MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO IV - Numero 1 - 06/2014

QUALE UNIVERSITA' PER QUALE FUTURO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica
Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico
Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina) ; Mariagrazia Contini (Università di Bologna) ; Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara)
Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari)
Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione
Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

L'istituzione universitaria ha da sempre rappresentato il centro propulsore dello sviluppo di un territorio e delle persone che lo abitano – il riferimento primo è all'*Alma Mater Studiorum* di Bologna, fondata nel 1088 –, e ciò attraverso la diffusione del sapere e la promozione della ricerca.

In tal senso, nel corso dei secoli l'università è stata *laboratorio di costruzione critica delle menti*, al fine di diffondere, ma soprattutto di produrre, nuova conoscenza e di porla al servizio dello sviluppo emancipativo delle società, delle culture, dei territori di appartenenza. Nella società contemporanea, non a caso definita "società della conoscenza", il ruolo delle università si è fatto ancora più impegnativo e cruciale, come peraltro testimoniano le più recenti raccomandazioni dell'Unione Europea (Commissione delle Comunità europee, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Bruxelles, 5/2/2003). Alle due *mission* fondative – la formazione superiore e la ricerca – l'università aggiunge ora una terza *mission*, relativa alla formazione continua e all'apprendimento permanente che, proprio a seguito delle più recenti riforme universitarie (n. 509/1999 e n. 240/2010) si è concretizzata nell'aumento progressivo di studenti adulti, ponendo nuove impegnative sfide all'istituzione universitaria.
Tuttavia, l'interrogativo cui questo numero di MeTis intende fornire ulteriori spunti di riflessione è il seguente: le riforme (curricolari e organizzative) che nel volgere di pochi anni hanno sottoposto l'università a trasformazioni profonde, quali conseguenze, positive e/o negative, hanno determinato? La situazione di disorientamento, se non di vera e propria crisi, che stanno vivendo a vario titolo gli atenei italiani – e in particolare la comunità accademica – può essere considerata una costruttiva "crisi di crescita" o rischia di travolgere l'università depauperandone per lungo tempo le funzioni e il ruolo fondativo che essa ha avuto nel corso dei secoli? I più recenti cambiamenti intervenuti in tema di architettura dei corsi di laurea, di valutazione dei percorsi formativi, di sistema di reclutamento dei docenti e di verifica della qualità della didattica e della ricerca, in che modo hanno modificato il volto delle nostre università?
Intorno a queste domande, si sono impegnati a riflettere colleghe e colleghi delle varie università, argomentando ed esprimendo il loro punto di vista, spesso arricchito del riferimento alle esperienze curricolari e organizzative, alle attività di ricerca e di didattica universitaria che ciascuna sede universitaria ha saputo realizzare nel corso degli anni.

INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL
di *Isabella Loiodice*

INTERVENTI - ARGUMNETS
Reinhard Schmidt
Beschreibung und Anerkennung von Lernleistungen – aber wie? Konfliktperspektiven einer Universität der Zukunft
How we can asses and recognize learning outcomes? Striking perspectives for the University of the future

INTERVISTE - INTERVIEWS
Gino Dato
Francesco Sylos Labini. Dove crescono i ricercatori?
Francesco Sylos Labini. Where are growing the researchers?

SAGGI - ESSAYS
Massimo Baldacci
Per un'idea d'università
Regarding an idea of university

Graziano Cavallini
J'accuse: civiltà, cultura, formazione umana
J'accuse: civilization, culture, human education

Umberto Margiotta
Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo
Innovation. An idea for the University of the XXI century

Maria Grazia Riva
La pressione totale sulle Università come difesa sociale dall'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative
The total pressure on Universities as social defence from anxiety. Educational and formative imjplications

Bruno Rossi
Università e cultura del lavoro
University and work culture

Giuseppe Annacontini
Università e professioni educative. Riflessioni al varco
University and educational profession. Reflecting on openings

Franco Bochicchio
Il gusto come esperienza educativa
The taste as educational experience

Daniela Dato
Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università "aperta"
The active role of "Pedagogia del lavoro". theoretical-methodological perspectives for an "open" University

Barbara De Serio
Dove un tempo nascevano bambini oggi nascono talenti. La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Foggia
Where once children were born today 'young' talents born. The Faculty of Educational Sciences of University of Foggia

Roberto Travaglini
L'alta qualità della formazione (anche permanente) all'insegna del pensiero complesso
High Quality of Formation, including Permanent Education, in the Sign of Complex Thought

Angela De Piano
L'università italiana dopo le riforme: un'analisi sulla situazione attuale ed un approfondimento sulle competenze digitali dei nostri atenei
Italian University after the reform: an analysis of the current situation with a focus on digital competences

Pasquale Renna
I Maestri e gli Allievi: la frantumazione dell'Universitas nell'età della tecnica
Schoolmasters and Pupils: the crashing of the Universitas in the technic age

EX ORDIUM

Alessandra Romano
Esplorando i contesti educativi universitari: dall'analisi delle riforme alle esperienze di pratiche educative
Exploring educative contexts in University: from analyses of the reforms to the experiences of educative practices

Tommaso Fratini
L'Università di fronte al rischio dell'esclusione sociale
University in front of the risk of social exclusion

FORMALEX

Tamara Zappaterra
Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico
A diachronic glance at the education of the assistant teachers in Italy

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

Liliana Dozza, Cinzia Zadra
La supervisione di dottorato come processo di riflessività
The supervision in the PhD as reflecting process

Loretta Fabbri
Università e nuove professionalità
University and new professionalisms

Lorena Milani
Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso
Ph.D. and training to the educational research between responsability and competence. A case study

Berta Martini, Rossella D'Ugo
L'esperienza del Tirocinio Formativo Attivo dell'Università di Urbino Carlo Bo. I risultati di una rilevazione della soddisfazione dell'utenza
The active formative training in Urbino "Carlo Bo" University. Results of a user satisfaction survey

Valeria Rossini, Chiara Gemma, Amelia Manuti, Serafina Pastore
Cosa mi aspetto dall'Università? Un'esperienza di orientamento e … gli studenti rispondono
What I'm hoping by University? An experience of vocational guidance and … the students are answering

Anna Maria Ciraci
La formazione universitaria degli insegnanti "in servizio": modalità didattiche e ricadute professionali. L'esperienza dell'Università Roma Tre
University training for teacher "at work": didactic models and professional consequences. The experience of University "Roma Tre"

Andrea Galimberti
Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa sugli studenti non tradizionali
Lifelong learning and university context: a qualitative research on aged students

Manuela Ladogana
Il Laboratorio di bilancio di competenze a Foggia. Un'ermeneutica dell'esperienza
The Laboratory of skills assessment in Foggia. Hermeneutic experience

L’editoriale

di *Isabella Loiodice*

Quale università per quale futuro

Abbiamo voluto dedicare questo numero di MeTis all’università, convinti della fondamentalità che questa istituzione svolge, ancora di più, oggi ma al contempo consapevoli della crisi che essa sta vivendo ormai da diversi anni, nel passaggio dal secondo al terzo millennio.
La crucialità del ruolo dell’istituzione universitaria, giunta a nostro avviso a un punto di svolta, è stata ampiamente confermata dalla quantità e dalla qualità dei contributi pervenuti che, crediamo, possano realmente contribuire ad analizzare meglio la situazione odierna e quindi a proporre efficaci suggerimenti per definirne le prospettive di sviluppo.
Il primo elemento utile può essere individuato nel collocare l’università e la sua mission all’interno del tempo storico e del contesto sociale odierno. È indubbio infatti che siamo oggi totalmente immersi in una stagione di permanenti cambiamenti, all’interno della quale la liquidità, per dirla con Bauman, la complessità e la globalità dei processi – culturali, sociali, economici, politici, etici – che la caratterizzano impongono una *formazione superiore permanente* che solo una istituzione universitaria all’altezza di tale compito può svolgere. Peraltro, vale la pena ricordare che sin dalla sua fondazione, essa ha rappresentato quel centro propulsore di attivazione delle menti e delle coscienze capaci poi di prefigurare e governare le società, le culture, le economie di riferimento. Scrive Umberto Eco: “Negli ultimi novecento anni, esse sono state crogiuolo di un’identità internazionale e artefici dei capitoli più creativi nella storia della cultura occidentale” (Eco 2014, p. 56)”. Nel chiedersi se le università possono ancora svolgere un ruolo nel mondo globalizzato di oggi, Eco afferma che nonostante tutto, esse rimangono tra “i pochi luoghi in cui è possibile un confronto razionale fra diverse visioni del mondo. (…) L’università è ancora il luogo in cui sono possibili confronti e discussioni, idee migliori per un mondo migliore, il rafforzamento e la difesa di valori fondativi universali, non ordinati negli scaffali di una biblioteca, ma diffusi e propagati con ogni mezzo possibile” (p. 57).
È evidente infatti che il futuro delle università si pone al crocevia tra mantenimento della sua *mission* fondativa – la ricerca scientifica e la formazione superiore – e la necessaria apertura alle trasformazioni sia nella “natura” di tale mission, che deve necessariamente aprirsi alla permanente evolutività della ricerca e della formazione pur conservandone la memoria storica, sia degli strumenti e degli artefatti culturali utilizzati. In quanto luogo di coscientizzazione critica, infatti, le università devono sicuramente aprirsi alla globalizzazione e alla planetarizzazione dei saperi e dei linguaggi per come questi oggi sono veicolati dai nuovi media della comunicazione e della informazione. Al contempo, devono poter garantire quella necessaria operazione di “selezione critica”, di problematizzazione e di riflessione dei dati, dei materiali, dei saperi che circolano liberamente nella rete ma che possono trasformarsi da opportunità in rischio di manipolazione delle menti e delle coscienze, se non passano, appunto, attraverso il filtro della discussione, del confronto e dello scambio reale e non virtuale tra docenti, studenti, mondo della cultura, della scienza, dell’economia, della politica.
Occorre quindi avere “un’idea di università” da portare avanti “attraverso” e forse anche “nonostante” modifiche strutturali non sempre realmente efficaci, perlomeno nella loro attualizzazione concreta. Modifiche che sono state introdotte da alcuni importanti riforme universitarie: dal D.M. n. 509 del 1999 alla Legge n. 240 del 2010 e successivi interventi legislativi, in linea con indicazioni normative europee che si sono mosse nella direzione della coerenza tra i differenti sistemi universitari dei paesi dell’Unione fino alle più recenti modifiche in tema di dottorati di ricerca, di recluta-

mento universitario, di valutazione della qualità della ricerca accademica, di accreditamento dei corsi di studio.
Su questi e su altri temi si muovono i contributi presenti in questo numero della Rivista, che cercano di analizzare l'istituzione universitaria a partire appunto dall'idea stessa di università oggi (Baldacci, Margiotta), analizzando al contempo le conseguenze della pressione sociale a cui essa è sottoposta negli ultimi tempi (Riva) che ne conferma l'indispensabilità del ruolo ma al contempo la mette fortemente in crisi. Una pressione sociale che appare, per esempio, fortemente correlata al mondo del lavoro e ai nuovi scenari socio-economici (Rossi) e che quindi presuppone un'alta qualità della formazione in prospettiva permanente (Travaglini) nell'apertura a nuove aree di ricerca accademica (Dato), a nuovi ambiti di studio (Bochicchio) e a nuovi strumenti di formazione digitale (De Piano), nella ridefinizione di alcuni profili professionali (Annacontini), tra passato e presente (De Serio), come dimostrano molte *best practices* presentate nel numero (Dozza-Zadra, Fabbri, Milani, Martini-D'Ugo, Rossini-Gemma-Manuti-Pastore, Ciraci, Galimberti, Ladogana) e negli interventi della sezione Ex ordium (Fratini, Romano).
L'auspicio è che la "corrente in movimento" che sta attraversando oggi l'istituzione universitaria – nella ridefinizione stessa del suo modello teoretico e organizzativo nonché nelle attualizzazioni concrete che ogni singolo ateneo sta vivendo al proprio interno – la orienti verso direzioni di sviluppo e di crescita non solo quantitativa ma soprattutto qualitativa. La posta in gioco è troppo alta: l'emancipazione intellettuale, emotiva e valoriale delle persone (e dei relativi contesti socio-economico-culturali) rispetto ai sempre incombenti rischi della dipendenza, dell'omologazione e dell'asservimento di menti e coscienze, "contro" il pensiero unico e a favore invece di un pensiero (per dirla con Franca Pinto) *nomade e migrante*, che sappia aprirsi alle molteplici differenze che arricchiscono la nostra Terra e le sappia moltiplicare, riconoscendole e valorizzandole.

Riferimenti bibliografici

Eco U. (2014), *Perché le università*, in "Universitas" n. 131, pp. 55-59

Beschreibung und Anerkennung von Lernleistungen – aber wie? Konfliktperspektiven einer Universität der Zukunft

di Reinhard Schmidt

DOI: 10.12897/01.00017

Ausgehend von den Herausforderungen des Lebenslangen Lernens für die Hochschule werden die zwei europäischen Beschreibungsmodelle für Lernergebnisse – ECTS im Hochschulbereich bzw. ECVET in der Berufsbildung, mit den Qualifikationsrahmen QR-EHEA bzw. EQF – miteinander verglichen. Es wird untersucht, inwieweit die beiden Systeme kompatibel sind bzw. was getan werden muss, damit sie in einem integrierten Gesamtbildungswesen den Transfer von Lernleistungen nicht hemmen, sondern eher fördern.

A partire dalle sfide dell'apprendimento permanente universitario, vengono messi a confronto i due modelli europei per descrivere i risultati dell'apprendimento – ECTS in ambito universitario e ECVET nella formazione professionale, con i rispettivi Quadri dei Titoli QF-EHEA ed EQF. Si analizza in che misura i due sistemi sono compatibili e come intervenire affinché essi non ostacolino, ma piuttosto favoriscano il trasferimento dei risultati dell'apprendimento, in un sistema formativo integrato.

Starting from the challenges of Lifelong Learning in higher education, the paper makes a comparison between the two European models for describing learning outcomes – ECTS for higher education as against ECVET for vocational education and training, with the respective Qualifications Frameworks. Analysing to which extent the two systems are compatible, suggestions are made about how they may not inhibit, but favour the transfer of learning outcomes in an integrated overall educational system.

Es gehört heute zu den unwiderruflichen Fakten der Hochschulbildung- und -ausbildung in Europa [1], dass sich auch im Bereich der sog. *Higher Education* das Prinzip des lebenslangen Lernens [2] durchgesetzt hat [3]. Insbesondere ist wohl der Grundgedanke kaum noch umstritten, dass Lernergebnisse nicht nur in formalen Lernanstalten erzielt werden, sondern dass Lernprozesse diffus in der Gesellschaft in nicht-formaler Lernumgebung sowie im Leben der Menschen durch informellen Erkenntniserwerb stattfinden.

1. Herausforderungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik

Die Übernahme von außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Lernergebnissen im Rahmen einer erhöhten allgemeinen Durchlässigkeit der einzelnen Lernbereiche, die dadurch angestrebte volle Integration der Hochschulbildung in ein LLL-orientiertes Gesamtbildungswesen – kurz: die Entwicklung der Universitäten zu 'Hochschulen für lebenslanges Lernen' (*Lifelong Learning Universities*) stellt eine der wichtigsten Aufgaben einer zukunftsorientierten Hochschulpolitik dar. Der Realisierung dieses Ziels stehen allerdings, wie das Projekt OBSERVAL (Schmidt, 2012) und die im Rahmen des Projekts aufgebaute Datenbank zur Anerkennung nicht-formaler und informeller Lernergebnisse in Europa unzweideutig nachgewiesen hat, in ganz Europa, und insbesondere in Italien, eine Reihe von Hindernissen im Weg, deren Überwindung ebenso viele Herausforderungen an die Universitäten mit sich bringen.

- Der traditionell verbreitete akademische Vorbehalt gegenüber der Rezeption von außerhalb der Hochschullehre – etwa am Arbeitsplatz, durch Berufs- oder Lebenserfahrung – erworbenen Kompetenzen, beruft sich auf die Möglichkeit selbst, Erfahrungstatbestände und die daraus geschöpften Erkenntnisse und Fertigkeiten in theoriebezogenes, akademisch akkreditiertes Wissen umzusetzen.

Diese vorgeblich erkenntnistheoretische, letzten Endes aber instrumentelle Anfechtung des Konzepts des lebensbegleitenden Lernens stellt *a priori* in Frage, dass Aspekte wie Erwachsenenbildung, fachliche anwendungsorientierte Weiterbildung und Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen zum Aufgabenfeld der Hochschule gehören, und postuliert, dass Anerkennung außeruniversitärer Lernleistungen jeder Art prinzipiell unmöglich sind, da es ihnen am notwendigen wissenschaftlichen Hintergrund sowie an theoretischer Fundierung mangele. Diese komplexe Fragestellung, die den kulturellen Nährboden für bildungspolitische Entscheidungen bildet, muss sozusagen als theoretische Vorbedingung grundsätzlich abgeklärt werden, indem die Einwände der Reformgegner mit erziehungswissenschaftlichen Argumenten und vergleichenden Fallstudien widerlegt werden. Im hochschulpolitischen Alltag bedeutet das, die heute noch dominierenden akademischen Vorbehalte und Widerstände gegen nicht-traditionelle Formen des Wissenserwerbs, insbesondere gegen die Vergleichbarkeit und mögliche Gleichsetzung von erfahrungs-, berufs- und praxisbezogenen Kompetenz einerseits und theorie- und forschungsbezogenem Wissen andererseits zu überwinden. Eine erste fundamentale Trennlinie, an der die Universität der Zukunft die richtige Entscheidung zu treffen hat, betrifft also die Stellungnahme zugunsten einer gesamtgesellschaftlichen Funktion und Verantwortung der Hochschulbildung, die ohne lebenslanges Lernen undenkbar ist.

- Aus diesem Anspruch folgt für die Hochschulpolitik eine weitere Herausforderung. Mehrere zur Anerkennungspraxis erforderlichen Voraussetzungen müssen erfüllt werden: Zunächst einmal ist es nötig, durch zielgerichtete methodische und erziehungswissenschaftliche Forschung und durch die experimentelle Erprobung komplexer institutioneller Verfahren und Strukturen die methodischen Vorbedingungen zur qualitätssicheren Anrechnung von Lernleistungen zu schaffen. Gerade in dieser Hinsicht hat die aktive Teilnahme weniger Pionieruniversitäten wie Roma 3, Genua, Padua sowie des im Arbeitsministerium in Rom angesiedelten Instituts für die Entwicklung der beruflichen Bildung Erwerbstätiger ISFOL an den europaweit ausgearbeiteten und erprobten Bildungsreformen, zusammen mit der erfolgreichen Leitung relevanter EU-Projekte im LLL-Bereich [4] bewirkt, dass das italienische Bildungswesen weitgehend über alle begrifflichen und methodischen Voraussetzungen und Vorgaben verfügt, um lebenslange Lernerfahrungen qualitätsgesichert in die Hochschul(aus)bildung zu übernehmen. Eine weitere Vorbedingung betrifft den dokumentierten, in Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden erarbeiteten Nachweis eines hochschulbezogenen Bildungsbedarfs bei Erwachsenen und in der Berufswelt. Schließlich müssen differenzierte hochschulinterne Dienstleistungsstrukturen aufgebaut werden, die die Aufnahme einer immer größeren Zahl von erwachsenen Studierenden verwalten und steuern können, wobei der interne Bedarf an Schulung und kontinuierlicher Weiterbildung des in solchen Strukturen tätigen administrativen und akademischen Personals nicht zu unterschätzen ist. Unweigerlich bringt die Schaffung der so skizzierten Voraussetzungen eine weitere Herausforderung mit sich, die angesichts der heutigen finanzpolitischen Zwänge immer mehr in den Vordergrund zu rücken droht: nämlich die Notwendigkeit zur Bereitstellung erheblicher finanzieller und personeller Mittel. Mit etwas Vorstellungskraft kann selbstverständlich an das Zusammenwirken einer Mehrzahl von Finanzierungsquellen (nationale, regionale und universitäre Haushalte, EU-Fonds, Unternehmensinvestitionen, Zuschüsse der Arbeitnehmervertretungen, Beiträge von individuellen Interessenten) gedacht werden. Die effektive Wirksamkeit einer solchen Finanzpolitik hängt allerdings eng mit der schon erwähnten Bereitschaft der Entscheidungsträger zur Umsetzung des Konzepts der LLL-Hochschule zusammen.

- Eine letzte, aus den Ergebnissen des Projekts OBSERVAL hervorgehende (und, wie es sich gezeigt hat, auch die Lage in Italien kennzeichnende) Herausforderung betrifft die bildungsrechtlichen Rahmenbedingungen, die geschaffen werden müssen, damit es überhaupt zur Einrichtung und Durchführung individuell lohnender, qualitativ abgesicherter, rechtlich gültiger Anrechnungsverfahren kommen kann. Der gemeinsame, überparteiliche Druck der Hochschulen und der Vertretungen der Arbeitswelt auf die relevanten Entscheidungsträger hat in Italien 2012 endlich zur Verabschiedung eines nationalen gesetzlichen Regelwerks zum lebenslangen Lernen (Gesetz Nr.

92, 28.6.2012, § 4, Abschn. 51-61 und 64-68.) geführt, das trotz der im Gesetz enthaltenen Mängel einen entscheidenden Schritt in Richtung einer bildungspolitischen Innovation darstellt. Einer der gravierenden Mängel besteht allerdings darin, dass die Möglichkeit der Anrechnung von außerhalb der Universität geleisteten Lernleistungen weiterhin nur bis maximal 12 Leistungspunkte [5] vorsieht.
Trotz der unbestreitbaren Fortschritte, zu denen auch der Erfolg des von wenigen Urheberuniversitäten gegründeten und innerhalb eines Jahres auf 30 Mitglieder angewachsenen Netzwerks für LLL an italienischen Hochschulen gehört, bleiben die Aussichten gering, dass die hier angesprochenen Herausforderungen in absehbarer Zeit erfolgreich bewältigt werden, was auch unter anderem die im Landesabschlussbericht des Projekts OBSERVAL für Italien gemachten Schlussfolgerungen (http://observal.eucen.eu/documents/italy-annual-national-report-2009-2010) zum Ausdruck bringen.

2. Europäische Beschreibungsmodelle für Lernergebnisse – Konflikt oder Harmonisierung?

Einen wertvollen Beitrag zur Verwurzelung des Prinzips des LLL in der italienischen Hochschulpolitik liefert der vom Netzwerk R.U.I.A.P ausgearbeitete Leitfaden für die Anerkennung und Zertifizierung nicht-formaler und informeller Lernleistungen an Hochschulen, in dem abschließend die wichtige Rolle der Universitäten im Bereich des LLL hervorgehoben wird. Abgesehen von der Zertifizierung hochwertiger, informell erworbener Kompetenzen könne sie die nationale Vernetzung des Europäischen Kreditsystems ECTS mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen EQF und den existierenden regionalen Kompetenzstandards fördern (R.U.I.A.P., 2012). Was hier als scheinbar selbstverständlicher Anspruch formuliert wird, erweist sich allerdings als hochproblematischer Vorsatz, wenn die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten 20 Jahre in Europa unter dem Gesichtspunkt der (unterschiedlichen) Ansätze berücksichtigt werden, die im Europäischen Hochschulraum (EHEA) einerseits, im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung (VET) und des LLL andererseits ausgearbeitet wurden.
Im Hochschulbereich wird 1999 nach knapp 20-jähriger Erprobung als Instrument der internationalen Studierendenmobilität das Europäische Leistungspunktesystem ECTS mit seinem lernerzentrierten Ansatz und der Einführung des Konzepts des Lernaufwands (*workload*) zu einem der wichtigsten Kennzeichen des sog. Bologna-Prozesses, das zusammen mit der Umorganisation der Europäischen Hochschulbildung in drei Zyklen (Bachelor, Master, Promotion) einen regelrechten Paradigmenwechsel mit sich bringt. Innerhalb des mit der „Erklärung von Bologna“ ins Leben gerufenen Europäischen Hochschulraums wird schon ab 2000 die Notwendigkeit diskutiert, den Ansatz der Strukturierung von Studiengängen aufgrund von Leistungspunkten (*credits*) mit der Beschreibung der durch den Lernaufwand erworbenen Lerninhalte zu verknüpfen, was 2005 zur Ausarbeitung eines allgemeinen Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005) führt. Gleichzeitig erarbeitet das umfangreiche Projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“ seit 2000 Analysen der allgemeinwissenschaftlichen (*generic*) und disziplinären (*subject-specific*) Lernergebnisse in allen Bereichen der Hochschulbildung. Während so die europäischen Beschreibungsmodelle für hochschulbezogenes Lernen unzweideutig den Erwerb von Leistungspunkten vom Erreichen der erwünschten Lernziele bzw. -ergebnisse (*learning outcomes*) abhängig machen, vollzieht sich gleichzeitig im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung und des LLL ein ebenfalls EU-gesteuerter, aber absolut separater Prozess der bildungspolitischen Neuerung, der in der Erklärung von Kopenhagen von 2002 und in den Kommuniqués der Follow-up-Sitzungen von Maastricht (2004) und Helsinki (2006) zunehmend genaue Umrisse erhält, bis schließlich auf Vorschlag der Europäischen Kommission 2008 Europarat und Europäisches Parlament eine Empfehlung zur Erstellung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (*EQF*) verabschieden und 2009 das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (*Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training*) mit der Schaffung eines separaten Leistungspunktesystems für die

Berufsbildung (*ECVET*) beauftragt wird.
Die Frage, ob eine solche Doppelentwicklung vermeidbar gewesen wäre, kann nur positiv beantwortet werden (Dona Dalle Rose, 2010, S. 36) [6]. Da die heutige Lage aber dadurch gekennzeichnet ist, dass sich im europäischen Bildungswesen zwei verschiedene und verschiedenartige Systeme gegenüberstehen, ist hinsichtlich der Integration der Lernprozesse und Bildungswege eher zu fragen, ob und wie die beiden Ansätze miteinander kompatibel sind und mit der Zeit konvergieren können, wie es etwa im Vorschlag der EU-Kommission für die ECVET-Empfehlung angeregt wird (Commissione europea, 2008), oder ob es zwischen ECTS und dem QR-EHEA einerseits und dem ECVET und dem EQR andererseits unvereinbare Elemente gibt, die eine Übertragung von Lernleistungen aus einem System in das andere verhindern oder zumindest deren Anerkennung erschweren können. Eine solche Klärung ist u.a. auch deshalb angebracht, weil von Seiten des ECVET Systems nunmehr der Anspruch erhoben wird, den für die Berufsbildung entwickelten Ansatz auf die Niveaustufen 6 bis 8 des EQR, d.h. im Wesentlichen auf die beruflich orientierte Hochschulbildung anzuwenden.
Um die Frage nach der Kompatibilität der beiden Systeme beantworten zu können, sollen im Folgenden die beiden Ansätze einander gegenübergestellt und insbesondere der noch in der Erprobung befindliche ECVET-Ansatz auf mögliche Unvereinbarkeiten mit ECTS geprüft werden.
Zu dem allbekannten, auch über die EU-Mitgliedsländer hinaus in mehr als 40 Staaten eingeführten ECTS sollen hier in aller Kürze nur die Grundprinzipien und diejenigen Punkte aufgeführt werden, die für einen Vergleich mit dem ECVET-System relevant sind. ECTS-Leistungspunkte „beruhen auf dem Arbeitsaufwand der Studierenden, der erforderlich ist, die erwarteten Lernergebnisse zu erreichen“, welche festlegen, „was die Lernenden nach dem erfolgreichen Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und können sollten“. Die Formulierung von Lernergebnissen bildet die Basis für eine Abschätzung des Arbeitsaufwands (und somit auch für die Zuweisung von Leistungspunkten), wobei für den in 1500 bis 1800 Stunden geschätzten Arbeitsaufwand eines Jahres formalen Vollzeitlernens, d.h. der mittleren Zeit, die Lernende für sämtliche Lernaktivitäten eines akademischen Jahres benötigen, 60 ECTS-Punkte vergeben werden. Die Verknüpfung von Lernergebnissen und Lernaufwand ermöglicht zudem die Beurteilung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die auf anderen Wegen als der formalen Hochschulbildung (nicht-formales oder informelles Lernen) erlangt wurden, so dass Menschen, die über relevante Kompetenzen verfügen, die sie außerhalb einer Hochschule über anderweitige Bildungsarten, berufliche Tätigkeiten oder Lebenserfahrung erworben haben, dafür eine geregelte Anerkennung im Hinblick auf einen Hochschulabschluss bekommen können (ECTS, 2009, s. 11, 14 und 24).
Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (**E**uropean **C**redit System for **V**ocational **E**ducation and **T**raining, ECVET), das ausdrücklich mit dem Anspruch geschaffen wird, ein spezifisch für den Bereich des lebenslangen Lernens geeignetes Regelwerk zur Ansammlung, Übertragung und Anrechnung von Lernleistungen zu erstellen (ECVET beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (www.ecvet-info.de/de/237.php) beschreibt die erworbenen Lerninhalte in Form von Lernergebnissen, welche das angeben, „was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem ein Lernprozess abgeschlossen ist, unabhängig von Lernort, Lernkontext und Lerndauer“ (NKS-ECVET, 2012). Die Orientierung an Lernergebnissen beabsichtigt, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere zwischen Berufs- und Hochschulbildung, zu verbessern, und ermöglicht es, auch durch Berufs- und Lebenserfahrung erworbene Kompetenzen zu bewerten und damit auf den Erwerb einer formalen Qualifikation anrechenbar zu machen. In Übereinstimmung mit dem Konzept des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und den in der Zwischenzeit in vielen Staaten entstandenen Nationalen Qualifikationsrahmen definiert der ECVET-Ansatz Lernergebnisse aufgrund von drei Kategorien, und zwar: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz, wobei Kompetenz verstanden wird als Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit im Beruf. Die zu „Einheiten von Lernergebnissen“ gebündelten Lernergebnisse können mit Leistungspunkten belegt werden, die sich allerdings nicht, wie beim ECTS, unmittelbar aus dem Arbeitsvolumen des Lernenden oder der Dauer der Lerntätigkeit er-

rechnen, sondern in numerischer Form wiedergeben, welchen relativen Anteil eine Lerneinheit an einer Gesamtqualifikation hat.

Die Entwicklung der europäischen Hochschulen zu zukunftsorientierten, immer stärker in der Erwachsenenbildung engagierten Bildungseinrichtungen wird es unweigerlich mit sich bringen, dass die beiden beschriebenen, heute noch größtenteils separat nebeneinander existierenden Systeme miteinander in Berührung kommen. Das Problem der wechselseitigen Durchlässigkeit wird sich konkret in einer wachsenden Zahl an individuellen Anträgen zur Anerkennung von Lernleistungen stellen. Auf institutioneller Ebene bestehen heute schon in einigen EU-Ländern, wie etwa in Deutschland, Frankreich und Großbritannien, fachberuflich ausgerichtete Bildungswege und Hochschulen – etwa die sog. Fachhochschulen und das Meisterstudium in Deutschland -, die in einem weitgehend integrierten nationalen Bildungssystem (nicht immer reibungslos) koexistieren. Hinzu kommt, dass mit der 2011 von CEDEFOP veröffentlichten Studie Vocational Education and Training at Higher Education Levels (CEDEFOP, 2011) die Eignung des ECVET-Systems für die Niveaustufen 6 bis 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens ausdrücklich postuliert und untersucht wird – dabei aber in keiner Weise die Frage der Kompatibilität mit dem im Hochschulbereich allgemein verbreiteten ECTS erörtert wird. Als ebenso wenig ergiebig in Bezug auf diese Fragestellung erweist sich eine weitere umfangreiche CEDEFOP-Veröffentlichung (CEDEFOP, 2010), weil zwar ECTS bzw. ECVET im jeweiligen historischen Kontext und in ihren Prinzipien beschrieben sowie in ihrem Verhältnis zum jeweiligen Qualifikationsrahmen, auf den sie Bezug nehmen, untersucht werden, - ohne dass aber der Versuch unternommen wird, die beiden Systeme unter dem Gesichtspunkt einer Integration oder Konvergenz zu vergleichen. Die möglichen zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten werden folglich ohne eine wertende Stellungnahme und rein hypothetisch dargestellt.

Eine um- und weitsichtige, am Allgemeininteresse orientierte Bildungsplanung kann hingegen gerade die zentrale Frage der Verträglichkeit und eventuellen Konvergenz der beiden Modelle nicht umgehen. Dieser Aufgabe haben sich in jüngster Zeit nur wenige länderübergreifende EU-Projekte gewidmet, deren Ergebnisse aufschlussreich – wenn auch wenig ermutigend – sind. Es handelt sich einerseits um das im Rahmen des Leonardo-Programms finanzierte Projekt „Be-Twin: Testing a Joint ECVET-ECTS Implementation“ (2009-2012), das von Experten der europäischen UNICA-Hochschulen durchgeführt wurde, sowie um zwei Teilprojekte aus dem umfangreichen TUNING-Vorhaben, in denen ausdrücklich das Ziel der vergleichenden Gegenüberstellung der zwei verschiedenen Ansätze verfolgt wird. Im Projekt „Be-Twin“ (Be-Twin, 2010; Be-Twin 2012; Be-Twin, 2012a). werden aus dem Blickwinkel des berufsorientierten Lernens die Gemeinsamkeiten (*consistencies*) und Unvereinbarkeiten (*inconsistencies*) der beiden Ansätze herausgearbeitet, mit dem Ziel, deren grundsätzliche Kompatibilität nachzuweisen und deren Koordinierung zu fördern. Ausgehend von den Lernergebnissen als Verbindungsglied zwischen den zwei Systemen wird eine mehrdimensionale Matrix vorgeschlagen, die eine Beschreibung der Struktur eines Studiengangs oder Lernprogramms einerseits hinsichtlich der erwarteten Lernergebnisse, andererseits bezüglich des für die erfolgreiche Teilnahme an einer Lernaktivität erforderlichen Lernaufwands (laut ECTS) und der relativen Bedeutung der Lerneinheiten im Gesamtprogramm (laut ECVET) ermöglichen soll. Die im Projekt praktizierte konstruktive Verfahrensweise, die in der Tat einen wichtigen Beitrag zur „Überbrückung“ der Trennung zwischen ECVET und ECTS leistet, kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die vorgelegte „Matrix“ zwar eine bewusstere Planung und Anlage von Lernprogrammen fördert, andererseits aber den Transfer von Lernleistungen aus einem System in das andere nicht erleichtert, da im einzelnen keine Aussagen über die Berechnung und Messung der ECVET-Leistungspunkte gemacht werden.

Innerhalb des TUNING-Gesamtprojekts (Tuning Educational Structures in Europe - http://www.unideusto.org/tuningeu) wurden in den vergangenen zehn Jahren unter anderem für fast alle Wissenschaftsbereiche fachbezogene, europaweite Rahmenwerke (*sectoral frameworks*) zu den im Hochschulstudium erwarteten Lernergebnissen ausgearbeitet. Im Zuge der schrittweisen Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens für das lebenslange Lernen und des

entsprechenden Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (siehe oben) haben sich insbesondere zwei der internationalen Projektgruppen [7] die Aufgabe gestellt zu untersuchen, ob das erprobte Modell des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum mit dem neuen Ansatz des EQR verknüpft werden könne und inwieweit das neue Leistungspunktesystem ECVET mit dem universitären Ansatz des ECTS vereinbar sei. Mit anderen Worten, es sollte geklärt werden, ob die im Bereich LLL geschaffenen Ansätze und Verfahren in der Zukunft die Integration der Bildungswege und die wechselseitige Anerkennung der individuellen Lernleistungen fördern oder im Gegenteil erschweren würden. Genau zu diesem zentralen Punkt, der in den folgenden vergleichenden Anmerkungen detailliert ausgeführt werden soll, bieten die Ergebnisse der zwei genannten TUNING-Projekte wichtige Anregungen (De Lavigne, 2011).

3. Zwei europäische Leistungspunktesysteme im Vergleich: ECTS und ECVET

- Eine Reihe von Kennzeichen gelten für beide Systeme gemeinsam, da das später entstandene ECVET-System sie von ECTS übernommen hat: etwa die jährliche maximale Gesamtmenge der erreichbaren Leistungspunkte (60), den Abschluss einer formellen Übereinkunft zwischen kooperierenden Institutionen (*institutional agreement*) als Vorbedingung eines Auslandsaufenthalts, sowie die Verwendung eines individuellen Lernvertrags (*learning agreement*) im Falle der Mobilität und der offiziellen, die Lernergebnisse bescheinigenden Datenabschrift (*transcript of records*). Eine weitere substantielle Gemeinsamkeit besteht bei beiden Systemen im Bezug auf die Lernergebnisse, wobei allerdings zwei nicht unerhebliche Differenzen anzumerken sind: zum einen verwendet ECVET bei der Definition der Lernergebnisse die begriffliche, in acht Niveaustufen aufgeteilte Strukturierung des EQR nach Wissen, anwendungsorientierten Fertigkeiten und Kompetenz, während ECTS die in den drei Hochschulstudienzyklen erworbenen Lernergebnisse nach fünf Kriterien beschreibt, und zwar: Wissen und Können, Wissensanwendung und Verständnis, Urteilsbildung, kommunikative Fertigkeiten und Lernkapazität; in historischer Sicht unterscheiden sich die zwei Systeme außerdem darin, dass ECTS ursprünglich als Kreditpunktesystem ausschließlich den Lernaufwand berücksichtigte, und erst 2005 bei der Weiterentwicklung in ein Akkumulierungs- und Transfersystem die Dimension der Lernergebnisse mit einbezogen wurden, - während ECVET als LLL-orientiertes System von vornherein die Lernergebnisse in den Mittelpunkt stellte.
- Eine nur scheinbare Übereinstimmung zwischen den beiden Ansätzen betrifft das Konzept des Lernaufwands, der jeweils mit 60 Leistungspunkten (*credits*) jährlich quantifiziert wird. Während aber im ECTS – trotz (oder etwa gerade wegen?) endloser methodischer Debatten über die möglichst wirklichkeitsnahe Erhebung der Lernbelastung – eindeutige, langjährig erprobte Verfahren zur Kalkulation und zum Verständnis von Lernaufwand (*workload*) bestehen, wird im ECVET-System die Kategorie ‚Lernaufwand' zwar als Ausgangspunkt für die Punktezuteilung eingesetzt, – wobei allerdings nur pauschale Angaben zum Verhältnis von ECVET-Punkten zu Lernergebnissen und zur Lernbelastung (1 ECVET-Punkt = 30 Stunden Lerntätigkeit) geliefert werden. In erster Linie aber werden im ECVET-System die Leistungspunkte durch die relative ‚Bedeutung' einer Lerneinheit und durch deren ‚Komplexitätsgrad' präzisiert; dabei bleibt unscharf, was mit ‚Bedeutung' gemeint ist und wie Komplexität in der Praxis definierbar ist [8]. Wenn einerseits durchaus verständlich ist, dass es für ein System wie ECVET, das im Rahmen des LLL ausdrücklich eine Vielzahl von Lernverfahren und Lernkontexten – dabei das nicht-formale und informelle Lernen – abdeckt [9], gerechtfertigt ist, dem Ergebnis des Lernprozesses (und nicht dessen Form) den Vorrang zu geben, ist es andererseits der Vergleichbarkeit (und folglich Übertragbarkeit), d.h. der Anerkennung der so erbrachten Lernleistungen (etwa im Hochschulbereich) abträglich, dass der ECVET-Leistungspunkt als Ergebnis eines hochkomplizierten, eher verwirrenden und in der Praxis kaum anwendbaren Kalkulationsalgorithmus zustande kommt und dass er eine variable Größe darstellt. Die Tatsache der Variabilität des numerischen Gewichts einer Lerneinheit wird sogar als Konsequenz der Systemstruktur postuliert – etwa wenn es heißt: „das relative Gewicht einer Einheit, die mehreren Qualifikationen gemeinsam ist, kann, in ECVET-Punkten ausgedrückt, von einer

Qualifikation zur anderen unterschiedlich sein“ (NCP ECVET, 2012, s. 21).
- Ein weiterer problematischer Aspekt beim Vergleich der beiden Systeme betrifft die Benotung der Lernleistung. Um den transnationalen Transfer von Lernergebnissen zu erleichtern, hatte ECTS ein neuartiges sechsstufiges, auf der prozentualen Leistungsdistribution basierendes Notensystem geschaffen, das die Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen nicht nur nach Inhalt und Kreditpunktezahl, sondern auch nach dem Niveau der Leistung ermöglichte. Im ECVET-System ist die Einstufung der Lernleistung nicht vorgesehen, was deren Übernahme aus der Welt der Berufsbildung und des LLL in die Hochschulbildung erheblich erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. Während nämlich in der Berufsbildung die Benotung einer Lernleistung oft unwesentlich oder zweitrangig sein kann, ist an der Hochschule die Benotung der Einzelleistungen (Prüfungen usw.) in der Regel erforderlich, und die Bewertung des Hochschulabschlusses stellt ein systemrelevantes Kennzeichen dar.
- Als weniger konfliktträchtig erweist sich letzten Endes der jeweilige Bezug der beiden Leistungspunktesysteme auf verschiedene Qualifikationsrahmen. Obwohl sich das innerhalb des Bologna-Prozesses entstandene Rahmenwerk für das Hochschulwesen mit seinen fünf Definitionsgrößen und drei Niveaustufen in der begrifflichen Kategorisierung der Lernleistung wesentlich von der Drei-Faktoren-Struktur des EQR für Berufsbildung und LLL unterscheidet, das im ECVET-System angewendet wird, zeigen Studien und Experimente, die auf beiden Seiten durchgeführt wurden, dass die Unterschiede im begrifflichen Ansatz überbrückt werden können (Be-Twin, 2010), und dass hochschulische Lernstrukturen und -inhalte, die im Rahmen des Bologna-Prozesses nach dem Verfahren der *Dublin-Descriptors* erfasst wurden, in den Europäischen Qualifikationsrahmen eingepasst und laut dessen dreigeteiltem Ansatz beschrieben werden können (TUNING, 2011, s. 72). Die mögliche Verbindung der beiden Qualifikationsrahmen und die Beschreibung von Lernergebnissen nach beiden Ansätzen innerhalb der einzelnen nationalen Qualifikationsrahmen wird ausdrücklich vom internationalen Expertenausschuss der EHEA für dieses Thema postuliert [10]. Eine Kompatibilität zwischen den drei Hochschulzyklen Bachelor-, Master- und Promotionsstudium und den Niveaustufen 6, 7 und 8 des EQR ist also durchaus denkbar. Dabei bleibt allerdings die Sinngebung und Verwendung des zentralen Begriffs der Kompetenz problematisch, da im EQR/ECVET-Ansatz ‚Kompetenz‘ verstanden wird als die Fähigkeit des Lernenden, die Gesamtheit der erlernten Inhalte im Beruf, im Studium oder in der Weiterbildung verantwortlich und selbständig anzuwenden, während im QF-EHEA/ECTS-Modell Kompetenzen als praxisorientierte Lernergebnisse definiert werden.

Aus dem Vergleich der beiden Ansätze zur Beschreibung von Lernleistungen im Hochschulbereich einerseits und im Bereich der Berufsbildung und des lebensbegleitenden Lernens andererseits ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Weder kann man sagen, dass die Ansätze problemlos miteinander verknüpft oder zusammengelegt werden können, noch ist eine vollständige Unvereinbarkeit festzustellen. Insbesondere auf dem Gebiet der Qualifikationsrahmen zeigt sich – trotz nicht unerheblicher Gegensätze in der Kategorisierung der Lernergebnisse – eine mögliche Annäherung der Systeme; auch bezüglich der Leistungspunktesysteme ermöglichen der gemeinsame Bezug auf den Faktor ‚Lernergebnisse‘ sowie die Verwendung ähnlicher Vordrucke bei der Mobilität von Studierenden bzw. Lernenden den Übergang von einem System zum anderen. Dagegen stellt der nur scheinbar identische, jedoch mit zwei untereinander inkompatiblen Methoden kalkulierte Bezug auf den Jahreswert von 60 Leistungspunkten als numerischer Ausdruck für den geleisteten Lernaufwand das wohl gravierendste Hindernis für eine Konvergenz dar. Beim heutigen Informationsstand erscheint der Gegensatz noch unüberbrückbar zwischen ECTS-Leistungspunkten, die über den Faktor der Gesamtlernbelastung wertvolle und nachvollziehbare Angaben auch zu Gewicht und Komplexität liefern, und ECVET-Leistungspunkten, die durch die gleichzeitige Verwendung einer Mehrzahl nicht immer überzeugender Faktoren sehr schwer vergleichbare und übertragbare Werte hervorbringen.

Es soll zum Abschluss versucht werden, die relevanten Aufgaben zu erfassen, welche die Herausforderung, eine zukunftsorientierte, offene, für außeruniversitäres Lernen durchlässige

Hochschulbildung zu verwirklichen, mit sich bringt.

1. Eines der Hauptziele einer solchen Hochschule der Zukunft ist unzweifelhaft auch heute noch die Schaffung der Voraussetzungen für integrierte Bildungswege im Rahmen eines übergreifenden Gesamtsystems, innerhalb dessen in jedem Teilsegment (bis hinauf zu den höchsten Bildungsstufen) lebenslanges Lernen durch Akkumulierung von Lernergebnissen und Anerkennung früherer Lernleistungen möglich sind. Keine der hypothetischen Alternativen (CEDEFOP, 2010) zur Integration ist geeignet, lebenslanges Lernen zu ermöglichen: weder der „*status quo*" der heutigen Spaltung zwischen den beiden Bereichen, der unweigerlich zur Verfestigung der Fronten zwischen den Systemen führt, noch die Koexistenz zweier zwar getrennter, aber kompatibler Systeme mit einer Reihe von (wahrscheinlich hochkomplizierten) Transfermechanismen.

2. Der Vergleich der Systeme ECVET und ECTS zeigt, dass das hauptsächliche Hindernis auf diesem Weg der unterschiedliche Beschreibungsmodus der Lernergebnisse darstellt, und dabei insbesondere die divergierende Behandlung des Lernaufwands. Die Überwindung des begrifflichen und methodischen Bruchs zwischen einer auf standardisierte, berufsorientierte Kompetenzlisten aufgebauten Berufsbildung und einer die Lernleistungen durch Lernbelastung, Lernergebnisse und Lernniveau definierenden Hochschulbildung ist deshalb die erste Voraussetzung, die geschaffen werden sollte.

Ein aufschlussreicher Blick in die Vergangenheit. Schon in manchen in der Toskana um die Jahrtausendwende durchgeführten Bildungsprojekten (Schmidt, Michelotti, 2002 und 2002a) traten zwei grundverschiedene Ansätze und Einstellungen zur Frage der Lernleistungspunkte bzw. der Lernergebnisse zutage. Dem Versuch einer begrifflichen und experimentellen Weiterentwicklung des am Bologna-Prozess orientierten Konzepts des ECTS [11] mit dem Ziel der Annäherung zwischen der berufsbildenden Praxis und der Hochschule, stand von Seiten des führenden Amtes für Berufsbildung beim Arbeitsministerium ISFOL ein als alternativ konzipierter Ansatz gegenüber, der den Erwerb von Kompetenzen und deren Zertifizierung über standardisierte Berufsprofile in den Mittelpunkt stellte, zugleich aber die Kategorien des Lernaufwands und folglich der darauf basierenden Kreditpunkte ablehnte. Knapp 15 Jahre vor der heutigen Konfrontation auf europäischer Ebene zwischen ECTS und ECVET waren somit nicht nur die entgegengesetzten Standpunkte schon vorgezeichnet, sondern es kündigte sich wohl auch schon eine unterschiedliche Bereitschaft zum brückenschlagenden Meinungsaustausch an.

3. Angesichts der Komplexität der Problematik, der Vielzahl der beteiligten institutionellen Akteure und Interessenvertreter auf europäischer und nationaler Ebene, der vielfältigen, in Experimenten und Projekten erprobten Ansätze wäre es unvorstellbar, dass bildungspolitische Entscheidungen zu dieser Frage der Hoheitsentscheidung transnationaler Organe oder nationaler Ministerialbürokratien überlassen werden. Im Gegenteil kann die erwünschte, ja notwendige Konvergenz nur dann Erfolg haben, wenn in allen gesellschaftlichen Bereichen und systematisch, unter Einbeziehung aller direkt Beteiligten – Experten, Projektleiter, Institutionen, Sozialpartner, Bildungspolitiker usw. – die bisherigen Erfahrungen aufgearbeitet, die entgegengesetzten Einstellungen sachlich und kritisch diskutiert und überwunden, spezifische Ansprüche differenziert berücksichtigt werden, mit dem

4. Welche Kennzeichen ein solcher integrierender Ansatz aufweisen könnte, dazu sind beim heutigen Stand der Dinge nur mehr oder weniger subjektive Spekulationen möglich. Vorstellbar wäre, dass ein übergreifendes Qualifikationssystem zugleich nach den acht Niveaustufen des EQR und den fünf Kategorien der Dublin-Deskriptoren strukturiert sein könnte. Ohne Zweifel müssten (und können) die Lernergebnisse als *output* im Mittelpunkt der Definition von Lernleistungen stehen, wobei über die Sinngebung des Begriffs ‚Kompetenz(en)' noch Klarheit geschaffen werden müsste. Mit großer Wahrscheinlichkeit würde der in ECTS verankerte Ansatz der Berücksichtigung des zum Erwerb eines Lernergebnisses notwendigen Lernaufwands (*input*) sich als dem im ECVET-System vorgeschlagenen Modell überlegen und hinsichtlich der Übertragbarkeit der Leistungen unerlässlich erweisen, und dies umso mehr, je gezielter das Konzept der *workload* die Erfordernisse des Lernens im nicht-formalen und informellen Kontext in sich aufnehmen wird.

Die Frage allerdings, ob die europäische Bildungspolitik in absehbarer Zeit eine solche, rein

sachlich motivierte und allein dem Allgemeininteresse verpflichtete Richtung gegen allen Druck der *pressure groups* im Bildungssektor einschlagen wird, muss offen bleiben.

Aufzeichnungen

[1] Dieses heutzutage tief verwurzelte Bewusstsein verdanken wir wesentlich den gemeinschaftlichen Anstrengungen einer 25-jährigen EU-Hochschulpolitik und Bildungspolitik im LLL-Bereich, ausgehend vom sog. Bologna-Prozess und Kopenhagen-Prozess.
[2] Im Weiteren mit LLL abgekürzt, wobei jeweils sowohl das 'lebenslange' als auch das 'lebensweite' oder ‚lebensbegleitende' Lernen gemeint ist.
[3] Weit weniger einheitlich ist die Lage hingegen in der Praxis, d.h. bei der Umsetzung des Prinzips in strukturpolitische Veränderungen und durch konkrete Anwendungspraktiken auf Hochschulebene.
[4] Vgl. etwa die Projekte "Developing European Work Based Learning Approaches and Methods" (Konsortium E-Form, 2003-2006), "Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che rientrano all'Università (Università di Roma 3, 2008-2010), "MOIRC: Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze" (Università di Padova, 2009-2011).
[5] Im italienischen Hochschulwesen entsprechen dem europäischen ECTS die sog. *Crediti formativi universitari* (CFU).
[6] Für diesbezügliche Zweifel spricht unter anderem auch eine Reihe von Tatsachen und Verhaltensweisen, wie etwa die in der Formulierung der Zielsetzungen des deutschen Erprobungsprojekts des ECVET-Systems im Kontext transnationaler Mobilität (2009) enthaltene, zwiespältige Stellungnahme, dass zwar „der lernergebnisorientierte Ansatz von ECVET und ECTS mittel- bis längerfristig auch zur Verbesserung der Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung beitragen" könne, aber „die mögliche Konvergenz mit ECTS […] keine Priorität" darstelle. Siehe die Website „Erprobung von ECVET in Deutschland" : www.ecvet-info.de/de/de/263.php (letzter Zugriff am 13.5.2014).
[7] Es handelt sich um die Projektgruppen "Tuning Sectoral Framework for Social Sciences" (2008 – 2010) und "Tuning Sectoral Framework for Humanities and Arts" (2009 – 2010).
[8] Da die Methodologie der Punktezuteilung innerhalb des Leonardo Projekts „B.I.F.-Network Promoting Recognition of Learning Outcomes through ECVET System" (Nr. 500076-LLP-1-2009-1-PT-Leonardo-LNW) unter der wissenschaftlichen Leitung der italienischen Organisation *Scienter* und in Zusammenarbeit mit ISFOL entwickelt wurde und da der Ansatz angesichts des Anspruchs des BIF-Projekts vermutlich Modellcharakter hat, soll hier kurz darauf eingegangen werden. Die endgültige Gewichtung einer Lerneinheit ist hier Ergebnis eines Rechenverfahrens, bei dem der aus dem Lernaufwand abgeleitete Grundwert mit vier Koeffizienten multipliziert wird, und zwar: Niveaustufe laut EQR (für das gesamte Lernprogramm); Bedeutung und fachliche Spezialisierung; begriffliche Schwierigkeit oder Komplexität; gleichgewichtige Präsenz der Lerninhalte. Für jeden Koeffizienten kann ein Wertfaktor verwendet werden, der zwischen mindestens 0,8 und maximal 1,2 schwanken kann, so dass sich meist dezimale Endwerte ergeben, die auf- oder abgerundet werden. Dazu ist anzumerken, dass keinerlei empirische Hinweise für die Festlegung der Schwankungsbreite geliefert werden, welche deshalb weitgehend willkürlich zu sein scheint. In den wenigen vorgelegten, exemplarischen Fallstudien fallen grobe Ungereimtheiten auf – etwa wenn die Lernbelastung in einer Fortbildung auf EQR-Niveau 5, `einfach' durch Multiplikation des Lernaufwands für ein Niveau-4-Programm mit dem Maximalfaktor 1,2 errechnet wird – dann aber der erhaltene Wert in keiner Weise mit der Anzahl der für die einzelnen Lerneinheiten errechneten Punkte übereinstimmt (17 Punkte statt 13!). Hinzu kommt, dass der Faktor der ‚Bedeutung' (*importance/relevance*) widersprüchlich definiert wird, da er in den ECVET-Grundsatzdokumenten das relative Gewicht einer Lerneinheit innerhalb des gesamten Lernprogramms bezeichnet, und andererseits im BIF-Projekt die Bedeutung der Lerninhalte im Beruf und auf dem Arbeitsmarkt, sowie

deren fachliche Spezialisierung gemeint ist. Siehe BIF Network (N.N.)(2011) sowie die Website http://www.bifebtn.eu/files/bulletin/6.%20BIF%20Methodology.pdf (letzter Zugriff am 15.5.2014) http://www.bifebtn.eu/files/bulletin/6.%20BIF%20Methodology.pdf.

[9] Allerdings mutet es seltsam an, dass in der im BIF-Vademecum enthaltenen Abbildung zur Veranschaulichung des Akkumulationsprozesses über vielfältige Lernwege eine sog. „ECVET-Qualifikation“ mit 420 Leistungspunkten (d.h. 7 Jahre Volllernzeit!), eine berufliche Ausbildung mit 220 Leistungspunkten und das Lernen am Arbeitsplatz mit 180 Leistungspunkten (gleichwertig mit 3 Jahren Volllernzeit!) auftauchen. Vgl. BIF-Network (2011), Ibidem, S. 6.

[10] Siehe den Bericht 2012 der *EHEA Working Group on Qualifications*, wo es heißt: “it is entirely possible to develop national qualifications frameworks that are compatible with both overarching frameworks” (S. 10). Vgl: www.ehea.info/Uploads/(1)/Qualifications% 20Frameworks%20Working%20Group%20Report.pdf.

[11] Ein seinerzeit erzieltes Ergebnis besteht etwa in der Ausarbeitung eines Prototyps zur Errechnung dessen, was versuchsweise als ‚Bildungsmehrwert‘ (*plusvalore formativo*) bezeichnet wurde, und zwar die Differenzierung des Kreditpunktesystems ECTS nach Lernniveau (Berufsbildung, Weiterbildung, Hochschulbildung) und Kompetenztypologie (ISFOL).

[12] Während etwa im Projekt CREDITS von Seiten der Hochschule das Ziel „der Integration eines auf die qualitative Dimension der Kompetenz gestützten Systems mit einem auf dem quantitativen Kriterium des Lernaufwands basierenden System“ (CREDITS (2000), S. 205) hervorgehoben wird, erwähnt der Projektpartner ISFOL die „in der Ausarbeitung befindlichen Vorschläge für ein neues Kreditpunktesystem, welches das nunmehr einstimmig als unzulänglich befundene ECTS ersetzen Ziel, ein länderübergreifendes, für das gesamte Bildungswesen inklusive LLL gültiges Modell der Beschreibung von Lernergebnissen zu begründen.

Literatur

Banking, Insurance and Finance (BIF) Network. (2011). ECVET Vademecum – A tool box.

Be-Twin (2010). ECVET-ECTS: Building bridges and overcoming differences.

Be-Twin (2012). Be-Twin Tool Kit : Bridging ECVET and ECTS. A Guide for pedagogical Staff.

Be-Twin (2012a). Un ponte tra ECVET ed ECTS : Guida per lo staff pedagogico.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the Eurpean Higher Education Area: http://ufm.dk/en/publications/2005/files-2005/a-framework-european higher-education-area.pdf.

CEDEFOP (2010). Linking credit systems and qualifications frameworks. An international comparative anaysis.

CEDEFOP (2011). Vocational Education and Training at Higher Education Levels.

CREDITS (2000). Integrazione dei sistemi formativi. L’esperienza di CREDITS. Pisa: Ed. ETS.

De Lavigne, R. (2011). ECTS and ECVET: Comparisons and Contrasts.

Donà Dalle Rose, L.F. (2010). I due EQF – European Qualifications Framework dell’area europea, in Galliano, L., Zaggia, C., Serbati, A. (a cura di) (2011). Adulti all’Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze. Rovato: Pensa Multimedia Editore.

ECTS-Leitfaden vom 6 (Februar 2009). www.ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_de.pdf.

EHEA Working Group on Qualifications (2012). Report by the Ehea Working Group on Qualifications Frameworks.

Europäische Kommission (2008). Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET).

ECVET beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (www.ecvet-info.de/de/237.php).

Gesetz Nr. 92 (Legge di riforma del mercato del lavoro) vom 28.6.2012, § 4, Abschn. 51-61 und 64-68.

Italy - Annual National Report 2009-2010 http://observal.eucen.eu/documents/italy-annual-

national-report-2009-2010-it
NKS-ECVET (2012). Informationsbroschüre Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung.
RUIAP (2012). Individuazione, validazione e accreditamento degli apprendimenti non formali e informali e certificazione delle competenze in università.
Schmidt, R. (2012). Il riconoscimento universitario dell'apprendimento informale: la banca dati europea di OBSERVAL, in "Pedagogia più Didattica", 3 – Ottobre 2012, pp. 65-70.
Schmidt, R., Michelotti, S. (a cura di) (2002). Verso l'integrazione dei sistemi formativi in Toscana. Materiali, metodi, modelli. Prato: Giunti.
Schmidt, R., Michelotti, S. (2002a). Intuizioni metodologiche e suggerimenti per un prototipo integrato di riconoscimento delle competenze e dei crediti lungo l'intero arco della vita, in Schmidt, R., Michelotti, S. (a cura di) (2002). Verso l'integrazione dei sistemi formativi in Toscana. Materiali, metodi, modelli. Prato: Giunti.
TUNING (2011). Tuning Sectoral Framework for Humanities and Arts. Final_Report.
TUNING Educational Structures in Europe - http://www.unideusto.org/tuningeu.

Francesco Sylos Labini. Dove crescono i ricercatori?

di Gino Dato

DOI: 10.12897/01.00018

Di che salute gode la ricerca in Italia? E qual è la condizione dei giovani che vogliono vedere un futuro nella ricerca? Ne parliamo con Francesco Sylos Labini, autore con Stefano Zapperi di un pamphlet Laterza (2010), “I ricercatori non crescono sugli alberi”.

Ci sono libri illuminanti, che a distanza di tempo dalla prima uscita conservano, quasi una profezia, la forza del loro impianto argomentativo e la ricchezza di documentazione che li sorregge. È il caso di un pamphlet a firma di Francesco Sylos Labini e Stefano Zapperi, due giovani ricercatori italiani del Cnr, entrambi con il bagaglio di una formazione all’estero e di numerose pubblicazioni. Le loro pagine documentano uno dei nodi irrisolti e più gravi della politica italiana: non aver moltiplicato, anzi, l’aver ridotto le risorse e le attenzioni per la ricerca e per i giovani. Abbiamo intervistato il primo.

D. Molti studenti universitari hanno smesso di pensare alla ricerca come una possibilità per il loro futuro. Ma chi è il ricercatore oggi? Come vive? Che futuro ha? Vale ancora la pena di sognare una carriera universitaria e considerarla un “privilegio”?
R. Fare il ricercatore è sicuramente un lavoro entusiasmante. I ragazzi di tutto il mondo sono giustamente affascinati dalla ricerca tanto che il lavoro di scienziato è uno dei più ambiti almeno fin quando si ha spazio e possibilità di sognare il lavoro ideale.

D. Ma in Italia?
R. Se l’impatto con la realtà del mestiere di scienziato è duro in tutto il mondo, in Italia assistiamo da tempo ad una campagna mediatica e culturale che tende a dipingere il ricercatore come una professione inutile alla società. L’accademia stessa viene rappresentata come un inutile fonte di spreco di risorse pubbliche, un luogo popolato da baroni che mettono in cattedra famigli e amanti. L’ex ministro delle Finanze è rimasto famoso per la sua infausta dichiarazione secondo cui “con la cultura non si mangia”. L’ex presidente Berlusconi ha giustificato gli ingenti tagli all’università e alla ricerca attuati dal suo governo, che ha messo fuori dalla porta del mondo accademico un paio di generazioni di giovani ricercatori, dichiarando “perché dobbiamo pagare uno scienziato se facciamo le scarpe migliori del mondo?”. Purtroppo queste sono manifestazioni di una mentalità diffuso nel mondo imprenditoriale e di rimbalzo anche in quello politico di questo paese.

D. I mali dell’università italiana sono specifici o riflettono alcuni vizi tipici della società italiana, per esempio la gerontocrazia?
R. Il corpo docente italiano è tra i più anziani del mondo: questa situazione è il risultato di una politica di tagli attuata da dieci anni a questa parte. Tra una riforma epocale e un provvedimento attuato perché “ce lo chiede l’Europa” chi ci ha rimesso sono state le giovani generazioni. Nell’*Iliade* si narra del sacrificio di Ifigenia, la figlia di Agamennone uccisa per placare gli dei e permettere la partenza alla volta di Troia. Oggi il sacrifico delle nuove generazioni avviene sull’altare dell’austerità per placare le turbolenze dei mercati finanziari. Ma purtroppo sarà un sacrificio vano perché la perdita di risorse umane, di giovani scienziati, sarà un danno che pagheremo caro nei decenni a venire.

D. Perché questo paese ha con gli ultimi governi relegato sempre più la ricerca e ne ha ridotto i finanziamenti?

R. Abbiamo una delle classi imprenditoriali meno colte e dinamiche dell'Europa che non ha alcun interesse nell'incentivare la formazione di personale con formazione superiore. Insieme a questo abbiamo una classe politica incapace di fare una programmazione che abbia un tempo scala più lungo di qualche mese. Troppo poco per l'università e la ricerca che richiedono programmazioni almeno decennali.

D. La caduta è similare nell'ambito delle scienze tecnologiche come in quello delle scienze sociali?
R. Certo i tagli sono stati orizzontali e hanno investito le nuove generazioni in qualsiasi campo. E' in atto un vero e proprio massacro epocale.

D. A proposito di ricerca e di rapporto tra pubblico e privati, che cosa si può chiedere a questi ultimi in questo momento di crisi?
R. È lo Stato che si deve far carico dell'investimento in ricerca. Per esempio proprio negli Stati Uniti, il paese paladino del libero mercato, la ricerca di base è foraggiata dal governo federale per 40 miliardi di dollari all'anno. La più rinomata impresa ad alta tecnologia americana, la Apple, si classifica tra gli ultimi posti per le quote stanziate in ricerca e sviluppo (rispetto alle vendite). La strategia adottata è stata invece quella di identificare le tecnologie emergenti con grande potenziale innovativo e di integrarle per costruire prodotti orientati al design.

D. Dunque, il segreto del successo dell'Apple?
R. Appunto, è nell'innovare senza spendere e nel riversare sullo Stato il rischio della ricerca. Un'analisi dettagliata dei recenti prodotti della Apple, dall'Ipad all'Iphone, mostra, infatti, che la base tecnologica è fornita da scoperte della ricerca fondamentale degli ultimi due decenni che sono state finanziante dallo Stato (in gran parte americane ma anche di alcuni paesi europei). Dunque una gestione attenta ed efficiente della spesa pubblica ha permesso allo Stato di agire come un investitore chiave per scommettere sulla ricerca ed assumersene l'alto rischio, riuscendo così a creare le condizioni necessarie per produrre innovazione e modellare i mercati del futuro.

D. Quali possono essere le previsioni per il futuro e c'è qualche segnale di inversione di rotta?
R. In Italia ci potrà essere un cambiamento dell'attenzione verso l'università e la ricerca solo se ci sarà un drastico cambiamento prima culturale e poi politico verso questi temi.

Per un'idea d'università

di Massimo Baldacci

DOI: 10.12897/01.00019

Italian University is changing so fast as never been before in his history. In this institution - the most ancient one after the church - Immobility has always been the most important rule. Nevertheless, in the past two decades new visions are imposing on many traditions.

L'università italiana sta conoscendo una trasformazione senza precedenti in tutta la sua storia. Nell'istituzione più antica del mondo occidentale dopo la Chiesa hanno regnato a lungo l'immobilismo e la riproduzione dell'identico, ma negli ultimi vent'anni le cose sono profondamente cambiate e stanno continuando a mutare in maniera incessante.

Per altro, i ripetuti interventi politici che si definiscono di riforma universitaria o che fanno seguito a questi, pur in linea con un certo tipo d'orientamento (che analizzeremo in seguito), non sembrano ispirati a un'idea d'università critica e coerente, e perciò più che seguire una rotta precisa sembrano assumere il carattere di una deriva.
Occorre avere chiara un'idea d'università, per governare in maniera efficace e lungimirante questa istituzione. Altrimenti, si corre il rischio di essere sballottati dalle mode e di lasciarsi abbindolare dai nuovi luoghi comuni, producendo trasformazioni mal calibrate o fini a sé stesse.
In questo contributo, senza cercare di pervenire a esiti compiuti, presenteremo alcuni appunti di lavoro per cogliere il senso dei cambiamenti dell'università e individuare una stella polare che possa guidare l'elaborazione di una nuova rotta.

1. Le trasformazioni dell'università

Le recenti trasformazioni dell'università sono l'esito delle pressioni esercitate dall'avvento di un'economia globale basata sulla conoscenza. Con una metafora ormai abusata, si potrebbe dire che l'ultima rivoluzione del capitalismo mondiale sta provocando la liquefazione di tutte le strutture sociali che risultano d'ostacolo alle sue logiche. Questa liquefazione ha colpito anche le strutture dell'università, che dall'antica solidità sono passate a uno stato magmatico senza ancora trovare una nuova forma compiuta e stabile.
Fuor di metafora, tentiamo di tracciare alcune linee di questa trasformazione. Iniziamo ricapitolandone sommariamente le fasi.
L'università tradizionale, di matrice humboldtiana, ha avuto come epicentri l'aspirazione all'eccellenza nella ricerca e l'idea di una comunità di studio, di un cenacolo di maestri e discepoli, deputa alla trasmissione delle conoscenze avanzate. Si trattava di un modello elitario, nel quale la formazione culturale (la *bildung*) si fondeva con la formazione delle classi dirigenti e la preparazione all'esercizio delle professioni liberali. I presupposti sociali di tale modello erano almeno due: da un lato, l'isolamento e l'autonomia dell'università rispetto alla società, che ne faceva una vera torre d'avorio chiusa nella sua autoreferenzialità; dall'altro, la base sociale ristretta, le iscrizioni contenute che portavano a una popolazione universitaria socialmente e culturalmente selezionata.
Sull'onda del cosiddetto "boom" economico degli anni cinquanta-sessanta, il secondo di questi presupposti è venuto meno, l'università ha conosciuto il passaggio dalla dimensione elitaria a quella di massa tra gli anni sessanta e gli anni ottanta. Tuttavia, ciò è avvenuto senza che le sue strutture e le sue prassi abbiano conosciuto un vero e ragionato adeguamento. Di fronte alla richiesta sociale di realizzare un progresso culturale di massa, coerente con i processi di democratizzazione della vita sociale del Paese, l'università, cioè, tendeva a rimanere ancorata alle sue modalità formative cano-

niche. L'università come cenacolo dove il maestro spezza il pane della conoscenza per pochi e devoti discepoli era già consegnata alla storia e risultava ormai anacronistica, ma l'istituzione continuava a mostrare un'aristocratica sufficienza verso quelle forme di taylorizzazione del lavoro formativo che pure risultavano necessarie di fronte al massiccio incremento della popolazione universitaria. Per altro, l'ammodernamento culturale era ostacolato in modo decisivo anche dal mancato adeguamento delle strutture materiali dell'università, spesso drammaticamente insufficienti rispetto al suddetto incremento. Le ripetute proteste studentesche, dal sessantotto al movimento della Pantera, benché legate a un più ampio ventaglio di fattori sociali, sono state espressioni anche del disagio studentesco generato da questa situazione, del ritardo e dalla lentezza della democratizzazione reale degli studi universitari.

La trasformazione della formazione universitaria in un diritto di cittadinanza è stato però sopravanzata dalle spinte generate dai mutamenti socio-economici degli ultimi trent'anni, dall'avvento della cosiddetta economia globale basata sulla conoscenza. Sotto l'azione di tali spinte, l'università sta diventando un'agenzia volta all'alta formazione professionale in relazione alle competenze richieste dai nuovi modi di produzione. In quest'ultima fase, cioè, è venuto meno l'isolamento e l'autonomia dell'università rispetto alla società. La sua pretesa di costituirsi come torre d'avorio autosufficiente è ormai divenuta anacronistica ed è stata definitivamente archiviata. Oggi all'università si chiede di ingranarsi strettamente con le esigenze del Paese, producendo il *capitale umano* necessario per la sua competitività economica e per garantire l'*occupabilità* dei nuovi laureati. Questo sta determinando per la prima volta anche una metamorfosi della ricerca universitaria, con uno spostamento d'accento dalla *ricerca di base* alla *ricerca e sviluppo*, e dalla ricerca su settori umanistici alla ricerca su quelli scientifico-tecnologici.

Queste tendenze e l'accavallarsi di spinte successive provocano tensioni e contraddizioni nel sistema universitario. Contraddizioni che derivano dal sovrapporsi delle finalità tradizionali dell'università (formazione elitaria, per la classe dirigente e le professioni liberali), con quelle della fase di massa (crescita culturale di massa, formazione da cittadini), con le attuali tendenze funzionaliste (alta formazione professionale, finalizzata all'occupabilità e alla competitività del sistema economico). La Riforma Berlinguer (il 3+2) può essere vista come un tentativo mal calibrato (e mal riuscito) di risolvere queste contraddizioni portando a sintesi le finalità delle tre fasi. Di fatto, la conciliazione non è riuscita, e con i provvedimenti successivi (Riforma Gelmini e non solo) si è finito col compromettere tutte e tre queste finalità.

Le tensioni sono invece molteplici e interessano i rapporti col centro governativo, col territorio, con gli utenti, con gli altri atenei. Diamo loro solo un cenno.

Rapporti col centro ministeriale. Se prima il centro si limitava a fissare norme per assicurare l'omogeneità formale del sistema universitario, adesso tende a erogare parte delle risorse sulla base della valutazione della ricerca e della didattica. Sussiste però una contraddizione tra l'istanza della produttività e la persistente ottica burocratica, la quale genera normative che ostacolano le capacità performative dell'università. Gli stessi dispositivi di valutazione (gestiti dall'Anvur) sono concepiti in modo formale, e tendono ad accrescere la pesantezza burocratica che opprime l'università.

Rapporti tra atenei. Se prima gli atenei erano centri autosufficienti che si ripartivano i vari bacini territoriali, ora sono in competizione per le risorse erogate dal centro, ma devono anche cooperare e raccordarsi per costituire reti, e la conciliazione di queste esigenze è problematica (poiché si trovano a essere potenzialmente partner e competitori al tempo stesso). La stessa questione si presenta nei confronti degli atenei stranieri, nel quadro dell'internazionalizzazione e della costituzione di uno spazio europeo della formazione superiore.

Rapporti con il territorio. Se prima l'università era isolata dal territorio, ora essa è chiamata a una doppia apertura. In ingresso: sia attraverso rappresentanze nei suoi organismi (consiglio di amministrazione aperto alle forze del territorio), sia negoziando con gli stakeholder le linee della propria offerta formativa. In uscita: con le funzioni proprie della cosiddetta terza missione: trasferimento tecnologico, educazione permanente e intervento culturale (in partnership con soggetti del territorio). Si registrano però contraddizioni tra le istanze locali degli stakeholder e le più ampie esigenze

nazionali e sovranazionali della ricerca e della formazione. Sussistono, inoltre, vistose contraddizioni tra i tempi di cambiamento della società e quelli dell'università: rapidi i primi, legati a processi oggettivi; lenti i secondi, connessi a mutamenti di cultura e di mentalità.
Rapporti con gli studenti. Se prima gli studenti erano utenti dotati di diritti e doveri, ora si tende a ridurli impropriamente a *clienti*, ma essi sono cittadini titolari di un diritto alla formazione e come tali sono inseriti negli organismi di gestione. Considerare lo studente come un mero cliente significa pervertire la formazione, trasformandola da diritto a merce.
Un cenno a parte meritano le cosiddette "missioni" dell'università: la ricerca, la didattica e la "terza missione".
Ricerca. La ricerca, da libera espressione individuale, si sta trasformando in una pratica da coordinare a livello di dipartimento, anche in funzione dei rapporti con il territorio, e da controllare in funzione della rendicontazione al centro ministeriale. Il tutto in funzione del sistema economico. Questo sta creando uno spostamento dalla ricerca di base a quella applicata; con una prevalente attenzione per le tecnologie di immediata applicazione. Su questo processo insiste anche un persistente sottofinanziamento pubblico della ricerca, che la rende esangue e maggiormente dipendente da finanziamenti privati.
Didattica. Si registra il passaggio da corsi di laurea canonici, con ordinamenti standard e didattica basata sul binomio lezioni/seminari a Ordinamenti mobili legati a tabelle e requisiti e orientati verso competenze. Si osservano però vistose contraddizioni. In primo luogo, l'università dispone di fatto di una pseudo-progettualità: la quantità di vincoli vanifica la progettazione rendendola una specie di rompicapo; inoltre, la diminuzione di risorse umane limita i gradi di libertà, rendendo necessarie chiusure di Corsi di Laurea o processi di accorpamento forzato. In secondo luogo, si ha di fatto una pseudo-articolazione della didattica: curricoli centrati su competenze esigerebbero una congrua attivazione di laboratori/tirocini, ma ciò si scontra contro i limiti per contratti et al. (assegni ecc.). Infine, per l'Alta formazione si registra la tendenza al potenziamento dei master come interfaccia con il mondo produttivo, con un importante ruolo degli stakeholder e attivazione di processi di concertazione tra i vari attori sociali.
Terza missione. Si tratta della missione caratterizzante il nuovo indirizzo universitario. Negli ultimi anni questo versante ha conosciuto un forte sviluppo. Il rapporto con il territorio si è concretizzato particolarmente tramite i master, vero anello di congiunzione tra formazione universitaria e alta formazione professionale, ma anche attraverso progetti e convenzioni con enti e istituzioni, creando una maggiore apertura alla società. Questo processo ha iniziato a interessare anche i dottorati di ricerca, la cui finalità non è più circoscrivibile alla formazione di nuovi ricercatori e tende piuttosto ad assumere il carattere di una formazione attraverso la ricerca.
Infine, un cenno al *Personale docente*. Rispetto ad esso, le contraddizioni sono numerose: dalla diminuzione degli organici dovuti al mancato turn-over e alla esiguità di risorse per il reclutamento, ai meccanismi di selezione legati alla sola ricerca (a fronte di compiti articolati su ricerca, didattica e organizzazione).

2. Verso una nuova idea d'università

Iniziamo con una breve considerazione di metodo. Qualsiasi riflessione programmatica per l'università non può trascurare la trasformazione che la sta investendo, ma non può neppure prescindere dalla sua storia. Occorre perciò muovere dalle problematiche concrete che la trasformazione generale dell'università sta determinando negli atenei italiani. Ma non si tratta semplicemente di stabilire come adeguare l'università alle tendenze dominanti. Occorre piuttosto un doppio processo: di rielaborazione critica della tradizione in funzione delle tendenze attuali; e di assimilazione critica di tali tendenze e loro rielaborazione in funzione della tradizione dell'università. Questo processo di conciliazione deve generare un'idea d'università saldamente radicata nella propria tradizione, ma protesa verso il futuro; aderente alla realtà, ma fedele alle proprie ragioni storiche.

In questa direzione, non si tratta di privilegiare in modo unilaterale la finalità dell'ultima fase dell'università, bensì di portare realmente a sintesi le finalità storiche con quelle recenti, fondendole in un'idea unitaria. Occorre cioè un'università tesa a realizzare un progresso culturale di massa unito a un'alta qualità della formazione, ma tale formazione – pur serbando il carattere di una formazione culturale nel senso più autentico del termine – va concepita in relazione agli scenari dell'economia basata sulla conoscenza e deve essere raccordata con questi, sebbene non in modo direttamente professionalizzante (questo compito va riservato ai master). L'univesità deve cioè formare in un solo percorso l'uomo, il cittadino e il produttore. Ma per garantire tutto questo, occorre anche mantenere saldo il nesso tra ricerca di base e didattica. La ricerca applicata si fa anche fuori dall'università, mentre quella di base trova in essa la propria sede elettiva; così come vi sono altre agenzie formative, ma solo nell'università la didattica è nutrita dalla ricerca personale del docente, e la stessa ricerca è vivificata dalla preparazione delle nuove leve di ricercatori.
Per altro, un'idea d'università non si può pensare prescidendo dalle cornici culturali capaci di dare senso alla vita di questa istituzione. A questo proposito, l'ultima fase di sviluppo dell'università è inquadrabile nella cornice del *capitale umano*. Dal momento che quest'ultimo, nella fase dell'economia fondata sulla conoscenza, è diventato il fattore di produzione più potente, il compito prioritario dell'università diventa quello di produrre tale capitale, sia sotto forma di conoscenze tecnologiche avanzate che di competenze incorporate nei nuovi produttori. Questo traguardo, per altro, è concepito secondo un orientamento neoliberista che assegna alla competizione tra atenei e tra studenti il ruolo di motore della qualità, allineando l'istituzione universitaria alle ideologie vigenti nel mercato sociale. Pretendere di prescindere dalle pressioni economiche per recuperare la perduta autosufficienza rispetto alla società sarebbe anacronistico e condannerebbe l'università all'irrilevanza sociale. Tuttavia la prospettiva del capitale umano è gravemente parziale e riduce l'università a un'agenzia di alta formazione professionale. Per non cadere in un'idea unilaterale d'università, è necessario mettere la prospettiva del capitale umano in equazione dialettica con quella dello *sviluppo umano*, che vede la formazione nel quadro dell'ampliamento delle libertà effettive di cui possono godere gli esseri umani, e quindi nella prospettiva della formazione di uomini e cittadini in grado di vivere da protagonisti la propria epoca. Solo in un simile quadro dialettico, l'idea d'università recupera l'intero spettro delle sue finalità storiche, e si pone il compito di formare in un solo percorso l'uomo, il cittadino e il produttore.

3. Dall'idea al paradigma

Per articolare la bozza d'idea d'università che abbiamo sommariamente presentato la dobbiamo dispiegare in un paradigma, ossia in una costellazione di principi capaci di dare corpo al contenuto dell'idea stessa. Lo facciamo per cenni, in forma del tutto schematica ed esemplificativa.
Iniziamo da alcuni *cenni generali*. In primo luogo si deve ribadire che l'aderenza alla nuova realtà economica e sociale va coniugata con la fedeltà alle finalità storiche di questa istituzione, riassumibili nel *nesso tra ricerca di base e formazione culturale*. Questo nesso deve costituire la stella polare del governo dell'università. Questo significa che l'università non può essere messa a rimorchio delle richieste del mondo economico o del territorio, ma deve istituire un rapporto dialettico teso alla conciliazione delle esigenze economico-professionali con quelle della cultura e della ricerca, facendo di quest'ultime il motore della qualità delle prime.
Passiamo adesso ad alcuni *cenni per la ricerca*. Pur aprendosi alla ricerca e allo sviluppo l'università non deve smarrire il senso del proprio compito relativo alla ricerca di base. Pertanto, la ricerca va potenziata non solo nelle direzioni maggiormente appetite dal sistema economico, ma in tutte le sue direzioni, scientifiche e umanistiche. In questo quadro, la valutazione della ricerca costituisce un fattore positivo e capace di dare impulso ai ricercatori ma, considerata la fragilità metodologica della Vqr, pur legando ad essa forme premiali, non le si devono attribuire conseguenze forti, evitando di assumerla come unico criterio per la distribuzione delle risorse.

Infine, alcuni *cenni per la terza missione*. Occorre certamente potenziare i rapporti con il territorio e con le realtà culturali, istituzionali ed economiche in esso presenti. Ma l'università deve aprirsi a questo rapporto restando fedele alle proprie finalità. Pertanto, le richieste professionalizzanti vanno canalizzate prevalentemente sui master. Inoltre, è necessario sviluppare l'apertura ai rapporti con gli Enti Locali, tramite progetti, convenzioni, ecc, cosicché l'università possa divenire anche un centro di formazione permanente, con corsi d'aggiornamento, conferenze, master. Infine, vanno potenziati i rapporti di rete con altre università italiane e straniere, promuovendo l'internazionalizzazione nelle sue varie forme, ma recuperandone anche modalità capaci di valorizzare la lingua italiana e la cultura nazionale

Per terminare, diamo un *cenno alla questione della governance*. Su questo piano, per far fronte alla complessità delle questioni innescate dalla trasformazione dell'università, occorre dimenticare definitivamente una modalità autocratica e potenziare una governance democratica, partecipata, collegiale, di cui il rettore sia l'animatore e il coordinatore. La questione cruciale del governo all'interno degli atenei consiste nella capacità di conciliare le esigenze contraddittorie che si presentano a molteplici livelli della vita universitaria, realizzando soluzioni pratiche ed equilibrate.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola.* Milano: FrancoAngeli.
Capano, G. (2000). *L'università in Italia.* Bologna: Il Mulino.
Derrida, J. & Rovatti, P. A. (2002). *L'università senza condizione.* Milano: RaffaelloCortina.
Moscati, R. (2012). *L'università: modelli e processi.* Roma: Carocci.
Perotti, R. (2008). *L'università truccata.* Torino: Einaudi.

J’accuse: civiltà, cultura, formazione umana

di Graziano Cavallini

DOI: 10.12897/01.00020

Empiric evidence shows that we usually conceive civilization as more specifically connected with everyday and practical knowledge, whereas we associate culture with rational, abstract and conjectural thinking. However, both civilization and culture determine human forming, so that the gap between practical and theoretical knowledge in education is only due to a political will to keep social inequality.

Evidenze empiriche suggeriscono che normalmente si riferisce la civiltà più specificamente alla conoscenza operativa, e la cultura al pensiero razionale astratto e ipotetico. Comunque, entrambi gli ambiti producono formazione umana, e il diverso valore loro attribuito nell’educazione è dovuto solo alla volontà politica di conservare gli squilibri sociali.

Se l'uomo vuole essere soggetto,
attore cosciente della sua storia,
deve analizzare le istituzioni dalle quali dipende,
per analizzare le istituzioni che lo attraversano
e trovare nell'azione di gruppo una via d'uscita
all'atomizzazione burocratica della quale è vittima.
G. Lapassade

Esistono termini reciprocamente connessi da sovrapposizioni o implicazioni più o meno ampie delle rispettive aree di significato: da quelle che Whorf (1970, p. 55) definisce «criptotipi» o «classi linguistiche latenti». Sebbene sembri lecito credere che nell’intera lingua italiana (ma ritengo in tutte) non ci sia una sola parola completamente priva di simili sovrapposizioni e implicazioni, più o meno ridotte o estese, con altre, è indubbio che vi sono coppie o gruppi anche più numerosi di termini per i quali dette sovrapposizioni risultano talmente strette da rendere difficile definirne distintamente i rispettivi significati e, in sostanza, la loro stessa distinzione.
Naturalmente, non si tratta mai di sole questioni linguistiche. Invece, è palese che i relativi problemi linguistici ne comportano e ne esprimono di corrispondenti concettuali.
I termini «cultura» e «civiltà» costituiscono una di tali coppie di parole. Essi sono così strettamente intrecciati da rendere quasi insuperabile la difficoltà indicata [1]. Questa si riflette inevitabilmente nelle analisi antropologiche, e di conseguenza in quelle pedagogiche, per il ruolo fondamentale che i concetti di civiltà e di cultura rivestono nelle due discipline. Dunque, anche in esse la questione linguistica indicata sia esprime sia genera problemi concettuali.
Per chiarezza, quand’anche risultasse superfluo, preciso subito che non si può condurre alcuna analisi antropologica senza riferirsi ai concetti di civiltà e di cultura, e tanto meno si può trattare di pedagogia a prescindere dal riferimento a una specifica cultura e dall’esame della genesi e della natura della cultura in generale, nonché degli effetti prodotti dall’interiorizzazione sia delle singole culture sia della cultura in generale, o acculturazione tanto specifica di qualsiasi tipo quanto complessiva. Questa considerazione evidenzia che qualunque incertezza concettuale in merito nasconde una mancanza di conoscenza, e, più precisamente, di una teoria dei ruoli rispettivi della civiltà e della cultura nella formazione umana vista in chiave sia filogenetica sia ontogenetica, vale a dire con riferimento alla costituzione progressiva tanto della specie quanto dei singoli.
In un classico della letteratura antropologica, Carlo Tullio–Altan (1975) sottolineava che per poter svolgere ricerca in antropologia culturale occorre stabilire un sistema di riferimento in base al quale

individuare i criteri di osservazione e di analisi. Senza di esso, tutto diventa arbitrario e confuso, si cade nel relativismo incontrollato e generalmente inconsapevole che induce ad assumere abitudini, categorie mentali e valori impliciti nella propria cultura e relativi a essa come se valessero in assoluto e in generale per qualunque cultura. Che si trovino difficoltà a distinguere tra civiltà e cultura rivela che manca un tale sistema di riferimento, in conseguenza del fatto che, più a monte, manca una chiara idea di come si è formata la natura umana e di che cosa è l'umanità in quanto specie, di che cos'è che la caratterizza specificamente. In mancanza di quest'ultima idea, anche qualsiasi progetto pedagogico non può che risultare arbitrario e confuso in misura imprecisabile.

Per acquisire conoscenze antropologiche e pedagogiche, occorre innanzitutto rendersi conto che qualunque posizione si assuma deve essere consapevolmente giustificata in relazione a un sistema di riferimento culturale, e che non ci si può esimere dall'adottarne uno precisamente specificato. Con questo compito contrasta la difficoltà intrinseca della quasi insuperabile relatività, e addirittura soggettività, di qualunque sistema di riferimento o metro di giudizio che si assuma: come renderlo oggettivo e assoluto?

Credo che non esista un metodo sicuro che garantisca un'oggettività certa e definitiva, neppure entro limiti di un ben circoscritto ambito d'indagine, secondo il criterio scientifico di oggettività e assolutezza. La sola scelta realistica e ragionevole è di rendersi il più possibile coscienti della propria collocazione socio–culturale e della necessità di controllare le influenze che possono conseguirne sulle proprie scelte conoscitive con inevitabili distorsioni. Si tratta poi di cercare se esista un sistema di riferimento meno suscettibile di qualunque altro di relativismo culturale e di variabilità con il mutare delle conoscenze, e il criterio che consenta di stabilirlo. Questo è un compito che s'impone agli insegnanti, particolarmente riguardo agli allievi di sottoculture e di culture diverse dalle loro, non meno che agli antropologi.

Considerando qualunque entità antropologica — cultura, civiltà, società, economia, sistema politico e politica, e così via — il solo criterio che riesco a concepire come utile a stabilire un sistema di riferimento il più possibile oggettivo è la distanza dalla condizione animale: vale a dire quanto la condizione studiata o che si vuole promuovere corrisponde al superamento del piano puramente biologico, in quale misura attesta e promuove la trasformazione della condizione prettamente naturalistica della specie.

Nemmeno questo criterio si può ritenere oggettivo e universale, con la pretesa che tutti debbano riconoscerlo e adottarlo. Ma, almeno, fornisce una scala di misura oggettivamente e universalmente verificabile. In altri termini, il grado di superamento dei comportamenti puramente biologici, di distanza dalla condizione specificamente animale raggiunta dall'evoluzione culturale di un singolo e di una società, è un dato oggettivo verificabile e collocabile se non altro entro una scala ordinale che consente il confronto parimenti oggettivo, dal punto di vista fissato, tra i contenuti considerati.

Riguardo alla possibilità di servirsi del criterio dichiarato, non è di ostacolo l'estrema complessità delle culture e delle personalità, la varietà delle cui componenti può comportare ed effettivamente sempre comporta in qualche misura contraddizioni tra queste. Tale ostacolo è, infatti, superabile, per qualunque aspetto che interessi e quale che ne sia il livello di complessità, confrontando i gradi di distanza dai comportamenti animali confinati entro lo stato di natura, e i gradi di prossimità a quelli culturali più evoluti, sia di ciascuna sua componente singolarmente presa sia di determinate combinazioni di più di esse. Sebbene resti solo sul piano qualitativo, appunto di confronti esclusivamente ordinali, questi tuttavia forniscono informazioni oggettive.

È indubbio che, per molti versi, si può valutare comparativamente quanto distino dall'animalità bruta le condizioni umane e i tipi di umanità prodotti da ciascuna cultura. Anche per gli aspetti reciprocamente incomparabili è per lo meno possibile delinearne i tratti e delle tipologie in relazione al criterio indicato. Ad esempio, è una componente fondamentale di tutte le attuali società, civiltà e culture presenti in tutto il pianeta l'uso indiscriminato della forza bruta, contemporaneamente al fatto che le caratterizzano tutte in diversa misura conoscenze tecniche e o scientifiche nei vari settori della produzione, dell'organizzazione sociale, delle conoscenze, della trasmissione culturale. Questo esemplifica come tali società siano classificabili per certi versi ancora allo stato animale o prossime

a esso, mentre per altri ne divergono in grado più o meno elevato. Date le reciproche diversità e simili contraddizioni, può essere impossibile comparare globalmente due o più società. Ma il criterio proposto serve comunque per valutare di ciascuna il livello evolutivo di ogni singolo suo tratto considerato, e presumibilmente per ancorare a dati meglio specificati il suo grado di desiderabilità, per quanto personale e culturalmente soggettivo questo possa essere.
Ancora con un esempio, per quanto si possano considerare relative e prive di giustificazioni oggettive assolute le idee di uguaglianza di diritti e di giustizia sociale, non c'è dubbio che si tratta di prodotti culturali totalmente assenti allo stato di natura, alla pura animalità, e che esse sono prive di qualunque residuo di animalità (che non siano, forse, rudimentali, minime, forme di solidarietà di branco e di senso di protezione verso qualche altro animale, in particolare cuccioli: ma anche in quest'ultimo caso l'istinto seguito non ha nulla a che fare con il principio di uguaglianza). È comunque un fatto incontrovertibile che le idee di uguaglianza di diritti e di giustizia sociale costituiscono delle conquiste prettamente culturali, delle ideazioni, delle idealità, assolutamente prive di radici naturali dirette (tutt'al più, come appena detto, riconducibili indirettamente al bisogno individuale di integrità, di difesa anche tramite la cooperazione di branco). Proprio per il loro carattere ideale è impossibile fondare quelle idee su basi oggettive extraculturali, le sole che potrebbero avere valore oggettivo universale.
Nel tentativo di chiarire i concetti di fondo del discorso, incomincio con il proporre due definizioni rispettivamente di civiltà e di cultura, che credo ne favoriscano la distinzione e la consapevolezza della reciproca relazione.
Riservo il termine di civiltà al complesso dei modi di vita, comprendenti le tecniche, gli strumenti e i prodotti attinenti a qualsiasi sfera di attività e di esistenza.
Chiamo cultura il complesso dei modi di rappresentazione sia interiore che esterna: vale a dire sia gli strumenti simbolici e i contenuti simbolici che sono alla base dei pensieri e dei comportamenti dei singoli, sia le caratteristiche dei prodotti che in qualunque misura e forma sono significative delle concezioni di qualunque genere: del mondo e della vita, dei loro singoli aspetti, di sé stessi e degli altri tanto individui quanto comunità, dei comportamenti e delle relazioni umane, dei criteri che li guidano e dei valori che dovrebbero ispirarli.
Queste due definizioni rispecchiano concezioni tutto sommato diffuse in antropologia culturale, per quanto con difficoltà e incertezze che, evidentemente, esse non fugano. Infatti si nota subito che, così definite, civiltà e cultura si inglobano reciprocamente. Se la distinzione introdotta consente di non identificarle, evitando di confonderle, essa tuttavia si basa su puntualizzazioni molto sottili.
Vediamo perché.
Una civiltà comprende la sua cultura, si forma e si regge in base a essa, sebbene si avverta in qualche modo che non vi equivale, non la esaurisce né vi si esaurisce, non vi coincide. A sua volta una cultura è espressa anche dalle abitudini, dalle tecniche, dagli strumenti e dagli artefatti del gruppo che ne è portatore, e si vale di essi e si fonda in gran parte su di essi. Eppure, a sua volta e correlativamente a quanto si è detto della civiltà, non si esaurisce in essi e non vi coincide.
Lo spartiacque tra le due è tutt'altro che netto e preciso, e la stretta interazione tra esse, anche ammettendo che consenta comunque di distinguerle, spiega gli imbarazzi nell'usare i relativi concetti, le difficoltà a evitare di riferirsi ai termini propri solo dell'uno quando si pensa all'altro. È che tali termini sembrano mancare, che non si riesca a isolarne di attinenti alla civiltà che non appartengano anche alla cultura, e viceversa. La distinzione presentata sembra essere creata più da una prospettiva adottata per cercare di orientarsi nei rispettivi fenomeni, che essere suggerita e tanto meno chiaramente indicata dallo stato delle cose.
Credo che il punto cruciale consista giusto nel rendersi conto che, per entrambe le definizioni e per la possibilità o meno di tenerle distinte, intervengono i punti di vista adottati. E, infatti, adotto le mie due definizioni soprattutto in questa funzione euristica ed ermeneutica, per favorire la scoperta e l'interpretazione di aspetti che altrimenti tendono a sfuggire.
Approfondiamo questo punto.

L'enfasi, che contraddistingue l'uso del termine di civiltà, che privilegia la considerazione del piano concreto delle tecniche, degli strumenti e dei prodotti materiali, e delle condizioni e abitudini pratiche di vita, rischia di far sottovalutare o addirittura trascurare il ruolo decisivo svolto dalle operazioni mentali e dagli strumenti simbolici nel determinare le condotte operative e le qualità dei prodotti materiali, incluse le qualità delle azioni, delle attività e delle condizioni esistenziali che ne conseguono. Si tratta di una scelta implicita, presumibilmente inconsapevole, che comunque, per non essere dichiarata, ha l'effetto di nascondere il presupposto sul quale si basa.
La preferenza data all'idea di cultura si giustifica con il porre invece l'accento sulla componente simbolica delle realtà studiate; ma poiché anch'essa, in maniera corrispondente alla prima, non dichiara manifestamente di fondarsi su questo criterio, finisce per mascherarlo, ostacolando, insieme alla sua individuazione, anche la presa di coscienza che, per effettuare una qualunque distinzione bisogna assumere un criterio che la giustifichi.
Il non tener conto dei presupposti delle scelte operate espone al rischio di prospettive parziali, particolaristiche e tendenziose, senza riuscire a prenderne coscienza. Se non si presta una scrupolosa attenzione a questo, prendere a riferimento la cultura intesa secondo la definizione data sopra potrebbe nascondere, e di fatto storicamente ha spesso nascosto, che si sta privilegiando il tipo di cultura proprio della tradizione europea occidentale con la sua caratterizzazione razionalistica e scientifica quale si è storicamente attuata in tale area geografico–sociale–politico–culturale. Una distorsione di livello concettuale ancora più profondo è poi data dal fatto che la contrapposizione tra civiltà e cultura riflette in qualche modo sia quella filosofica tradizionale e oggi superata tra ragione analitica e conoscenza sintetica sia il trascurare che, mentre i teoremi sono dimostrabili a partire dagli assiomi, questi ultimi non sono mai dimostrabili, perché non hanno a monte alcuna conoscenza dimostrabilmente certa dalla quale derivarli [2].
In antropologia culturale si è cercato di ovviare a tale pericolo di distorsione delle prospettive d'indagine definendo cultura tutto ciò che non esiste in natura. Questa sembra indubbiamente l'accezione più neutrale e più oggettiva possibile. Tuttavia anch'essa, se non la si completa con il riferirsi esplicitamente al contenuto di ideazione insito nelle trasformazioni degli oggetti naturali, conserva delle ambiguità che ostacolano la chiarezza concettuale.
Per il detto concetto antropologico di cultura, qualunque manufatto anche estremamente rudimentale e le azioni connesse alla sua creazione e ai suoi usi costituiscono elementi di cultura. Tali sono ad esempio i rametti appositamente defogliati dagli scimpanzé per estrarre termiti dalle loro gallerie, e i ciottoli da essi appositamente scheggiati per liberare le parti commestibili di frutti protette da involucri duri; nonché la predisposizione e l'uso di simili utensili. Al punto che si deve senz'altro vedere in questi lavorati sia pure estremamente rudimentali l'origine stessa della cultura umana, l'espressione della sua fase iniziale più primitiva.
Per comprendere tutto questo, è centrale appunto focalizzare l'attenzione sul tasso di ideazione che le trasformazioni di oggetti naturali comportano, e su quello corrispondente di costituzione e di sviluppo intellettuali prodotti dal riconoscimento delle caratteristiche dei manufatti e dall'imparare non solo a usarli ma anche eventualmente a servirsene in modo innovativo e creativo. Cogliere questo punto fa capire come si sono costituite e sviluppate, e come continuano a formarsi e a progredire, tanto le culture delle comunità quanto le facoltà cognitive degli individui.
In sostanza, il quadro tracciato fa capire come si è formata e ha continuato e continua a trasformarsi la natura umana, l'umanità intesa sia in chiave biologico–culturale quale specie tassonomica sia in chiave psicologico–comportamentale quale caratterizzazione specifica della nostra specie. In altri termini, nella prospettiva suggerita la parola «umanità» contrassegna due concetti: uno che indica la specie formatasi per emersione evoluzionistica da una precedente specie animale, presumibilmente da considerare ancora esclusivamente tale perché priva di una cultura sufficiente a prevalere sulla condizione naturale; l'altro che esprime il complesso delle qualità specificamente caratteristiche della nostra specie, ciò che la fa identificare quale specie a sé. Sebbene, com'è ovvio, questi due concetti siano correlati e interdipendenti sotto il profilo storico fattuale, non coincidono dal punto di vista logico analitico.

Nella prospettiva indicata, è di aiuto ad approfondire il discorso il confronto tra la civiltà greca classica e quelle precedenti, specificamente mesopotamica ed egizia. Infatti, è noto che queste seconde avevano sviluppato tecniche molto progredite, ad esempio di osservazione astronomica e matematiche, delle quali però non erano stati indagati i principi teorici: vale a dire, non ne era stato focalizzato il livello rappresentativo, simbolico (si potrebbe dire: "metaprassico", certamente metacognitivo). Al contrario, la civiltà greca classica si è caratterizzata per aver elaborato un punto di vista razionale attinente la riflessione sul livello rappresentativo, così da evidenziare il piano simbolico della conoscenza: tanto da aver prodotto della scienza in accezione propria, a differenza delle civiltà precedenti. Quest'ultimo riconoscimento prescinde dal fatto che poi tale piano riflessivo abbia finito per staccarsi dalle pratiche e costituirsi come ambito a sé nella filosofia più tarda [3]; perché questo riguarda una degenerazione di natura storica inessenziale sotto il profilo dell'analisi concettuale che qui interessa, e delinea il problema della divaricazione tra prassi e teoresi, che costituisce un tema diverso. Invece, è appunto il tema delle componenti segniche e del valore segnico delle condotte e dei prodotti umani che qui interessa. Esso è posto in risalto dalla semiologia [4].

Tuttavia, l'incidente che subito riferisco avverte come anche nel pensiero semiologico possa capitare di perdere di vista tale aspetto. Si tratta di questo. Eco (1971) ha chiarito che i segni e le combinazioni segniche (in qualunque modalità espressiva: linguistica, grafica, figurativa in genere, musicale, eccetera) non indicano direttamente e immediatamente i contenuti di conoscenza o di pensiero ai quali si riferiscono, ma che essi esprimono invece sempre direttamente delle rappresentazioni mentali di questi (le loro classi astratte), e solo mediante esse i referenti stessi implicati. «Il pensiero non tratta con le nude cose, ma con i loro *significati*» (Dewey 1957, p. 326) o, che vi equivale, «Il segno linguistico unisce non una cosa e un nome, ma un concetto e un'immagine acustica» (de Saussure 1994, pp. 83–84). Detto tecnicamente, i segni e le combinazioni segniche esprimono dei *significati*, cioè dei costrutti mentali, e non dei *referenti* o contenuti intesi come realtà, materiali o mentali, ma sempre considerate quali singoli esemplari collocati in specifiche dimensioni spazio–temporali e costituenti dei riferimenti diretti dei rispettivi segni.

Invece, in 1968, lo stesso Eco ritiene che i manufatti architettonici indichino direttamente e immediatamente le proprie funzioni, così che sotto il profilo semiologico rinvierebbero a sé stessi, sarebbero autosignificanti. Di conseguenza egli li considera in una posizione diversa dagli altri manufatti, ritiene che siano già in proprio segni di sé stessi, e perciò che nel loro caso non servano segni distinti da essi per esprimerne i significati espressivo–comunicativi. Tale posizione è errata. In realtà, anche i manufatti architettonici, considerati quali *segni*, indicano non le proprie funzioni pratiche o simboliche, e cioè d'uso o di rappresentazione; bensì le idee esplicite o implicite e sia convenzionali sia personali che gli architetti che li progettano e li realizzano hanno di tali loro funzioni. Dunque, anche i manufatti architettonici, con le loro caratteristiche formali ed espressive, veicolano dei *significati* e non dei *referenti*. Essi risultano dei segni alla pari di qualsiasi altro genere di segni, dal punto di vista semiologico: vale a dire, costituiscono delle espressioni delle idee e dei modelli mentali che suggeriscono a chi ha gli strumenti intellettuali per coglierli e nella misura di tale possesso, così come costituiscono dei produttori di corrispondenti effetti sulla formazione culturale di coloro che in qualunque modo ne colgono le proprietà.

Che una tale analisi sia sfuggita a un semiologo eminente, inducendolo a un fraintendimento, è particolarmente significativo delle difficoltà che intervengono nel cogliere il rapporto tra condotte pratiche e prodotti materiali, da un lato, e segni e comunicazione, dall'altro. Il problema è sempre di individuare, di una stessa attività o di uno stesso oggetto, che cosa è privo di valore segnico e che cosa invece lo ha [5]. È proprio la componente rappresentativa presente in qualunque tipo di interazioni umane, e i suoi effetti sulla formazione psicologica, che rivestono significatività pedagogica. Questo aspetto ha trovato conferme in psicologia, dove più ricercatori hanno messo in evidenza che coinvolgere dei bambini in specifiche attività, senza farli riflettere su di esse con indicazioni e spiegazioni verbali o simboliche di altro tipo, produce risultati formativi nettamente inferiori che quando le si integra in tale modo con l'esplicitazione del piano rappresentativo, e che spesso le esperien-

ze non riflettute su questo piano non ottengono alcun risultato educativo [6]. Anche le verbalizzazioni spontanee arricchiscono le esperienze pratiche, ad esempio fanno produrre disegni più ricchi e completi [7].
Che interviene nella formazione delle capacità umane è tanto l'introduzione a una civiltà quanto quella a una cultura. Tuttavia, secondo la distinzione tra le due esposta, è soltanto o in prevalenza l'introduzione a una cultura a fornire strumenti e contenuti che promuovono e sviluppano le capacità di riflessione, ed è soltanto o in prevalenza l'introduzione alla cultura scientifica a formare il pensiero razionale astratto e ipotetico.

A questo punto, tenendo conto della relativa distinguibilità ma anche inseparabilità di civiltà e cultura, e avendole sempre ben presenti, possiamo seguire l'abitudine invalsa in antropologia di indicare nella cultura l'unità indistinta di civiltà e cultura. Questa scelta rispecchia il fatto che entrambe costituiscono unitariamente, in maniera indisgiunta, il fattore che determina la natura umana, la specificità della nostra specie, caratterizzandola per il distacco dall'animalità bruta, dal puro piano biologico. Si riconosce, così, che le facoltà umane, vale a dire le psicologie degli individui, sono fondamentalmente il risultato dell'interiorizzazione della cultura nelle sue componenti intrecciate e coevolutive della cultura materiale e della cultura simbolica o segnica, vale a dire della sua parte creata e sviluppata mediante segni. Si capisce, allora, la sostanziale equivalenza dei termini «civilizzazione» e «acculturazione». Ne risulta che sia la cultura di qualunque comunità sia le psicologie individuali sono tanto più evolute quanto più allontanano dall'animalità. Riguardo alle psicologie individuali, tale distanza è misurata tanto dalle personalità complessive che da ciascuna delle loro componenti singolarmente prese — quali la razionalità, la sensibilità, l'affettività, la moralità e ogni altra che contraddistingue una persona — e può essere perciò considerata anche solo per ciascuna di queste. D'altra parte, simili distinzioni appartengono esclusivamente all'analisi astratta, mentre nei comportamenti concreti interviene l'unità inscindibile delle personalità, come Damasio ha posto in evidenza per la fusione di razionalità ed emotività [8].
Il riconoscimento che è la cultura a formare la struttura di base delle personalità è spesso contestato accusandolo di determinismo culturale. Si tratta di un evidente fraintendimento della natura del processo, che invece è incompatibile con il determinismo, essendo caratterizzato da altissimi numeri degli eventi sia biologici sia culturali e psicologici che lo attuano congiuntamente con effetti reciproci incrociati e retroattivi. Consideriamo gli eventi fisici e chimici che provocano la comparsa della vita, vale a dire delle strutture biologiche; quelli che producono le culture; e, infine, i condizionamenti culturali. Vi è continuità tra tutti essi, con alla fine i condizionamenti culturali che trasmettono modelli comportamentali e plasmando le stesse modalità di ideazione e di pensiero: vale a dire, le facoltà mentali in formazione e trasformazione incessanti. Fa comprendere il numero sconfinato delle influenze culturali sulle psicologie il considerare che tra le relazioni sociali vanno incluse anche quelle indirette costituite dai prodotti culturali di qualunque genere, quali: immagini, testi scritti, manufatti, modalità d'uso e di fruizione delle cose, consuetudini, norme e leggi, istituzioni. Pure questi esprimono e testimoniano modelli comportamentali e mentali a quanti ne fruiscono o vi sono esposti, così che esercitano anch'essi influenze psicologiche del medesimo tipo delle relazioni umane dirette, contribuendo a ribadire praticamente senza sosta la cultura tipica dell'intero complesso della vita associata, con i suoi prodotti, i loro usi e la loro trasmissione.
Ora, tutte queste relazioni, presenze e influenze sono connesse a un'immensa molteplicità di incontri e di stimoli, tutti con le proprie forme e modelli. Ciò esclude qualunque eventualità di determinismo esercitato dalla cultura sociale sulle psicologie individuali, tanto più quanto più numerose si fanno le interazioni vissute e quanto più si vengono formando e consolidando le psicologie stesse. Intanto, non si è mai esposti a un'unica cultura pura e monolitica, perché ciascuno di noi è immerso in una pluralità più o meno ampia e variegata di culture, sia per la compresenza in qualunque società moderna di gruppi umani, di usi e di costumi, di idee e di ideologie, di modi di vita e di comportamento diversi e in qualche misura contrastanti; sia per la compresenza in ciascuna di tali realtà, che sono più o meno stratificate in chiave storica, di forme e modi di essere e di modelli culturali

altamente compositi. Ma anche considerando in astratto un'unica cultura, nell'ipotesi (decisamente irrealistica per le condizioni di vita attuali almeno delle società tecnologicamente avanzate) di individui chiusi ermeticamente in una sola isolata di esse, in qualunque società appena progredita i contenuti e le forme culturali presenti e attive sono sempre talmente molteplici e vari, inevitabilmente talmente pieni di divergenze e di contraddizioni tra molti di essi, da fungere ciascuno da critica implicita o esplicita all'altro e da antidoto al rischio di un'influenza unica incontrastata di ognuno di essi o di loro singole combinazioni. Di conseguenza, è esclusa l'eventualità sia di determinazione sia anche solo di condizionamento di due individui qualsiasi per effetto dei medesimi fattori e di medesime composizioni di questi in identiche strutture esperienziali, ideative e conoscitive. Altrettanto escluso è anche che, supponendo di nuovo irrealisticamente l'interazione di due individui con i medesimi fattori e con loro medesime composizioni, entrambi vi reagiscano e li rielaborino nei medesimi identici modi. Il numero e la consistenza delle differenze sia degli stimoli incontrati sia dei modi di interiorizzarli e di elaborarli sono direttamente proporzionali al numero degli individui, oltre che al numero e all'eterogeneità degli eventi, considerati.

In sostanza, le influenze esercitate sugli individui, oltre che sui gruppi, dalle relazioni umane non solo sono incessanti e le più varie, ma sono anche più o meno incisive sia a seconda dell'importanza maggiore o minore che esse rivestono per loro, sia del grado di maturità inferiore o superiore via via raggiunto da ciascun individuo, che gli consente in diversa misura di elaborare in modi personali gli stimoli ricevuti. Le influenze più primitive, alla nascita e nei primi anni di vita di un singolo, sono ovviamente fondamentali per la sua progressiva costituzione psichica; mentre, a mano a mano che questa si è sviluppata, le influenze successive risultano più duttili, in quanto vengono in qualunque misura più accentuatamente interpretate e rielaborate in chiave personale.

Gli studi, ancora in voga nella prima metà del Novecento ma ora ormai datati, sui gemelli monozigoti, tendenti a dimostrare la loro identità di personalità e di comportamento, esprimevano la convinzione dell'assoluto determinismo biologico della psicologia: convinzione rivelata soprattutto da quelle di tali ricerche che si concentrarono su gemelli allevati in famiglie e in ambienti socio–culturali tra loro diversi, che illudevano i ricercatori di poter isolare i caratteri innati (quelli psicologici solo presunti ma inesistenti a livello innato) da quelli acquisiti. Così come capita che persone, per quanto se ne sa, prive di parentela tra loro a prescindere dalla possibilità che abbiano geni in comune per la trasmissione storica di antica data di questi, presentino dei tratti fisici talmente somiglianti da farle apparire più o meno identiche, è concepibile che ve ne siano con tali analoghe somiglianze intellettuali da sembrare anch'esse psicologicamente identiche. Tuttavia si tratta di casi eccezionali, percentualmente rarissimi rispetto al numero delle persone conosciute, e le identità non sono mai assolute: anzi, per lo più sono parziali tanto da apparire tali solo a uno sguardo superficiale e per una suggestione momentanea, anziché di fatto e con sufficiente consistenza. Nel gioco sconfinato degli innumerevoli fattori che intervengono e delle loro interazioni, non deve sorprendere che si possano verificare casi simili. Tuttavia, parlare di determinismo al riguardo è assolutamente fuori luogo e ingenuo, tanto più da quando vi si è rinunciato perfino per il livello ben più elementare della fisica. Una cultura non può mai determinare le personalità, ma solo contribuire ai loro livelli di evoluzione e al loro tipo per quanto concerne le loro strutture di fondo e le loro espressioni costanti.

Credere, come di solito si fa, che il problema dell'oggettività esista solo o maggiormente nelle scienze umane perché la natura dei fenomeni studiati in esse coincide con quella di chi li studia e degli strumenti mentali che vi si utilizzano, è un errore. L'interferenza delle categorie culturali e mentali agisce anche nelle scienze fisico–naturalistiche e in quelle di ogni genere. È un'illusione rispetto a qualsiasi campo che vi si riescano a studiare fenomeni extramentali potendo allora prescindere da tali categorie, dato che i fenomeni cosiddetti fisici e naturali sono pur sempre rappresentati, concepiti e interpretati con esse. Sempre, nella conoscenza di qualunque genere, c'è il problema di contrastare la tendenza deformante delle proprie idee, particolarmente di quelle inconsapevoli, tradizionali e più diffuse.

Nella misura in cui si è avvertiti di tale condizionamento e si riesce a contrastarlo, la visione antropologico–culturale, alla pari di qualunque altra procurata dalle scienze sia umane sia fisico–naturalistiche, fornisce dati che senza di essa sfuggono, e che nel suo caso sono precise indicazioni sulla natura umana, sulla sua genesi riguardo tanto alla specie quanto agli individui, sulla formazione di questi ultimi prodotta dalla loro interiorizzazione della cultura. Quest'ultimo punto chiarisce che dalle conoscenze antropologico–culturali si possono e si devono ricavare delle precise indicazioni pedagogiche. Ad esempio, un mutamento di prospettiva cruciale introdotto dall'antropologia e che andrebbe adottato in pedagogia è stato l'aver spostato l'attenzione dagli individui alle popolazioni, collegando la formazione dei primi alle caratteristiche delle seconde. Come, in biologia, l'inserimento della sistematica nella sintesi evoluzionistica (nota, dal titolo di un'opera di Julian Sorel Huxley, come «sintesi moderna») ha portato a sostituire la genetica di popolazione ai caratteri dei singoli individui quale concetto fondamentale dell'evoluzione, così nel concepire la formazione umana va superato l'individualismo della filosofia e della psicologia tradizionali, spostando l'attenzione dallo sviluppo dei singoli, quasi che essi crescessero in isolamento, alle loro interazioni sociali. Nel considerare l'incidenza di queste, si dovrebbe tenere in particolare conto che esse sono più complesse di una semplice relazione diadica, la chiusura nella quale si sa anzi che deriva da scompensi psicologici di chi la impone e ne genera in chi la subisce. Nella maggioranza delle interazioni sociali usuali intervengono più di due interlocutori, e comunque tutte esse, anche quelle diadiche, si attuano in riferimento alle realtà culturali composite delle norme, dei modelli comportamentali e delle conoscenze propri degli ambienti di vita, tanto quelli di provenienza che quelli comunque frequentati: così che, idealmente, sono sempre estremamente pluralistiche.

Determinante nello spostamento di prospettiva indicato è che l'antropologia culturale è centrata sul riconoscimento, chiarito in modo pieno per primo da Marx [9], che la cultura è un prodotto umano storico–sociale emergente da condizioni materiali, e che la stessa natura umana lo è. Il che dovrebbe indurre a superare l'innatismo individualistico del biologismo naturalistico fissistico e deterministico. Eppure, leggendo opere antropologico–culturali, spesso si ha l'impressione o si constata con certezza che, a insaputa dei loro autori, tra le considerazioni e tra le affermazioni che contengono trapeli la concezione atavica e di senso comune, rispetto sia alla cultura sia alla natura umana, che si tratti di entità date ciascuna a sé stante, reciprocamente indipendenti e prestabilite, anziché di fenomeni tra loro interattivi, cogenerativi e coevolutivi. Al contrario, il concetto antropologico di cultura, riprendendo l'intuizione storicistica e materialistica marxiana, sia sfata qualunque concezione metafisica statica della cultura stessa, tanto di stampo biologisticamente preformistico che spiritualisticamente deterministico, sia evidenzia l'indisgiungibilità di cultura materiale e cultura segnica. Il che dovrebbe far capire quanto sia improponibile e dannoso privilegiare quasi unicamente la seconda a scapito della prima, come di solito avviene nella scuola; esattamente come è distruttivo non introdurre adeguatamente alla cultura segnica privando della scuola [10]. L'indispensabilità di entrambe le forme culturali è dovuta al fatto che ciascuna costituisce una componente essenziale dell'altra, in quanto entrambe forniscono le basi reciproche per cogliere, acquisire e dominare i rispettivi significati [11]. Tale riconoscimento in pedagogia e nell'educazione è imposto dalla genesi della cultura e dell'umanità, e dai modi in cui si attua la formazione umana.

Capire come si crea la cultura, che cos'è che rende umani e come avviene la formazione umana, indica che si dovrebbe cercare di realizzare l'educazione introducendo alla più ampia gamma di relazioni sociali dirette e indirette: vale a dire, per quelle dirette, facendo condividere esperienze tra persone delle più diverse età e condizioni socio–culturali e interazioni con l'ambiente tanto naturale quanto artificiale; e, per le relazioni indirette, favorendo l'accesso sia guidato sia spontaneo ai contenuti della cultura, i quali comunicano in forma differita esperienze e relazioni umane.

Questo significa che si dovrebbe concepire la scuola con criteri radicalmente nuovi, dandole fondamentalmente l'impostazione della comune società e distinguendola da questa solo per la sua specifica funzione di formare ai livelli culturali più evoluti. Giusto per fare qualche esempio, non si impara a vivere in società stando chiusi in un'aula, non si arriva a gustare la bellezza di una lingua chiara ed espressiva e della letteratura, così come non ci si appassiona all'arte in genere e alle capa-

cità realizzative, senza essere trascinati dagli esempi di persone che ne diano testimonianza viva con pratiche personali sentite, non con lezioni cattedratiche verbali e passivizzanti che suscitano invece piuttosto ripulse. Altrettanto, non ci si impossessa delle scienze naturalistiche venendo confinati allo studio sui libri e a esercizi avulsi da esperienze dirette. Stimola e trascina assai più, e si presta a osservazioni, ad attività e a verifiche di prima mano ben più incisive e coinvolgenti avere a disposizione laboratori artigianali, scientifici e artistici, con la possibilità di compiere analisi ed esperimenti fisici, chimici e biologici; orti e giardini; compiere frequenti visite di studio a fattorie, vivai e allevamenti professionali, parchi e boschi, riserve naturalistiche, ambienti rurali, montani, marini diversi da quelli nei quali si vive; effettuare e poter studiare erbari e raccolte di minerali e di materiali artificiali; frequentare regolarmente musei, gallerie d'arte, planetari, librerie e conferenze di ogni genere; visitare fabbriche e uffici pubblici; essere guidati a scoprire e ad apprezzare monumenti ed edifici storici e artistici, e angoli particolarmente belli o significativi dei propri abitati. Le lingue straniere, che si dominano solo quando si sia imbevuti delle rispettive culture e si abbia conoscenza delle condizioni e mentalità delle rispettive popolazioni, si imparano soggiornando dove vengono parlate, come sanno bene le classi abbienti che mandano i figli all'estero a tale scopo, e come facevano i ragazzi della scuola di Barbiana [12].

I docenti, più che per la preparazione formale, dovrebbero distinguersi per la loro passione e competenza pratica ciascuno in qualche campo, così da assicurare nel loro insieme l'insegnamento in tutti i o nel più vasto ambito possibile di conoscenze pratiche e teoriche. E si dovrebbe ricorrere d'abitudine, con la supervisione pedagogica degli insegnanti, alla collaborazione di persone che abbiano qualunque tipo di competenza professionale, domestica o amatoriale: genitori, parenti e conoscenti, artigiani e operatori specializzati, dilettanti di buon livello. Idealmente, ciascuno, docenti e collaboratori esterni, dovrebbe fornire stimoli e guida agli studenti solo e in tutto ciò che egli stesso o lei stessa ama e usa nella propria vita, lasciando loro la più piena libertà di partecipare solo alle attività che li attirano. Per quanto irrealistica possa sembrare questa scelta, lo è esclusivamente o soprattutto per l'attuale mentalità e cioè cultura (o incultura). In ogni caso, si dovrebbe tener conto del fatto che appena nell'insegnamento si esula dal proprio ambito di interessi e di pratiche quotidiane si introducono inevitabilmente modi falsi di praticare la cultura e visioni distorte di essa. È da meditare se l'unica soluzione adeguata non sia quella proposta dai descolarizzatori, o che ne raccolga quanto contiene di valido, di attuare una scuola diffusa nella vita sociale quotidiana, in ogni ambiente di vita e su tutto il territorio [13].

La ricca cerchia di relazioni sociali e culturali di Goethe, le sue ricerche e la sua cultura ad ampio spettro, prese come complesso unitario, forniscono un modello emblematico di quali dovrebbero essere gli strumenti e i contenuti educativi, e di quale dovrebbe essere la scuola [14]. Le pedagogie e le didattiche di Pestalozzi, di Tolstoj, di Freinet e del *Movimento di Cooperazione Educativa*, di Feire e dei *Gruppi di alfabetizzazione* francesi, di don Milani, costituiscono delle parziali ma significative realizzazioni di segno affine. Per l'eccezionalità di tali riferimenti, forse è inutile avventurarsi in visioni utopistiche irrealizzabili perché incompatibili con le condizioni date. Ma, anche l'utopia può aiutare a capire come i mali della scuola derivino fondamentalmente dal divario della sua impostazione rispetto ai processi di umanizzazione e di effettiva educazione, e come sia inutile sperare di superare quei mali quando vengono continuamente generati e rigenerati da tale impostazione [15]. È proprio l'impianto di base della scuola, con il suo distacco dalla vita reale degli studenti e con le sue imposizioni in larga misura ingiustificate sotto il profilo della loro crescita personale, a provocare reazioni di rigetto di essa e della sua cultura — spesso di tutta quanta la cultura — da parte della stragrande maggioranza dei ragazzi, o della loro totalità se, come si deve credere, anche quelli più interessati allo studio, o più disposti ad accettarlo o subirlo, non sono del tutto esenti da forme di ripulsa di esso. Queste, del resto, fanno il paio con le varie reazioni di rivolta della gente comune verso le nostre società asociali e antisociali, e, come tali reazioni, esprimono una risposta vitale.

O forse, per quanto impotenti a modificare direttamente l'esistente, i riferimenti indicati potrebbero servire intanto ad attenuare quei mali, ed eventualmente a preparare concezioni culturali e pedagogiche più sensate.

Con il quadro pedagogico invocato contrasta irrimediabilmente la tradizione culturale ed educativa di ritenere unica o prevalente la componente simbolica della cultura. Con un'osservazione di Dewey (1959, p. 11), la conoscenza acquisita esclusivamente per mezzo dei simboli, che poi nella trasmissione scolastica sono in prevalenza quelli linguistici, le parole, pur non potendosene fare a meno nelle culture complesse, presenta l'inconveniente di non fornire il senso pieno delle cose come fa la conoscenza che scaturisce dalla partecipazione diretta alle attività operative e alle situazioni di vita, di essere meno coinvolgente di questa, meno incisiva, più impalpabile e labile. Perciò, la scelta intellettualistica tradizionale di privilegiare il piano simbolico nella trasmissione culturale, se non addirittura di affidarsi esclusivamente a esso, non ha alcuna giustificazione né culturale né pedagogica. Essa è soltanto conseguenza delle fratture sociali. Da queste e dalla volontà di conservarle o anche solo dall'ossequio alle idee dominanti deriva che le pratiche scolastiche siano permeate in maniera esclusiva essenziale dal divario tra l'ideale pedagogico sempre proclamato della formazione armoniosa e piena delle personalità e la didattica reale puramente verbalistica circoscritta alla conoscenza astratta standardizzata assolutamente incurante tanto delle esperienze e delle abilità operative quanto delle preferenze personali. La frattura tra finalità conclamate e attuazioni effettive è l'espediente tipico del dominio fraudolento e dell'alienazione di massa. Ora, in qualunque misura, e certamente per lo più inconsapevolmente, la scuola, con il suo ruolo di agenzia educativa sociale fondamentale, contribuisce a tenere vivo tale dominio.
La palese contraddizione tra fini proclamati e azione reale della cosiddetta educazione di massa impone di analizzarne il significato. Essa è incompatibile con una democrazia, e non si spiega in quest'ambito, dato che la democrazia si caratterizza concettualmente con l'aspirazione a realizzare il massimo di umanità, la condizione universale della condizione umana più evoluta.
A non voler chiudere gli occhi a tutti i costi, si constata che qualcosa non va. Proviamo, allora, a modificare la concezione delle società effettive. Ahimè, a ipotizzare che non si tratti di democrazie ma di sistemi dispotici, l'intera visione si ricompone e si dispone in bell'ordine, tutto quadra, tutto si spiega.
Il primo concetto da definire, per prendere pienamente coscienza di tale apparente mistero, sarebbe quello di «politica». Per esso, quale che possa essere in teoria, attenendomi invece alla realtà sia storica sia odierna, non riesco a concepire altra definizione che di «arte di rapina attuata con la creazione e il controllo di una legalità truffaldina finalizzata al sopruso e alla corruzione». L'interpretazione è interdipendente con l'ipotesi che qualsiasi sistema di governo tanto storico quanto attuale ha sempre operato e opera tuttora fondamentalmente per arricchirne i detentori mettendoli in grado di rapinare ricchezza ai governati, chiamati nelle sedicenti repubbliche «cittadini» ma in realtà mantenuti sudditi anche in esse. Capire questo fa pure capire che l'educazione statale e la scuola incaricata di attuarla (l'apposito *apparato ideologico di stato* [16]) hanno per scopo fondamentale di conformare i dominati all'accettazione della condizione di assoggettati e di ipnotizzarli con una cultura artificiosa basata su valori e su contenuti sostanzialmente sganciati dalla realtà (*oppio dei popoli*) per illuderli di essere cittadini dotati di autodeterminazione.
Prendiamo quale mera ipotesi di lavoro l'enunciato che tutte le società note, storiche e attuali, sono state e sono tuttora antidemocratiche. Come per ogni ipotesi, ne va riconosciuta la scientificità se è verificabile empiricamente. Questo lo si può fare riguardo a tutte le società, utilizzando come *analizzatori* nell'accezione dell'*Analisi Istituzionale* [17] parametri quali la sistematica promulgazione di leggi antidemocratiche, liberticide e truffaldine finalizzate al dispotismo e ad assicurare mano libera al malaffare; la difesa corporativa dell'illegalità e dei malfattori utilizzati per impinguare le casse dei partiti e salvaguardati anche coartando e paralizzando il sistema investigativo e giudiziario; l'esazione fiscale in rapporto ai servizi prestati; la percentuale delle finanze delle quali si appropriano a fini privati i governanti (politici e amministratori) e di patrimonio pubblico ceduto a

prezzi scandalosamente di favore a privati; l'arricchimento delle banche architettato con la concessione a esse del denaro pubblico a tassi agevolati di parecchie volte inferiori agli interessi pagati dagli stati per i buoni del tesoro, così da alimentare le speculazioni finanziarie delle stesse banche a scapito della finalità istituzionale di concedere crediti; la diffusione della concussione e della corruzione tra governanti, politici e funzionari a essi legati o che approfittano del clima corruttivo da essi creato e mantenuto; le sedi e i modi dell'elaborazione delle decisioni di interesse pubblico e di esercizio del potere; le proprietà dei partiti e degli organi d'informazione da parte di singoli e di gruppi economici privati, e la natura subdola del loro finanziamento; la creazione e il permanere dei divari economici; la qualità e quantità dei servizi erogati a fronte di quelli che sarebbero dovuti; la qualità delle residenze e delle zone residenziali dei diversi ceti sociali, nonché l'accessibilità per ciascuno di essi ai diversi tipi di scuole e di attività lavorative e professionali, a beni materiali e intellettuali, e a relazioni sociali; la quantità e la qualità di interventi istituzionali volti a compensare le inferiorità socio–economico–culturali [18].

Ogni constatazione dell'esistenza di tali fenomeni in una società verifica l'ipotesi, che invece è smentita dalle realtà di senso opposto (se si riesce a trovarne).

Se davvero esiste la condizione socio–politico–culturale ipotizzata, finché essa non sia rimossa, la scuola — per impegnati e competenti che ne siano gli insegnanti — non potrà mai essere un'istituzione capace di formazione umana adeguata. Qualunque pedagogia — per seria e onesta che ne sia la teorizzazione — sarà sempre strumentalizzata dal potere politico quale apparato ideologico e non potrà mai costituire altro che utopia o mistificazione attuata come tale da chi la produce o la professa o se ne serve.

Dal punto di vista pedagogico — che non può che riprendere quello sociale, culturale, umano — il punto cruciale consiste nel fatto che la disgregazione sociale provoca perdita di umanità, di capacità di produzione e di acquisizione culturale, la disgregazione della cultura, la reintroduzione involutiva dell'animalità.

Al riguardo è fondamentale il criterio di valutazione adottabile tanto in antropologia culturale quanto in pedagogia. Nell'opera citata, Tullio–Altan proponeva quello della promozione della felicità umana. Più modestamente (ma, poi, non tanto), mi accontenterei di assumere il criterio della promozione psicologica, unitariamente intellettuale e affettiva, adeguata ai livelli più evoluti della cultura disponibili. Questo non è certo un criterio compatibile con l'attuale assetto socio–politico, e tanto meno che vi sia insito. Esso richiederebbe innanzitutto di confutare la funzione mistificatoria della concezione corrente di «democrazia imperfetta», la quale significa in realtà sostanziale mancanza di democrazia, di impegno sociale, di coscienza e di senso di umanità. Quel criterio corrisponde, comunque, a quanto si sa di come avviene lo sviluppo umano di individui e società, e di come il primo fattore di tale sviluppo sia l'accesso guidato, con partecipazione personale diretta, alla cultura più evoluta disponibile.

Nell'impossibilità di incidere nell'immediato sull'esistente, resta forse solo di invocare un atto di coraggio nel prendere coscienza del divario tra le attuali strutture socio–politico–istituzionali di tutte le società, inclusa la corrispondente "educazione" di massa, e il salto evoluzionistico dell'umanizzazione. «Un pensiero coerente ed umano sarà conscio dell'odiosa ironia di una filosofia che è indifferente alle condizioni che determinano l'accadere della ragione mentre asserisce il carattere ultimo ed universale della ragione storica» (Dewey s.d., p.60). Rientra in quell'ironia odiosa l'indifferenza alle condizioni che impediscono la formazione umana di tanti, mentre proclama la pienezza di umanità il bene supremo per tutti.

Note

[1] Con riferimento sostanzialmente al medesimo referente, fatte salve le sottili differenze teoretiche sottostanti, «civiltà» (*civilisation*) ricorre più frequentemente nella letteratura in francese, mentre «cultura» (*culture*) è più usuale in quella inglese, in conseguenza delle diversità di strutturazione lessicale generale tra le due lingue, e non solo in stretta dipendenza da differenze di orientamenti

teoretici (che, pure, esistono e certamente si intrecciano con quelle linguistiche) nelle due rispettive tradizioni filosofico–antropologiche.
[2] Reichenbach (1968) approfondisce le incomprensioni da cui è scaturita la sterile contrapposizione tra razionalismo ed empirismo, nella quale rientra quella tra analitico e sintetico che ha impedito di coglierne la reciproca dipendenza da Socrate e Platone fino a Kant e a oggi. Essa genera anche l'incomprensione del fatto che niente è dimostrabile in assoluto perché non esistono punti di partenza dati (nel nostro caso o la civiltà o la cultura, e le loro rispettive basi): li si può solo assumere, dovendo poi giustificarli capendone, sulla base della loro definizione concettuale e delle conseguenze che se ne possono trarre, i significati e gli usi leciti.
[3] In particolare con l'idealismo linguistico insito nel metodo diaretico socratico, con l'idealismo platonico e, dopo Aristotele, specialmente con Plotino.
[4] Eco (1968) e (1971), Hall (1966) e (1968), Tullio–Altan (1975). In Cavallini (2013a) avevo già riferito il fraintendimento di Eco che riporto subito di seguito di nuovo per comodità del lettore.
[5]. Altrove (2001b e 2002) ho riferito di un analogo infortunio toccato a Einstein riguardo all'idea di «realtà», che gli ha fatto rifiutare pervicacemente la meccanica quantistica, sostanzialmente isterilendone la posizione intellettuale per i rimanenti trent'anni della sua vita e della sua carriera di fisico.
[6]. Ranzi (1971), Donaldson (1979), Driver (1988), Zankov (1974).
[7] Vygotskij (1992).
[8] Damasio (1996) e (2000).
[9] Cavallini (2013b) e (2005). Riguardo alla permanenza, accennata subito di seguito nel testo, di preconcetti pure in esponenti di orientamenti che ne detterebbero il superamento, anche Tullio–Altan (1975) la nota tra gli antropologi e Reichenbach (1968) tra i filosofi e gli scienziati fisico–naturalistici, come a mia volta noto il frequente permanere di idealismo filosofico in autori di dichiarato orientamento marxista.
[10] Si è constatato che non formare al pensiero astratto provoca l'arresto precoce dello sviluppo mentale (Bruner *et al*. (1973)).
[11] Emblematico è il riconoscimento di Dewey (1949, p. 145) che «La vera conoscenza scientifica rifiorì quando l'indagine adottò come costitutiva dei suoi propri procedimenti e scopi i prima disprezzati strumenti e procedimenti dei lavoratori produttivi», rendendo complementari e interdipendenti il ragionamento formale e l'esperienza operativa.
[12] Scuola di Barbiana (1967). Tutti imparerebbero più lingue straniere e ricaverebbero fondamentali aperture mentali se il sistema educativo pubblico includesse regolari scambi internazionali di lungo o medio periodo di studenti. Non potendo qui trattare dei problemi organizzativi e di altro genere (in particolare di adattamento emotivo e di sicurezza) che comporterebbe ad esempio l'ospitalità nelle reciproche famiglie, mi limito a rilevare quanto questa scelta contrasterebbe con una scuola per la quale, quando anni fa si è diffusa la richiesta dell'insegnamento dell'inglese, se ne è ridotta l'introduzione per esigenze occupazionali degli insegnanti di francese allora largamente i più numerosi; e si è arrivati persino a riconoscere la laurea in farmacia quale titolo per insegnare una lingua straniera: caso certamente non unico del prevalere degli interessi sia degli adulti sul bene degli studenti sia di gruppi clientelari e di pressione politica su quelli della collettività.
[13] Reimer (1973). Alla direzione indicata, per quanto con visione timida, molto parziale e ancora succube dell'idea della scuola quale istituzione separata dalla società, si sono ispirate la creazione della *Scuola–città Pestalozzi* a Firenze, quella della *Casa del sole* a Milano e (credo, ma non ne ho conoscenza sicura) il *Centro educativo Italo Svizzero* di Rimini. Quanto alla realizzabilità, anche nelle condizioni sfavorevoli della scuola usuale, di almeno parte delle proposte avanzate nel testo, l'ho verificata di persona quando ho insegnato nella scuola primaria prima e nella secondaria inferiore poi, e ne ho riferito in Cavallini inedito (il cui file è ottenibile gratuitamente chiedendolo all'indirizzo E–mail:graziano.cavallini@unimi.it).
[14] Cavallini (2014).

[15] Basta ricordare che essa risale nella sua essenza alla *Ratio studiorum* gesuitica, concepita per formare le classi dominanti a una cultura oggi obsoleta. Quanto all'autoriproduttività degenerativa della scuola a fronte della funzione formativa della vita comunitaria, si dovrebbe far tesoro della parte corretta delle critiche dei già richiamati descolarizzatori, particolarmente di Illich (1972) e (1977).
[16] Althusser (1972.
[17] Lapassade (1971) e (1975).
[18] Mancando delle competenze tecniche necessarie per la verifica scientifica suggerita, mi sono limitato a esplorare in forma intuitiva la tesi che tutti i partiti politici siano delle associazioni a delinquere di stampo mafioso ne *I farabutti*, romanzo inedito il cui file è ottenibile gratuitamente chiedendolo all'indirizzo E–mail: graziano.cavallini@unimi.it. Invece un'analisi approfondita dell'irrealtà della democrazia è Fini 2004, che, particolarmente alle pagine 86–87 dà un'interpretazione dei partiti corrispondente alla mia ipotesi. Quanto sia vuoto e fuori luogo il proclamarci in democrazia è presto detto. Nelle ultime politiche italiane ha votato poco più del 75% degli aventi diritto, i partiti succedutisi al governo "rappresentano" (solo formalmente e mai nella realtà) circa i due terzi dei votanti, vale a dire più o meno la metà dell'elettorato, e i governi circa la metà di tale metà, grosso modo un quarto dell'elettorato totale, peraltro rappresentato solo pro forma anche dichiaratamente, dato che non si possono scegliere i candidati e quelli imposti si votano in genere senza conoscerli né poterne controllare l'operato.

Bibliografia

Althusser, L. (1972), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in Barbagli, M. (a cura di) (1972). *Scuola, potere e ideologia*, Bologna: Il Mulino, pp. 15–35.
Bruner, J. S. *et al*. (1973). *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma: Armando.
Cavallini, G. (1974). *La fabbrica del deficiente. Scuola, società, cultura*, Milano: Emme Edizioni [nuova edizione (2008). *Emarginati e integrati. Scuola, società, cultura*, Roma: Aracne].
Cavallini, G. (2001a). *La formazione umana. Dalla biologia alla psicologia mediante l'acculturazione*, Bologna: CLUEB.
Cavallini, G. (2001b). *La costruzione probabilistica della realtà. Dalla fisica quantistica alla psicologia della conoscenza*, Napoli: Cuen.
Cavallini, G. (2002). La fallacia del realismo in *EPR*, in "*Epistemologia"*, XXV, 1, 39-62.
Cavallini, G. (2005). *Alle radici del pensiero. Come si forma la mente*, Roma: Aracne.
Cavallini, G. (2005). *L'origine sociale delle personalità. La psicologia dell'attività da Marx a Vygotskij, Bachtin e gli sviluppi odierni*, Roma: Aracne.
Cavallini, G. (2006). *Dall'animale all'uomo … e ritorno. Com'è sorta l'umanità e come si diventa persone (o si regredisce all'animalità)*, Roma: Aracne.
Cavallini, G. (2013a). «Fallacie delle tesi dell'inapplicabilità delle indagini scientifiche alla coscienza», *Me.Tis*, (2013b), 1.
Cavallini, G. (2013). «Marx! Chi era costui?», *MeTis*, 2013, 2.
Cavallini, G. (inedito). La lezione di Goethe scienziato.
Cavallini, G. (inedito). *Il pedagogista. Un'autobiografia scientifica*.
Damasio, A. R. (1996). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano: Adelphi.
Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza*, Milano: Adelphi.
De Saussure, F. (1994). *Corso di linguistica generale*, Bari: Laterza.
Dewey J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
Dewey J. (s.d., ma 1949). *Esperienza e natura*, Torino: Paravia.
Dewey, J. (1957). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze: La nuova Italia.
Dewey, J. (1959). *Democrazia e educazione*, Firenze: La nuova Italia.

Donaldson, M. (1979). *Come ragionano i bambini*, Milano: Emme Edizioni.
Driver, R. (1988). *L'allievo come scienziato?*, Bologna: Zanichelli.
Eco, U. (1968). *La struttura assente. Introduzione alla ricerca semiologica*, Milano: Bompiani.
Eco, U. (1971). *Le forme del contenuto*, Milano: Bompiani.
Fini, M. (2004). *Sudditi. Manifesto contro la democrazia*, Venezia: Marsilio.
Hall, E. T. (1966). *La dimensione nascosta*, Milano: Bompiani.
Hall, E. T. (1968). *Il linguaggio silenzioso*, Milano: Bompiani.
Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, Milano: Mondadori.
Illich, I. (1977). *Descolarizzare: e poi?*, Milano: Emme Edizioni.
Lapassade, G. (con Hess, R.) (1971). *L'analyseur et l'analyste*, Paris: Gauthier–Villars.
Lapassade, G. (1975). *Socianalyse et potentiel humain*, Paris: Gauthier–Villars.
Ranzi, A. (1971). *Saggio sul pensiero logico nel bambino*, Bologna: Cappelli.
Reichenbach, H. (1968). *Razionalismo ed empirismo*, in Reichenbach (1968). *La nuova filosofia della scienza*, Milano: Bompiani, pp. 191–211.
Reimer, E. (1973). *La scuola è morta. Alternative nell'educazione*, Roma: Armando.
Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Tullio–Altan, C. (1975). *Manuale di antropologia culturale. Storia e metodo*, Milano: Bompiani.
Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza: Bari (prima trad. it. ridotta: Vygotsky, L. S. (1966), Giunti–Barbèra: Firenze).
Whorf, B. L. (1970). *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino: Boringhieri.
Zankov, L. V. (1974). *Combinazioni di mezzi verbali e visivi nell'insegnamento*, in Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Leontjev, A. N. (1974), *Psicologia e pedagogia*, Roma: Editori Riuniti, pp. 259–276.

Innovazione. Un’idea per l’Università del XXI secolo

di Umberto Margiotta

DOI: 10.12897/01.00021

Often an important role of Academy has been that of the critic of the society. In the same time, moreover, it shows to be very conservative about the problem of the legalization of its role. This contraddiction grows when our University teachers realize that in the other countries the Universities has become "target oriented" organizations. For this, main importance is usually recognized to the processes to realizing aims of quality both in research as in training.

Spesso si adotta da parte delle comunità accademiche un atteggiamento fortemente critico nei riguardi della società, nel momento stesso in cui, però, si fa professione di conservatorismo rispetto ai problemi di legittimazione del proprio ruolo. La contraddizione, poi, si aggrava nel momento in cui il corpo docente delle Università sviluppa consapevolezza del fatto che, in tutti i Paesi industrializzati, le Università hanno subito negli ultimi vent’anni una mutazione genetica quanto alla loro struttura organizzativa: da università assembleari (in cui gli equilibri interni risultavano regolati fondamentalmente da principi di democrazia) esse si sono via via trasformate in organizzazioni target oriented, sempre più sottoposte a principi di governance e di controlli di efficienza, che non di rado antepongono il rispetto delle procedure al raggiungimento di risultati di qualità, tanto nella ricerca quanto nella didattica.

Laddove, poi, come nel nostro Paese, la Legge 240 ha di fatto separato la linea della responsabilità gestionale e amministrativa da quella della ricerca e dell’offerta formativa, ciò ha consentito l’affermarsi di logiche econometriche ed efficientistiche a scapito della convivenza e del rispetto tra le diverse componenti della vita universitaria. Si è sviluppata così una frammentazione crescente di interessi microcorporativi e spesso una balcanizzazione di corpi separati. In breve un gioco di specchi, dove le deficienze dell’uno deformano le intenzioni e l’azione degli altri, con conseguenze negative sullo sviluppo complessivo di quelle comunità di ricerca e didattica, che alfine comunità più non sono.

1. Rifondare il sinolo tra ricerca e didattica ovvero trasformarsi in comunità di ricerca e sviluppo?

Non v’è dubbio che la competizione crescente sul mercato della conoscenza, l’attuazione di processi di valutazione della produttività scientifica dei docenti universitari e l’utilizzo di scale di ranking per valutare il posizionamento comparativo dei Dipartimenti, l’avvio dei processi di razionalizzazione dell’offerta formativa su aree territoriali vaste ispirati a criteri di sostenibilità, nonché la stessa competizione globale tra Università e la crescente mobilità linguistica e culturale delle nuove generazioni, la transizione generazionale in atto del corpo docente (il 50% in media del corpo docente in pensione entro il 2020), ebbene tutto questo e altro concorre a far esplodere la contraddizione vissuta soggettivamente in una contraddizione oggettiva che marca le scelte e i comportamenti quotidiani. Trattasi di una contraddizione dalle molte facce, ma che può ricondursi sostanzialmente a un interrogativo di fondo: l’università del XXI secolo deve continuare a essere quello spazio in cui alle nuove generazioni si offre il meglio della ricerca più avanzata nella conoscenza e nella cultura professionale, adottando le migliori e più efficaci strategie didattiche? Oppure le Università devono di necessità trasformarsi in comunità di ricerca e sviluppo vivendo le quali le future classi dirigenti

vengono iniziate a competere nel perseguire traguardi di innovazione, di mobilità culturale e professionale, di affermazione personale e di empowerment su scala globale?
Nel primo caso, si sostiene – in ambito europeo e internazionale – che il sinolo ricerca & didattica del modello humboldtiano delle Università degli scorsi due secoli può essere rifondato, assicurando preziose risorse intellettuali allo sviluppo del capitale sociale di un Paese, e può equilibrare l'universalismo di una formazione culturale eccedente con l'orientamento progressivo delle intelligenze e delle scelte di vita dei giovani sui traguardi specialistici delle conoscenza e della scienza più avanzati.
Nel secondo caso, invece, si prende atto del fatto che organizzare comunità di ricerca & sviluppo comporta l'adozione di soluzioni organizzative e l'intreccio di competenze che rispondono a logiche profondamente diverse da quelle che ispirano i Dipartimenti come comunità di ricerca & didattica. Poiché le Università costano alle collettività, e l'istruzione superiore non è più da considerarsi come "bene pubblico" ma, piuttosto, come "merce privata"; e l'enfasi sulla misurazione della qualità delle università attraverso i diversi ranking mondiali rappresenta un punto fondamentale nell'agenda delle policies nell'ultimo ventennio (Boni, Gasper, 2012, p. 451), occorre essere realisti, e dunque occorre prestare crescente attenzione a performances e accountability assessment (Olson, Peters, 2005). Dunque è inevitabile che le Università siano obbligate ad accompagnare il ciclo di vita delle diverse comunità di ricerca e sviluppo che, al loro interno, si affermeranno come egemoni nella compartimentazione dei saperi e delle strategie di successo; che riusciranno a sviluppare network competitivi di eccellenza e che guadagneranno, con sorti alterne, credito internazionale e linee di risorse e di accreditamento attrattive. Poco importa che la didattica e la formazione superiore divengano, per questa via, del tutto strumentali allo sviluppo di competenze target oriented; lo specialismo farà aggio su ogni modello universalistico di formazione; e persino le scienze dell'uomo e sociali dovranno piegarsi alla necessità di trasformarsi in tecnologie innovative dell'umano o del post-umano.
Di fatto oggi la domanda che proviene dalle nuove generazioni e dai mondi dell'economia e della società punta sul secondo modello. Ma in generale, almeno nel nostro Paese, le comunità accademiche vi oppongono resistenza, sviluppando una resilienza critica che, negli spiriti più nobili, mira a non trasformare la formazione universitaria in un altro bene "usa e getta" del consumismo globale. Di fatto, però, esse non scelgono.
La non scelta tra queste due linee fa la contraddizione di cui si diceva, ed il permanere nella contraddizione condanna alla deriva il ruolo sociale stesso delle Università in questo secolo.

2. Il dibattito in ambito internazionale e le proposte dell'Unione Europea

Come opportunamente annota Piergiuseppe Ellerani [1], "L'accelerazione verso una rappresentazione della qualità basata su standard di eccellenza ha reso maggiormente evidente come l'istruzione superiore sia da una parte 'oggetto' della globalizzazione ma, simultaneamente, ne sia 'soggetto' (OECD, 2011; Scott, 1998) poiché assume la prospettiva prioritaria di essere sostegno di una visione della società centrata sul mercato e sull'economia (Boni, Gasper, 2012)".
Investire sull'educazione superiore, accrescerne la qualità, rendere comparabili le diverse performances delle università e promuovere una crescente mobilità degli studenti sono diventate le direttrici politiche utilizzate dai governi per stimolare la crescita e l'occupazione. Ma, si noti, il modello di crescita adottato dall'Europa (anche alla luce di autorevoli pronunciamenti assai recenti) [2], revoca in dubbio l'affermarsi di una prospettiva economicistica applicata alle sorti della formazione superiore. Il modello europeo, infatti, è quello di una competizione "intelligente", (perché basato su ricerca, innovazione, istruzione), "inclusiva" (azioni per l'occupazione e lotta alla povertà) e "sostenibile" (attento all'ambiente e alla green economy, capace di guardare a nuove fonti di energie e al contenimento delle emissioni dannose).
Nondimeno la realtà continua a presentare il suo conto: in Europa, meno di una persona su tre ha un grado di istruzione superiore, rispetto all'oltre 40% degli Stati Uniti e al 50% del Giappone (UE,

2009). Il tasso di dispersione medio dagli studi è del 14,1% (UE, 2010). Il benchmark Europa 2020 punta ad accrescere gli investimenti nell'istruzione superiore come argine competitivo, se si considera che entro la fine del 2020 quattro laureati su dieci proverranno da due soli paesi, la Cina e l'India (OECD, 2012). Ma contemporaneamente anche la demografia gioca un ruolo importante: nel 2020, l'OECD evidenzia come siano i paesi a forte crescita demografica a segnare la svolta nell'istruzione superiore: un numero maggiore di laureati, rispetto ad alcune nazioni europee, avranno il Brasile (comparato con la Germania), la Turchia (comparata con la Spagna) e l'Indonesia (tre volte rispetto alla Francia).
La Comunità Europea, inoltre, indica come l'insegnamento e l'apprendimento nell'Higher Education dovrebbe sempre più divenire un processo condiviso, dove la responsabilità per il successo finale è sia degli studenti che dei docenti. All'interno dei processi condivisi, l'Higher Education deve coinvolgere gli studenti in modo da scoprirne credenze e modelli mentali e portarli così ad elevare la loro comprensione profonda (EU-HLG, 2013, p. 19). Occorre quindi migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Solo in questo modo si può intravvedere un orizzonte di cambiamento per l'Europa del futuro (McAleese, 2013, p. 6) come risultato del lavoro collettivo e degli sforzi di miglioramento della qualità dell'educazione superiore. Il recente focus della Comunità Europea è posto sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, poiché l'ampliamento dell'accesso alle opportunità attraverso l'Europa è essenziale così come altrettanto rilevante è anche che gli studenti abbiano accesso al migliore ambiente di apprendimento possibile nell'educazione superiore (HLG, 2012, p. 12). Poiché le capacità dipendono non solo dai tratti personali ma anche dalle caratteristiche dell'ambiente naturale e istituzionale, il programma di sviluppo delle capacità deve essere realizzato non solo attraverso i contenuti formativi ma anche grazie al modo di trasmetterli, cioè alle direzioni metodologiche e pedagogiche che vengono assunte (Nussbaum, 2011, p. 82).
Dunque sembrerebbe che il dibattito internazionale volga, invece, le proprie attenzioni verso il primo modello, ovvero quello di promuovere uno sviluppo di capacitazioni, piuttosto che verso quello di orientare a specialismi precoci.
Ma come migliorare insegnamento e apprendimento, allo scopo di rifondare quel sinolo tra ricerca e didattica che costituisce la cifra perenne di distinzione dell'università; e come per questa via rinverdirne il ruolo sociale nella società globale della conoscenza e della competizione?

3. Migliorare l'insegnamento universitario: come, verso dove?

Senza dubbio la contraddizione di cui si diceva discende essenzialmente dal fatto che, nell'insegnamento universitario, le conoscenze sono organizzate in funzione delle discipline universitarie. Le discipline, infatti, non sono soltanto un comodo strumento di divisione delle conoscenze in elementi; sono anche la base su cui l'università si organizza in comparti autonomi che definiscono le differenti specializzazioni dell'insegnamento e della ricerca. Affrontare il problema delle discipline e della loro settorializzazione significa sottoporre ad esame l'intera struttura sociale dell'università.
Tuttavia, sia che ci si ponga dal punto di vista dello studente o da quello della società, sarebbe assurdo pensare che queste discipline siano state fissate una volta per tutte, secondo un ordine di conoscenze prestabilito. Se una lezione è da trarre dalla storia delle scienze, è appunto che il passaggio dalla conoscenza all'azione - si tratti di fenomeni sociali o naturali - esige una interdipendenza delle discipline e genera altresì discipline nuove. L'"interdisciplinarità" di oggi è la "disciplina" di domani. Su un piano pratico si potrebbe concludere che bisogna diffidare delle semplificazioni abusive e che si tratta di difendere o di criticare l'insegnamento articolato in discipline diverse.
In verità se la controversia appare oggi tanto animata intorno a questo problema è anche perché si tende a dimenticare la complessità dell'università in quanto istituzione. Così, coloro che attribuiscono all'università la missione di formare eruditi e dotti, vedono nell'insegnamento per discipline la pietra angolare della formazione intellettuale e la difendono con vigore. Coloro invece che asse-

gnano all'università il compito di preparare personale qualificato per il mercato del lavoro ammetteranno senza dubbio che molteplici discipline concorrono alla sua formazione, anche se poi essi manifestano la convinzione secondo cui difendere la "disciplina" significa difendere la propria "professione". Infine, per coloro i quali la missione dell'università consiste nel formare uomini e donne "coltivati", senza preoccuparsi di sapere se si tratta di scienziati, eruditi o specialisti, è naturale che molteplici discipline concorrano a realizzare un compito siffatto.
Bisogna tuttavia riconoscere che la maggior parte delle università assume insieme queste tre missioni a proprio ideale, ma anche che, per ciascuna di esse, l'interdisciplinarità riveste un significato differente. L'aggettivo "disciplinare" è relativamente recente nella storia della scienza occidentale e dell'insegnamento. Nostalgia di un umanesimo ora scientifico ora letterario, così come l'ha conosciuto il XVIII° secolo; tema originario di una scienza delle scienze o di un sapere assoluto; esigenza di una trama unitaria per la scienza, emergente dal suo stesso sviluppo; crisi dell'università: tutti questi elementi si mescolano senza dubbio tra loro e costituiscono la dimensione storica attuale del modo con cui ciascun docente affronta la questione della qualità del sapere.
A questa dimensione, tuttavia, occorre aggiungerne un'altra, molto più complessa, che è dovuta al fatto che ogni impresa disciplinare si inscrive in una struttura universitaria più vasta; che quest'ultima non ha senso se non in relazione all'intero sistema europeo di insegnamento universitario, e che pertanto occorre richiamarsi ad una storia generale delle scienze e dell'insegnamento, per un verso, e alla estrema diversità dei sistemi universitari, per l'altro.
Riprendiamo, quindi, la convenzionale articolazione che ci venne proposta da Leo Apostel nel 1972, e dall'OECD (nel volume Interdisciplinarité) e l'uso, che l'ha convalidata come griglia di riferimento, ancor oggi in uso.

Disciplina:	insieme specifico di conoscenze che manifesta le sue caratteristiche peculiari sul piano dell'insegnamento, della formazione, dei meccanismi interni, dei metodi e delle materie.
Multidisciplinarità:	giustapposizione di discipline diverse, talvolta senza rapporti evidenti tra loro. Per es. musica, più matematica, più storia.
Pluridisciplinarità:	giustapposizione di discipline più o meno vicine. Per es. ambito scientifico: matematica più fisica; o ambito letterario: italiano più latino più greco.
Interdisciplinarità:	Interazione esistente tra due o più discipline: tale interazione può andare dalla semplice comunicazione d'idee fino all'integrazione reciproca dei concetti ispiratori, dell'epistemologia, della terminologia, della metodologia, delle procedure, dei dati di osservazione e dell'organizzazione della ricerca e dell'insegnamento relativi. Un gruppo interdisciplinare si compone di persone che hanno ricevuto una formazione in diversi domini di conoscenze (discipline), ciascuno dei quali possiede a sua volta propri concetti, metodi, dati osservativi e lessico.
Transdisciplinare:	Costituzione di una assiomatica comune ad un insieme di discipline (per es.: l'antropologia considerata come la scienza dell'uomo e delle sue opere)

4. Una fenomenologia incoativa

Dobbiamo dunque partire da un fatto singolare: non si può affrontare il problema dell'insegnamento universitario che in termini di disciplina. Così come dobbiamo riconoscere che non esiste alcuna relazione costante tra l'idea di raggruppamento disciplinare (o tra discipline) e il raggruppamento di ricercatori. Le discipline, infatti, sono raggruppate a partire da uno specifico dominio di studi, non in funzione dell'organizzazione delle conoscenze e tanto meno in funzione dei processi di apprendimento. Ogni volta che si ha a che fare con una scuola di specializzazione di ingegneri, vi ritroveremo le matematiche, la fisica, l'ingegneria, la psicologia, la sociologia, la gestione aziendale. Se si tratta di medicina, vi incontreremo un'altra costellazione disciplinare, altrettanto classica. Siamo dunque in una situazione tradizionalmente pluridisciplinare. Il numero di discipline raggruppate è estremamente variabile, e non v'è modo di determinare i criteri per stabilire il numero massimo o minimo di discipline che permettano di assicurare insegnamenti interdisciplinari efficaci. Inoltre I criteri - sempre impliciti - di raggruppamento delle discipline sono assai variabili. Infine, ed è comunque il caso più frequente, si incontra un gran numero di raggruppamenti che definiremo "naturali", cioè di volta in volta conformi ora alle tradizioni scientifiche, ora all'interazione tra i rispettivi oggetti di ricerca, ora a specifiche necessità metodologiche o a problemi. In questo caso si ricade all'interno di una costante, che è presente in tutti i sistemi universitari. Questi ultimi, infatti, si articolano secondo un ordito pluridisciplinare, mentre l'originalità dell'interdisciplinarità non può attestarsi che a livello di area insegnabile, e cioè del passaggio da un insegnamento per giustapposizio-

ne e successione di argomenti, ad un insegnamento integrato. Talvolta accade che questo tipo di insegnamento, quando poggi il proprio sviluppo didattico e di ricerca su pochi elementi, conduca alla fondazione di discipline originali.
E tuttavia, con questo, non siamo ancora che nella ripetizione dell'identico: nella ripetizione di quella fenomenologia quotidiana entro cui viviamo che ci accompagna, ma non ci sostiene. La mia proposta va oltre, allorché cerco di individuare e determinare un fondamento di valore e un obiettivo per il sistema dinamico della generazione di scienza e conoscenza nelle Università. Sostengo anzi che la finalità essenziale dell'insegnamento e della ricerca nell'università é nella sua capacità di anticipazione; cercherò, infine, di mostrare che è possibile assumere la scienza, l'insegnamento e l'innovazione come un sistema integrato e multialfabeta di generazione del valore. Ogni forma di organizzazione orientata verso uno scopo implica, in sintesi, il ricorso ad alcuni principi normativi e pragmatici che vanno al di là della distinzione classica tra scienza empirica e scienza teorica. Poco importa quale parte di questo sistema scienza/educazione/innovazione venga compresa sotto il titolo di "scienza" rispetto a quella che non lo è. Importante è che la scienza ci si imponga come una componente dell'organizzazione umana e sociale. Una prospettiva sistematica globale siffatta ci permetterà infine di affrontare efficacemente la questione relativa al ruolo e alla struttura dell'università in questo secolo.
Così – a mio parere – il ruolo di anticipazione che si impone all'università nella società globale della conoscenza, e all'interno del vasto processo di trasformazioni istituzionali e sociali in atto, discende dalla virtù che essa sola possiede di poter potenziare l'attitudine della società e della natura umana di rinnovarsi senza posa. Un ruolo siffatto non pertiene soltanto alla funzione di trasmissione di cultura che l'università si è assunta, nel tempo: esso è legato alla sua triplice funzione fondamentale: insegnamento, ricerca e innovazione. La frattura inquietante che si è originata tra queste tre funzioni (sia che riguardi la loro finalità o la loro esecuzione), e che diviene sempre più evidente nell'università contemporanea, affonda la sua origine nelle radici stesse della crisi che attraversa. Essa ha oscurato le finalità generali dell'università.

5. Una triplice elica: le Università e l'economia globale della conoscenza

L'università è, oggi, alla ricerca di un suo nuovo posizionamento strategico. H. Erkowitz e L. Leidersdoff [3] hanno recentemente codificato il processo di trasformazione dell'idea di Università nell'ultimo scorcio del XX secolo, tematizzando il concetto della triplice elica. In una parola, l'elica rappresenta l'innovazione, mentre le sue pale sono costituite, rispettivamente, dall'Università, dall'Industria e dai Governi nazionali. L'analisi della evoluzione dei rapporti tra i tre soggetti fa emergere, soprattutto negli ultimi due lustri, la configurazione a triplice elica dei rapporti tra tali attori della scena globale. L'analisi, condotta sia in senso diacronico che comparato, consente di registrare , a livello mondiale, le opinioni e le voci – invero convergenti – dei più accreditati responsabili di Dipartimenti universitari e Istituti di ricerca in Frangia, in Cina, in Inghilterra, Australia, Olanda, Stati Uniti, America Latina, Svezia, Germania, Norvegia. E l'osservazione centrale è che non solo l'organizzazione, ma la stessa idea di università, cambiano radicalmente. Esse sono già cambiate; ma non in conseguenza dell'avvento delle nuove tecnologie o dei processi economici di globalizzazione dei mercati e delle economie, bensì in conseguenza della ridislocazione dei ruoli di produzione della conoscenza, di invenzione e di formazione cui ciascuno degli attori citati è stato costretto dalla sovrapposizione e dalla compenetrazione simbiotica generata dai loro stessi rapporti istituzionali.
Ciò che cambia soprattutto é nel fatto che Università, Impresa e Governi nazionali scoprono di essere obbligati ad assumere compiti che trasformano ciascuna dello loro sfere istituzionali in una provincia dell'altra, e reciprocamente. In particolare il ruolo dei governi nazionali muta secondo direzioni apparentemente contraddittorie nell'offrire incentivi e nell'incoraggiare le Università a trasformare le loro tradizionali funzioni di conservazione della memoria culturale, di formazione e di ricerca, per offrire un più incisivo contributo alla creazione del valore aggiunto dei diversi sistemi-

Paese [4].
Come le Università guadagnano in competizione e proposta, così l'industria intacca una parte del valore delle Università concorrendo con essa sullo stesso terreno della ricerca e della protezione della conoscenza. Emergono, così, via via nuove forme istituzionali che combinano e ricombinano costantemente tra loro diverse forme di finanziamento della ricerca e della formazione: e ciò avviene sia ad opera di singoli gruppi industriali sia attraverso la costituzione di consorzi o reti di imprese con l'obiettivo di generare e diffondere i flussi della conoscenza e dell'innovazione entro reti più vaste.
La triplice elica delle relazioni tra Università, industria e governi costituisce, così, una convincente chiave di lettura (dinamica e co-evolutiva) per comprendere le strategie di innovazione nazionale e multinazionale dell'idea di Università, oggi. I processi di globalizzazione contemporanea, infine, hanno imposto la rivisitazione, non solo dei classici sistemi di produzione e di organizzazione, ma anche delle strutture e dei paradigmi che fino ad oggi hanno guidato i processi di apprendimento e di formazione superiore [5]. In questo contesto, le risposte "classiche", che confinavano l'investimento di conoscenza a tempi e luoghi delimitati, non sono più sufficienti. Il bisogno di sapere non può essere concentrato in una parte della vita, o rilegato ad esperienze episodiche, ma deve essere continuo e distribuito spazialmente e temporalmente in concomitanza sia dell'agire che del conoscere e dell'inventare.
Questo bisogno di ripensare la formazione, si iscrive in un gap culturale tra bisogni e risposte cognitive che caratterizzano tutti i protagonisti della transizione economica e sociale:

- le imprese, grandi e piccole, avvertono un bisogno di conoscenza che sia contestuale ai propri fabbisogni ma strutturata in relazione ai sistemi globali di circuitazione dell'agire economico e produttivo; e per questo hanno sempre più bisogno dell'Università;
- i singoli lavoratori, occupati e non, sentono il bisogno di imparare, per rinnovare la loro professionalità e non rimanere ai margini del sistema produttivo;
- le istituzioni scolastiche e le Università avvertono il bisogno di inserirsi in reti sistemiche per lo sviluppo di un'offerta formativa che sappia cogliere e dialogare con gli stimoli e i fabbisogni di un sistema economico-sociale in continua evoluzione;
- gli stessi consumatori e i cittadini hanno bisogno della conoscenza dovendo oramai quotidianamente interagire con nuove opportunità di prodotti e servizi innovativi che il sistema gli offre.

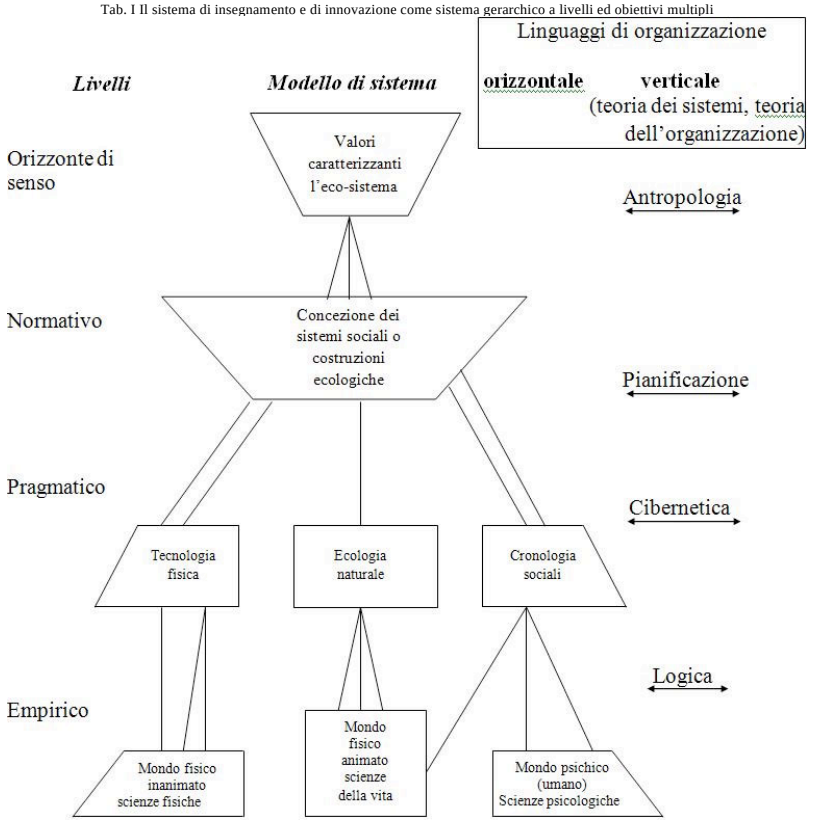
Del resto i nuovi paradigmi di ricerca sui processi cognitivi e dell'apprendimento, sembrano convergere verso una logica di tipo connettivo che privilegia l'apprendimento a "rete neurale" in cui, i diversi poli formativi, diventino sinapsi per la circolazione e la moltiplicazione di una conoscenza condivisa e "partecipata" [6].
La ricerca universitaria, interpretando queste nuove logiche, è chiamata a proporre nuovi saperi con i quali il sistema potrà rispondere a queste nuove sfide per la condivisione di una conoscenza, non determinata e contestuale, ma "fuzzy", fluida e replicativa. L'offerta formativa universitaria, d'altro canto, evolverà i propri paradigmi in direzione di un suo ripensamento in chiave sistemica, orientata alla co-partecipazione ad una costellazione del valore dell'apprendimento, dove ogni parte coinvolta contribuisce, nel suo contesto d'azione, ad incrementare la produzione del valore delle altre parti.

6. L'accesso mediato della prospettiva interdisciplinare [7]

Che la rete costituisca un esito dell'inconscio lavorio concettuale di gran parte della riflessione teorica del secolo scorso, è quasi ormai un'ovvietà storiografica. Analogo destino storiografico sembra appartenere anche ad un'altra grande metafora fondativa della rete: l'idea di totalità, e quelle ad essa legate: il sistema, l'organismo, il globale. Da questo punto di vista il noto libro di Pierre Lévy sull'antropologia del cyberspazio, L'intelligenza collettiva (1994), contiene, nonostante si presenti volontariamente come pionieristico e a tratti persino visionario, il precipitato di alcuni grandi rècits

sui destini prossimi dell'Occidente, e mostra come qualsiasi indagine sulla natura dei new media, pur percorrendo vie autonome, non possa prescindere dal ventennio di ipotesi sulla cosiddetta attuale condizione postmoderna. I legami tra i diversi livelli e sotto-livelli indicano le forme possibili di coordinamento interdisciplinarie. L'esito principale dell'imporsi generalizzato dei nuovi media sarebbe infatti secondo Lévy individuabile in una "produzione continua di soggettività" grazie a cui i singoli individui percepiscono se stessi come soggetti cognitivamente integrati.Con la rete si attuerebbe in altri termini un passaggio per certi versi epocale da un'età mediatica (situata al culmine di ciò che Lévy chiama "spazio delle merci") ad un'età post-mediatica caratterizzata da nuove tecniche del sapere che tendono a "filtrare i flussi di conoscenze, a navigare nel sapere e a pensare insieme piuttosto che a trasportare masse di informazioni".
Di qui il profilarsi di un'"intelligenza collettiva" vista come dimensione costituita da un sapere disseminato ovunque ma valorizzato dalla sua stessa struttura differenziale. L'ipotesi centrale di Lévy è che l'epoca della rete consentirebbe una diversa e produttiva mobilitazione delle singole competenze. È una dimensione che Lévy definisce come passaggio da una struttura molare ad una struttura molecolare dell'universo comunicativo.
L'esito sarebbe una sorta di nuovo continuum delle conoscenze. La dicotomia molare/molecolare assume le caratteristiche di una distinzione tra categorizzazione, frantumazione numerica dei messaggi (centrale nell'età mediatica) e unità comunicativa collettiva caratterizzata da un'inedita interrelazione tra i messaggi stessi. I mondi virtuali diventano, nella ricostruzione di Lévy, degli autentici strumenti di conoscenza di sé oltre che di autodefinizione dei gruppi umani. Gli "intellettuali collettivi" esprimeranno delle soggettività autonome e in qualche modo autopoietiche [8].

Tab. I Il sistema di insegnamento e di innovazione come sistema gerarchico a livelli ed obiettivi multipli



Fonte: Elaborazione da CERI/OECD, AA.VV., Interdisciplinarité, Parigi, 1972.

Gli intellettuali collettivi sarebbero degli "immaginanti collettivi" e le loro reciproche interazioni produrrebbero una diversa idea di globalità, un tutto interpretabile come tessuto in fase di "riassetto dinamico permanente". Si apre lo spazio per altre identità: Lévy parla di un "policosmo", di una "cosmopedia" intesa come rappresentazione dinamica delle conoscenze da contrapporre ad una tradizionale visione del sapere come enciclopedia (letteralmente: ritorno del sapere in sé, cerchio di conoscenze, raccoglimento).

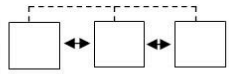
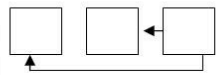
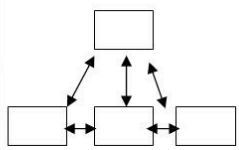
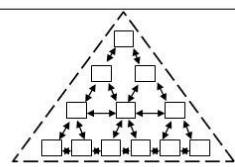
Le forme-chiave di questo nuove dimensioni sono un certo "nomadismo" dei soggetti in rete, l'"eterogeneità" delle loro competenze e persino l'"identità multipla" dei nuovi naviganti. Nel "quarto spazio" di Lévy i segni non rinviano più ad alcuna clavis universalis, ma solo a "linee di significazione erranti, singolari, a spazi di significato metamorfici". Spazio del sapere significa in questo senso che il soggetto della conoscenza si costituisce propriamente grazie al flusso interattivo dei singoli saperi 'viventi'. È come se procedessimo verso una sorta di "costruzione reciproca" delle identità culturali non solo nelle e tra le persone, ma negli stessi dispositivi di produzione dei saperi. A questo livello diventa persino più semplice pensare ad un oltrepassa mento del concetto di ipertesto come nucleo operativo della rete: i nuovi sistemi reticolari sarebbero piuttosto determinati da rappresentazioni fluttuanti dal sapere come indefinito continuum [9].
È possibile una trasfigurazione poietica, per così dire, delle instabilità contemporanee, dei nuclei di collasso che caratterizzano le Università attuali? È infine più facilmente ipotizzabile uno sviluppo e un ampliamento delle competenze (e quindi un potenziale incremento del binomio libertà/democrazia) che non una mortificazione strutturale delle qualità cognitive dei nostri allievi?

7. Un sistema di ricerca e insegnamento centrato su soglie di innovazione

Se si ammette che la vocazione principale dell'insegnamento universitario consiste nell'anticipare la società nei suoi dispositivi e nelle sue dinamiche di cambiamento ovvero autopoietiche, l'università può candidarsi, allora, come un importante agente di innovazione, se non il più importante. Si può anzi parlare di un sistema integralmente combinato di insegnamento e di innovazione, in cui queste attività siano volani di una sola e convergente struttura di pensiero e di azione. E per questa via ritornare a integrare universalismo e specialismo. Un sistema di questo tipo rappresenta anzi uno degli esempi più entusiasmanti fornito dalla nuova definizione dei sistemi: un sistema è una relazione tra alcuni oggetti descritti (o precisati o definiti) in funzione dei principi cui si uniformerà il trattamento delle informazioni e l'assunzione di decisioni. In questo sistema le discipline scientifiche e le discipline oggetto di insegnamento, vengono organizzate in modo particolare e comunque in dipendenza dall'orientamento normativo che assumono l'insegnamento e l'innovazione. In questo modo, cioè, i confini tra le discipline, i loro punti di congiunzione, le loro mute relazioni ne disvelano l'intimo carattere stipulativo e negoziale, sì che l'innovazione appare essere essa stessa costitutiva tanto dei cicli di vita del sapere quanto dei cicli di vita dell'insegnamento universitario.
È poi conseguente, quasi ovvio, rilevare che un modello siffatto di organizzazione, va pensato come un sistema gerarchico multipolare e a livelli multipli [10].
Con questa precisazione e con l'introduzione di soglie determinate di innovazione, il sistema di insegnamento e di ricerca assume un significato specifico dal punto di vista della teoria dei sistemi. Si potrebbe cioè dire che esso potrebbe apparire a priori come un sistema stratificato, i cui differenti strati rappresentano alcuni livelli di astrazione. Ogni strato avrebbe perciò il suo insieme appropriato di termini, di concetti e di principi; passando poi da uno strato all'altro, verso il basso, si affinerebbe il grado di spiegazione; mentre risalendo verso l'alto se ne rafforzerebbe il significato. Ora vale la pena di osservare come in numerosi casi, la scienza si sia inizialmente sviluppata secondo un modello stratificato. L'esempio delle scienze biologiche è, anzi, particolarmente significativo a questo riguardo: a partire dallo studio degli organismi e degli organi esse sono discese al livello dello studio delle cellule, per risalire a quello delle molecole. Si potrebbe anche osservare come le "strutture" della scienza di cui parla J. Piaget corrispondano a questo tipo di sistema stratificato, mentre l'interdisciplinarità è, per lui, quell'agente che fa intervenire uno strato superiore.
In un sistema universitario centrato su soglie di innovazione, invece, l'interdisciplinarità rappresenta un principio di organizzazione tendente alla coordinazione (sui due piani dei termini: dei concetti e delle relative configurazioni disciplinari) che è proprio di un sistema a più livelli e ad obiettivi multipli. L'importante da osservare a questo riguardo è che, per procedere a stabilire alcuni legami interdisciplinari tra questi livelli di organizzazione, i concetti, le strutture e gli obiettivi delle disci-

pline scientifiche corrispondenti si trovano con ciò stesso modificati. Le discipline sono costrette, cioè, legate da un'impresa comune: quella di cercare una assiomatica comune, cioè un punto di vista di volta in volta allargato e , insieme, più radicato capace di anticipare non solo i cambiamenti quanto soprattutto il senso delle trasformazioni.

Tab 2. Gradi successivi di cooperazione e di coordinamento crescente nel sistema di insegnamento e di innovazione

Descrizione generale	Tipo di sistema	Forma del sistema
Multidisciplinarità: gamma di discipline che si studiano simultaneamente senza esplicitare le relazioni reciproche che si possono instaurare tra loro.	Sistema a un solo livello e a obiettivi multipli; assenza totale di cooperazione.	
Pluridisciplinarità: giustapposizione di discipline diverse ma situate all'interno dello stesso livello gerarchico, e raggruppate in modo da sottolineare le relazioni che esistono tra loro.	Sistema a un solo livello e a obiettivi multipli; cooperazione ma nessun coordinamento.	
Disciplinarità incrociata: l'assiomatica di una sola disciplina egemonizza le altre discipline, poste sullo stesso livello gerarchico, il che crea una rigida polarizzazione di queste ultime sulla prima.	Sistema a un solo livello e a un solo obiettivo: controllo rigido delle discipline imposto dall'obiettivo di una sola tra esse.	
Interdisciplinarità: assiomatica comune a un gruppo di discipline, definita a partire dal livello o sottolivello gerarchico immediatamente superiore, con introduzione del concetto di finalità.	Sistema a due livelli e a obiettivi multipli; coordinamento procedente da livello superiore.	
Transdisciplinarità: coordinamento di tutte le discipline e interdiscipline del sistema IN/IN, sulla base di una assiomatica generale; costituzione di uno schema epistemologico di sintesi.	Sistemi a livelli e obiettivi multipli; coordinamento disciplinare in vista di finalità comuni del sistema.	

Fonte: Elaborazione da CERI/OECD, AA.VV., Interdisciplinarité, Parigi, 1972.

8. Come sciogliere la contraddizione: the inquiry cycle

Una contraddizione non si scioglie elidendo uno dei termini del confronto. Né sostituendolo con altri termini. Ma solo portando i due termini a rivivere in una visione allargata di ordine superiore. Per questo, non deve stupire il fatto che torniamo ad utilizzare una rappresentazione del processo di critica e di crescita delle conoscenze e delle esperienze (quale quella in Tab. 2) elaborata più di quarant'anni or sono. A dispetto delle letture che se ne sono fatte (e cioè dall'alto verso il basso), il sistema rappresentato è stato, invece, costruito dal basso verso l'alto. Non si può fare altrimenti, poiché, in un sistema a livelli e obiettivi multipli, i livelli superiori di organizzazione assumono un senso solo in riferimento alle attività dei livelli inferiori, così come un direttore d'orchestra non può far nulla senza i concertisti [11]. E nel nostro caso il direttore d'orchestra (l'Università) non può nulla senza coniugare insieme insegnamento e innovazione.

Ora noi sappiamo che l'innovazione scientifica non diventa sempre anche innovazione culturale; non innova cioè il modo con cui la società e i cittadini concepiscono la vita produttiva e sociale, prendono decisioni, e ispirano le politiche. La teoria di Keynes, ad esempio, non è stata solo un'importante innovazione scientifica; è stata anche un'importante innovazione culturale. Essa, infatti, non ha cambiato soltanto il modo di fare teoria economica e di insegnarla agli studenti, ma ha anche stravolto il modo con cui i governi dopo il 1936 (l'anno di pubblicazione della sua General Theory) hanno attuato le politiche economiche in buona parte del globo. Anche sul piano della vita culturale l'innovazione svolge un ruolo centrale. J.A. Schumpeter, nel suo Teoria dello sviluppo

economico (2002 [1911]) descrive la dinamica del capitalismo come una rincorsa tra innovatori e imitatori [12]. Ma il messaggio di Schumpeter è ancora più forte: ogni intrapresa è fattore di sviluppo e di crescita civile solo se e quando innova, e innovando è elemento costruttore di bene comune. Quando smette di innovare, magari cercando solo rendite di posizione o dedicandosi ad attività speculative, l'imprenditore muore in quanto innovatore e blocca la rincorsa o la staffetta innovazione-imitazione che è la vera dinamica virtuosa che spinge avanti la società. Inoltre, l'innovazione è un fatto culturale e perciò sociale, non una faccenda privata. Se l'innovazione è autentica innovazione, nello stato stazionario non ci sono le categorie culturali per capirla: la sorte dell'innovatore è dunque l'incomprensione e la diffidenza generale, finché non incontra altri soggetti innovatori che fanno si che quelle sue idee possano diventare innovazione in senso proprio. Insomma non è sufficiente l'invenzione o la nuova idea perché si abbia l'innovazione, poiché se mancano queste condizioni sociali, quelle invenzioni e quelle idee non maturano in innovazione, e quindi non producono sviluppo e crescita diffusa). Si dà allora, in questa prospettiva teorica (che, va notato, non è la linea che è diventata dominante nella scienza economica contemporanea, ancorata invece a una visione del mercato più statica e mercantilista), un rapporto profondo tra innovazione e creatività, essendo l'innovazione frutto della creatività umana: È dunque la persona che con la sua creatività e con la coltivazione della sua intelligenza entra in rapporto con gli altri e con le cose, e così conferisce valore, anche economico, ai beni: una tesi sorprendentemente profetica per il suo tempo, e attualissima per il nostro [13].

Ora è qui che potremmo disegnare il punto di svolta per i futuri possibili dell'Università: rendere l'Università quello spazio dialogico e reticolare che consenta alla creatività di docenti e allievi di trasformarsi in innovazione culturale diffusa.

Ora innovare significa estrarre valore dalla conoscenza: non un valore come conseguente applicativo tecnologico della conoscenza, quanto piuttosto come trasformazione culturale diffusa, appunto. E, per converso, insegnare (specie all'Università) significa analogamente trasformare la disciplina-ricerca in disciplina-insegnamento [14]; non certo fine a se stessa, ma affinché chi apprende, ripercorrendo i processi di critica e dicrescita delle conoscenze e delle esperienza che la segnano, apprenda ad espandere e a rinnovare il potere esplicativo e trasformativo di quel sapere.

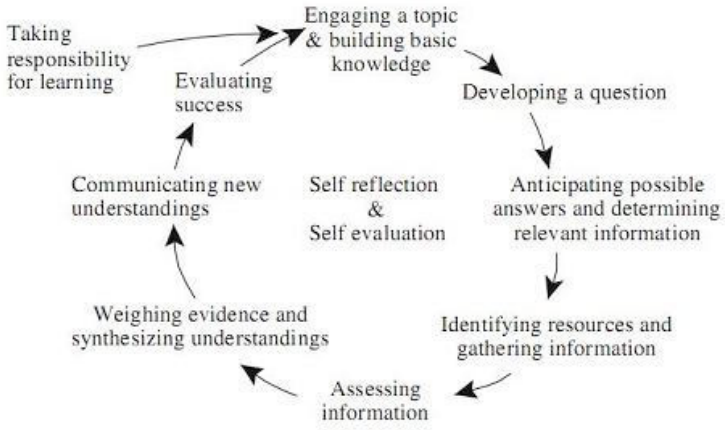
Ma come legare insieme il proprium dell'innovazione e dell'insegnamento in una Università alle prese con le sfide e le contraddizioni di cui abbiamo trattato? Dobbiamo ritornare a Dewey (Logica. Teoria dell'indagine) e riscoprire nel ciclo dell'indagine quel motore generativo di creatività e di innovazione che, non a caso, costituisce il punto di leva competitivo, oggi, dell'innovazione nel mondo.

È noto l'ampio dibattito attualmente in corso, specie in area angologona, sull'inquiry cycle come termine di riferimento e matrice metodologica trasversale alla concettualizzazione e alla progettazione dell'insegnamento non solo in ambiente universitario, ma ancor più nell'istruzione secondaria. Lo spazio di questo articolo non consente di esaminare e ricostruire le linee di un dibattito del quale, occorre notarlo, si coglie solo la dimensione metodologica e non l'intenziomalità profonda che risulta invece legata alla ricerca continua di assicurare il pieno dispiegamento delle facoltà intellettive e personali nell'interesse generale della crescita sociale. Valga il richiamo ad una delle più recenti rappresentazioni del ciclo dell'indagine così come viene presentato nelle università statunitensi, oggi (Cfr. Tab. 3).

Non è, dunque, un caso che l'innovazione [15] rappresenti per l'Unione Europea una sfida rivolta a tutte le politiche sociali. Il documento della Comunità Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union afferma ripetutamente che «should be mainstreamed in all societal areas (education, health, public, policies and administration) and be seen as a contribution to the EU's social objectives and not as substitute to current social policies» (COM, 2010, p. 41). In questo modo l'innovazione sociale, oltre che dispositivo di cambiamento, rappresenta un modo di ripensare e riorganizzare l'attività umana, (COM, 2011).

L'innovazione è il risultato dello sviluppo e della sperimentazione di nuove forme di organizzazione e interazione, per rispondere in modo innovativo alle esigenze sociali attraverso un'arena parte-

cipativa in cui l'educazione e l'empowerment sono, allo stesso tempo, causa ed effetto di benessere sociale [16].



Tab. 3 - Fonte: Elaborazione su Angela Brew The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts, Routledge/Falmer, London, 2011.

9. Dare forma alle capacitazioni per un nuova cittadinanza dell'Università

Promuovere innovazione, adottando prospettive di governance multidimensionale, multilevel e multipurpose fondate sulla democrazia, sulla condivisione e sulla partecipazione rilancia e rifonda il principio di responsabilità formativa delle Università. Le sue policies come le sue azioni non possono, per conseguenza, che risultare orientate a stimolare, valorizzare e assicurare quelle capabilities funzionali a promuovere , insieme, conoscenza e innovazione come bene di interesse generale (Nussbaum, 2000, 2002, 2005, 2011). Ciò non significa costringere ciascuno ad uno stesso progetto di vita, ma incentivare attività e situazioni che permettano la piena fioritura (flourishing) delle potenzialità umane, pur nel rispetto della libera scelta individuale. Nussbaum (1997, 2000, 2001, 2005, 2006, 2010, 2011) sottolinea che le capacità si rafforzano l'una con l'altra e che comunque non è mai possibile pensare ad una loro sostituibilità. L'universalismo della formazione generale, la «ragion pratica» delle specializzazione e il senso di responsabilità e solidarietà verso gli altri (affiliation) giocano un ruolo aristotelicamente «architettonico» rispetto alle altre capabilities, dato che costituiscono l'intera struttura in unità e la rendono, propriamente parlando, «umana».

10. Per un'idea di università nel XXI secolo

La missione, quindi, dell'Università nel ventunesimo secolo è di generare valore, dovunque. E comunque. Generare valore significa inventare, significa ricreare il gusto della creazione, della inventività, significa sostituire agli ormai stantii parametri di efficacia ed efficienza un principio importantissimo che anche in epistemologia è stato riscoperto nella sua pregnanza complementare: il principio di fecondità delle analisi e delle argomentazioni. Quando una tesi può dirsi feconda? Quando i suoi assunti mostrano di essere capaci di coprire un ambito di esplicabilità più ampio di quello regolato dal rispetto o dal rapporto con gli oggetti specifici di indagine. Ovvero, quando il potenziale di efficacia di un insegnamento è più ampio di quello regolamentato dal suo rapporto diretto con i suoi specifici oggetti di ricerca. Questo è il fattore che consente, ricorsivamente, di generare valore. Se vogliamo dunque risalire ad una visione generale dell'Università, dobbiamo dire che in essa occorrerà reintrodurre non più le scuole o le dottrine, ma l'indagine, e dunque l'attenzione, l'analisi, il confronto, il riesame e la rigenerazione dei programmi di critica e di crescita della conoscenza e dell'esperienza, per ogni ambito disciplinare; o per diversi ambiti disciplinari insieme, in quanto chiamati a collaborare a ridefinire obiettivi, strategie, a ridefinire metodi o tecniche di analisi, soprattutto a rigenerare linguaggi.

È per questi motivi che tendo a configurare in un modo personale la transizione che stiamo vivendo. Penso infatti che viviamo questi nostri giorni in quello stato di intuizione, di analisi, in quel mix di sentimenti, di conoscenze, di valutazioni, che tutte insieme ne fanno un pre-sentire. Secondo Kuhn il ciclo di vita che presiede allo sviluppo della critica e della crescita delle scienze è costituito da una lunga linea che fa seguire le grandi scoperte scientifiche da lunghi periodi di normalizzazione, in seno ai quali si costituiscono i fattori che danno origine ad una nuova scoperta. E così ricorsivamente. In particolare, se si esaminano i lunghi e complessi dibattiti che accompagnano l'interpretazione di una dottrina o l'applicazione di una scoperta si assiste ad un periodo che, esteriormente, si configura come processo di stagnazione e di normalizzazione di una dottrina scientifica, ma che al proprio interno sta per aprire una sorta di nuovo Big Bang, che porta alla deviazione dalla teoria imperante, alla sua falsificazione, e che infine genera nuove scoperte, nuovi paradigmi. Se trasferissimo questo modello al problema dell'Università nel XXI secolo, confesso di vivere una situazione di questo tipo. Vivo una condizione che percepisco come transitoria, con diverse possibili e probabili soglie di fuoriuscita dalla transizione a livello globale. Pre-sento cioè una sorta di big bang nell'affermarsi di nuovi paradigmi di scoperta e di conoscenza. Ciò mi obbliga a ridislocare tutta la mia esperienza di ricercatore e di formatore, e mi accorgo che il discorso possibile intorno al futuro dell'Università nel XXI secolo diventa molto interessante. A questo punto, infatti, non serve più usare parole vecchie per parlare del futuro dell'Università. È preferibile usare parole antiche, perché le parole antiche sono nuovissime.

Se questo è il punto dal quale vorrei partire, domandiamoci allora dell'Università: com'è nata? È nata come comunità di studenti e docenti. Dov'è nata? A Bologna. Perché? Perché vi erano industrie, ovvero interessi del ceto emergente? Perché vi furono borghesi illuminati disposti a sponsorizzare strutture improduttive dal punto di vista fabbrile? No, l'Università è sorta per un bisogno diffuso e generativo di anticipazione; è nata per un bisogno di stare insieme fra docenti e studenti; per un bisogno di sapere, per un bisogno di potere, per un bisogno di agire , studiare e sperare in modo nuovo. È intorno a questo nucleo che si è poi via via sviluppato, con tutto quello che comporta sul piano organizzativo, un sistema comunitario di generazione del valore, e si è, infine, costituita quella trama di interessi, di ruoli, di istituzioni, di dialettiche che hanno portato a riconoscere all'Università di Bologna il ruolo di Alma Mater. Padova, Parigi, Oxford, Cracovia, Salamanca, Coimbra : diverse le occasioni e le contingenze, comune il fattore scatenante: c'era un bisogno diffuso di generare qualcosa che avesse valore. Il valore in questo caso è simbolo, e cioè qualcosa che unisce al di sopra delle divisioni contingenti, qualcosa che rilancia una prospettiva che, a sua volta, rigeneri nuovo e particolare valore, anche utile, perché no, secondo le differenti strade, i differenti percorsi che la storia umana e le economie e gli scambi consentono. V'è dunque ancora speranza per questa Università? Ne sono convinto, a condizione di usare parole antiche e, però, pensieri inediti. Dobbiamo cominciare ad avere il coraggio di esplorare strade inedite, mettendoci alla prova, misurando i nostri parametri, i nostri paradigmi, e forse maggiormente dialogando con le nuove generazioni di ricercatori.

Dunque l'Università, nel ventunesimo secolo, dovrà sempre più confrontarsi con questo obiettivo: configurarsi ed essere, più che un parametro di successo, un motore delle comunità che apprendono; sapendo che ormai le comunità che apprendono non sono solo i laboratori, sono gli ambienti organizzativi, sono gli ambienti del fare, sono gli ambienti dell'essere, oltre che dell'esistere. Questa è la novità, che cambia la prospettiva e che consente all'Università di tornare ad essere seme e anticipazione di valore per le solo comunità di pratiche.

Ma se queste sono le strategie possibili, rimane da riflettere sulla evoluzione della forma Università nel secolo presente. Come la forma della scuola attuale è morta, così la forma attuale dell’università ha bisogno di essere ripensata. Che significa, allora, parlare oggi di università in rete? Che ruolo giocano i dipartimenti? Devono continuare ad essere quello che sono? Si tratta di un punto nodale, rispetto al quale possiamo decidere di assumere una logica di anticipazione concettuale e culturale, sviluppando esperimenti mentali sulla forma possibile dell'Università nel ventunesimo secolo, cercando di rimettere le tessere al loro posto, e insomma pensando a forme organizzative inedite di co-

stituzione dei dipartimenti e dei dottorati . Università intese come sistemi in rete di comunità di pratiche di apprendimento; dipartimenti non più chiusi nella loro autorefenzialità accademica ma aperti alle expertises e alle invenzioni in atto; scuole o facoltà non più isolate nella organizzazione della didattica universitaria ma aperte a forme diverse eppur integrate di ricerca-formazione e sviluppo: insomma sistemi in rete che privilegino, appunto, le strategie della anticipazione concettuale, della invenzione e fecondità come elementi su cui innestare ciò di cui abbiamo disperatamente bisogno come orizzonte-speranza per le nuove generazioni: un nuovo umanesimo. E le Università hanno bisogno di ritornare ad essere paladine di questo orizzonte-speranza, dunque di un nuovo umanesimo.

Note

[1] Ellerani P., Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum in Alessandrini G., La "pedagogia" di Martha Nussbaum, Angeli, Milano 2014, pp.131-132. L'enfasi sulla misurazione della qualità delle università attraverso i diversi ranking mondiali ha rappresentato – conseguentemente – un punto fondamentale dell'agenda delle policies nell'ultimo ventennio (Boni, Gasper, 2012, p. 451), determinando un aumento crescente di attenzione verso performance e accountability assessment, abbinando a queste l'uso di indicatori di performance (Olson, Peters, 2005). Attraverso l'informazione costante dei risultati valutativi delle università, i ranking sono divenuti un modo così «popolare» di misurare le eccellenze, tanto da essere considerati dall'OECD chiavi per influenzare anche implicitamente le policy delle stesse (Hazelkorn, 2007).
[2] Cfr. i risultati del "Gruppo di alto livello per la modernizzazione dell'istruzione superiore", istituito dalla Commissione europea per identificare soluzioni innovative da suggerire ai decisori pubblici e alle Università. Il rapporto, diffuso nel mese di Novembre 2013, rappresenta un'ulteriore manifestazione della costante attenzione dell'Europa al tema della formazione superiore che, a partire dall'obiettivo del Processo di Bologna di realizzare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, oggi si esprime con l'obiettivo di portare il 40% di tutti i giovani europei a possedere un titolo di istruzione superiore entro il 2020.

(http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf). Per una sua analisi cfr. Margiotta U., Insegnare oggi all'Università. Un Master per la didattica universitaria, in "Formazione&Insegnamento", 1, 2014, pp. 45-59, Pensa Multimedia, Lecce. Il numero della rivista è tematico, e verte su Scholarship of Teaching and Learning for quality higher education. È curato da Patrizia Ghislandi e Juliana Raffaghelli, e contiene interessanti saggi di Mary McAleese, Massimo Castagnaro Massimo Baldacci, Patrizia Ghislandi e Catherine Riley.
[3] Cfr. H. Erkowitz e L. Leidersdoff (1997). Universities and the Global Knowledge Economy. London & Washington: Pinter.
[4] In alcuni Paesi, caratterizzati tra una tradizione capitalista laissez-faire, come gli USA, i governi risultano impegnati in un consistente ruolo propulsivo per la ricerca e l'innovazione. Altri Paesi, in particolare l'UE, si orientano, invece, verso approcci sistemici ma sussidiari, e spingono per riconfigurare in termini più competitivi le sfere sociali che presidiano la produzione e la conoscenza. Dunque l'eziologia profonda dei cambiamenti che interessano tutte le componenti della triplice elica va ricercata nelle dinamiche globali che, tra il 1985 ed oggi, hanno provocato significative ricombinazioni nei processi di produzione e di uso della conoscenza. I cambiamenti nell'economia della conoscenza hanno, infatti, innescato ulteriori cambiamenti nelle infrastrutture deputate alla produzione di conoscenza (Università, Imprese, Agenzie di ricerca e sviluppo). Mutando dunque le condizioni dello sviluppo nelle diverse regioni del mondo: mentre le Università incrementano la loro visibilità quali protagoniste dei sistemi nazionali o internazionali d'innovazione della conoscenza, intere filiere produttive contestualmente spariscono o vengono sostituite da reti di produttori autonomi. Le istituzioni accademiche si sviluppano soprattutto internazionalizzando la propria offerta formativa e centralizzando la gestione della proprietà intellettuale o le attività di trasferimento tec-

nologico; ma – al contempo – le Università e i loro interessi (in quanto entità sistemiche) vengono a frapporsi tra le facoltà e i loro interlocutori industriali.

[5] Cfr. UE (1999). LongLife Learning Memorandum. Bruxelles: Commissione Europea.

[6] La società della mente impone, quindi, di ripensare i paradigmi dell'apprendimento e della formazione universitaria alla luce dei seguenti fattori: complessità sistemica: la complessità della società moderna non è comprimibile in un piano che riduca la varietà e la libertà delle sperimentazioni, di modo che la centralizzazione su di una sola forma sapere non costituisce più l'architrave su cui costruire la modernità; nuove tecnologie: le nuove tecnologie e i nuovi modelli organizzativi offrono la possibilità pratica di sperimentare le possibili innovazioni in forme flessibili e decentrate; cambiamento dei paradigmi organizzativi e professionali: l'investimento nella propria professionalità viene compiuto a rischio delle singole persone, che non possono più delegare le scelte relative alle tecnostrutture delle imprese o delle istituzioni; globalizzazione: le imprese hanno bisogno di inserirsi nel circuito della ricerca, in quanto un'economia globale ha bisogno di sapere trasferibile, vendibile e acquistabile sui grandi circuiti.

[7] L'Accademia Svizzera per le Scienze, in collaborazione con altre istituzioni scientifiche europee, ha costituito un Network for Transdisciplinarity in Sciences and Humanities, istituendo un premio che serva ad incoraggiare ricerche transdisciplinari, e tenendo aggiornato un database di riviste scientifiche orientate alla transdisciplinarità che ad oggi contiene 500 titoli. L'Università di Stoccolma ha appena ricevuto un finanziamento di 22 milioni di Euro per istituire un Transdisciplinary Research Institute. Ma significativo è anche il riferimento alla interdisciplinarità in diversi programmi didattici. Curricula centrati sulla interdisciplinarità sono offerti ormai da tempo da diverse università nel mondo; ad esempio la School for Interdisciplinary Studies della Miami University ha una lunga tradizione risalente agli inizi degli anni '70. Ad una forte interdisciplinarità si ispirano anche alcuni dei corsi dell'Università di Pisa. La suddivisione del sapere in discipline nettamente separate è un fatto abbastanza recente nella storia della scienza, che ha finito con assumere delle forme a volte eccessive. La specializzazione è certamente il portato dello sviluppo e dell'approfondimento delle conoscenze, e della necessità di usare strumenti di indagine sempre più sofisticati. Ma è anche il portato di dinamiche interne di autoaffermazione e di crescita (anche in termini di potere) delle diverse aree scientifiche. In realtà contatti e 'ibridazioni' fra le diverse discipline ci sono sempre stati ed in alcuni casi hanno portato alla nascita di nuove discipline. La biochimica, l'informatica e le neuroscienze sono solo tre dei tanti esempi che potremmo citare. Nell'ambito dell'informatica è particolarmente significativo il caso dell'intelligenza artificiale. Fra i suoi fondatori si cita Herbert H. Simon, personalità difficilmente rinchiudibile negli angusti spazi di una disciplina: oltre che nell'area dell'intelligenza artificiale, ha dato contributi rilevanti nell'area delle scienze gestionali, ha ottenuto il premio Nobel per l'economia, ed ha fatto una breve apparizione anche nell'area della Ricerca Operativa quando questa disciplina stava nascendo.

[8] I mondi virtuali diventano, nella ricostruzione di Lévy, degli autentici strumenti di conoscenza di sé oltre che di autodefinizione dei gruppi umani. Gli "intellettuali collettivi" esprimeranno delle soggettività autonome e in qualche modo autopoietiche.

[9] Siamo alle origini della nozione di rete. Una protostoria che sembra però aver tematizzato alcune questioni in seguito quasi obliate dal dibattito sulle potenzialità dei new media. Penso a opere come La volontà di sapere di Foucault (1976), Il metodo di Morin (1978), La condizione postmoderna (1979) di Lyotard fino a Sistemi sociali (1984) di Luhmann. Tutte convergenti nella presa d'atto della crisi irreversibile della nozione di sistema come relazione, legame organico tra le parti e le comunità. In Foucault, ad esempio, la struttura del potere della tarda modernità tende a perdere il secolare carattere di dominio autocosciente o centrale, di "unità globale di una dominazione", e ad assumere piuttosto la forma di una "molteplicità di rapporti di forza immanenti al campo in cui si esercitano e costitutivi della loro organizzazione". Già nel 1965 infatti Luhmann - in un saggio tra i suoi più penetranti: Scopo, Potere, Sistema - criticando la semplificazione operata dall'interpretazione weberiana dell'agire sociale alla luce del rapporto scopo/mezzo, giungeva ad un'identificazione del concetto di sistema come "organismo" capace di ottenere una riduzione della complessità

(cioè, secondo Luhmann, una costruzione di senso) solo a prezzo di ospitare al suo interno un'irriducibile conflittualità di base. Se ci spostiamo poi a livello più interno, la critica al concetto olistico di sistema avanzata da Morin sul piano strettamente epistemologico implicava l'assunzione di nuovi paradigmi, tra cui quello fondamentale di una totalità in permanente stato di tensione dissolutiva, di entropia endemica. Il "tutto" si configura infatti nella prospettiva di Morin sempre e contemporaneamente come maggiore e minore della somma delle sue parti.

[10] Il tradizionale frazionamento del sapere e la sua trasmissione attraverso numerosi e distinti canali disciplinari corrispondevano ad un punto di vista, completamente diverso: esso consisteva nel dire che doveva essere possibile giungere ad una spiegazione del mondo, così come esso è, orientandone le osservazioni empiriche all'interno di un quadro logico. Paul Churchman ha osservato che una forma siffatta di "scienza" è "semplicemente una parte deficitaria dell'organizzazione sociale". In breve, in materia di scienza la disciplinarità rappresenta fondamentalmente un principio statico, che perde ogni suo significato allorché lo si situa all'interno di un sistema orientato verso obiettivi. In queste condizioni, perché meravigliarsi del fatto che ci si orienti sempre più verso approcci più o meno interdisciplinari, in un momento in cui la conoscenza appare sempre più essere un elemento fondamentale - se non è già parte integrante - della stessa azione creatrice dell'uomo? E pur tuttavia non si sono ancora ben compresi né il significato né la portata reale dell'interdisciplinarità e delle tappe intermedie che conducono alla sua realizzazione.

[11] Lo conferma la lettura attenta del volume sull'interdisciplinarità dell'OECD. E'singolare ritrovarvi una forte convergenza tra l'epistemologia genetica di Jean Piaget e l'analisi socio-costruttivista delle matematiche di E. Jantsch, sì che le conclusioni di L. Apostel non potevano che richiamare l'intreccio obbligato tra una prospettiva dinamica (Piaget) e una prospettiva statico-formale (Jantsch) nell'indicare prospettive non ingenue al rinnovamento del sinolo ricerca&didattica nell'insegnamento universitario. "Noi partiamo dal principio che il problema fondamentale dell'organizzazione dell'insegnamento non è ancora sufficientemente sviluppato perché sia possibile applicare, in questo momento e a questo campo, le tecniche messe a punto per l'ottimizzazione della ricerca scientifica. Ciò tuttavia non ci impedisce di formulare fin d'ora una conclusione certa a partire da un postulato pedagogico fondamentale: la preparazione alle professioni cosiddette "intellettuali" non può essere fornita che imparando a fare ricerche concrete, orientate e pianificate. In altre parole, la formazione alla ricerca passa solo per la ricerca. Dobbiamo dunque rifiutare la nozione classica di scuola e di università. Per quanto non ci è possibile difendere o precisare questo postulato, noi siamo persuasi della sua validità. Il solo insegnamento degno di questo nome è lo studio personale, e le uniche direttive che un insegnante deve dare nel corso del processo di insegnamento consistono nell'orientare gli alunni verso certo direzioni e nel fornire loro alcuni strumenti di ricerca. Ma accettato questo postulato esso ci conduce ad un'altra conclusione, e cioè che se una gran parte delle ricerche in atto deve essere interdisciplinare, anche una gran parte dell'insegnamento deve farsi interdisciplinare. Una conclusione siffatta non interessa evidentemente coloro che non intendono far carriera nella ricerca (e che rappresentano la maggioranza dei docenti). Ma allora la loro istruzione dovrà ugualmente essere interdisciplinare e, se sì, relativamente a che cosa? Se dovessimo di nuovo far valere che è necessario studiare la struttura delle professioni della nostra società, come anche la struttura delle motivazioni cui obbedisce la nostra giovinezza e se dovessimo dimostrare che le professioni evolvono verso una situazione in cui richiedono sempre più competenze generali e meno specializzazioni, mentre contemporaneamente le stesse motivazioni evolvono verso una situazione in cui solo attività meno specializzate potranno soddisfarle, non ci resterebbe che abbandonare il nostro obiettivo, dal momento che non è possibile lanciarci in due ricerche così importanti, proprio mentre stiamo concludendo il nostro discorso. Speriamo che esse vengano intraprese in altra occasione. Qui, ancora, non potremo rispondere che formulando un secondo postulato sociale assai importante: in tutti i settori di attività della nostra società, il lavoro deve sempre più andare di pari passo con le ricerche che si conducono sui diversi elementi che compongono quel lavoro, fino al punto da essere parzialmente sostituite da esse. Non possiamo dimostrare la validità di questo postulato, ma noi riteniamo che esso sia vero, perché i compiti e gli obiet-

tivi nel mondo del lavoro diventano sempre più complessi, il loro ciclo di vita è sempre più corto e il loro livello sempre più elevato. Se questo postulato è esatto, e nella misura in cui abbiamo dimostrato che le attività di ricerca e di sviluppo devono includere un volume elevato di ricerca interdisciplinare, noi avremo anche provato con ogni evidenza che tutti i tipi di insegnamento dovrebbero comprendere un volume elevato di insegnamento interdisciplinare. In sintesi, due postulati, uno di natura pedagogica l'altro di carattere sociale, ci conducono alla conclusione che risolvendo il problema della ricerca interdisciplinare nell'ambito della ricerca, noi lo risolviamo anche nel settore dell'insegnamento" . Cfr. Apostel L., Note di sintesi, II Parte, in OECD (1972). Interdisciplinarità. Paris, trad. it. a cura di Umberto Margiotta, Venezia 1986, pp. 135.

[12] Egli utilizza un modello idealtipico nel quale il punto di partenza é lo "stato stazionario" dove le imprese pongono in essere soltanto attività routinarie, in cui cioé la vita economica si ripete in modo uniforme nel tempo, e il valore aggiunto da esse prodotto é esattamente sufficiente per coprire i costi di produzione e gli ammortamenti, senza creazione di nuova ricchezza. Lo sviluppo economico inizia, invece, a suo dire, quando un imprenditore spezza lo stato stazionario introducendo un'innovazione, che per Schumpeter é qualsiasi nuova invenzione (tecnica, organizzativa, di nuovi prodotti o di nuovi mercati), che fanno si che si possa creare nuova ricchezza, capace non solo di coprire i costi di produzione e gli ammortamenti, ma di creare profitto. Per Schumpeter il profitto, compreso l'interesse bancario, può essere maggiore di zero solo in presenza di innovazioni. L'innovatore è, dunque, il protagonista dello sviluppo e della crescita, poiché crea vero valore aggiunto e rende il sistema sociale dinamico. L'innovatore é poi seguito da uno sciame di imitatori (che nella teoria di Schumpeter non sarebbero degli autentici imprenditori), attratti dal profitto come le api dal nettare: essi entrano nei settori nei quali si sono verificate le innovazioni, facendo sì che, a seguito dell'aumento del numero di imprese e quindi dell'offerta di beni, il prezzo di mercato diminuisca fino ad assorbire interamente il profitto a suo tempo generato dall'innovazione, riportando con ciò l'economia e la società allo stato stazionario: e tutto questo si ripete fintantoché una nuova innovazione non dà luogo ad un nuovo inizio di un nuovo ciclo di sviluppo. Il profitto ha dunque natura transitoria e strumentale, poiché sussiste fin quando c'e innovazione, nel lasso di tempo che passa tra l'innovazione e l'imitazione. L'imitazione non ha solo una valenza negativa: essa svolge infatti un compito importante, poiché fa si che i vantaggi dell'innovazione non restino concentrati solo nell'impresa che ha innovato ma si estendano all'intera società.

[13] Carlo Cattaneo, in un brano del 1859, Frammenti di filosofia civile, scriveva "Non v'è lavoro, non v'è capitale, che non cominci con un atto d'intelligenza. Prima d'ogni lavoro, prima d'ogni capitale … è l'intelligenza che comincia l'opera, e imprime in esse per la prima volta il carattere di ricchezza".

[14] Cfr. Margiotta U. (2014). Teorie dell'Istruzione. Roma: Anicia.

[15] Nella costruzione europea dell'innovazione il problema principale risiede nell'adozione di un approccio strategico all'innovazione articolato in 10 punti, il cui punto 9 recita: «far fruttare meglio i nostri punti di forza nel campo del design della creatività e porci all'avanguardia nel campo dell'innovazione sociale. Occorre avviare ad una migliore comprensione dell'innovazione il settore pubblico, individuare e rendere visibili le iniziative coronate dal successo e stabilire parametri di riferimento per valutare i progressi compiuti». E ancora si incita a produrre un orizzonte ampio di innovazione, coinvolgendo tutte le parti interessate e le regioni nel ciclo dell'innovazione, compresi l'economia sociale e gli stessi cittadini («innovazione sociale»). Cfr. COM 2010 http://ec.europa.eu/bepa/ pdf/publications_pdf/ social_innovation.pdf p. 41.

[16] Social demands that are traditionally not addressed by the market or existing institutions and are directed towards vulnerable groups in society (approach 1); Societal challenges in which the boundary between «social» and «economic» blurs, and which are directed towards society as a whole (approach 2); The need to reform society in the direction of a more participative arena where empowerment and learning are sources and outcomes of well-being (approach 3) (COM, 2010, p. 43).

Riferimenti bibliografici

Banks J.A, Brandsford J., Lee Y. (2007). Learning in and out of school in diverse environment. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
Bell J. (2010). Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science. New York: McGraw-Hill International.
Benavides F., Dumont H., Istance D. (2010). The Nature of Learning. Using research to inspire practice. Paris: CERI-OECD.
Boni A., Gasper D. (2012). Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute?, in Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development, 13:3.
Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (2000). How people learn: brain, mind, experience, and school. Washington DC: National Academy Press.
Brew A. (2011). The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts. London: Routledge/Falmer.
Bruner J. (1996). The culture of education. Cambridge (Mass): Harvard University Press (trad. it.: Bruner J. (2000). La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola. Milano: Feltrinelli).
Cedefop (2012). Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012. Lussemburgo: Cedefop.
CERI-OECD (2011). Innovative Learning Environment. Paris: Oecd Publications.
COM Commissione Europea (2010). EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Bruxelles.
COM Commissione Europea (2011). Sostenere la crescita e l'occupazione – Un progetto per la modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore in Europa. Bruxelles.
COM Commissione Europea (2012). Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (Comunicato di Bucarest 2012). Bruxelles.
Comoglio M. (1996). Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning. Roma: LAS.
Craighero L. (2010). I neuroni specchio. Bologna: Il Mulino.
Crocker D. A. (2008). Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy. Cambridge: Cambridge University Press.
Daloz L. (2000). Transformative learning for the common good. In Mezirow J. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey Bass.
Darling-Hammond L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-based and Cooperative Learning. Book Excerpt Edotopia.
Dewey J.(1916). Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press (trad. it.: Id. (1966). Democrazia ed educazione. Firenze: La Nuova Italia).
Dewey J. (1949). Esperienza ed Educazione. Firenze: La Nuova Italia.
EHEA (2012). Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension, in http://www.ehea.info.
EHEA (2012). Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension, in http://www.ehea.info.
Ellerani P. (2012). Metodi e tecniche attivi di insegnamento. Roma: Anicia.
Elliot J. (2005). Participatory Methods Toolkit. A Practitioner's Manual, King Bau-douin Foundation and the Flemish Institute for Science and Technology Assessment.
Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization, Journal of Education and Work, 14(1).
EU-High Level Group (2013). Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Bruxelles.
Gallese V. (2009). All´origine dell'interazione con gli altri, La società e gli individui, (35) XII-2.
Halsey A.H. (1992). Decline of Donnish Dominion. Oxford: Clarendon Press.

Haq M. (1999). Reflections on Human Development. 2nd ed. Delhi: Oxford University Press.
Hazelkorn E. (2007). The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making, Higher Education Management and Policy, 19(2).
Hénard F. (2010). Learning Our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education. Paris: OECD Publication.
Erkowitz H. e Leidersdoff L. (1997). Universities and the Global Knowledge Economy. London & Washington: Pinter.
Hinton C., Fischer K.W. (2010). Research schools: grounding research in education practice, Mind, Brain and Education, 2(4).
Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec M. (1994). Learning together and alone. New York: Englewood Cliffs.
Johnson D.W., Johnson R., Roseth C. (2010). Cooperative learning in the Middle Schools, Middle Grades research Journal, 5(1), 1-18.
Jonassen D. H., Hung W. (2008). All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning, Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 2(2).
Jonathan R. (2001). Higher Education Transformation and the Public Good, Kagisano Higher Education Discussion Series, 1.
Kagan S. (2000). L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale. Roma: Edizioni Lavoro.
Kezar, A., Chambers, A. C. and Burkhardt, J.C. (2005). Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement. San Francisco: Jossey-Bass.
Kolb D.A. (1984). Experiential Learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
Lakoff G., Nunez R.E. (2005). Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica. Torino: Bollati Boringhieri.
Margiotta U., a cura di (2011). The changing mind. From neural plasticity to cognitive modificability. Lecce: Pensa MultiMedia.
Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. In Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione. Milano: Mondadori.
McAleese M. (2013). Introduction, in Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Bruxelles: European Commission.
Mezirow J. (1997). Transformative Learning. Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow J. (2000). Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.
Ministri dell'Istruzione UE (2012). Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (Comunicato di Bucarest 2012). In http://www.ehea.info.
Morin E. (2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: Raffello Cortina.
Morin E. (2012). La via. Per l'avvenire dell'umanità. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2013). Aver cura della vita della mente. Roma: Carocci.
Nussbaum M.C. (1997). Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge MA: Harvard University Press.
Nussbaum M.C. (2000). Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
Nussbaum M.C. (2002). Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum M.C. (2011). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum M.C. (2012). Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil. Bologna: Il Mulino.
AA.VV. (1972). Interdisciplinarité. Parigi: OECD/CERI.
OECD (2001). The well-being of nations: The role of human and social capital. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

OECD (2008). Higher Education to 2030. Volume 1: Demography. Paris: OECD Publications.
OECD (2011). Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
OECD (2012a). Education Indicators, in InFocus, 5.
OECD (2012b). http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/what-will-global-talent-pool-look-like.html.
OECD-PIAAC (2013). First results from survey of Adults Skills. Paris: Oecd Publications.
Olssen M., Peters M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism, in Journal of Education Policy, 20 (3).
OMS (1998). Life skills. Milano: Franco Angeli.
Otto H., Ziegler H. (2010). Education, Welfare and the Capabilities Approach. A Euroepan Perspective. Opladen: Barbara Budruch Publishers.
Rabinowitz P. (2013). The Community Tool Box, in
http://ctb.ku.edu/en/tablecontents/sub_section_main_1054.aspx
Rifkin J. (2001). L'era dell'accesso. Milano: Mondadori.
Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina.
Schneider M., Stern E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings, in OECD (Ed.), The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris: OECD.
Scott P. (1998). The globalization of higher education. Buckingham. PA: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
Sen A. (1993). Capability and Well Being. In Nussbaum M. and Sen A. The Quality of Life. Oxford: Oxford University Press.
Sen A. (1999). Development as Freedom. New York: Knopf.
Sen A. (2000). Lo Sviluppo è Libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia. Milano: Mondadori.
Slavin R. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work?. In Dumont H., Instance D., Benavides F., eds (2010). The nature of learning. Paris: OECD.
Taylor P. (2005). How can participatory processes of curriculum development impact on the quality of teaching and learning in developing countries?. Parigi: Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Im-perative, Unesco.
Taylor P. (2007). Higher education and participatory development, GUNI Newsletter, 26 June. In http://www.guni-rmies.net/ newsletter/viewNewsletter.php?int_boletin=137.
Unesco (1998). The World Conference on Higher Education. In
http://www.unesco.org/education/ educprog/ wche/ declaration_eng.htm.
Unterhalter E. (2003). The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities, in Theory and Research in Education, 1, pp. 7-22.
Vermette P.J. (1998). Making cooperative learning work. Upper Saddle River: Prentice Hall.
Vygotskij L.S. (1978). Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press.
Vygotskij L.S. (2011). Pensiero e linguaggio. Bari: Laterza.
Walker M. (2006). Higher Education Pedagogies. Maidenhead: Open University Press and The Society for Research into Higher Education.
Wood D., Deprez L.S. (2012). Teaching for human well-being: Curricular implications for the capability approach, Journal of Human Development and Capabilities, 13(3), pp. 471-493.

La pressione totale sulle Università come difesa sociale dall'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative

di Maria Grazia Riva

DOI: 10.12897/01.00022

Today the University is undergoing tremendous social pressure, in the wake of the so-called Bologna Process at the end of the twentieth century. We are witnessing a heaping of multiple demands of forced change on the University from above, through power devices such as the procedures, the recall to the Quality Systems and the implementation of the guarantee of Quality itself, the capillarity of the indications in all areas of the university life: from research to teaching, from the organization of knowledge to the management of human and material resources. The hypothesis supported is that these social pressures, implemented with different methods and tools, are the result of collusion between the anxiety and the strong social distress present in this globalized and unpredictable society in crisis, and a set of devices of pervasive power. All of this has very strong implications and impacts on educational and training processes.

L'Università oggi viene sottoposta a una pressione sociale enorme, sull'onda del cosiddetto processo di Bologna della fine del Novecento. Si sta assistendo a un riversamento sull'Università di molteplici richieste di cambiamento forzato dall'alto, attraverso dispositivi di potere quali le procedure, il richiamo ai sistemi di Qualità e l'implementazione dell'assicurazione della Qualità stessa, la capillarizzazione delle indicazioni, in tutti gli ambiti della vita universitaria: dalla ricerca alla didattica, dalla organizzazione dei saperi alla gestione delle risorse umane e materiali. Si sostiene l'ipotesi che queste pressioni sociali, attuate con diversi metodi e strumenti, siano il frutto di una collusione tra l'ansia e l'angoscia sociale fortissima nella società attuale globalizzata, imprevedibile e in crisi e un insieme di dispositivi di potere pervasivi. Tutto ciò ha delle implicazioni e delle ricadute molto forti sui processi educativi e formativi.

1. Dalla società dell'incertezza e della complessità al controllo attraverso le procedure

Scriveva Jacques negli anni 50 del Novecento che i diversi sistemi sociali vengono sviluppati come forme di difesa contro l'ansia inconscia (Jacques, 1955; Menzies, 1960), evidenziando la stretta relazione tra attività organizzativa – cioè la gestione cosciente delle risorse umane e materiali – e le dinamiche inconsce di gruppo. Queste ultime svolgono un ruolo centrale sebbene nascosto, in quanto possono aiutare o distorcere la vita dell'organizzazione. In questa sede, si sostiene l'ipotesi che la attuale enorme pressione verso il controllo a tutti i livelli sociali, istituzionali, organizzativi, scolastici e universitari, si sia affermata anche per far fronte all'aumento esponenziale della complessità sociale (Morin, 1993; Bocchi, Ceruti & Morin, 1990; Serres, 2009; Annacontini, 2008), dentro cui ci muoviamo, e della società liquida, che ha rotto i tradizionali legami tra individui e tra individui e istituzioni (Bauman, 2011).
Negli scorsi decenni, abbiamo visto l'aumento vertiginoso della globalizzazione, della velocità degli scambi di informazioni e di conoscenze attraverso l'enorme potenziamento delle nuove tecnologie, degli imponenti fenomeni migratori – che hanno destabilizzato fortemente la percezione precedente delle identità nazionali – così come l'acuirsi della competizione industriale tra paesi dell'area occidentale e paesi cosiddetti emergenti – peraltro presente anche all'interno della stessa area europea [1], che naviga a due velocità: quella dei paesi del Nord Europa e quella dei paesi del Sud Europa e in genere del Mediterraneo –, lo sviluppo enorme di multinazionali orientate al profitto sopra tutto. Sono ancora in corso sommovimenti importanti concomitanti a tali spinte come, ad esempio,

l'enorme crisi in cui versano le piccole e medie aziende, la crisi economica e finanziaria generale che ha spinto i governi a tentare riforme e riassetti istituzionali, culturali, economici imponendoli dall'alto e all'urlo di obiettivi – sotto forma spesso di slogan ideologici – quali quelli di efficacia ed efficienza, meritocrazia, valutazione. Mentre i governi, e i vari partiti politici, si affannano a costruire dispositivi complicatissimi nell'illusione di riprendere in mano la gestione di processi così complessi come quelli sopra citati, dall'altra parte la violenza individuale, familiare, sociale, etnica esplode da tutte le parti. Non passa giorno che i media non ci raccontino di violenze e crudeltà di tutti i tipi. Guerre fratricide e rigurgiti di desideri di imperialismo (si pensi al conflitto tra Ucraina e Russia proprio in questi mesi) scoppiano all'improvviso in molteplici parti del pianeta, mentre la depressione e le nuove sindromi psicopatologiche costituiscono ormai malattie riconosciute ufficialmente e in continuo aumento. Si sostiene, in questa sede, che tale enorme complessità genera una altrettanto enorme ansia e angoscia, relativa alla percezione dell'impossibilità di gestirla, governarla, controllarla. Intrecciata strettamente con i conflitti economici, finanziari, di potere dei diversi attori in gioco, l'angoscia di fronte al divenire e al futuro – e soprattutto l'angoscia di fronte alla constatazione che l'attuale società ipercomplessa e globalizzata non si lascia governare e controllare secondo le vecchie logiche del potere – scorre sottile e pervasiva ovunque.

L'insicurezza del presente e l'incertezza del futuro conducono a covare e alimentare spaventose e poco sopportabili paure (Benasayag & Schmit, 2005; Bauman, 2014; Galimberti, 2007). La paura alimenta demoni sinistri che si annidano nelle società aperte e liquide del nostro tempo. Ci percepiamo incerti, fragili, insicuri, ci sembra di non controllare più nulla sia da soli sia collettivamente. Mancano gli strumenti che consentirebbero alla "politica di ricongiungersi al potere", tramite i quali potremmo riacquistare in parte il governo sulle forze che condizionano il nostro stato attuale. Secondo Bauman, il demone della paura non sarà esorcizzato finché non verranno costruiti tali strumenti. Pertanto, ci si illude di gestirla attraverso il controllo razionale di settori diversi della vita associata; controllo razionale esercitato in vari modi, ad esempio attraverso la proceduralizzazione di molteplici dimensioni della vita associata. Zygmunt Bauman e David Lyon (2014) argomentano intorno a un tema che acquista sempre più potere sulle nostre vite, relativamente a cosa significa essere continuamente osservati e osservare, e a quali conseguenze politiche e morali ciò porta in tutti gli ambiti. Poiché sta ormai invadendo prepotentemente l'Università (Pinto, 2012), ricordiamo qui, ad esempio, il sistema di valutazione della cosiddetta Qualità totale – e della certificazione ISO 9001 e metodologie successive – che si propone di valutare e certificare attività, organizzazioni e istituzioni attraverso una ricostruzione delle diverse tappe, ritenute parti costitutive di una certa attività o compito in aziende, enti, istituzioni. Tali tappe vengono poi tradotte in procedure, a loro volta depositate in documenti e linee guida e protocolli. A essi l'organizzazione e il singolo devono attenersi, in modo che possa essere certificato che egli – o l'organizzazione nel suo insieme – si è "ben comportato". Si misura, in tal modo, il livello di adeguamento e di conformità allo status quo della società, dell'azienda, dell'istituzione e della mentalità di riferimento. Nessuna riflessione è presente sull'implicazione sottostante, relativa cioè al fatto che il benessere e l'apprendimento non coincidono necessariamente con la ripetizione e la conformità, anzi richiedono spazio per la creatività, la libertà di pensiero, l'apertura al nuovo e al divenire sempre mutevole e ingovernabile della vita. Non vi è, per lo più, nessuna riflessione intorno al modello pedagogico autoritario e alla richiesta di conformazione nella costruzione sia della personalità dei soggetti sia dei percorsi educativi sia, ancora, dei setting di apprendimento e di insegnamento. I certificatori non sono necessariamente esperti del settore che valutano – per esempio una cooperativa sociale, un servizio educativo, una università o un istituto scolastico – e, intervistati [2], sostengono serenamente e convintamente che non è necessario, perché quello che conta è verificare che i valutati si siano attenuti alle procedure indicate. I certificatori e i valutatori – spesso ingegneri o comunque con lauree di tipo tecnico – non si rendono conto di stare svolgendo un ruolo formativo importantissimo, attraverso il quale plasmano attività educative, comportamenti e atteggiamenti, modelli di pensiero e mentalità. Non hanno per lo più una formazione in tal senso e perciò, spesso, non sono nemmeno a conoscenza della vasta riflessione presente nel dibattito pedagogico e didattico intorno ai fondamenti della valutazione (Perla,

2004; Viganò & Cattaneo, 2012; Bondioli, 2001; Galliani, 2013; Bertolini, 1999; Bezzi, 2007), alle sue criticità e ambivalenze, alle sue compromissioni inconsapevoli con la biografia familiare e scolastica personale (Formenti, 1998; Biffi, 2010; Riva, 2008). D'altra parte, sempre di più in tutti i settori della vita associata si pretende l'accreditamento basato su tale sistema di certificazione della qualità, riconosciuto a livello internazionale. Si può affermare, con un taglio di psicoanalisi applicata allo studio della società e delle organizzazioni, che è possibile riscontrare una convergenza tra i sistemi di difesa inconsci ed i sistemi di difesa dello Stato, inteso come l'insieme delle istituzioni pubbliche e private (Jaques, 1955; Perini, 2007 e 2013). Come l'ansia generata dal lavoro entra in sintonia con l'angoscia kleiniana (Klein, 2012; Jacques, 1955), ovvero quell'angoscia primitiva del neonato che è in noi – innescando meccanismi di invidia-gratitudine, aggressività-paura di ritorsione, posizione schizo-paranoide, posizione depressiva – allo stesso modo l'ansia a livello sociale (Galimberti, 2007; Benasayag & Schmit, 2005), diffusa in tutte le organizzazioni, le istituzioni, le imprese, il sistema economico e finanziario, gli stati e le entità sovrastatali (come la Comunità Europea), le risollecita pesantemente.

Specie in questi anni di grave crisi economica, la paura e l'angoscia sociali sono molto alte, spesso collegate alla carenza di lavoro e dunque di reddito, con pesanti conseguenze sul piano del senso dell'identità personale. Ciò fa sì che il potere dello Stato privilegi i sistemi di difesa rispetto a quelli della gestione delle risorse. Cosi, mentre il lavoratore preme sui diritti, lo Stato preme maggiormente sui doveri e sulle relative sanzioni, esaspera l'estensione dei doveri e li fa diventare pervasivi, traducendoli in sistemi di procedure (Foucault, 1976; Massa, 1986; Mariani, 2000) a cui tutti devono adeguarsi. In realtà, vediamo che tale movimento è di tipo onnipotente e illusorio, perché aumentando all'infinito la pressione non migliora di fatto il benessere individuale e sociale. È come se interessassero maggiormente l'efficacia e l'efficienza – definite unicamente secondo criteri economicistici e procedurali – fini a se stesse. Esse vengono intese come parti di un dispositivo di potere più generale e pervasivo, più che come strumento per una migliore condizione di vita generalizzata e democratica (Zagrebelski, 2014). Foucault, del resto, ha spiegato bene come funzionano i dispositivi del potere nel corso della storia, susseguendosi e intrecciandosi (1976). Il concetto di dispositivo di potere (o dispositivo volto alla normalizzazione) può essere applicato ai principi operativi dell'ohnismo (Ohno, 1993 e 2004; Fiocco, 2001), cioè al sistema di pensiero, organizzazione del lavoro e produzione Toyota (connesse ai concetti di Total Quality Management, Just in time – IIT, dispositivo Kanban, vale a dire il coinvolgimento soggettivo dei lavoratori, la loro totale mobilitazione attraverso il 'sapere operaio') degli anni sessanta del Novecento. Tale sistema ha trasposto e trasformato moduli organizzativi spostandoli da uno specifico contesto culturale, sociale ed economico ad un altro. In questo modo "la soggettività in quanto intelletto individuale collettivo, 'sapere operaio', viene incorporata al processo di lavoro, e fatta funzionare come controllo interno, esercitato in tempo reale, sulla qualità del prodotto, al fine di azzerare gli scarti e di ridurre al minimo i difetti" (Revelli, 1995, p. 187). Tali temi relativi al trasferimento di modelli, mentalità, tecniche e procedure interessano particolarmente l'Università italiana in questa fase storica, in quanto essa è continuamente oggetto di un riversamento di procedure e azioni provenienti da modelli in auge in contesti altri – e talvolta in altri tempi –, spesso del nord Europa e del mondo anglosassone. Diventa perciò interessante la riflessione antropologica circa la diversità di metabolizzazione, da parte dei diversi contesti, dei modelli importati. Tali contesti subiscono spesso l'ondata di richieste di adeguamento, forzato e a ritmi frenetici, a modelli estranei fino a quel momento. Tali richieste di conformazione a modelli tecnicistici, ingegneristici, razionalisti e lineari di cambiamento della gestione dell'Università, della didattica, della progettazione formativa e della valutazione comportano delle ricadute forti su tutte le dimensioni, i luoghi, i tempi e le attività universitarie. I dispositivi di potere possono essere concepiti come disegni architettonici, meccanismi operativi, tecnologie di distribuzione spaziale, temporale e sociale degli individui (e del sapere che li innerva e che essi veicolano) che, mentre strutturano funzionalmente un dato contesto (fabbrica, Università, scuola, ospedale, prigione), lo costituiscono quale spazio disciplinare. Questo spazio ha l'efficacia di "una macchina per creare e sostenere un rapporto di potere indipendente da colui che lo esercita". Gli attori sociali,

anche coloro su cui il potere si esercita, "sono presi in una situazione di potere di cui sono essi stessi i portatori" (Foucault, 1976, p. 219), in quanto il potere è costituito da fasci di relazioni, non è un possesso di un singolo. La sua efficacia disciplinare (Orsenigo, 2007; Palmieri, 2009), per Foucault il suo "effetto di potere", è conseguente al fatto che induce determinati comportamenti quotidiani che tendono ad essere assunti dagli attori, sotto forma di produzione di senso, quale normale ordine delle cose, conducendo a un generale effetto normalizzante.
Per Fiocco (2001, p. 49) – nell'analisi sui cambiamenti organizzativi alla Fiat di Melfi – il "commitment dei lavoratori (l'impegno, la partecipazione, la relativa affidabilità) è il risultato in divenire dell'effetto d'insieme dei diversi dispositivi di potere inscritti nella struttura materiale e organizzativa del processo produttivo (cellularizzazione, panottico, Kanban)". Anche nelle nostre Università, ormai, siamo sottoposti a dispositivi simili: con l'anagrafe dei docenti e degli studenti, con la valutazione della qualità della ricerca dei singoli (sebbene ufficialmente fosse stato detto – con un paradosso comunicativo straordinario a cui tutti si sono sforzati di credere sebbene fosse illogico – che avrebbe riguardato solo i Dipartimenti nel loro complesso), con i vari siti delle Università di appartenenza e della struttura centrale del CINECA, che documentano nei dettagli le pubblicazioni e gli interventi a convegni, con la registrazione degli esami e delle lezioni online e così via, siamo completamente sorvegliati, individuati, controllati, esposti a una visibilità assoluta. Qui vediamo in azione i dispositivi della cellularizzazione e del panottico. Il dispositivo Kanban fa riferimento alla disponibilità dei lavoratori a un coinvolgimento soggettivo e diretto nel processo lavorativo, a una mobilitazione totale all'interno del luogo di lavoro. In tale contesto, normato e disciplinato da procedure dei diversi dispositivi, la "gestione delle risorse umane rappresenta la modalità operativa adeguata ad affrontare l'emergenza dei bisogni e delle resistenze, individuali e collettive, dei lavoratori. In altri termini, l'Human Resources Management, nella sua applicazione pratica da parte dei line managers, opera quale meccanismo di riproduzione dell'efficacia dei dispositivi strutturali a fronte dell'emergenza quotidiana delle resistenze e delle tensioni sociali che tendono a disoccultarli e disarticolarli" (Fiocco, 2001, p. 49) [3]. I dispositivi strutturali di potere sono fortemente aumentati in Università in questi ultimi anni, determinando una serie di effetti normalizzanti. La maggior parte delle persone, interne ed esterne all'Università, cominciano ad abituarsi alle parole d'ordine e agli slogan di tali subentranti dispositivi di potere, senza troppo porre in discussione gli impliciti e le conseguenze sottili e pervasive che essi generano, sia sull'organizzazione del sapere sia sulla relazione educativa sia sul benessere e la qualità della vita. Molte richieste di responsabilizzazione totale e in prima persona – anche per aspetti non controllabili personalmente – vengono rivolte ai Presidenti dei Corsi di laurea e ai Direttori di Dipartimento, incaricandoli di coinvolgere a propria volta tutti i docenti e i rappresentanti degli studenti in molteplici attività, spesso chiamate 'correttivi', valutazioni, monitoraggi e controlli di ogni tipo.
Secondo alcuni autori (Borghi, 1998), la trasposizione di tali modelli di "qualità" da contesti a contesti ha però generato fenomeni in sé originali, perché non si può ritenere che tutto sia determinato a priori. Gli esiti di tali trasposizioni da un contesto all'altro dipendono da condizioni che vanno verificate di volta in volta, di situazione in situazione. I processi di integrazione economica, capitalistica, culturale, organizzativa, educativa, psicologica non possono equivalere solo a un processo di omologazione culturale tout court, perché ogni società e ogni cultura comprendono i nuovi modelli a partire dalle proprie logiche, storie e tradizioni nazionali, locali, familiari e individuali, generando effetti di "creolizzazione" (Hannerz, 1998). Infatti, le differenze psicologiche culturali all'interno dei limiti culturali e delle reti relazionali dentro cui essi sono inseriti – che gli forniscono gli ordini simbolici e culturali – possiedono un peso significativo (Borghi, 1998). "La dimensione selettiva dell'identità, ovvero la capacità di tenere insieme, collegandole, le esperienze passate presenti e future, nell'unità di una biografia, sono orientate dalla dimensione locativa, attraverso la quale l'individuo si colloca all'interno di un campo simbolico" (Sciolla, 1983, pp. 21-22; Borghi, 1998). I dispositivi di potere, anche sulla spinta neo-liberista, attualmente in corso secondo molti autori, si sono dunque espansi a invadere con mille ramificazioni l'ambito dell'organizzazione dei saperi, delle forme e delle tipologie di apprendimento e di insegnamento, delle istituzioni formali, ancora

oggi incaricate ufficialmente di trasmettere tali saperi ai più giovani. Infatti, in tale movimento, che utilizza il sistema delle procedure per contenere l'ansia e, al contempo, plasmare i soggetti verso l'adeguamento ai modelli richiesti, un ruolo importante viene affidato al sistema educativo e formativo, scolastico e extrascolastico [4]. Si crea dunque una collusione dalla presa efficacissima tra dispositivi di potere – neoliberisti o altro – e angoscia degli umani di fronte all'imprevedibilità del divenire, incapaci di so-stare nell'incertezza e nel non-sapere (Bion, 1962), che li espone a percepire una insicurezza che appare pericolosa e non sono in grado di tollerare.

2. La pressione totale sull'Università: l'illusione di una soluzione lineare per affrontare le angosce della post-modernità

Anche l'Università (Corsi, 2011) è dunque caduta in questa trappola, mentre viene sottoposta ormai da anni a una pressione totale calata dall'alto, veicolatrice di una cultura all'insegna delle parole guida della razionalizzazione, della gerarchizzazione, della trasparenza, della proceduralità, della qualità, della valutazione. Si parte da lontano, dalla costituzione stessa della Comunità Europea, volta a mettere in comune criteri e modelli di policy e di linee-guida di azioni in molti settori della vita collettiva, per arrivare poi al cosiddetto processo di Bologna, nel 1999, che stabilisce lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Le finalità richiamate erano volte a fondare la libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore; generare qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale; incoraggiare studenti e docenti a muoversi liberamente; sviluppare la dimensione sociale dell'istruzione superiore; favorire l'occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati; considerare studenti e docenti come membri della comunità accademica; aprirsi all'esterno e collaborare con l'istruzione superiore di altre parti del mondo [5]. In seguito a tali accordi, i governi hanno poi attuato alcune riforme strutturali di rilievo, quali: l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili (il sistema a tre cicli di primo, secondo e terzo livello); la trasparenza dei corsi di studio attraverso un comune sistema di crediti, basato sul carico di lavoro e i risultati di apprendimento, e il Diploma Supplementare; il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio in altri paesi; un approccio condiviso all'assicurazione della qualità; l'attuazione di un quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Certamente vi è un intento di trovare linee comuni per costruire la "grande Europa", per realizzare il grande sogno della libera circolazione degli individui, degli studenti e dei lavoratori. Tuttavia, ricordare queste funzioni non è sufficiente per accettare tout court tutte le implicazioni di queste azioni e decisioni (Beck, Lau, 2005). Occorre almeno discuterle criticamente. Anzitutto, se per un verso la tendenza all'uniformità è positiva perché consente di costruire un linguaggio comune, una cultura condivisa, per altro verso, tuttavia, essa chiede una rinuncia alle tradizioni nazionali e comunque ai percorsi di istruzione e di formazione nazionali, con le loro originalità, specificità, differenze. Basti pensare cosa sta ormai drammaticamente succedendo con le lingue nazionali, schiacciate dalla cosiddetta 'lingua veicolare' dell'inglese. Spessissimo accade quel fenomeno tale per cui è come se fosse sufficiente, per legittimare la convenzione dell'uso internazionale dell'inglese, il fatto di utilizzare l'aggettivo apparentemente neutro 'veicolare' [6]. E ci si potrebbe chiedere: cosa veicola? Appunto, veicola, esplicitamente e implicitamente, una cultura e una mentalità tendenzialmente anglosassone e del nord-Europa, che punta in molti casi a strutturare, parcellizzare, inquadrare, tecnicizzare. Colpisce osservare come le lingue nazionali, quando ci si rechi a convegni internazionali o si cerchi di scrivere su riviste internazionali, stiano diventando qualcosa di cui un po' vergognarsi, in nome di questo modello uniformizzante e, in fondo, piuttosto ancorato a una cultura positivistica e neopositivistica. Inoltre, questo processo viene definito nel suo insieme 'europeo', compiendo con ciò un altro slittamento – come nel caso dell'espressione 'lingua veicolare' – relativo a sussumere sotto il cappello di europeo ciò che invece è forse sotto l'egida di una sola parte dell'Europa. Come si può pensare che non si scatenino in Europa i movimenti antieuropeisti, e che non ottengano molto successo alle elezioni [7]? La retorica europeista si scontra così con la retorica antieuropeista, muro contro muro, evitando ancora una volta – come spiega bene

Bion – la fatica del lavoro della negoziazione e della rivisitazione critica della storia europea, specie di quella a partire dal novecento [8].

L'Italia sta progressivamente attuando le leggi riguardo alla scuola e all'Università a partire dal riferimento al processo di Bologna, ingabbiando vieppiù, però, l'istruzione dentro a strutture e procedure che teoricamente dovrebbero portarla a mettersi alla pari con l'Europa, anche grazie al sistema di assicurazione della qualità [9]. Sono perciò, appunto, piombate improvvise sulle Università norme e procedure sconosciute alla sua cultura tradizionale, concepita come luogo dello studio e della ricerca disinteressata. Nel giro di pochissimi mesi si è stati costretti a riempire griglie informatiche già predefinite, per attuare [10] il sistema AVA, rivolto all'Autovalutazione, alla Valutazione periodica e all'Accreditamento. Così ogni Corso di laurea, di Dottorato e ogni Dipartimento si sono sottoposti forzatamente a nuovi compiti burocratici, implicanti però anche cambiamenti organizzativi, a scapito dello studio, della ricerca e della scrittura, per le quali tuttavia si viene valutati. In tal modo, il circolo paradossale e perverso si esprime al massimo della sua insensatezza [11]. Per esempio, è partita la procedura denominata Rapporto di Riesame, in base alla quale si è dovuta istituire una Commissione del Riesame, che ha dovuto analizzare tutti i dati statistici relativi alle condizioni degli studenti e alle valutazioni da parte degli studenti, dei laureandi e dei laureati, così come dei diversi stakeholders e delle parti sociali. A seguire, si sono dovute individuare azioni chiamate Correttivi, di cui indicare la finalità, l'attività, il responsabile, la tempistica di attuazione. Secondo varie scadenze annuali, arriva la richiesta di redigere un Rapporto intermedio di Riesame e, a fine anno, un Rapporto finale di Riesame. Non si può negare che tali procedure abbiano costretto a rivedere alcune attività che non funzionavano perfettamente e che, dunque, hanno costituito uno stimolo a non sedersi sugli allori, per così dire. Tuttavia, per altro verso, non si può non rimarcare il tipo di linguaggio punitivo, che ricorda il collegio religioso severo e di sapore militaresco dei tempi della controriforma cattolica.

Il 24 aprile 2014 sono state emanate dall'ANVUR le linee guida per l'Accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio [12]. Tutto questo processo, molto più articolato e complesso di come può essere descritto in questo articolo, è stato calato dall'alto attraverso lo strumento delle 'procedure' da adempiere, in fretta e "senza lamentele", senza spazi di dialogo e di analisi critica. Pertanto, in qualche modo si è trattato – secondo molte critiche del mondo universitario – il corpo docente indiscriminatamente come un insieme di "scolaretti che avevano fatto male il loro lavoro", che dovevano essere puniti e dovevano redimersi in fretta e furia. Nello stesso tempo, la retorica esplicita e implicita in questo processo che appare violento, di potere imposto dall'alto con la forza e la paura – a tratti sembra di poter cogliere la presenza di più o meno velate minacce o spauracchi relative alle possibili conseguenze dei propri comportamenti didattici e di ricerca –, continua a collegare la valutazione, l'accreditamento, la responsabilità e l'autonomia [13]. L'autonomia, in realtà, sembra tuttavia consistere fondamentalmente nella libertà di adeguarsi a qualcosa di già deciso a monte [14]. Si continua ad affermare che la finalità del sistema di istruzione è quello di inserire nel mercato del lavoro soggetti pensanti e con capacità di pensiero critico. Nello stesso tempo, si svuota e depotenzia il corpo docente della sua libertà di pensiero, di analisi critica e decostruttiva, di competenza nell'argomentare e controargomentare (Pinto, 2012). Dunque, ancora una volta assistiamo a un movimento per certi aspetti schizofrenico, che mentre afferma una cosa nello stesso tempo va nella direzione opposta. Il malessere nelle Università aumenta, i docenti si sentono sminuiti, svalutati, pressati a produrre didattica, ricerca, organizzazione e gestione di varie attività interne al proprio Dipartimento, pubblicazioni nel proprio paese e nelle riviste internazionali, viaggi a convegni internazionali, ingaggio nella terza missione: tutto contemporaneamente e in fretta, in fretta, in fretta.

L'angoscia sale ovunque, ci si sente circondati dagli spettri della valutazione: degli studenti, dei colleghi nella procedura cosiddetta della peerreview, attuata per i referaggi di articoli, monografie, saggi così come anche durante la recente azione della VQR – Valutazione della qualità della ricerca –. Anche la grande impresa dell'attuazione del nuovo modello di reclutamento dei docenti (secondo la legge Gelmini n. 240 del 30 dicembre 2010) attraverso la cosiddetta ASN – abilitazione scientifi-

ca nazionale –, recentemente conclusasi nella sua prima tornata, ha generato un grande dibattito, molte posizioni critiche [15] e insoddisfazione, frustrazione, mortificazione in coloro che non sono stati ritenuti adeguati all'avanzamento di carriera. Più in generale, la sensazione di essere ormai collocati dentro a una sorta di dispositivo totale da 'grande fratello' – "panottico" se usiamo il riferimento foucaultiano – serpeggia ovunque, sollecitando emozioni negative che tracimano ormai in tutte le sedi istituzionali universitarie. Ciò non porta a un miglioramento delle condizioni generali dell'Università ma allo sviluppo appunto di sentimenti ed emozioni negative – tristezza, depressione, umiliazione, frustrazione, rabbia, risentimento, voglia di vendicarsi, odio – che ormai circolano come veleno in tutto il corpo docente e nelle organizzazioni dipartimentali e che portano a "guardarsi alle spalle", a diffidare del collega di sempre. Dunque questo processo, ispirato a un modello ingegneristico della valutazione della qualità che non tiene in nessun conto il piano del funzionamento psicologico degli individui e delle organizzazioni, di fatto non sta ottenendo il miglioramento del benessere complessivo delle Università, dei membri che la incarnano e la portano avanti e nemmeno il miglioramento dell'istruzione. Tale meccanismo tecnicistico – già carico di un immaginario perverso e sadico in partenza, per certi aspetti, se letto in chiave psicoanalitica – sembra, in parecchi casi, aver portato alla collusione con le parti sadiche, crudeli, vendicative di alcuni, che potrebbero aver colto, talvolta, l'occasione di tutte queste ingenti ed estese procedure per potere dare il via ai propri più segreti impulsi, ad esempio valutando, anonimamente o per incarichi ufficiali, in modo negativo i colleghi.

Se si volessero usare chiavi interpretative psicoanalitiche, si potrebbe ipotizzare che chi possedeva un cosiddetto Super-Io tirannico – connesso a problematiche familiari personali – abbia colluso con il supposto rigore attribuito alle procedure tecniche, cavalcandole e utilizzandole come clavi contro chi, a proprio giudizio, non era abbastanza rigoroso/congruente nei temi/troppo monotematico/troppo interdisciplinare/a cavallo di due discipline. In fondo, in casi simili, non conta tanto il contenuto quanto la possibilità di appoggiare le proprie proiezioni interne su ciò che è a disposizione e si presta all'uopo. Anche qui, come nei casi sopra citati, possiamo osservare – se dovesse essere confermata tale supposta lettura – in atto uno slittamento indebito, perché si tratta per un verso di analizzare cosa significano rigore, congruenza dei temi, specificità disciplinare e secondo quale prospettiva, quale modello epistemologico vengono interpretati (Riva, 2014) e, per l'altro verso, di sganciare il concetto di rigore da quello di procedura, di aprire il disciplinare all'interdisciplinare, tanto invocato retoricamente ma poi sempre penalizzato nei fatti. La procedura 'sembra' rigorosa e oggettiva (Galimberti, 2011; Margiotta, 2009) perché è costituita da un percorso predefinito dall'esterno, segmentato secondo logiche lineari e semplificate – che nulla hanno a che vedere con la complessità e la imprevedibilità della vita –, talvolta deciso in base a logiche e modelli personali o a logiche del gruppo di pressione socio-politico-economico di cui si fa parte. Non è però scontato che il rigore debba coincidere necessariamente con ciò che viene predefinito e con ciò che è considerato normativo. Quante norme cambiano in continuazione, a seconda dei gruppi politici al potere, dei contesti e delle culture di riferimento? Quante norme sono state imposte da regimi tirannici a danno dei cittadini e della democrazia? Anche qui, in ogni caso, possiamo osservare in azione il meccanismo di cui si discute all'inizio dell'articolo presente, relativo al tentativo di utilizzare sistemi lineari, presuntamente razionali, di fatto rigidi e autoritari, per tentare di far fronte a una grande angoscia sociale (Perini, 2013; Galimberti, 2007). Essa è relativa al non sapere come gestire l'enorme complessità sociale della postmodernità in cui ci troviamo, al non sapere prospettare l'oggetto futuro assente, cioè come sarà il tipo di sapere necessario alla società del futuro, per cui però occorre cominciare a preparare ora i giovani.

Occorre anche discutere il ruolo del modello neo-liberista nell'introduzione di queste procedure coatte nel sistema di istruzione. Il neoliberismo è il paradigma economico-politico che definisce per molti aspetti il nostro tempo. Il pensiero neoliberista sostiene la liberazione dell'economia dallo Stato, il libero mercato, la deregolamentazione, la fine di ogni chiusura doganale, il taglio delle tasse, il taglio della spesa pubblica, il pareggio di bilancio, la vendita del patrimonio dello Stato, la privatizzazione dei servizi pubblici, la difesa della proprietà privata e la demolizione dello stato sociale. Ci

riferiamo qui a quell'insieme di servizi-diritti – scuola pubblica, sanità pubblica, previdenza, servizi sociali – mediante i quali uno Stato civile garantisce l'esistenza in vita ai soggetti sociali più deboli (Ferrario, 2014; Villa, 2008). Il neoliberismo promuove un tipo d'uomo forte, competitivo, il più abile nella lotta per la sopravvivenza, capace di contare solo sulle proprie forze per riuscire nella vita, e crede, in linea di massima, nel libero mercato come unica legge assoluta, cui devono assoggettarsi la politica e lo stesso Stato. Gli stessi elementi alla base del modello neoliberista – deregolamentazione, finanziariazzazione, globalizzazione – hanno però condotto, di fatto, alla attuale crisi, come risultato della crescita smisurata delle disuguaglianze, dell'instabilità finanziaria e degli squilibri commerciali tra paesi diversi [16]. Chomski esercita una critica radicale contro il modello neoliberista in molti dei suoi saggi e interviste, svolgendo una serie di riflessioni sul rapporto con le istituzioni scolastiche e universitarie e sulle conseguenze del modello citato sull'istruzione. Secondo l'autore, l'intero percorso scolastico, dall'asilo ai corsi post-laurea, sarà consentito solo fino a quando continuerà a svolgere il suo ruolo istituzionale. "Le Università non producono abbastanza denaro da finanziarsi autonomamente, sono istituzioni parassitarie che devono essere sovvenzionate dall'esterno, il che significa che dipendono dagli studenti benestanti, dalle aziende, dal governo, ovvero da settori della società che condividono i medesimi interessi. E finché servono questi interessi, le Università vengono finanziate. In caso contrario sarebbero nei guai. Verso la fine degli anni sessanta, divenne chiaro che le Università non svolgevano adeguatamente questo compito. Gli studenti cominciavano a fare domande, a pensare liberamente, a rifiutare il sistema di valori dell'establishment e a mettere tutto in discussione. La reazione del potere economico non si fece attendere. Prima di tutto furono istituiti corsi alternativi a quelli universitari, per esempio quelli dell'IBM che preparavano ingegneri" (Chomski, et al., 2002, p. 152). Invece, per Chomski (2002, p. 154), la vera istruzione è insegnare alla gente a pensare da sola: "faccenda complicata che richiede la capacità di catturare l'attenzione e l'interesse degli studenti per far sì che questi vogliano pensare, imparare ed esplorare nuovi campi". Egli afferma di non ritenere che la scuola non svolga alcuna funzione utile o sia solo una fucina di forza lavoro per il sistema delle imprese. Tuttavia, il suo principale compito istituzionale, motivo per cui viene finanziata, è quello di fornire un servizio ideologico, incanalando verso l'obbedienza e il conformismo, fin dall'asilo. Spesso la scuola premia la disciplina e l'obbedienza e punisce il pensiero indipendente. "Se qualcuno prova a essere un po' innovativo, o un giorno si dimentica di andare a scuola perché sta leggendo un libro che lo interessa, allora commette un crimine perché invece di obbedire pensa" (Id., 2002, p. 154). Il pensatore ritiene che "la maggior parte di coloro che dopo questo tipo di percorso scolastico sono approdati a far parte dell'élite universitaria sono persone che per anni hanno obbedito volontariamente a ordini stupidi, impartiti da insegnanti altrettanto stupidi. E se uno un giorno obbedisce a un ordine che gli sembra insensato, e il giorno dopo ancora e poi ancora, alla fine è talmente ben plasmato da meritarsi i privilegi più ambiti".

Il processo educativo di conformazione è ormai avvenuto, pur se con diversi gradi di consapevolezza. "Alcuni seguono consapevolmente questo percorso dicendosi: 'D'accordo, faccio quello che mi chiede questo cretino perché voglio andare avanti'; altri lo fanno perché hanno interiorizzato questi valori, ma alla fine i due atteggiamenti finiscono per coincidere. In ogni caso bisogna soggiacere a questa regola se non si vuole essere estromessi dal gioco" (Id., 2002, p. 154). Chomski riflette poi sui destini di chi non riesce a farsi educare completamente, di chi mostra crepe nell'aderire alla collusione generalizzata. Essa non vuole vedere lucidamente i rapporti di causa-effetto, in gioco nelle dinamiche di potere istituzionali che la circondano. Infatti, "c'è anche chi non va avanti e viene definito un individuo 'demotivato' o con 'problemi di comportamento'". Nel caso di ciò che sta accadendo nelle nostre Università, possiamo vedere subito in azione le conseguenze di chi non si adegua perché, citando un esempio recente, viene tenuto ai margini dei Corsi di Dottorato, secondo recenti indicazioni ministeriali, che tramite complicati calcoli numerici costruiscono le nuove composizioni dei Collegi di Dottorato sulla base delle valutazioni individuali ricevute nella cosiddetta VQR – Valutazione della qualità della ricerca –, che teoricamente avrebbero dovuto rimanere segrete, secondo quanto dichiarato dall'ANVUR fin dall'inizio e come presente anche nel suo sito. Spesso possiamo

osservare che Rettori e lo stesso Ministero contraddicono quanto dichiarato, utilizzando come dispositivo di potere un certo stile retorico, ispirato al "come se"; ad esempio come se non ci fosse nessuna soluzione di continuità tra l'affermare qualcosa e subito dopo il suo contrario. Chomski prosegue la sua riflessione, ad esempio, sostenendo che "il ruolo istituzionale della scuola nella società, data la struttura del potere esterno in cui svolge la sua attività, è soprattutto quello di educare all'obbedienza e al conformismo, in modo che gli individui siano più facilmente controllabili e indottrinati. E fino a che sosterrà questo ruolo, la scuola verrà finanziata. Ovviamente, non è così al cento percento e ci sono persone che non seguono fino in fondo questo percorso. Come ho già detto, in campo scientifico c'è una sorta di addestramento alla creatività e alla disobbedienza, perché altrimenti non si può fare scienza. Ma nelle scienze umane e sociali, o in campi come il giornalismo e l'economia, la gente viene addestrata a dirigere e controllare, ad accettare tutto senza fare troppe domande. E chi esce dal seminato viene eliminato o ricacciato indietro" (Chomski, et al., 2002, p. 155). Ci sono sottili meccanismi che presidiano il controllo ideologico in modo che le norme della dottrina dominante non possano essere violate. L'aspetto geniale del sistema dell'istruzione superiore è la sua abilità nel tenere sotto controllo anche coloro che credono di essere dalla parte giusta. "Così, se qualche ragazzo va all'università convinto di essere un radicale, può continuare a esserne convinto purché adotti le categorie che gli impediscono di porre le domande giuste e di vedere i problemi reali. Ma questo ragazzo non penserà di essere al servizio della classe dominante, al contrario penserà di essere un economista marxista o qualcosa di simile. In realtà sarà semplicemente stato messo nelle condizioni di non nuocere. Queste sono dunque forme di controllo sottili che fanno sì che i meccanismi del potere non vengano compresi. Le istituzioni del potere non vogliono essere oggetto di indagine. E, d'altra parte, perché dovrebbero volerlo? Non desiderano che si conosca il loro modo di operare; forse chi sta al loro interno lo conosce, ma non vuole divulgarlo nel timore che qualcuno metta in discussione il suo ruolo. Le istituzioni quindi proteggono se stesse e lo fanno anche adottando tecniche di controllo ideologico come queste" (Chomski, et al., 2002, p. 157). Vi sono poi metodi di controllo più rozzi come, per esempio, se "qualche giovane politologo o economista decidesse di provare a porre domande poco gradite, avrebbe ottime possibilità di essere emarginato o di essere del tutto estromesso dalle istituzioni" (Ibid.).

L'acme della conformazione richiesta si raggiunge con la affermazione del predominio della burocrazia su tutte le attività educative e di organizzazione dei saperi e della cultura, le cui ragioni passano completamente in secondo piano (Ginsberg, 2011). Anche su questo Chomski (2014) propone uno sguardo molto lucido: "There are other aspects which are also quite familiar from private industry, namely a large increase in layers of administration and bureaucracy. If you have to control people, you have to have an administrative force that does it. So in US industry even more than elsewhere, there's layer after layer of management – a kind of economic waste, but useful for control and domination. And the same is true in universities. In the past 30 or 40 years, there's been a very sharp increase in the proportion of administrators to faculty and students; faculty and students levels have stayed fairly level relative to one another, but the proportion of administrators have gone way up […] it describes in detail the business style of massive administration and levels of administration – and of course, very highly-paid administrators. This includes professional administrators like deans, for example, who used to be faculty members who took off for a couple of years to serve in an administrative capacity and then go back to the faculty; now they're mostly professionals, who then have to hire sub-deans, and secretaries, and so on and so forth, a whole proliferation of structure that goes along with administrators. All of that is another aspect of the business model".

3. La Terza Missione: occasione di riconfigurazione dell'università o insidia per il suo depauperamento? Verso un'indagine per piano di fattibilità ai fini di un Servizio universitario di consulenza pedagogica aperto al territorio

Nello stesso tempo, pur con grande consapevolezza critica e cautela, si tratta però di non rifiutare a priori ogni forma di cambiamento, uscendo da concezioni antiquate o difensivistiche dell'istituzione

universitaria. Ad esempio, si tratta di esplorare come concretamente concepire e interpretare il ruolo di “terza missione” dell’Università – attualmente sottoposta a una forte sollecitazione anche per via legislativa –, nell’ottica del trasferimento di saperi, competenze, pratiche dall’Università al territorio, di una apertura di servizi e di offerte formative/consulenziali in diverse forme (per prestazioni individuali, per ‘conto terzi’, per erogazione di un ulteriore segmento di offerta formativa solo universitario, oltre ai tre livelli attuali e ai consueti Corsi di Perfezionamento e Master – sebbene ultimamente stiano nascendo nuovi concept di Master a forma mista –, in accordo con altri Enti locali, o invece misto, tramite accordi con altri Enti/Associazioni/imprese nazionali/internazionali, secondo modelli di sviluppo professionale in ambito universitario accreditati in altre nazioni). Quali possono essere allora i rapporti tra Università e impresa? L’Università può essere intesa anche come un’impresa? Se viene intesa come un’impresa perde il suo ruolo di presidio scientifico d’alto profilo, dovendo nel caso venire a patti per mantenere alto il bilancio?

E' possibile/pensabile/auspicabile/pericolosa una forma mista? Che cosa comporta? O invece, tale azione imprenditoriale di un segmento dell’istituzione universitaria consentirebbe di sganciarsi dalle pressioni dei finanziatori industriali a svolgere la ricerca prevalentemente nei settori delle scienze fisiche, chimiche, ingegneristiche, mediche, tecnologiche? Concretamente, occorrerebbe cominciare a svolgere ricerche nella direzione della costruzione di Piani di fattibilità, che definiscano le possibilità attuali e le potenzialità da sviluppare. Si tratterebbe così di giungere a una raccolta di dati, tale da permettere una valutazione rispetto all’opportunità di iniziare una sperimentazione pilota di nuove proposte di offerta universitaria di servizi/consulenze, e poi di decidere se proporle come offerte dell’istituzione in quanto tale o come prestazioni individuali di membri dell’istituzione, certificati nelle loro competenze dall’appartenenza all’istituzione universitaria stessa (che li ha selezionati attraverso percorsi valutativi in ingresso e in itinere). La ricerca si potrebbe sviluppare, per dar corso allo studio di fattibilità, tramite la somministrazione di questionari online – in modo da raggiungere un vasto numero di operatori – e poi la conduzione di interviste in profondità, a un numero più circoscritto ma rappresentativo di tipologie di potenziali interessati (per esempio educatori in vari contesti e di varia età, genitori, insegnanti, formatori, consulenti, supervisori, tutors). Sulla base di questi dati, si potrebbero effettuare anche focus group, per articolare e approfondire l’esplorazione dei bisogni/desideri formativi/consulenziali/di supervisione, rilanciando i bisogni raccolti nella prima fase, verificando in tal modo anche la tenuta dell’interesse espresso oltre la prima esternazione. Il secondo passaggio potrebbe prevedere interviste con figure dirigenziali e di coordinamento di Cooperative, Associazioni, Enti, scuole, per raccogliere la loro opinione rispetto ai bisogni/desideri formativi e consulenziali: per un verso riguardo ai propri dipendenti e per l’altro verso per se stessi. Si potrebbe poi esplorare l’eventuale interesse a costruire accordi con l’Università, per la definizione/implementazione di segmenti formativi/consulenziali che lavorino su competenze pratiche sofisticate. Un’altra fase potrebbe essere dedicata esplicitamente alla esplorazione di come possa essere intesa in senso ampio, molteplice, complesso, innovativo e non ideologico (nel senso negativo del termine) la cosiddetta Terza Missione dell’Università: sia studiando la normativa, sia ricercando, con uno studio comparativo, come è stata concepita e sviluppata in altre nazioni, sia mediante interviste a figure istituzionali mirate sia, ancora, esplorando se vi sono le condizioni concrete per organizzare tavoli di discussione e di lavoro tra figure accademiche, istituzionali, giuridiche e amministrative, in modo da individuare quali possano essere piste di collaborazione e co-progettazione possibili/praticabili.

L’approccio alla ricerca per la costruzione di Piani di fattibilità si potrebbe inserire, per esempio, nel filone di ricerca-intervento (Lewin, 2005; Barbier, 2007; Colucci, Colombo & Montali, 2008) per un cambiamento e un’innovazione istituzionale e in quello della ricerca sociale (Memoli, 2004), ispirato poi [17], al fondo, a un certo modello epistemologico, teorico, interpretativo e di formazione delle risorse umane che condurranno la ricerca. La metodologia potrebbe essere differenziata, a seconda delle necessità delle diverse fasi di lavoro. Per quanto riguarda la parte di raccolta dei dati, sarebbe necessaria una fase di individuazione, raccolta e analisi della normativa vigente – anche in ottica comparativa con alcune altre nazioni – e delle forme di attuazione in strutture universitarie.

Per questo, si potrebbe prevedere una ricognizione online e una parte di *desk research*, per analizzare le indicazioni europee, le diverse leggi nazionali, gli statuti, i regolamenti e i siti di altre sedi universitarie. La metodologia della ricerca sul campo potrebbe essere di tipo qualitativo, mediante l'effettuazione di interviste semi-strutturate con approfondimenti specifici (anche tramite le nuove tecniche e strumenti di comunicazione tecnologica e del web: chat, Skype, Messenger o altri programmi) e la successiva conduzione di focus group con taglio narrativo, discorsivo, esplorativo e argomentativo. La parte quantitativa prevederebbe, come già indicato, la somministrazione di un questionario. Per quanto riguarda la parte di analisi e interpretazione dei dati, per la sezione dedicata allo studio della normativa e dei regolamenti, andrebbero individuati, in chiave comparativa, i punti salienti dei testi esaminati, con il criterio di porre attenzione ai riferimenti al rapporto tra Università e territorio e alle diverse concezioni del ruolo e delle funzioni dell'Università nella società attuale. Per quanto riguarda l'analisi (Johnson & Christensen, 2004) delle interviste e dei focus group, si costruirebbero delle griglie con le dimensioni che si vogliono in particolare esplorare (aspetti di contenuto, bisogni emotivi manifestati, rappresentazioni della professione, della formazione, della consulenza, delle criticità). Dopo la sbobinatura delle interviste e dei focus group, si procederebbe a un'analisi tematica, in grado di connettere e raccordare le diverse rappresentazioni emerse, individuando (Demaziere & Dubar, 2000; Mortari, 2007) i significati, le ricorrenze, le ambivalenze, le contraddizioni, le posizioni maggioritarie e quelle minoritarie relativamente ai nodi centrali, necessaria per dipanare la questione relativa all'accertamento di una concreta fattibilità. Per quanto riguarda i questionari, si perverrebbe a un'analisi quantitativa degli stessi, in modo da verificare la percentuale delle manifestazioni di interesse in generale e rispetto a quale specifica tipologia di offerta/servizi/prestazioni. L'èquipe di ricerca si dovrebbe riunire regolarmente, allo scopo di monitorare l'andamento della ricerca medesima, tarare le griglie e gli strumenti posti in essere e ricalibrare strada facendo obiettivi, metodologia, strumenti. In conclusione, l'èquipe si riunirebbe allo scopo di dibattere i diversi risultati parziali ottenuti e cercare quali siano le interconnessioni fra le diverse parti della ricerca, per poi presentare un Report relativo al Piano di fattibilità della Terza Missione dell'Università (o dei Dipartimenti), attento alle esigenze concrete del territorio ma nello stesso tempo consapevole delle implicazioni ideologiche in gioco.

4. Bisogni e desideri di sviluppo professionale da parte di operatori pedagogici

La Terza Missione dell'Università vuole promuovere dunque il cosiddetto trasferimento di saperi, conoscenze e competenze al territorio. Occorre perciò procedere, nel nostro caso di pedagogiste/i, nella direzione dell'approfondimento delle tematiche riguardanti la consulenza pedagogica, declinata nelle sue molteplici forme di fornitura di pareri, sostegno nella progettazione, monitoraggio dell'andamento di processi, valutazioni di situazioni, formazione, progettazione e supervisione di singoli o di èquipe professionali. Come sopra esposto, potrebbe essere concretizzata in una ricerca-azione-formazione partecipativa e collaborativa, volta a definire con i professionisti del settore il perimetro di un tipo di Consulenza adeguata alle loro necessità (Ulivieri Stiozzi, 2013; Negri, 2014; Simeone, 2011; Mortari & Bertolani, 2014; Riva, 2004 e 2008; Formenti, Caruso & Gini, 2008; Premoli, 2008). Infatti, sempre di più le azioni formative riguardano tutta la popolazione, in un'ottica di educazione permanente, in linea con il Processo di Bologna e lo spazio europeo dell'istruzione superiore (Federighi, 1996 e 2006; Ghislandi, 2011; Loiodice, 2004a; Orefice, 2011; Trevisanello, 2012; Calaprice, 2007; Tramma, 2000; Baldacci, Frabboni & Margiotta, 2012). Le professioni che specificamente si occupano delle comunità – educatori, formatori, insegnanti, genitori – acquisiscono pertanto un grande rilievo sociale, per il sostegno essenziale che offrono alla tenuta del tessuto collettivo, specie a livello micro-sociale e del quotidiano. I professionisti dell'educazione sono costretti ad affrontare situazioni e compiti formativi molto complessi, logoranti, che spesso li conducono a crisi di burn-out. Essi necessitano dunque di una consulenza, su richiesta, e ancor più di una supervisione costante che li sostenga nella loro azione formativa. La ricerca sopra citata può condurre nella direzione di mettere a punto un possibile modello di consulenza e di

supervisione – nel nostro caso clinico-pedagogica –, che guidi e orienti educatori e formatori ad una riflessione e ad una presa di coscienza dei fattori trasversali, presenti nei processi educativi e formativi, e alla elaborazione delle criticità inerenti. Dalle fasi della ricerca finora già sviluppata in sede milanese, si evidenzia un forte interesse in tutte le organizzazioni e i contesti istituzionali, produttivi, di servizio, per le dimensioni ricorrenti e trasversali seguenti, in quanto agenti nella loro pratica: relazionali e emozionali, gruppali e cooperative, identitarie, di inclusione/esclusione/appartenenza, di costruzione della leadership, di gestione di situazioni conflittuali, di eventi critici e di situazioni limite, di governo dell'emergenza, di raccordo tra tempi di lavoro e tempi di vita – volto al supporto alle pari opportunità e alle questioni di genere –, di espressione e valorizzazione di sé, anche attraverso un pensiero creativo e simbolico. Dialogando con molti operatori pedagogici e responsabili istituzionali, si riscontra una duplice loro posizione: per un verso, essi sono contenti del tipo di offerta formativa offerta dall'Università, per l'altro verso no, perché rilevano la mancanza di competenze pratiche da parte degli studenti, una volta entrati nel mondo del lavoro. Nel dialogo con gli studenti durante i corsi, e nei momenti delle Azioni di discussione pubblica – previste per il Correttivo del percorso di Riesame dei diversi Corsi di laurea [18] –, essi hanno espresso,ad esempio, una alternanza di posizioni: apprezzamento per quanto insegnato-imparato nel percorso universitario ma, nello stesso tempo, il senso della mancanza di competenze che abbiano più a che fare con le competenze pratiche sul campo.

Come noto, in Italia la formazione degli educatori e degli operatori pedagogici è da anni diventata oggetto di una specifica formazione universitaria, all'interno dei Corsi di laurea dedicati alle scienze dell'educazione e della formazione. Il dibattito pedagogico e psico-sociale ha richiesto una specifica formazione professionale di elevata preparazione per figure che si impegnano quotidianamente in percorsi di accompagnamento, sostegno, prevenzione, promozione, progettazione, realizzazione, nei diversi contesti: scuola, servizi socio-educativi, educativa di strada, assistenza domiciliare (Riva, 2004; Kanizsa & Tramma, 2010; Orefice, Carullo & Calaprice, 2011, Tramma, 2008). È stata finalmente compresa la complessità dei compiti da portare avanti, delle diverse e molteplici tipologie di problematiche affrontate (tossicodipendenza, minori devianti, in difficoltà, in stato di abbandono, anziani). Gli educatori ricevono dalla società un mandato di presa in carico dei problemi sociali difficili e complessi (Ferrario, 2001; Carabelli & Facchini, 2010; Villa, 2008; Contini & Gigli, 2011), spesso al limite dell'impossibilità, venendo a svolgere un ruolo di tamponamento, supplenza, riequilibrio, protezione, tutela e controllo sociale. Gli operatori pedagogici sono dunque caricati di responsabilità enormi, che a volte li travalicano, ma che si trovano ciononostante a dover/voler svolgere. Il percorso universitario, previsto per la formazione in ingresso di tali figure, prevede una laurea triennale in Scienze dell'educazione e poi, per chi vuole proseguire, una laurea magistrale in Scienze pedagogiche o simili. Tali corsi di laurea non sono sufficienti per preparare alla gestione della complessità dell'esperienza lavorativa sul campo (Coniglione, 2014; Ulivieri Stiozzi, 2013; Contini & Gigli, 2011; Fabbri, 2012; Ulivieri, 2008). Infatti, molto spesso accade che ex-alunni tornino, chiedendo di essere aiutati a comprendere meglio cosa sta succedendo nella loro azione professionale, che li coinvolge in modo globale. Altre volte, viene portata una domanda inerente a come proseguire uno sviluppo professionale – che permetta agli operatori pedagogici di approfondire la propria consapevolezza lavorativa – così come anche a conseguire ulteriori competenze per un avanzamento di carriera (Ulivieri Stiozzi, 2013). Occorre proseguire la ricerca, volta a esplorare come poter immaginare una ulteriore offerta formativa per il monitoraggio delle attività educative per un verso e, per l'altro verso, per lo sviluppo professionale da parte delle Università [19]. La formazione iniziale risulta fondamentale, nelle forme attuali, per poter condurre a una prima sensibilizzazione e alfabetizzazione (approfondimento della formazione generale, informazione dell'articolazione dei servizi socio-educativi e assistenziali, sviluppo della sensibilità etica, di un pensiero critico, di un senso di cittadinanza attiva e riflessiva). Tali competenze vengono per lo più proposte con metodologie di insegnamento frontale o miste, spesso a gruppi medi-grandi di studenti, che non hanno ancora iniziato a lavorare o che sono comunque alle prime armi. Ciò comporta per un verso che, nel percorso universitario, rimane scoperto,di fatto, il fronte dell'elaborazione perso-

nale in chiave esperienziale e riflessiva e della presa di consapevolezza delle concrete dinamiche di gruppo nell'organizzazione.
Quando i giovani neoassunti entrano nel mondo del lavoro, sperimentando l'impatto e le implicazioni di ciò che hanno studiato all'Università, compiono un'esperienza completamente diversa. Entrando nel mondo del lavoro, attraversano quel ponte che collega teoria e pratica, e che va al di là dei laboratori e delle esercitazioni universitarie. Spesso, l'ingresso in questo scarto tra teoria e pratica viene vissuto con disorientamento, spiazzamento, paura, insicurezza, e altrettante emozioni difficili vengono sperimentate una volta planati, per così dire, nell'altro territorio della pratica (Schon, 1993; Striano, 2001; Fabbri, 2007). Rispetto a tali vissuti, gli educatori chiedono di essere accompagnati nella comprensione, nell'elaborazione, nella ri-tessitura di un rapporto tra piano professionale e piano personale, spesso fortemente scosso e invaso da problemi lavorativi. Per altro verso, chi è nel mondo del lavoro, più o meno giovane, sempre più ha interesse a percorsi di sviluppo professionale in queste professioni pedagogiche di secondo livello; percorsi desiderati non tanto e non solo nella direzione di un ulteriore studio teorico – spesso già padroneggiato – quanto piuttosto in quella dell'acquisizione di competenze pratico-teoriche sofisticate e di secondo livello. Esse vanno costruite nell'esperienza e attraverso l'esperienza, con la mediazione di un monitoraggio - che attivi tali potenzialità, offra loro contesti e setting adeguati –, di una mente adulta e professionale che offra un solido contenimento, permettendo l'instaurarsi di un senso di fiducia (Blandino, & Granieri, 1996; Perini, 2013). La ricerca può essere collocata, dunque, nell'area della ricerca sociale, al fine di definire se c'è un effettivo bisogno/desiderio di una formazione universitaria alta oltre ai tre livelli attuali, ispirata a un apprendimento pratico sofisticato e complesso. Nello stesso tempo, andrebbe intesa anche come ricerca-intervento per un eventuale sviluppo istituzionale in termini di una diversa offerta formativa universitaria. Pertanto, sono qui in gioco diversi livelli di finalità e di obiettivi: per un verso si vogliono indagare quali siano effettivamente, in profondità e in estensione, i bisogni degli operatori pedagogici e, per l'altro verso, i desideri di sviluppo professionale degli stessi, e che estensione essi hanno; se cioè tali bisogni e desideri corrispondano ai bisogni di una nicchia molto consapevole o a quelli della generalità degli operatori pedagogici. In tale modo, si potrebbe appunto cominciare a dare forma a un primo piano di fattibilità, inerente a un possibile sviluppo dell'offerta universitaria in chiave formativa, consulenziale, di supervisione, e alla verifica se tali operatori pedagogici siano effettivamente interessati a richiedere/ricevere tale sostegno/consulenza/supervisione dall'Università, sotto forma di prestazioni a singoli, a famiglie, a gruppi di lavoro o in altre forme da immaginare e predisporre.

5. Dalla pressione ansiosa e onnipotente a proposte qualificate, innovatrici e praticabili sul piano di realtà

Si tratta dunque di verificare se esistono effettive condizioni per promuovere azioni di innovazione istituzionale, disponendo di una prima quantificazione di potenziali interessati a un nuovo segmento di offerta formativa universitaria, connessa all'acquisizione di competenze pratiche sofisticate (cui non riescono a rispondere completamente nemmeno gli attuali Corsi di perfezionamento o Master nelle scienze pedagogiche, troppo vincolati dentro a strutture formative tradizionali, che ingabbiano le possibilità di offrire nuovi modelli di insegnamento-apprendimento e apprendimento cooperativo e partecipato fra docenti, professionisti e operatori). Tali competenze andrebbero correlate, in modi da pensare creativamente, all'offerta di servizi/consulenze al territorio nell'ambito della implementazione della Terza Missione dell'Università. Con una mappatura sufficientemente ampia dei bisogni/desideri di educatori, operatori pedagogici, figure dirigenziali nei servizi e nel terzo settore, insegnanti e famiglie, si possono individuare diverse tipologie di richieste (formative/di supporto, accompagnamento/di supervisione, e così via) all'Università e preferenze di modalità di offerta (percorso istituzionale, prestazione individuale con Tariffario, forme miste). Su tali basi, si può disporre di elementi concreti per una valutazione d'insieme del possibile bacino d'utenza, interessato a un'eventuale azione sperimentale di innovazione istituzionale. La Relazione finale della ricerca-

connessa ai bisogni concreti del territorio ma dotata di una consapevolezza critica degli snodi epistemologici e ideologici in gioco – andrebbe chiaramente discussa con gli organi di governo dell'Università e con gli enti e le figure istituzionali interessate da tale sviluppo istituzionale. È importante disporre sia di una raccolta di pareri di figure istituzionali sia di disamine critiche, da parte del dibattito teorico più lucido, in merito a come può essere concepita la 'terza missione dell'Università', così come – a partire dallo studio delle normative, dei regolamenti e dei diversi dibattiti istituzionali ed educativi – di tavole comparative fra l'Italia e altre nazioni. Interessa molto infatti, nell'Europa dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, avere contezza, in modo comparato, dei punti salienti relativi alle diverse concezioni di Terza missione dell'Università (o nozioni simili), delle forme istituzionali attraverso cui essa è stata attuata, delle metodologie innovative utilizzate e delle best practices promosse nelle diverse realtà europee.

6. Conclusioni

Concludendo questa lunga riflessione intorno ad alcune delle più significative criticità che attraversano con ansia, sofferenza, nervosismo, entusiasmo le Università oggi, appare evidente che occorre rimanere ancora per un tratto nella presa d'atto della forte ambivalenza – e spesso anche ambiguità – in cui si è catturati, tra spinte neoliberiste, dispositivi di potere volti al controllo e necessità di cambiamenti e di aperture. Secondo Zagrebelski (2014), viviamo il tempo grigio del nichilismo, non quello colorato della politica. Si usa l'espressione di post-democrazia per riferirsi alla paralisi della rappresentanza, al congelamento della competizione politica, alla perdita di significanza delle promesse e dei programmi elettorali, della condivisione e dei larghi incontri, al predominio del governo nella sua versione tecnica ed esecutiva di volontà altrui sovrastanti. In tal modo, di fatto, si pone il 'divieto di discorso sui fini'. Certamente, come scrivono Bauman e Lyon (2014), la sorveglianza è una dimensione centrale della nostra società, perché siamo continuamente controllati, messi alla prova, valutati, giudicati fin nei minimi dettagli della vita quotidiana. In Università, come abbiamo visto, sta avvenendo proprio questo. Per di più, il paradosso è che siamo proprio noi – i sorvegliati – a fornire le nostre informazioni personali, caricando contenuti sui social network, usando la carta di credito, compiendo acquisti on line, effettuando ricerche tramite i vari motori di ricerca nel web. Nelle Università, ormai tutte le attività passano attraverso la comunicazione online, dalle convocazioni per i Consigli di Dipartimento alle richieste degli studenti o del Ministero, e ovviamente non si può che rispondere. D'altra parte, più in generale, la tecnologia informatica, grande dispositivo di potere della post-modernità, fa anche leva su alcuni dei nostri bisogni più profondi: il bisogno di preservare la nostra solitudine ha lasciato il posto alla speranza di non essere mai più soli e la gioia narcisistica di essere notati ha prevalso sulla paura di essere scoperti, criticati, incasellati. Certamente, se non si risponde alle mail del Rettore, del Direttore o della segreteria di Dipartimento, del Ministero, in qualche modo si rimane tagliati fuori dai processi istituzionali e dai riti collettivi. Come si ricordava sopra, i critici affermano con enfasi che la collaborazione volontaria ed entusiastica dei manipolati è la grande risorsa utilizzata dai dispositivi di potere [20].
Altri si soffermano (Capone, 2013) invece sulla crisi dell'Università, ricercando le radici storiche e "i momenti di infeudamento" di questa istituzione da parte dei "poteri forti che ne hanno stravolto la funzione e distrutto il significato". Anche Capone mostra l'esistenza di un blocco sociale, contrario alla istituzione di luoghi del sapere non sorvegliabili e strumentalizzabili dalla longa manus degli interessi partitici. Egli invita a riflettere sulla crisi attuale dell'organizzazione dei saperi e sulla necessità di dare loro un nuovo assetto epistemologico, concettuale e metodologico, nell'ottica di trasmettere il messaggio della libertà e della intraprendenza della ricerca. Occorre creare nuove forme organizzative, di gestione e di finanziamento della ricerca che consentano alle idee "geniali ed eterodosse" divenire alla luce, di sopravvivere, di venire coltivate e di circolare, così come è necessario lottare per aprire spazi nella società, in cui dare fiducia alla creatività dei giovani. "Chi è impegnato nell'Università e vede il proprio lavoro mortificato ogni giorno da logiche estranee al piacere della ricerca e dell'insegnamento può ancora guardare a questi esempi per tentare nuove strade" (Cuccu-

rullo, 2014). Galimberti (2004) ricorda quanto Aristotele afferma riguardo all'uso della phronesis (saggezza) che, di fronte alla scarsa applicabilità dei princìpi generali alle situazioni particolari, consente di prendere decisioni "caso per caso". Galimberti promuove un'"etica del viandante" che, non disponendo di mappe precise, affronta le difficoltà del cammino di volta in volta, a seconda di come esse si manifestano e con i mezzi al momento a disposizione. "Questo è il nostro limite e in questo limite dobbiamo decidere. Per quanto drammatica possa sembrare la scelta, non dimentichiamo che la decisione etica è una decisione che fonda, che pone fondamenti, molto spesso in assenza di princìpi, quindi senza possedere altro fondamento al di fuori di sé. In questo senso è evento assoluto e quindi realtà tragica". Galimberti discute intorno all'"Etica dei princìpi" o all'"etica del viandante". L'età della tecnica ci ha messi di fronte a questo dilemma, tagliando "le radici che affondavano l'etica nel terreno stabile dell'eterno, e successivamente in quello meno stabile, anche se più responsabile, della previsione futura. Ciò ha costretto l'etica a inseguire errabonda le novità del tempo, dove però l'estensione smisurata del "potere" aveva già eroso le possibilità del "dovere" su cui l'etica da sempre aveva edificato se stessa" (Galimberti, 2004). Ci ritroviamo così senza meta e senza punti di partenza e di arrivo che non siano punti occasionali (Fabbri, 2005). Galimberti propone – come Bion propose il concetto di 'capacità negativa' – l'etica del viandante, che non conosce il suo avvenire. Essa può essere il punto di riferimento "di un'umanità a cui la tecnica ha consegnato un futuro imprevedibile, e che quindi non può riferirsi alle etiche antiche, la cui normatività guardava al futuro come a una impresa del passato, perché il tempo era iscritto nella stabilità dell'ordine naturale".

Altri autori hanno proposto altri tipi di etiche – ad esempio Amartya Sen e Martha Nussbaum (1993) propongono, con le dovute differenze, quello che chiamano il Capability Approach –, nel tentativo di provare a confrontarsi con i sostenitori della tecnica elevata a trascendenza e principio assoluto e metafisico. Certo, in questo momento nelle Università sembra stia avendo la meglio un approccio tecnicistico, estremamente carichi di implicazioni etiche non riconosciute. Tuttavia, si può sperare che maturi dall'interno stesso dei prodotti della tecnica e dalla sua "intelligenza artificiale" qualche "emergenza imprevista", che crei delle crepe nella fiducia fideistica nel potere della tecnica. Come ricordato sopra, attualmente la tecnica, in quanto tale, dovrebbe condurre più o meno automaticamente alla "qualità totale", secondo i suoi propugnatori. Molte speranze si possono forse riporre nel cosiddetto uomo digitale, nel possesso capillare di computer e di internet da parte di milioni di persone sparse nel pianeta. Esse, portando in fondo all'apoteosi il modello costruttivista, usano quei mezzi informatici per connettersi fra loro dal basso, costruendo significati alternativi, esprimendo forme di creatività e di ristrutturazione di concetti e modelli non previsti nell'archivio della tecnica, allo scopo di orientarsi nella propria realtà. Chissà che dall'estremo disorientamento e spaesamento dell'umano non possa nascere una nuova forma di intelligenza, alla Gardner, che sappia intrecciare la tecnica con la sensibilità e la riflessione; capace di ristrutturare il senso dell'esistenza in tutta la sua complessità, intravista in alcune delle sue sfaccettature anche attraverso gli strumenti della comunicazione tecnologica e digitale. C'è chi sostiene che gli ambiti dell'educazione formale come l'Università ormai ingabbi completamente la libertà di pensiero e la possibilità di creatività, di pensiero critico, di sviluppo di una sensibilità per gli aspetti emotivi, affettivi, gruppali dei processi educativi e formativi. L'Università della riforma, del Processo di Bologna, della qualità totale e delle procedure, che concezione ha della conoscenza e delle competenze, dell'apprendimento e dell'insegnamento? Che modello di società, di uomo e di donna, di cittadino, di cultura, di qualità della vita? (Baldacci, 2014). In questo momento, le continue riforme, decreti, linee guida e indicazioni conducono verso una organizzazione del sapere sempre più specialistico e diviso rigidamente per compartimenti, verso una gestione della didattica, della ricerca e delle risorse umane sottoposte a vincoli procedurali rigidissimi, nell'illusione in tal modo di galoppare verso l'allineamento con l'Europa e con i paesi anglosassoni. Non ci si interroga troppo intorno a quale Europa stiamo rincorrendo, se i modelli proposti in modo egemonico da una parte dell'Europa siano condivisibili completamente, quali ne possano essere i pregi ma anche le criticità e i difetti. Sopra tutto, in ogni caso, manca completamente, in modo abbastanza generalizzato, la sensibilizzazione a

esplorare il lato emozionale, spesso nascosto che, non ascoltato, porta sempre e inevitabilmente al fallimento dei programmi di riforma anche più ambiziosi e teoricamente validi (Perini, 2013; Ettin, Fidley & Cohen, 1994).
Gli esseri umani in fondo continuano a essere, anche da adulti, bambini spaventati di fronte a qualcosa che non conoscono, ricorrendo pertanto a ogni mezzo pur di placare l'ansia, come da esordio di questo articolo. Ora è il momento dell'avvento delle procedure capillari in ogni spazio, tempo, attività, dimensione della vita universitaria.

Note

[1] Cfr. Lazar M., La sfiducia verso l'Europa, aspettando le elezioni, La Repubblica, 11.5.2014.
[2] Ci si riferisce qui a interviste e focus group effettuati nell'ambito di due Progetti: un Progetto PRIN 2009, con finanziamenti nazionali, dedicato a Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza e un Progetto Grundwig, con finanziamenti europei, dal titolo Evaluation for the Professional Development of AdultEducation Staff, di cui sono stata (PRIN) e sono (GRUNDWIG) la Coordinatrice.
[3] Cfr. Fiocco L. (2001, p. 48 sgg.), che discute della ristrutturazione della Fiat a Melfi utilizzando le categorie foucaultiane. "La tesi che guida l'analisi è che la ristrutturazione post-fordista della Fiat, così come quella delle altre imprese, trae origine dalla crisi di governabilità degli anni Sessanta e Settanta. Il risultato complessivo è stato la destrutturazione dell'operaio-massa e la ricostituzione del comando sul lavoro tramite la realizzazione di un processo di cellularizzazione della forza lavoro. Il concetto di cellularizzazione connota la forma specifica del dominio post-fordista sul lavoro, individuabile sia nella dispersione spaziale e separazione giuridica della forza lavoro occupata in unità produttive più o meno piccole integrate tra loro (costellazioni di impianti, filiere di fornitura, attività connettive di trasporto e comunicazione, servizi alle imprese e così via); sia nella separazione organizzativa all'interno dei singoli stabilimenti in microcellule (team di lavoro). Chiameremo la prima cellularizzazione estensiva, e la seconda cellularizzazione intensiva. I principi organizzativi della produzione snella operano quali dispositivi di potere. L'analisi è focalizzata su tre dispositivi che operano congiuntamente rafforzandosi reciprocamente: il dispositivo di cellularizzazione iscritto nell'organizzazione del lavoro in cellule produttive relativamente autonome organicamente integrate (team di lavoro); il dispositivo panottico elettronico […] iscritto nella strumentazione elettronica su cui si basa la gestione operativa del processo di fabbricazione; il dispositivo Kanban (Fiocco, 1997) iscritto nell'organizzazione della produzione Just in time".
[4] Si pensi, ad esempio, a tutto il dibattito in corso relativo al riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali e al ruolo che potrebbero svolgere le Università ai fini della loro certificazione, secondo le linee guida di politica educativa europea, del Processo di Bologna e della Dichiarazione della Sorbona, cfr.http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/ SORBONNE_DECLARATION1.pdf [6 aprile 2014].
[5] http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718 [6 aprile 2014].
[6] Cfr. De Vito, L. (2014). Milano, il Politecnico aggira il 'no' del Tar: otto corsi su dieci in inglese dall'anno prossimo. La Repubblica, 5 maggio [5 maggio 2014].
[7] Si pensi a quanto sta succedendo in questa primavera 2014, sia riguardo ai recenti risultati elettorali in Francia – in cui la destra estrema e antieuropeista ha avuto un notevole avanzamento – sia al plauso che stanno ottenendo in diversi paesi europei, tra cui l'Italia, quei movimenti e partiti antieuropeisti, o comunque fortemente critici, durante la campagna elettorale in vista delle elezioni per il Parlamento europeo di fine maggio 2014.
[8] Cfr. http://p-cca.org/2014."Europe today is undergoing severe crises, affecting European national identity, economic security and financial stability. The dream of a unified peaceful Europe appears to be receding and increasingly threatened. Yet the present instability and strife are rooted in Europe's past and its painful history"; Riva 2013 e 2014b.

[9] Si veda, ad esempio, il controverso ruolo dell'ANVUR, l'attuale Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, Ente pubblico vigilato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), incaricato dell'esecuzione di un programma di valutazione esterna della qualità delle attività delle Università e degli enti di ricerca pubblici e privati, destinatari di finanziamenti pubblici, dell'indirizzo delle attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca, della valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei programmi pubblici di finanziamento e di incentivazione alle attività di ricerca e di innovazione (http://www.anvur.org/index.php?lang=it [30 aprile 2014]). L'agenzia svolge le funzioni di agenzia nazionale di garanzia della qualità, così come previste dagli accordi europei in materia, nell'ambito della realizzazione degli spazi europei dell'istruzione superiore e della ricerca, con l'ottica dichiarata di operare secondo le migliori prassi di valutazione dei risultati a livello internazionale e in base ai principi di autonomia, imparzialità, professionalità, trasparenza e pubblicità degli atti. Tuttavia, al momento non fa ancora parte dell'ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education, che raccoglie le agenzie per l'assicurazione di qualità in Europa (http://www.enqa.eu/ [30 aprile 2014]).

[10] Cfr. http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=118&lang=it [6 aprile 2014]. Il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento) costituisce l'insieme delle attività dell'Agenzia in attuazione delle disposizioni della legge 20/12/2010, n. 240 e del decreto legislativo 27/01/2012, n. 19, le quali prevedono l'introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati conseguiti dagli atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle Università. L'ANVUR ha il compito di fissare metodologie, criteri, parametri e indicatori per l'accreditamento e per la valutazione periodica. All'ANVUR spettano inoltre la verifica e il monitoraggio dei parametri e degli indicatori di accreditamento e valutazione periodica anche ai fini della ripartizione della quota premiale delle risorse annualmente assegnate alle Università. Gli elementi portanti del sistema integrato AVA, inseriti in modo più dettagliato in un documento approvato dal Consiglio Direttivo dell'ANVUR nel luglio 2012 e consultabili nella sezione "riferimenti normativi", derivano in larga misura, oltre che dalla normativa nazionale, dalle linee guida contenute nelle European Standards (ESG-ENQA) approvate dai ministri europei nella conferenza di Bergen del 2005 e adottate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei (2006/143/CE). Le Università hanno iniziato ad applicare progressivamente il sistema integrato AVA a partire dal 2013, con l'emanazione del DM 47/2013, che ha recepito le istanze promosse dall'ANVUR. Nell'elaborazione e nello sviluppo del sistema AVA, l'ANVUR si ispira al rispetto dei tre principi di autonomia, responsabilità e valutazione che devono, in misura progressiva, indirizzare il comportamento delle Università.

[11] Si veda tutto il dibattito in merito sviluppato da ROARS, www.roars.it [30 aprile 2014].

[12] http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=656:autovalutazione,-valutazione-periodica,-accreditamento-%E2%80%93-pubblicazione-linee-guida-per-l%E2%80%99accreditamento-periodico-it&catid=47:news-ava-it&Itemid=362&lang=it [30 aprile 2014]. Il documento contiene criteri, metodi e procedure che le Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV) dovranno utilizzare per l'accreditamento periodico degli Atenei e dei loro Corsi di Studio. La prima parte del documento è di natura più generale e contiene informazioni che gli Atenei possono utilizzare per riflettere sul livello di sviluppo raggiunto dal proprio sistema di Assicurazione della Qualità (AQ). La seconda parte, di natura più tecnica, è rivolta in particolare alle CEV e contiene le schede dettagliate relative a ciascuno dei requisiti di assicurazione della qualità (AQ1 – AQ7), come individuati dalla normativa vigente, e per ciascun requisito identifica i punti critici di controllo, gli aspetti da considerare e le modalità di verifica. Il livello di dettaglio utilizzato è funzionale a garantire la massima uniformità di giudizio da parte delle CEV.

[13] Si vedano, per le numerose critiche relativamente agli aspetti ambigui, controversi e a tratti pa-

radossali dell'azione complessiva di questo processo di valutazione generale di sistema, i ricorrenti, molto documentati e argomentati in modo stringente, articoli che ruotano intorno all'associazione ROARS, che si occupa della promozione di un dibattito informato e scientificamente fondato sui temi della valutazione e delle politiche della ricerca, http://www.roars.it/online/ [30 aprile 2014].
[14] Per un ripensamento critico di tutta l'operazione della valutazione del sistema universitario e della qualità della ricerca, si veda anche l'intervento di Massimo Baldacci al recente Convegno SIPED "Riviste pedagogiche e qualità della ricerca", Università di Roma-Tre, 27-28 Marzo 2014.
[15] Cfr. www.roars.it; Fittipaldi, E. (2014). I baroni regnano-sull'università.http://espresso.repubblica.it/inchieste/2014/05/09/news/i-baroni-regnano-sull-universita-1.164632 [9 maggio 2014]; http://www.siped.it/documento-della-consulta-dei-presidenti-delle-societa-scientifiche-di-area-pedagogica-materia-di-asn/ [30 aprile 2014]; Baldacci, M. (2013). I concorsi universitari. Studium Educationis, n. 3. Per un diverso punto di vista vds. Chistolini, S. (2014). Identità, limiti, prospettive della Abilitazione Scientifica Nazionale in corso d'opera. In Nuova Secondaria.http://nuovasecondaria.lascuola.it/it/home/archivio/1381823229412/ns-ricerca-7-marzo-2014 [15 aprile 2014].
[16] Naomi Klein nel saggio Shock Economy (Rizzoli, Milano, 2007), denuncia il carattere antidemocratico del neoliberismo. Vengono analizzati gli effetti e le applicazioni delle teorie liberiste di Milton Friedman e della Scuola di Chicago in diversi Stati del pianeta – tra cui il Cile di Pinochet –, dagli anni sessanta fino al 2007. Si afferma che attraverso pratiche spregiudicate, mediante l'uso dei media e lo sfruttamento della confusione e dello shock causati da eventi come guerre, cataclismi, crisi economiche pilotate, le grandi istituzioni finanziarie mettano sotto pressione i governi tramite lo strumento del debito (Banca Mondiale, WTO, FMI). In tal modo si cerca di far approvare riforme liberiste, contro gli interessi generali delle popolazioni e a favore piuttosto di lobby e multinazionali.
[17] Nel caso del gruppo di ricerca che ha progettato questa ricerca, a un certo modello di pedagogia critica, clinica, narrativa e autobiografica (Massa, 1993; Riva, 2000 e 2004; Biffi, 2010).
[18] Presso l'Ateneo di Milano-Bicocca.
[19] Allo stato attuale, peraltro, esiste una offerta consistente di Master e Corsi di perfezionamento universitari che vanno in tale direzione. Inoltre, è indubbio che questo tema si collega alla già citata questione relativa al riconoscimento delle competenze pregresse – acquisite anche al di fuori degli ambiti formali di apprendimento –, particolarmente sviluppata a partire dal Processo di Bologna.
[20] Cfr. Rodotà S. (La Repubblica, 22.2.2014). "L'insistenza sull'assoggettamento volontario, tuttavia, non fa dare il giusto rilievo al parallelo processo di espropriazione dell'autonomia delle persone, consegnate agli algoritmi e alle tecniche probabilistiche che costruiscono una identità ad esse ignota, che ipoteca il loro futuro. La sorveglianza si manifesta così come un dispositivo di esclusione, che rende non più utilizzabile lo schema del Panopticon, la costruzione circolare che consente ai carcerieri di vedere i detenuti senza esser visti e che, con le sue mura, è il simbolo della modernità "solida". Al suo posto vengono insediati un Panopticon, le raccolte di dati in base alle quali si costruiscono i profili dei soggetti da escludere; e un Synopticon, che coinvolge ogni persona nei processi di sorveglianza. Poiché all'origine di tutto è l'ininterrotta raccolta di ogni informazioni, non è un caso che il libro si apra enfatizzando il ruolo dei droni, le macchine volanti sempre più miniaturizzate, capaci di giungere in ogni luogo e di impadronirsi dei dati in una condizione di quasi invisibilità, emblema estremo della liquidità. Una nuova società è di fronte a noi, riconducibile alla "passione moderna per la costruzione di un ordine", che portò ai campi di concentramento di nazismo e fascismo, dei quali i processi di selezione sociale della società della sorveglianza si presentano come la prosecuzione, sia pure in forme più blande high tech".

Riferimenti bibliografici

Annacontini, G. (2008). Pedagogia e complessità. Attraversando Morin. Pisa: ETS.
Argyris, C. (1990).Overcoming Organizational Defenses. Boston: Allyn & Bacon.

Baldacci, M. (2014). Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia. Milano: Angeli.
Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione. Milano: Bruno Mondadori.
Balibar, E., & Morfino, V. (2014). Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni. Milano: Mimesis.
Banfi, D., & Bologna, S. (2011).Vita da freelance. I lavoratori della conoscenza e il loro futuro. Milano: Feltrinelli.
Barbier, R. (2007). La ricerca-azione. Roma: Armando.
Bauman, Z.(2011). Modernità liquida. Roma-Bari: Laterza.
Bauman, Z. (2014). Il demone della paura. Roma-Bari: Laterza.
Bauman, Z., & Lyon, D. (2014). Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida. Roma-Bari: Laterza.
Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the 'meta-change' of modern society. In The Brithish Journal of Sociology, 56 (4):525-57.
Benasayag, M., & Schmit, G. (2005). L'epoca delle passioni tristi, Milano: Feltrinelli.
Bertolini, P. (a cura di) (1999). La valutazione possibile. Milano: La Nuova Italia.
Bezzi, A. (2007). Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici. Milano:Angeli.
Biffi, E. (2010). Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia. Milano: Angeli.
Bion, W. R. (1962). Learning from experience. London: Karnac.
Blandino, G., & Granieri, B. (1996). La disponibilità ad apprendere. Milano: Cortina.
Bocchi, G., Ceruti, M., & Morin, E. (1990).Turbare il futuro. Un nuovo inizio per la civiltà planetaria. Bergamo: Moretti & Vitali.
Boas, T., & Gans-Morse, J. (2009). Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. Studies in Comparative International Development, 44(1): 137–161.
Bogdan, R., & Knopp Biklen, S. (2007). Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods. New York: Pearson.
Bondioli, A. (2001). AVSI. Autovalutazione della scuola dell'infanzia. Milano: Angeli.
Borghi, V. (1998). Il lavoro tra economia e società. Metamorfosi del lavoro, processi di globalizzazione e trasformazioni del legame sociale. Milano: Angeli.
Calaprice, S. (2007). La formazione educante tra la lavoro ed età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F., & Ulivieri, S. (a cura di) (2008). Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative. Milano: Unicopli.
Capone, N. (2013). Libertà di ricerca e organizzazione della cultura, Napoli: La Scuola di Pitagora.
Carabelli, G., & Facchini, C. (2010). Il modello lombardo di welfare. Milano: Angeli.
Cassone, A., & Sacconi, L. (2013) Autonomia e Responsabilità sociale dell'Università. Governance e accountability. Milano: Giuffrè.
Coniglione, F., (2014). Master e professioni alla ricerca dell'anello mancante. Disponibile in: http://www.roars.it/online/master-e-professioni-alla-ricerca-dellanello-mancante/. [23 marzo 2014].
Chomsky, N. (2013). Reflections on Class War, Rebellion and Solidarity. Westfield, New Jersey: Zuccotti Park Press.
Chomsky, N. (2014). How America's Great University System Is Getting Destroyed. Disponibile in: http://www.alternet.org/corporate-accountability-and-workplace/chomsky-how-americas-great-university-system-getting?paging=off&current_page=1#bookmark.[23 marzo 2014].
Chomsky, N., Mitchell, P., & Schoeffel, J. (2002). Capire il potere. Milano:
Marco Tropea Editore.
Colucci, F. P., Colombo, M., & Montali, L. (2008). La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni. Bologna: Il Mulino.

Contini, M., & Gigli, A. (2011). Per una pedagogia delle famiglie: contesti, criticità e risorse. Numero monografico di Infanzia (Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6 anni). Bologna: Perdisa.
Corsi, M. (2011). Dove "vogliono" che vada l'università. Dove "vogliamo" che vada la pedagogia. In U. Margiotta (a cura di), La pedagogia scienza prima della formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
Corsi, M. (a cura di) (2011a). Educare alla democrazia e alla cittadinanza. Lecce: Pensa MultiMedia.
Corsi, M., & Sarracino, V. (2011). Ricerca pedagogica e politiche della formazione. Napoli: Tecnodid.
Cuccurullo, M. (2014). Buzzati-Traverso, Liquori, Marotta: un sodalizio per la ricerca. Disponibile in: http://www.roars.it/online/buzzati-traverso-liquori-marotta-un-sodalizio-per-la-ricerca/ [4 maggio 2014].
D'Acquarica, L. (2014). Il rapporto tra riconoscimenti degli apprendimenti pregressi e sviluppo delle competenze: una possibile applicazione del Capability Approach. Tesi di Dottorato, Università di Firenze.
Demetrio, D., & Alberici, A. (2002). Istituzioni di educazione degli adulti. Milano: Guerini.
Dewey, J. (1931). The Need for a New Party. The New Republic, March 18, pp. 115-116.
Demaziere, D., & Dubar, C. (2000). Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Duménil, G., & Lévy, D. (2011). The Crisis of Neoliberalism. Cambridge (MA): HarvardUniversity Press.
Emery, F. E. (Ed.) (1969). Systems Thinking. Harmondsworth: Penguin Books.
Ettin, M. F., Fidler, J. W., & Cohen, B. D. (Eds) (1994). Group process and political dynamics. Madison, Conn.: International Universities Press.
Fabbri., L. (2007). Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata. Roma: Carocci.
Fabbri, M. (2005). Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione. Milano: Unicopli.
Fabbri., M. (2012). Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa. Milano: Angeli.
Federighi, P. (1996). Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa. Napoli: Liguori.
Federighi, P. (2006). Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione. Roma: Edup.
Ferrario, P. (2002). Politica dei servizi sociali. Roma: Carocci.
Fiocco, L. (2001). I dispositivi strutturali di potere in fabbrica e i loro effetti normalizzanti. In A. Cavazzani, L. Fiocco, & G. Sivini, (a cura di), Melfi in time. Produzione snella e disciplinamento della forza lavoro alla Fiat. Potenza: Consiglio Regionale della Basilicata, I Quaderni – Documentazione regionale – Nuova Serie Vol. 6, pp. 47-84.
Formenti, L. (1998). La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi. Milano: Guerini.
Formenti, L., Caruso., A., & Gini, D. (a cura di) (2008). Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling. Milano: Cortina.
Foucault, M. (1976). Sorvegliare e punire. Torino: Einaudi.
Galimberti, U. (2004). Etica moderna. La Repubblica, 12 agosto.
Galimerti, U. (2006). Parole nomadi. Milano: Feltrinelli.
Galimberti, U. (2007). L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani. Milano: Feltrinelli.
Galimberti, U. (2011). L'uomo nell'età della tecnica. Senago: AlboVersorio.
Galliani, L. (2013).Valutare per migliorare il sistema educativo. SIRD, Editoriale.

Ghislandi, P. (2011). Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità. Trento: Erickson.
Ginsberg, B. (2011).The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters. New York: Oxford University Press.
Heimann, R., & Money-Kyrle, R. (a cura di) (1966). Nuove vie della psicoanalisi. Milano: Il Saggiatore.
Hannerz, U. (1998). La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato. Bologna: Il Mulino.
Jaques, E. (1953). On the dynamics of social structure: a contribution to the psychoanalytic study of social phenomena deriving from the views of Melanie Klein. Human Relations, 6: 3–24.
Jaques, E. (1955). Social systems as defense against persecutory and depressive anxiety. In M. Klein, P. Heimann, & R. Money-Kyrle (Eds.), New directions in psychoanalysis. London: Tavistock Publications.
Jaques, E. (1976). A General Theory of bureaucracy. London: Heinemann.
Jaques, E. (1990). Lavoro, creatività e giustizia sociale. Torino: Bollati Boringhieri.
Johnson, B., & Christensen, L. (2004). Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches. New York: Pearson.
Kanizsa, S., & Tramma, S. (2010). Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo. Roma: Carocci.
Klein, M. (2012). Angoscia, aggressività, senso di colpa. Torino: Bollati Boringhieri.
Klein, M., & Riviere, J. (1969). Amore, odio e riparazione. Roma: Astrolabio Ubaldini.
Lewin, K. (2005). La teoria, la ricerca, l'intervento. Bologna: Il Mulino.
Loiodice, I. (2004a). Il lavoro tra alienazione e emancipazione. Il contributo della formazione. Bari: Adda.
Loiodice, I. (2004b). Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta. Milano: Angeli.
Malavasi, P. (2007). Pedagogia e formazione delle risorse umane. Milano: Vita e Pensiero.
Margiotta, U. (2009). Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità. Venezia: Cafoscarina.
Mariani, A. (2000). Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo. Napoli: Liguori.
Massa, R. (1986). Le tecniche e i corpi. Milano: Unicopli.
Massa, R. (1993). La clinica della formazione. Milano: Angeli.
Mazzucato, M. (2013).The Entrepreneurial State: Debunking Public vs. Private Myths in Risk and Innovation. New York: AnthemPress.
Memoli, R. (2004). Strategie e strumenti della ricerca sociale. Milano: Angeli.
Menzies, I. (1960). Social systems as a defence against anxiety: An empirical study of the Nursing Service of a General Hospital. In Human Relations, 13: 95-121; e in E. Trist, & H. Murray (Eds.), The Social Engagement of Social Science: A Tavistock Approach. The Socio-Psychological Perspective. London: Free Association Books, Vol.1: 1990.
Klein, N. (2008). Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri. Milano: Rizzoli.
Miller, E. J. (Ed.) (1976). Task and Organization. London: Wiley.
Mantovani, S. (1995). La ricerca sul campo in educazione. Milano: Mondadori.
Morin, E. (1993). Introduzione al pensiero complesso, Milano: Sperling & Kupfer.
Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2009). Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista. Roma: Carocci.
Mortari, L., & Bertolani, J. (a cura di) (2014). Counseling a scuola. Brescia: La Scuola.
Negri, S. (a cura di) (2014). La consulenza pedagogica. Roma: Carocci.
Nussbaum, M. C. (2000). Four Paradigms of Philosophical Politics. The Monist, 4, pp.465-490.
Nussbaum, M. C., & Sen, A. (Eds.) (1993). The Quality of Life. Oxford: Clarendon Press.
Ohno, T. (1993). Lo spirito Toyota. Torino: Einaudi.

Ohno, T. (2004). Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo. Torino: Einaudi.
Orefice, P. (2011). Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società. Milano: Mondadori.
Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S., (a cura di) (2011). Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa, il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo. Padova: CEDAM.
Orsenigo, J. (2007). Intenzionalità, progetto e dispositivi pedagogici. Disporre o essere disposti da essi?. In F. Cappa (a cura di), Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia. Milano: Franco Angeli.
Palmieri, C. (2009). Ripensare la cura attraverso Foucault. In F. Cappa (a cura di), Foucault educatore. Spazio, tempo corpo e cura nei dispositivi pedagogici. Milano: Franco Angeli.
Perini, M. (2002). Il modello Tavistock e l'organizzazione nascosta. In Ticonzero, Rivista telematica della SDA Bocconi, 33. Disponibile in: http://knowledge.sda.unibocconi.it/ticonzero/. [25 aprile 2014].
Perini, M. (2007). L'organizzazione nascosta. Dinamiche inconsce e zone d'ombra nelle moderne organizzazioni. Milano: Angeli.
Perini, M. (2013). Lavorare con l'ansia. Costi emotivi nelle moderne organizzazioni. Milano: Angeli.
Perla, L. (2004). Valutazione e qualità in università. Roma: Carocci.
Pinto, V. (2012). Valutare e punire. Napoli: Cronopio.
Premoli, S. (2008). Il coordinamento pedagogico nei servizi socio educativi. Milano: Angeli.
Revelli, M. (1995). Lavorare in Fiat. Milano: Garzanti.
Riva, M. G. (2000). Studio clinico sulla formazione. Milano: Angeli.
Riva, M. G. (2004). Il lavoro pedagogico. Milano: Guerini.
Riva, M. G. (2008). L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione. Pisa: ETS.
Riva, M. G. (2013). The role of the traumatic 'transgenerational unsaid' – historical, social, educational, psychological – in life histories. In Pedagogia oggi, 2.
Riva, M. G. (2014). Generazioni pedagogiche a confronto. La complessità dei passaggi scientifici transgenerazionali. In M. Corsi (a cura di), Generazioni pedagogiche a confronto: Nuove prospettive di ricerca e dimensione internazionale. Lecce: Pensa MultiMedia, in corso di stampa.
Riva, M. G. (2014b). Violence interrogates Adult Education today. A radical and critical reflection. In B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth, & C. Kulmus (a cura di), Changing configurations of adult education in transitional times. Berlin: ESREA - European Society for Research on the Education of Adults,
Sciolla, L. (1983). Differenziazione simbolica e identità, in Rassegna Italiana di Sociologia, XXIV, 1, pp. 64-65.
Serres, M. (2010). Tempo di crisi. Torino: Bollati Boringhieri.
Simeone, D. (2002). La consulenza educativa. Milano: Vita e Pensiero.
SIPED, (2012). La stagione della valutazione. Pedagogia oggi, n 2.
Schon, D. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo.
Striano, M. (2001). La razionalità riflessiva nell'agire educativo. Napoli: Liguori.
Tramma, S. (2000). Educazione degli adulti. Milano: Guerini.
Tramma, S. (2008). L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Roma: Carocci.
Turquet, P. (1975).Threats to identity in the large groups. In L. Kreeger (Ed.), The large group: dynamics and therapy. London: Constable.
Trevisanello, F. (2012). Il formatore irritabile. Milano: Guerini.
Ulivieri, S.(2008). La formazione degli operatori per l'inclusione sociale: modelli e strategie in Europa. In: V. Boffo, & F. Torlone, L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Firenze: Firenze University Press.

Ulivieri, S. (2009). Riflessioni su passato, presente e futuro del Dottorato di ricerca. In: M. L. Iavarone, Alta formazione per lo sviluppo educativo locale. Napoli: Liguori.
Ulivieri Stiozzi Ridolfi, S. (2013). Il counselling formativo. Milano: Angeli.
Viganò, R., Cattaneo, A. (2012). Valutare nei sistemi formativi. Milano: Vita e Pensiero.
Villa, L. (2008). Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Milano: Angeli.
Zagrebelsky, G. (2014). Contro la dittatura del presente. Perché è necessario un discorso sui fini, Roma-Bari: Laterza e La Repubblica.

Università e cultura del lavoro

di Bruno Rossi

DOI: 10.12897/01.00023

The new socio-economics landscapes and the latter requests of modernization addressed to the University are elements that promote a deep rethinking about the relationship between educational and social systems. Also European Union, within the Conference of Lisbon (year 2000) has adopted the common intent to promote the development of a widespread learning-based economy. Thus it is necessary to try to renew both the traditional roles and the aims of the educational institutions.

I nuovi scenari socioeconomici e le recenti istanze di rinnovamento richieste all'università si configurano elementi fortemente sollecitatori di un profondo ripensamento dei rapporti tra sistemi formativi e sistemi sociali. Già i temi e le questioni sollevate in ambito europeo, definiti negli obiettivi programmatici del Consiglio Esecutivo dell'Unione Europea a Lisbona nel marzo del 2000, sottoscrivevano un impegno comune volto a promuovere lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sul sapere diffuso con una conseguente riconsiderazione dei tradizionali ruoli e compiti svolti dalle istituzioni formative ai differenti i livelli.

In seguito al D.M. del 3 novembre 1999, n. 509, e al D.M. del 22 ottobre 2004, n. 270, sono messi in discussione compiti e funzioni dei sistemi di istruzione superiore, soprattutto in ordine alla necessità di sostenere nuove forme di alleanza tra le comunità di ricerca e il territorio, tra i curricoli formativi e le competenze richieste dai mondi professionali e, non ultimo per importanza, tra didattica universitaria e processi di sviluppo personale e professionale degli studenti.
Alla luce di queste prese di posizione, il rapporto tra università e territorio non si configura come una mera risposta funzionale dei centri di ricerca alle richieste del mondo economico quanto, piuttosto, come impegno reciproco nel costruire nuove intese, nuovi compiti comuni, mediante cui poter supportare gli studenti, la comunità accademica, la ricerca scientifica in un'impresa capace di coniugare le aspettative degli studenti con i contesti professionali e la ricerca con i bisogni territoriali.
Orientare e sostenere gli studenti nel processo di avvicinamento al mondo del lavoro e delle professioni si configurano così sempre più come funzioni indispensabili del sistema universitario nel suo insieme, con quello che ciò implica di impegno a sviluppare negli studenti una cultura del lavoro. La transizione è infatti un processo inglobante tanto il cammino verso il mondo della produzione quanto il guadagno di un'identità professionale.
Il passaggio da una situazione conosciuta a un'altra rappresenta un compito/problema da affrontare e risolvere che reclama idonei requisiti e risorse al fine di conseguire gli esiti attesi. In non poche transizioni sono messi in discussione significati, sistemi di valori, schemi di interpretazione, disposizioni, interessi, autostima, con rilevanti ricadute sulla solidità identitaria, sull'impianto progettuale personale, sulle prospettive motivazionali.

1. Promuovere una cultura del lavoro

In una stagione contrassegnata dal passaggio da un modello elitario di università a forte pregnanza culturale a un sistema di formazione superiore finalizzato alla trasmissione di competenze tecnico-professionali funzionali alle esigenze del mercato del lavoro, in una situazione di università di massa e con un forte mutamento delle strutture tradizionali e delle procedure consolidate anche negli ambienti di lavoro, sembra sempre più necessario che le motivazioni e il senso del lavoro siano oggetto di una specifica attenzione da parte dei responsabili della formazione universitaria in virtù

dell'attuazione di iniziative mirate a tematizzare la chiarificazione delle motivazioni e la consapevolezza del significato, della dignità e delle caratteristiche delle diverse attività lavorative.
Il contesto lavorativo offre un luogo idoneo allo sviluppo del soggettivo potenziale di umanità. Il lavoro (buono) è territorio di autentica realizzazione di sé, è singolare espressione della persona in quanto nasce con essa ed è criterio di umanità, è fonte di identificazione e autostima oltre che di integrazione sociale, è sorgente di produzione e di formazione del sé, è fattore ineludibile per un divenire intenzionale e orientato, è forma di accesso alla soggettiva identità e occasione reale per valutarne le componenti e gli attributi strutturali, è ancoraggio fondamentale del benessere psichico, è esperienza che rende possibile sentirsi competenti e valorizzati, che consente di mettersi alla prova e di "scoprirsi" in termini di attitudini, interessi, motivazioni, capacità, e, dunque, permette di autoorientarsi.
Se non si può negare la legittimità dell'insistenza con la quale al sistema formativo universitario viene rivolta la domanda di dotare gli studenti di competenze professionalmente congrue e spendibili - con quanto ciò può comportare peraltro di pericolo di svolgimento di compiti meramente professionalizzanti proprio collocando il sistema in un'ottica esclusivamente economicistica e concependolo come semplice via di formazione e accesso al lavoro -, tangibile è il rischio del conferimento al lavoro di un valore prettamente economico e strumentale che ne riduce alquanto la pienezza di senso e la profonda significatività a livello soggettivo e sociale e che ne svaluta la base morale e pertanto la componente di responsabilità verso se stessi, gli altri e l'universo degli oggetti, dei beni e dei servizi prodotti.
L'annotazione invita a sottoscrivere che una seria impresa di educazione al lavoro chiede, insieme all'impegno della formazione professionale, la tematizzazione del senso del lavoro e della sua stretta connessione con le dimensioni dell'essere, dell'agire e del produrre della persona. In gioco, in definitiva, è la necessità di generare cambiamenti di mentalità grazie ai quali dare vita ad una rinnovata etica del lavoro mediante cui attuare per tutti le condizioni di un lavoro dignitoso e positivo, di costruire un'etica per il lavoro in virtù della quale promuovere la disposizione a considerare il lavoro come bene da condividere e realizzare per tutti, di maturare un'etica nel lavoro tramite la quale vivere il lavoro in maniera responsabile e competente.
Per l'università è in gioco un compito alquanto complesso. Essa è chiamata a dare agli adempimenti formali in materia di rapporti università-mondo del lavoro una sostanza che li arricchisca dall'interno mediante l'elaborazione e la messa in pratica di un sistema di azioni in grado di favorire negli studenti il conseguimento dell'idea del lavoro nella sua accezione più ampia e profonda soprattutto attraverso l'attivazione del legame lavoro-creatività-progettazione autonoma, responsabile e riflessiva.
Sempre più appare impegno irrinunciabile quello di motivare, sviluppare, diffondere una cultura del lavoro con quanto questa implica di consapevolezza del significato del lavoro e della sua importanza nell'esistenza personale e nella vita comunitaria, considerato anche che la specializzazione disciplinare e la competenza tecnica non sono sufficienti a garantire un positivo inserimento in un contesto lavorativo e a far vivere l'esperienza professionale secondo l'esercizio continuato di una sostanziale *cittadinanzaorganizzativa*, considerato inoltre che le qualificazioni formali non assicurano più l'accesso al mercato del lavoro e che il possesso di qualificazioni insufficienti o inidonee produce esclusione e sottoccupazione. Il titolo di studio non sembra più configurarsi come un indicatore sicuro del possesso dei requisiti necessari per trovare o mantenere un lavoro e le realtà formative tradizionali paiono sempre più inadeguate a far acquisire competenze effettivamente ed efficacemente spendibili.
Ciò merita di essere particolarmente avvertito, non potendo fare a meno di registrare una flessione dei coefficienti di attività dal momento che non pochi soggetti in età attiva non lavorano e non cercano lavoro. Tale situazione di "disaffezione" non dipende tanto dalla mancanza di occasioni di impiego quanto dal fatto che spesso il lavoro disponibile non è in sintonia con le attese e le richieste dei lavoratori, soprattutto dei giovani e delle donne, che non accettano lavori scarsamente qualificati, precari, mal retribuiti e con poche prospettive.

In questione è la prefigurazione di un sistema di azioni e di attività che supporti la tematizzazione di una cultura del lavoro in termini sia di paradigmi formativi che di presidi organizzativi dentro i quali le motivazioni e il significato del lavoro, gli apprendimenti disciplinari e la loro trasferibilità nel mondo del lavoro siano oggetto di una specifica attenzione. Ciò allo scopo di promuovere negli studenti e ancor più nel sistema universitario e nei suoi attori una mirata cultura del lavoro funzionale ad incrementare una maggiore e migliore occupabilità e diffondere nel contesto universitario una nuova cultura didattica che sappia riscrivere il senso e il significato dei processi di insegnamento-apprendimento così come i processi di costruzione della conoscenza in una prospettiva capace di coniugare teoria e pratica, ricerca scientifica e conoscenza professionale.
Si tratta di prendere atto che l'attuale universo delle professioni richiede ai giovani di mettere in gioco competenze e atteggiamenti quali l'accettazione del rischio, la capacità di autovalutazione e soprattutto l'autoorganizzazione dei soggettivi tragitti di carriera. Conta non poco imparare metodi, tecniche, strategie al fine di riuscire a governare possibili mutamenti di ruolo e di responsabilità non previsti e non attesi e pertanto allo scopo di essere in grado di riprogettare il proprio itinerario professionale.
In questione sono l'accreditamento e la pratica di un'idea di orientamento come componente strutturale strategica dei processi formativi, come processo continuato di informazione/formazione/sostegno, come lungo processo prevalentemente formativo consistente in un insieme di attività che mirano a generare/potenziare nei giovani capacità che permettano loro di decidersi autonomamente.
In questo senso, è da avvalorare e praticare una concezione di orientamento il cui obiettivo non è solo quello di aiutare lo studente a compiere una scelta consapevole e responsabile degli studi universitari e a renderlo protagonista del personale processo formativo, ma anche quello di aiutarlo a individuare il proprio futuro professionale, a sostenerlo nel complesso processo dell'individuazione professionale e della gestione dei suoi itinerari di vita formativa e lavorativa, a fargli guadagnare un atteggiamento e un comportamento attivi e responsabili nei confronti del fronteggiamento dei differenti impegni orientativi.
Le capacità che in proposito sono chiamate in gioco riguardano soprattutto la conoscenza di se stessi (l'identificazione delle proprie disposizioni e capacità) e della realtà sociale ed economica, la consapevolezza di sé nel contesto, la valutazione di sé, la progettualità, l'autoimprenditorialità, l'organizzazione del lavoro, il coordinamento delle attività, la padronanza di situazioni complesse, la produzione e la gestione di innovazione, le diverse forme di comunicazione e di relazione interpersonale, l'autoaggiornamento. Sono capacità, queste, che favoriscono una partecipazione sempre più matura ai processi formativi e, successivamente, costituiscono componenti necessarie della cittadinanza e della professionalità. Conviene osservare che, in ordine alle decisioni e all'avvio del percorso lavorativo, si configurano rilevanti le rappresentazioni della vita professionale e dei suoi valori e significati, le notizie possedute sul lavoro (compiti, regole, ruoli/figure, sistema occupazionale…), le competenze realmente padroneggiate, la conoscenza di sé e delle proprie abilità/capacità, i desideri, le aspettative e i progetti personali nonché preoccupazioni ed eventuali paure del futuro.
Secondo questa prospettiva, è possibile sostenere che le attività di orientamento sono in grado di contribuire in maniera significativa alle varie iniziative di innovazione: a) sostenendo l'importanza della continuità dei processi formativi mediante la sottolineatura della rilevanza culturale ed esistenziale della transizione dalla scuola all'università; b) riaffermando la centralità dello studente nei processi formativi; c) ponendo adeguata attenzione alla individuazione delle motivazioni e degli interessi degli studenti attraverso l'aiuto che può essere dato loro in fatto di autoconoscenza e autovalutazione nonché di pratica di decisionalità e progettualità riguardo al proprio futuro; d) aiutandoli a considerare in maniera ravvicinata il problema dell'utilizzo delle conoscenze e dei saperi appresi e dunque a considerare criticamente il rapporto tra il sapere appreso e la sua utilizzazione, a collegare conoscenze disciplinari codificate e saperi pratici, a raccordare i contenuti dell'apprendimento con la propria strutturazione/definizione identitaria.

2. Formare uno studente competente

Le nuove esigenze sociali ed economiche, le trasformazioni legislative hanno chiesto all'università di ripensare il suo tradizionale mandato istituzionale intervenendo a più livelli e chiamando in causa processi di realizzazione di nuove pratiche, di valorizzazione delle esperienze promettenti di orientamento e tutorato già sperimentate, di negoziazione di nuovi impegni e obiettivi tra i docenti e tra i docenti e gli studenti.
Oggi la finalità di una buona pratica orientativa non è tanto quella di offrire informazioni sulle opportunità e sui destini professionali che si presentano al termine dei differenti itinerari culturali quanto quella di fornire una rete di azioni formative integrate con il piano di studi, lungi pertanto dall'identificarsi in azioni "altre" o "esterne" all'esperienza formativa, destinate a consentire un costante raccordo/monitoraggio delle capacità e degli interessi personali e professionali e a consolidare le competenze di base (identità, motivazione, atteggiamenti, aspettative) e le competenze specifiche e trasversali (saperi disciplinari, progettazione, autoimprenditorialità, comunicazione, coordinamento sul lavoro, autoapprendimento).
Si tratta di costruire percorsi di studio finalizzati alla formazione di figure professionali capaci di inserirsi più facilmente nel mondo del lavoro, contribuendo a rendere effettivo l'apprendimento per tutti anche attraverso la flessibilizzazione dei percorsi, con quello che ciò chiede di considerazione nuova e differente dal passato dei contenuti formativi che devono essere sempre più attenti alle reali possibilità occupazionali e pertanto alle competenze effettivamente spendibili nel territorio.
Nella prospettiva dell'attuazione di politiche di *job placement*, per l'università si delinea obiettivo rilevante, insieme alla garanzia del collegamento con il mondo del lavoro, quello di diventare essa stessa struttura in cui gli studenti possano farsi autori di esperienze professionalizzanti e possano valorizzare la propria dimensione progettuale.
I mutamenti in atto, rapidi e continui quanto profondi ed intensi, caratterizzanti la società contemporanea e rappresentanti forse la sua cifra più esplicita e pertinente, finiscono con il mettere in crisi il significato stesso dell'università, che assiste alla progressiva obsolescenza delle conoscenze che eroga e delle abilità di cui si impegna a dotare i suoi studenti. Cosicché non è più registrabile quella relazione lineare tra sistema universitario e mondo del lavoro che è esistita fino a non molto tempo fa e che impegnava l'università ad assicurare agli studenti una preparazione da utilizzare al momento dell'inserimento professionale.
Se tra i nuovi compiti dell'università vi è quello di motivare, sviluppare, diffondere una più attenta sensibilità verso il rapporto tradizionalmente antitetico tra università e mondi professionali, con quanto questa implica di consapevolezza del significato del lavoro e della sua importanza nell'esistenza personale, è possibile riconoscere parallelamente quanto questo supporto sia stato per molto tempo ridotto alla fornitura di informazioni agli studenti sui possibili sbocchi professionali, sulle competenze acquisibili in uscita da un percorso di studio, sulle attività professionalizzanti che caratterizzano i diversi curricoli. Informare gli studenti sulla connessione tra corso di studio e sbocco occupazionale, informare i docenti sui recenti cambiamenti degli scenari sociali ed economici, informare il territorio sulle opportunità offerte dall'università si sono configurate per molto tempo come le azioni principali seguite per consolidare una comunicazione debole tra percorsi formativi e carriere professionali, tra ricerca scientifica e bisogni territoriali. L'ipotesi di fondo che a tali interventi è stata sottesa è riassumibile nella convinzione che "informare è cambiare".
Consistente nei giovani è l'aspettativa di poter ricevere dall'università una formazione capace di assicurare una "occupabilità sostenibile", con quanto questa può offrire di veloce inserimento nel mondo del lavoro e di effettiva dotazione di uno strumentario grazie al quale far fronte al cambiamento continuo che è la cifra di questo momento sociale. In questione sono soprattutto le "lauree deboli" (corsi a ritorni occupazionali bassi) che, a differenza delle "lauree forti" (corsi a ritorni oc-

cupazionali elevati), sono caratterizzate da una correlazione allentata tra formazione ricevuta e professionalità praticata.
In uno scenario contrassegnato da rilevanti cambiamenti sociali e da consistenti trasformazioni produttive, si delinea sempre più marcata l'istanza di mettere al centro dell'attenzione il valore dei saperi e delle competenze all'interno dei contesti organizzativi. La competitività e la qualità del capitale umano si legano strettamente al potenziamento e al rinnovamento delle conoscenze e delle competenze.
Il sapere, l'innovazione e il capitale umano vengono a configurarsi sempre più componenti ineliminabili di una produzione e di una competizione fondate sulla qualità. L'elevata competenza delle risorse umane impiegate e la loro preparazione a lavorare in ambienti difficili, turbolenti, imprevedibili vengono a rappresentare fondamentali fattori competitivi.
La crescita economica si lega strettamente allo sviluppo del sapere. Alla conoscenza occorre guardare come ad un fattore cruciale per la produzione e l'organizzazione dell'impresa, finanche per la trasformazione della stessa natura dell'impresa. L'accento si sposta sulla professionalità, sul complesso di competenze di cui la persona è titolare e sulla sua disponibilità/capacità apprenditiva.
La produzione di valore e la forza competitiva dipendono sempre più dalla "intellettualizzazione" del lavoro e dunque dalla capacità di generare e potenziare circuiti cognitivi, impiegare creativamente le proprie conoscenze intellettuali, relazionali, sociali, sfruttare meglio la conoscenza posseduta, acquisire conoscenze e abilità capaci di dare maggiore autonomia di scelta e azione. Merita aggiungere subito che le conoscenze e le capacità guadagnate nei percorsi di istruzione e formazione, al contrario del passato prossimo, non bastano più a svolgere un lavoro in maniera efficace. Sempre più marcata è la necessità di qualificarle, rivederle, disapprenderne alcune, apprenderne di nuove.
In ogni settore produttivo i processi sono stati profondamente trasformati dalle nuove tecnologie, automatizzando in larga misura i compiti lavorativi ed offrendo strumenti per una riconfigurazione del lavoro intellettuale. La "rivoluzione dell'informazione" ha contribuito non poco allo sviluppo di prodotti contrassegnati da un alto contenuto di conoscenza, fino a consentire di poter affermare che il valore dei nuovi beni e servizi è da individuare, in definitiva, nella quantità e qualità di conoscenza contenuta ed offerta. Il passaggio da una economia materiale (edifici, stabilimenti, macchinari, impianti, materie prime) a un'economia immateriale (servizi, ricerca, formazione, organizzazione, design, comunicazione) trasforma la funzione del capitale umano, che diventa una ricchezza competitiva primaria ed il costruttore di valore aggiunto.

Bibliografia

AA.VV. (2001). L'università per un sistema formativo integrato: fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive. Milano: Vita e Pensiero.
Alberici, A. (a cura di) (2001). La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria. Milano: Guerini e Associati.
Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua. Milano: FrancoAngeli.
Antiseri, D. (1998). L'università italiana. Com'è e come potrebbe essere., Soveria Mannelli: Rubbettino.
Battistelli, A. (a cura di) (2001). I giovani e la scelta imprenditoriale. Milano: Guerini e Associati.
Battistelli, A., & Odoardi, C. (1995). Imprenditorialità., Milano: FrancoAngeli.
Besozzi, E. (a cura di) (1998). Navigare tra formazione e lavoro. Roma: Carocci.
Boldizzoni, D. (a cura di) (2002). Dopo la laurea. Rapporto sul lavoro giovanile ad alta qualificazione. Milano: Il Sole 24 Ore.
Bruno, A., Gilardi, S., & Kaneklin, C. (2002). La transizione dall'università al mondo del lavoro: identità al lavoro. In Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento, 3, 2, pp. 3-12.
Callini, D. (2006). Società post-industriale e sistemi educativi. Milano: FrancoAngeli.

Cammelli, A. (a cura di) (2005a). La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia. Bologna: Il Mulino.
Cammelli, A. (a cura di) (2005b). La qualità del capitale umano dell'università in Europa e in Italia. Bologna: il Mulino.
Cammelli, A., & La Rosa, M. (a cura di) (2004). I laureati in Italia. Le indagini di AlmaLaurea su scelte formative, orientamento al lavoro e occupabilità. Milano: FrancoAngeli.
Capano, G. (2000). L'Università in Italia. Un'istituzione che si incammina verso l'Europa. Bologna: Il Mulino.
Caprusi, V., & Ghellini, G. (a cura di) (2008). Dottor divago. Discernere, valutare e governare la nuova Università. Milano: FrancoAngeli.
Catalano, G., & Figà Talamanca, A. (2002). Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti italiani. Bologna: Il Mulino.
Catania, C. (2001). Elementi di riflessione per la gestione degli stage. In Professionalità, 61, pp. 79-89.
Censis, (2002). Giovani lasciati al presente. Milano: FrancoAngeli.
Chiosso, G. (2008). Lo studente al centro. Come cambia l'università in Europa. In Il nodo, 33, pp. 11-20.
Civardi, M. (a cura di). (2003). Transizione università-lavoro: la definizione delle competenze. Atti del Workshop organizzato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Padova 2003.
Coggi, C. (a cura di) (2005). Per migliorare la didattica universitaria. Lecce Pensa MultiMedia.
Colasanto, M. (2000). I giovani e l'educazione al lavoro. In Pati, L. (a cura di). La giovinezza un nuovo stadio per l'educazione. Brescia: La Scuola.
Colombo, L. (2004). Stage in azienda. Guida pratica per formarsi ed entrare nel mondo del lavoro. Milano: FrancoAngeli.
Commissione delle Comunità europee (30 ott. 2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Bruxelles: COM.
Commissione delle Comunità europee (21 nov. 2001). Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Bruxelles: COM 678 def.
Commissione delle Comunità Europee (05 feb. 2003). Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza. Bruxelles: COM 58 fin.
Commissione delle Comunità Europee (20 apr. 2005). Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona. Bruxelles: COM 152 def.
Commissione delle Comunità Europee (10 nov. 2005). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento. Bruxelles: COM.
CRUI (2004). Un anno al servizio del sistema universitario. Roma.
Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2002trad.). Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro. Milano: Raffaello Cortina.
De Beni, R., Lis, A., Sambin, M., & Trentin, R. (a cura di) (1997). Il disagio psicologico degli studenti universitari. Proposte, progetti, riflessioni. Milano: Guerini.
Derrida, J., & Rovatti, P.A. (a cura di) (2002). L'università senza condizione. Milano Raffaello Cortina.
Fabbri, L. (2001). La narrazione autobiografica nei percorsi di orientamento. In Magellano, 4, pp. 38-52.
Fabbri, L., & Rossi B. (a cura di) (2001). La formazione del Sé professionale. Milano: Guerini e Associati.
Fabbri L. e Rossi B. (a cura di) (2008). Cultura del lavoro e formazione universitaria. Milano: FrancoAngeli.
Ferraris, M. (2001). Una ikea di università. Milano: Raffaello Cortina.
Franchi, M. (2005). Mobili alla meta. Roma: Donzelli Editore.

Gilardi, S., Bruno, A., & Kaneklin, C. (2002). Neolaureati e mondo del lavoro: come accompagnare la transizione. Il progetto di orientamento e placement dell'Università Cattolica di Milano. In Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento, 3, (3), pp. 3-12.
Giovannini, P. (1997). Formazione superiore e mondo del lavoro in una nuova iniziativa universitaria. In Butera, F., & La Rosa, M. (a cura di). Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane. Milano: FrancoAngeli.
Iasevoli, G. (a cura di) (2006). La nuova formazione per la nuova internazionalizzazione. Università e processi di internazionalizzazione. Milano: FrancoAngeli.
Istat (2003a). Lo stato dell'università. I principali indicatori. Roma.
Istat (2003b). I laureati e il mercato del lavoro. Inserimento professionale dei laureati. Indagine 2001. Roma.
Istat (2004). I laureati e lo studio. Inserimento professionale dei laureati. Indagine 2001. Roma.
Kaneklin, C., Scaratti, G., & Bruno, A. (2006). La formazione universitaria. Pratiche possibili. Roma: Carocci.
Leone, A., & Moretti, G. (a cura di) (2007). Formazione continua e Ricerca nell'Università. Cagliari: CUEC.
Loiodice, I. (1998). Orientamento e formazione nella società del cambiamento. Bari: Adda.
Loiodice, I. (2004). Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta. Milano: FrancoAngeli.
Masia, A., & Santoro, I. (a cura di) (2006). L'Università nella XXII e XXIII legislatura. Roma: Universitas Quaderni 20, Associazione Rui.
Mazza, C., Quattrone, P., & Riccaboni, A. (a cura di) (2006). L'università in cambiamento fra mercato e tradizione. Bologna: Il Mulino.
Minelli, E., Rebora, G., & Turri M. (2002). Il valore dell'università. La valutazione della didattica, della ricerca, dei servizi negli atenei. Milano: Guerini e Associati.
MIUR (17 mar.2007). L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di Indirizzo, Napoli.
Moscati, R. (a cura di) (1997). Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento. Napoli: Liguori.
Raio, R. (2004). Università e impresa: processi di integrazione. In Alessandrini, G. (a cura di). Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni. Milano: Guerini e Associati.
Romano, D. (1995). Università. Cultura organizzativa e qualità del servizio. In Avallone, F. (a cura di). Le metamorfosi del lavoro. Prospettive occupazionali e progettualità lavorativa. Milano: FrancoAngeli.
Rossi B., (2001). Per una università educativa. In Prospettiva EP, 1, pp.149-154.
Rossi, B. (a cura di) (2005). Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi. Roma: Carocci.
Rossi, B. (2008). Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione. Milano: Guerini e Associati.
Santoro, M., & Pisati, M. (1996). Dopo la laurea. Status, sfide, strategie. Bologna: il Mulino.
Simone, R. (1993). L'università dei tre tradimenti. Roma-Bari: Laterza.
Stefani, E. (2007). Qualità per l'Università. Milano: FrancoAngeli.
Tortorella, A., Cristante, D., & Luderin P. (2002). Laureati & Lavori. Dall'Università al mondo delle professioni. Milano: FrancoAngeli.
UNESCO (2005). Vers les sociétés du savoir. Paris: Éditions UNESCO.

Università e professioni educative. Riflessioni al varco

di Giuseppe Annacontini

DOI: 10.12897/01.00024

What's the role of the high education - and especially of the University - in improving the capacity of placement and self-placement of the students? What's their role in promoting of recognition of the professional profiles in the case of the educators and the pedagogists? These are some of the questions that are analized in the paper, starting from a reflection on the three missions of the University.

Quale ruolo la formazione superiore, con particolare riferimento a quella universitaria, svolge nel miglioramento dei processi di placement, autoplacement e riconoscimento dell'identità dei profili professionali in uscita? Come si declina tale impegno, in particolare, per le professioni educative e formative?

È necessario che l'università italiana possa affrontare a viso aperto le problematiche ampie e complesse che sono alla base delle questioni appena richiamate. Questo, soprattutto quando una lettura delle risultanze delle indagini realizzate da AlmaLaurea sembrano proporre un orizzonte più roseo del previsto per i laureati di area pedagogica. La ricerca AlmaLaurea (2014a) ci consente di estrapolare, sempre con le dovute cautele (2014b), dati utili a evidenziare un trend di tendenziale miglioramento quanto a tassi di disoccupazione a tre anni dalla laurea per i professionisti provenienti da Scienze della Formazione (il tasso, secondo alcune elaborazioni (Violapost, 2014), si attesta intorno al 7-8% segnando un valore certamente apprezzabile e tenendo conto che vi sono altre situazioni in cui il valore "vola" al fino a tassi che ruotano intorno al 20%).
L'interpretazione dell'indagine appena citata, è vero, ci indurrebbe a guardare con ottimismo alle possibilità che i nostri laureati hanno di trovare risposte consone alla loro professionalità nel mondo del lavoro. Un dato che, ripetiamo, se confermato, significherebbe che finalmente l'opera dei professionisti dell'educazione e della formazione comincerebbe a riscontrare adeguati spazi, almeno dal punto di vista quantitativo. E ciò non da ultimo in ragione della affermata consapevolezza – anche se ancora più in teoria che in pratica – del ruolo essenziale, diffuso e pervasivo che la cura per la formazione e per l'autorealizzazione dell'uomo nel/con il mondo ha per il miglioramento delle generali condizioni di vita – e con ciò non ci stiamo necessariamente riferendo alle condizioni economiche e a parametri di reddito, ma sicuramente di benessere e capacitazione [1] –. Tuttavia, è anche vero che è proprio nei momenti in cui si profilano massime le disponibilità (in questo caso occupazionali) che più incombente si fa dovere di cogliere tutte le occasioni al fine di non "perdere l'onda" delle opportunità sociali e culturali, magari prefigurando passi in avanti tanto pesati quanto decisivi.
Si tratta, dunque, di pensare gli "attraversamenti" che aspettano al varco la formazione degli educatori e dei pedagogisti in modo tale da poter assicurare ai futuri professionisti del settore competenze efficaci e riconoscimento professionale, incidenza politica e dignità sociale. Oggi si è nella necessità di rispondere all'appello diffuso di posare, ognuno per le proprie competenze, le basi per una più consapevole, dinamica e funzionale affermazione dell'identità professionale degli educatori e pedagogisti.

Attraversamento n. 1, ovvero la prima "mission": formare chi

Anche quella che dovrebbe essere una domanda dal sapore retorico in realtà non si presta a una risposta semplice. Anzi, non è da escludere che il relativo buon posizionamento dei laureati in disci-

pline pedagogiche che abbiamo richiamato sia dovuto proprio alle stesse ragioni per cui non è né ingenuo porre la domanda, né immediata la risposta che si può dare a tale suggestione.
Gli ambiti in cui gli educatori e i pedagogisti riescono a offrire con efficacia la propria professionalità sono, infatti, andati esponenzialmente aumentando parallelamente con il riconoscimento della rilevanza (e delle contraddizioni) che in tutti i tempi, luoghi e occasioni della vita spetta alla cura per la realizzazione umana di uomini e donne (Ascenzi, Corsi, 2005; Tramma, 2008; Vitillo, Scarpa, 2012). Scuola, famiglia, strutture protette, centri ludici e sportivi, luoghi di lavoro e via dicendo. Non vi è un spazio e, di conseguenza, non vi è un'età in cui il lavoro dell'educatore e del pedagogista non abbia modo di esprimersi positivamente. Il che non implica, purtroppo, sempre il riconoscimento della centralità dell'opera di questo professionista.
Tuttavia, se, in linea preliminare e sottintendendo l'ampia e diversificata letteratura inerente il lavoro educativo e pedagogico, possiamo intendere la sua principale azione come di "promozione, tutela e sostegno" alla capacità autorealizzativa dell'uomo-mondo allora non è difficile comprendere come esso abbia naturale accesso, pure in forme tra loro*diversificate*, alla totalità degli ambienti esperienziali dell'uomo e della donna.
Il problema, semmai, è come dare risposta alle esigenze di "diversificazione".
In una delle bozze di base del documento su "I profili dell'educatore e del pedagogista" del gruppo SiPed sulle "Professioni educative" risalente al novembre 2013 (a cura di Paolo Orefice e Silvana Calaprice e in collaborazione con l'intero gruppo, con il Direttivo SIPED e con colleghi di altre Società Pedagogiche) si elencano sinteticamente – ma significativamente – gli ambiti in cui tali professioni operano e, nello specifico, per entrambi si segnalano lo "scolastico, sociale, del welfare, ambientale, culturale, motorio, della salute, del lavoro, giudiziario, dello sviluppo delle comunità locali, della cooperazione internazionale".
Si tratta di mondi tra loro molto distanti, per i quali si richiedono saperi, abilità e competenze tra loro non meno differenti e che occorrerebbe fossero fatte anche oggetto di valutazione orientativa caso per caso, prima di intraprendere un percorso formativo che si riverbererà, necessariamente, per lunghi anni dell'esistenza del singolo studente.
Se, dunque, da un lato, possono esserci risorse e talenti nelle disponibilità del singolo soggetto in formazione; se, in altre parole, prospettive di impegno di una professionalità educativa possono trovare risonanza in una predisposizione, per così dire, vocazionale prima che professionale del singolo (capacità interne), tuttavia, dall'altro lato, il ventaglio diversificato delle prospettive richiede una attenta riflessione sulla capacità di progettare percorsi che siano in grado di non tradire la richiesta *di pedagogia* (e non di altro) che contraddistingue con sempre maggiore forza (ma ancora con una non adeguata consapevolezza) la nostra contemporaneità.
La considerazione da fare, in questo caso coinvolge preliminarmente quantomeno tre "livelli" formativi:

1. organizzazione dei saperi. È utile riflettere con attenzione sull'offerta degli insegnamenti da predisporre per gli studenti. Si tratta tutto sommato di rispondere alle sempre più pressanti indicazioni ministeriali rispetto alla necessità di operare una valutazione degli impianti formativi di ogni singola disciplina in ragione delle prospettive occupazionali. Tenendo comunque conto che quanto riconducibile in termini formativi a tale prospettiva (trasmissione di saperi soglia, attinenza rispetto alle richieste territoriali, abilitazione tecnico-professionale a praticare determinate metodologie strumentali ecc.) non può, però, prescindere da una programmazione che risponda a una visione di sistema (e dunque sia esito di una razionalità problematica) che non metta da parte il valore "immateriale", culturale ed etico, che riposa nell'esperienza formativa in sé. Vi è poi da considerare l'importante questione del bilanciamento tra gli insegnamenti perché nell'organizzazione del corso di studi si possano garantire, da un lato, le possibilità di sviluppare competenze pedagogiche declinabili flessibilmente nelle situazioni che richiederanno un'agire pratico-professionale e, dall'altro lato, è necessaria la presentazione di un ventaglio di occasioni formative che possano coprire una porzione del curricolo universitario gravitante a maggiore distanza dal cuore pedagogico. Porzione che, ben lon-

tano da essere “ripiego disciplinare”, è auspicabile sia in grado di accogliere le inclinazioni personali, di rispondere alle caratteristiche dell’offerta di opportunità professionali e, non ultimo, di coltivare la radice epistemologica di una pedagogia problematica e complessa, inter- e post-disciplinare. Notiamo, incidentalmente, che tale architettura, in realtà semplice e neanche originale, trova oggi stringenti limiti nello stato di immiserimento delle risorse per la ricerca e per il reclutamento universitario, nonché nelle ambigue scelte che hanno portato alla soppressione delle Facoltà, alla riorganizzazione dei Dipartimenti, alla moltiplicazione indefinita delle Commissioni;

2. promozione delle competenze. È necessario sottolineare come il luogo deputato per definizione alla prima messa in opera delle competenze, ossia il tirocinio, necessiti di una non scontata cura e attenzione nella scelta delle istituzioni con cui intessere convenzioni. Ciò a partire dalla garanzia che siano rispettate modalità di lavoro e monitoraggio magari definite in un “protocollo formativo” condiviso preliminarmente e risultato da un attento vaglio da parte delle commissioni appositamente nominate. È necessario, infatti, che tale passaggio formativo sia valutato come “un’occasione per la propria formazione non solo professionale […]. Non si tratta di sviluppare iniziative di tirocinio o di supervisione che siano appiattite solo sugli obiettivi limitati dell’apprendimento tecnico e operativo […] ma si tratta di fare in modo che l’esperienza di inserimento e di reinserimento a lavoro sia un’occasione di crescita individuale per tutta la vita, sia un’occasione […] per alimentare il piacere della conoscenza, per sviluppare se stessi oltre gli apprendimenti di carattere tecnico-operativo” (Demetrio, 2005, p. 96). La non scontata qualità pedagogica dell’esperienza di tirocinio ci pone nelle condizioni di sottolineare come un ruolo più visibile potrebbero, e forse dovrebbero, avere non tanto gli interlocutori facenti capo direttamente a “consuete” realtà di tirocinio – talvolta privi di una sensibilità formativa ed educativa per persone che *non sono prestate ad uso di manovalanza*, – ma le associazioni sul territorio di educatori e pedagogisti che possono trasmettere la cultura e le pratiche dell’associazionismo e dell’impegno orientato a risolvere problemi inerenti specifici bisogni formativi, senza contare la possibilità di poter introdurre i futuri professionisti nel vivo di progetti educativi dei quali eventualmente sono attori o promotori. Ma il problema delle competenze è anche un problema interno agli insegnamenti e, in particolare, è un problema di elaborazione di efficaci strategie utili ad avviare una positiva azione di riduzione della distanza tra teoria e prassi formativa. Si pensi, solo a titolo di esempio alla opportunità di integrare segmenti di studio di caso all’interno del programma di una qualsiasi disciplina, come pure all’organizzazione di incontri seminariali con esperti e testimoni privilegiati provenienti dal mondo del lavoro educativo o, ancora a una consapevole programmazione di azioni di simulazione o di role-playing in riferimento, naturalmente alle specifiche disciplinari ecc.. In entrambi i casi, che si affronti la questione delle competenze nell’esperienza di tirocinio o nell’insegnamento disciplinare, la questione tocca aspetti direttamente legati a una riflessività progettuale posta a garanzia del miglioramento dei processi esperenziali e formativi;

3. lifelong learning e aggiornamento professionale: è indispensabile che siano garantiti percorsi formativi post-laurea che, però, mai come oggi, sappiano essere progettati in reale continuità non solo con gli enti locali – che pure devono essere coinvolti e che nella realizzazione dei percorsi dovrebbero vedere l’altra gamba dei dispositivi normativi e legislativi di realizzazione degli orientamenti politici di cui dovrebbero essere strumento – ma soprattutto con le realtà più attive e produttive del territorio, con le aziende, le cooperative, le associazioni del terzo settore chiamate a divenire reali partner di progetto e di programma. La formazione postlaurea, in tal modo, si fa investimento di risorse dei singoli, dell’ente formativo e dei partner ad uso di un ritorno per tutti i partecipanti in termini di reale opportunità di lavoro per il soggetto in formazione; riconoscimento pubblico e finanziamento delle attività istituzionali per l’università; accesso a un bacino di risorse umane che già detengono un’alta quota di sapere, saper fare ed essere adattabile alle esigenze dei portatori di interesse promotori l’iniziativa. La parola d’ordine, in particolare per i soggetti in formazione postlaurea, è non perdere tempo, ovverosia occasioni.

Attraversamento n. 2 ovvero la seconda "mission": ricercare cosa

Il tema della ricerca universitaria è quanto mai rovente e, intorno ad esso, si sviluppano e si scontrano consapevolezze, mitologie, manie di protagonismi, rancorose rivendicazioni, legittimi distinguo e, soprattutto, tanto lavoro di chi, restando in silenzio, non sempre riesce a capire perché la più bella attività del mondo, il "fare ricerca", a un certo punto sia stata condannata ai lavori forzati, "fare solo ricerca applicata".
La progressiva alienazione della ricerca, perché il passaggio appena descritto, nei fatti, non tratta d'altro, si è irrigidita in una visione che ha preteso di poter quantificare il valore della ricerca in termini di immediato uso e ritorno economico. Naturalmente è assolutamente realistico considerare tale aspetto molto importante nel processo decisionale delle direzioni di allocazione di risorse per la ricerca, c'è un investimento e ci deve essere un ritorno. Tuttavia, al di la delle considerazioni generali sui discutibili vantaggi che può avere la riduzione della ricerca a sola ricerca applicata (Coccia, Rolfo, 2004, p. 16) viene da chiedersi: un buon maestro che con tatto da sicurezza a un bambino (mettendo in campo insieme alle altre la propria competenza comunicativa); un attento educatore che promuove il reinserimento sociale di un carcerato (competenza osservativa); un diligente allenatore che insegna il rispetto delle regole in un campo di periferia (competenza progettuale); un critico insegnante che fa lavorare in gruppo i suoi allievi a partire da un'indagine statistica approntata nel corso delle proprie lezioni (competenza metodologica) e così via per moltissimi ipotetici, ma non troppo, casi, che valore hanno?
L'infinito valore che risiede in ognuna di queste azioni – che, a loro volta, sono risultato di un diffuso lavoro di ricerca che solo eccezionalmente esita in brevetti ma che per lo più è depositata in pubblicazioni, in idee, in pensiero, in coscienze critiche – è nel progresso sociale,
culturale ed *economico* che da esse viene non solo sostenuto ma reso materialmente possibile anche se in maniera non visibile all'occhio dei contabili del sapere e dei ricercatori di guadagno. La difficoltà specifica, in particolare per la ricerca nelle discipline di nostro diretto interesse, è probabilmente legata alla diffusività, alla non diretta imputabilità, alla non contabilizzazione degli effetti educativi e pedagogici nella realizzazione dei percorsi di vita di ciascuno. Se non si tiene conto di questa natura "induttiva" e "diffusiva" della ricerca pedagogica in particolare – si badi che considerazioni analoghe valgono in generale per tutti gli ambiti di ricerca con opportune differenze – vien facile immaginare di poter percorrere la strada dei tagli radicali, tanto più che come hanno sottolineato già da tempo Sylos Labini e Zapperi, "la ricerca in Italia è […] trattata come una sorta di bene di lusso cui si può rinunciare quando i soldi scarseggiano" (2010, p. 15).
Nel caso, poi, di quel genere di ricerca per la quale non sia quantificabile un *return of investiment*, tale rinuncia viene addirittura considerata un obbligo civile da sbandierare con l'orgoglio di aver avuto il coraggio di combattere le irremovibili resistenze di storiche e inamovibili lobby… decurtando la ricerca.
Indubbiamente, ogni azione finalizzata alla rimessa in moto delle dinamiche interne di un sistema, quale quello della ricerca universitaria, non può che agevolare e rinverdire le possibilità che l'innovazione si faccia strada, ma se tale azione è condotta attraverso "razionalizzazioni" che significano taglio e concentramento, allora i rischi che dietro l'azione politica si nasconda una mistificata ideologia di smantellamento della missione pubblica (democratica ed egalitaria) può trovare qualche appiglio in più rispetto a una semplice "teoria del complotto" (ROARS, 2014b). La realtà è che ogni euro tolto alla ricerca è una occasione sottratta all'intera comunità di poterne godere dei frutti ma, soprattutto in Italia, soprattutto in Occidente dove i politici pensano alla cultura, all'arte, al pensiero come qualcosa che "non dà da mangiare" (in più di un senso).
Ricerca significa, diversamente, miglioramento delle condizioni di vita per tutti, in maniera diretta o indotta, innanzitutto ampliando l'offerta sociale delle possibilità autorealizzative (diversificazione delle competenze, qualificazione del lavoro), sostenendo la "resilienza" culturale (a fronte delle sempre più diffuse esigenze di ristrutturazione delle rappresentazioni del sé come dell'altro, del nativo come del migrante, del benestante come dell'indigente), promuovendo concettualizzazioni e

modellistiche che aiutino tutti a "trovare e prender posto" in un ambiente-mondo in gran parte vaccinato nei confronti delle narrazioni totalizzanti.
La ricerca tutta – anche quella che porta a risultati non quantificabili ma non per questo non percepibili a livello di sviluppo del patrimonio culturale, sociale, etico, critico, storico dei contesti di vita – dovrebbe avere la forza di imporsi in qualità di bene comune al pari del sapere, dell'arte, della parola, dell'istruzione, della cittadinanza, dell'acqua, dell'aria. Ma si tratta, evidentemente, di un cambiamento culturale e rappresentazionale che dovrebbe realizzarsi all'incrocio tra la formazione di una nuova opinione pubblica, l'interesse e l'attenzione (non principalmente economica) dei mass media, la vision di una classe politica dirigente di specchiato orientamento democratico. In altre parole l'esigenza, l'emergenza, è promuovere occasioni di discussione pubblica e informata sul valore e sui modi del ricercare.
L'università, naturalmente, deve fare la sua parte. Deve trovare sempre più efficaci modi per comunicare e trasmettere il senso del proprio impegno nella ricerca e, ciò, è possibile se essa stessa saprà trovare nuove vie per occupare più visibili spazi e per condividere sempre maggiori occasioni di collaborazione non solo con il mondo dei portatori di interesse presenti nel territorio ma, a nostro parere, soprattutto con coloro che, oggi, vivono tale contesto di studio e professionalizzazione come passaggio formativo e che, domani, porteranno la loro esperienza educativa nei progetti, nelle iniziative, nelle "cose" cui daranno concretezza. Se la seconda mission dell'università allora deve restare intitolata alla ricerca, non si vedono ragioni valide perché la componente maggiormente vitale della stessa, ossia gli studenti, non possano essere direttamente coinvolti (se non occasionalmente) nell'assolvere calibrati compiti, con opportune accortezze formative, nel vivo degli studi e delle indagini del corpo ricercatore.
Attraverso la diffusione di pratiche di ricerca partecipata – anche nelle more della progettazione di un tirocinio curricolare da condurre in seno alla sede formativa – l'università in generale e, in particolare, le realtà accademiche che meno si prestano a produrre "ricerca applicata", possono con ottime probabilità attestarsi come protagoniste di primissimo piano nel processo di formazione civile e cultuale, sociale e occupazionale per i territori da esse presidiate. Tuttavia, per rendere possibile questo ulteriore impegno (si tratta anche di sottoporre a continuo vaglio critico i modelli classici del fare ricerca che, in tal senso, dovrebbero essere strettamente interrelati con segmenti formativi progettati ad hoc e integrati in itinere) si rende necessario l'allentamento della morsa burocratica che la politica dei quantificatori e dei contabili "contro-innovatori-anti-riformisti" sta stringendo, soffocando il corpo universitario. Perché evidentemente inascoltate sono rimaste le parole che nel 2009 chiedevano per l'università in fondo qualcosa di semplice, ossia di poter "essere *maggiormente* (come pure vorremmo) *attori culturali e civili di formazione (e di occupazione)* per il progresso del Paese e delle persone cui istituzionalmente ci rivolgiamo [scongiurando, invece, di] ritrovarci a essere, in fin dei conti, nostro malgrado, con "malanimo" e pressoché totalmente, o "burocrati dell'Impero" sommersi da "carte" o, ancora, "navigatori a vista" limitati anche nelle legittime e ipotizzabili attività di "programmazione" e di riflessione che pure sovente desidereremmo poter agire, ma con la tranquillità prospettica dei "grandi fondatori" alla Tito Livio (condizione che ci è attualmente negata) e con i necessari monitoraggi in corso d'opera (che sono, del resto, tipici dei nostri saperi e delle nostre discipline)." (Corsi, 2009, p. 19).

Attraversamento n. 3 ovvero la terza "mission": impegnarsi perché

Quanto detto ci introduce immediatamente al cuore della questione dei fini della formazione e della ricerca, se non in assoluto – dato che le motivazioni del formarsi e del ricercare hanno un radicamento personale e sociale che non le rende indifferenti alle ragioni della storia e della materiale località – comunque sicuramente attinenti all'identità istituzionale dell'università. Essere "attori culturali e civili" significa innanzitutto comunicare e, nel far ciò, impegnarsi nel costruire reti di diffusione di idee, prassi, mentalità, stili comportamentali, lavorativi, imprenditoriali. Ossia, si tratta da

parte dell'università di pensare ai modi attraverso i quali essa stessa possa costituirsi in quanto nodo essenziale della sempre più complessa ed ampia rete delle interazioni culturali, sociali e produttive.
In un contesto che richiede – diversamente da quanto affermano le demagogie tese, a nostro parere, solo ad ampliare il bacino delle disponibilità lavorative a bassa professionalità (ROARS, 2014) – capacità di maturare per tutto il corso della vita sempre nuove specializzazioni per rispondere efficacemente alle più accelerate diversificazioni antropologiche, sociologiche, politiche e produttive, l'università e le scienze della formazione hanno di fronte a sé l'inaspettata opportunità di affermarsi come passaggio privilegiato per armonizzare le giuste attese di gratificazione personale e professionale dei singoli, così come le legittime aspettative di riscontro in termini di innovazione e competitività degli attori produttivi. Doppio binario che si incontra sul crinale che con-fonde ricorsivamente lo sviluppo delle risorse umane, meglio sarebbe dire dei potenziali umani, e la comunicazione pubblica e l'affermazione politica della centralità dell'investimento in formazione continua e libera ricerca finanziata pubblicamente.
In tale processo il protagonismo della pedagogia e delle scienze dell'educazione si sostanzia, quindi, nel suo ruolo di mediazione triangolata tra: 1) le richieste del mercato in termini di professionalità d'eccellenza, capaci di fare la differenza in punti chiave dei processi produttivi; 2) le caratteristiche disciplinari irrinunciabili per attrezzare tali professionalità nei termini di identificazione di "competenze soglia", minimo traguardo per dirsi professionisti ma punto di partenza per sviluppare i potenziali della disciplina stessa quando sia applicata a prassi trasformative; 3) le aspettative e i bisogni dei soggetti che investono in formazione per costruire il traguardo di un "buon lavoro" inteso come equilibrata alchimia di eccellenza, benessere ed etica (Gardner, 2007; Dato, 2009; Baldacci, 2014).
La formazione terziaria e in particolare la post-terziaria (questa seconda più aperta anche ai professionisti che esito della prima) è la piattaforma girevole sulla quale le tre istanze appena richiamate danno vita a quella "danza che crea" opportunità, occasioni, potenzialità, nuove forme di sviluppo, di convivenza, di solidarietà, di politica. Il *public engagement*, [2] o *community engagement* [3], dell'università (entrambe perifrasi utilizzate per identificare la terza mission) trova, allora, nella pluralità delle scienze della formazione e, in assoluto, nella pedagogia come scienza generale e eminente della formazione la principale leva progettuale e organizzativa, se è vero, come è evidente a chiunque viva e pratichi il mondo della formazione, che per realizzare quell'"insieme delle attività con le quali le università […] entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di insegnamento (nel quale si realizza una interazione con una frazione particolare della società, gli studenti) e di ricerca (nella quale si interagisce prevalentemente con le comunità scientifiche)" (ANVUR, 2013) sia necessario passare per le classiche fasi di una riflessività pedagogica fatta, solo a titolo di esempio, di osservazione e valutazione dei bisogni formativi; di scelta delle metodologie e degli strumenti comunicativi e formativi; di individuazione dei tempi e degli spazi più efficaci per realizzare progetti di sviluppo personali e di sistema formativi e professionali; di diagnosi dei prerequisiti in termini di saperi e abilità come di orientamento e bilancio delle competenze personali e professionali; di identificazione degli *stakeholder* territoriali e di costruzione di una rete integrata di formazione continua; di incubazione, monitoraggio e accompagnamento nelle prime esperienze e fasi di avvio di progettualità personali e di sistema curando l'implementazione di segmenti informativi-formativi utili ad affrontare le criticità emergenti ecc.
In tale direzione, la cura che le università potranno "pedagogicamente" riporre nella realizzazione della terza mission raccoglie l'invito di Almalaurea e lo proietta anche oltre. In ciò, in radicale "controtendenza rispetto all'enfasi delle classi dominanti sulla rivalutazione della formazione primaria *contro* quella terziaria universitaria. Ministri (l'indimenticata Fornero o il suo vice Martone, Gelmini come l'attuale ministro dell'Istruzione Giannini) o imprenditori (il nipote di Gianni Agnelli e presidente Fiat-Fca Elkann, da ultimo) premono per l'alternanza scuola-lavoro sul modello «tedesco», formazione professionale, prevalenza della «manualità» contro l'«intellettualismo» dei laureati «choosy», «bamboccioni» e «fuoricorso». In apparenza è un invito a lasciare gli studi universi-

tari, a cui oggi si iscrive una percentuale bassissima di 19enni: solo il 30%. Fonti ufficiali come l'Ocse o l'Istat, afferma il presidente Almalaurea Andrea Cammelli, sostengono invece che i laureati presentano un tasso di occupazione di 13 punti maggiore rispetto ai diplomati (75,7% contro il 62,6%). Fra i 25–64 anni l'occupazione è più elevata del 48% rispetto ai diplomati" (Ciccarelli, 2014).
Terza mission dunque, "valorizzazione economica della conoscenza", "missione culturale e sociale" ma, almeno a nostro parere, anche e soprattutto "azione pedagogica" di sostegno non solo alle prassi formative tout court ma a politiche di indiretto sostegno delle professionalità dei soggetti che prendono parte alla vita universitaria. Una azione pedagogica come alta formazione "continuata e trasversale", orientata – utopicamente – a rispondere alle richieste del mondo attraverso la costruzione di nuove vision e nuove progettualità rese possibili proprio da quanto l'università detiene e può trasmettere come sapere (formazione: prima mission) e riconoscere e problematizzare come occasione (ricerca: seconda mission). Una azione pedagogica, ancora, che considera il momento dell'applicazione del sapere come occasione e opportunità per sperimentare nuovi mondi che abbiano il senso dell'ampliamento delle possibilità autenticamente umane e che pone le basi per un rinnovato riconoscimento della dignità sociale delle professionalità educative e formative.

Attraversamento n. 4 ovvero la mission che non c'è: realizzare come (pubblica e di massa)

Se intese in questo quadro prospettico, le tre mission appena rievocate delineano un particolare ruolo che l'università può e, a nostro parere, deve svolgere nel sostenere la visibilità pubblica, il riconoscimento sociale e l'occupabilità professionale delle sue professionalità in uscita. Un ruolo che è tanto più importante quando da essa fuoriescano professionalità non garantite da ordini o albi professionali come nel caso degli educatori e pedagogisti. Un ruolo che definito negli ambiti di azione (appunto le tre mission) necessita di una più esplicita e orientata qualificazione etica che è assolutamente da non dare per scontata e che, nel caso specifico, si definisce in termini di *ethos* democratico.
Le complesse implicazioni di una tale prospettiva non possono essere condensate in un intervento di limitata ampiezza, tuttavia l'argomentazione minima che si intende proporre è che se partiamo dal riconoscimento che, come sostenuto tra gli altri da Dahl, il potere deliberativo ultimo in ambito democratico non può che restare nelle mani dei cittadini (non possiamo neanche entrare nel merito di come ciò possa avvenire tecnicamente) si rende necessario che, se non tutti, comunque la massima parte degli stessi sia in grado di comprendere, sia pure a un livello minimo, le problematiche e le eventuali strategie politiche, scientifiche, economiche, formative ecc. che "per loro" possono essere proposte da specialisti ed esperti di alto livello nei diversi settori scientifici rilevanti per prospettare il futuro di uomini e donne.
Cittadini, in tal senso, si può nascere ma, in realtà, se si tralascia tale livello minimo di matrice burocratica, cittadini si può divenire.
Cittadini ci si afferma attraverso la formazione, attraverso la conoscenza che, avrebbe detto Freire è "coscientizzazione critica", è "liberazione dalla paura" (Freire, 2011; Nussbaum, 2011).
Non si tratta, si badi, tanto di delineare una opzione culturale umanistica che si contrapponga a una scientifica. L'ethos democratico, infatti, può (a nostro parere deve) tranquillamente essere riscontrato tanto nei modelli che si rifanno al primo ambito di sapere che al secondo. Si tratta, invece, di sottolineare come per raggiungere tale livello minimo oggi più di ieri, e non c'è segnale che lasci presagire una inversione di tendenza, le capacità di argomentazione razionale di problematiche sempre più complesse richiedono un livello di conoscenza (legata alla formazione), problematizzazione (legata alla ricerca) e contestualizzazione (legata all'impegno comunitario) che solo, e ribadiamo, solo l'università nel panorama attuale può garantire e certificare. Anche se, è evidente, esistono importanti criticità nelle procedure e nelle intenzioni proprie dei dispositivi che ne regolano la vita, l'università non è invecchiata neanche di un giorno, la sua centralità è ancora vitale e deve, con forza, essere riaffermata, in quanto passaggio obbligato per la pratica dei diritti di cittadinanza.

Dunque non solo ragioni “di principio” alla base di una difesa della centralità dell’istituto universitario ma anche ragioni “di fatto”. Di fatto, senza una università pubblica e di massa, aperta e critica, non burocratizzata ed euristica, libera e comunicativa, radicata e riconosciuta alla democrazia viene a mancare un pilastro fondativo per la sua stessa esistenza. E, a meno di non voler rinunciare a tale modello antropologico, sociale, politico e pedagogico, cosa per altro che non sembra essere del tutto esclusa – magari implicitamente – da molte voci politiche e della pubblicistica contemporanea, si rende opportuna una riflessione su una reale prospettiva che veda tutti i cittadini “formati come potenziali dirigenti politici, in modo che anche se non diventeranno effettivamente tali, saranno in grado di acquisire un controllo democratico su chi governa” (Baldacci, 2014, p. 69).
Si scrive sui giornali della “inessenzialità” della laurea per trovare lavoro e dei rischi della “troppa formazione” quando invece si dovrebbe discutere di come esercitare reali leve formative (scientifiche e umanistiche) per ridurre la crescente quota di soggetti intellettualmente subalterni che evidentemente non trovano scandalosi slogan e demagogie tipiche di un totalitarismo declinato economicisticamente.
Ulteriore sfida ulteriore per le professioni educative, questa, che pure nella specificità dei loro ambiti, sono rispetto a tale ideologia “operatori” di frontiera e di confine perché promotori di una idea di vita come formazione e di formazione come *leit motiv* di sviluppo e di crescita personale e professionale nei molteplici tempi e luoghi della vita. In tutto ciò*ricerca*, *didattica*, *impegno comunitario* dell’università se, da un lato, sono un suo dovere, dall’altro sono le vie attraverso le quali tale istituzione, la casa madre delle professioni educative e pedagogiche, può sostenere le proprie professionalità. Le tre mission sono abiti istituzionali ma, soprattutto, linfa vitale per le professionalità educative che in esse trovano domande, motivazioni, soluzioni e progetti.

Note

[1] In tal senso, in merito ai valori e alla funzione del pedagogico, valga il riferimento alla sottolineatura dal parte di Franco Cambi circa il ruolo “sovraeminente” della formazione “rispetto all’educazione sociale anche se in essa si colloca e da essa promana […]. Sovreminenza significa obiettivo finale, regolativo, più alto. Proprio in una società democratica il soggetto è valore e valore primario: assoluto” (Cambi, 2013, p. 40).
[2] “The university should use the processes of education and research to respond to, serve and strengthen its communities for local and global citizenship. The university has a responsibility to participate actively in the democratic process and to empower those who are less privileged. Our institutions must strive to build a culture of reflection and action by faculty, staff and students that infuses all learning and inquiry.” (The Talloires Network, 2005).
[3] “Community engagement describes the collaboration between institutions of higher education and their larger communities (local, regional/state, national, global) for the mutually beneficial exchange of knowledge and resources in a context of partnership and reciprocity. The purpose of community engagement is the partnership of college and university knowledge and resources with those of the public and private sectors to enrich scholarship, research, and creative activity; enhance curriculum, teaching and learning; prepare educated, engaged citizens; strengthen democratic values and civic responsibility; address critical societal issues; and contribute to the public good. Community engagement describes activities that are undertaken with community members. In reciprocal partnerships, there are collaborative community-campus definitions of problems, solutions, and measures of success. Community engagement requires processes in which academics recognize, respect, and value the knowledge, perspectives, and resources of community partners and that are designed to serve a public purpose, building the capacity individuals, groups, and organizations involved to understand and collaboratively address issues of public concern.” (The Carnegie Foundation, 2014, p. 2).

Bibliografia

AlmaLaurea (2014a). XVI Rapporto AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati. http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/ occupazione /occupazione12/almalaurea_indagine2013.pdf (ultimo accesso: 27 aprile 2014).
AlmaLaurea (2014b). Classifiche, quanto sono affidabili? http://www.almalaurea.it/informa/news/2014/04/16/classifiche-quanto-sono-affidabili (ultimo accesso: 27 aprile 2014).
ANVUR (2013). La terza missione nelle università e negli enti di ricerca italiani, 12 Aprile, Roma, anvur-miur.cineca.it/eventi/index.php/documento/80 (ultimo accesso: 27 aprile 2014).
Ascenzi, A. &, Corsi, M. (2005). Professione educatori/formatori. Milano: Vita e Pensiero.
Baldacci. M. (2014). Per un'idea di scuola, Milano: FrancoAngeli.
Cambi, F. (2013). La formazione: 'architrave' della pedagogia. In I. Loiodice (a cura di) Sapere Pedagogico. Bari: Progedit.
Ciccarelli, R. (2014). XVI Rapporto Alma Laurea. Che novità: la laurea serve, dopo 5 anni di precariato, in ROARS 27 Marzo, http://www.roars.it/online/xvi-rapporto-alma-laurea-che-novita-la-laurea-serve-dopo-5-anni-di-precariato/ (ultimo accesso: 15/04/2014)
Coccia, M., &, Rolfo, S. (2004). Ricerca teorica vs. ricerca applicata. Un'analisi relativa al Cnr. Ceris-Cnr, W.P. 7 http://www.ceris.cnr.it/ceris/workingpaper/2004/ WP_7_04_PDF_Coccia_Rolfo.pdf (ultimo accesso: 27 aprile 2014)
Corsi, M. (2009). La sinergia tra formazione e occupazione (per le professioni che ci riguardano), in "Pedagogia oggi", 1-2.
Dato, D. (2009). Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti, Milano: Franco Angeli.
Demetrio, D. (2005). Intervento al Convegno "Pensare e fare tirocinio", Università degli Studi Milano-Bicocca, Milano 18 febbraio 2005, cit. in C. Palmeri, B. Pizzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di). Pensare e fare tirocinio. Milano: FracoAngeli.
Vitillo, M., &, Scarpa, P., N. (2012). L'educatore professionale in Italia, in ANEP. L'educatore professionale, Rimini: Maggioli
Freire, P. (2011), Pedagogia degli oppressi, Torino: Ega.
Gardner, H. (2007). Cinque chiavi per il future, Milano: Feltrinelli.
Nussbaum, M. C., (2011). Non per profitto, Bologna: Il Mulino.
ROARS (2014). «Meno studi e più trovi lavoro». Il mercato conferma?. 11 Aprile. http://www.roars.it/online/meno-studi-e-piu-trovi-lavoro-il-mercato-conferma/ (ultimo accesso: 27 aprile 2014)
ROARS (2014b). Giannini: «soddisfatta, non ci sono stati i tagli» e intanto Renzi le sfila 75 milioni. 22 Aprile. http://www.roars.it/online/giannini-soddisfatta-non-ci-sono-stati-i-tagli-e-intanto-renzi-le-sfila-75-milioni/ (ultimo accesso: 27 aprile 2014)
The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2014). Elective Community Engagement Classification, New York: Carnegie Foundation, http://classifications.carnegiefoundation.org/ downloads/community_eng/first-time_framework.pdf (ultimo accesso: 27 aprile 2014).
The Talloires Network (2005). Talloires Declaration On the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education, September 17, http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp -content/uploads/TalloiresDeclaration2005.pdf (ultimo accesso: 27 aprile 2014).
Tramma, S. (2008). L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Roma: Carocci
Violapost (2014). Indagine Almalaurea, ecco le facoltà che creano più disoccupati. http://violapost.it/2014/04/16/indagine-almalaurea-ecco-le- facolta-che-creano-piu-disoccupati-guarda-linfografica/ (ultimo accesso: 27 aprile 2014).

Il gusto come esperienza educativa

di Franco Bochicchio

DOI: 10.12897/01.000125

In this study, the taste is interpreted as a particular human experience, which under specific conditions, represented by the trinomial continuity, growth and interaction, takes the educational qualification. An experience that through the act of taste mobilizes one of the cognitive tools that man has and that you need to know the nature of things. Crossing matrices subjective nature of aesthetic, cognitive, and body-sensory and others whose type is social, the taste takes on unusual configurations in pedagogical studies. Trajectories that seem to open the way for promising developments for pedagogical research and educational practices.

In questo studio il gusto è interpretato come una particolare esperienza umana, che in presenza di specifiche condizioni, rappresentate dal trinomio continuità, crescita e interazione, può qualificarsi educativa. Un'esperienza che attraverso l'atto del gustare mobilita uno tra gli strumenti conoscitivi di cui l'uomo dispone e di cui si serve per conoscere la natura delle cose. Nell'attraversare matrici soggettive di natura estetica, cognitiva e corporeo-sensoriale e altre di natura sociale, il gusto assume configurazioni inedite nella riflessione pedagogica. Traiettorie che aprono la strada a promettenti sviluppi per la ricerca pedagogica e per le pratiche educative.

1. Premessa

Questo saggio riprende e approfondisce argomenti inizialmente affrontati in altra sede [1], denunciando la scarsa attenzione che le scienze deputate alla formazione umana hanno finora riservato alle implicazioni educative che riguardano l'esperienza del gusto. Un fatto che non può passare inosservato, specie in un Paese come il nostro, che produce ed esporta il gusto in tutto il mondo.
Ciò nonostante, le esperienze educative sul gusto promosse da Enti e associazioni (tanto nel mondo della scuola, quanto nei contesti dell'educazione informale), sono in costante aumento. Esperienze che nell'affidarsi al semplice buon senso degli insegnanti – quand'anche esperti e competenti – sembrano manifestare indifferenza sui criteri pedagogici che devono guidare ogni agire esente da casualità e improvvisazione. In aggiunta a ciò, si tratta di esperienze dove il gusto intesse una relazione esclusiva con il sapore degli alimenti, confermando il prevalere di un approccio deterministico sul gusto, tipico del tradizionale paradigma modernista.
La situazione descritta tende a riverberare effetti negativi sulla qualità di pratiche educative che, viceversa, devono indirizzarsi nel dare risposta a bisogni emergenti di strati sempre più ampi della popolazione in direzioni plurime. Direzioni dove la crescita degli individui e lo sviluppo delle comunità sociali sono fortemente intrecciati; dove le questioni educative si saldano con questioni economiche, sociali, politiche, ambientali e della salute.

2. L'esperienza educativa in rapporto al gusto

In via generale, l'esperienza è una forma di conoscenza diretta e personale intorno ad un determinato ambito della realtà, acquisita attraverso l'osservazione, l'uso e la pratica.
Fare esperienza (su un oggetto, un concetto, un evento ecc.) significa raggiungere una nuova verità della cosa, dove la coscienza intorno a quella cosa si modifica rispetto a uno stato preesistente. Da queste affermazioni risulta in modo chiaro il tratto *dialettico* e*dinamico* dell'esperienza, che accompagna lo sviluppo della personalità, mobilitando risorse/potenzialità integrali della persona che sono sia manifeste sia latenti.

Riguardo alla categoria, si distingue tra esperienza comune (spontanea e non soggetta a regole, tipica della vita quotidiana) ed esperienza scientifica, che nell'osservazione dei fatti applica particolari regole fornite dalla ragione e condivise nell'ambito della comunità. In quest'ultimo caso, l'esperienza designa il metodo sperimentale, ossia esperimenti e osservazioni che i ricercatori utilizzano per indagare i fenomeni della realtà. Riguardo al soggetto, nel linguaggio comune si definisce *esperto* chi ha acquisito particolari competenze in virtù di precedenti e ripetute acquisizioni esperienziali, dimostrando di saperle concretamente utilizzare nelle situazioni della vita.
In alcune tra le esperienze che il soggetto compie nella vita, *incontra* il gusto, che rappresenta uno degli strumenti conoscitivi di cui l'uomo dispone e di cui si serve per conoscere la natura. Tale incontro si realizza su differenti piani che in rapporto al gusto riguardano essenzialmente:
- le *forme*: estetica, corporeo-sensoriale, cognitiva;
- gli *ambiti*: il costume, l'arte, il consumo, la cultura, la tavola, la salute ecc.;
- i *contesti*: la famiglia, il lavoro, la scuola, il tempo libero ecc.;
- *l'utilizzazione*: comunicazione, trasformazione, somministrazione, valutazione, selezione, produzione, assunzione.

Esperienze da cui il soggetto apprende sempre qualcosa di nuovo, in modo consapevole e inconsapevole, intenzionale e incidentale. Un apprendere di cui si serve per fare ulteriori esperienze che seguono il corso dell'esistenza in un *continuum* ininterrotto.
Queste prime distinzioni confermano che non tutte le esperienze umane possono qualificarsi educative. L'esperienza comune, ad esempio, non è tra queste. Neppure si può affermare che il contesto, da solo, è in grado di qualificare l'esperienza educativa [2]. L'esperienza educativa è dunque una sotto-categoria dell'esperienza umana che nel presentare tratti peculiari, si distingue da altre esperienze.
Da qui la domanda: in presenza di quali condizioni l'esperienza umana può dirsi *educativa*?
In generale, l'esperienza è educativa quando favorisce il processo dialettico dello sviluppo della personalità e delle potenzialità, promuovendo e facilitando l'acquisizione di future esperienze. Al contrario, è diseducativa quando interrompe oppure ostacola tale processo. Non è quindi importante la quantità di esperienze che il soggetto sperimenta direttamente nel corso della vita, ma la qualità, che si definisce in rapporto ai suddetti parametri.
Dewey (1949) ha affermato che l'esperienza educativa si distingue da altre per la presenza di tre condizioni: la continuità, la crescita e l'interazione.
Il principio della continuità sta a indicare che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta, modificando la qualità di quelle che seguiranno. L'educazione, come noto, è trasmissione di esperienze intergenerazionali.
In secondo luogo, l'esperienza è educativa quando la continuità dell'esperienza permette al soggetto di realizzare una crescita effettiva sotto forma di capacità sia di acquisizione di nuove esperienze, sia di efficace interazione col mondo, apprendendo continuamente dall'esperienza.
Tuttavia la crescita, da sola, non è ancora sufficiente per qualificare l'esperienza educativa, poiché *è necessario precisare la direzione verso la quale la crescita si indirizza; in altre parole, il fine dell'esperienza.*
Soltanto quando l'esperienza in una direzione precisa favorisce l'accrescimento continuo del soggetto risponde al criterio dell'educazione come crescita. Spetta perciòagli attori sociali coinvolti nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, promuovere esperienze (nel presente) capaci di determinare positivi effetti (nel futuro) sul piano dell'accrescimento.
Infine, nell'esperienza le interazioni *permettono di interpretare l'evento nella sua funzione di efficacia educativa. Il principio che lo sviluppo dell'esperienza educativa si compie attraverso l'interazione indica che l'educazione è essenzialmente un processo sociale, caratterizzato dal*la dialetticità della situazione e delle relazioni che si stabiliscono. Fattori che attraverso la comunicazione dei significati dell'agire si influenzano reciprocamente. Un processo che procede attraverso conferme o disconferme, verifiche e acquisizioni circa il modo di vivere, sentire e interpretare, proporre l'esperienza (Perucca, 2001).

Anche la pedagogia montessoriana ha evidenziato l'importanza di realizzare esperienze educative capaci di mobilitare il fare, affermando che il bambino comprende attraverso l'azione e, nello stesso tempo, l'azione (manipolativa e sensoriale) è la manifestazione esterna del pensiero. Pensiero e azione sono dunque indissolubilmente saldati (Montessori, 1947).
Questa è la cornice interpretativa dove, nella prospettiva dell'educare, il gusto trova senso e significato. Esperienze dove l'atto del gustare si presenta come uno specifico "fare situato in un contesto", sintesi di un pensiero non casuale e di un'azione mai improvvisata, interna ed esterna, sempre comunicabile.
Nell'assumere come riferimento il soggetto che quotidianamente "pratica" il gusto nelle esperienze di vita, coniugando – non senza difficoltà – oggettività e soggettività, tra gratificazioni sensoriali ed esperienze cognitive ed estetiche, il gusto è funzionale al *sostentamento identitario,* nella varietà delle oscillazioni tra gusto che difende e preserva, e gusto che costruisce e rafforza l'identità di individui e di comunità (Bochicchio, 2013).
Il quadro tracciato permette adesso anche di comprendere che, sebbene somiglianti, *gusto*e *buon gusto* non sono sinonimi, ma neppure concetti contrastanti. Concetti dove, in tutti i casi, il riferimento al "buon gusto" non intende operare deboli quanto ingenue distinzioni tra gusto buono oppure cattivo sul piano del giudizio.
Nel primo caso, il gusto fa riferimento al sapore degli alimenti, dove l'aggettivazione "buono" rinvia al giudizio valutativo (oggettivo e soggettivo al contempo) di un attore sociale, capace di gustare bene o, quantomeno, di apprezzare ciò che decide di gustare oppure che viene a questi somministrato. Il riferimento è al cosiddetto "buongustaio", un soggetto che ama la "buona tavola" e la convivialità, capace di fare del gusto un piacere personale che non disdegna di condividere con altri. Il buongustaio non è distintivo dell'individualità ma piuttosto di soggetti che condividono medesimi piaceri o interessi.
Nell'altro caso, il buon gusto è un tratto identitario che designa l'attitudine della persona alla raffinatezza, alla sensibilità, alla sobrietà e all'equilibrio nell'operare scelte e/o nell'esprimere giudizi che riguardano la molteplicità delle esperienze di vita in senso estetico, corporeo-sensoriale e cognitivo. La persona di buon gusto è tale soprattutto perché il gusto buono è strettamente personale, non collegato a piaceri o interessi di altri, relativamente esente da influenze esterne.
Gustare una lettura, come la visita a un museo, sono "sensazioni personali" che non differiscono in modo significativo dal gustare un vino oppure un cibo, se non per le diverse implicazioni sul piano estetico e sensoriale (Bochicchio, 2013). Per questi motivi, nella prospettiva pedagogica, il rapporto tra gusto e educazione si traduce nell'educare *al (il)* "buon gusto", nella pluralità delle declinazioni che abbracciano l'identità di individui e di comunità.
Al di fuori del quadro interpretativo descritto, educare al gusto è un'esperienza priva di significato per la pedagogia, come di fatto è finora avvenuto ancorché su convinzioni errate o quantomeno superficiali, perché incapaci di valicare quella visione predominante tra gusto e sapore, di matrice deterministica, richiamata in premessa.

3. Il gusto come categoria pedagogica

Se l'esperienza sul gusto è sempre migliorabile attraverso l'apprendimento (dove il termine fa implicito rinvio al "buon gusto" per le ragioni in precedenza esaminate), il concetto può essere assunto come categoria pedagogica e, dunque, riconosciuto come specifico campo di ricerca e di pratiche, dominio delle scienze dell'educazione.
Il rinnovamento epistemologico che negli ultimi tempi ha investito la pedagogia è conseguenza dell'accresciuta attenzione di questa scienza verso i nuovi bisogni tipici della postmodernità, dove le questioni educative s'intrecciano con i problemi della società, dell'economia, della politica, della salute, delle nuove tecnologie della comunicazione dell'informazione.
Abbandonato il vincolo di circoscrivere il campo della riflessione pedagogica al mondo della scuola e alle pratiche degli insegnanti, nell'ampliare la prospettiva dell'educazione umana ai soggetti di

qualunque età la pedagogia è entrata in relazione organica e funzionale con altre scienze dell'educazione, di cui è parte essa stessa. Senza rinunciare ai propri assetti epistemici, nello studio dei fenomeni educativi questa scienza ha ammodernato i propri dispositivi in senso critico e problematico.
Interpretare l'educazione come formazione umana e, sul piano empirico, come processo formativo (Orefice, 2006), è uno dei segni più evidenti di tale rinnovamento. Da qui anche l'interesse verso campi finora meno esplorati come quelli sviluppati in questo studio, in vista di produrre concreti cambiamenti a vantaggio di individui e di comunità.
Assumere l'esperienza del gusto come categoria pedagogica e, sul piano della progettualità, come specifico campo dell'educazione, è un'ipotesi la cui validità tuttavia esige accertare se il gusto è coerente con l'oggetto e con il metodo della pedagogia.
Nell'interrogarsi su che cosa può fare l'educazione per gli uomini del nostro tempo, ed inoltre in che modo e con quali forme l'educazione può positivamente contribuire allo sviluppo umano, l'oggetto della "pedagogia" è il "processo formativo dell'uomo". In altri termini, come l'essere umano acquista forma nel corso della vita, dove la natura di tale oggetto è intrinsecamente soggettiva, personale, integrale e originale (ivi, p. 20).
Dimostrare che il gusto è coerente con l'oggetto della pedagogia così delineato sembra piuttosto facile, atteso che il gusto ha come riferimento diretto l'uomo; in particolare, i tratti unici e integrali, originali e soggettivi che lo distinguono da altre specie animali, e da altri uomini, sul piano identitario. Affermazione rafforzata dall'evidenza che il gusto non è un elemento geneticamente immodificabile, dunque migliorabile attraverso le esperienze di vita, comprese quelle di natura educativa.
Il metodo - esterno al soggetto e sempre identificabile - di cui la pedagogia si avvale per dimostrare l'avvenuto processo formativo dell'uomo, nel prefiggersi di ricondurre all'unità indivisibile dello sviluppo del soggetto le componenti del processo formativo che le vengono fornite dalle altre scienze dell'educazione (biologia, psicologia, sociologia ecc.), è peculiare rispetto ad altre scienze (ivi, p. 26).
Nel riconoscere che ogni individuo è prima di tutto se stesso, e in un secondo tempo può presentare somiglianze con altri, il metodo della pedagogia è idiografico, esplicativo e comprensivo (Laeng, 1987, pp. 234-235). In aggiunta a questo, il metodo riconosce che lo studio dei fatti umani non aspira alla generalità delle scienze fisiche ma si sforza di comprendere ciò che rende inconfondibile ogni individuo.
Poiché l'esperienza del gusto è la sintesi di identità plurali dell'uomo, la cui matrice è biologica, psicologica, sociale e culturale, essa può empiricamente essere osservata e indagata attraverso i tradizionali strumenti della ricerca educativa.

4. Educare al (buon) gusto ed epistemologia della complessità

Riconoscere il gusto come categoria pedagogica significa anche precisare le direzioni attraverso cui l'oggetto può essere educabile. Per indagare tali direzioni ho scelto di ancorare la riflessione all'approccio della complessità, tipico del paradigma postmoderno [8]. Tale scelta ha il duplice vantaggio sia di valicare le convinzioni ingenue sul gusto in precedenza richiamate, sia di mettere in luce i nessi che il gusto intrattiene con il sapere e il piacere, oltre che con il tradizionale sapore
Giova ricordare che l'*epistemologia della complessità* designa un particolare settore dell'epistemologia [3] che studia i sistemi complessi e i fenomeni emergenti a questiassociati, affermatosi alla fine del XIX secolo constatando che il dualismo cartesiano e il pensiero settecentesco che ad esso si rifaceva erano divenuti inadeguati per comprendere le complesse interazioni delle scienze moderne, in particolare della fisica [4].
Nella letteratura scientifica il pensiero complesso è dunque considerato da tempo l'atteggiamento scientifico più efficace per indagare i fenomeni tipici dell'attuale realtà. In particolare, l'epistemologia della complessità ha avuto il pregio di dimostrare che è sempre riduttivo semplificare il pensiero e l'azione entro rigide categorie (bene/male, giusto/sbagliato e così via).

Credere sempre meno sulla possibilità di dare un senso definitivo alla realtà e alla conoscenza, spinge l'uomo contemporaneo a una continua ridefinizione di sé all'interno del tessuto sociale e culturale dove vive e opera. Fenomeni la cui interpretazione sfugge al determinismo tipico del rapporto causa-effetto, divenendo spiegabili solo attraverso nuovi approcci e linguaggi capaci di guidare il pensiero verso una migliore comprensione dei fatti. Tipico di questo approccio, è la tensione tra l'aspirazione a un sapere non settoriale e riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e dell'incompletezza della conoscenza.
Morin (1993, p. 3) ha evidenziato i tre principi che aiutano a comprendere il significato di "pensare la complessità": dialogico, ricorsivo e ologrammatico [5].
Nell'associare termini complementari e antagonisti, il principio dialogico sollecita a riconoscere la dualità in seno all'unità. Il principio ricorsivo esprime un processo che riconosce prodotti ed effetti, simultaneamente, come cause e fonte di ciò che li determina. La nozione di "ricorso" designa un'idea di rottura rispetto al dualismo tipico del rapporto causa/effetto, prodotto/produttore, struttura/sovrastruttura e così via. Derivato dal mondo biologico, il principio ologrammatico riconosce che la parte è nel tutto, come il tutto è nella parte.
Principi interessati, nell'insieme, a valicare tanto il *riduzionismo* (che privilegia il particolare rispetto al generale), quanto l'*olismo* (che privilegia il generale rispetto al particolare).
La fig. 1 illustra l'approccio complesso al gusto, confermando che le "sedi" del gusto non risiedono soltanto nella bocca - nella lingua e nel palato (il sapore) - ma anche nella mente (il sapere), come pure nel corpo e nelle emozioni (il piacere, in senso estetico e corporeo-sensoriale).

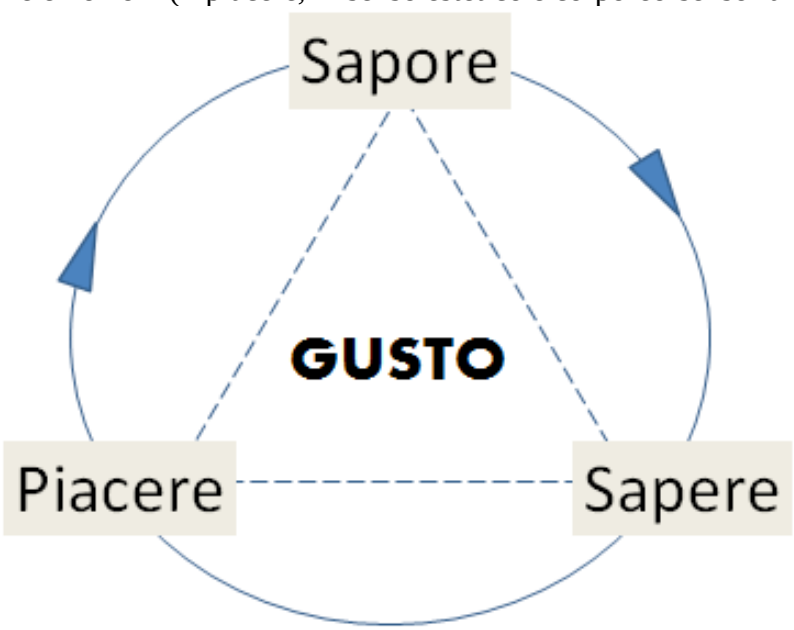


Fig. 1 – *L'approccio complesso al gusto* (Bochicchio, 2013)

Il principio dialogico conferma la praticabilità di distinguere il gusto tra sapere, sapore e piacere nel quadro di una visione ecologica del concetto, dove la circolarità (in opposizione alla linearità) mette in luce le contaminazioni tra il sapere, il sapore e il piacere [6].
Il principio ricorsivo precisa la natura della relazione che il soggetto intrattiene con il gusto. Marchio autobiografico irriducibile, il gusto contribuisce a strutturare l'identità (plurale) dell'uomo contemporaneo, che nella prospettiva pedagogica significa possedere un nucleo stabile capace di supportare la variabilità dei comportamenti e di fondare la continuità del sé, assicurando per questa via, l'integrità della persona nel fluire delle esperienze e degli eventi della vita quotidiana [7].
Infine, il gusto è coerente con il principio ologrammatico; se esso riflette un tratto identitario del soggetto, è necessariamente parte dell'unicità e dell'integralità che caratterizzato tale entità sistemica. Al tempo stesso, l'entità sistemica soggetto-uomo è il contenitore del gusto, mobilitato attraverso i sensi.

Con riferimento al gusto, dunque, la transizione dalla modernità alla postmodernità ha dunque prodotto importanti conseguenze. Tra le più importanti, giova richiamarne qui alcune:
- ha aiutato a non perdere di vista che oggi è necessario pensare globalmente e agire localmente, anche in fatto di gusto, ristabilendo nuovi equilibri tra rispetto delle tradizioni locali e istanze globali tipiche di una società multiculturale (Singer e Mason, 2006);
- ha evidenziato l'esigenza - sullo specifico versante dell'educabilità - di stabilire nuovi collegamenti tra gusto estetico, corporeo-sensoriale e cognitivo (Rivoltella, 2013);
- ha favorito l'affermazione di una visione ecologica sul gusto, tra oggettività e soggettività (Paparella, 2013):
- ha evidenziato il riduttivismo conseguenza dell'associare in modo esclusivo il gusto al sapore degli alimenti (Cavalieri, 2013).
Nella prospettiva pedagogica il concetto di gusto acquista dunque significato nella più ampia cornice identitaria dell'educare al "buon gusto", in vista di favorire il processo dialettico dello sviluppo della personalità e delle potenzialità del soggetto.
Sul versante didattico, tale principio significa che tanto l'apprendere, quanto l'insegnare il buon gusto, devono tendere a far acquisire al soggetto una *forma mentis* adeguata sul piano dell'intelligenza, della competenza e della sensibilità. Dimensioni indispensabili per esercitare il buon gusto, dalle quali conseguono decisioni, scelte e comportamenti di buon gusto.

5. Educare al gusto tra intelligenza, competenza e sensibilità

In senso generale, gli studiosi concordano nel riconoscere che l'intelligenza, la competenza e la sensibilità sono aspetti migliorabili attraverso l'apprendimento, dunque educabili.
Sul piano identitario, la capacità di gustare – tipica della persona di "buon gusto"– richiede un cambiamento di mentalità. In altri termini, una *forma mentis* adeguata, indispensabile anche non smarrire l'identità e difendersi dalle insidie del vivere di riflesso. Insidie che, con riferimento al gusto, hanno generato luoghi comuni dai quali è necessario prendere le distanze. Ad esempio, interpretare la capacità di gustare come un talento personale oppure una dote innata; in altre parole, come un privilegio riservato a pochi e precluso ai più.
Se la prima circolarità del gusto (sintesi tra sapere, sapore, piacere) aveva come riferimento il significato che il concetto assume nell'attuale realtà postmoderna, la seconda circolarità (*forma mentis* come sintesi di intelligenza, competenza e sensibilità) precisa i tratti che la persona di buon gusto deve possedere. Sono queste, sul versante della progettualità, le direzioni che l'educabilità al gusto deve privilegiare.
Bruner (1986) ha confermato che l'intelligenza non è situata semplicemente nella testa, ma è distribuita nel "mondo della persona": nel corpo, nelle esperienze che compie, negli strumenti che utilizza, nelle relazioni sociali.
L'intelligenza è stata definita da Gardner (1983) come il *potenziale* posseduto da un individuo in molteplici campi dell'attività umana, che questi decida o meno di utilizzarlo. L'espressione *formae mentis* (al plurale) - alla quale l'autore ha fatto riferimento nei suoi studi - sta dunque a indicare che l'intelligenza si declina in differenti matrici cognitive, o attitudini intellettive [9]. Ciascuna forma di intelligenza umana, per essere definita tale, richiede la presenza di due condizioni: essere concretamente "usabile" e mobilitare tutti i sistemi sensoriali.
Passando alla competenza, dove diversamente dall'intelligenza prevalgono istanze pratiche, nel concetto domina il manifestarsi "in uso" (o "in azione"). La competenza riguarda l'individuo nella sua totalità, che essenzialmente si sostanzia nel risultato della performance, nel sapere che coltiva e nell'identità che approfondisce con sé e con il mondo (Paparella, 2005). Inoltre, la competenza richiede adattamento a contesti specifici, a quanto è necessario per perseguire obiettivi determinati. Il riferimento a situazioni e scopi non generici o astratti è dunque un tratto distintivo della competenza, utile per evitare di ridurla a mera conoscenza applicativa di principi teorici, che tenderebbe a escludere l'attenzione per i processi cognitivi ed emotivi implicati. Infine, la competenza è una di-

mensione soggettiva e intersoggettiva al tempo stesso, che trae alimento delle interazioni con l'ambiente fenomenico combinando schemi di azione e qualità individuali che a loro volta si innestano su attributi personali

Cambi (2004, p. 27) ha distinto tra competenza di *contenuto* e di *forma*. Secondo l'autore, la prima concerne conoscenze e abilità specifiche, mentre la seconda è una particolare *forma mentis* transdisciplinare, orientata in senso critico e riflessivo. Secondo l'autore, l'usabilità è un aspetto fondamentale della competenza, perché ne predispone l'applicabilità determinando un'intelligenza competente e flessibile.

Pertanto, l'intelligenza e la competenza hanno numerosi punti di contatto. In particolare, che la competenza esige intelligenza, come quest'ultima si trasforma in competenza quando le risorse/potenzialità di un soggetto si combinano in vista di essere concretamente utilizzate in situazione.

Il terzo e ultimo fattore che caratterizza la *forma mentis* è la sensibilità, che con specifico riferimento al gusto ha per oggetto le due categorie derivate dal concetto generale, rappresentate dalla dimensione estetica e sensoriale. Categorie tipicamente identitarie, al pari dell'intelligenza e della competenza. Il termine sensibilità sta infatti a indicare la *facoltà*e la *capacità* del soggetto di percepire - attraverso sensori - stimoli provenienti dall'ambiente interno ed esterno.

Nelle scienze filosofiche (Abbagnano, 1998), il termine sensibilità assume significati plurimi, che comprendono:

- la sfera delle operazioni sensibili dell'uomo, comprensiva della conoscenza sensibile degli appetiti, degli istinti e delle emozioni;
- la capacità di provare sensazioni e di reagire agli stimoli;
- la capacità di giudizio o di valutazione in uno specifico campo dell'esperienza umana (artistica, morale etc.);
- la capacità di partecipare alle emozioni altrui. Ad esempio, si dice sensibile chi si commuove con gli altri e insensibile chi, viceversa, è indifferente alle emozioni altrui.

Nelle scienze psicologiche, la sensibilità indica invece una condizione provocata dalla stimolazione dei sentimenti, che si manifesta attraverso reazioni emotive (Bronfenbrenner, 1986).

Sull'evidenza che non tutti gli individui possiedono facoltà parimenti sviluppate, in riferimento al gusto la presenza del termine "facoltà" potrebbe aver generato la convinzione errata che la sensibilità al gusto è una dote innata; viceversa, tale sensibilità è una risorsa/potenzialità posseduta "in nuce" da tutti - seppure in diversa misura - che attraverso l'apprendimento può essere migliorata. Per essere "praticata" attraverso l'esperienza, la sensibilità al gusto richiede due condizioni: un atto della volontà e la capacità del soggetto di esercitarla nella pratica in vista di ricavarne concreti vantaggi.

Il ragionamento sino a qui seguito ha permesso di dimostrare che la competenza, l'intelligenza e la sensibilità, dimensioni qualificative della *forma mentis*, agiscono in stretto rapporto con l'esperienza e sono potenziali umani migliorabili attraverso l'apprendimento [10].

6. Educare al gusto tra saggezza e moderazione

Educare alle virtù significa, essenzialmente, educare alla scelta; uno tra i compiti più nobili dell'educazione umana. Alcuni autori sono convinti che l'attuale crisi morale e educativa, in larga misura è conseguenza dell'assenza di risposte educative convincenti, che avrebbero dovuto accompagnare il passaggio dall'epoca moderna, caratterizzata dalla centralità della legge morale e del dovere, a quella postmoderna, dove la centralità è posta invece sulla realizzazione della persona (Savagnone, 2011).

Relativamente alle virtù che distinguono una persona di buon gusto da altre, nel richiedere al soggetto di assumere decisioni e scelte consapevoli e autonome, la saggezza e la moderazione sono quelle più direttamente in causa. Virtù che l'educazione può e deve contribuire a migliorare le quali, come Gardner (2011) ha confermato, sono in rapporto stretto con la *forma mentis*.

Aristotele ha distinto tra due fondamentali categorie di virtù.

La prima riguarda l'esercizio della ragione, ed è denominata virtù intellettiva o razionale (dianoetica). Le virtù dianoetiche sono disposizioni (*hèxis*) proprie dell'anima razionale nel suo realizzarsi in quanto facoltà conoscitiva. A questa categoria appartiene la saggezza, insieme alla sapienza e all'assennatezza.
La seconda categoria riguarda invece il dominio della ragione sugli impulsi sensibili, determinando i buoni costumi (*ethos=mos*); per questo motivo è denominata virtù morale (o etica). Le virtù etiche sono quindi disposizioni del carattere (*ethos*); saperi pratici tipici della parte desiderativa dell'anima nel suo realizzarsi attraverso la continua messa a punto di un equilibrio e di un'armonia delle passioni e degli istinti. In altri termini, il governo dei piaceri e dei dolori che, senza annullarli oppure esaltarli, funge da regolatore evitando eccessi o difetti (Casini e Pansera, 2003). A questa categoria appartiene la moderazione, insieme alla liberalità.
Aristotele ha inoltre affermato che la saggezza (*phronesis* o *prudentia*) è una forma di sapere che non riguarda il necessario, bensì la contingenza. Saggezza come *condizione di salute dell'intelletto* che idealmente richiede al soggetto di possedere il pieno controllo di sé e delle passioni. Una virtù "popolare" secondo Platone (2000) perché potenzialmente presente in ogni individuo.
Il sapere della saggezza non serve per conoscere, ma per orientare l'azione; in altri termini, è la virtù funzionale al soggetto per scegliere quelle azioni attraverso cui è ragionevolmente possibile realizzare una vita felice. La saggezza è dunque una virtù che accompagna il soggetto nel compiere scelte e nell'assumere decisioni, operando dove non è possibile avere certezze perché dominio delle opinioni (Ricoeur, 1990). Una disposizione interiore sempre accompagnata da un ragionamento, che riguarda aspetti non soltanto cognitivi ma anche etici, che dipendono esclusivamente dall'uomo. Tuttavia, poiché la saggezza è conoscenza di sé, al tempo stesso è anche riconoscimento dell'ignoranza di sé.
Nel rivisitare il pensiero aristotelico alcuni autori hanno osservato che il fine dell'agire del soggetto non è mai del tutto esterno all'azione, essendo ricorsivamente modificato anche nel corso dell'azione medesima. Inoltre, che il soggetto non è mai del tutto autonomo rispetto ad altri e all'ambiente, essendo da questi continuamente influenzato. Infine, che il corpo ha un ruolo importante nell'azione e nei processi di conoscenza (Rossi, 2007).
Con riferimento al buon gusto, la virtù della moderazione è dunque un criterio regolativo dell'azione, di fondamentale importanza nella selezione e nell'assunzione delle decisioni e delle scelte che il soggetto compie nelle esperienze di vita.
Sviluppare saggezza e moderazione richiedono al soggetto un lungo e impegnativo lavoro su se stessi, che abbraccia la cura di sé. Un lavoro che non può essere delegato a terzi e che non ammette scorciatoie.
Saggezza e moderazione, inoltre, esigono la pratica ripetuta di azioni virtuose allo scopo di divenire "giusti" non perché ci si conforma a regole stabilite da altri, ma perché si compiono azioni consapevoli che il soggetto riconosce "giuste" secondo il proprio metro di misura, in relativa libertà e autonomia.
Pertanto, educare al buon gusto significa facilitare nei soggetti l'acquisizione di*sposizioni comportamentali* indispensabili per determinare, di volta in volta, ciò che è bene fare, dove intelligenza, competenza, sensibilità, caratterizzate da moderazione e saggezza, intessono complesse relazioni tra loro, che sono sempre in funzione del tipo di esperienza, della specifica situazione e delle caratteristiche del contesto. Disposizioni codificabili come *misura identitaria*, la cui natura è interiore/individuale ed esteriore/sociale, al tempo stesso, dove sono in gioco relazioni con se stessi e con altri.

7. Conclusioni

Da questo studio che non ha pretese di esaustività, trovano conferma alcune ipotesi e si affacciano interrogativi che preludono a percorsi di ricerca produttivi e stimolanti.

Nel quadro di un progetto identitario che con riferimento al sé attraversa conoscenza e cura, coltivazione e sviluppo, la possibilità di interpretare il gusto come una particolare esperienza umana che nell'attraversare matrici soggettive di natura estetica, cognitiva e corporeo-sensoriale, assume configurazioni inedite nella riflessione pedagogica, aprendo la strada a originali vie per l'educazione umana.
Da questa prospettiva, la capacità di *gustare* sollecita il soggetto a privilegiare esperienze che permettono di mobilitare *progettualità* indispensabili per determinare, di volta in volta, ciò che è bene fare, sperimentandosi in azioni virtuose e autovalutando l'efficacia delle decisioni e scelte compiute, tali perché è il soggetto che le giudica e le apprezza secondo il proprio metro di misura.
Nell'abbracciare la duplice prospettiva dell'apprendimento lifelong e dell'apprendere dalle esperienze di vita (*experiental learning*), educare al gusto significa dunque, fondamentalmente, sviluppare nei soggetti - bambini, adolescenti, adulti - capacità di discernimento nelle decisioni e nelle scelte che guidano i comportamenti nella molteplicità delle esperienze di vita.
Esperienze dove il soggetto è protagonista autentico del proprio apprendimento, che oscilla tra le due polarità dell'etero e dell'auto direzione e regolazione dell'apprendere.

Note

[1] Il riferimento è al volume: Bochicchio F. (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere, sapere*, Guida, Napoli, 2013.
[2] Ad esempio, non tutte le esperienze che gli allievi fanno all'interno della scuola sono educative. Alcune di queste sono comuni, altre sono educative, e altre ancora diseducative. Il richiamo di Dewey sulla varietà di esperienze scolastiche diseducative è emblematico: «*Quanti studenti, per esempio, sono stati resi inetti alle idee, e quanti hanno perduto l'appetito dell'apprendere in ragione del modo in cui ne fecero esperienza? Quanti hanno acquisito speciali abilità attraverso l'addestramento automatico in modo tale che il loro potere di giudicare e la loro capacità ad agire intelligentemente in nuove situazioni sono state limitate? Quanti hanno finito con associare l'idea di imparare a quella della noia e della stanchezza? Quanti hanno trovato ciò che imparavano così estraneo alle situazioni della vita del mondo da non dare loro nessun potere di controllo su di essa? Quanti hanno finito con l'associare i libri all'idea d'una fatica uggiosa, in modo da essere 'manipolati' per tutto salvo che per l'oziosa lettura? […] il guaio non è l'assenza dell'esperienza, ma il carattere erroneo e difettivo di essa dal punto di vista della relazione con l'esperienza ulteriore*» (Dewey, 1949, p. 5).
[3] Il termine *epistemologia* sta a indicare l'indagine critica intorno alla struttura e ai metodi (osservazione, sperimentazione e inferenza) delle scienze, riguardo anche ai problemi del loro sviluppo e della loro interazione. Epistemologia è sinonimo di *filosofia della scienza*(cfr. Dizionario Treccani, in: http://www.treccani.it/vocabolario/epistemologia/).
[4] Nella tradizione occidentale, dove ha prevalso la filosofia cartesiana, conoscere significa "separare" in nome di un metodo analitico il cui risultato finale è dato dalla semplice somma delle parti. Un'idea che in campo scientifico è da tempo considerata inadeguata per fronteggiare con successo le sfide che attendono i destini dell'umanità (Morin, 2000).
[5] La prospettiva dialogica si prefigge di dare spessore all'oggetto di studio, complessificandolo. È definita una prospettiva relazionale perché presuppone/suggerisce l'interscambio e la relazione. La prospettiva ricorsiva tende a superare la tradizionale distinzione tra l'oggetto e il soggetto. Non è interessata a descrivere l'oggetto, ma la relazione che l'osservatore stabilisce con esso. In altri termini, non è l'esistenza dei due termini che ne giustifica il rapporto, ma il ricorsivo reciproco rinvio, che può generare una nuova conoscenza. La prospettiva ologrammatica riconosce che l'ambiente, il contesto, la realtà storica, sono fattori esterni e interni al soggetto.
[6] Perry (1967) ha studiato i rapporti tra gusto e piacere, mentre Perullo (2008) ha approfondito i rapporti tra il gusto e il sapere.

[7] Il riferimento è al testo di Perucca (2001, p. 162). Negli studi filosofici l'identità è definita come «la visione che una persona ha di quello che è, delle proprie caratteristiche fondamentali che la definiscono in quanto essere umano». Tuttavia, il processo di costruzione identitaria ha una matrice dialogica nel senso che opera sia a livello intrapersonale sia a livello interpersonale, articolandosi nel costante confronto fra il sentimento che ognuno ha di se stesso (costruito in modo autoreferenziale) e l'identità che si definisce attraverso il contatto con altri e con l'ambiente sociale (Habermas e Taylor, 1998).
[8] Nella prospettiva dell'educazione, postmodernità in negativo significa presa di distanza dalla conformità, rifiuto di tentazioni omologanti, abbandono di concezioni ideologiche. Viceversa, in positivo significa assunzione di autonomia e di responsabilità nelle scelte e nei comportamenti, capacità dell'uomo di affrontare l'incertezza sia innovando sia adattandosi - il meglio possibile - al mutare degli eventi in vista di raggiungere i traguardi auspicati (Bochicchio, 2011).
[9] Howard Gardner (1993) ha individuato sette forme di intelligenza, dove ciascuna è deputata a essere impiegata in differenti campi dell'attività umana: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale e intrapersonale. In tempi successivi, l'autore ha individuato due nuove forme di intelligenza: *naturalistica* (attitudine al riconoscimento e alla classificazione di oggetti naturali) ed *esistenziale* (attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali).
[10] Morin (1990) ha confermato che lo sviluppo delle attitudini generali della mente permette un migliore sviluppo di competenze particolari o specializzate Anche Goleman (1995) ha confermato che nell'intelligenza (emotiva) è in gioco la competenza personale e sociale. A ulteriore riprova di ciò, basti pensare che un individuo può essere potenzialmente intelligente e, al tempo stesso, scarsamente competente nel mobilitare le risorse/potenzialità possedute.

Bibliografia

Abbagnano, N. (1998). Dizionario di filosofia. Torino: UTET.
Aristotele (1986). Etica Nicomachea. Milano: BUR.
Bochicchio, F. (2001). La formazione nel postmoderno: la terza formazione, in Martiniello, L. (a cura di). Comunicazione multimediale e processi formativi. Napoli: Guida, pp. 111-132.
Bochicchio, F. (2013). Gusto e postmodernità, in Id. (a cura di). Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere. Napoli: Guida, pp. 17-34
Bronfenbrenner, U. (1979/1986). Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: Il Mulino.
Bruner, J. (1986/1997). La mente a più dimensioni. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F. (2004). Saperi e competenze, Roma-Bari: Laterza.
Casini, L., Pansera, M.T. (a cura di). (2003). Istituzioni di filosofia morale: dalla morale universale alle etiche applicate. Roma: Meltemi.
Cavalieri, R. (2013), Gusto ergo cogito, in Bochicchio, F. (a cura di). Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere. Cit., pp. 95-110.
Dewey, J. (1949/1938). Esperienza e educazione. Firenze: La Nuova Italia.
Gardner, H. (1983/1987). Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze. Milano: Feltrinelli.
Gardner, H. (1993/2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Trento: Erickson.
Gardner. H. (2011). Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo. Milano: Feltrinelli.
Goleman, D. (1995/1996). Intelligenza emotiva. Cos'è e perché può renderci più felici. Milano: Rizzoli.
Habermas, J., Taylor, C. (1993/1998). Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento. Milano: Feltrinelli.
Laeng, M. (1987). Nuovi lineamenti di pedagogia. Brescia: La Scuola.

Montessori, M. (1947/1970). Educazione per un mondo nuovo, Milano: Garzanti.
Morin, E. (1990/1993). Introduzione al pensiero complesso. Milano: Sperling & Kupfer.
Morin, E. (1999/2000). La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2000/2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: Raffaello Cortina.
Orefice, P. (2006). Pedagogia. Roma: Editori Riuniti.
Paparella, N. (2005). La formazione delle competenze, in Perucca, A. (a cura di). Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità. Vol. I. Roma: Armando, pp. 165 e ss.
Paparella, N. (2013). Il gusto tra oggettività e soggettività, in Bochicchio, F. (a cura di). Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere. Cit., pp. 77-94.
Perry, D.L. (1967). The concept of pleasure. Mouton: The Hague.
Perucca, A. (2001). Educazione, sviluppo, intercultura. Lecce: Pensa.
Perullo, N. (2008). L'altro gusto. Saggi di estetica gastronomica. Pisa: ETS.
Platone (2000). Fedone. Roma-Bari: Laterza.
Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris: Seuil.
Rivoltella, P.C. (2013), Il sapere del sapore. Per una pedagogia del gusto, in Bochicchio, F. (a cura di). Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere. Cit., pp. 111-128.
Rossi, P.G. (2007). Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente. Milano: FrancoAngeli.
Savagnone, G. (2011). Educare alle virtù oggi. Torino: Elledici.
Singer, P., Mason, J. (2006/2007). Come mangiamo. Le conseguenze etiche delle nostre scelte alimentari. Milano: Il Saggiatore.

Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università “aperta”

di Daniela Dato

DOI: 10.12897/01.00026

In a time that requires to Universities a new engagement to realize the "third mission" the idea of a "open University" is everyday more common. It is a University that makes possible a closer connection between theories and practices. This to promote the value of knowledge to realize a social, cultural and economic development. In this way the "Pedagogia del lavoro" can be the discipline that promotes networks between Universities and land, for construction of personal and professional projects of development.

Nel momento storico attuale assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle mission delle Università alle quali si riconosce (e si chiede) oltre alla produzione di nuovi saperi e competenti profili professionali, un nuovo impegno nella realizzazione della “terza mission” attraverso processi comunicativi, di management, di “engagement”, di reperimento di fondi, partecipazione dei cittadini e responsabilità civica, quando non “responsabilità sociale d’impresa” (Collini 2012; Cooper 2011; Unesco 2009). In tale prospettiva sempre più pertinente si delinea una nuova idea di “università aperta”, impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l’impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico. In ciò un ruolo importante giocano le discipline che si configurano come "lenti di ingrandimento sul reale". La pedagogia del lavoro, in questo caso particolare, si offre come spazio di costruzione di reti (di saperi e di pratiche) con il territorio finalizzate alla promozione di progetti di sviluppo formativi e professionali individuali e collettivi.

1. La Terza Mission pedagogica

> “Ma l’università è anche un’altra cosa.
> Non soltanto ha bisogno di un contatto permanente con la scienza, per non anchilosarsi,
> ma ha anche bisogno di un contatto con l’esistenza pubblica,
> con la realtà storica, con il presente […].
> L’università deve essere aperta anche alla piena attualità, anzi:
> deve stare in mezzo ad essa, immersa in essa”.
> (Ortega Y Gasset, 1991, p. 80)

Scegliamo queste parole di Ortega Y Gasset, contestualizzandole rispetto all’epoca attuale che, indubbiamente, vede l’Università, ma il sistema formativo tutto, in profonda crisi e trasformazione.
Scegliamo anche di non voltarci indietro. Di non esprimere giudizi sugli attacchi che ormai quotidianamente la ricerca, la didattica vivono da parte degli stessi soggetti che dovrebbero tutelarla e promuoverla.
Scegliamo di non voltarci indietro e di non guardare alla tanto discussa Abilitazione Nazionale, ai tagli dei Dottorati di Ricerca, ai sempre più numerosi orpelli e paletti che costringono corsi di laurea a chiudere e a ridursi, negando, al cuore, il diritto all’istruzione per tutti.
Scegliamo.
Di guardare avanti e di interrogarci se c’è ancora un ruolo che l’Università e i suoi protagonisti possono avere per la crescita di un Paese e di una comunità. Perché rinvenire questo ruolo significa rintracciare un nuovo senso e un nuovo significato da dare all’impegno della ricerca e della didattica e di chi, ancora, le svolge con passione, o vuole provare a farlo.

Ciò in un momento storico in cui, tra l'altro, assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle mission delle Università alle quali si riconosce (e si chiede) oltre alla produzione di nuovi saperi e competenti profili professionali, un nuovo impegno nella realizzazione della "terza mission" intesa come capacità di costruire nuove strategie e orientamenti per diffondere il sapere nella società, attraverso processi comunicativi, di management, di "engagement", di reperimento di fondi, partecipazione dei cittadini e responsabilità civica, quando non "responsabilità sociale d'impresa" (Collini 2012; Cooper 2011; Unesco 2009).
Ciò che può "salvare" l'Università, insomma, è forse l'Università stessa.
A patto di far propria, anche, una nuova idea di "università aperta" impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza nell'ottica dello sviluppo sociale, culturale ed economico della società. Un processo che potremmo facilmente riconoscere all'interno del modello pedagogico del sistema formativo integrato (Franco Frabboni) che sostiene e promuove la costruzione di una rete tra sistema formativo, altre istituzioni e territorio.
Un documento Anvur del 2013, a tal proposito, precisa come una mission importante dell'Università (la cosiddetta terza mission) sia identificabile proprio nell'"insieme delle attività con le quali le università (e in forme particolari gli enti di ricerca) entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di insegnamento (nel quale si realizza una interazione con una frazione particolare della società, gli studenti) e di ricerca (nella quale si interagisce prevalentemente con le comunità scientifiche). Esistono molte modalità con cui la terza missione prende forma, oggetto di una ampia letteratura [...]. È utile tuttavia condividere una prima distinzione tra: a) terza missione di valorizzazione economica della conoscenza; b) terza missione culturale e sociale".
È possibile, allora, parlare di terza mission dell'Università, di public engagement della ricerca e dei ricercatori, di community engagement a partire da una riflessione sul complesso e generativo rapporto tra Università, Territorio e Comunità. "Territorio e comunità come 'bacino competitivo' in cui diffondere i prodotti degli atenei, nello specifico quelli della ricerca scientifica, per promuovere la propria realtà e sviluppare la propria visibilità [...]. Territorio e comunità come partner co-decisionale, come fonti di risorse prevalentemente economiche in un'ottica collaborativa [...]. Territorio e comunità come un insieme di soggetti che esprimono aspettative e bisogni da ascoltare e a cui allinearsi per sopravvivere in ottica etica e responsabile" (Cavallo, Romenti, 2012, p. 753).
Una Università che deve, per questo, intessere e promuovere rapporti con il territorio e con la società attraverso una valorizzazione economica della conoscenza e un ruolo culturale e sociale della stessa.
Bella l'iniziativa dell'Università di Sassari che nel 2010 (e poi con una versione ampliata e rivista del 2011) ha messo a punto la *Carta di Sassari per un'alleanza tra università e comunità* che recita come l'Università:

"sceglie di porre le sue capacità specifiche al servizio del territorio per arrivare a definire e attuare un patto sociale condiviso che valorizzi le specificità, superando ogni forma di localismo e di particolarismo, per la creazione di un mondo sostenibile in cui lo sviluppo econo-mico si coniughi con il rispetto della cittadinanza,dell'ambiente, delle culture e dei popoli. [L]'Università di Sassari si fa portatrice di una visione strategica dello sviluppo capace di creare una società dei saperi e delle conoscenze che sia partecipata, inclusiva e solidale, nella quale la ten-sione verso la promozione delle eccellenze non contrasti con lo sviluppo e il consolidamento di un'intelligenza diffusa e condivisa […]. L'obiettivo strategico che ne discende è quello di istituire strumenti di concertazione, partecipati e rispettosi dei contraenti, che abbiano funzioni di analisi, programmazione e indirizzo, che siano in grado di assegnare risorse adeguate agli obiettivi che verranno individuati e di congegnare sinergie operative per porli in essere" (Merler, Vargiu, 2011, pp. 184-185).

Sono parole che certamente ci inducono a riflettere sull'importante ruolo di responsabilità che tutte le istituzioni formative, ma nello specifico l'Università, svolgono soprattutto in un momento storico di crisi economica, sociale, culturale che richiede oggi più che mai un lavoro sinergico e cooperativo tra sistema formativo, territorio e imprese, un'elevata capacità di orientamento e una più chiara definizione delle competenze nei processi di formazione continua (AA.VV., 2001).

2. La pedagogia del lavoro tra Università-Territorio

In tale prospettiva un ruolo determinante possono giocare le discipline intese gardenariamente come "lenti di ingrandimento sul reale". Quelle discipline che, insegnate nelle aule universitarie, si svestono della sola mission didattica e di trasferimento di contenuti e divengono ambiti metodologici di intervento sul reale, di costruzione di reti di riflessione, di confronto, di collaborazione e cooperazione con il territorio e le sue professionalità.
Il riferimento va qui a tutte le discipline, a tutte le scienze (esatte e umane), tecnologiche e umanistiche perché possano promuovere uno sguardo rinnovato sulle possibilità di futuro non solo dell'Università in sé quanto dell'intera comunità.
Per il suo particolare legame con un'attività riconosciuta storicamente come processo di costruzione di identità personale e sociale e di sviluppo economico (il lavoro), nel caso specifico che qui proponiamo, la "pedagogia del lavoro" può giocare un ruolo strategico nella costruzione di un modello di sistema formativo integrato finalizzato al community engagement dell'Università, offrendosi non tanto e solo in quanto spazio disciplinare ma in quanto "abito metodologico" generativo di formae mentis. Nel senso che occorre cogliere la trasversalità di una formae mentis improntata a una formazione delle risorse umane non tanto e solo in funzione di un preciso sbocco occupazionale più legato agli ambiti delle scienze dell'educazione, quanto in funzione della promozione di strategie di orientamento formativo professionale in itinere e di accompagnamento al lavoro per tutti i settori scientifico disciplinari tanto più che, nel fare riferimento alla terza mission delle Università, un ruolo cardine spetta proprio all'apprendimento permanente, come vedremo più avanti.
La pedagogia del lavoro, attestatasi solo recentemente nelle università italiane come disciplina con un proprio statuto epistemologico e prassico, ma che certamente getta le sue forti radici nell'attivismo pedagogico, nella scuola del lavoro di Dewey e ancor prima nelle opere di Marx, in Rousseau, Comenio ecc., oggi più che mai si configura come sistema di saperi, strategie, metodi e competenze orientate a realizzare concretamente proprio la terza mission dell'università del public engagement della ricerca e del community engagement oltre a portare avanti le mission più tradizionali della ricerca e della didattica.
L'idea che qui proponiamo è quella di una pedagogia del lavoro che si proponga non solo come disciplina da insegnare e come ambito di ricerca ma come modello e strumento per promuovere una concreta prassi di collegamento tra università e territorio utile a promuovere processi di riprogettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura del lavoro inteso come spazio di generatività personale e sociale, di una cultura d'impresa e di una responsabilità sociale d'impresa che si fondino sulla costruzione di reti di conoscenza e innovazione funzionali a uno scambio di conoscenze, competenze e risorse tra accademia e territorio e a fare degli esiti della ricerca e della didattica universitaria fondamento del più generale sviluppo culturale, sociale ed economico di un paese non necessariamente legato alla produzione di risorse tangibili ma anche alla valorizzazione di beni intangibili.
Compito dell'Università, in questo senso, è anche coltivare una continua "tensione verso l'interesse collettivo attraverso la condivisione e la coproduzione di conoscenze socialmente e culturalmente rilevanti e diffuse, con ricadute non necessariamente o prioritariamente di tipo economico" (Colozzi, 2012, p. 90).
Il pensare-agire pedagogico declinato sull' "emergenza" educativa del lavoro è, altresì, un possibile modo per l'Università di tenere il passo, di monitorare la realtà, di trasformarsi, e trasformare for-

mae mentis e pratiche formative, rispondendo ai bisogni di una "società dei lavori", delle carriere proteiformi ma anche del "mal di lavoro" e del "non lavoro".
L'impegno della pedagogia del lavoro nel contesto universitario può essere, allora, quello da un lato di ripensare il ruolo dell'Università come officina di competenze funzionali all'occupabilità, impegnata nel riconoscimento delle professioni, nel continuo miglioramento dell'offerta formativa calibrata rispetto alle richieste del mercato; dall'altro quello di capitalizzare le risorse del territorio dove l'incontro e la collaborazione con esso, con le sue professionalità e le sue buone prassi può dar corpo a un impegno condiviso che fa propria una collaborazione tra istituzioni di alta formazione e territorio per dar vita ad uno scambio "mutuamente benefico di conoscenza e risorse in un contesto di partenariato e reciprocità" (Gleeson, 2010).
Ciò certamente in un'ottica diacronico-progettuale che consente alla pedagogia di accompagnare i processi di lifelong e lifewide learning garantendo riflessioni, confronti, buone prassi dal momento della formazione delle future professionalità fino all'aggiornamento e alla riqualificazione professionale.
Mai trascurando, in questo, quanto affermato dalla Dichiarazione di Lisbona che sottolineava come obiettivo fondamentale di una società fondata sulla conoscenza deve essere quello di "rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale […]. Si può tuttavia rispondere agli interessi primari della società incoraggiando nei sistemi di istruzione e formazione un più ampio interesse verso l'esterno. Tali sistemi dovrebbero scoprire cosa si può imparare da questa partecipazione, in termini di motivazione degli allievi e di apertura di nuove prospettive per le scuole o i centri di formazione. È inoltre per la competitività europea essenziale che i sistemi di istruzione e formazione si integrino sempre più nei sistemi d'innovazione e progresso nazionali ed europei. Si dovrebbe incoraggiare la cooperazione tra istituti scolastici, imprese, istituti di ricerca e principali partner del settore pubblico. […] L'istruzione e la formazione dovrebbero fornire le opportunità di acquisire le competenze necessarie per creare e mandare avanti un'impresa. Lo spirito imprenditoriale va ben oltre l'attività aziendale, esso è uno spirito attivo e reattivo, un valore nel quale la società nell'insieme dovrebbe investire. Le scuole e i centri di formazione dovrebbero pertanto stimolare le capacità degli allievi e lo spirito d'impresa in tutto il loro ciclo di istruzione e formazione".
Proprio a partire da questa idea "allargata" e complessa di lifelong learning e di formazione d'eccellenza, la pedagogia gioca un ruolo determinante nel riportare al centro il lavoro come strumento di emancipazione e sviluppo non solo del soggetto ma dell'intera comunità.
In *Democrazia ed educazione* già Dewey ci invita a cogliere il significato formativo ed emancipativo del lavoro e l'importanza di uno sguardo pedagogico su di esso per liberarlo dalla "pressione economica" e dal solo "scopo del valore economico" per coniugarlo con lo sviluppo di una "intelligenza sociale"(Dewey, 1949, p. 267).
Non a caso Dewey spiega ancora che "professione non significa altro che direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per una persona" e che questa non debba dunque essere interpretata "in modo da limitarla alle occupazioni che producono cose utili immediatamente tangibili" (Dewey, 1949, p. 411).
Non sembrerà estraneo e paradossale, allora, il legame tra pedagogia del lavoro e community engagement se si consideri come il lavoro continui a essere lo strumento più efficace di inclusione sociale, di emancipazione e crescita di un soggetto e di una società.
Scopo della pedagogia del lavoro, in tal senso, non è solo quello di favorire la trasmissione di saperi e capacità utili alla formazione di nuove leve generazionali e di nuove professioni. Più in generale e più a lungo termine, suo preciso impegno e obiettivo è quello di creare un legame forte e coeso tra luoghi di formazione e mercato del lavoro, proporre e promuovere modelli di cultura d'impresa, di organizzazione del lavoro, di professionalità e di competenze di qualità superiore che vadano oltre le più classiche competenze soglia. Solo la formazione può rivelarsi reale strumento pervasivo di sviluppo e diffusione di una cultura della "cura" del lavoro come momento soggettivo ("in quanto espressione positiva dell'umanità dell'individuo" (Bocca, 1998, p. 63) e oggettivo ("quale cura del prodotto del 'bene operare') (Ibidem), una formazione che abbia come fine ultimo lo sviluppo di un

soggetto colto, responsabile e partecipe, capace di saper, saper fare, saper essere e saper agire (Annacontini, 2011) perfetta alchimia dell'eccellenza, del benessere e dell'etica, del rigore scientifico e della calviniana "leggerezza".

3. Pedagogia *al* lavoro

Ma come può la pedagogia contribuire al raggiungimento di tali risultati?
Tre sono i vettori che essa può seguire per favorire il community engagement e la costruzione di un sistema formativo integrato che apra l'Università al territorio:
- informare;
- consultare;
- coinvolgere.

Informare significa contribuire al pubblic engagement della ricerca. Significa fornire alla comunità informazioni adeguate sul concetto di lavoro, sui nuovi modelli, sulle nuove teorie, su buone prassi esistenti, su prospettive e criticità ma significa, per il processo di rete richiamato, informare gli studenti di quello che accade nel territorio.
Consultare, ovvero acquisire l'input della comunità sui piani strategici, indicazioni, problemi, priorità e progetti confrontandosi con le professionalità del territorio e dei loro bisogni.
Coinvolgere, cioè lavorare in modo continuativo con la comunità al fine di garantire che le idee di comunità, le preoccupazioni e le aspirazioni siano ascoltati e compresi creando con questo un'alleanza formativa tra ricerca, didattica e sviluppo comunitario; tra docenti, studenti e stakeholders.

La pedagogia del lavoro può farsi, dunque, dal momento dell'informazione a quello del coinvolgimento, anello di congiunzione tra le tre mission della ricerca, della didattica e dell'impegno comunitario soprattutto perché si avvicina con sguardo clinico-progettuale ad un ambito (quello del lavoro) che oggi più che mai rappresenta il processo che unisce i molteplici ambiti della vita di un soggetto, che coniuga l'istanza economico-produttiva con quella esistenziale e che per questo rappresenta la chiave di volta per la realizzazione di un progetto di sviluppo personale di un soggetto.
Perché una Università aperta, spiega Gentili, deve "partecipare in maniera attiva al dibattito pubblico sui temi sensibili della cultura, della società, dell'etica, dell'economia" (Gentili, 2007, p. 318).
Ci riferiamo allora a un ambito disciplinare e metodologico utile certamente a comprendere i "fondamenti scientifici e intellettuali del processo lavorativo" (Baldacci, 2014, p. 82) che può esercitare un appropriato e specifico compito reinterpretativo e decostruttivo di modelli, teorie, problemi ecc ma che può anche assicurare una prospettiva operativo-progettuale trasformativa che accompagni il soggetto dal suo ingresso all'Università (come utile volano di sviluppo di professionalità future) ma all'interno di un sistema più ampio e complesso di "formazione permanente dei lavoratori, indispensabile non solo per la manutenzione e il rinnovamento delle loro competenze, ma anche per mantenere plastici i loro abiti mentali, prevenendone la cristallizzazione in forme destinate a diventare disadattive rispetto alla metamorfosi del lavoro (Baldacci, 2014, p. 90).
Non a caso molti sono i documenti e i testi che nel riferirsi alla terza mission dell'Università si riferiscono alla dimensione del lifelong learning.
Solo a titolo esemplificativo si ricorda la nascita della rete RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente che risponde alla nuova mission delle Università e che dunque è impegnata a promuovere lo sviluppo dell'apprendimento permanente negli Atenei italiani, quale contributo attivo alla società della conoscenza, per la valorizzazione della persona e la crescita del sistema economico e sociale del Paese. Le università aderenti alla Rete si rifanno ai principi della European Universities'Charter on Lifelong Learning, che individuano lo sviluppo e l'attuazione di strategie per l'Apprendimento Permanente come una ulteriore missione istituzionale delle università, necessaria per affrontare le trasformazioni della società, in sinergia con gli attori presenti nei diversi contesti sociali ed economici. Ciò comporta tra l'altro: l'innalzamento della qualificazione

delle professioni in funzione dell'innovazione, dello sviluppo economico, della competitività internazionale; il perseguimento di politiche di inclusione sociale e il sostegno all'esercizio effettivo dei diritti e dei doveri di cittadinanza da parte di tutta la popolazione. Le università rientrano tra le istituzioni chiamate a dare una risposta a tali questioni, anche attraverso un arricchimento ed una diversificazione della tradizionale offerta formativa, con la funzione peculiare di offrire percorsi di apprendimento permanente basati su una formazione universitaria ancorata alla ricerca".
Impossibile anche in tali affermazioni non riconoscere il ruolo che può essere svolto dalla pedagogia del lavoro che può "concorrere inoltre alla realizzazione di politiche attive per il lavoro, attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale, professionale ed economico dei cittadini e del Paese, anche attraverso la costruzione di reti con gli stakeholders".
In tale sede possiamo solo accennare ad alcune possibili strategie e strumenti utili a costruire reti con il territorio e a promuovere politiche attive per il lavoro e l'occupazione che però non guardino solo alla dimensione oggettiva e dunque produttiva dello stesso ma anche alla sua dimensione soggettiva e dunque emancipativa.
A livello di *programmazione istituzionale* la pedagogia del lavoro può impegnarsi nella partecipazione collegiale con le altre scienze economiche, giuridiche ecc, ad un ripensamento dei modelli organizzativi centrati sulle competenze, sulla valorizzazione delle risorse umane, degli asset intangibili della responsabilità, dell'appartenenza ecc.
In ciò un ruolo determinate può certamente avere la capacità dell'istituzione stessa di monitorare prima di tutto i suoi processi di ricerca, di didattica, di impegno comunitario rispondendo ad una precisa domanda: "How well does your institution currently support public engagement? Where are you doing well, and are there areas which you could quickly and efficiently target to make a big difference?".
E perseguendo i seguenti obiettivi:

"Create a shared understanding of the purpose, value, meaning and role of public engagement to staff and students and embed this in your strategy and mission.
Support champions across the organisation who embrace public engagement
Communicate consistent, clear messages to validate, support and celebrate it, and ensure open and two-way communication with members of the public and community organisations.
Co-ordinate the delivery of engagement to maximise efficiency, target support, improve quality, foster innovation, join up thinking and monitor involvement and impact.
Provide opportunities for learning and reflection and provide support for continuing professional development and training.
Recognise and reward staff involvement within recruitment, promotion, workload plans and performance reviews, and celebrate success with awards or prizes.
Ensure that all staff – in academic and support roles – have opportunities to get involved in informal and formal ways.
Proactively include and involve students in shaping the mission and in the delivery of the strategy, and maximise opportunities for their involvement.
Invest in people, processes and infrastructure to support and nurture the involvement of individuals and organisations external to the HEI" (http://www.publicengagement.ac.uk/).

In tale prospettiva la pedagogia può farsi portatrice di una nuova cultura del lavoro che parta da una analisi e da una capitalizzazione delle competenze non inteso come momento valutativo ma come strumento di auto-assessment e di accountability (Maraschi, Devalle & Fiorentino, 2011).
Con ciò attivando un processo di management delle competenze inteso come "processo continuo e integrato di definizione, misurazione, diagnosi strategica, sviluppo, patrimonializzazione e diffusione delle competenze individuali e collettive dell'organizzazione, che consentono a questa di essere eccellente nel tempo, in sintonia con la sua missione e con i suoi fattori di successo" (Capucci, 1999).

Se da un lato, dunque, l'università deve essere attenta a monitorare, migliorare e valorizzare i modelli organizzativi interni, dall'altro deve contribuire alla costruzione di scambi di expertise e buone prassi con le professionalità del territorio nella prospettiva, come già richiamato, del lifelong learning, dell'orientamento permanente, dell'accordo tra politiche universitarie, sistema economico e sistema sociale.
In relazione ai punti su citati, solo a titolo esemplificativo, si fa presente come, a tal proposito, la cattedra di pedagogia del lavoro dell'Università degli Studi di Foggia coordina il gruppo di lavoro per la costruzione di un'anagrafe delle competenze di Ateneo, partecipa al gruppo di lavoro Siped per le professioni educative oltre a partecipare attivamente ai tavoli tecnici Università-Territorio per il Tirocinio.
Quest'ultimo non può che essere oggetto di approfondimento teorico e pratico-operativo della pedagogia del lavoro. Utile strumento di orientamento formativo e professionale, esso consente allo studente di verificare quanto appreso in un ambiente reale ed apre spazi ad un possibile inserimento nel mondo del lavoro, assicurando riscontri oggettivi e favorendo ulteriori acquisizioni multidisciplinari.
Per l'istituzione è una occasione per non restare autoreferenziale, per sviluppare una riflessività organizzativa che passi da una continua riprogettazione dell'offerta formativa, al miglioramento dei servizi di tirocinio, alla costruzione di buone prassi di incontro e confronto con i testimoni privilegiati del territorio.
A livello di *programmazione curricolare* la pedagogia del lavoro deve, invece, impegnarsi a offrire programmi sempre aggiornati, che rispondano alle emergenze del lavoro, alle sue trasformazioni, ai sempre nuovi bisogni formativi delle professionalità in formazione. Programmi che da un lato rispondano ai contenuti minimi disciplinari ma dall'altro assicurino allo studente la formazione di una formae mentis aperta, flessibile, interdisciplinare e perciò stesso capace di confrontarsi con testi classici e contemporanei di ampio respiro intellettuale funzionali all'acquisizione di conoscenze e competenze tecnico-disciplinari-professionali ma anche allo sviluppo di uno spessore culturale e umano fondato sulle life skills.
Deve inoltre impegnarsi a superare la forbice spesso troppo ampia tra teoria e prassi, portando il territorio in aula attraverso testimonianze, studi di caso, metodologie didattiche attive ed esperienziali utili a promuovere competenze. Anche in questo caso, la cattedra di pedagogia del lavoro di Foggia già da due anni promuove i "Seminari di Pedagogia per l'Impresa" per favorire l'incontro da parte degli studenti di casi concreti e di testimoni privilegiati e per dare ai giovani una dimensione di concretezza della spendibilità delle loro professioni nel mercato del lavoro che può anche essere favorita da visite guidate, osservazione partecipata di cooperative, istituzioni, professionisti impegnati nelle loro attività.
A livello di *programmazione educativa* la pedagogia del lavoro, deve, più a lungo termine e in una prospettiva generativa, promuovere gli alfabeti dell'orientamento, della qualità, dell'emancipazione, dell'empowerment sostenendo modelli organizzativi, professionali e di lavoro improntati al benessere, alle capabilities, alla formazione continua come volano di sviluppo.
La presenza del Laboratorio di Bilancio delle Competenze e del Laboratorio di Pedagogia della Salute presso l'Università degli Studi di Foggia, anche in questo caso, offre occasione alla cattedra di pedagogia del lavoro di organizzare e/o partecipare a seminari di studio, percorsi formativi, atelier e laboratori, focus group e tavoli tecnici sui temi dell'orientamento formativo, del benessere organizzativo ecc.
Sono tre livelli di programmazione che, poi, si aprono all'esterno e si amplificano nella promozione e realizzazione di percorsi formativi post-laurea di specializzazione e di aggiornamento professionale, di employed care e di promozione di benessere organizzativo, empowerment comunitario e riflessività professionale certi che il lavoro possa configurarsi come bene comune, come bene di sviluppo.
La pedagogia del lavoro vive, dunque, costantemente la tensione tra le antinomie oggettività/soggettività, quantità/qualità, tangibilità/intangibilità caratteristiche del processo lavorativo, fa

proprio uno sguardo trasformativo che tenta di coniugare il momento della produzione con quella della dimensione esistenziale, di tradursi in una cultura dell'employed care (Dato, 2009) che diviene ulteriore elemento di community engagement se si considera che "forte è il vincolo che lega la crescita culturale del lavoratore e il rispetto della sua dignità" (Rossi, 2008, p. 159) e che tale crescita getta le sue basi proprio durante il percorso formativo, in quello universitario, dove necessario non è solo insegnare a sapere ma sollecitare domande, promuovere autoefficacia, coltivare uno stile relazionale comunicativo e orientato al costante miglioramento delle condizioni di benessere personale, culturale e sociale nella prospettiva del diritto all'apprendimento permanente.
Interpretando, così, costruttivamente il proprio ruolo di istituzione di ricerca e alta formazione indispensabili alla realizzazione di progettualità intenzionali e scientificamente fondate.

Bibliografia

Annacontini, G. (2011). Controllo sociale,soggetto consortile, pedagogia nera, in A. Mariani. Venticinque saggi di pedagogia. Milano: Franco Angeli.
Anvur (2013). La Terza Missione nelle Università e negli enti di ricerca italiani. Documento di lavoro sugli indicatori.
AA.VV. (2001). L'università per un sistema formativo integrato. Fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive.Milano: Vita&Pensiero.
Baldacci, M. (2013). Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia. Milano: FrancoAngeli.
Cavallo, T., & Romenti, S. (2012). Università italiane e territorio: analisi di statuti e siti internet in ottica di community relations e civic engagement, in XXIV Convegno annuale di Sinergie. Il territorio come giacimento di vitalità per l'impresa Referred Electronic Conference proceeding 18-19 ottobre 2012 - Università del Salento (Lecce).
Capucci, U., a cura di (1999). Business, strategia, competenze. Milano: Guerini.
Colozzi, I., a cura di (2012). Dal vecchio al nuovo welfare: percorsi di una morfogenesi. Milano: FrancoAngeli.
Costa, M. (2011). Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione. Milano: Franco Angeli.
Dato, D. (2009). Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti. Milano: FrancoAngeli.
Dewey, J. (1949). Democrazia ed educazione. Firenze: La Nuova Italia.
Gentili, C. (2007). Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Roma: Armando.
Lorusso, T., Stasolla, F. (2009). Dall'università al mondo del lavoro. Le transazioni e il senso di autoefficacia. Roma: Ma. Gi.
Merler, A., Vargiu, A. (2011). Politiche sociali e servizio sociale, Università degli Studi di Sassari, 2011 in
(https://www.academia.edu/5376393/A._Merler_A._Vargiu_eds_Politiche_sociali_e_servizio_sociale).
Ortega Y Gasset, J. (1991). La missione dell'università. Napoli: Guida.
Rossi, B. (2008). Il potere nei contesti lavorativi. Verso una leadership umanistica, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), Ripensare l'attività. Riflessioni pedagogiche e proposte educative. Milano: Guerini.

Dove un tempo nascevano bambini oggi nascono talenti. La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Foggia*

di Barbara De Serio

DOI: 10.12897/01.00027

The contribution recalls the establishment of the Faculty of Education, University of Foggia, through an historical reconstruction of the palace of the Department of Humanities, seat, in the past, of the Hospital of the poor women. After a brief reflection on the welfare and charitable of the provincial hospital of women, the paper analyzes the symbolic link that exists between the old maternity and the Faculty of Education, likened to the hospital of women through care dimension of her courses of study.

Il contributo ricorda l'istituzione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Foggia attraverso una ricostruzione della storia dell'edificio che tuttora ospita la sezione di Scienze della Formazione del Dipartimento di Studi Umanistici, sede, in passato, dell'Ospedale delle donne povere. Dopo una breve descrizione della dimensione assistenziale e caritatevole dell'Ospedale provinciale delle donne, il contributo analizza il legame simbolico che sussiste tra lo storico reparto di maternità di Via Arpi e la Facoltà di Scienze della Formazione, ivi ubicata e simbolicamente accomunata all'antico Ospedale femminile dalla dimensione di cura che caratterizza i suoi percorsi di studio.

1. Ricordi e racconti materni

C'era una volta un reparto di maternità, poi un brefotrofio, poi una "neonata" Facoltà di Scienze della Formazione. C'era una volta e c'è ancora, in via Arpi 155, un vecchio edificio, più volte ristrutturato, che non ha mai rinunciato alle finalità di cura per le quali è nato e che ogni volta che ha accolto attività e professionalità diversificate ha continuato a conservare il suo ruolo fondamentale nel settore della pubblica assistenza.
È curioso sapere che la storia del complesso architettonico che ospita l'attuale Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia ha avuto inizio alla fine del Cinquecento e che lo stesso edificio, ubicato nella zona più antica della città, è stato centro propulsore di diverse iniziative assistenziali e attività socio-culturali accomunate da un unico filo conduttore, la cura del corpo e della mente di tutti coloro che, per diversi motivi, quel luogo lo hanno frequentato e abitato: donne, bambini, operatori ed educatori che delle donne, dei bambini e delle fasce più bisognose della popolazione ancora si prendono cura. È altrettanto curioso sapere che, assolutamente per caso, l'edificio che il Comune di Foggia ha destinato all'Università per istituire nel 2008 la Facoltà di Scienze della Formazione [1] è proprio quello nel quale fino a un secolo prima era ancora attivo il reparto di maternità dell'Ospedale di Foggia [2]. Quelle stesse stanze nelle quali un tempo giovani donne erano in attesa di partorire sono oggi frequentate da ragazzi e ragazze che hanno scelto di intraprendere percorsi di studio nel settore delle scienze umane, nel quale una significativa attenzione viene senza dubbio riservata all'ambito della cura dei bambini, oltre che alle attività di sostegno, prevenzione, formazione e orientamento dei soggetti adulti. Molti di questi studenti sono nipoti delle donne che hanno partorito in quell'edificio, infatti non è raro ascoltare, tra una lezione e l'altra, le storie di vita di quanti manifestano il desiderio di condividere con i propri colleghi e con i docenti i racconti delle nonne sull'"Ospedale delle donne". Personalmente è capitato di incontrare in più occasioni uomini e donne, poco più che cinquantenni, che girano tra gli uffici chiedendo di poter visitare la struttura nella quale le loro madri tuttora gli raccontano di averli partoriti. "Che emozione poterci tornare –

disse un giorno un uomo a sua figlia, giovane studentessa del corso di laurea magistrale che quel giorno era lì per sostenere un esame. Questo luogo è una fucina di ricordi e di cuori che battono". Racconti autobiografici che quotidianamente in quelle stanze prendono forma – come vi fu modo di raccontare a quel padre emozionato – nella consapevolezza che se la Facoltà di Scienze della Formazione ha avuto il privilegio di "nascere" in un edificio antico, che per questo motivo conserva una preziosa porzione della secolare storia di Foggia, è davvero importante tutelare ricordi che nella narrazione intergenerazionale riescono a "mantenere in vita" il passato e a riattualizzarlo nelle storie di quanti lo hanno vissuto e di quanti lo hanno sentito o lo sentono raccontare. Ricordi intessuti di consuetudini e tradizioni legate alla maternità e alle pratiche di accudimento ad essa connesse, che da sempre rappresentano lo sfondo materiale su cui si struttura l'identità di una comunità e che continuano a costituire l'orizzonte simbolico sul quale si costruiscono i saperi attualmente elaborati nella maggior parte dei corsi avviati dalla sezione di Scienze della Formazione del Dipartimento di Studi Umanistici, non a caso incentrati sulla dimensione della cura [3].
Da questi saperi di cura si intende ripartire in questa sede per raccontare la storia dell'"Ospedale provinciale delle donne" di Foggia.

2. Nel "cuore" di via Arpi

Meglio noto come "Ospedale delle donne povere", l'"Ente ospedaliero provinciale de' Santi Caterina e Francesco da Paola - Vittorio Emanuele II" ha più di due secoli di storia. Nonostante la sua istituzione risalga agli anni Ottanta dell'Ottocento, la sua origine è molto più antica ed è strettamente collegata all'"Ospedale di San Giovanni di Dio – Umberto I", ubicato sempre in via Arpi, nell'edificio che attualmente ospita le sezioni di Lettere e di Beni Culturali del Dipartimento di Studi Umanistici. Entrambe le strutture ospedaliere rimandano storicamente all'attività assistenziale avviata a Foggia dall'Ordine ospedaliero di San Giovanni di Dio nel XVI secolo. Il primo insediamento di quest'Ordine ospedaliero a Foggia sembra infatti risalire all'ultimo decennio del Cinquecento. A questo periodo storico fa riferimento la documentazione attualmente conservata presso l'Archivio diocesano di Foggia, che registra una donazione del Comune a favore dell'Ordine ospedaliero. Tra i beni donati compare il Convento annesso alla Chiesa di Santa Caterina [4], in via Arpi. L'intento era quello di affidare l'edificio ai frati perché potessero avviare anche a Foggia la loro attività ospedaliera, già nota in altre zone d'Italia e d'Europa. Studi recenti non escludono che il Convento di Santa Caterina fosse stato utilizzato come Ospedale ancor prima della sua donazione ai frati dell'Ordine ospedaliero di San Giovanni di Dio. A gestirlo erano probabilmente dei benefattori laici. Gli stessi studi chiariscono che attorno agli anni Quaranta del Settecento l'Ospedale cominciò ad accogliere anche militari, come avvenne a partire dal 1808, con il trasferimento delle truppe napoleoniche a Foggia (Freda, 2002; di Gioia, 1984).
La presenza e l'attività assistenziale dei "Fatebenefratelli" [5] a Foggia si registra fino al 1809, quando un decreto napoleonico ordinò la soppressione dell'Ordine e la chiusura del Convento, lasciando invece in funzione l'Ospedale, che fu definito per la prima volta "civile". L'Ente ospedaliero continuò dunque la sua attività nonostante le numerose difficoltà connesse anche all'inagibilità di alcuni vani dell'edificio in seguito al terremoto degli anni Venti dell'Ottocento. Di lì a poco l'Ospedale, che era stato gestito per qualche anno dal Comune, tornò ad essere affidato all'Ordine ospedaliero di San Giovanni di Dio, che lo resse fino alla successiva soppressione degli Ordini religiosi, stabilita da un Regio Decreto del 1866. A questo seguirono, nel corso degli anni, altri due decreti: quello del 1903, che intitolò ad Umberto I [6] l'Ospedale maschile di San Giovanni di Dio, più comunemente definito "Ospedale civile", e quello del 1928, con il quale Vittorio Emanuele III ordinò l'istituzione degli Ospedali Riuniti di Foggia attraverso la fusione dell'Ospedale Umberto I con l'Ospedale Vittorio Emanuele II [7], anche detto "Ospedale provinciale delle donne".
Inizialmente denominato "Ospedale de' Santi Caterina e Francesco da Paola", l'Ospedale delle donne fu dichiarato "provinciale" con un Regio Decreto del 1864 – sebbene avesse ottenuto un ri-

conoscimento giuridico già nel 1856 – e fu definito "Ospedale Vittorio Emanuele II" nel 1889, con una delibera della Deputazione provinciale.
Nel 1868 venne emanato il primo "Statuto Organico dello Spedale Provinciale di Capitanata per le povere donne sotto il titolo dei Santi Caterina e Francesco da Paola" con lo scopo di regolare il funzionamento dell'Ospedale, che da quattro anni era ormai gestito dall'Amministrazione provinciale. Lo Statuto chiarisce bene il fine per il quale era stato istituito l'Ospedale femminile, che accoglieva "le donne povere inferme della Provincia di Capitanata", precisando all'articolo III del Capo I che la pia opera avrebbe potuto ospitare quattordici inferme al giorno. Nel 1907 seguì la pubblicazione del secondo "Statuto Organico dell'Ospedale Vittorio Emanuele II per le donne povere della Provincia di Capitanata". All'articolo III del nuovo documento è scritto che l'Ospedale avrebbe provveduto ad accogliere e a curare "gratuitamente le donne povere inferme della Provincia di Foggia ed in essa domiciliate e residenti"; laddove vi fosse stata disponibilità di letti il personale sanitario avrebbe potuto accogliere anche donne provenienti da altre Province "salvo, per esse, il rimborso da chi di ragione delle spese sostenute dalla Pia Opera, per la cura e pel mantenimento, durante il tempo della loro permanenza nell'Ospedale". Nello stesso articolo si ravvisa la necessità di separare le degenti sulla base della tipologia della malattia, ovvero di accogliere in "locali separati (…) le inferme di malattie infettive a carattere contagioso e diffusivo", probabilmente anche in virtù della presenza, nella stessa struttura, di "un reparto speciale per bambini esposti lattanti", una sala di baliatico, poi divenuta un Brefotrofio, che ospitava i neonati accolti presso l'Ospedale prima del loro affidamento a balie mercenarie.
Alla questione degli esposti e alla gestione del servizio del baliatico viene riservato un intero capitolo del "Regolamento interno di Servizio Amministrativo ed Economico dell'Ospedale Vittorio Emanuele II per le donne povere della Provincia di Capitanata", pubblicato nello stesso anno [8]. Questo a dimostrazione di come in questi anni l'assistenza pubblica si stesse facendo carico delle fasce più deboli della popolazione, prevedendo accanto alla tutela dei diritti delle donne anche quella dei bambini, storicamente emarginati al pari del genere femminile (Pellegrino, 2002).

3. La storia dell'"Ospedale delle donne povere"

L'Ospedale provinciale delle donne nacque per emanazione dell'Ospedale civile, tanto che per alcuni anni la sede e il personale che vi operava furono gli stessi [9]. Una lettera indirizzata nel 1819 dall'allora Direttore Antonio Silvestri all'Intendente provinciale rende noto che per sua stessa volontà e iniziativa già nel 1815 era stato istituito "un luogo di deposito di talune Orfane (…) come pure un Ospedale di Donne". Entrambi i ricoveri venivano sostenuti dalle donazioni dei fedeli, con le quali si garantivano alle ospiti delle due strutture vitto, alloggio e, nel caso delle orfane, un'istruzione di base [10]. È altrettanto noto, grazie ad altre corrispondenze epistolari conservate sempre presso l'Archivio di Stato di Foggia, che a partire dal 1817 cominciarono ad essere accolte nell'Ospedale civile anche le meretrici affette da sifilide [11].
Col passare degli anni l'Ospedale ampliò le sue funzioni, anche in seguito al trasferimento presso l'ex Convento di Sant'Agostino [12], a partire dal 1880. Nel 1884 fu istituito al piano terra l'Asilo femminile di mendicità "Giuseppe Garibaldi", gestito dal Comune, che accoglieva donne povere e anziane, prevalentemente inabili al lavoro [13]. Nei primi anni del Novecento l'Amministrazione provinciale chiese al Comune di sgomberare quei locali, probabilmente per avviare la progettazione, effettivamente realizzata negli anni Trenta del Novecento, di un Brefotrofio [14]. Sempre al piano terra fu in seguito allestito un Laboratorio provinciale di igiene e profilassi (Amministrazione della Provincia di Foggia, 1933). Tutte e tre le strutture – l'Ospedale, il Brefotrofio e il Laboratorio – erano gestite dall'Amministrazione Provinciale di Foggia ma il loro funzionamento veniva garantito e sostenuto economicamente anche dal Comune.
Quando l'Ospedale Vittorio Emanuele II fu spostato nel plesso dell'Ospedale Umberto I, dove entrambi rimasero fino al più recente trasferimento [15], tutta la zona superiore fu adibita a Brefotrofio, che rimase attivo fino agli anni Ottanta del Novecento, mentre il piano terra venne riservato al

Laboratorio provinciale, tranne alcune stanze di pertinenza del Brefotrofio, che venivano utilizzate per la prima accoglienza dei bambini. Alcuni locali del piano superiore furono in seguito destinati alla Casa provinciale di maternità ed infanzia, detta comunemente "Asilo materno", che nacque durante il governo fascista con lo scopo di accogliere le gestanti nubili abbandonate. Nello stesso periodo, sempre per volontà del governo fascista, cominciarono ad essere organizzati presso il Brefotrofio corsi di puericultura e di igiene materna, che seguivano le Indicazioni programmatiche stabilite dall'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia.
Dopo la chiusura del Brefotrofio provinciale e della Casa provinciale di maternità ed infanzia l'ex Convento di Sant'Agostino ha accolto il Centro di igiene mentale e successivamente un Centro per l'integrazione dei cittadini extracomunitari. Dal 2004 l'edificio è stato venduto al Comune di Foggia, che lo ha ceduto in comodato gratuito all'Università, alle cui attività è destinato quasi integralmente. Solo alcune stanze del piano terra ospitano gli uffici del Museo del Territorio.

Note

* Un ringraziamento particolare va alla prof.ssa Franca Pinto Minerva, che ha creduto fermamente in questo progetto culturale e ha lavorato tenacemente alla sua realizzazione.
[1] La Facoltà di Scienze della Formazione è nata nel 2008 per emanazione della Facoltà di Lettere e Filosofia, istituita nel 1999 e attiva a partire dall'Anno Accademico 2000-2001. Entrambe si sono poi riunificate nel 2012 per costituire il più recente Dipartimento di Studi Umanistici. Dopo l'istituzione della Facoltà di Scienze della Formazione la Facoltà di Lettere e Filosofia ha occupato l'edificio sito in via Arpi 176, che ospita l'attuale Dipartimento di Studi Umanistici e che fu sede dell'Ospedale maschile di Foggia e successivamente degli Ospedali Riuniti, mentre la Facoltà di Scienze della Formazione è stata ubicata nell'ex Ospedale Vittorio Emanuele II, dove vi sono ancora gli uffici della maggior parte dei docenti che afferisce alla sezione di Scienze della Formazione del Dipartimento di Studi Umanistici.
[2] Significativa anche l'etimologia del nome della via in cui è ubicato l'edificio: "Arpi" deriva dal greco "arpe", termine con cui si indicava "la falce per l'abbondanza delle messi della vasta pianura" e che quindi richiama metaforicamente la fertilità della terra, simbolicamente connessa alla dimensione del materno e all'immagine della donna madre (di Gioia, 1955).
[3] Due sono i corsi di laurea erogati dalla sezione di Scienze della Formazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, uno triennale ed uno magistrale. Il corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione forma alcune specifiche figure professionali, tra cui quella dell'educatore sociale, del formatore e dell'educatore per l'infanzia. Tutti e tre i profili professionali svolgono compiti di sostegno educativo, oltre che di orientamento e valorizzazione dei bisogni di crescita dei soggetti in formazione, con particolare riferimento ai bambini e ai soggetti adulti. Il corso di laurea magistrale interclasse in Scienze Pedagogiche e della Progettazione Educativa si occupa, invece, della formazione e della specializzazione di profili professionali capaci di gestire e coordinare specifici interventi di sostegno nei diversi settori dei servizi socio-culturali e assistenziali.
[4] Il riferimento è a un'antica Chiesa di Foggia, comunemente denominata "Spirito Santo", ma intitolata a "Santa Caterina Vergine Martire". La denominazione "San Giovanni di Dio" risale alla fine del Cinquecento, quando nel Convento annesso alla Chiesa si insediarono i frati appartenenti all'Ordine ospedaliero di San Giovanni di Dio, così detto dal nome del fondatore dell'Ordine.
[5] Il termine "Fatebenefratelli", con cui venivano più comunemente chiamati i frati dell'Ordine ospedaliero di San Giovanni di Dio, fa riferimento a un'abitudine del fondatore di quest'Ordine mendicante, che utilizzava l'espressione "Fate bene fratelli" per invitare i benefattori a fare opere di carità e a devolvere beni economici a favore dell'Ordine.
[6] Cfr. Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata, b. 413, f. 62.
[7] Quando i due Ospedali furono riuniti in un'unica struttura utilizzarono i locali dell'ex Convento di Santa Caterina, quindi l'Ospedale Vittorio Emanuele II tornò ad essere ospitato nella stessa sede

dell'Ospedale Umberto I. Nello stesso anno venne approvato il nuovo Statuto Organico. Per ulteriori approfondimenti su questo argomento cfr. Archivio di Stato di Foggia, Prefettura di Foggia, II versamento, serie I, b. 47, f. 26.
[8] Cfr. Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata, b. 411, f. 1864; 1867; 1868; 1889; 1907.
[9] Occorre precisare che prima del trasferimento di lunga durata presso l'ex Convento di Sant'Agostino, avvenuto nel 1880, l'Ospedale femminile cambiò più volte sede. Peraltro da una delibera della Deputazione provinciale del 1889, conservata presso l'Archivio di Stato di Foggia, è noto che nel 1880 l'Ospedale delle donne venne trasferito nell'ex Convento di Sant'Agostino in via provvisoria, poiché il trasferimento definitivo avvenne nel 1889, quando fu appunto intitolato a Vittorio Emanuele II.
[10] Cfr. Archivio di Stato di Foggia, Consiglio Generale degli Ospizi, b. 59, f. 1136.
[11] Il riferimento è, in modo particolare, alla lettera inviata in quello stesso anno dal Sindaco di Foggia all'Intendente provinciale. Per ulteriori approfondimenti su questo argomento cfr. Archivio di Stato di Foggia, Consiglio Generale degli Ospizi, b. 55, f. 1075.
[12] Il Convento fu così denominato per l'annessa Chiesa di Sant'Agostino, edificata attorno alla prima metà del Duecento, inizialmente intitolata a San Leonardo e restaurata nei primi anni del Settecento. Dopo i lavori di restauro la Chiesa di Sant'Agostino fu dedicata alla Madonna della Cintura, che metaforicamente sembra richiamare il legame madre-figlio. Nel 1840 il Convento fu adibito a caserma per la gendarmeria, poi ad Ospedale provinciale delle donne e in seguito a Brefotrofio provinciale e a Casa provinciale di maternità ed infanzia (di Gioia, 1955).
[13] Cfr. Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata, b. 412, f. 1897.
[14] Cfr. Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata, b. 412, f. 1900; 1928. Tutti gli studi sul Brefotrofio di Foggia precisano che l'Istituto accoglieva anche i bambini nati da unioni legittime, e non solo quelli illegittimi, come accadeva in altre province italiane, poiché a Foggia non esistevano Ospedali pediatrici, per cui il Brefotrofio svolgeva anche attività ospedaliera, oltre che assistenziale, nei confronti della prima e della seconda infanzia (Amministrazione della Provincia di Foggia, 1933).
[15] Nel 1969 entrambe le strutture furono dislocate in Via Napoli e rinominate "Nuovi Ospedali Riuniti Vittorio Emanuele II ed Umberto I". L'edificio che fino a quel momento aveva ospitato l'Ospedale Umberto I è stato inizialmente utilizzato dal Servizio di recupero dei tossicodipendenti. In quello stesso plesso sono stati successivamente ospitati il Centro di medicina sociale, il Servizio di alcologia e il Servizio veterinario.

Bibliografia

Amministrazione della Provincia di Foggia. (1933-XII E.F). *La provincia di Foggia nel primo decennale del regime fascista (1923-1933)*. Foggia: Tipografia Editrice Fiammata.
Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata.
Archivio di Stato di Foggia, Consiglio Generale degli Ospizi.
Archivio di Stato di Foggia, Prefettura di Foggia.
di Gioia, M. (1955). *La diocesi di Foggia*. Foggia: Stabilimento Tipografico «F.lli Leone».
di Gioia, M. (1984). *Foggia sacra ieri e oggi.* Foggia: Amministrazione Provinciale di Capitanata.
Freda, M. (2002). *I Fatebenefratelli a Foggia. L'assistenza ospedaliera tra XVI e XIX secolo.* Foggia: Claudio Grenzi Editore.
Pellegrino, L. (2002). *Ospedale provinciale delle donne di Foggia. De' Santi Caterina e Francesco da Paola. Vittorio Emanuele II (1817-1928).* Manfredonia: Grafiche Falcone.

L’alta qualità della formazione (anche permanente) all’insegna del pensiero complesso

di Roberto Travaglini

DOI: 10.12897/01.00028

The article highlights some of the current critical elements of the institution of university, trying to find a possible relationship between contemporary complex thinking and higher education offered by universities. The quality of academic environments, characterized by potentially excellent research and teaching forms, could find in lifelong learning a more functional device for strengthening the university system, especially on a national base, in response to the process of adaptation of individuals and society to growing complexity.
L’articolo, nell’evidenziare alcuni attuali elementi critici dell’istituzione universitaria, cerca di trovare una possibile relazione tra il pensiero complesso della contemporaneità e l’alta formazione universitaria. La qualità degli ambienti accademici, caratterizzata da forme potenzialmente eccellenti di ricerca e di didattica, possono trovare nella formazione permanente un più funzionale dispositivo di potenziamento del sistema universitario, soprattutto nazionale, a fronte dei non facili processi di adattamento dei singoli e della società alla crescente complessità.

il paradigma riduzionista continua a funzionare
nel vuoto come un robot programmato
da secoli in un pianeta ormai deserto.
Edgar Morin

1. La sfida dell’alta formazione universitaria al pensiero complesso

È ormai assodato, almeno in campo pedagogico, che i diversi livelli di insegnamento/apprendimento formalizzato non possano essere pensati e progettati a prescindere dall’implicito, quanto emergente “pensiero complesso”. Edgar Morin chiama così un pensiero che anima con sempre crescente vigore la contemporanea *società della conoscenza* e che ha ormai da tempo acceso la miccia della *rivoluzione paradigmatica*negli ambienti della cultura e della ricerca tecnico-scientifica, in piena sintonia con il mutare ipercomplessificante della società. Nella riflessione culturale degli ultimi decenni il “modello-complessità” si impone con convinzione sempre crescente “come neo-paradigma per pensare, ormai, tutti i saperi e, nel contempo, la realtà” (Cambi, 2003 , p. 127), dando vita a una “epistemologia della complessità” di cui anche il pensiero educativo-pedagogico si fa complice nel tentativo di costruire “una nuova coscienza epistemica, vista come fattore-chiave per abitare la complessità” (Cambi, 2003, p. 129).
Se si considera, criticamente, che la tendenza prevalente in educazione è quella di applicare al campo progettuale e operativo della formazione il *paradigma di disgiunzione/riduzione* col rischio, per nulla inconsapevole, di iperspecializzare in modo unidimensionale la mente del soggetto, è allora parimenti vero che l’attuale e benvenuta*krisis* osservata da Morin, dal carattere “multiforme e multidimensionale” (Morin, 2008, p. 255), dovrebbe indurre a riformare l’intelletto in termini rivoluzionari al fine di comprendere e attualizzare un più vitale *paradigma fondato sul principio di congiunzione/distinzione*, volto alla eco-/transdisciplinarità dei saperi e a una comunicazione dialogica tra le innumerevoli concezioni del mondo, rimpiazzando così un “paradigma mortale” che divide e riduce le conoscenze e annuncia ovunque una “crisi generalizzata dell’umanità”, da cui interdipendono le più diverse condizioni critiche delle società e civiltà contemporanee.
Se per costruire una conoscenza degli uomini per gli uomini o, per dirla con Morin (rifacendosi a una nota espressione di Montaigne), “teste ben fatte”, e ottimizzare in generale la qualità formativa

istituzionalizzata, la ricerca scientifica, che è alla base della costruzione riflessiva del sapere, non può e non deve "dimenticare la sua originale istanza etica universalistica" (Martini, 2002, p. 84), che non attiene a operazioni di disgiunzione né di riduzione, quanto piuttosto alla congiunzione e, al contempo, alla distinzione dei saperi. La riforma del pensiero non può fare appello né circoscrivere le sue attività operatorie a un'intelligenza "cieca", "parcellare, compartimentata, meccanicistica, disgiuntiva, riduzionista", che spezza "il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, separa ciò che è legato, unidimensionalizza il multidimensionale" (Morin, 2001, p. 43).

Volgendo lo sguardo ai *tre gradi d'insegnamento formale*, da quello primario a quello secondario fino all'università, un'auspicabile riforma dell'insegnamento dovrebbe apportare una *complessiva riforma culturale del pensiero* a fronte del paradigma della complessità e, viceversa, secondo un moto necessariamente ricorsivo, la riforma del pensiero dovrebbe contribuire a una riforma della cultura universitaria, secondo l'assunto che una "*riforma dovrebbe concernere la nostra attitudine a organizzare la conoscenza, cioè a pensare*" (Morin, 2000, p. 86).

Un simile progetto è plausibile soprattutto se si conviene che l'insegnamento universitario, più di tutti, debba portare a problematizzare in modo riflessivo sulla conoscenza della conoscenza, assecondando ciò che Morin chiama, con una felice se pur problematica espressione, "doppia funzione paradossale dell'Università" (Morin, 2000, pp. 84 e 85). Esorcizzando la diffusa tendenza dell'apparato accademico a ergere "muri invalicabili tra le discipline e i saperi sul mondo e sull'uomo" (Martini, 2002, p. 81), al fine di non rinunciare in ultima analisi alla conoscenza, se da una parte la formazione universitaria ha il compito di formare professionisti e quindi determinate specifiche competenze che consentano di inserirsi nel mondo del lavoro e, più in generale, della società industrializzata ed economicista favorendo l'adattamento alle richieste economiche, tecniche e amministrative del momento, d'altra parte l'alta formazione accademica non può eludere il fondamentale ruolo di "fornire un insegnamento meta-professionale, meta-tecnico, cioè una cultura" (Morin, 2000, p. 85).

Non solo in effetti, e non tanto, le scelte universitarie devono adattarsi (o "sovra-adattarsi", come dice l'epistemologo francese) alle necessità e richieste dell'*hic et nunc* socio-storico-culturale, ma è soprattutto la cultura stessa a doversi altresì adattare alle proposte paradigmatiche dell'università, in virtù della sua "missione trans-secolare" di edificare solidi costrutti etico-valoriali trascendenti l'effimero mondo del mercato e le transitorie mode sociali.

Non è casuale, a questo proposito, l'ambigua denotazione decostruzionista di Jaques Derrida di una università "senza condizione", perché, se da una parte essa è interpretata come un "luogo di discussione *incondizionata* e senza presupposto", uno "spazio legittimo di lavoro e di rielaborazione" (Derrida, 2002, p. 11), in sostanza "un luogo di resistenza critica, – e più che critica – a tutti i poteri di appropriazione dogmatici e ingiusti" (Derrida, 2002, p. 12), in quanto vi si cerca la verità con un "impegno senza limiti" (Derrida, 2002, p. 10), d'altra parte, il filosofo francese si mostra pressoché rassegnato a un amaro senso di realtà che induce a constatare quanto un simile modello di università sia mera utopia ("non esiste, *di fatto*" [p. 11]); egli è ben conscio che questa incondizionatezza esponga l'ambito accademico al potere esterno, rendendo l'habitat universitario "una cittadella esposta" (Derrida, 2002, p. 15), potenzialmente debole e fragile dinanzi alla estesa richiesta di asservire ai poteri forti della società.

A fronte di questa realistica e non certo ottimista visione dell'attuale sistema universitario fa eco il filosofo triestino Pier Aldo Rovati (2002) con un saggio dal titolo emblematico*L'università a condizione*: la nostra università (quella italiana) è notevolmente "condizionata" dal potere economico e per questo sta degenerando al punto da delinearsi, negli ultimi anni, un modello pericolosamente aziendalista dell'offerta formativa universitaria, che ha reso quanto mai critico l'intero sistema. Siamo d'accordo con Rovati nel sostenere che liberare l'università "dal crescente condizionamento dei modi e degli stili tecnico-aziendali è un impegno formidabile" (Rovati, 2002, p. 69), benché sia *de facto* un impegno imprescindibile, se si ritiene che l'università non potrà mai essere una "azienda del sapere", dato che – cosa assai chiara all'ambito pedagogico – "la formazione non è un pacchetto che si può vendere o comprare" (Rovati, 2002, p. 93).

In fondo, in piena linea con il teorizzare gardneriano, la scuola prima e l'università poi devono svolgere un compito pedagogico che innanzi tutto educhi lo studente al*comprendere*; e, come fa intendere Gardner (1999), il sapere finalizzato al comprendere è costruito su tre ineludibili pilastri, uno dei quali è rappresentato dalla *verità* (oltre che dal bene e dal bello). La verità non è qui intesa come una verità assoluta, ma è piuttosto una verità disciplinare, contestualizzata al piano storico e socioculturale, una verità cercata con i mezzi di indagine più raffinati al fine di abbattere le fuorvianti "teorie ingenue" (tipiche del pensiero comune) colme di copioni e stereotipi derivanti da un modo unidimensionale di osservare la realtà.
L'università è il luogo in cui la ricerca della verità può avvenire con la più ampia libertà e i più ottimali e funzionali mezzi di indagine, e in cui con altrettanta libertà la si può trasmettere con i migliori strumenti didattici; e come sentenzia in tono critico Derrida (2002, p. 10) a difesa di un principio di fondo (speso leso dai fatti), "L'università *fa professione* della verità", essendo il *professore* colui che (sul piano etimologico, prima ancora che professionale e didatticostrumentale) professa, si fa portavoce di verità, assumendosene il gravoso impegno e così impegnandosi "a votarsi pubblicamente, a dedicarsi alla filosofia, a testimoniare, persino a battersi per essa" (Derrida, 2002, p. 30). In questo si può vedere un impegno etico di elevata qualità deontologica.
In fondo, l'educazione al comprendere, che dovrebbe essere quanto mai attiva nei contesti dell'alta formazione universitaria, consente di applicare un metodo di approccio a una verità dal carattere multidimensionale e ad ampio spettro cognitivo, che apra le menti, che faciliti il processo – senz'altro complesso – del comprendere, consentendo allo studente "ampie opportunità di praticare e di esibire le proprie capacità" (Gardner, 1999, p. 133), ciò che propone molti addentellati pedagogici con un adeguato approccio metodologico-educativo al pensiero complesso di Morin e alla connessa, quanto auspicata rivoluzione paradigmatica.

2. Crisi e riformismo

La formazione/costruzione di un pensiero complesso e, soprattutto, di adeguate riflessioni riformiste intorno a questa modalità di pensiero, a cui conducono le esortazioni epistemologiche di Morin, sta all'alta qualità formativa (che va di pari passo con il potenziamento di un'educazione allargata e generalista) come, parimenti, le attuali e quanto mai diffuse tendenze divisioniste e riduzioniste stanno all'"impoverimento della sostanza inventiva e creatrice" (Morin, 2000, p. 86), in quanto segno di devitalizzazione della cultura e di compartimentazione, se non di spegnimento del pensiero stesso. Tant'è che, ipotizzato da Morin quale futuribile possibilità, si dovrebbe arrivare a costruire un sistema universitario che, accorpando le diverse conoscenze umanistiche e scientifiche in termini sia teoretici sia prassico-organizzativi all'interno delle strutture accademiche, dovrebbe garantire la concreta possibilità di consegnare attestazioni qualificative "poli- o transdisciplinari" (Morin, 2000, p. 87), a testimonianza dell'innesto tra saperi che oggi sono più che mai separati e inadeguatamente semplificati, e che invece potrebbero mutuamente arricchirsi e generarsi/rigenerarsi in modo autonomo e progressivo.
Nell'utopico, ma futuribile e riformista progetto moriniano si legge un'apertura concreta (e concretizzabile) alla complessità del reale e, se vogliamo, alla realtà del pensiero complesso, dinanzi al quale l'alta formazione universitaria dovrebbe assumersi il non semplice ruolo di mettere al servizio della persona e in genere della società contemporanea tutto lo spirito di una "scienza nuova" che unisca conoscenze insieme antagoniste e complementari; che congiunga le discipline umanistiche e scientifiche; che si apra alla verità (professandone un continuato e responsabile impegno) e alle più aggiornate metodologie della ricerca, orientate anche all'incerto, all'impreciso, all'indeterminato, al complesso; che induca a comprendere che "pensare non significa servire l'ordine o il disordine; significa servirsi dell'ordine e del disordine. Pensare non significa sottrarsi all'irrazionalizzabile, all'inconcepibile; significa lavorare malgrado/contro/con l'irrazionalizzabile e l'inconcepibile" (Morin, 1987, p. 111).

Questa apertura al modello-complessità può senz'altro trovare un rinnovato vigore a partire da una *complessiva riforma universitaria* capace di risollevare l'intero sistema accademico per indurlo a riscattarsi da una crisi nazionale e internazionale da più parti denunciata (cfr., per esempio, Graziosi, 2010; Perotti, 2008; Sylos Labini & Zapperi, 2010), facendo leva soprattutto sulle sue tante e oggettive risorse.
Diversi analisti, in proposito, rilevano una notevole accelerazione negli ultimi decenni del*fenomeno di degrado*, non dubitando della fondatezza di dati critici non poco preoccupanti, le cui radici appaiono profonde e che sembrano minare in particolare la situazione nazionale, tanto che molte università italiane – è stato detto – "sono sull'orlo del fallimento" (Graziosi, 2010, p. 12). Che i "ricercatori non crescono sugli alberi" si sa bene, eppure molti sono i reali potenziali riscontrati presso i nostri centri di ricerca e le nostre università su cui fare leva e le cui punte di eccellenza sono conosciute e riconosciute anche a livello internazionale; nonostante questo, però, "la situazione è talmente degenerata da rendere un intervento necessario ed improrogabile" (Sylos Labini & Zapperi, 2010, p. XII).
L'attuale processo di *progressiva dequalificazione universitaria* non sempre consente di realizzare quanto ci si attende da una formazione di eccellenza; ma l'auspicio anche pedagogico di sfidare un certo decadente malcostume e certe prassi degenerative può trovare un ampio sostegno anche nei modelli più funzionali di *educazione permanente*, in modo da attualizzare al meglio (o meglio) il senso neanche tanto recondito di ciò che si intende *stricto sensu* per formazione, un esercizio continuato di apprendimento che non deve né può coinvolgere l'individuo solo nelle fasi evolutive, ma possibilmente, purché in termini affatto idonei e pertinenti, per tutto l'arco della sua esistenza.

3. La formazione permanente ai piani alti dell'insegnamento

È augurabile che la qualificazione dei processi di formazione/apprendimento finalizzati a un processo formativo permanente, in particolare quando sia formalizzato, trovi un'opportuna collocazione nei luoghi dell'eccellenza didattica e della ricerca scientifico-umanistica, luoghi che per lo più vanno a coincidere coi contesti universitari, soprattutto quando i relativi piani curricolari intendano facilitare l'acquisizione/approfondimento di particolari competenze disciplinari e professionali e siano rivolti a soggetti di tutte le età.
L'educazione permanente, per quanto contempli molteplici significati, si può intendere in breve – come autorevolmente illustra Aureliana Alberici – "un processo *permanente che va assai oltre le attività specificamente realizzate nelle istituzioni scolastiche e formative*,[…] *al di fuori delle sedi cosiddette formali dell'istruzione*" (Alberici, 2002, p. 15). Con l'espressione "educazione permanente" ci si riferisce di solito a una qualsiasi forma di insegnamento formale, informale e non formale, sapendo bene che ogni esperienza di vita finisce per avere una qualche portata formativa, seppure spesso involontaria, anche se in questa sede si desidera per lo più arginare la riflessione pedagogica sull'educazione permanente soprattutto ai processi formativi rientranti nell'ambito dell'istituzione universitaria, solitamente integrativi all'ordinaria formazione curricolare e strutturati in percorsi didattici che possono assumere la connotazione formale di master di I e II livello, di corsi di alta formazione, di corsi di perfezionamento, di plurime attività di formazione continua dedicate e orientate a specifici gruppi di persone adulte, e simili.
Gli *obiettivi* tanto della formazione continua quanto di quella universitaria, puntando in ogni caso alla concreta possibilità di costruire delle competenze, appaiono entrambi convergere su una *crescente qualificazione della conoscenza*, benché i due modelli formativi abbiano ciascuno delle loro specifiche particolarità: se la *formazione permanente* è più attenta, in particolare, al concetto di permanenza e continuità, e dunque è fondata su un *elemento dal carattere temporale* (rispondendo alle domande: quanto tempo? Per quanto tempo? A quale età?), l'*università*, dal canto suo, è maggiormente centrata sul concetto di qualità, che a sua volta rimanda alla qualità della ricerca e della didattica, ai loro possibili modelli, alle forme di pensiero che stanno alla base delle metodologie utilizzate e utilizzabili nel campo della ricerca e della didattica, in generale ai processi

riflessivi ed empirico-sperimentali della cultura socio-storica attuale, e rimanda, come già si sottolineava, alla possibilità non solo di comprendere, ma anche di far fronte al pensiero complesso. La ricerca/didattica universitaria è dunque fondata su un *elemento dal carattere qualitativo*, rispondendo alle domande: quale formazione? quale qualità? quale ricerca per la produzione di un sapere qualitativamente idoneo e funzionale alla società?
L'incontro di queste due istanze nella formazione delle competenze (*una formazione insieme permanente e universitaria*) dovrebbe favorire la continuità di una formazione di elevata qualità, ottimizzando i processi di apprendimento e rafforzando i sistemi di consolidamento/approfondimento del sapere, che può riguardare una qualsiasi fase esistenziale dell'individuo adulto.
Questa feconda congiunzione tra modelli formativi consente di porre le basi cognitive e operative per affrontare in modo più efficace e meglio adattato i dilemmi scaturenti dalla crescente complessità contemporanea.

4. Normative e qualità nell'alleanza tra università e formazione permanente

Anche da parte del legislatore si registra un'acquisita sensibilità verso questa possibile alleanza, nel segno se non altro di una significativa emancipazione del rapporto tra modelli pedagogici e istituzioni.
In effetti, già nel marzo del 2007 il Miur, in continuità con le indicazioni europee, realizzava le "Linee di indirizzo per l'apprendimento permanente", facendo esplicito riferimento alle università e al loro ruolo nell'ambito della formazione permanente. Attraverso la costituzione dei *Centri per l'Apprendimento Permanente (CAP)* si è perseguito l'obiettivo di promuovere una maggiore *integrazione tra formazione professionale e universitaria*, grazie a una collaborazione con le agenzie presenti sul territorio e una progettazione di percorsi formativi rispondenti ai bisogni del singolo e della collettività, in virtù di un allargato progetto formativo integrato coinvolgente anche il sistema universitario.
Con Pietropaoli si può a ragione sostenere che le università, avendo assunto in modo legittimato una rinnovata *mission* educativa verso l'emergente complessità grazie a questa nuova prospettiva legislativa, devono "ripensare la dimensione didattica della formazione nelle sue diverse modalità di offerta formale e non formale o extracurricolare e più legata alle esigenze formative del territorio […] promuovendo anche la progettazione di percorsi curricolari formativi ad hoc per gli studenti adulti tali da favorire il superamento di un rischio costante di penalizzazione di questa fascia di studenti che rientra negli studi universitari formali" (Pietropaoli, 2009-2010, p. 157).
Le università non possono allora più esimersi dall'assumersi un ruolo co-protagonistico nei processi di formazione continua nel momento in cui questa si fa trasversale a qualsiasi concreta manifestazione di educazione formale, informale e non formale; come ribadisce Isabella Loiodice, "la prospettiva del *lifelong learning* rientra tra le responsabilità istituzionali dell'università, viene cioè individuata come variabile strategica di sviluppo per la quale impegnarsi e sulla quale investire" (Loiodice, 2009).
Questo ruolo sembra quanto mai concretarsi e ufficializzarsi in Europa nell'ottobre 2008 grazie all'importante "Carta sulla formazione e sull'apprendimento permanenti" promulgata dall'EUA (Associazione che riunisce le diverse università europee), il cui ottimista commento della Loiodice appare piuttosto sintomatico di questa nascente e promettente alleanza formazione permanente/università/società: "Si tratta di un documento molto interessante proprio perché individua nell'educazione e nell'apprendimento permanenti una delle variabili più significative delle trasformazioni della società contemporanea, dando quindi alle università – strutture portanti di una società e del suo sviluppo emancipativo – un rinnovato e impegnativo mandato formativo, finalizzato a "continuare" la formazione delle giovani generazioni nella prospettiva, appunto, dell'apprendimento per tutta la vita" (Loiodice, 2009).
Questo emblematico documento è in piena sinergia col successivo documento di lavoro della Commissione delle comunità europee, del 2009, con cui si definiscono nuovi obiettivi generali fon-

dati sull'idea di una *crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza* in un'ottica di valorizzazione dell'istruzione, della ricerca e dell'economia digitale, e in cui al contempo è ribadita la rilevanza dell'istruzione quale strumento fondamentale per contrastare l'esclusione sociale, raggiungibile grazie alla formazione di base e all'adozione di strategie contro la dispersione scolastica.
In un'ottica riformistica, il documento cita le *università* in quanto ritenute i *veri motori della conoscenza e della crescita*, alle quali si chiedono più misure d'intervento implicanti una diversa organizzazione, un più stretto collegamento con il mondo dell'imprenditoria e una più generale disponibilità al cambiamento; il fine è quello di accrescere il già elevato livello di qualità e le possibilità di mobilità per i giovani, anche grazie a programmi come *Erasmus*, precedentemente definiti con il documento n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio (oltre a *Erasmus*, nel documento sono definiti i programmi *Comenius*, *Leonardo da Vinci* e *Grundtivig*).
Rispetto alla particolare fase economica e sociale in cui quest'ultimo documento è stato redatto, l'attenzione del legislatore è volta al futuro, in quanto si è convinti, superata la crisi, della necessità di un cambiamento del modo di intendere il rapporto tra formazione e lavoro, andando oltre la sequenzialità e accogliendo l'idea di un'alternanza sostenuta da precise scelte legislative. È questo il motivo per cui nel documento si affronta la necessità di ridisegnare le competenze, laddove la flessibilità del lavoro sia sostenuta da un'adeguata formazione permanente, oltre che da un'adeguata tutela sociale, per cui *la formazione continua deve essere resa più accessibile e le università devono aprire maggiormente le porte agli studenti atipici*. Da questo dipendono i processi di adattamento al progressivo mutare complessificante della società.
Anche il successivo documento "UE 2020", sempre del 2009, procede nella medesima direzione, proponendosi di realizzare una programmazione ad ampio respiro e descrivendo un'economia basata sulla conoscenza e l'innovazione (*crescita intelligente*), sull'uso efficiente delle risorse (*crescita sostenibile*) e sulla coesione economica e sociale realizzabile attraverso un alto tasso di occupazione (*crescita inclusiva*): il documento recepisce quanto affermato dal precedente documento del 2009 e definisce "un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro".
Calandoci ora rapidamente nel panorama nazionale e volendo osservare quanto succede nel sistema italiano, si può fare un sintetico consuntivo dei risultati provenienti dalle diverse regioni in risposta alle plurali esortazioni normative europee e nazionali in fatto di formazione permanente all'interno del sistema universitario: da noi si può constatare un netto dislivello dei risultati emersi rispetto alla media europea, nonostante alcune regioni italiane siano più vicine all'Europa, essendosi dimostrate particolarmente virtuose (come è il caso del Trentino Alto Adige, del Lazio e dell'Abruzzo), stando almeno ai dati del non lontano 2008 (cfr. Pietropaoli, 2009-2010, p. 155).
D'altra parte, un'indagine abbastanza recente sullo stato generale dell'università italiana propone non a caso per titolo *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa* (Regini, 2009); Sylos Labini e Zapperi (2010, pp. 90-109) partono dalle analisi riportate in questo testo per valutare gli elementi oggettivamente critici del nostro sistema al fine di individuarne gli effettivi nodi da sciogliere in vista di una eventuale riforma che, favorendo le eccellenze già presenti e prendendone spunto perché quei modelli virtuosi si diffondano, possa innanzi tutto svecchiare l'intero comparto universitario italiano per rinnovarlo ai fini di una ritrovata *meritocrazia* che, come afferma un Filograsso speranzoso del traguardo di un possibile, quanto sano rapporto tra uguaglianza e democrazia, "dovrebbe rendere più efficiente il sistema formativo privilegiando il *merito*"; e questo è possibile "inventandoci una scuola di eccellenza, ad ogni livello, anche se il pensiero corre all'istruzione universitaria" (Filograsso, 2011, p. 166).
In proposito, nel commentare l'interessante volume di R. Abravanel (2008) dal titolo*Meritocrazia*, per il pedagogista pescarese i motivi delle tante criticità dell'università italiana lì enumerati non possono risolversi nella scelta particolare dei più a proseguire con la laurea specialistica invece di entrare nel mondo del lavoro; per Filograsso l'origine dei problemi è di ben più ampio respiro e più sfumata, riguardante una *krisis* generale che molto rammenta quella osservata da Morin, ricordata sopra; ma più nello specifico l'origine dei problemi è da ascriversi a certe note disfunzioni intrinseche alle stesse amministrazioni universitarie, alle mal funzionanti e ricorrenti (ma mai risolutorie)

riforme universitarie, così come è anche da imputare a disfunzioni istituzionali, come per esempio i mancati o sempre più ridotti finanziamenti non solo alla ricerca, ma anche alla didattica (Filograsso, 2011, p. 174); per non parlare poi della difficile qualità, "cui giustamente si insiste", che "non si inventa" (Filograsso, 2011, p. 175), il cui raggiungimento può concretarsi, in ultima analisi, con il "superamento" o almeno il "ridimensionamento" delle *disuguaglianze sociali* che solo una democrazia compiuta è in grado di realizzare.

Aggiungiamo qui che un eventuale potenziamento riformista-normativo nonché una più accurata applicazione di quanto già non sia scritto (a livello europeo e nazionale) in fatto di formazione permanente nei contesti universitari potrebbero costituire un ulteriore "fiore all'occhiello", come altresì un incremento d'eccellenza, alle già difficoltose situazioni accademiche che, grazie anche a questa potenziata formula di formazione integrata ai piani alti dell'insegnamento, potranno costruire menti più aperte, più adatte a vivere una progressiva emancipazione nel corso dell'intera esistenza, meglio capaci in questo modo di affrontare con più consapevolezza critica e con più forza assimilativa e di intervento gli enigmi, spesso ambigui e contraddittori, dell'imperante e multidimensionale pensiero complesso.

Bibliografia

Abravanel, R. (2008). Meritocrazia. Milano: Garzanti.

Alberici, A. (2002), L'educazione degli adulti. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2003). La complessità come paradigma pedagogico. In: M.C., Galli, F., Cambi & M., Ceruti (a cura di). Formare alla complessità. Roma: Carocci, 127-176.

Commissione delle comunità europee (2009). Documento di lavoro della Commissione. Consultazione sulla futura strategia "UE 2020". Bruxelles. Disponibile in: www.ec.europa.eu/dgs/secretariat_ general/eu2020/docs/com_2009_647_it.pdf

Commissione europea (2010). Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, a cura di B. Busi, ASTER S. Cons. p. a. Bruxelles. In internet: file:///Users/agas/Downloads/Europa%202020.pdf

Derrida, J. (2002), L'università senza condizione. In J., Derrida, P. A. Rovati: L'università senza condizione. Milano: RaffaelloCortina, 7-64.

Filograsso, N. (2011), La società iniqua. Pisa: ETS.

Gardner, H. (1999). Sapere per comprendere. Milano: Feltrinelli.

Graziosi, A. (2010). L'università per tutti. Bologna: Il Mulino.

Loiodice, I. (2009), Il ruolo dell'Università nella European universities' charter on lifelong learning". Lifelong Lifewide Learning, 28 febbraio, n. 13. Disponibile in: http://rivista.edaforum.it/numero13/monografico_loiodice.html

Martini, A. (2002). La complessità del pensiero complesso. In: E., Morin. Educare gli educatori. Roma: EDUP, 77-90.

Morin, E. (1987). Scienza con coscienza. Milano: FrancoAngeli.

Morin, E. (2000). La testa ben fatta. Milano: RaffaelloCortina.

Morin, E. (2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Milano: RaffaelloCortina.

Morin, E. (2008). Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi. In: Il metodo: vol. 4. Milano: RaffaelloCortina.

Perotti, R. (2008). L'università truccata. Torino: Einaudi.

Pietropaoli, D. (2009-2010), Metodologie per lo sviluppo della formazione continua, tesi di dottorato presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Disponibile in: http://dspace-roma3.caspur.it/bitstream/2307/572/1/metodologie %20per%20lo%20sviluppo%20della%20formazione%20continua.pdf

Regini, M. (a cura di) (2009). Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa. Roma: Donzelli.

Rovati, P. A. (2002). L’università a condizione. In J., Derrida, P. A. Rovati: L’università senza condizione. Milano: RaffaelloCortina, 65-115.
Sylos Labini, F., Zapperi, S. (2010), I ricercatori non crescono sugli alberi. Roma-Bari: Laterza.

L’università italiana dopo le riforme: un’analisi sulla situazione attuale ed un approfondimento sulle competenze digitali dei nostri atenei

di Angela De Piano

DOI: 10.12897/01.00029

In recent years Italian University has undergone a number of changes and reforms in order to create, in collaboration with EU Member States, a uniform European Higher Education Area. It’s useful to take stock now and examine the current state of our University. Starting from a general analysis of the situation, it was then decided to examine a particular aspect of our universities, important for entering the labor market, that is, how technologies are used and how digital competence is implemented.

L’università italiana ha subito notevoli modifiche negli ultimi anni al fine di creare con gli altri stati dell’UE uno spazio europeo di istruzione superiore omogeneo e trasparente. E’ utile oggi fare un bilancio per conoscere la situazione attuale della nostra università dopo le riforme. Partendo da un’analisi generale, si è approfondito un aspetto specifico molto importante per l’accesso al mondo del lavoro, ossia il rapporto degli atenei italiani con le tecnologie e le competenze digitali.

1. Premessa e obiettivi – L’università italiana e gli effetti delle riforme

L’università italiana è andata incontro negli ultimi anni a profondi cambiamenti determinati da importanti riforme. Si è sentita in particolare l’esigenza di equilibrare i percorsi e gli obiettivi dell’alta formazione con l’intento di costruire uno spazio europeo di istruzione superiore (European Higher Education Area) omogeneo ed armonico, in grado di favorire la circolazione dei cittadini ed il loro accesso al mondo del lavoro [1]. I mutamenti più radicali sono derivati da provvedimenti come il Decreto Ministeriale 509/1999 e dalla Legge 240/2010 che hanno modificato fortemente l’organizzazione dei nostri atenei. Alcune iniziative sono state prese con il preciso scopo di agevolare la mobilità degli studenti e il riconoscimento delle carriere in contesto europeo (ad esempio l’introduzione dei crediti formativi, creato sul modello del sistema europeo degli ECTS).
In generale questo insieme di riforme, noto come Processo di Bologna e finalizzato a modificare il sistema d’istruzione superiore, ha voluto far convergere i sistemi universitari dei paesi membri dell’Unione Europea con l’idea di garantire trasparenza ai percorsi formativi e ai titoli di studio (Finocchietti, Giacobazzi, Palla, 2010). Prioritaria è stata l’esigenza di assicurare ai cittadini dell’UE un’ampia gamma di conoscenze, utili per sostenere lo sviluppo sociale ed economico, così da renderci più competitivi a livello mondiale. Le principali iniziative intraprese fino ad oggi hanno riguardato la ristrutturazione dei percorsi formativi in cicli, l’incentivazione della qualità dell’istruzione superiore, lo spostamento dell’attenzione dall’insegnamento all’apprendimento. Alcuni provvedimenti (derivanti ad esempio dal Decreto Ministeriale 270/04) hanno voluto incentivare la trasversalità delle conoscenze svincolando i percorsi formativi del II ciclo da quelli del I ciclo e introducendo i corsi interclasse, a metà strada tra due percorsi formativi tradizionali. Tali provvedimenti miravano alla creazione di figure professionali nuove, adeguate alla veloce evoluzione della moderna società della conoscenza e più adatte a favorire la mobilità degli individui tra i paesi europei (Stefani, 2009). Ancora, nel 2010, altre modifiche hanno cambiato ulteriormente il sistema universitario: la Legge 240/2010 ha introdotto nuove disposizioni sul reclutamento del personale e sulla governance degli atenei e ha portato all’istituzione di Dipartimenti e Scuole al posto delle Facoltà [2].

Alla luce di questi molteplici e continui cambiamenti può risultare interessante oggi analizzare la situazione dell'università italiana. Quali effetti positivi o negativi sono scaturiti da questi provvedimenti? Gli obiettivi che erano alla base delle riforme sono stati raggiunti? A quindici anni dall'avvio del Processo di Bologna può essere opportuno fare un bilancio. A questo proposito si è pensato di analizzare alcuni dati recenti relativi ai nostri atenei, in particolare quelli presentati nell'ultimo rapporto OCSE dedicato all'istruzione (OECD, 2013) [3]. Ma ciò ha rappresentato solo uno spunto iniziale per avere una panoramica globale della situazione e poter poi approfondire un aspetto ben preciso degli odierni atenei italiani, ossia che cosa essi sono in grado di offrire in materia di risorse tecnologiche e competenze digitali. L'università oggi dovrebbe rappresentare un importante ponte tra scuola e mondo del lavoro, ma riesce davvero a svolgere questo ruolo fondamentale in modo efficace? E' pronta a far parte di una moderna società della conoscenza in cui le competenze digitali sono ritenute basilari? Si cercherà con questo contributo di dare una risposta a queste domande.

2. Uno sguardo alla situazione odierna dell'università italiana

Il dato che più colpisce del rapporto OCSE del 2013 sull'istruzione riguarda la percentuale di laureati italiani nella fascia d'età che va dai 25 ai 34 anni (Immagine 1). Nel nostro paese soltanto il 21% di questa parte di popolazione possiede una laurea, contro una media OCSE del 40% (OECD, 2013). Relativamente a questo dato, siamo ultimi in Europa. Tale situazione può avere diverse spiegazioni: è probabile che sia diffusa in questa fascia d'età l'idea che possedere una laurea sia oggi poco utile, in primis per ragioni economiche e lavorative (sia perché laurearsi viene considerato costoso, sia perché si ritiene che una laurea non faciliti l'inserimento nel mondo del lavoro). Vedremo in seguito se queste opinioni sono esatte o meno. Precisiamo comunque fin d'ora che, anche considerando l'intera popolazione adulta (25-64 anni), in Italia rimaniamo comunque agli ultimi posti con il 15 % di laureati, la metà rispetto alla media OCSE (chè è del 31%) [4].

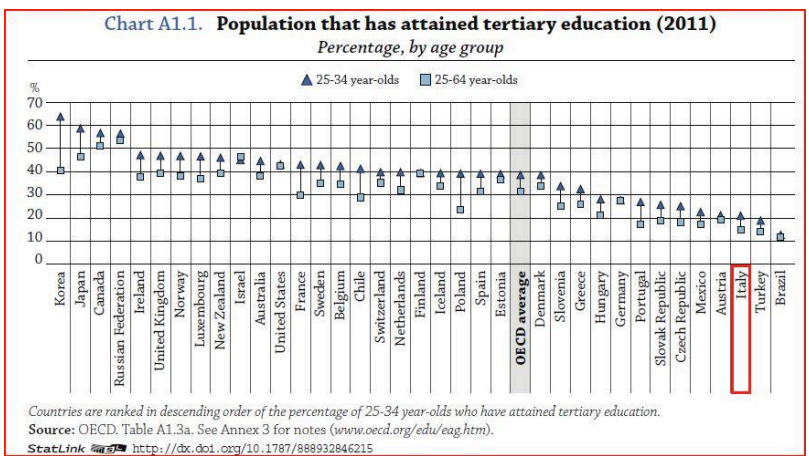


Immagine 1: Percentuale di laureati nella fascia d'età 25-34 anni (OECD, 2013 - Indicatore A1.1)

Rispetto alla percentuale di laureati, quella di diplomati risulta essere molto più alta. Nella fascia d'età che va dai 25 ai 34 anni il 75% delle donne e il 70% degli uomini possiede un diploma (OECD, 2013 - Indicatore A1.4). Siamo anche in questo caso tra gli ultimi in Europa (la media OCSE è di circa l'80%) ma si tratta di un dato interessante soprattutto se confrontato con la percentuale di laureati che abbiamo indicato poc'anzi: il nostro paese risulta dunque prevalentemente un paese di diplomati. La bassa percentuale di laureati è curiosa se si considera che, sempre stando agli ultimi dati OCSE, è più facile trovare un lavoro se si possiede una laurea. Il tasso di occupazione per i laureati in Italia è del 79% mentre per coloro che possiedono solo un diploma è del 75% (OECD, 2013 - Indicatore A5.1). Infine per chi non ha neppure il diploma il tasso di occupazione è del 58%. Un buon livello di istruzione è dunque un vantaggio per l'accesso al mondo del lavoro.

Anche il rapporto tra livello di istruzione e retribuzione economica va in questa direzione. Un maggior guadagno percentuale deriva dall'essere laureati rispetto al possedere soltanto un diploma (OECD, 2013 - Indicatore A6.1) [5]. Per i laureati italiani il maggior guadagno è alto (+ 48%), anche se la media OCSE è ancora più alta (+ 57%).
Questi dati smentiscono l'opinione che avere una laurea non aumenti la possibilità di trovare lavoro e di guadagnare di più. Ma allora perché il numero di laureati in Italia è così basso rispetto alla media OCSE? Per capire meglio la situazione occorre analizzare i dati in modo più approfondito. In realtà il tasso di occupazione dei laureati nel lungo periodo è gradualmente sceso (nel 2002 era all'82,2%) mentre quello dei diplomati è salito (nel 2002 era al 72.3%) (OECD, 2012 – Indicatore A7.3a per i dati del 2002). E anche per quanto riguarda le retribuzioni economiche la situazione non è così rosea: se si osserva nello specifico solo la fascia d'età 25-34 anni, si può notare che un giovane laureato guadagna solo il 9% in più rispetto ad un diplomato mentre questa differenza nella media OCSE è di + 37% (OECD, 2012 – Indicatore A8.1).
Da questo quadro sembrerebbe dunque che l'università italiana, nonostante le riforme, non riesca ad avvicinare la popolazione all'istruzione superiore. Per capirne meglio il motivo abbiamo analizzato un altro dato interessante, ossia il livello di tasse universitarie del nostro paese rispetto agli altri: oltre ai paesi anglosassoni (in cui il finanziamento degli atenei è in parte privato e gli studenti usufruiscono spesso di prestiti d'onore per pagare le tasse), solo i Paesi Bassi risultano più costosi dell'Italia (tra le nazioni europee) mentre negli altri paesi dell'UE le tasse sono generalmente più basse (OECD, 2013 - Indicatore B5.2). Non solo, anche relativamente alla percentuale di aumento delle tasse negli ultimi anni, l'Italia è al secondo posto in Europa (OECD, 2013 - Indicatore B3.3) [6].
Questo aspetto relativo alle tasse elevate può in parte spiegare il basso numero di laureati nel nostro paese rispetto ad altri. Ma vanno certamente fatte anche altre considerazioni.
I risultati derivanti dalle riforme sono stati in realtà inizialmente positivi; gradualmente però si sono arrestati. All'inizio, soprattutto con l'introduzione della laurea breve, la percentuale di accessi all'istruzione universitaria è aumentata di molti punti passando, tra il 2000 e il 2005, dal 39% al 56% (OCSE, 2012 – Indicatore C3.3). Ma questo andamento presto si è fermato e il dato appena riportato ha cominciato a decrescere passando, dal 2005 al 2010, dal 56% al 49% (OCSE, 2012 – Indicatore C3.3). Le riforme sono dunque risultate nel tempo poco efficaci. E anche il numero di individui che oggi non studiano e non lavorano sta crescendo: la percentuale di italiani NEET (ossia Neither in Employment, Education and Training, né studenti né lavoratori) tra il 2007 e il 2012 è aumentata arrivando al 21,1%. Il dato italiano è il terzo più elevato tra i paesi OCSE dopo Turchia e Grecia (OECD, 2014).
L'ultimo rapporto OCSE (ma anche i precedenti in realtà) non manca dunque di mostrare alcune pecche del nostro sistema universitario, molto costoso ma non troppo efficace. L'ultima nota negativa riguarda la spesa che il nostro paese riserva all'istruzione superiore. Accenniamo qui solo alcuni dati significativi di questo aspetto che hanno già avuto altrove visibilità e dato origine a numerose riflessioni; ci soffermeremo invece maggiormente sulla qualità dei nostri atenei e in particolare su cosa sono in grado di offrire in materia di risorse tecnologiche e di competenze digitali. Per farlo però, ci sembra giusto prima mostrare una panoramica su quanto l'Italia spende in formazione superiore anche perché questo dato è strettamente correlato alla situazione dei nostri atenei, compreso l'investimento in tecnologie.
Tra tutte le nazioni europee, la nostra è quella che spende meno in questo campo: se si considera la percentuale di spesa pubblica destinata in generale all'istruzione, l'Italia è ultima su 32 nazioni (OECD, 2013 - Indicatore B4.1). Quasi tutti i paesi hanno intuito quanto le spese per l'istruzione siano strategicamente importanti per il progresso economico e la competitività di una nazione e hanno cercato di limitare il più possibile i tagli a questo settore. Spendere in istruzione è uno dei migliori investimenti che uno stato possa fare. Ma anche i tagli più pesanti in questo campo vengono fatti in Italia: su 30 nazioni la nostra è quella che dal 2008 al 2010 ha tagliato di più, seguita solo dall'Ungheria (OECD, 2013 - Indicatore B2.3).

3. L’Europa e le competenze digitali

Come prima si è accennato, non ci si vuole dilungare qui in ulteriori considerazioni su questo aspetto, ma piuttosto si desidera in questa sede approfondire maggiormente l’analisi degli atenei italiani osservando cosa essi offrono dal punto di vista tecnologico.
La bassa percentuale di laureati in Italia può essere anche collegata all'assenza di corsi diciamo “professionali” cioè in grado di fare da ponte tra scuola e mondo del lavoro. L’università dovrebbe garantire agli studenti competenze globali (anche digitali) in grado di permettere ai laureati italiani di essere competitivi, in tutta Europa e non solo. Non a caso, uno degli obiettivi principali della riforma 509/1999 dava rilievo proprio alle competenze digitali che le università devono saper sviluppare per permettere l’inserimento degli studenti nel mondo del lavoro [7].
Abbiamo quindi cercato di verificare quanto i nostri atenei oggi puntino sullo sviluppo di queste competenze ritenute così fondamentali. Le disposizioni dell’Unione Europea volte ad incentivare l’uso del digitale in ambito universitario sono sempre numerose. Tra le ultime figura il piano d’azione “Opening up Education” che ha lo scopo di incentivare proprio le competenze digitali nelle scuole e nelle università [8]. La difficoltà delle strutture formative europee nel garantire queste competenze è rilevata della stessa UE; si stima che entro il 2020 quasi il 90% dei posti di lavoro richiederà competenze digitali e ciò dimostra la crescente presenza della tecnologia nella nostra vita [9]. Purtroppo però ancora oggi molte scuole e università non dispongono delle risorse o delle attrezzature necessarie per tenere il passo con questo cambiamento. Per tale motivo è stata avviata alla fine del 2013 questa iniziativa che intende aumentare le risorse disponibili per studenti, istituti e docenti, migliorando le infrastrutture e la connessione a Internet. Uno degli strumenti concreti che la Commissione vuole introdurre all’interno di questa iniziativa è un sito web che permetta a docenti e studenti di usare e condividere risorse digitali gratuite. Nell’ambito del progetto è anche in programma l’obiettivo di dare un maggiore sostegno per la formazione dei docenti nell’uso delle tecnologie digitali e concedere finanziamenti per migliorare l'accesso alla banda larga e alle tecnologie nelle scuole e nelle università. Di recente inoltre sono stati presentati altri due programmi europei che hanno l’obiettivo di diffondere le competenze e l’imprenditorialità digitale: si tratta di “Fostering Digital Enterpreneurship” e “E-skills for jobs 2014”. Il primo vuole aumentare la visibilità e la copertura mediatica per l’imprenditoria digitale, sia attraverso un uso migliore delle tecnologie, sia attraverso la creazione di un sistema di supporto che agevoli le start-up, il secondo invece vuole sensibilizzare tutti gli stati membri sul tema delle competenze digitali rivolte alla crescita qualitativa e quantitativa dell'occupazione. La situazione attuale mostra infatti quanto ci sia bisogno in Europa di professionalità digitale: in questo campo sono al momento disponibili 449.000 posizioni; si prevede che nel 2020 saranno tra 730.000 e in seguito potrebbero aumentare se non si interviene adeguatamente per coprirle [10].

4. Italia, tecnologie e gap generazionale

La situazione generale dell’Italia in campo tecnologico non è delle migliori e rispetto al resto d’Europa il nostro paese è ancora indietro. Dall’*Annuario Scienza Tecnologia e Società 2014* di Observa Science in Society emerge che 4 italiani su 10 non hanno mai usato né un computer né Internet. Inoltre il 37% degli italiani sarebbero “tecnoesclusi”, cioè completamente estranei a tutte le tecnologie digitali (Observa Science in Society, 2014). Si tratta di un dato negativo se si considera che la media europea dei tecnoesclusi è di circa il 20% e che in un paese come la Svezia questo dato è al 3%. Solo una fascia ben precisa di popolazione italiana sembrerebbe avere un buon rapporto con le nuove tecnologie: sono gli under 40. Al contrario i cittadini oltre i 40 anni non sarebbero adeguatamente alfabetizzati o in grado di usare in modo efficace il web. Questo dato è particolar-

mente interessante soprattutto se rapportato all'età dei docenti universitari italiani (Immagine 2). Solo il 12% infatti ha meno di 40 anni. Si tratta del peggior dato europeo.

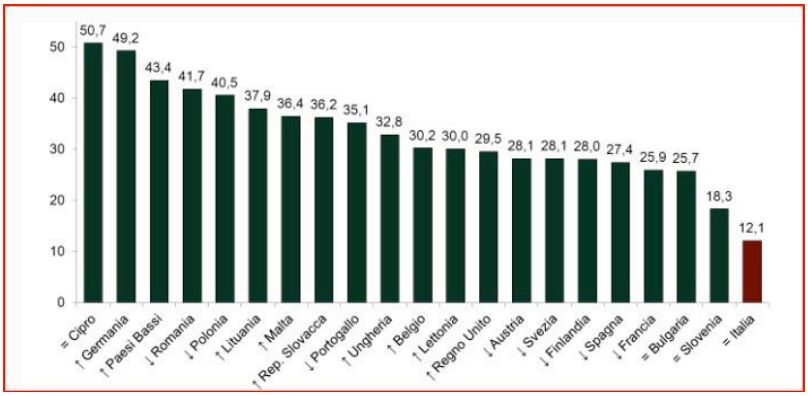


Immagine 2 - Percentuale di docenti universitari con meno di 40 anni sul totale dei docenti di ciascun paese (Observa Science in Society, 2014)

Paradossalmente, aumenta invece in Italia il consumo di televisione: si è passati dalle 3,8 ore medie di consumo giornaliero, alle 4,2 ore. Si tratta in generale di un insieme di dati in controtendenza, che confermano quanto sia necessaria una alfabetizzazione tecnologica nel nostro paese.
Altre indagini recenti hanno fotografato la nostra arretratezza nell'uso del digitale. Ad esempio l'indagine Istat "Noi-Italia" ha mostrato la percentuale di popolazione che usa Internet in Europa (Immagine 3). Rispetto alle altre nazioni europee il numero di internauti nel nostro paese è molto basso: le persone tra i 16-74 anni che si sono connesse a Internet almeno una volta a settimana negli ultimi 3 mesi sono solo il 53%, mentre la media europea è del 70% (ISTAT, 2014). E' un dato sconfortante se consideriamo che l'uso delle ICT (tecnologie della comunicazione e dell'informazione) oggi rappresenta uno dei traguardi fondamentali delle politiche di inclusione sociale e culturale dell'Unione Europea.

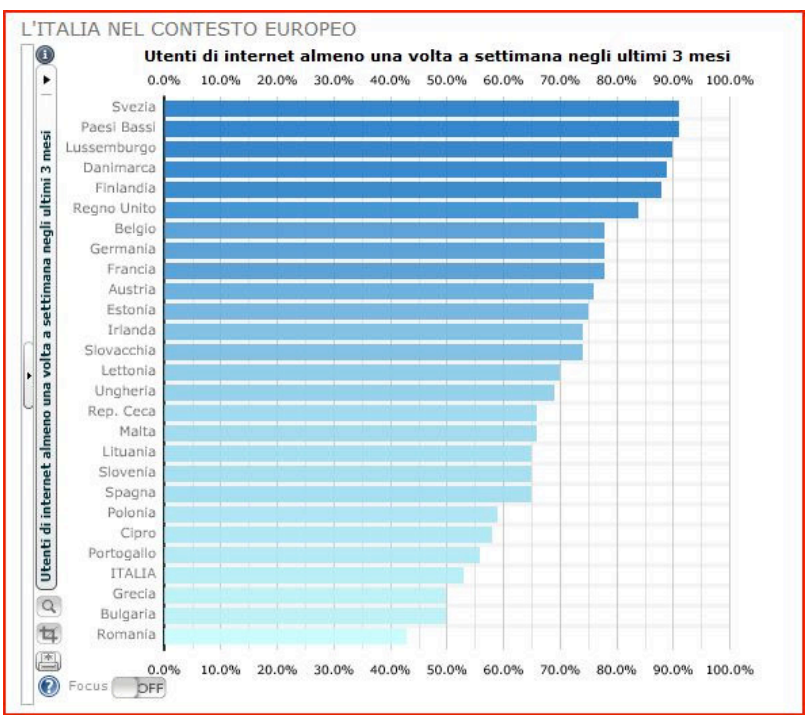


Immagine 3: Percentuale di internauti in Europa. L'Italia è agli ultimi posti (ISTAT, 2014).

Altre recenti indagini ISTAT mostrano ulteriori dati interessanti (ISTAT, 2013). L'uso di Internet ad esempio è in realtà in continua crescita in Italia, ma solo tra i più giovani: rimane quindi forte il divario generazionale. Ad esempio l'uso della rete sta crescendo per le azioni di compravendita (e-commerce), per la ricerca di informazioni di ogni genere, per relazionarsi con gli altri (soprattutto

attraverso i social network). Ma i maggiori utilizzatori di computer e Internet risulterebbero nello specifico i giovani tra i 15-19 anni (quasi il 90%). E sono sopratutto i nativi digitali (15-24 anni) a mostrare competenze buone nell'uso della rete. Il resto della popolazione si è mostrato invece più inadeguato di fronte a questi mezzi e ha dichiarato di non avere problemi solo con operazioni molto semplici come l'uso dei motori di ricerca (96,2%).
In queste indagini sullo stato generale del paese non emerge chiaramente quanto vengano incentivate le competenze digitali in ambito universitario. Per capire meglio cosa accade nelle università occorre controllare anche altrove. Ma prima di farlo ci preme sottolineare che dalle ricerche sopra riportate emergono già alcuni dati molto importanti: un primo dato è che gli individui under 40 hanno buone competenze tecnologiche, nel senso che sanno usare bene computer, tablet, smartphone e così via. Conoscono inoltre abbastanza bene internet e i suoi utilizzi. In questa fascia d'età si colloca anche la maggiorparte degli studenti universitari. Un secondo dato è che, al contrario, gli utenti over 40 sono quelli meno preparati in materia di competenze digitali. E la maggiorparte dei docenti universitari italiani (l'88%) risulta avere più di 40 anni.

5. Competenze digitali e Università italiana

Se la situazione nel nostro paese è questa, cosa si fa in ambito formativo per rimediare? Si è già ribadito che l'uso delle ITC oggi è uno degli obiettivi principali delle politiche dell'Unione Europea: esso è necessario in una moderna società della conoscenza, è utile per l'accesso al mondo del lavoro, per la competitività, per la mobilità dei cittadini. Ma se si osserva la situazione dell'università italiana in rapporto alla diffusione delle competenze digitali il quadro non risulta positivo. Ci si è avvalsi a questo proposito dei risultati di due ricerche. La prima si intitola "I cambiamenti in atto nel mondo universitario italiano" ed è stata condotta nell'aprile del 2013 dall'Istituto di ricerca internazionale Future Concept Lab [11]. La ricerca ha interessato un campione di circa 600 studenti dai 19 ai 29 anni iscritti nei principali atanei italiani (Milano, Bologna, Firenze, Roma, Napoli e Palermo). L'obiettivo era capire se le università soddisfacessero o meno le esigenze degli studenti in materia di nuove tecnologie (Future Concept Lab, 2013). La ricerca ha fatto emergere un forte malcontento: nei nostri atenei le risorse digitali, i tablet e i computer risultano infatti grandi assenti.
I risultati dell'indagine hanno rivelato una vera frattura tra il vissuto tecnologico degli studenti all'interno dell'ambiente universitario e la loro vita personale in cui il digitale ha un ruolo di primo piano. Ben il 93% degli intervistati ha un profilo facebook, l'89,3% ha un computer e l'85% possiede uno smartphone. Ma l'idea che gli studenti hanno delle tecnologie non è superficiale o futile. La convinzione più diffusa è che le risorse digitali possono servire a migliorare o semplificare la vita quotidiana (44,5%) e ad aumentare la nostra produttività (19,5%), mentre meno diffusa è l'opinione che esse servano ad esprimere se stessi o il proprio stile (13,7%).
Gli atenei però sono risultati privi di tecnologie adeguate: il numero delle postazioni computer è ritenuto insufficiente, le aule prive di lavagne interattive (nel 77% dei casi), gli spazi messi a disposizione incapaci di stimolare creatività e condivisione (87%). I dati raccolti hanno rivelato dunque una certa insoddisfazione: il 90% degli studenti si è dichiarato insoddisfatto proprio per la mancanza di strumenti informatici: questi mezzi mancano non solo per gli allievi ma anche per gli insegnanti durante le lezioni (nel 60% dei casi). Tra le altre criticità è emersa l'insoddisfazione per la scarsità di corsi online (81%), di lezioni in streaming (82%), di LIM nelle aule. Si tratta di strumenti di cui gli studenti dichiarano di sentire molto la mancanza (immagine 4).

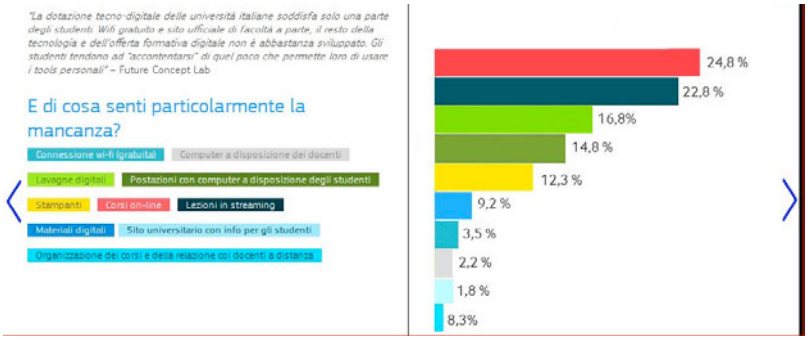


Immagine 4 - Risorse tecnologiche di cui gli universitari sentono la mancanza (Future Concept Lab, 2013)

Nell'era digitale dunque le università sembrano essere ancora analogiche. Gli studentiutilizzano sì le tecnologie, ma soprattutto fuori dalle aule. Soltanto l'uso del wi-fi gratuito e la funzionalità del sito ufficiale di ateneo sembrano soddisfacenti. Gli allievi comunicano abitualmente con gli insegnanti via mail o di persona, ma vorrebbero poter comunicare in modo alternativo magari attraverso video chiamate o chat. Ma ciò ancora non avviene: rispettivamente questi due mezzi vengono usati solo nel 10% e nel 13% dei casi. Allo stesso tempo anche i processi di insegnamento avvengono con modalità ormai obsolete. Tra gli strumenti più utilizzati figura la lavagna con gessi e pennarelli (immagine 5).

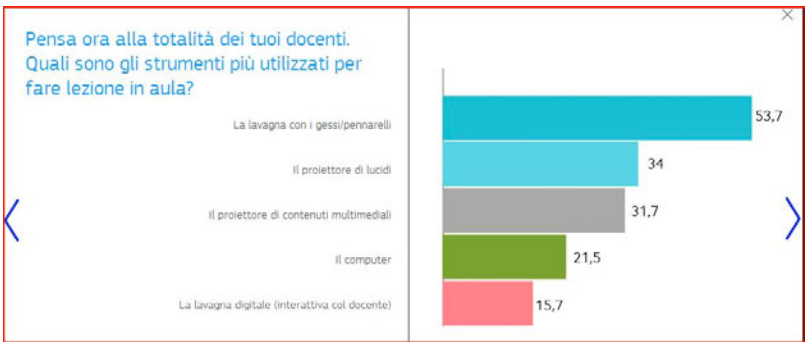


Immagine 5 – Gli strumenti più usati dai docenti universitari per fare lezione (Future Concept Lab, 2013)

Pochi docenti invece usano il collegamento a Internet durante le lezioni (Immagine 6). I media digitali quindi, ritenuti un supporto fondamentale per l'apprendimento e un passaporto per il mondo del lavoro, non sono ancora entrati a far parte della dimensione accademica in modo adeguato.

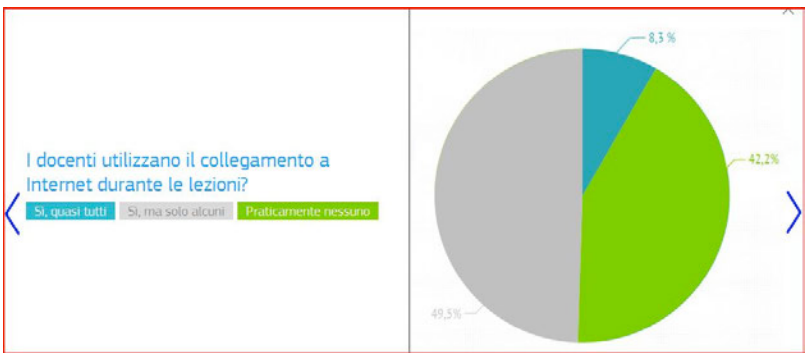


Immagine 6 – Docenti universitari che usano Internet per fare lezione (Future Concept Lab, 2013)

La seconda ricerca di cui ci si è avvalsi per analizzare la situazione dei nostri atenei relativamente alle tecnologie digitali è stata condotta dall'AIE (Associazione Italiana Editori) e presentata a Roma il 31 marzo 2014 [12]. Anche in questo caso si è voluto capire come gli studenti universitari studiano nei nostri atenei e in particolare quali supporti tecnologici utilizzano (Micheli, 2014). A tal proposito sono stati intervistati oltre 1500 studenti dai 18 ai 30 anni. L'analisi ha voluto essere utile soprattutto agli editori per orientarli nelle loro scelte editoriali, ma ne sono emersi risultati interessanti da diversi punti di vista. Come nella ricerca precedente, anche qui l'intero campione intervistato usa

costantemente le tecnologie nella vita quotidiana: quasi la totalità utilizza i social network (89% facebook) e nel giro di un anno (dal 2012 al 2013) la percentuale di chi possiede un tablet è aumentata di 13 punti, arrivando al 27%, mentre quella di chi possiede uno smartphone è aumentata di 16 punti arrivando al 65% (Micheli, 2014).
Dai dati raccolti risulta però che la maggioranza degli intervistati studia ancora sui libri tradizionali e sugli appunti cartacei (nello specifico il 95% e l'89%) e che pochi docenti universitari usano libri di testo elettronici all'interno dei loro corsi. C'è da dire comunque che i contenuti digitali faticano ad entrare nel mondo universitario anche perché, a differenza dei testi adottati nelle scuole primarie e secondarie, per i manuali universitari non c'è alcuna indicazione legislativa [13].
Allo stesso tempo però sono risultate mediamente alte anche le percentuali di studenti che, autonomamente (e non su consiglio dei professori), usano i materiali elettronici per studiare: ad esempio il 68% degli studenti studia su approfondimenti trovati in Internet oppure su ebook (50%). L'indagine mostra però che a sfruttare gli strumenti digitali per lo studio sono in particolare gli studenti che desiderano approfondire i temi trattati o creare percorsi di studio personalizzati (37%): sono loro che cercano autonomamente sul web altri contenuti oppure consultano gli ebook. Al polo opposto ci sono coloro che usano il digitale solo per studiare il minimo indispensabile (13,4%): non desiderano cioè approfondire i contenuti, ma solo superare l'esame. Per questo motivo si limitano a consultare le eventuali slides messe a disposizione dal docente o le fonti web consigliate, tralasciando il resto. La ricerca nello specifico distingue gli studenti in cinque categorie di "digitali" e ben l'81% del totale usa i materiali digitali per studiare [14].
Come si intuisce da questa ricerca non è possibile stabilire rigidamente se il digitale integri o sostituisca i materiali di studio tradizionali perché ciò dipende anche dagli obiettivi e dalle motivazioni di chi lo usa per studiare. Chi mira solo al superamento dell'esame si dedica ad uno studio più superficiale concentrandosi su fonti elettroniche ben precise (slide e siti web consigliati) che diventano quindi sostituive e non integrative dei manuali classici. Ma niente in realtà viene approfondito da questi studenti, né su carta né su digitale. Il supporto quindi conta poco. Similmente, chi mira ad un buon apprendimento approfondisce i contenuti sia su carta che su digitale. Anche qui il supporto non è determinante, ma la curiosità e la voglia di apprendere sono gli ingredienti principali. Ciò che è certo, è che nel processo di insegnamento quello che davvero conta è riuscire a trasmettere il sapere con metodologie didattiche corrette ed efficaci, siano esse tradizionali o tecnologiche. Quello che importa è riuscire a dare una motivazione e degli obiettivi forti agli studenti, stimolare la loro curiosità, incentivarli allo studio. Chi è motivato apprende sia su un quaderno di appunti scritti a mano sia su un ebook di ultima generazione e questa ricerca lo conferma. Tale considerazione di base va però affiancata ad alcune riflessioni che si legano alla stretta attualità, alla realtà odierna. La prima è che quasi tutti gli studenti, motivati o meno, usano oggi costantemente le risorse tecnologiche nella loro vita quotidiana considerandole soprattutto mezzi per semplificare o migliorare la vita; ciò significa usarle anche per semplificare o migliorare lo studio. Per questo il digitale, pur non essendo tanto presente all'interno dei corsi universitari in maniera ufficiale, è comunque usato in modo spontaneo e personale dagli allievi per studiare, anche se con motivazioni diverse. Ciò crea un forte divario tra il mondo degli studenti ed il mondo universitario, con conseguenze che come abbiamo visto possono essere anche pesanti, come l'abbandono degli studi o la rinuncia in partenza.
E poi c'è il tema chiave di cui si è parlato fin dall'inizio: oggi le competenze digitali ci inseriscono più facilmente nel mondo del lavoro rendendoci competitivi anche in ambito internazionale. Senza di esse siamo tagliati fuori. Avere competenze digitali non vuol dire però sapere usare un tablet o uno smartphone. Se fosse così non ci sarebbe bisogno dell'università per apprenderle (e prima ancora della scuola) ma avremmo cittadini già estremamente competenti poiché i nativi digitali usano le tecnologie con grande destrezza, decisamente maggiore di quella dei docenti universitari. Il problema è *come* utilizzarle, ed è questa la competenza che va insegnata.
Quando si parla delle numerose iniziative varate dall'UE per permettere a ogni individuo di acquisire una cultura digitale e competenze utili per lavorare nella società della conoscenza, non ci si riferisce ad abilità tecniche, se non in minima parte. Sul concetto di competenze digitali l'Unione Eu-

ropea ha dato una precisa definizione nella*Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*(Unione Europea, 2006). Si tratta di un documento in cui si indicano otto competenze chiave: tra queste la competenza digitale viene definita come "saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le Tecnologie della Società dell'Informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione" (Unione Europea, 2006) [15].
Tale competenza è supportata certamente da un'abilità di base, ossia l'uso tecnico dello strumento tecnologico, che deve però diventare utile per cercare, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. Sono queste attività che vanno insegnate e che costituiscono la competenza. Secondo l'Unione è necessario conoscere tutte le opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita personale, sociale e lavorativa. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche e tutte le opportunità offerte da Internet. Il documento sopracitato si sofferma sulle abilità richieste per la formazione di questa competenza stabilendo che "le abilità necessarie comprendono la capacità di cercare e trattare le informazioni per usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni" (Unione Europea, 2006). Inoltre, si prosegue, "l'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei media interattivi; anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza." (Unione Europea, 2006). Le persone dovrebbero dunque essere in grado di usare tali strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse; dovrebbero altresì riuscire ad accedere ai servizi Internet per farvi ricerche e usarli correttamente.
Come si vede, non si tratta di una singola competenza ma di un insieme di competenze e anche di metacompetenze trasversali, necessarie oggi per qualsiasi attività lavorativa, e necessarie da sempre per rendere qualsiasi apprendimento significativo. Sarebbe quindi importante che il mondo universitario le valutasse maggiormente, sia per il bene dei suoi studenti, futuri lavoratori, sia per il bene di se stessa, dato che forse questo passo in avanti le permetterebbe di avvicinarsi alla realtà dei suoi utenti incrementando gli iscritti.

6. Conclusioni

Negli ultimi anni sono stati messi in atto numerosi provvedimenti al fine di riformare l'università italiana. L'intento è stato quello di costruire, iniseme agli altri paesi dell'UE, uno spazio europeo di istruzione superiore omogeneo e trasparente. Cambiamenti radicali sono derivati dal Decreto Ministeriale 509/1999, dal Decreto Ministeriale 270/04, dalla Legge 240/2010. Dopo quasi quindici anni di riforme, ci è sembrato opportuno fare un bilancio per capire quale sia oggi la situazione dell'università italiana e quali effetti siano derivati dai provvedimenti intrapresi. lnizialmente questi mutamenti hanno avuto effetti positivi sullo stato di salute dei nostri atenei. Soprattutto l'introduzione della laurea breve ha determinato, nel giro di pochi anni, un considerevole aumento del numero degli iscritti. In seguito però questa crescita è gradualmente diminuita, fino ad arrestarsi. E guardando i dati più recenti si può notare al contrario una decrescita. L'ultimo rapporto OCSE sull'istruzione mostra che la percentuale dei laureati in Italia è oggi al 21% e questo dato ci colloca agli ultimi posti in Europa. Molto più alta invece è la percentuale di diplomati, che va oltre il 70%. Le riforme dell'università sono dunque risultate nel lungo periodo poco efficaci e qualcosa evidentemente non funziona.
I dati OCSE ci forniscono molti altri spunti su cui riflettere. In tutti i paesi analizzati, compreso il nostro, possedere una laurea aumenta la possibilità di trovare un lavoro e di guadagnare di più rispetto all'avere soltanto un diploma. Ma anche in questo caso i dati vanno indagati più a fondo così da comprendere meglio la sitazione italiana in controtendenza. In Italia infatti il tasso di occupazione dei laureati, pur essendo ancora più alto rispetto a quello dei diplomati, negli ultimi anni è sceso, mentre quello dei diplomati è salito. Inoltre un giovane laureato guadagna in realtà poco di più ri-

spetto a un diplomato. Ancora, siamo tra i paesi europei con le tasse universitarie più alte e con una percentuale di aumento che negli ultimi anni è stata tra le più elevate. La nostra nazione è inoltre quella che investe meno in istruzione: se si considera la percentuale di spesa pubblica destinata a questo settore, l'Italia è all'ultimo posto ed è anche il paese che continua a fare, rispetto agli altri, i tagli più pesanti. Infine la percentuale di popolazione che non prosegue gli studi e non trova lavoro (NEET) è in continuo aumento e sta diventando una delle più alte d'Europa.

Da questo quadro pare che l'università italiana non sia riuscita, nonostante le riforme, ad avvicinare la popolazione all'istruzione superiore. In particolare oggi l'università non sembra rappresentare un efficace ponte tra scuola e mondo del lavoro. La bassa percentuale di laureati può essere infatti in parte legata all'assenza di corsi maggiormente professionali, ossia capaci di collegare il mondo della formazione a quello lavorativo. L'università dovrebbe garantire agli studenti tutte le competenze utili per essere competitivi in ambito internazionale e per arricchire l'odierna società della conoscenza. Tra le competenze che oggi sono ritenute fondamentali per inserirsi nel mondo del lavoro figurano certamente le competenze digitali. A questo proposito si è cercato di verificare quanto i nostri atenei puntino oggi sullo sviluppo di tali competenze ritenute così importanti.

Le azioni a livello europeo volte ad incentivare l'uso del digitale anche in ambito universitario sono numerose e sono dettate dalla crescente presenza della tecnologia in ogni campo. La situazione generale del nostro paese in questo settore non è però delle migliori e rispetto alle altre nazioni europee siamo ancora piuttosto indietro. Ciò che emerge in particolare è un forte divario generazionale: soltanto i soggetti con meno di 40 anni dimostrano un buon rapporto con le tecnologie. La maggiorparte degli studenti universitari si colloca proprio in questa fascia. I soggetti over 40 invece non sembrano ancora alfabetizzati a sufficienza. E la maggiorparte dei docenti universitari italiani (l'88%, il peggior dato europeo) risulta proprio avere più di 40 anni e si colloca quindi nella categoria dei soggetti con scarse competenze digitali.

Viene spontaneo chiedersi a questo punto come possa un classe di docenti "poco tecnologici" fornire adeguate competenze digitali ad una schiera di "nativi digitali". Prima di rispondere va fatta una precisazione: avere competenze digitali non significa usare costantemente un pc, uno smartphone o essere connessi tutto il giorno. Non si tratta nè di quantità di utilizzo, nè solo di competenze tecniche, ma si tratta soprattutto di qualità. Questa competenza è certamente supportata da un buon uso tecnico di un mezzo, ma il suo scopo è quello di permettere di cercare informazioni, saperle creare, saperle valutarle criticamente, saper comunicare e partecipare a reti collaborative. Si tratta quindi di un insieme di competenze e metacompetenze spesso trasversali, utili per qualsiasi attività. E questo i docenti universitari dovrebbero saperlo insegnare, con o senza strumenti elettronici (anche se nel secondo caso è certamente necessaria una competenza tecnica di base).

La situazione della nostra università relativamente al digitale non sembra però al momento positiva. Il quadro che emerge in sostanza rispecchia quello generale del paese, ossia una forte frattura generazionale. Esiste infatti una distanza notevole tra il "vissuto tecnologico" degli studenti all'interno delle università e la loro vita privata, in cui il digitale è sempre presente. Gli atenei sono risultati privi di strumenti e di spazi adeguati e grande insoddisfazione è emersa per la mancanza di postazioni computer, corsi on line, lezioni in streaming, LIM. Non solo: anche i processi di insegnamento avvengono con modalità obsolete e tra gli strumenti più utilizzati dai docenti vi è la lavagna con gessi o pennarelli; solo una minoranza di professori usa il web durante le lezioni.

Ma il digitale, anche se non ancora diffuso nelle università, è utilizzato ugualmente dagli allievi per lo studio. La percentuale di universitari che usa autonomamente materiali digitali per studiare è di circa l'81%. L'uso delle tecnologie è ormai così diffuso e abituale per gli studenti, che esse trovano comunque spazio per diffondersi anche laddove non vengono inserite.

Gli studenti però non possono costruirsi autonomamente una competenza che, come detto, ne richiede di base molte altre che il mondo della formazione deve saper dare. Diffonderle maggiormente negli atenei contribuirebbe certamente a diminuire il divario esistente tra mondo universitario e studenti, ma anche tra mondo universitario e mondo del lavoro, con conseguenze positive sia per le nostre università, sia in seguito per la produttività del nostro paese.

Se apprese correttamente le competenze digitali facilitano il reperimento di un'occupazione e ci rendeno più competitivi, contribuiscono al superamento delle distanze, favoriscono la collaborazione tra università di paesi diversi, la mobiltià tra studenti, ci rendono al passo con le altre nazioni e in definitiva agevolano il progresso del nostro paese.

Note

[1] Lo Spazio Europeo di Istruzione Superiore (European Higher Education Area - EHEA) è stato ufficializzato durante la celebrazione del decennale del Processo di Bologna, nel marzo 2010, durante la Conferenza Ministeriale di Budapest e Vienna. Disponibile in:http://www.ehea.info/ [27 aprile 2014].
[2] I testi delle leggi sono consultabili pubblicamente on line: DM 509/99 disponibile inhttp://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/ 0098Normat/2088Regola.htm [27 aprile 2014]. DM 270/04, in http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/ 0098Normat/4640Modifi_cf2.htm [27 aprile 2014]. Legge 240/2010, in http://www.camera.it/parlam/leggi/10240l.htm [27 aprile 2014].
[3] **L'**Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (in inglese **OECD** - **Organisation for Economic Co-operation and Development**) è un'o**rganizzazione internazionale di studi economici** e sociali. Nata inizialmente con un ruolo di organizzazione europea, oggi ha allargato la sua azione alle maggiori potenze del mondo con obiettivi di integrazione e di cooperazione economica. Sua funzione principale è quella di **analizzare gli aspetti basilari per lo sviluppo e la crescita mondiale**. L'istruzione ne è un esempio. Sito ufficiale: http://www.oecd.org/ [27 aprile 2014].
[4] Altri dati a questo proposito vanno detti per correttezza. Uno riguarda la percentuale di fuori corso che, contrariamente quanto si pensa, è nel nostro paese più bassa della media OCSE. In altre parole l'età media dei laureati italiani è di circa 26 anni ed è inferiore a quella di molti altri paesi (Indicatore A.3.1). Poi vi è il dato della dispersione, ossia quanti studenti completano gli studi universitari rispetto agli immatricolati. Circa un terzo degli iscritti lascia o cambia il corso di laurea già dopo il primo anno. Per la precisione, coloro che in Italia si iscrivono ad una laurea triennale e non la concludono sono il 40% (ANVUR, 2013).
[5] Questi dati sono del 2011 poiché lo studio non riporta dati più recenti.
[6] Allo stesso tempo anche i supporti economici erogati agli studenti durante il loro percorso di studi sono in Italia esigui o difficilmente accessibili dato che solo il 20% degli studenti usufruisce di interventi a sostegno del diritto allo studio (borse di studio, prestiti, agevolazioni e cosi via). Ciò colloca il nostro paese anche in questo caso agli ultimi posti tra i paesi OCSE (OECD, 2013 - Indicatore B5.1).
[7] **Decreto 3 novembre 1999, n.509, Art. 10. Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi (al punto f si legge): "**attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro". Disponibile
in: http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/ 0098Normat/2088Regola.htm [27 aprile 2014].
[8] Il progetto è pubblicato in: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_it.htm [27 aprile 2014].
[9] Dati disponibili in: http://ec.europa.eu/news/culture/130926_it.htm [27 aprile 2014].
[10] Dati disponibili in http://www.europarlamento24.eu/formazione-e-promozione-europee-per-il-lavoro-digitale/0,1254,106_ART_6183,00.html [27 aprile 2014].
[11] L'indagine è stata condotta per conto di Samsung a supporto del progetto "Samsung Young Design Award" patrocinato dall'ADI (Associazione Disegno Industriale). L'evento, che si tiene da vari anni, nell'ultima edizione ha avuto come tema "Una lezione per il Domani. Tecnologia per l'Educazione del Futuro". I risultati della ricerca di Future Concept Lab sono stati pubblicati on line da Samsunghttp://www.samsung.com/it/design/samsungyoungdesignaward/ [27 aprile 2014]. Future

Concept Lab è un istituto di ricerca internazionale in cui l'osservazione dei comportamenti supporta la consulenza strategica per l'innovazione. Sito web:http://www.futureconceptlab.com/it/ [27 aprile 2014].

[12] La ricerca è stata presentata all'interno del convegno "*Il futuro è nei libri che leggi. Editori e tecnologie per lo studio universitario" ed è stata condotta dall'AIE in collaborazione con il* Consiglio Universitario Nazionale (**CUN**), la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (**CRUI**) e l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (**ANVUR**).

[13] A paritre dalle innovazioni introdotte dall'art.11, legge 221/2012 è prevista nelle scuole l'adozione di libri di testo in versione digitale o mista (costituita da un testo in cartaceo e da contenuti digitali integrativi, o da una combinazione di contenuti digitali e digitali integrativi). Disponibile in: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot378_13 [27 aprile 2014]. Ma l'obbligo di usare libri digitali partirà nell'anno scolastico 2014/15 quando entreranno in vigore le norme specifiche relative ai libri digitali. Disponibile in
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs260313 [27 aprile 2014].

[14] Solo il 19% predilige i materiali cartacei: è la categoria definita dei Tradizionalisti. Il resto del campione usa invece il digitale per studiare, seppure con motivazioni diverse. Si tratta degli Onnivori (37%), gli Esploratori (13%) i Pragmatici (18%) e i Minimalisti (13%).

[15] Disponibile in: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/ lifelong_learning/c11090_it.htm [27 aprile 2014]. Le 8 competenze sono: 1.comunicazione nella madrelingua; 2.comunicazione nelle lingue straniere; 3.competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4.competenza digitale; 5.imparare a imparare; 6.competenze interpersonali, interculturali, sociali e competenza civica; 7.imprenditorialità; 8.espressione culturale. La *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006*, è disponibile inhttp://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf [27 aprile 2014].

Bibliografia

ANVUR (2013), Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca, Disponibile in: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%
20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_sintesi.pdf [27 aprile 2014].

Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (2010), Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni dal Processo di Bologna, "Universitas Quaderni" n. 25, Cimea, Roma.

Future Concept Lab (2013), "I cambiamenti in atto nel mondo universitario italiano", in A lesson for tomorrow. Technology for Future Education, Disponibile in:
http://www.samsung.com/it/design/samsungyoungdesignaward [27 aprile 2014].

ISTAT (2013), Cittadini e Nuove Tecnologie, Roma, ISTAT. Disponibile in:
http://www.istat.it/it/files/2013/12/Cittadini_e_nuove_tecnologie_anno-2013.pdf? Tit
le=Cittadini+e+nuove+tecnologie+-+19%2Fdic%2F2013+-+Testo+integrale.pdf [27 aprile 2014].

ISTAT (2014), Noi Italia: 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo, Roma, ISTAT

Micheli, M., (2014), Stili di studio degli universitari italiani tra carta e digitale (a cura di AIE), Quaderni del Giornale della Libreria, collana digitale, Ediser, e-Book.

Observa Science in Society (2014), Annuario Scienza Tecnologia e Società 2014, (a cura di Bucchi, M, Saracino, B.), Bologna, Il Mulino.

OECD (2014), Uno sguardo sulla società: Italia, la crisi e le sue conseguenze, Disponibile in: http://www.oecd.org/italy/OECD-SocietyAtaGlance2014-Highlights-Italy.pdf [27 aprile 2014].

OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing, Disponibile in: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf [27 aprile 2014].

Stefani, E. (2009), L'evoluzione del sistema universitario dal Processo di Bologna al DM 270/04, in "L'evoluzione del sistema universitario". Treccani.it, Disponibile
in: http://www.treccani.it/scuola/archivio/life_long_learning/Introgiugno_html [27 aprile 2014].

Volpicelli, I. (2008), Università e riforme, in “Rivista Scuola IaD – Modelli, Politiche R&T”, 3, n.1, Università degli Studi di Roma Tor Vergata
Unione Europea (2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), Bruxelles, Disponibile in: http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf [27 aprile 2014].

I Maestri e gli Allievi: la frantumazione dell'Universitas nell'età della tecnica

di Pasquale Renna

DOI: 10.12897/01.00025

Today the University, as a community of teachers and students, must face the significant challenges posed by the increasing technicalization of the academic institution.

L'università nasce nel Medioevo fondata sulla compagnia di maestri e allievi ove le*disputationes* costituivano il *dispositivo didattico chiave* attorno al quale erano organizzate le relazioni formative. Oggi, nell'età della tecnica, l'università deve affrontare le grandi sfide poste dalla sua crescente tecnicizzazione.

1. L'età medievale: l'*universitas* in quanto comunità dei maestri e degli allievi

L'università, nel Medioevo europeo, nasce sia come *universitas*, ovvero come collettività solidale di maestri e allievi, sia come *universitas studiorum*, ovvero come un insieme organico di discipline di studio, tutte aventi come culmine gli studi di teologia.
Nel periodo compreso tra i secoli XI e XII, maestri e studiosi, muniti del titolo abilitante di "libertas ubique docendi", si spostano fra le città del Continente e, soprattutto, convergono verso le Città nelle quali vi sono i più rinomati *studia*: Salerno per la Medicina, Bologna per il Diritto e Parigi per la Teologia. Tale inedita situazione di circolazione di intellettuali e di idee, assieme al singolare status di protezione che il Papa e i Re garantivano alle *universitates*, ovvero come già detto alle comunità, di docenti e studenti, produsse un fermento intellettuale mai prima registrato in Europa.
Tale fermento intellettuale poggiava su una concezione teologica dell'esistenza, sistematizzata proprio nell'Università di Parigi da insigni studiosi e maestri come Alberto Magno (1206-1280) e il suo discepolo Tommaso d'Aquino (1225-1274). In base a tale concezione teologica, l'uomo deve sforzarsi, con il suo intelletto creato a immagine e somiglianza di quello divino, di comprendere la *ratio* che Dio ha utilizzato nell'opera creatrice. Questo impegno nella comprensione del piano divino rappresenta la sostanza degli studi universitari nell'Europa medievale. Non solo. Anche il mondo islamico, grazie al quale, tramite la mediazione degli studiosi del Califfato di Cordova, proprio Tommaso aveva recepito numerosi testi aristotelici, aveva una concezione molto simile (D'Ancona, 2005). Tale sfondo intellettuale, insomma, aveva consentito un'ampia circolazione di saperi e conoscenze nell'ambito dell'intero spazio del Mediterraneo.
Non è un caso, a tal proposito, che alcune delle più importanti e prestigiose Facoltà, come quella di Medicina di Salerno e quella di Diritto di Bologna, siano sorte a partire dal principio religioso di tutela delle basilari esigenze di salute personale e sociale dei soggetti.
Non è un caso, ancora, che le Istituzioni promotrici delle Università si preoccupassero del fatto che sia i docenti sia gli studenti non avessero difficoltà in merito al vitto, all'alloggio e alla gratuità nell'accesso alle risorse bibliotecarie indispensabili allo svolgimento delle attività di studio.
Le *universitates*, insomma, erano organizzate alla maniera di cittadelle del sapere. Al loro interno, docenti e studenti coltivavano i propri studi in un ambiente che favoriva lo scambio di idee e la condivisione dell'esistenza in uno spirito di amicizia e convivialità. Ciò non significa che le cittadelle del sapere somigliassero a delle *res publicae* ideali. Soltanto, è bene sottolineare come i saperi fossero coltivati nell'ambito di *relazioni formative* a partire dalle quali gli allievi crescevano all'ombra dei maestri. Al di fuori di tali relazioni, non sarebbe possibile comprendere appieno la stessa natura di tali istituzioni.

È vero, infatti, che la compagnia dei maestri e degli allievi doveva essere funzionale alla comune ricerca, mediante l'utilizzo delle facoltà dell'intelletto, di quella verità che la fede religiosa dava sì, per certa, ma di cui offriva, nei testi sacri, solo sintetiche spiegazioni razionali. Ecco perché tali spiegazioni necessitavano di essere approfondite ed indagate in una sede degna. Ma, sebbene gli studi costituivano la ragion d'essere delle università, era pur sempre la *compagnia*, in quanto sodalizio umano e intellettuale, che accomunava maestri e allievi nell'applicazione, sebbene con diversi gradi di competenza, a tali studi. Così Leo Moulin:

«L'università è una creazione del medioevo, nata dalla sua visione dell'uomo, della natura e di Dio. Qualcosa di esplicito, di originale nella storia delle civiltà quanto per esempio il canto fermo e la musica polifonica. Tutte le grandi civiltà hanno le loro liturgie e le loro cattedrali, i loro santi e i loro vangeli. Tutte hanno il senso del sacro e del religioso. Tutte hanno dato prova della loro creatività artistica, intellettuale e spirituale. Ma solo la civiltà europea del medioevo ha fondato delle università, da Bologna a Cracovia, da Parigi a Toledo, da Oxford a Uppsala. Nel 1600 si contano più di cento università nel mondo: tutte sono racchiuse nell'area socio-culturale dell'Europa. Non ve ne sono altre nel resto del mondo (tranne che in America Latina, opera dei conquistatori spagnoli). Non è un caso. Infatti l'università è il frutto di un immenso slancio dell'intera società medievale (…). Nella bolla che emana, nel 1388, per esprimere il proprio consenso alla fondazione dell'università di Colonia, il papa Urbano VI scrive che gli obiettivi principali della nuova istituzione saranno quelli di diffondere la scienza per scacciare le nubi dell'ignoranza ("scientia per quam pelluntur ignorantiae nubila"), di porre gli atti e le opere "in lumine veritatis", alla luce della verità, e infine ciò che definisce la missione sociale dell'università: essa dovrà essere utile "tanto alla comunità quanto ai singoli" ("tam publica quam privata res geritur utiliter") e "accrescere il benessere degli uomini" ("prosperitas humanae conditionis augetur")» (Moulin 1992, pp. 5-6).

Dunque l'università, tipica istituzione dell'Europa medievale, nasce dall'esigenza di problematizzare il rapporto tra verità rivelata dalla fede religiosa e ricerca autonoma della ragione indagatrice.
Parliamo di una ragione, appunto, indagatrice in quanto lo sfondo religioso conferiva alla ragione le coordinate di fondo del proprio operare. A quest'ultima spettava il compito di comprendere ed esplicare quelle leggi immutabili ed eterne, insite sia nelle discipline di studio volte alla conoscenza del reale (aritmetica, geometria, astronomia e musica), sia nelle discipline metodiche (grammatica, retorica, dialettica).
Ab origine, e ciò sia detto in un senso fondativo, l'università è corporazione; le*disputationes*, in cui si metteva a tema un argomento sul quale discettavano maestri e allievi, rappresentavano il luogo istituzionale, ma anche simbolico, di una quotidianità vissuta in un clima di formazione permanente (1). In altre parole, le *disputationes*costituivano il *dispositivo didattico chiave* attorno al quale erano organizzate le relazioni formative della istituzione universitaria.
Fondata sulla solidale compagnia di maestri e allievi, pertanto, l'*Universitas* medievale esprimeva una sua peculiarità nelle celebri *quaestiones quodlibetales*, che erano pubbliche discussioni *de quodlibet*, ovvero su problemi posti sul momento e su qualsiasi tematica dagli allievi e su cui si intavolava il confronto con i maestri.

«I corsi iniziavano con una lezione pubblica (*principium*) che era inframmezzata da "dispute" (*disputatio temptatoria*) incentrate su diversi temi delle *Sentenze* [raccolte da Pietro Lombardo], seguite da una "disputa generale su un qualsiasi argomento" ("de quodlibet") e proposta da "chiunque", in cui l'estro aveva libero sfogo. Poiché si dava per acquisito il sapere, restavano la sottigliezza dell'analisi, la sua profondità, la sua intelligenza e anche la maniera, più o meno brillante, di difendere la tesi proposta alla riflessione. Nessuno poteva essere ammesso a un esame preparatorio alla licenza se non aveva frequentato dispute di maestri per un anno "o per la maggior parte dell'anno" e partecipato "attivamente" ("respondebit") a due dispute, in presenze di qualche maestro (Statuto di Parigi, 1366). Altre "dispute" avevano luogo nel pomeriggio (le "meridiane") o anche alla sera (le

"vespertine"). Il successo di queste *disputationes* era grande. Ci vengono descritti ascoltatori appassionati che assistono alle finestre. A Parigi sono pressoché giornaliere. Un cronista arriva a scrivere che Parigi è simile a "un alveare di api industriose, avide di sapere", che sono attive "notte e giorno". A Padova si proibisce agli studenti di far rumore durante le "dispute", di intervenire contro i disputanti o i loro avversari, di accordarsi con l'uno o con l'altro di loro prima del dibattito» (Moulin 1992, pp. 140-141).

Le *quaestiones quodlibetales*, che si tenevano solitamente in prossimità delle festività pasquali, rappresentavano un emblema del *modus operandi* di maestri e allievi nelle università medievali: con diversi gradi di approfondimento e di competenza, tutti avevano la possibilità ed anche il diritto di discettare di questioni teologiche. Il maestro, dunque, era visto come colui che, avendo più esperienza e più anni di studio degli allievi, poteva essere per loro guida autorevole nella ricerca delle verità di fede e di ragione ma, poiché solo Dio era percepito come colui che è il vero maestro, che comunica all'umanità misteriosi e sapienti messaggi nell'opera della Creazione, nulla vietava che un discepolo particolarmente dotato potesse, nell'indagare qualche verità, vedere più a fondo di taluni maestri.

2. L'età moderna: la scollatura della relazione tra i docenti e i discenti

Diversamente da quanto accadeva in età medievale, l'università moderna è *universitas studiorum*: un'istituzione laica.

Soprattutto, infatti, a partire dalla Riforma e sino al periodo napoleonico, si assiste ad una progressiva perdita della presa delle istituzioni ecclesiastiche e ad un conseguente, graduale incremento del controllo del potere secolare sull'istituzione universitaria.
Lo scisma di Lutero (1483-1546) aveva trascinato nella separazione dal Papa i principi tedeschi. Le fondazioni culturali da essi dipendenti, comprese le università (ad esempio Jena, Königsberg e Marburg), non ottennero il riconoscimento da parte del Papa.
Parimenti, lo scisma operato da Enrico VIII (1491-1547) fu immediatamente seguito dalla soppressione delle cattedre di Teologia e Diritto canonico delle Università di Oxford e Cambridge.
È appena il caso, in questa sede, di osservare come la Riforma di Lutero abbia introdotto nel cristianesimo che, in età medievale, era caratterizzato da una forte connotazione teologica, elementi dottrinali che tendevano, invece, a sminuire il peso della relazione uomo-Dio per sostituirla, all'opposto, con un accentuato interesse per la relazione uomo-Mondo. L'interesse per tale relazione non ha potuto che introdurre, nel cristianesimo protestante, una tendenza laicizzante che si traduceva, concretamente, nell'attenzione conferita alla centralità dell'uomo in quanto *interprete* della volontà divina. Tale volontà non è più, come accadeva in età medievale, da contemplare e, di conseguenza da indagare e insegnare nelle opportune sedi istituzionali del sapere, ma da discernere, innanzitutto, mediante l'approccio diretto e la libera interpretazione delle Sacre Scritture.
Tutti gli ambiti del sapere risentirono dell'effetto di tale concezione e, ormai liberi dalla tutela teologica, iniziarono con gradualità a sviluppare approcci metodologici di carattere ermeneutico.
Nelle sedi universitarie dell'Europa centro-settentrionale, pertanto, i *magistri* erano ora divenuti, in guisa di *sacerdoti laici*, liberi ed autorevoli interpreti del sapere.
La laicizzazione dell'Università in età moderna vede, quindi, la trasformazione della figura del docente da *magister vitae et studiorum*, come era stato nel medioevo, in detentore ufficiale del sapere, la cui figura viene istituzionalizzata nella compagine accademica mediante l'Ordinariato.
La trasformazione della figura del docente è, pertanto, direttamente collegata alla perdita di valore, attestata dall'età moderna nelle vaste regioni dell'Europa centro-settentrionale interessate dalla Riforma protestante, della motivazione religioso-metafisica promossa dall'istituzione ecclesiastica che era stata, invece, determinante per la nascita dell'università medievale. Lo smarrimento di tale moti-

vazione si riverberava immediatamente in un indebolimento della relazione tra docente e allievo che aveva sostanziato la vita accademica nel Medioevo.
Quest'ultima relazione, ora mediata dai canali di una sempre più invasiva burocrazia istituzionale, produce un forte allentamento del legame dei docenti con gli allievi. Il ruolo di tale burocrazia non deve essere considerato soltanto nel senso tecnico del termine. Infatti, il potenziamento della burocrazia accademica è indice proprio della crescente istituzionalizzazione del ruolo del docente universitario, alla quale si accompagna una sempre crescente sua "solitudine".
Inoltre, lo *scolorar del sembiante* dello studente, a fronte del giganteggiare del professore ordinario, rende la figura del docente simile a quella di una persona di genio che, nella profondità dei propri pensieri, elabora il sapere che deve, poi, sia essere formalizzato nelle pubblicazioni accademiche, sia essere mediato, sempre da canali istituzionali, nei diversi gradi scolastici (Rigobello, 1972).
Tale situazione si è protratta e rinsaldata lungo l'intera età moderna, prospettando un curioso paradosso: mentre il sapere e la formazione universitaria si laicizzano e, in un certo qual modo, gradualmente si democraticizzano, si assiste ad una progressiva e quasi ineluttabile elitarizzazione dell'azione didattica del professore universitario, in cui tale figura assume una centralità assoluta a discapito della relazionalità docente-allievo.
Un momento di rottura eclatante di tale processo compare soltanto nel Novecento. Mentre negli anni Sessanta, la macchina burocratica universitaria produceva una sempre crescente marginalizzazione del ruolo dello studente, si affaccia prepotentemente l'istanza contestativa dei movimenti studenteschi del '68, che scuoteva la troppo cristallizzata tecnicizzazione formativa delle università occidentali (Cambi, 2002).
In quella sede, con uno slancio ideale e prospettico di ampio respiro, gli studenti hanno rilanciato con forza il loro protagonismo intellettuale, e le molteplici forme autogestite ed anti-istituzionali di produzione del sapere da essi elaborate si imposero in contraltare alla figura totemica del professore ordinario. Tale fase, tuttavia, si è conclusa senza che il tecnicismo burocratico-istituzionale dell'università ne rimanesse intaccato.
Resta il fatto, perciò, che dell'*universitas* in quanto collettività solidale di docenti e studenti nell'ambito della cui feconda relazione formativa è stato prodotto il sapere nei primi secoli di attività dell'istituzione universitaria, sia in età moderna e ancor più in età contemporanea, resta molto poco.
Resta poco anche della reattività critica e creativa che, durante gli anni Sessanta, carichi di speranze e di tensioni, aveva caratterizzato gli studenti in ricerca del recupero di una propria autonoma ed autorevole voce nell'ambito di una collettività universitaria che, avendo da tempo smarrito il proprio carattere comunitario, presentava la tendenza a trasformare la componente studentesca in semplice uditorio.
L'Università è, ora più che mai, *universitas studiorum*, ovvero istituzione pubblica del sapere che racchiude ambiti disciplinari altamente formalizzati e spesso distanti e incomunicanti tra loro, gestiti interamente dai docenti, i quali si occupano, nei loro rispettivi ambiti disciplinari, di ricerca e di didattica.
Una didattica, questa, caratterizzata stabilmente in senso "trasmissivo", e alla quale gli studenti partecipano in quanto meri soggetti fruitori.

3. L'età della tecnica. La frantumazione dell'*universitas*: il mero produttivismo intellettuale, la dispersione della comunità degli studiosi e la liquefazione della componente studentesca.

È possibile affermare che la trasformazione del rapporto tra docenti e allievi nel senso della sempre più accentuata perdita di importanza istituzionale di questi ultimi a fronte dei primi sia legata alla graduale trasformazione dell'istituzione universitaria da collettività produttrice di sapere in istituzione culturale che ospita ed organizza saperi altamente formalizzati, l'accesso ai quali è gestito per intero dai docenti? È di questo avviso Martin Heidegger che, alla sua attività di pensatore ha affiancato una breve esperienza come rettore dell'Università di Friburgo (1933-1934):

«Il nostro esserci – nella comunità di ricercatori, insegnanti e studenti – è determinato dalla scienza. Che cosa d'essenziale ci accade nel fondo del nostro esserci, per il fatto che la scienza è divenuta la nostra passione? Gli ambiti delle scienze sono lontani l'uno dall'altro. Il loro modo di trattare i loro oggetti è fondamentalmente diverso. Questa moltitudine di discipline, tra loro così disparate, oggi è tenuta assieme solo dall'organizzazione tecnica delle università e delle facoltà, e conserva un significato solo per la finalità pratica delle singole discipline. Ma il radicarsi delle scienze nel loro fondo essenziale si è inaridito ed estinto» (Heidegger, 1976, p. 60).

Secondo Heidegger, la trasformazione in senso tecnico dell'università in età comtemporanea resta legata ad una temperie culturale che, a partire dalla messa in ombra dello sfondo religioso-metafisico sul quale era sorta l'università in età medievale, era ora esclusivamente concentrata non, come avveniva nel XII secolo, sull'*indagine* di una realtà predeterminata da un piano divino benevolo e onnipotente, ma sulla *disposizione* di un metodo scientifico che, pro-vocando la natura, la rende *oggetto* di studio. Resta il fatto che gli ambiti di ciascuna singola scienza sono lontani tra loro, mentre è vero che soltanto l'organizzazione tecnica e, per di più, burocratica dell'università finisce per rappresentare il tema unificatore delle singole scienze. Queste ultime possono essere anche accomunate dalla trasformazione dell'*ens creatum* in *ens objectum*.
L'oggetto di studio, in tal modo, sta-di-fronte al *subjectum* rappresentato dal docente universitario. Quest'ultimo, in quanto detentore della metodologia scientifica ed in quanto abilitato ad applicarla dall'istituzione universitaria che lo riconosce, diviene la chiave di accesso al sapere accademico.
«L'essenza di ciò che oggi si chiama scienza è la ricerca. In che consiste l'essenza della ricerca? Nel fatto che il conoscere si installa, sotto forma di investigazione, in un dominio dell'ente, la natura o la storia. Investigazione non significa qui semplicemente metodo, procedimento. Infatti ogni investigazione richiede già l'apertura di una regione in cui possa muoversi. È proprio nell'apertura di una regione del genere che consiste l'investigazione fondamentale propria della ricerca. Essa ha luogo quando, in un dominio dell'ente, la natura ad esempio, viene progettato un determinato piano di fenomeni naturali. Il progetto delinea in qual modo l'investigazione conoscitiva deve vincolarsi al dominio aperto. Questo vincolo è il rigore dell'indagine. Attraverso il progetto del piano e la determinazione del rigore, l'investigazione si assicura, entro il dominio dell'essere, il suo settore oggettivo» (Heidegger, 1950, p. 74).

Le riflessioni heideggeriane, che nascono nell'ambito della sua lunga riflessione critica nei confronti dell'età della tecnica, adombrano (probabilmente di là dalle sue stesse intenzioni) il problema che in questo contributo si è voluto proporre.
Infatti, con il conseguimento del più elevato grado di formalizzazione dei saperi accademici guadagnato nell'età della tecnica, più che mai gli studenti assurgono al ruolo di meri ricettori delle sintesi e dei compendi dei programmi di ricerca. Non solo, l'*universitas studiorum*tende a trasformarsi in *universitas technorum*, nell'ambito della quale la stessa figura del docente rischia di essere stritolata sia dall'organizzazione operativistica dell'istituzione, sia dalle esigenze sempre più anonimizzanti, di ambiti disciplinari dominati sempre più dalla dimensione tecnica.
Ciò che potrebbe, oggi, rappresentare un nuovo motivo di unione tra docenti e studenti, tra maestri e allievi, è il recupero della dimensione critica delle scienze, qualora siano viste non come saperi descrittivi, ma come saperi *in fieri* e antidogmatici. Resta il fatto che proprio l'internazionalizzazione delle scienze contemporanee, che si avvale abbondantemente dei moderni mezzi di comunicazione, contribuisce a creare comunità scientifiche di carattere planetario, da cui più che mai restano ai margini gli studenti.
Se mai sarà possibile recuperare dignità al ruolo scientifico e critico di questi ultimi, è una questione quanto mai aperta. Appare palese che il loro ruolo si profila ancora come quello di meri fruitori di prestazioni intellettuali.
D'altra parte, c'è da annotare che persino sul versante dei docenti, i sempre più rigidi e anonimi strumenti di rilevazione e valutazione della produzione scientifica oggi in voga, sembrano ulterior-

mente contribuire alla dissoluzione di quella elitaria realtà accademica che è stata pensata e realizzata, lungo i secoli dell'età moderna, come collettività di studiosi accomunati dalla medesima istanza scientifica.
La tecnicizzazione dell'università, in altri termini, sposta il focus dell'attività scientifica e didattica dei docenti nonché di quella formativa dei discenti sul mero operativismo di una macchina i cui ingranaggi oggi stritolano sia gli uni sia gli altri. E, così facendo, rischia di contribuire potentemente alla creazione di una situazione di individualismo accademico, sia sul versante dei docenti sia su quello degli studenti, che si presenta come frontalmente opposta ai presupposti in base ai quali l'università era nata.

«Solo per la sua impostazione operativistica, il progetto della regione oggettiva è introdotto nell'ente. Tutte le istituzioni che facilitano il raccordo pianificabile dei procedimenti, che favoriscono il controllo e la comunicazione reciproca dei risultati e che regolano lo scambio delle energie impiegate, non sono, in quanto misure prese, la conseguenza esterna dell'estendersi e del ramificarsi del lavoro di ricerca. […] Che cos'è che si annunzia nell'estensione e nell'approfondimento del carattere di istituto della scienza? Nient'altro che l'assicurazione del primato del procedimento rispetto all'ente (natura e storia) che, di volta in volta, è oggettivato nella ricerca. […] Lo sviluppo decisivo del carattere operativo della scienza crea pertanto un nuovo tipo di uomo. Lo studioso scompare. Il suo posto è preso dal ricercatore, tutto impegnato nei suoi programmi di ricerca. Questi, e non la coltivazione dell'erudizione, caratterizzano l'orizzonte dinamico del suo lavoro. Il ricercatore non ha più bisogno di biblioteche personali. È sempre in viaggio. Delibera nelle riunioni e si informa nei congressi. Si lega a imprese editoriali. Gli editori intervengono nello stabilire quali libri debbono essere scritti.
Il ricercatore assume necessariamente e da se stesso la figura del tecnico, nel senso essenziale del termine. Solo così egli è capace di realizzazioni ed è considerato attivo nel senso della sua epoca. Accanto a lui può ancora durare, per poco tempo e in pochi luoghi, il romanticismo, sempre più esangue e vuoto, dell'erudizione e dell'Università. Ma l'unità attiva e quindi la realtà dell'Università non consiste nella forza spirituale dell'unificazione originaria delle scienze, scaturente dall'Università perché da essa alimentata e in essa conservata. L'Università non è reale che come istituzione che, in una forma restata unica perché amministrativamente unitaria, rende possibile e reale la separazione delle scienze nella particolarità del loro impegno operativo» (Heidegger 1950, pp. 81-82).
In conclusione, la lucida analisi di Heidegger pone interessanti interrogativi e questioni di strategica importanza ai fini del recupero, o meno, di una università in quanto comunità di maestri e allievi.
Se nell'età della tecnica i maestri sono divenuti, appunto, funzionari di un'Istituzione pubblica che offre servizi ma con difficoltà viepiù crescente consente l'apertura di vitali spazi euristici, sarà possibile che gli studenti, oltre ad essere beneficiari di prestazioni intellettuali, siano protagonisti attivi delle scuole accademiche del domani?
E, infine, sarà possibile, a partire dalle risultanze più feconde dell'attuale pensiero pedagogico costruttivista (2), problematizzare nuove e possibili forme di relazione collaborativa tra docenti e allievi?

Note

(1) Se è vero che l'Università resta una creazione dell'Europa cristiana medievale, non si può tuttavia non rilevare come anche nel mondo arabo-islamico vi fosse un'alta concezione del sapere, proprio durante i secoli d'oro dello sviluppo del califfato 'abbaside di Baghdad (secc. VIII – X d.C.) e del califfato omayyade di Cordova secc. X e XI d.C.). Tale concezione era determinata dalla convinzione di fede in base alla quale Allah, il potente Dio Unico dell'Islam, dona agli uomini una scintilla della sua onniscienza. Ecco perché il sapiente (*hakim*), nel mondo islamico medievale, possiede una conoscenza universale, di cui le singole branche del sapere (astronomia, geometria, musica, medicina) e le metodiche della conoscenza (grammatica, retorica, logica) non sono che articolazio-

ni. L'*hakim* islamico metteva la sua sapienza a disposizione dei governanti (gli emiri o addirittura il califfo in persona), i quali se ne servivano come consiglieri. Attorno a lui si formavano gruppi di discepoli che ne tramandavano gli insegnamenti. Celebri sapienti islamici medievali sono al-Kindi, al-Farabi, Avicenna, Averroè. Lo studio degli ambienti intellettuali in cui si formava l'hakim rappresenta un fecondo ed ancora poco esplorato ambito di studio pedagogico. Cfr. D'Ancona C. (2005). *Storia della filosofia nell'Islam medievale*. Torino: Einaudi.
(2) Mi riferisco, in particolare, alla vasta letteratura che affonda le sue radici nel costruttivismo sociale di Vygotskij: dal costruttivismo culturale di Bruner (1997), all'apprendimento situato e distribuito di Resnick (1989) alle comunità di apprendimento di Brown e Campione (1997), alle comunità di pratiche di Wenger (1998).

Bibliografia

Annacontini, G. & Gallelli, R. (a cura di) (2011). *e.brain. Sfide formative dai nativi digitali*. Milano: FrancoAngeli.
Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Bari: Dedalo.
Brown, A. L. & Campione, J. C. (1997). "Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters". *American Psychologist*, 52, 4.
Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
Cambi, F. (2002). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
D'Ancona, C. (2005). *Storia della filosofia nell'Islam medievale* (2 voll.). Torino: Einaudi.
Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.
Galimberti, U. (2002). *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
Gallelli, R. (2007). *La scuola tra individualizzazione e collaborazione*. Roma: Editori Riuniti.
Heidegger, M. (1950). *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia 1968.
Heidegger, M. (1976). *Segnavia*. Milano: Adelphi 1994.
Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
Moulin, L. (1992). *La vita degli studenti nel medioevo. Milano: Jaca Book.*
Pinto Minerva, F. & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
Resnick, L. B. (1989). *Knowing and Learning. Issues for a Cognitive Science of Instruction*. Hillsdale (N.Y.): Erlbaum.
Rigobello, A. (1972). *Linee per un'antropologia prescolastica*. Roma: Antenore.
Rigobello, A. et al. (1977). *L'unità del sapere*. Roma: Città Nuova.
Virilio, P. (2007). *L'università del disastro*. Milano: Raffaello Cortina.
Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Esplorando i contesti educativi universitari: dall'analisi delle riforme alle esperienze di pratiche educative

di Alessandra Romano

DOI: 10.12897/01.00030

This article represents a contribution to the development of a critical analysis of the consequences on the social, organizational, cultural and political levels of the reforms carried out in the Italian university system. After this analytical overview, it follows the theoretical exploration of possible paths to be recovered as references in teaching, and the description of methodologies and innovative educational practices, all experienced in the framework of the activities of the Laboratory of Epistemology and Educational Practices of the Department of Humanities of the University of Naples "Federico II".

Il presente articolo rappresenta un contributo di analisi critica delle conseguenze sul piano sociale, organizzativo, culturale e politico delle riforme attuate nel sistema universitario italiano. A questa rassegna analitica segue l'esplorazione di possibili percorsi teorici da recuperare come riferimento nel panorama pedagogico, e la descrizione di metodologie e pratiche educative innovative sperimentate nell'ambito delle attività didattiche universitarie del Laboratorio di Epistemologie e Pratiche dell'Educazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli.

1. Analisi critica delle trasformazioni esplicite ed implicite delle riforme nel sistema universitario

Ricerca, innovazione e sviluppo sono i tre settori cruciali dello sviluppo globale: settori nei quali, purtroppo, l'Europa (e con essa, in misura maggiore, l'Italia), ha
accumulato un grave ritardo strutturale, rispetto al quale ha trovato terreno fertile lo spostamento del baricentro dell'economia mondiale nei Paesi asiatici. Ne sono scaturite azioni di riforma, che hanno investito il sistema della ricerca nel suo complesso e che ne hanno modificato tutte le regole costitutive, e un'oggettiva crisi delle attività di ricerca e sviluppo in moltissimi settori nei quali, viceversa, l'Italia, fino a pochissimi anni fa, godeva di una posizione di avanguardia nel mondo.
Il sistema universitario ha, infatti, modificato totalmente il suo apparato normativo fatta eccezione per lo stato giuridico dei docenti. Al riguardo, basti pensare all'autonomia finanziaria, organizzativa e gestionale, alla riforma degli ordinamenti didattici, alla creazione di un organismo di valutazione nazionale, al sistema di reclutamento dei docenti, al diritto allo studio e, ultimo, alla disciplina del dottorato di ricerca. L'obiettivo a lungo termine è, infatti, quello di costruire un'Unione Europea della ricerca più forte, più coesa e più competitiva, promuovendo la specializzazione intelligente attraverso la creazione di poli forti (*clusters nazionali*), capaci di intercettare al meglio il flusso dei fondi europei e nazionali destinati allo sviluppo.
Dalla riforma di Berlinguer del 1999, con cui venne introdotto il sistema della suddivisione degli anni universitari in "3+2", passando per la riforma 270/2004, con cui sono state apportate modifiche e riforme alla riforma originaria, la disseminazione dei crediti e dei moduli degli esami ha enfatizzato il nozionismo universitario e contribuito alla frammentazione schizoide del sistema universitario. Anche il CUN (Consiglio Universitario Nazionale) ha ben colto tali aspetti e così si è espresso in proposito: "Il Sistema Universitario e della Ricerca è stato interessato da riforme di vasta portata la cui attuazione si è risolta in un'iperregolazione di difficile leggibilità; le innovazioni introdotte hanno comportato l'adozione di modelli e di soluzioni che si sono volute, incautamente, d'immediata e generalizzata applicazione, senza alcuna preliminare sperimentazione. Le energie delle strutture tecniche e del personale accademico sono state impegnate nell'assolvimento di pesanti oneri organizzativi e funzionali, spesso di natura fortemente burocratica, senza che allo scopo fosse possibile

disporre di risorse aggiuntive, né finanziarie né umane. Una sorta di gestione straordinaria che si è aggiunta, aggravandoli, agli ordinari compiti istituzionali e di servizio che gli Atenei e le Comunità Accademiche hanno continuato a prestare nell'interesse della collettività, degli studenti, dei ricercatori, delle altre Istituzioni" (CUN, 2013, p.4).

Il sistema universitario produce troppi scarti, con allungamenti e dilatazioni dei tempi di conseguimento del titolo di studio universitario, e abbandono degli studi. Inoltre, sussiste uno scollamento tra l'offerta formativa universitaria e la domanda del mondo del lavoro: questa mancata connessione incide negativamente sull'organizzazione didattica del sistema universitario, che da una parte ha sostituito qualsiasi altro indirizzo formativo professionalizzante, dall'altro ha mostrato le sue carenze nel raccordo con le imprese e con il mercato del lavoro. Su questo punto sarebbe auspicabile un immediato patto di intesa con il mondo imprenditoriale, anche al fine di rendere operativa e concorrenziale la formazione universitaria. All'Università viene affidato il compito di una rinnovata capacità progettuale e creativa in ambiti tradizionali e nuovi, e invita implicitamente a porre una straordinaria enfasi sulla formazione, altra faccia della medaglia dell'innovazione e unica via di superamento della crisi economica mondiale.

L'innovazione nasce dalla ricerca. Ma ad essa si arriva attraverso la *formazione alla ricerca*. Il luogo primo di tale formazione è l'Università. Sono le Università, infatti, a indagare scientificamente la realtà (promozione della ricerca) e a sintonizzare le acquisizioni via via maturate con la formazione. Ed è sempre la ricerca universitaria a progettare una formazione di alto livello, capace di competere a livello globalizzato e di propagare l'innovazione aumentando numero e qualità dei professionisti qualificati.

La *governance* politica tutta, allora, è chiamata a svolgere un immenso lavoro per risalire la difficile china della competitività internazionale della ricerca italiana.Le attività di ricerca e sviluppo, come è noto, producono risultati a lungo termine, sono faticose e spesso ad alto rischio. Ma sono proprio queste attività a "garantire" il futuro. Si potrebbe dire che sono gli investimenti più "etici", perché si preoccupano più del destino delle generazioni future rispetto agli obiettivi di corto raggio funzionali alla qualità della vita delle generazioni viventi nel presente.

Il tentativo di uniformarsi agli standard europei è certamente nota di merito; il rischio paventato e concreto resta comunque quello di mantenere in un assetto di inadeguatezza costante il sistema universitario italiano imponendo criteri sviluppati in altro contesti nazionali.

È risaputo, inoltre, che da circa un ventennio in Italia sono progressivamente e significativamente diminuiti gli investimenti destinati al sistema pubblico dell'istruzione, della formazione e della ricerca. Ci si chiede allora come sia possibile continuare a parlare seriamente di formazione, di ricerca e di innovazione in un paese che, nel mettere quotidianamente a repentaglio la sopravvivenza stessa delle strutture, che della ricerca e della formazione dovrebbero essere il cuore pulsante, sembra aver smesso di credere nel proprio futuro. La questione non riguarda solo l'Università, ma tutto il sistema educativo e dell'istruzione.

Nella continua e inesorabile restrizione delle risorse e degli spazi per lo sviluppo della ricerca e del libero confronto scientifico si annida, in definitiva, il rischio enorme della progressiva rarefazione del tessuto democratico della vita sociale.

È intervenuto, inoltre, un altro fatto di grande rilievo che si potrebbe definire come processo di aziendalizzazione e mercificazione del sapere e, quindi, delle strutture della formazione e della ricerca, che si sono viste sempre più costrette a promuovere se stesse adottando vere e proprie strategie di *marketing* per attrarre dei "clienti" ai quali offrire servizi di qualità misurati in termini di crediti e di debiti. L'avvenuta adozione di un linguaggio prevalentemente economicistico e mutuato dal mondo della produzione industriale, con l'uso di termini come produttività, dei 'prodotti' della ricerca e della valutazione della qualità della ricerca, dell'accreditamento e dei requisiti di assicurazione della Qualità, denota probabilmente il discutibile affermarsi di un modello mercantilistico e utilitaristico del sapere che ha avuto la meglio su altre dimensioni del pensare e del vivere degli uomini condizionando forse irrimediabilmente anche i luoghi dove si elabora e si confronta il libero pensiero.

Nussbaum (2011) ha osservato che per mantenere viva la democrazia è necessario invertire quell'orientamento che ha condotto negli ultimi anni a ridurre soprattutto i finanziamenti destinati agli studi umanistici e artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. "Le nazioni – afferma l'Autrice – sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo" (Nussbaum, 2011, pp. 22-23).
Si tratta di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la capacità di pensare criticamente, la libera e disinteressata ricerca, la capacità di trascendere localismi e di affrontare i problemi mondiali come cittadini del mondo e la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro.
Si tratta allora di predisporre programmi di formazione alla ricerca che, a partire dalla condivisione di questi obiettivi, siano in grado di garantire l'acquisizione di conoscenze specialistiche, di metodologie e competenze strumentali per favorire percorsi di ricerca originali e personalizzati all'interno, però, di una comunità di ricerca (Wenger, 2006), che costituisca un elemento indispensabile di confronto scientifico.
La riflessività diventa il fine formativo e soprattutto l'atteggiamento di criticità rispetto al sapere posseduto dagli studenti, creando in essi, via via, una specifica forma mentis: quella del ricercatore, che è mente e dialettica e critica/autocritica e creativa (Cambi, 2009). La competenza metodologica nella ricerca, l'imparare a fare ricerca si apprende, però, grazie alla partecipazione a contesti di ricerca nei quali i laureandi devono essere necessariamente coinvolti.
Se la competenza nella ricerca e nella professione si acquisisce intrecciando lo studio della metodologia con la partecipazione ad una comunità di pratiche, dobbiamo riconfigurare i nostri dipartimenti universitari come comunità di ricerca. Oggi che l'università viene sempre più indirizzata verso una logica d'impresa, occorre ricordare che questa istituzione deve essere prima di tutto una comunità di studiosi (Baldacci, 2009).
Lo sviluppo del pensiero critico, autonomo, non omologato, è uno degli obiettivi principali della formazione universitaria perché consente di rifiutare il pregiudizio e la conoscenza precostituita, di sottoporre le opinioni e le tradizioni al vaglio della conoscenza scientificamente fondata, mettendo l'individuo in condizioni di agire e pensare liberamente, di non essere facilmente influenzabile e di superare il dogmatismo. Un metodo critico che ha l'obiettivo di formare cittadini attivi, curiosi, critici e reciprocamente rispettosi giacché, nelle loro esperienze educative, hanno imparato ad analizzare, vagliare, risolvere problemi attraverso la pratica sperimentale e la ricostruzione dell'esperienza. Si tratta di una prospettiva pedagogica indispensabile per affrontare i problemi del presente, il cosiddetto "mondo delle interdipendenze" rispetto al quale nessuno può oggi sentirsi estraneo.
Edgar Morin sostiene che i periodi di crisi (ultimo tra i quali quello che la società contemporanea sta attraversando dal punto di vista economico e politico) non possano essere affrontati dignitosamente se non con una specifica educazione alla crisi stessa che attualmente non viene declinata.
Morin attualizza un disagio contemporaneo, eppur sempre presente nella storia della riflessione pedagogica: "Non possiamo riformare l'istituzione senza avere prima riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni" (Morin, 2000, p.103). Donde partire? Le università rappresenteranno il punto di partenza.
Sulla stessa linea è il contributo pedagogico di Donald Alan Schön che individua nell'abilità artistica (o *artistry*) il fine della comunicazione e della trasmissione tra novizio e tutor. "L'abilità artistica" è un sapere prassico, che si realizza, attua e invera nella prassi, deriva da essa e permea questa; non è un sapere teorizzabile, conoscibile e codificabile da una razionalità teoretica o da una teoresi pedagogica. È un sapere eminentemente applicativo che sorge dalla riflessione autentica sulla pratica professionale. È, dunque, un sapere locale, contestuale, circostanziato, che non risponde alla lo-

gica irrigidita e immobilizzata di quella che egli chiama “razionalità tecnica” (Schön, 2006). Gli ambiti nei quali far valere le nostre conoscenze pregresse ed acquisite, sono sempre più bui ed oscuri, confusi e complessi, e queste indeterminate zone della pratica – caratterizzate da incertezza, unicità e conflitto di valore – sfuggono ai canoni della razionalità tecnica.
Recalcati parla a tal proposito di “epoca ipermoderna” (Recalcati, 2011, p. 13), un’epoca che rappresenta un superamento e un ripiegamento dell’epoca moderna e contemporanea, ma non una sua progressione lineare. Cambi (2006) sottolinea come tre sono soprattutto i caratteri che contrassegnano la Postmodernità: «il pluralismo come differenza, e la complessità come principio-struttura; l’ottica crescente di mondialità; i saperi (ma anche i soggetti, le identità e le tradizioni) sottoposti insieme a de-costruzione e ri-costruzione secondo paradigmi nuovi» (Cambi, 2006, p.39).
Carracedo (1996) distingue una modernità affermativa da un’altra negativa. A partire dalla prima, si è giunti a demolire le illusioni del pensiero logocentrico, e si è proceduto a ricostruire la ragione nella sua natura socio-culturale, insistendo che si tratta sempre di un costrutto perfettibile. Nei rappresentanti della postmodernità negativa, invece, troviamo un atteggiamento chiamato di “rabbia contro la ragione”. Si insiste sulla condanna morale nei confronti degli esiti nefasti della modernità e la si rifiuta totalmente. Gli elementi caratterizzanti che inducono alla disumanizzazione e alla mercificazione della relazione con l’altro in tutte le sue forme, sono il consumismo, la dittatura della tecnica, una produttività meramente efficiente, senza nessuna finalità umanizzante, la sopravvalutazione dell’informazione veicolata soprattutto attraverso i mass-media, che porta ad una sostanziale indifferenza nei confronti del sapere e ad una totale assenza di spirito critico. Il movimento in atto tende alla reificazione dell’uomo e alla personificazione delle cose, dove l’avere sembra prevalere sull’essere, e il predominio del senso della cosalità induce l’orientamento necrofilo dell’uomo contemporaneo, tutto volto alla ricerca spasmodica dell’utilità e dell’utilizzabilità di quello che fa, di quello che produce, di quello che apprende, di quello che consuma.
Che ruolo assume il sistema educativo nel formare i cittadini di quest’epoca ipermoderna? Come teorizzato da differenti autori (Recalcati, 2011; Ulivieri Stiozzi, 2012), la generazione di adulti dell’epoca ipermoderna ha rinunciato, o quanto meno sembra incapace di prendere le redini del proprio compito educativo.
La formazione è soggiogata ad esigenze cronometriche e a parametri rispetto ai quali sembra non vi sia tempo per la riflessione che vivifica l’apprendimento personale. Più che di una società della conoscenza e dell’informazione, dovremmo “parlare di una società dell’opinione diffusa che scalza continuamente sia una conoscenza autorevole frutto di studio e di ricerca e a cui occorrerebbe riferirsi quale mediatrice di civiltà, sia una corretta informazione indipendente dai centri di potere. […] Il rischio è quello di lasciare che le economie neoliberiste, sempre più slegate dal controllo e dalla regolamentazione dei governi, scelgano le linee di modificazione e di investimento nei sistemi educativi e di istruzione, sempre più orientati verso la mercantilizzazione dell’offerta formativa, la mercificazione dei prodotti ‘culturali’, e la considerazione dei destinatari come clienti/consumatori” (Schettini, 2010, pp.13-14).
Sembra che l’università e il sistema formativo, in generale, si siano posti come modello, con norme e regolamentazioni, prestando poca attenzione nei confronti del particolare, del personale, dell’idiografico.
Compito dell’educatore e del sistema educativo, in tale liquidità postmoderna dove tutto ciò che è solido sembra svanire nella precarietà di società sempre più in bilico, è coltivare la speranza, è potenziare l’autonomia del soggetto, la sua riflessività, il suo impegno libero e personale, far sì che l’educando trovi se stesso e si costituisca come soggetto in un mondo ancor più, se possibile, interconnesso e interdipendente.
L’università diventa il τοπός di una partecipazione attiva, sia dal punto di vista spaziale, dal momento che è la cornice e il luogo fisico deputato alla formazione dei discenti, all’interno della compagine sociale con cui pure deve lavorare in sinergia per la promozione di una partecipazione responsabile, alla vita della comunità sociale, e il luogo metaforico della crescita e dell’apprendimento, entro cui è possibile e pensabile l’acquisizione delle competenze necessarie per

l'espressione di una cittadinanza attiva e delle conoscenze teoriche e formali. L'università non può, dunque, esimersi dal fornire spiegazioni alle domande degli studenti sui temi dedotti dall'ambiente culturale, dai vissuti personali, dalla percezione delle emergenze in generale e delle emergenze educative in particolare: per questo sembra porsi al sistema universitario la richiesta di essere attraente, di avviare gli studenti all'acquisizione di abitudini mentali, di "habitus mentale" metacognitivo (Baldacci, 2012, p.131), di incoraggiare il protagonismo giovanile nello sviluppo di life skills utili al benessere stesso dei soggetti.

Come si vive la crisi del sistema universitario? E, soprattutto, quali sono gli esiti e le conseguenze di questo processo critico di revisione critica dell'istituzione universitaria?

Colore che fanno e che animano l'istituzione universitaria, i docenti, in primis, in chiave critica e speculare, possono interrogarsi sulle proprie teorie e pratiche formative, sui propri modelli, impliciti o meno, di comunicazione con l'allievo, sulle variabili che li hanno guidati verso un particolare indirizzo di ricerca. Interrogarsi, mettersi in discussione, riflettere, sono dispositivi necessari, tanto ad una disciplina quanto a chi ne fa le veci, per intraprendere un percorso di presa di coscienza dell'implicito, del non detto, dell'assunto come vero a priori che si agisce e si porta a vivere nella teoria e nella prassi educativa. È avocando a sé questo dilemma epistemologico che il formatore e la disciplina gettano una luce sulle catene che li condizionano, promuovendo l'assunzione di sguardi più liberi, ma anche responsabili, nella misura in cui consapevoli delle variabili che ne hanno ammesso l'esistenza.

Morin sottolinea a più riprese la necessità di un insegnamento educativo il cui obiettivo sia quello di elicitare, nell'interazione tra educatore ed educando, un pensiero prassico, in movimento costante, dialogico, critico e dubitante: un pensiero che sfugga alla cristallizzazione dei contenuti ma che abbracci il costante divenire a cui partecipano il mondo ed i soggetti, in ossequio ad una "vocazione ontologica e storica degli uomini, quella di essere di più" (Freire, 1970, p.40), cuore pulsante e fine ultimo della relazione educativa triadica tra educando/educatore/mondo. "[L]a missione della didattica è di incoraggiare l'autodidattica, destando, suscitando, favorendo l'autonomia dello spirito" (Morin, 2000, p.3) e pertanto l'educazione non può e non deve limitarsi a fornire meccanicamente gli oggetti della conoscenza, secondo quella che Freire chiama una "concezione depositaria dell'educazione" (Freire, 1971, p.57), ma deve offrire i mezzi e gli strumenti per poter ottenere tali conoscenze, per poterle situare, per poterle interrogare criticamente, per poterle organizzare.

Morin sostiene che "è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena" (Morin, 2000, p.15), laddove la seconda è frutto di una dinamica "riempitiva" dell'educazione che mira a travasare, letteralmente, conoscenze e nozioni da colui che le detiene, l'educatore, a colui che, a guisa di una tabula rasa, le immagazzina passivamente e mnesticamente, l'educando. Altresì, una "testa ben fatta" è quella che ha potuto esperire ed esercitare, nel multivariegato iter formativo, un pensiero incessante di crisi, riflessione e azione, trascendendo la mera accumulazione e agglomerazione di saperi. Il pensiero complesso, più una forma di *know how* che di *know that*, è ciò che deve essere stimolato nel dialogo tra educatore-educando per far sì che quest'ultimo acquisisca delle attitudini generali a situare ed analizzare i problemi e dei principi organizzatori delle conoscenze, qualità che gli consentono di inserirsi criticamente in una realtà che si struttura su un principio ologrammatico e lo abilitano a trattare problematiche allo stesso tempo globali ed essenziali. Lo sforzo educativo deve concentrare le sue energie nell'atto di co-costruire processi duttili e flessibili, unica valida risorse in un mondo in costante mutamento e divenire.

Il sistema educativo universitario che così rigidamente impostato promuove una "testa ben piena" piuttosto che una "ben fatta", è sostanzialmente violento e oppressivo (Freire, 1971). Esso sollecita, infatti, atti educativi vuoti, poveri, inconcludenti, nella misura in cui il loro unico obiettivo è indottrinare passivamente gli studenti. Ed è in questa luce che si connota come violento e oppressivo, poiché impedisce una situazione educativa dialogica che, invece, non tratterebbe l'educando e l'educatore come due poli opposti e inconciliabili di un processo incolore, ma li farebbe attori palpitanti di "una situazione gnoseologica in cui l'oggetto conoscibile, invece di essere il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto, è il mediatore dei soggetti che conoscono: educatore da una

parte ed educandi dall'altra. Senza questo superamento non è possibile il rapporto dialogico, indispensabile alla conoscibilità dei soggetti che realizzano l'atto del conoscere, intorno al medesimo oggetto conoscibile" (Freire, 1970, p.68).
L'educazione problematizzante è l'antitesi della depositaria nella misura in cui educando ed educatore non assumono ruoli prestabiliti e rigidi ma esercitano in sintonia un pensiero sul mondo esterno, mediatore del loro atto co-conoscitivo. Questo modo di fare educazione innesca un circuito ricorsivo e circolare nel quale l'allievo esercita un taglio critico sulle conoscenze ed esperienze con le quali entra in contatto. Ma la riflessione è nulla senza l'azione come ci ricorda Freire, cogliendo «nella parola due dimensioni: azione e riflessione, talmente solidali, strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (ib., p.77).
Che cosa significa un'educazione che faccia leva sul dialogo? Educatore ed educando rappresentano un complesso sistema non prefabbricato ma dal quale deve emergere una proprietà nuova, che è la coscienza critica o il pensiero complesso, la quale aiuti i partecipanti alla diade a riorganizzare le nuove conoscenze acquisite, caricandole di un valore allo stesso tempo soggettivo e oggettivo, emotivo e razionale, globale e locale.
Queste sono le premesse epistemologiche dalle quali far partire lavori educativi "che devono essere organizzati con gli oppressi, nel processo della loro coscientizzazione" (Freire, 1970, p.40), tesi alla costruzione di un pensiero pluridimensionale, transdisciplinare, interdisciplinare, polidisciplinare e complesso che sia in grado di organizzare una conoscenza sempre più incerta e di incidere attivamente sulla realtà, trasformando, superando e ribaltando sistemi educativi oppressivi.
Il fine di ogni educazione deve essere la creazione di uno spazio potenziale delle facoltà e possibilità umane, scavalcando limiti e vincoli del presente, ove esercitare il proprio diritto ad una conoscenza auto ed etero costruita.
Il punto dolente della cultura moderna risiederebbe nella sua incapacità di trasformarsi da "pura" in "attiva", performativa, di alimentare la vita delle persone di ciò che necessitano. Sostiene Zambrano "per attive intendiamo quelle forme della conoscenza che nascono dal desiderio di penetrare nel cuore umano, quelle che si fanno carico di diffondere le idee fondamentali per utilizzarle come ispiratrici nella vita quotidiana dell'uomo. […] Forme creatrici che non scoprono, né indagano, bensì trasformano" (Zambrano, 1996, pp.55-56).
Per raggiungere tali obiettivi, la didattica laboratoriale e il metodo "euristico" si rivelano più idonei: nella didattica laboratoriale e nella ricerca, gli alunni sono stimolati a risolvere i problemi, problem-solving, ma anche a porre le domande e i problemi stessi, problem-posing, attraverso il confronto collaborativo tra compagni. Con tali metodologie didattiche, i discenti imparano a studiare, a organizzare le situazioni problematiche, a collaborare e a riflettere, a prendere l'iniziativa e a dilazionare il tempo dell'azione. Imparano ad apprendere insieme, a sviluppare le proprie inclinazioni e a dare il proprio contributo nel gruppo di apprendimento.
Il soggetto interpretante, educatore-educando, si forma nel mentre che trasforma il proprio campo euristico e, con esso, il mondo. La ricerca educativa presuppone, dunque, con uno sguardo qualitativo la consapevolezza della pregnanza simbolica di documenti e testimonianze, la concezione dell'esperienza come contestuale e storica.
L'università dovrebbe educare a vivere, laddove l'educazione è, in primo luogo, educazione alla vita, educazione allo sviluppo integrale della persona, in virtù di un nuovo umanesimo educativo incentrato sui valori della salute, del benessere, dell'integrità, della partecipazione e della consapevolezza. Il sistema universitario potrebbe diventare "un centro di creazione del vivente, non l'anticamera di una società parassitaria e mercantile" (Vaneigem, 1996, p.39), dove non si sottrae vita, intelligenza, ma l'educazione si rivolge alla persona nella sua totalità.

2. Pratiche educative all'interno di contesti universitari

A questo fine che si collocano gli interventi di pratiche educative realizzati all'interno delle attività del Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione, rivolte agli studenti dei Corsi di Pedagogia Sociale e di Pedagogia dei processi di Apprendimento degli Anni Accademici 2013-2013 e 2013-2014, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli "Federico II".
Dal momento che solo un professionista riflessivo può formare un professionista riflessivo (Schön, 2006), la formazione universitaria dovrebbe avere come obiettivo prioritario quello di favorire lo sviluppo di professionisti riflessivi, che siano in grado di costruire conoscenze in situazione. Alla base di questa costruzione, vi è l'inscindibile nesso tra conoscenza formale, non formale e informale dal cui intreccio emerge la rappresentazione della situazione in cui tale conoscenza si va a costruire, ed emerge così la necessità di costruire strategie di formazione che consentano di esperire l'interconnessione tra le tre dimensioni citate, come momento preliminare alla costruzione di competenze strategiche di natura complessa di tipo riflessivo, proattivo, epistemologico
Ecco che il sistema universitario, pedagogicamente orientato, attento alla formazione in termini di implementazione di strategie piuttosto che di contenuti, non può non porsi un duplice problema relativo al modo in cui si possano apprendere strategie attraverso l'esperienza in un contesto di formazione universitaria.
È a partire da queste premesse che negli ultimi anni all'interno del Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione stiamo sperimentando, anche attraverso la collaborazione con altre Università (Rio de Janeiro e Città del Messico) diverse modalità di didattica attiva, dal laboratorio multimediale di epistemologia e pratiche dell'educazione, al Teatro Forum, all'Autobiografia musicale.
Nel contesto del primo laboratorio, lo studio in chiave sincronico-comparativa (e non solo storico-comparativa) dei modelli contemporanei di formazione apre la possibilità di una scelta consapevole non solo di un modello di riferimento, ma anche degli strumenti operativi più adeguati, consentendo una più attenta revisione degli stessi attraverso l'attivazione di dispositivi di autoriflessione. Questo approccio metodologico consente ai formatori di divenire attivi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa, piuttosto che fornire un quadro interpretativo esterno che limiterebbe la possibilità di scelte critiche (Strollo, 2013).
L'approccio comparativo è diviso in due momenti: il primo ruota attorno all'analisi dei principali modelli di formazione in chiave pedagogica, mettendone in luce le radici storiche e collocandoli poi nel contesto contemporaneo; il secondo, di tipo laboratoriale è finalizzato alla scelta esplicita di un modello ed alla ricostruzione del percorso culturale ed esperienziale – formale, non formale ed informale – da cui è emersa la scelta, intesa ad ogni modo come scelta provvisoria ed aperta a nuove revisioni sulla base delle future esperienze.
Nella prima fase, attraverso un ciclo di lezioni frontali, vengono analizzati i principali modelli di interpretazione del processo formativo presenti in letteratura, dei quali si mettono in evidenza le caratteristiche contrastanti ed i nuclei problematici comuni. Per quanto in letteratura siano presenti una pluralità di modelli, nel corso delle lezioni essi vengono analizzati a partire dal ruolo assunto dal formatore e dal soggetto in formazione all'interno della relazione educativa. Questa scelta rende possibile una maggiore schematizzazione dei modelli, i quali vengono distinti in: modelli dell'autonomia, modelli dell'eteronomia, modelli della coevoluzione.
Vengono, inoltre, illustrati, nel corso delle lezioni frontali, i principali modelli individuabili a partire dalle "pedagogie implicite" che sono alla base delle azioni comunicative intraprese a livello "ingenuo" dagli individui.
La terza fase del percorso comparativo prevede un momento laboratoriale nel corso del quale, una volta individuato il modello di riferimento a seguito della comparazione, lo studente ricostruisce il percorso culturale a partire dal quale ha operato la scelta, tenendo conto del fatto che essa è stata orientata oltre che dalla sua storia di vita quotidiana (primo livello), anche dalla selezione degli input culturali ricevuti nel corso della formazione formale (secondo livello). Si viene configurando

così un modello reticolare all'interno del quale è possibile individuare nodi che si riferiscono alla formazione informale, alla formazione non formale, ma anche a quella formale (Strollo, 2008).
Il percorso di ricostruzione, tutt'altro che lineare farà dunque riferimento non solo agli eventi della vita quotidiana, ma anche, e soprattutto, a quei testi incontrati nel corso degli studi che sembrano offrire suggestioni dal punto di vista operativo coerenti con il modello scelto.
La scelta dell'Ipertesto come strumento di costruzione di questo modello reticolare di interpretazione del processo di formazione è connessa al fatto che questo strumento consente di esplicitare i molteplici percorsi attraverso i quali è possibile ricostruire il proprio processo di costruzione di un modello di formazione, avendo al contempo sempre presenti i collegamenti ineludibili tra contributi offerti dai percorsi formali, non formali ed informali. Attraverso lo strumento ipertestuale, ed in particolare attraverso i collegamenti tra le tre sezioni dell'ipertesto, è possibile, infatti, cogliere come alla radice dei processi di modellizzazione dell'azione, non risieda un processo lineare che va dall'informale al formale, ma processi circolari a partire dai quali tra input formale ed input informale si viene a costituire un rapporto di reciproca regolazione. L'ipertesto, dunque, sfuggendo alla logica rigidamente lineare e sequenziale, peculiare del testo narrativo, consente di mettere in risalto la rete di interconnessioni sottesa ai processi di modellizzazione.
Il Teatro Forum costituisce la seconda tipologia di laboratorio, ispirato al teatro sociale. Ci focalizziamo sulla consolidazione di esperienze costruite e testate empiricamente nel corso degli ultimi dieci anni in una pluralità di percorsi formativi volti ad indagare la possibilità di promuovere negli studenti universitari in formazione un ascolto critico di sé, degli altri e dell'ambiente sociale (Vittoria, Strollo, 2012; Vittoria, Strollo, Romano, Brock, 2014) e sulla possibile implementazione di tale pratiche attraverso la metodologia del Teatro Sociale in un approccio comparato con l'Università di Rio de Janeiro. La pratica teatrale si presenta come finalizzata all'apprendimento trasformativo; attraverso la riflessione e la critica è possibile, difatti, prendere consapevolezza dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, trasformandola attraverso una riorganizzazione del significato. Il processo di esplicitazione/revisione delle modalità di azione inizia con uno schema di significato dubitabile o problematico e procede attraverso l'esplorazione, l'analisi, il ricordo, l'intuizione, l'immaginazione, fino a giungere alla costruzione di una nuova interpretazione che genera un cambiamento riflessivo nello schema originario di significato arricchendolo, integrandolo e trasformandolo (Mezirow, 1991). A partire da questo processo ha origine l'apprendimento emancipativo che consiste nella libertà dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali e ambientali che limitano le nostre opzioni e il controllo sulla nostra vita. Noi raggiungiamo questa emancipazione esaminando criticamente i nostri assunti. Consapevoli di tale contesto interpretativo, epistemologico e pratico-sociale, si sono adottate le metodologie del Teatro dell'Oppresso create dal drammaturgo brasiliano Augusto Boal che non disgiungono la ricerca sociale dall'azione politica di emancipazione dalle oppressioni sociali.
Il senso formativo del teatro si fa politico, ma non si limita a pensare la scena, perché concentra la sua lettura anche sulla platea, sulla possibilità che essa intervenga nelle azioni, suggerisca idee, prenda parte. Così facendo radicalizza la partecipazione dello spettatore in scena. Modifica il rapporto spettatore-attore, così come l'educatore Freire aveva fatto con la relazione professore-alunno, praticando una relazione dialogica, aperta, circolare e, per questo, con potenzialità critiche (Vigilante, Vittoria, 2011).
La ricerca non è del "lieto fine", ma della riflessione sulle relazioni di potere e sugli strumenti di dialogo (di cui fa parte anche il conflitto) che possono alterarla.
L'autobiografia musicale, infine, in quanto strumento di espressione ed esplicitazione dei propri vissuti emotivi assolve ad una funzione emancipativa consentendo di risalire alle ragioni del proprio agire, interpretarle, correggerle.
Da un lato, dunque, la ricostruzione autobiografica implementa la capacità di riflessione critica sul sapere personale, sulla conoscenza disposizionale, sui valori e sui significati costruiti nel corso della propria esperienza, come momento preliminare alla realizzazione di un apprendimento emancipativo e autoriflessivo, un apprendimento che sia esito di una valutazione critica dei vincoli istintivi,

linguistici, epistemologici, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni e il controllo razionale che possiamo esercitare sulla nostra vita, ma che sono stati dati per scontati o che si considerano al di là del controllo umano. Dall'altro lato, l'esercizio della scrittura implica una differenza strutturale nel pensiero e potenziando la bi-locazione cognitiva, esito di una disgiunzione dei vissuti dal soggetto che li ha sperimentati, consente di gestire e controllare aspetti o eventi della propria storia ri-connotandoli, istituendo nuovi nessi tra presente, passato e futuro, in un lavoro di rielaborazione che è anche rielaborazione cognitiva dell'evento narrato.
Ebbene, nelle attività rivolte agli studenti frequentanti il LEPE, è consueto costruire percorsi che rendano consapevoli i futuri educatori delle potenzialità dei dispositivi autobiografici. Si è ritenuto di utilizzare l'autobiografia musicale nella formazione dei formatori in quanto strumento privilegiato per:
-sperimentare l'esperienza della scrittura autobiografica in quanto dispositivo di retrospezione, autoriflessione ed autoformazione.
-coglierne attraverso l'esperienza gli elementi di autocensura e autocontrollo.
-sperimentare il ruolo della musica sui processi cognitivi ed in particolare l'associazione musica/emozioni/esperienze (Strollo, 2013).
L'ascolto della musica potrebbe costituire un cue (indizio) per l'emergere del ricordo involontario o spontaneo e svincolato dalla selezione razionale operata dal soggetto nello scegliere cosa far rientrare nella propria autobiografia, consentendo, per un verso, di riflettere a posteriori su alcune dinamiche proprie della narrazione autobiografica, per l'altro di esperire l'intimo nesso suono/corpo/storia personale (Strollo, 2011).
Una delle caratteristiche della scrittura autobiografica tradizionalmente intesa è quella di essere selettiva nel recupero dei ricordi i quali sono filtrati e ricostruiti soggettivamente. Ciò avviene soprattutto quando l'autobiografia non è intesa come atto privato ma come stimolo per parlare di sé ad uno o più lettori, generando il prevalere di atteggiamenti di autocensura ed autocontrollo in vista di un fruitore.
A questa selezione volontaria del ricordo si associa una "selezione naturale" connessa all'essere biologicamente programmati per non mantenere in memoria la totalità dell'esperienza. Una delle peculiarità dell'autobiografia scritta ascoltando musica può consistere nel consentire che i ricordi emergano senza essere ricercati intenzionalmente:
L'ascolto della musica facilita non solo l'emergere di ricordi lontani ma anche la loro stesura in forma scritta. La differenza sostanziale tra un'autobiografia classica ed una autobiografia musicale è che l'ascolto della musica favorisce una spontaneità che suscita emozione a tal punto che il livello di autocensura della scrittura autobiografica tende ad abbassarsi (Strollo, 2011)
Il percorso proposto agli studenti ha consentito ai partecipanti di conoscere attraverso l'esperienza alcune potenzialità ed alcuni vincoli peculiari della scrittura autobiografica in quanto dispositivo di retrospezione, autoriflessione ed autoformazione, di coglierne gli elementi di autocensura e autocontrollo, di sperimentare il ruolo della musica sui processi cognitivi ed in particolare l'associazione musica/emozioni/esperienze (Strollo, 2011).
Attraverso, dunque, tali partiche educative, si può pensare di promuovere il recupero della motivazione umana come una spinta al dinamismo ed all'attività esplorativa, cioè alla ricerca di nuove prospettive, e, nell'ambito scolastico e universitario della formazione, lo studente motivato persegue con costanza i propri propositi cognitivi, spinto da curiosità, interesse e bisogno di affermazione. In questo modo, è in grado di prevedere un periodo di impegno faticoso, di programmare un risultato e di mettere in atto strategie di problem-solving: è in grado, quindi, di rendersi attivo costruttore della sua conoscenza.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci Editore.

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Saggi Universale Economica Feltrinelli.
Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità, Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci Editore.
Carracedo, R. J. (1996). *Educaciòn moral, postmodernidad y democracia: màsallà del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
Colicchi, E. (2004). *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Milano: Unicopli.
Cun (Consiglio Universitario Nazionale) (2013). *Dichiarazione del Consiglio Universitario Nazionale per l'Università e la ricerca. Le emergenze del sistema*, gennaio 2013, Roma.
Dennett, D. C., (2004). *L'evoluzione della libertà*. Milano:Cortina.
Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Seabury Press.
Lucianaz, M. (2009). Il problema della motivazione nella scuola secondaria. Educare al desiderio e alla creatività. *Synergies Europe*, 4, pp.55-70.
Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti.* Milano: Raffaello Cortina Editori.
Morin, E. (2001). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina Editore.
Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Cortina Editore.
Nussbaum, M. C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni.* Bologna: il Mulino.
Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
Orefice, P., & Cunti, A. (Eds) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
Osorio Guzman, M., & Strollo, M. R. (2009). Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formativo, *ODISEO*, Año 7, número 13, pp.1-17.
Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre?* Milano: Cortina Editore.
Sarracino, V., (1997), Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo, Pensa Multimedia, Lecce.
Schettini, B., & Strollo, M. R. (Eds) (2010). *Processi cognitivi e formazione.* Napoli: Luciano Editore.
Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
Strollo, M. R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori.
Strollo, M. R. (2011). Musica e parole. Un intervento pilota. In *Quaderni di didattica della scrittura*, Carocci, 1,16.
Strollo, M. R. (a cura di) (2013). *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania.* Milano: FrancoAngeli Editore
Strollo, M. R., & Romano, A. (2013). Pedagogical Intervention Research for Cultural Integration and Inclusion: Reflections on Mixed and Multiple Methodologies. In: Gómez Chova L, López Martínez A., Candel Torres I. (eds.), *ICERI2013 Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation*, p. 5675-5686, ISBN: 978-84-616-3847-5.
Strollo, M. R., & Vittoria, P. (2012). A Formaçào de educadores através de percursos estéticos: Teatro, Musica e Narraçào. In VI Colloquio internacional de filosofia da educacao. *Filosofar: aprender e ensinar*, p. 1-14, Rio de Janeiro:uerj/maracanà.
Strollo, M. R., & Vittoria, P. (2012b). Educational policies of the Theater of the Oppressed in the Universities of Naples and Rio de Janeiro. In Acta Universitatis Lucian Blaga. *Iurisprudentia*, Nr. 02/2012, Editura Universul Juridic, Bucureti, pp. 350-361.

Tinagli, I. (2013). L'Italia non sa dare valore ai suoi laureati. *La Stampa*, 7 marzo 2013.
Ulivieri Stiozzi, S. (2012). "The disappearance of childhood and the lake of desire",*Education sciences and society*, vol. III, n° 2, pp.145- 158.
Vaneigem, R. (1996). *La scuola è vostra. Dedicato agli studenti*. Milano: Tropea.
Vigilante, A., & Vittoria, P. (2011). *Pedagogie della Liberazione: Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Foggia: Edizioni del Rosone.
Vittoria, P., Strollo, M. R., Brock, S., & Romano, A. (2014). Surveys as praxis: a pilot study on Transformative Learning assessment with the Laboratory Experience of the Theatre of the Oppressed. *INTED2014 Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference*, March 10th-12th, 2014 — Valencia, Spain. Edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. IATED Academy, ISBN: 978-84-616-8412-0.
Wallerstein, I. (2013). L'istruzione superiore sotto attacco. *Lettera internazionale*, 117, III trimestre 2013.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Cortina.

L'Università di fronte al rischio dell'esclusione sociale

di Tommaso Fratini

DOI: 10.12897/01.00031

The article argues the impossibility of ignoring the current social crisis, at different levels, in the evaluation of the future of the university and university research. Starting with some considerations on the role of neoliberal policies in determining the current social and economic crisis, the main risk factors for the future of Italian universities are found within the crux of social exclusion. The article discusses the risk factors related to social exclusion and restriction of democratic rules for the university, especially from the side of the potential difficulties for the Humanities. The article concludes with some considerations on the role of pedagogy, and the need for it to maintain a firm position in fighting the factors of this crisis.

L'articolo sostiene l'impossibilità di prescindere dalla considerazione dell'attuale crisi sociale, a diversi livelli, nella valutazione del prossimo futuro dell'università e della ricerca universitaria. A partire da alcune considerazioni sul ruolo delle politiche neoliberiste nel determinare l'attuale crisi sociale ed economica, i principali fattori di rischio anche per il futuro dell'università italiana vengono individuati intorno al nodo dell'esclusione sociale. L'articolo discute i rischi dei fattori legati all'esclusione sociale e alla restrizione delle regole democratiche per l'università, dal versante soprattutto delle potenziali difficoltà per le discipline umanistiche. L'articolo si conclude con alcune considerazioni sul ruolo della pedagogia, e sulla necessità che essa mantenga una posizione ferma nel combattere tali fattori di crisi.

1. Introduzione

Sembrerà abbastanza scontato sostenere che qualunque discorso sul futuro della società italiana e occidentale, e dunque anche della nostra istituzione universitaria passi attraverso la considerazione della gravissima crisi economica e politica, ma anche sociale e culturale, o antropologica, come è stata definita (vedi ad es. Pasolini, 1976; Kaës, 2013), che stiamo vivendo a diversi livelli, con esiti già nel futuro più prossimo non prevedibili, ma allarmanti sotto molti profili.
Se tastiamo il polso dei nuovi disagi della civiltà contemporanea [1] tra la gente, cercando di rispondere alla domanda in merito a quale sia l'angoscia più palpabile a livello individuale e collettivo in questo momento, specialmente in Italia, probabilmente è la questione dell'esclusione sociale [2] quella che tiene banco più di ogni altra, sebbene non tutti i cittadini forse sarebbero in grado di definire, condensare, raffigurare e denominare le proprie angosce e paure con questa parola, elaborando con chiarezza e rappresentandosi altrettanto bene e nitidamente questo genere di vissuto, immagine e configurazione di una condizione per molti aspetti nuova. Si tratta di una fantasia di un genere preciso quella che sta prendendo corpo tra la popolazione italiana, e a livello neppure troppo inconsapevole. Corrisponde al fatto che alla crisi sociale ed economica, che si sta promanando in vario modo in tutto l'Occidente, non vi sia autentica via di salvezza.
L'ipotesi o il ragionamento sono quelli che definiscono un percorso attraverso il quale la globalizzazione condurrà col tempo, rapidamente o per bruschi e imprevedibili scossoni, a una crisi economica sempre maggiore, in cui anche tanti stati occidentali, a cominciare dall'Italia, verranno ridotti progressivamente in miseria ed espropriati di molte libertà e diritti fondamentali. Si tratta di una fantasia, purtroppo non irrealistica, di privazione, spoliazione e crescente esclusione sociale, fino a qualcosa che somiglia a una condizione di semischiavitù.

Nella sua *Breve storia del neoliberismo*, David Harvey (2005) teorizza qualcosa di simile quando riconduce alle politiche e al modello economico neoliberista, che ha avuto nell'azione di governo di Ronald Reagan e Margaret Thatcher i suoi più famosi artefici e sostenitori, ma che in vario modo in Occidente era già stato impiantato molto prima, la capacità di creare i presupposti per favorire o non ostacolare manovre economiche e finanziarie che hanno funzionato per anni, lungo vari decenni del dopoguerra, fino ai giorni nostri, secondo il modello di un'*accumulazione per espropriazione* (Harvey, 2003). Un modello di sistema economico, vale a dire, in cui il pesce più grande mangia, via via, il pesce più piccolo, direttamente ma anche e soprattutto per via indiretta. Un modello, più semplicemente, fuor di metafora, nel quale le banche di determinati paesi, resi bersaglio indifeso di un attacco concertato dei mercati finanziari, vengono svuotate di tutto il denaro che virtualmente possiedono, e milioni di cittadini si ritrovano letteralmente in miseria, mentre i rispettivi governi vengono costretti a varare durissime politiche di austerità, i capitali fuggono all'estero, e un via libera obbligatorio o inevitabile viene dato, passando attraverso il *placet* di organismi come il Fondo Monetario Internazionale, allo sfruttamento in quei paesi delle risorse che rimangono appetibili da parte di multinazionali straniere, sotto l'ombrello del varo di riforme dell'economia in senso neoliberista.
Finché potevamo assistere a tutto questo guardando da lontano, dalla finestra, a ciò che avveniva nelle Americhe in paesi come il Brasile, il Messico, l'Argentina, nessuno cittadino in Europa muoveva per davvero un dito o si scandalizzava più di tanto. Ora che assistiamo impotenti alla crisi di casa nostra e al disastro sociale e non solo economico di un paese come la Grecia, di fronte alla sostanziale indifferenza per questa catastrofe dei paesi più ricchi dell'Unione Europea, la situazione cambia, e il timore e l'angoscia, e non soltanto il dispiacere diventano molto più concreti, impellenti e tangibili a fior di pelle.
Non è vaneggiare a occhi parti ravvisare un fine sociale perverso, nascosto in modo recondito dietro molte politiche sostenute dall'impresa, dalla grande industria, dall'alta finanza, da molti governi stessi: creare i presupposti per una crisi economica sempre maggiore, che a sua volta giustifichi il fine di un incremento delle diseguaglianze sociali sempre maggiore, e che poi, sulla base di un caos e un malessere sociali sempre più accresciuti e disperati, apra le porte a tagli sempre maggiori dello stato sociale, dei servizi pubblici, dei fondi per la sanità, la scuola e l'università.
Il fine di precarizzare, licenziare o addirittura mettere alla fame migliaia di persone, peraltro oggi non abituate, e per questo impreparate e inequipaggiate a fronteggiare questo tipo di crisi sociale, può avere in verità molti vantaggi. Questo tipo di politica e azione concertata aumenta la tensione sociale, crea e diffonde paura o panico, sfiducia, confusione, e nello stesso tempo massifica, appiattisce le differenze, disarticola e disaggrega; in ultima analisi riduce il potere di impatto, in termini di cambiamento sulla società, che una classe sociale come quella dei giovani o dei lavoratori nel loro complesso, o un'istituzione come l'università, potrebbero esercitare sulla collettività. E ciò di concerto alle altre avanguardie sociali, culturali, politiche.
È questo, qui si sostiene, il sostanziale motivo per cui istituzioni con un ruolo strategico cruciale per il progresso della società, come la scuola e l'università, non vengono autenticamente finanziate come potrebbero e come dovrebbero.

2. Rischi per il futuro dell'università e delle discipline umanistiche

Orbene, di fronte a uno scenario di questo tipo, concreto e non fantascientifico, l'istituzione universitaria è in serio in pericolo. Se i fattori alla radice della crisi attuale, individuati nell'accrescersi di forza del modello neoliberista, nell'incremento delle diseguaglianze sociali, e nella crisi economica devastante sono i medesimi che insidiano e minano alla radice il progresso di tutta l'umanità in Occidente, le aree di azione, i canali attraverso cui essi possono incunearsi e far leva, creando nuovi processi patogeni nella società, o per non dire disastri a catena anche nell'istituzione universitaria, sono diversi e disparati.

Anzitutto, abbiamo la situazione delle più giovani generazioni, che si troveranno sempre più, di qui al prossimo futuro, di fronte al rischio di essere sempre meno incoraggiate a proseguire i propri studi in un percorso universitario. All'esempio di paesi come gli Stati Uniti, dove la privatizzazione massiccia dei servizi e delle istituzioni ha provocato nei decenni un innalzamento stesso vertiginoso dei loro costi per il cittadino, spesso del tutto spropositati e ingiustificati, rendendo l'università qualcosa inevitabilmente di elitario e ad appannaggio di chi proviene dalle classi più abbienti, si aggiunge un altro rischio tipicamente nostrano. Quello di una popolazione giovanile inebetita, in una condizione di decrescita negli *standard* di livello culturale e di funzionamento intellettivo raggiunto, che semplicemente rifiuta l'opportunità di avere accesso all'università, perché sempre più disinteressata alla cultura e alla scienza, incapace di competere per soddisfare gli*standard* di acquisizione di un diploma o di un titolo, ma al tempo stesso sfiduciata dalla rappresentazione di un percorso di studi che non vale la fatica che esso comporta, in termini di costi economici, di sforzo e abnegazione ai fini del proprio innalzamento nella scala sociale, nel trovare un lavoro, nel dare senso alla propria esperienza formativa personale e individuale, al servizio di un progetto di vita e per il bene comune.

Il rischio di un taglio di fondi lentamente sempre più grave ma inesorabile, ma soprattutto di una dequalificazione di un titolo di merito e di un *iter* di studi, si affianca, a un altro livello, alla delegittimazione di interi dipartimenti universitari nel loro complesso, e si aggiunge a un'angoscia forse ancor più grave per noi rappresentanti in particolar modo delle discipline umanistiche nell'università: è la paura di scomparire, o quantomeno di fare i conti, già da ora, con un futuro ancor più incerto, precario, a tinte nebulose o per non dire fosche.

Ora, a distanza di qualche tempo dalla sua entrata in regime, non può sfuggire un aspetto che già era prevedibile, dagli osservatori più attenti e critici, paventato dentro la riforma Gelmini, e che nel momento in cui la riforma entra in atto comincia a rivelare tutta la sua evidenza. Al taglio dei fondi, alla competizione tra gli atenei, alla riduzione del personale, alla precarizzazione dei ricercatori e alla chiusura delle facoltà universitarie, si aggiungono le conseguenze di un accorpamento delle discipline e dei docenti in nuovi dipartimenti universitari. Separare, dividere, scindere, o viceversa racchiudere sotto lo stesso ombrello solo appartenenti a quella determinata area disciplinare o ad alcune molto affini tra loro, e che possono trovarsi a stare insieme e a dovere convivere contro voglia o facendo di necessità virtù, come recita un proverbio, anche quando costoro spesso non lo desiderebbero, già rivela di per sé una volontà punitiva, di delegittimazione, di inferiorizzazione, di espropriazione, per confondere rimescolando le acque, e indebolire così l'istituzione universitaria. La storia ci insegna che esistono innumerevoli esempi, anche illustri, di come durante le dittature, ma anche nelle democrazie – quando esse imboccano, piano piano, un percorso lungo una strada che riduce molti dei loro diritti – la segregazione e la ghettizzazione, tramite la divisione coatta, o l'accorpamento, ovvero la massificazione di popolazioni tra loro distinte, sia il primo grande passo per il loro indebolimento, e lo spegnersi, via via, delle più rilevanti e vitali volontà di opposizione.

L'epoca che stiamo vivendo si caratterizza per alcuni caratteri di per sé inquietanti, che vanno nella direzione di una restrizione di molte libertà fondamentali. La parola democrazia mai come nel periodo storico attuale è ambigua e foriera di molte contraddizioni. Democrazia non significa solo diritto di voto per tutti gli aventi diritto all'interno di una popolazione, e l'esistenza di una legislazione chiara e definita. Significa anche rispetto di una visione del bene comune e dell'interesse generale, ma ancor più tutela dei diritti delle minoranze [3]. Il mondo di oggi si caratterizza altrimenti per la massiccia concentrazione del potere economico nelle mani di pochi o pochissimi, ma soprattutto anche per la capacità di pochi gruppi oligarchici di far valere la propria voce, diramando le lunghe leve del proprio potere attraverso il sistema reticolare delle lobby.

Il famigerato concetto di "dittatura della maggioranza", troppo spesso in politica additato da chiunque voglia opporsi alla volontà di riforma della parte avversa, in una determinata direzione per se stessi sfavorevole, definisce in realtà una tendenza precisa a cui abbiamo assistito sempre più spesso negli ultimi decenni: quella dei governi neoliberisti, che non hanno esitato anche da posizioni minoritarie, ma appoggiati dal grande capitale, dai cosiddetti *think tank*, dai *mass me-*

dia e *network* televisivi, da organi di stampa loro amici, ad esercitare il potere, una volta averlo preso e raggiunto, sfruttando i vantaggi dei sistemi elettorali maggioritari. E ciò nella maniera più dura possibile, nel proprio vantaggio, quello di pochi o pochissimi, polverizzando riforme faticosamente acquisite da classi sociali meno abbienti, in anni e anni di intensa e coraggiosa lotta per fare valere dei diritti.

Inutile dire che, una volta persi, questi diritti si siano rivelati difficilissimi da riconquistare, e ciò perché il cittadino, sempre più solo e disaggregato, si trova davanti come un muro invalicabile: quello di lobby di potere ricchissime e fortissime. È essenzialmente questo il motivo, sostiene ad esempio Stiglitz (2013), per cui i cittadini in Occidente alle elezioni politiche, quelle vere, quelle che contano ai fini dei *turning point*, del cambio dei governi, vanno sempre meno a votare, mentre i pochi che ci vanno appartengono soprattutto in maggioranza a una parte sola, quella che anche in minima parte trae un vantaggio, da quelle briciole che restano; trae un beneficio dall'esistenza di una diseguaglianza e di un privilegio di classe, ad esempio dei lavoratori autonomi rispetto a quelli dipendenti. Si tratta di quella classe che, prevalendo numericamente ma soprattutto per forza economica, può far eleggere e mandare al potere coloro che potranno far valere concretamente la voce dei privilegi e delle stratificazioni sociali già efficacemente esistenti a proprio favore; a favore di una parte e non di tutti.

In una configurazione siffatta di rapporti è quasi superfluo sostenere quanto la libertà della ricerca in campo universitario sia in verità in pericolo. E questo vale per il sapere scientifico ma anche, ancor più, per quello umanistico.

Vale per la ricerca scientifica perché essa, a uno sguardo attento, è sempre stata meno neutrale di quello che si possa pensare. Esiste un fine nobilissimo nella ricerca scientifica, quando prendendo di petto i problemi più difficili che l'umanità si è rivolta di volta in volta, si pone dalla parte del progresso, non eludendo il problema della verità in modo onesto su un piano intellettuale. Ma può esistere anche un modo estremamente più riduzionistico di fare scienza, che consiste semplicemente nell'applicare un'insieme di regole conosciute ad uso di ingranaggi perfettamente rodati, ai fini di nuove forme di controllo sociale e di dominio. È questa la vecchia critica di Marcuse (1964) al ruolo della tecnica nelle scienze umane che non ha mai cessato di essere valida, e torna oggi, sostanzialmente, ancor più di drammatica attualità.

Se questi problemi sono reali, palpabili e concreti per le discipline scientifiche, lo sono ancor più per il campo di quelle umanistiche. La fantasia ma anche il rischio concreto riferito a molte discipline umanistiche sono quelli se non di scomparire, di essere accorpate e ridotte al lumicino nel tritacarne delle politiche neoliberiste. La stessa introduzione del sistema *bibliometrico*, che ancora non ha preso corpo ufficialmente, uniformemente, nei sistemi concorsuali italiani, ma di fatto è già in anticamera, potenzialmente in procinto di potere funzionare a pieno regime anche in tutti i settori delle discipline umanistiche, configura una dinamica precisa. Tale introduzione si inserisce come passo ulteriore in un percorso e in una evoluzione potenziale, all'interno dei quali *a priori* una ricerca può essere definita migliore di un'altra non per meriti effettivi, e non semplicemente per una pura collocazione editoriale, ma piuttosto, implicitamente, per quello che è il posizionamento o la rendita di posizione di quella collocazione, quella vetrina o luogo di appartenenza e accoglienza in rapporto ad altre collocazioni, altri rami della scienza; di una lobby rispetto ad altre catene di lobby. In rapporto vale a dire al suo posto nel sistema, in questo sistema.

L'esempio di un paese di avanguardia come gli Stati Uniti a questo proposito è emblematico. È un esempio che configura un modello nel quale le discipline umanistiche in senso stretto sembrano destinate col tempo a non esistere più, se non da posizioni di stretta minoranza, mentre sono di fatto trasformate in scienze umane. Un modello nel quale presentazioni in*Power Point*, schemi con frecce e rettangoli, e altre diavolerie importate dal campo scientifico, o per meglio dire tecnico o forse semplicemente pseudoscientifico, sostituiscono a poco poco le tipiche modalità di trasmissione del pensiero umanistico. Ma questo non sarebbe l'unico problema, se non nascondesse un'altra scomoda recondita finalità: quella di mettere la museruola al pensiero critico, che sopravvive nel campo umanistico. Quello attraverso cui la gente possa aprire gli occhi e capire, poter dire ed affermare,

raccontare quello che sta accadendo. Se tutte le volte che io voglio fare un'osservazione critica, io non la posso fare se non a costo di fornire sufficienti prove o 'evidenze' a quello che dico – così recita il *vademecum* della metodologia della ricerca nelle scienze umane nelle più prestigiose università americane – da qui a ridurre, screditare, imbavagliare o limitare drasticamente il numero di tali osservazioni il passo è breve. Sarebbe come se, durante un contraddittorio in un dibattito politico, un interlocutore dovesse pensarci due volte prima di intervenire, non potesse rispondere a tono o all'impronta, e potesse farlo invece solo se e quando dispone di adeguate prove per controbattere.
Da qui poi a mettere tutti d'accordo su che cosa realmente costituisca una prova o un'evidenza nel campo nelle scienze umane ne è passata e ancora ne deve passare di acqua sotto i ponti. Di fatto ciò è materia di dibattito da decenni o molto di più, e mai vi è stato accordo, ad esempio tra filosofi analitici e continentali, tra psicologi sperimentalisti e clinici, tra sostenitori di un modello *hard*, di scienza dura, e uno *soft*, di disciplina critica, salvo dovere ammettere che i primi hanno prevalso e rischiano di prevalere ancor più in futuro, e ciò non per effettivi meriti scientifici o accademici.
In questo contesto, *quantitativo* è solo erroneamente sinonimo di scientifico. Esso invece sta per quantità di denaro, per giro di affari, o d'interessi semplicemente, che ruota intorno a una dato movimento scientifico, legato come può essere, lungo una intricata catena di lobby, a quelle *élites* minoritarie, nell'ordine dell'uno per cento o l'un per mille della popolazione in Occidente, ma che possiedono il grande capitale e hanno infiniti modi di far breccia e pressione sui governi, i mass media, le popolazioni e le istituzioni in generale.

3. Ruolo della pedagogia

Alla pedagogia pertiene una sfida e un compito tutt'altro che deprecabili. La componente genuinamente umanistica, squisitamente critica che nella pedagogia, specialmente italiana, si è mantenuta nel tempo libera e vivace, è un bene di inestimabile valore da difendere. Ma per poterlo fare, la pedagogia deve liberarsi dall'impaccio delle sue tentazioni divulgative; il che non significa che debba fare suo l'approccio tecnico, in verità semplificativo già diffuso in altre scienze umane a scopo di controllo sociale. La pedagogia deve avere il coraggio di dire la verità, ma dalla porta principale, non da quella secondaria.
L'attenzione al *plagio* nelle scienze umane, oggi maggiore che in passato, specie nei paesi anglosassoni, ne è un altro esempio, se vogliamo minore ma che fa amaramente riflettere e non solo sorridere in merito a tutto il discorso in queste pagine sviluppato. Di fronte al proliferare enorme di ricerche in campo umanistico, quando in molti pubblicano a getto continuo, molto di più che in passato, l'*originalità* non è più come prima, qui si sostiene, un criterio valido e attendibile di valutazione. Oggi chiunque può essere originale. Nasce un'idea nuova, vola nell'aria pronta per essere acchiappata da chiunque se ne voglia appropriare. Magari è in pista da tempo, ma solo ora diventa di attualità, perché solo ora vi sono le condizioni per farla emergere, nel momento in cui talune difese sociali che prima si opponevano al suo riconoscimento, alla sua possibilità di essere autenticamente pensata, cioè realmente rappresentata e poi diffusa, sono ora state abbattute.
Ciò che conta di più nel contesto attuale non è l'originalità di ciò che si dice, ma la*profondità* con cui lo si dice. Vale a dire la capacità di assumere una posizione. Una posizione di critica ferma (Cambi, 2006; Cambi *et Al.*, 2014), il che non significa inutilmente radicale, a questa situazione così ingiusta e pericolosa per il futuro dell'umanità in Occidente.
Una critica ferma significa una critica che mira concretamente a un'alternativa possibile, fattivamente realizzabile per il bene comune, secondo un percorso che deve seguire vari passaggi da realizzarsi in successione, momento per momento. Significa una critica che tiene a mente, con assoluta onestà, l'interesse generale, il punto in cui ci troviamo in un dato momento di partenza, e cerca per quella via di lavorare nel lungo corso per il bene comune. Significa in altre parole avere una rappresentazione chiara dei veri problemi e lavorare punto per punto per risolverli, a cominciare da quello cruciale della riduzione delle diseguaglianze sociali.

Se la pedagogia non riesce a fare questo, a mantenere questa posizione si aprono per lei le porte di diversi rischi per il suo futuro dentro l'università. Il rischio di scomparire, di essere ininfluente, ma anche alcune vie a tinte ancor più fosche, come quelle che vanno nella direzione di un pensiero sociale, culturale, etico annacquato, meno democratico e aperto di quello che sembra. Quello che indirettamente presta il fianco o fa da battistrada per nuove lobby già di per sé influenti nella politica nazionale, ma soprattutto internazionale.
Ciò lo vediamo già in atto quando, ad esempio, viene cavalcata la tendenza da parte di molti di riempirsi la bocca in tema di diritti, per poi non perseguire la loro difesa e la loro tutela, fino in fondo in concreto e direttamente. Lo vediamo quando troppo sbrigativamente accogliamo il concetto di inclusione rispetto a quello d'integrazione, nella direzione di una visione in verità più sbrigativa dell'adattamento sociale, che tipicamente deriva dai paesi anglosassoni.
Se la pedagogia non tiene ferma l'asticella dei propri valori, il suo rischio è quello di fare la fine della sinistra italiana, che una volta terminata la stagione dei suoi anni di gloria, una volta andata in pensione una generazione, non ha saputo più rinnovarsi, e facilmente ha ceduto il passo a una nuova visione della politica che poco con la sinistra con la *s*maiuscola in verità ha a che vedere. Si tratta della visione di quella sinistra radicale di nome ma non di fatto, che si è ridotta a forza di minoranza irrilevante, ininfluente e con posizioni stucchevoli, perché di fatto demagogiche, e insincere nel loro anacronismo, perché non hanno fatto i conti con la realtà ancor prima che tenere il passo con i tempi. Ma anche si tratta della posizione di quella sinistra che sbrigativamente si è venduta per un tozzo di pane al migliore offerente, in nome dell'acquiescenza al grande capitale e al potere finanziario. La pedagogia come il pensiero di sinistra ha bisogno di coerenza e di attinenza a certi valori per continuare a esistere. Sono valori di cultura alta (Cambi, 2006) e valori democratici a 360 gradi, che mai come in questo periodo storico vanno custoditi, riscoperti, coltivati e difesi, laddove nella società vengono sempre più spesso infranti e violati.

Note

[1] Sui nuovi disagi della civiltà vedi, tra gli altri, Borrelli *et Al.* (2013) e Benasayag, Schmit (2003).
[2] Su questo punto rimando, tra gli altri, a Fratini (2012).
[3] Sul concetto di democrazia in questa accezione vedi, tra gli altri, Bobbio (1984) e Chomsky (1998).

Riferimenti bibliografici

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino.
Borrelli, F., DeCarolis, M., Napolitano, F., & Recalcati M. (2013). *Nuovi disagi nella civiltà*. Torino: Einaudi.
Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*. Torino: UTET.
Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi, F., Frabboni, F., Frauenfelder, E., Giambalvo, F., Pinto, F., & Sarracino V. (2014):*Manifesto di Pedagogia 2014: Per l'educazione e per la scuola nella società attuale*. Manoscritto non pubblicato.
Chomsky, N. (2004/1998). *Il bene comune*. Casale Monferrato: Piemme.
Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
De Tocqueville, A. (1968/1835-1840). *La democrazia in America*. Torino: UTET.
Fonagy, P., & Target, M. (a cura di) (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
Fratini, T. (2012). *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*. Pisa: Edizioni ETS.

Freud, S. (1929). *Il disagio della civiltà*. In *Opere*, vol. X. Torino: Boringhieri, 1967-1980.
Galimberti, U. (1999). *Psiche e Techne*. Milano: Feltrinelli.
Harvey, D. (2006/2003). *La guerra perpetua, analisi del nuovo imperialismo*. Milano: Il Saggiatore.
Harvey, D. (2007/2005). *Breve storia del neoliberismo*. Milano: Il Saggiatore.
Kaës, R. (2013). *Il malessere*. Roma: Borla.
Marcuse, H. (1967/1963). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*. Torino: Einaudi.
Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
Stiglitz, J. (2013). *Il prezzo della disuguaglianza*. Torino: Einaudi.
Ulivieri, S. (2011). *Giovani e società futura. Le "briccole" per crescere meglio*. In M. Corsi, G. Spadafora. *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*. Napoli: Tecnodid.
Ulivieri, S. (2012). *Resistere, resistere, resistere!* In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*. Pisa: Edizioni ETS.

La supervisione di dottorato come processo di riflessività*

di Liliana Dozza, Cinzia Zadra

DOI: 10.12897/01.00032

In this paper we will present the initial phase of a supervision process in the PhD program in General Pedagogy, Social Pedagogy and General Education at the Free University of Bolzano-Bozen. This proposal aims to present an examination of reflective practices and developed processes in supervision activities. The challenges of a PhD being a process of learning and reflection for the student and the main supervisor are examined. The central purpose is to analyse conversations and discussions between student and supervisor. The supervision consultations are conducted on the basis of written reports and outlines. The consultations can be included in the context of investigation of the tacit assumptions and cognitive experiences and in this way they can depict epistemologies of practice (Schön, 1983). The reflections and reports, which are submitted in written and oral form, have formed the basis of metacognitive processes and have shaped the reflective process. The discussions between student and supervisor are analysed, along with the notes and the observations. The analysis of some passages of this material from the point of view of both the supervisor and the student allows the seeing of the reflective process that refers to the idea of heuristic community based on dialogue and exchange. The analysis of collected documents identifies a student and supervisor experience that seems to rethink the research process and to stay in the uncertainty of a process in continuous evolution. Within a structured PhD program with a fixed curriculum, it is important to notice that the dynamics, the methods and setting of supervision are crucial to identify the presence of implicit convictions and have the potential to define the quality of doctoral research and to develop an interdisciplinary research.

In questo contributo presentiamo alcune riflessioni su un percorso di supervisione fra una tutor e una dottoranda del Corso di dottorato trilingue (tedesco, italiano e inglese) in Pedagogia generale, Pedagogia sociale e Didattica generale della Libera Università di Bolzano. Il percorso presentato si focalizza sull'indagine delle pratiche e dei processi di riflessività che si sono sviluppati nel corso di incontri di supervisione. Il percorso di riflessività che si è avviato è presentato attraverso l'analisi di conversazioni e colloqui, documentati attraverso gli appunti di discussione. I colloqui mensili di supervisione previsti dall'ordinamento del dottorato si basano sulla presentazione di documenti scritti (relazioni, mappe, schemi). Le conversazioni si inseriscono in contesti di indagine dei framework delle assunzioni tacite e dei vissuti cognitivi ed esperienziali e in questo senso portano a esplicitare le epistemologie della pratica (Schön, 1983). Le riflessioni e i confronti in forma scritta e orale hanno fortemente contribuito ad affinare i processi metacognitivi e a dare forma al lavoro riflessivo. L'analisi di alcuni passi di questo materiale dal punto di vista sia della supervisore sia della dottoranda permette di individuare un percorso di riflessività che fa riferimento all'idea di comunità euristica fondata sul dialogo e sullo scambio e che vede le protagoniste della relazione sempre disposte a ripensare i processi di ricerca e a stare nell'incertezza di un percorso in fieri. All'interno di un corso di dottorato che si è dotato di una formula organizzativa basata su un curricolo trilingue obbligatorio, è interessante notare che al di là della definizione e strutturazione rigida dei corsi con frequenza obbligatoria e della costituzione di un comitato allargato di tesi a sostegno di ogni dottorando, viene posta grande attenzione anche alle dinamiche, alle modalità e ai setting di supervisione individuando in queste situazioni la presenza di impliciti e le potenzialità per definire la qualità della ricerca di dottorato creando le basi per sviluppare una ricerca universitaria interdisciplinare.

0. Il setting di un percorso di formazione alla ricerca

Il corso di dottorato in Pedagogia generale, Pedagogia sociale e Didattica generale della Libera Università di Bolzano persegue livelli di eccellenza nella ricerca ed è progettato in modo da favorire il plurilinguismo, gli approcci interdisciplinari e la mobilità accademica intersettoriale. I dottorandi sono assistiti da un comitato di professori e ricercatori e sono tenuti a fornire regolarmente prove documentate per il monitoraggio di qualità della ricerca. Vengono inoltre promosse iniziative volte al miglioramento dei meccanismi di supervisione in un'ottica che considera le mutate esigenze formative e le nuove sfide della nostra società.
L'ordinamento del dottorato prevede che i dottorandi consegnino una relazione iniziale scritta poco dopo l'inizio del corso, precisamente entro il mese di maggio. Questo primo documento fornisce informazioni preliminari sulla ricerca di dottorato. La relazione dovrebbe aiutare lo studente di dottorato a delineare e organizzare le sue idee e a prendere decisioni in materia di aggiornamento di ricerca e di metodologia di ricerca appropriata.
Una seconda relazione, da consegnare al collegio dei docenti entro il mese di ottobre, consiste in una vera e propria proposta di ricerca, che costituisce la prima sezione dello studio di dottorato; stabilisce, infatti, le motivazioni che sostengono la proposta e l'identificazione del problema, tra cui la revisione e l'analisi della letteratura rilevante e una descrizione dettagliata del progetto, della metodologia e dei metodi di ricerca.
Il consiglio dei docenti del dottorato, dopo la presentazione della prima relazione, nomina per ciascuno studente, un comitato di tesi che è formato da tre docenti: nelle qualità di primo, secondo e terzo supervisore, assegnati per assisterlo nella definizione della proposta e co-condurlo nello sviluppo della ricerca. Il comitato di dottorato comprende il docente che funge da presidente del comitato ed è la persona chiave nel processo di sviluppo del dottorato di ricerca e altri due docenti che offrono pieno supporto in base a esperienze e background diversi. Il compito del presidente di comitato è condurre, monitorare, coordinare e valutare i progressi dello studio dall'inizio alla fine. Il supervisore di riferimento fornisce quindi un feedback in merito alla presentazione della proposta di ricerca, alla concettualizzazione dei temi di ricerca e all'individuazione di un quadro teorico; aiuta a concentrarsi sul problema, a identificare tutte le variabili e le relazioni, a rendere chiare le domande di ricerca e a definire l'importanza del tema. Fornisce, infine, un feedback per quanto riguarda l'approccio metodologico e la selezione dei metodi.
Alla fine di ottobre la proposta di ricerca è presentata e difesa durante una seduta del collegio dei docenti del dottorato. Questa proposta si delinea quindi come un approdo finale di un percorso di identificazione sempre più preciso e sicuro ad una proposta di ricerca che è risultato di un percorso di riflessione, di un passaggio dall'incertezza all'azione e all'indipendenza.

1. Il quadro di riferimento teorico

1.1. Il progetto e il processo: immaginazione e riflessione

L'approccio riflessivo costituisce il motore del processo di costruzione e definizione del lavoro di ricerca e di tesi. Il pensiero riflessivo è, per Dewey, "il miglior modo di pensare" ed è "quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione" (1910; 1994, p. 61). Il pensiero riflessivo è "una catena" in cui, però, è possibile operare un controllo sulla sequenza logica e di azione trasformandola in qualcosa che, "tecnicamente parlando, è un termine del pensiero. Ogni termine lascia un deposito che è utilizzato nel termine immediatamente successivo" (1910; 1994, p. 63), in grado di includere i 'depositi' precedenti.
Il pensiero riflessivo è costituito da un'"attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende" (Dewey, 1910; 1994, p. 68), contenendo in sé un'anticipazione di esperienza futura, creando "l'indicazione di metodo futuro di operazione" (p. 191). Si costruisce in tal

modo, per Dewey, una sequenza di fasi che procedono da uno stato di dubbio o difficoltà a una deliberata azione di ricerca di strumenti per sciogliere le incertezze e le esitazioni, ben sapendo che "si è in grado di pensare riflessivamente solo allorquando si è disposti a prolungare lo stato di sospensione e ad assumersi il fastidio della ricerca" (p. 77).
Donald Schön (1983;1993) prende le mosse direttamente ed esplicitamente dal lavoro di Dewey per proporre la sua "epistemologia della pratica professionale" (p. 48).
Schön propone una distinzione dei processi di riflessività: alla riflessione sull'azione oppone la possibilità di riflessione nel corso dell'azione, una riflessione sui fenomeni, sulle precedenti comprensioni, che "genera una nuova comprensione dei fenomeni e un mutamento nella situazione (p. 94)" e che avviene durante il corso dell'azione.
Il concetto di riflessione come immaginazione in azione e immaginazione sulla riflessione (quindi senza azione) era già presente in Vygotskij (1933;1992) e in Arieti (1967) che fanno riferimento al passaggio dal piano intersoggettivo a quello intrasoggettivo della riflessività per ritornare al sociale con livelli sempre più elevati di consapevolezza di sé e delle situazioni, ma anche di originalità e capacità di ideazione.

1.2. Un processo intenzionale e trasformativo

A David Kolb (1984) dobbiamo il concetto di apprendimento esperienziale che indica il processo attraverso cui l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza generano conoscenza.
Kolb specifica quattro momenti dell'apprendimento: lo stadio delle esperienze concrete; lo stadio dell'osservazione riflessiva; lo stadio della concettualizzazione astratta e lo stadio della sperimentazione attiva. Nello stadio delle esperienze concrete è preponderante il coinvolgimento personale e l'interpretazione dell'esperienza mette in luce la sua unicità e complessità piuttosto che eventuali teorizzazioni. La fase di osservazione permette una comprensione dei significati attraverso il confronto e l'osservazione. La fase della concettualizzazione astratta si focalizza sulla possibilità di stabilire regole e dinamiche di processo. Infine, nella sperimentazione, si propone la ricerca di cambiamenti ed evoluzioni. Kolb individua due dimensioni principali del processo di apprendimento. Nella prima dimensione si concretizzano le esperienze concrete, mentre la sperimentazione attiva e l'osservazione riflessiva rappresentano i poli estremi della seconda dimensione. "Thus in the process of learning, one moves in varying degrees from actor to observer, and from specific involvement to general analytic detachment" (p. 31).
Anche Jack Merizow (1991;2003) nella sua teoria trasformativa entra nel merito del concetto di azione riflessiva o presa di coscienza, proponendo gli schemi di significato utili per analizzare l'impalcatura degli apprendimenti pregressi, cioè la struttura della conoscenza per come è stata organizzata in passato. Mezirow è interessato ad approfondire il concetto di elaborazione critica dell'esperienza soprattutto nell'apprendimento degli adulti. "In quanto discenti adulti, siamo prigionieri della nostra storia personale. […] tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento pregresso" (p. 9).
Gli schemi di significato sono costruiti per Mezirow da una serie di convinzioni, atteggiamenti, giudizi di valore, schemi mentali funzionali alle prospettive perseguite. Sono schemi che lasciano intravedere i nostri orientamenti abituali, sono alla base delle nostre aspettative e costituiscono la molla delle nostre prospettive di significato, vere e proprie cornici di presupposti entro le quali la nostra esperienza viene assimilata. Affinché possano attivarsi percorsi di apprendimento che aprono nuovi orizzonti e prospettive è necessario attivare una riflessività intenzionale, sistematica e aperta capace di far fronte ai rischi e al senso di incertezza. L'apprendimento trasformativo mette a fuoco una critica delle premesse che hanno bisogno di essere riesaminate per correggere eventuali preconcezioni insufficientemente sviluppate o distorte, di natura epistemologica, sociolinguistica o psicologica.
Alla fine, se possiamo considerare abbastanza diffusa e scontata una pratica di riflessione sui contenuti e sui processi, risulta senz'altro innovativa una riflessione sulle premesse e riteniamo che tale

disposizione costituisca il senso più pieno della riflessione e riguardi quindi non solo la fase di *problem solving* ma già quella di *problem posing*.
All'interno della discussione pedagogica tedesca è interessante ricordare il concetto di riflessione su se stessi come riflessione di secondo ordine sviluppato da Horst Siebert. Definendo la riflessione come abilità dell'uomo di scrutare le condizioni e gli effetti del proprio pensare e del proprio agire, Siebert (1991) distingue tre diversi livelli di riflessione: l'autoriflessione o riflessione su se stessi (*Selbstreflexion*), la riflessione sul problema (*Problemreflexion*) e la riflessione di gruppo (*Gruppenreflexion*). L'autoriflessione si focalizza sul proprio personale agire; la riflessione sul problema si concentra sull'oggetto dell'apprendimento; la riflessione di gruppo compie una metacomunicazione da parte del gruppo su un processo di apprendimento comune. Il concetto di *Selbstreflexion* offre un altro punto di partenza per la nostra riflessione sul processo di definizione della domanda di ricerca di dottorato. Se l'autoriflessione è la capacita di riferirsi ai propri punti di forza e di debolezza e di agire criticamente nei propri confronti, allora anche al terzo livello della formazione universitaria va sviluppato un discorso sull'importanza dell'atteggiamento riflessivo nei confronti dell'apprendimento, inteso come processo di creazione di sapere attraverso la trasformazione di esperienze. L'atteggiamento autoriflessivo implica l'impegno a mettersi alla ricerca del senso e dello scopo del proprio percorso di apprendimento anche e forse in modo particolare nella prospettiva della formazione degli adulti. L'apprendimento è esperienza che trasforma la nostra identità, è possibilità di crescita personale per tutto il corso della vita e, quindi, di formazione di sempre nuove identità.
È inevitabile, infine, il riferimento a Etienne Wenger (1998; 2006), che descrive il ruolo dell'educazione come il percorso di presa di coscienza dei modi in cui possiamo guardare la nostra vita e la "comunità di pratica come storia condivisa di apprendimento che richiede un certo sforzo di partecipazione. Non è un oggetto materiale che si passa da una generazione all'altra. La pratica è un processo continuativo, sociale, interazionale […]" (p. 121).
La pratica riflessiva di Schön è ripresa da Wenger (1998; 2006) come combinazione di impegno e immaginazione.
Una pratica di questo tipo combina la capacità di impegnarsi e di distaccarsi, di identificarsi con un'impresa e di vederla in un contesto più vasto, con gli occhi di un esterno. L'immaginazione ci permette di adottare altre prospettive che travalicano i confini e il tempo, di visitare 'altre realtà' e di lasciare che parlino il loro linguaggio. Ci permette anche di includere la storia nel nostro senso del presente e di esplorare possibili futuri (pp. 244-245).
Il processo di supervisione già nella prima fase del nostro corso di dottorato si è delineato quindi come un itinerario di esperienze di partecipazione che trasformano.

2. Esemplificazione di un momento di riflessività

La sfida posta da un corso di dottorato di ricerca è rappresentata dall'essere allo stesso tempo un processo di apprendimento e di concretizzazione in un prodotto di un progetto di ricerca. Numerosi studi si sono occupati dell'efficacia della supervisione di dottorato (Pearson & Brew, 2000), delle relazioni di fiducia tra dottorando e supervisore (Henning, 2010), della ricostruzione di approcci e modelli di supervisione (Lee, 2008; Mainhard, van Der Rijst, van Tartwijk & Wubbels, 2009); ma ci sembra necessario cercare di esplicitare la dimensione riflessiva che questo processo include.
Una modalità per sostenere l'apprendimento in un percorso di ricerca di dottorato è scegliere di relazionarsi frequentemente attraverso incontri di tipo formale e informale, in setting predisposti in cui si tiene conto delle esigenze istituzionali del contesto e dell'esperienza del dottorando, prevedendo in questo modo una supervisione in cui si assiste ad un modello di costante esplorazione di confini, di consapevolezza della diversità delle culture scientifiche e di sviluppo di competenza scientifica interculturale (Girgensohn, 2010).
Progettare la supervisione si è tradotto, nel nostro caso, in un processo di negoziazione di significati per costruire un progetto rilevante, in cui convergono nuove configurazioni.

Come esempio riportiamo il processo di stesura della domanda di ricerca modificata in un arco di tempo di tre mesi. Accanto alla presentazione delle due domande abbiamo posto gli appunti delle riflessioni della dottoranda e della docente supervisore.

3. La definizione della domanda di ricerca: riflessioni della dottoranda

La prima domanda di ricerca, presentata in un incontro di peer coaching era formulata partendo dal mio interesse fortemente connotato dal punto di vista didattico di indagare il rapporto tra la promozione delle competenze trasversali e transcurriculari e l'istituzione di reti di apprendimento, interazione, comunicazione fra la scuola intesa come sistema e le organizzazioni culturali ed educative del territorio di cui essa fa parte.
Nella figura 1 riporto la slide con la mia domanda di ricerca presentata ad un incontro di peer coaching. Gli appunti scritti a mano, sono stati aggiunti durante il colloquio, avvenuto in un momento successivo, con la mia prima supervisore.

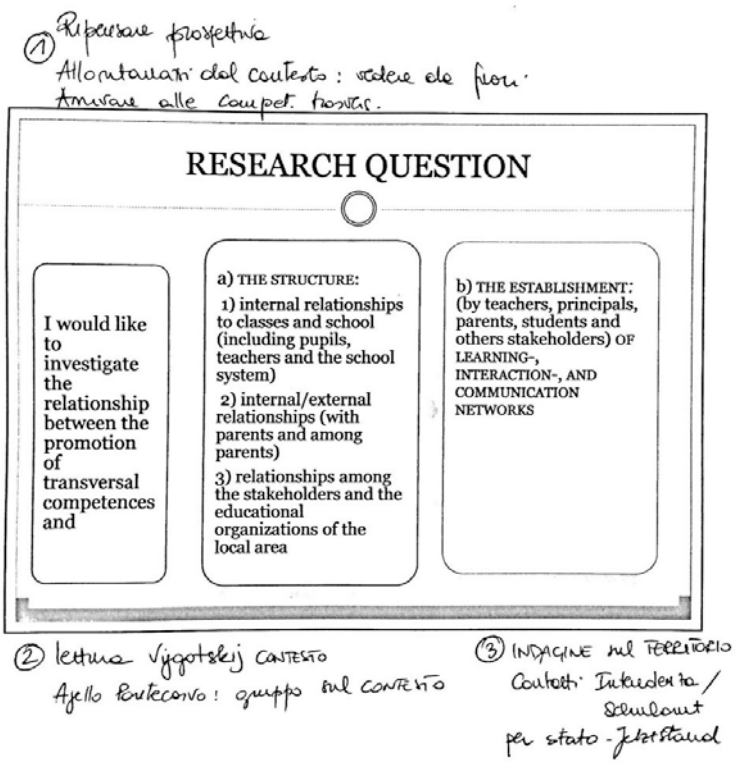


Fig. 1 Slide di presentazione della domanda di ricerca con appunti del colloquio di supervisione

Dalla domanda così formulata si possono evincere quali erano i miei obiettivi: volevo individuare un percorso che risultasse praticabile ed efficace per implementare le competenze di tipo transcurriculare e trasversale che dovevano essere promosse e valutate nella scuola dei nuovi curricoli e a cui facevano esplicito riferimento le nuove linee guida per la definizione dei curricoli provinciali [1]. La mia motivazione di ricerca era fortemente connotata da un bisogno di azione e da una premura didattica. La presentazione della mia domanda di ricerca, durante una sessione di peer coaching, aveva rafforzato questa idea di necessità immediata della scuola, di urgenza di risposte allo smarrimento degli insegnanti, ma aveva anche insinuato una sorta di insoddisfazione perché avvertivo che la mia domanda di ricerca era spinta nella direzione della ricerca azione o si configurava come una sorta di progetto didattico più che come un lavoro scientifico di ricerca. Nel momento della prima definizione della domanda di ricerca, la prospettiva da cui partivo era quella dettata dalla mia esperienza didattica e soprattutto dalle recenti sollecitazioni che derivavano dalle indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli che evidenziano la dimensione trasversale e cross-curriculare di molte competenze, fra cui le competenze civiche e sociali. Provenivo quindi dall'esperienza della defi-

nizione di un curricolo di competenze trasversali, accolto dagli insegnanti con molte perplessità in riferimento alla declinazione, definizione, implementazione e valutazione di tali competenze e avevo vissuto il disagio ad accogliere nuove prospettive di insegnamento o a sperimentare nuovi percorsi. La prospettiva da cui partire era, secondo me, quella dell'apertura della scuola verso l'esterno e, quindi, il mio campo di indagine voleva essere quello delle competenze trasversali promosse attraverso la costruzione di reti di collaborazione con i genitori e gli stakeholder delle agenzie educative territoriali. La promozione di competenze chiave di tipo trasversale e cross-curriculare come quelle civiche e sociali poteva essere occasione per ridisegnare la scuola come sistema aperto e interattivo, come struttura interagente con le agenzie del territorio in un sistema di rete che espande la scuola all'extrascuola e valorizza così le diverse forme di apprendimento.
Il colloquio di supervisione avvenuto, in seguito, con la mia prima tutor ha costituito un momento di presa di coscienza e di consapevolezza. Le domande che mi sono state poste e che hanno avviato la riflessione hanno riguardato la relazione fra la domanda di ricerca e le risposte attese; i contesti in cui la ricerca si sarebbe dovuta sviluppare; la definizione più dettagliata del problema; il significato della ricerca così per come era posta e le sue relazioni con la mia biografia professionale. Mi sono così sentita sollecitata a intraprendere un percorso di ulteriore approfondimento che ha riguardato e implicato un'analisi più ampia della situazione di partenza; la riflessione sullo stadio delle esperienze concrete, la lettura di ulteriore letteratura sul tema e sulle prospettive didattiche e pedagogiche che potevano essere coinvolte. Sì è quindi verificato un movimento da attore a osservatore e uno spostamento dal coinvolgimento attivo a un distacco analitico. Questa fase di sospensione, esplorazione, riflessione e autoriflessione ha condotto alla formulazione di un'altra alternativa di procedimento, una sorta di trasformazione evolutiva formatasi come processo vissuto, personale, inquieto: un processo di decentralizzazione della riflessione e di produzione co-creativa.
La seconda definizione della domanda, presentata al collegio docenti del dottorato e approfondita nella seconda relazione scritta di ottobre, ha preso una forma diversa: punto di partenza sono divenute le relazioni già esistenti del sistema scuola con il territorio e l'indagine si è rivolta all'indagine delle possibilità e modalità con cui queste relazioni promuovono competenze trasversali e in particolar modo sociali e civiche.
La ricerca si propone quindi di indagare se e come
1) le relazioni interne alle classi e alla scuola (compresi alunni, insegnanti e sistema scolastico);
2) i rapporti interno/esterno (con i genitori e tra i genitori);
3) la creazione (da parte di insegnanti, presidi, genitori, studenti e altri stakeholder) di reti di interazione e comunicazione tra le parti interessate e le organizzazioni educative del territorio; promuovono competenze sociali e civiche.
In questa fase la relazione con la mia supervisore è stata determinante per l'avvio del processo di riflessione e di autoriflessione intenzionale. Il colloquio di supervisione è stato un percorso facilitante, un incontro con la possibilità di essere riconosciuta, di essere considerata partner di un dialogo ma anche un setting di costruzione, di ricostruzione e di creazione dialogica.
La prospettiva rovesciata su cui ho dovuto riflettere mi ha portata non solo a riformulare la mia domanda di ricerca ma anche a ripensare oggetto e metodologie di ricerca. Con l'auto della mia supervisore sono riuscita ad avviare un processo per rendere il familiare estraneo e riscoprire la possibilità di riflettere sui miei costrutti cognitivi e le mie strutture, a negoziare nuovi significati, ad allargare i miei confini, a riorientarmi e a immergermi in un processo di problem solving che è conversazione con la situazione e con i suoi "nessi di prospettive" (Wenger, 1998, p. 126).

4. La definizione della domanda di ricerca: riflessioni della docente supervisore

Nella conduzione di questo monitoraggio si sono incontrate e confrontate differenti concezioni, sistemi di aspettative e di senso: quelli del supervisore e quelli della dottoranda.
Ne è derivata, come si diceva, una continua "conversazione con la situazione": quella prospettata/attesa dalla dottoranda e quella intravista dal supervisore (che pure è un'ipotesi da verificare).

Ascoltando ho apprezzato il desiderio di realizzare e/o di vedere realizzata l'idea limite, l'utopia di una comunità educante", di comprendere che/come i differenti "attori" sulla "scena" della vita scolastica quotidiana (insegnanti, genitori, allievi, personale non docente e amministrativo, dirigenza e figure di sistema) e i differenti soggetti istituzionali i quali, pur con diverso livello di responsabilità e di impegno, contribuiscono al progetto di un sistema formativo che possa integrare e 'portare a sistema' finalità e obiettivi, metodo, risorse, azioni e coordinazioni.
Il processo che si è inizialmente attivato, da parte del supervisore e in collaborazione con la dottoranda, è stato di ascolto per potersi identificare con quel particolare modo di prospettare le cose, di cercarle, di svelarle. In questa fase si è trattato di una riflessione in action fatta congiuntamente. Questa fase è la base, lo scaffold che permette al supervisore di prendere le distanze, dislocandosi nel proprio altrove, per pensare e "vedere" da una prospettiva posizionata, a una distanza maggiore (riflessione individuale on action) e restituire sia il punto di vista della dottoranda (che si sente ascoltata/rispecchiamento positivo) sia il proprio eventuale punto di vista sotto forma di ipotesi, di dubbio da riconsiderare insieme. Si tratta di un processo che potremmo definire simile a quello del pendolo: di avvicinamento per ascoltare e pensare 'come se io fossi lei' e di allontanamento per vedere meglio 'quadro e cornice' e poterli ri-pensare. D'altro canto, il rispecchiamento positivo rafforza nella dottoranda la percezione di poter essere attiva e propositiva nel processo, creando spazio anche per possibili conflitti socio-cognitivi (Piaget,1923/1962; Piaget 1924/1958) che permettono di essere parte attiva nell'eventuale cambiamento di prospettiva. Questa seconda fase di vera e propria 'comprensione e confronto tra concezioni' è la più produttiva e creativa per entrambe le parti.
Crediamo infatti che, alla base della originalità e vitalità della ricerca, stia una sana integrazione dialettica tra quella spinta interiore che porta a cercare desiderando di scoprire potenzialità e risorse latenti e l'esigenza di stare 'con i piedi per terra', riconoscendo i vincoli che il contesto impone e fornendo dati tali da permettere anche letture altre. Questo lavorio di immaginazione-azione, ristrutturazione si è fatto bene insieme.
Nel nostro caso, quindi, la riflessività si è delineata come un costrutto di fondo che ha presupposto la definizione di un'attitudine alla ricerca, la partecipazione e la cooperazione, la co-costruzione attraverso le risorse della dottoranda e della docente supervisore. Si è co-costruita attraverso l'incontro–confronto di due prospettive, del vertice teorico della pedagogia generale e sociale e di quello della didattica della informal, non formal education e formal education.
Il percorso di riflessività ha riguardato una situazione concreta fortemente connotata da incertezza, novità e conflittualità, molto legata alla pratica professionale della dottoranda. Questa dimensione del lavoro di ricerca si è collocata in modo trasversale sulle dimensioni cognitive, sociali ed emozionali. E in questo senso il sapere su se stessi diventa possibilità di ripensarsi in azione e di ripensare l'azione di un sistema aperto e rizomatico (Callari Galli, Cambi, & Ceruti, 2006; Kossak, 2012). Il percorso di supervisione incentrato sulla dimensione di report scritti ha permesso a dottoranda e supervisore di riflettere sull'azione, sulle conoscenze attraverso la costruzione e ricostruzione co/costruzione. Nella costruzione di questo monitoraggio si sono potuti negoziare significati, condividere esperienze e ricostruire prospettive di ricerca in relazione ad una comunità di apprendimento (Wenger, 2006). In questo senso il *reflecting in action* documenta una logica di esplorazione, una crescita cumulativa delle conoscenze personali che conduce a instaurare una continua conversazione riflessiva con la situazione. La riflessione inoltre rispecchia la natura sociale e cooperativa di un processo formativo, che è processo sociale. Non è inoltre un fatto puramente cognitivo ma coinvolge l'affettività, interessi, emozioni, storia culturale e professionale, ha uno spessore cognitivo e un colore affettivo-emotivo (Vygotskji 1933/1990, p. 131). In questo senso la scrittura e la riflessività fungono da aiuto nella comprensione di se stessi in rapporto a specifici contesti operativi creando i presupposti per un processo di trasformazione continua che emerge e si evolve nell'interazione con gli altri.
Questo processo di riflessività e di trasformazione è un fenomeno cruciale per l'ambiente formativo all'università perché comporta un cambiamento profondo negli habitus professionali dei protagoni-

sti di questa relazione educativa che richiede partecipazione consapevole, impegno e volontà d'innovazione.

Note

* Le autrici condividono il contenuto delle concezioni esposte. La redazione delle parti è da attribuirsi a Liliana Dozza per quanto riguarda i paragrafi 2.1 e 3.2 e a Cinzia Zadra per quanto riguarda le rimanenti parti.

[1] Nelle indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola primaria e secondaria della scuola in lingua tedesca dell'Alto Adige si fa preciso riferimento alle competenze sociali e civiche della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*; mentre nelle indicazioni della scuola italiana è stato privilegiato il riferimento alla competenza di cittadinanza attiva che si declina poi in area della cittadinanza democratica, dell'educazione stradale, dell'educazione ambientale, dell'educazione alla salute e dell'educazione alimentare e dell'affettività. Cfr. http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp e http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp [consultati il 26.04.2014]

Riferimenti bibliografici

Arieti, S. (1967). *The intrapsychic self: Feeling, cognition and creativity in health and mental illness*. New York: Basic Books.
Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, F. (2006). Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali. Carocci: Roma.
Dewey, J. (1910/1994). Come pensiamo. Firenze: La Nuova Italia.
Girgensohn, K. (Hrsg.). (2010). Kompetent zum Doktortitel: Konzepte zur Förderung Promovierender. Wiesbaden: VS-Verlag.
Hennig, A. (2010). Die Crux mit der Promotionsbetreuung. Einblicke in eine besondere Beziehung und Überlegungen zu Lösungsansätzen. In K. Girgensohn (Hrsg.), Kompetent zum Doktortitel: Konzepte zur Förderung Promovierender (pp. 69-82). Wiesbaden: VS-Verlag.
Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience at the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Kossack, P. (2012). Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen (pp. 321-344). Opladen: Budrich.
Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. Studies in Higher Education, 33(3), 267-281.
Mainhard, T., van Der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. Higher Education, 58(3), 359-373.
Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 1991).
Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. Studies in Higher Education, 27(2), 135-150.
Piaget, J. (1962). Il linguaggio e il pensiero del fanciullo. Firenze: Giunti S. Barbera. (Opera originale 1923).
Piaget, J. (1958). Giudizio e ragionamenti nel bambino. Firenze: La Nuova Italia. (opera originale 1924).
Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo. (Opera originale 1983).
Siebert, H. (1991). Aspekte einer reflexiven Didaktik. In W. Mader (Hrsg.), Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft (pp. 19-26). Bad Heilbrunn: Julius Klikhard.

Vygotskij, L. S. (1992). Pensiero e linguaggio. Roma, Bari: Laterza. (Opera originale 1933).
Vygotskij, L. S. (1990). Immaginazione e creatività nell'età infantile. Roma: Editori Riuniti. (Opera originale 1933).
Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 1998).

Università e nuove professionalità

di Loretta Fabbri

DOI: 10.12897/01.00033

The paper presents the theoretical and methodological basis of the project realized by the University of Siena named “Cultura del lavoro e identità professionale”. This project has the intention of promoting a job culture in the university and, in the same time, of supporting students in the shifting from the university to the world of work.

Il contributo intende illustrare l’esperienza del progetto triennale “Cultura del lavoro e identità professionale” dell’Università degli Studi di Siena, del quale vengono presentati i presupposti teorici e i congegni metodologici utilizzati al fine di promuovere e diffondere una cultura del lavoro all’interno dell’università e parallelamente sostenere con specifiche azioni di supporto gli studenti nel difficile passaggio dall’università al mondo del lavoro.

La ricostruzione del quadro dentro il quale si è realizzato il progetto ha consentito, al di là dell’esperienza locale dell’ateneo di Siena, di discutere intorno ad alcuni temi rilevanti. Un primo aspetto ha riguardato un problema di “politiche di gestione della conoscenza” all’interno di una macro-organizzazione. L’idea di interpretare un progetto come una ricerca-intervento ha trovato la sua ragione principale nel tentare di trasformare il problema dello sviluppo di una cultura del lavoro all’interno dell’università in un oggetto affrontabile attraverso la condivisione di un progetto e la disponibilità da parte di attori organizzativi di produrre, intorno a quell’oggetto, conoscenze situate e funzionali alla messa a regime di strumenti culturali e materiali per l’adozione di nuove strategie didattiche e organizzative.
Riforma, nuovi corsi di azione, sollecitazioni esterne, promozione di azioni di sistema hanno interrogato i servizi, i docenti, gli studenti. L’esigenza di esplorare approcci e letture complessive diffuse ed in uso, nel contesto universitario, rispetto alla cultura del lavoro ed al rapporto tra università e mondi lavorativi si è tradotta nell’attivazione di dispositivi metodologici di tipo qualitativo e quantitativo come modalità di indagine e di intervento particolarmente congruente e mirata.
La questione decisiva è stata quella di favorire la capacità dell’università di apprendere e innovare. Il lessico dell’innovazione ha aperto la strada alla considerazione dell’innovazione come processo di apprendimento organizzativo. Dove apprendere ha significato partecipare a comunità di pratiche, condividere un sistema di attività che consentissero nuove interpretazioni, una mobilitazione di interessi particolari, di temi, di persone, di concetti che piano piano diventano solidamente legati gli uni agli altri, tanto da formare reti che uniscono e tengono insieme tradizioni, scelte locali, risorse particolari con paradigmi comuni diversamente interpretati, allargare la base di condivisione di strategie di azioni significative e promettenti. Si è trattato dell’attivazione di processi di costruzione congiunta della conoscenza in ordine al come accompagnare le facoltà verso lo sviluppo di una cultura del lavoro.
Nella stagione delle autonomie le università non sono soltanto chiamate a generare conoscenza scientifica su specifici oggetti di ricerca, ma devono considerare la crescita e la circolazione delle conoscenze al loro interno con lo specifico obiettivo di produrre e, di conseguenza, di creare processi funzionali all’innovazione in termini di pratiche di gestione di risorse umane, sistemi di credenze, accesso alle informazioni. Questi assunti hanno fornito una chiave di lettura dell’innovazione e dell’apprendimento organizzativo come processo di conoscenza, autoconoscenza e riconoscimento dei saperi emergenti nell’organizzazione disegnata formalmente e nelle comunità di pratiche.

Come diffondere una cultura del lavoro che sappia attraversare la didattica e accompagnare gli studenti verso efficaci prefigurazioni professionali è stato il problema da risolvere che ha chiamato in causa la produzione di conoscenze in grado di individuare e implementare azioni innovative.
Così la scelta compiuta è stata quella di progettare una politica di gestione della conoscenza che andasse oltre la pretesa di costruire dall'esterno una cultura del lavoro e che al contrario si fondasse su approcci mirati a favorire il confronto interno ed in grado di valorizzare le capacità autonome delle singole comunità. Si è trattato di progettare un approccio all'innovazione di tipo evolutivo. Ogni facoltà ha avuto la possibilità di tematizzare un insieme articolato di azioni – banche dati, percorsi formativi, scambio di buone pratiche - offrendo una varietà di strumenti concettuali e di artefatti che rispondessero a differenti scopi e situazioni lasciando all'azione naturale delle singole facoltà di dimostrare quale di essi sono più efficaci.
Un secondo livello di interesse ha mosso un osservatorio circa il modo in cui un insieme di azioni di sistema possa configurarsi come supporto ad hoc per le facoltà che in questo quadro sono state chiamate a produrre iniziative dal basso a partire dalla loro capacità e tradizione di far leva sull'energia e sulle aspettative degli attori coinvolti. Si è trattato di sperimentare un sistema di azioni integrato da disseminare dentro le facoltà in grado di coinvolgere i diversi attori e di offrire pratiche, esempi, strumenti da condividere. In altre parole, il progetto è stato destinato a generare ed alimentare processi creando punti di focalizzazione intorno ai quali sollecitare e organizzare la negoziazione del significato che l'Università degli studi di Siena ha voluto dare allo sviluppo della cultura del lavoro.

1. Verso una didattica situata. Riprogettare connessioni

Il collegamento università-mondo del lavoro, oltre che chiamare in causa il rapporto di incontro/scambio tra questi due universi, richiede anche la considerazione della stessa università verso il lavoro.
L'università transita verso alcuni assunti. Per esempio, non basta più formare trasmettendo saperi organizzati. Pur riaffermando l'importanza di socializzare al sapere, sappiamo che ciò non è più sufficiente, anche se necessario. Ad un sapere universale, generale, senza tempo si accompagna la necessità di guardare anche a quelle conoscenze che si generano in situazioni locali, particolari e che sono legate agli accadimenti temporali.
La tematizzazione del rapporto tra cultura del lavoro e università costringe quest'ultima ad interrogarsi sul dove e come gli obiettivi economici, civili e culturali della formazione possano essere perseguiti nel modo migliore e se i curricoli devono essere riorganizzati tenendo conto di quello che sappiamo circa la natura della competenza in vari aspetti della nostra vita. In altri termini, si tratta di entrare in merito al rapporto di continuità/discontinuità tra università e alcuni importanti aspetti della vita lavorativa di tutti i giorni, ovvero alla relazione tra l'università e la costruzione di competenze nella vita lavorativa e quotidiana.
Alcune ricerche hanno evidenziato quattro tipi generali di discontinuità tra l'apprendimento nei contesti scolastici e la natura dell'attività cognitiva fuori della scuola. Tali contributi possono aiutare ad individuare alcuni aspetti della concezione del sapere che l'università condivide con la scuola. La scuola si concentra sulle prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente. La scuola è finalizzata a incoraggiare il pensiero privo di supporti, mentre il lavoro mentale fuori della scuola include abitualmente strumenti cognitivi. La scuola coltiva il pensiero simbolico, laddove l'attività mentale fuori della scuola è direttamente coinvolta con oggetti e situazioni. Inoltre, la scuola ha il fine di insegnare capacità e conoscenze generali, mentre all'esterno dominano le competenze specifiche per la situazione (Resnick, 1995, p. 70).
Anche nell'università la forma dominante di apprendimento e prestazione è quella individuale, gli studenti sono giudicati per quello che fanno da soli. La parte dominante delle attività è costruita sulla base del lavoro individuale: studio a casa, interventi singoli in aula. Molte attività esterne all'università sono, in genere, condivise socialmente, il lavoro ha sempre luogo all'interno di siste-

mi sociali e l'abilità di ogni persona dipende molto da quello che fanno gli altri. All'università il maggior merito è indirizzato ad attività di "puro pensiero", quello che gli individui sanno fare senza il supporto esterno di libri e appunti, calcolatrici o altri strumenti complessi. L'università tendenzialmente, al pari della scuola, valorizza il pensiero che procede autonomamente, senza l'ausilio di strumenti materiali e cognitivi. Diversamente, la maggior parte delle attività mentali al di fuori sono intimamente connesse con gli strumenti, e l'attività cognitiva emergente è formata ed è dipendente dal tipo di strumenti disponibili. Dentro il mondo del lavoro le attività di pensiero sono coinvolte con il mondo materiale.
L'apprendimento universitario è fondamentalmente basato su simboli con il rischio che le connessioni con gli eventi e con gli oggetti vadano perdute.
Infine l'università è prevalentemente ancorata all'obiettivo di insegnare capacità e principi teorici generali e ampiamente utilizzabili. Generalità e trasferibilità sono i valori aggiunti di una formazione universitaria mentre per essere competenti nel mondo del lavoro le persone devono sviluppare forme di conoscenza adeguate alla situazione.
Un ampio repertorio di dati fa pensare quindi che quello che si fa a scuola e all'università sia difficilmente trasferibile in contesti pratici esterni e suggerisce che tanto la struttura delle conoscenze quanto le condizioni sociali dell'attività pratica potrebbero differire in modo più marcato da quello conseguito attraverso l'istruzione formale di quanto si pensasse in precedenza (Resnick, 1995, p. 69).
Al riguardo, dalle interviste condotte agli studenti è emersa una rappresentazione del sistema universitario come preoccupato soprattutto di "insegnare" "competenze generali" che poi andranno trasferite e/o applicate nei diversi contesti lavorativi. Gli studenti dichiaravano di faticare ad intravedere come il sapere appreso potesse poi situarsi nei diversi contesti lavorativi. L'apprendimento era descritto come processo cognitivo, individuale ed era sempre più avvertito come indipendente, quando non lontano, dai contesti in cui si realizzava. Gli studenti sottolineavano in particolare:
- la lontananza delle conoscenze dalle pratiche lavorative
- un apprendimento eccessivamente decontestualizzato.

Che cosa suggerivano queste differenze circa la relazione tra scuola, università e competenza nella vita lavorativa e quotidiana? Almeno due considerazioni: da una parte la necessità di discutere su possibili strategie in grado di contenere e ridurre ciò che molti studi definiscono "l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico". Dall'altra, l'opportunità di apprezzare la pratica come connubio di sapere e azioni e di porsi il problema di far apprendere i saperi contenuti nelle azioni. Nel primo caso eravamo di fronte ad un problema di trasformazione della didattica universitaria.

2. L'Università fra teoria e prassi. Apprezzare la conoscenza pratica

Un'altra transizione verso la quale l'università muove riguarda la valorizzazione del ruolo della pratica nei processi di costruzione della conoscenza. L'università tematizza e soprattutto operazionalizza alcuni contributi, che, a partire dalla fine degli anni ottanta, si registrano in ambiti disciplinari diversi a proposito di una diffusa valorizzazione del sapere pratico. La pratica è riconosciuta come contesto epistemologico e storico in cui si trasmettono e al contempo si generano conoscenze, come luogo sociale e fisico in cui si compiono l'apprendimento e il lavoro, come costrutto analitico che contribuisce a chiarire come si apprende e si sviluppa la conoscenza professionale.
L'università riconosce la pratica come luogo in grado di produrre epistemologicamente conoscenza. I tirocini, gli stage, rappresentano e traducono la legittimazione e l'importanza della conoscenza pratica. La formazione universitaria non può fondarsi solo sulla sequenza "prima acquisire il sapere, poi applicare". Infatti, gli stage e i tirocini sono luoghi dove si apprendono i saperi in azione, saperi situati nei sistemi di attività, nelle pratiche lavorative. E tali saperi si apprendono non certo sotto forma di lezione, ma attraverso la partecipazione a curricoli situati nelle comunità lavorative che gli studenti incontrano.

In questo senso, nel progetto avevamo bisogno di sperimentare luoghi di raccordo, luoghi dove esperienze diverse potessero parlarsi e ricomporsi. Dentro tali sfondi l'interpretazione stessa dei processi di apprendimento segue una costellazione di concetti come "partecipazione", "pratica", "identità", allontanandosi dalle prospettive implicite o prevalenti della formazione scolastica e universitaria. In suddetti contesti tradizionalmente si imparano le discipline per poi andare nel mondo ad applicarle. Ciò che sta assumendo valore è il processo partecipativo ovvero la possibilità di essere dentro i processi conoscitivi e relazionali che contraddistinguono le pratiche lavorative. L'apprendimento non è tematizzabile solo come l'acquisizione di conoscenze trasmesse nell'insegnamento perché il posto della conoscenza è anche all'interno delle comunità professionali, nei luoghi di lavoro. L'apprendimento inoltre non è un evento individuale che avviene nella testa di qualcuno, ma un processo che ha anche a che fare con la partecipazione a determinate pratiche.
Tradizionalmente l'università, a differenza di qualsiasi altro ordine di istruzione, è il luogo dove i suoi membri vengono socializzati ai modi consueti di fare ricerca, dove l'apprendimento prevede una forma di generazione e non solo di riproduzione del sapere. Sono assunti questi che però chiedono di essere tradotti dentro l'universo di una università di massa sollecitata dalle sfide di un mondo del lavoro complesso e spesso contraddittorio.
In termini di didattica universitaria ciò si è tradotto in una sfida a sviluppare traiettorie di apprendimento che consentissero processi di costruzione della conoscenza.
Tali questioni sollevano oggi alcuni punti di attenzione circa le rappresentazioni della conoscenza che, più o meno inconsapevolmente, muovono l'università. Se tra gli obiettivi irrinunciabili dell'università rimane quello di essere un luogo di produzione della conoscenza, il suo modo di trasmettere ciò che produce non può essere banalmente quello di consegnare un prodotto, un testo, una teoria.
Stiamo assistendo ad una transizione semantica del costrutto di conoscenza a partire da almeno due interrogativi: dove sta la conoscenza? quali forme assume?
La conoscenza prende e assume diverse forme. C'è chi sottolinea uno spostamento della conoscenza verso il conoscere sottolineando l'importanza di una visione processuale della conoscenza che porta a declinarla non in termini di oggetti di cui impossessarsi quanto come processo del divenire oggetto. Se questo è un passaggio che caratterizza soprattutto il crescente riconoscimento della conoscenza pratica nelle organizzazioni, nel nostro caso sottolineava l'insoddisfazione crescente rispetto alle concezioni tradizionali della conoscenza come astratta, disincarnata e di cui ci si appropria individualmente. Conoscere è un'attività, una capacità di produrre e utilizzare conoscenza per elaborare i problemi, per prefigurare soluzioni.

3. Nuove epistemologie professionali e insegnamento universitario

L'idea di promuovere una ricerca-intervento trovava la sua ragione principale nel tentare di trasformare il problema dello sviluppo di una cultura del lavoro all'interno dell'università in un oggetto affrontabile attraverso la condivisione di un progetto e la disponibilità da parte di attori organizzativi di produrre, intorno a quell'oggetto, conoscenze situate e funzionali alla messa a regime di strumenti culturali e materiali per l'adozione di nuove strategie didattiche e organizzative.
Su alcune questioni l'università era chiamata a rispondere in prima persona. Come si apprende una professione? Di quale conoscenza ha bisogno un professionista che è chiamato ad interagire con gli attuali scenari lavorativi? Come si forma un professionista? Come si progettano traiettorie di apprendimento che consentano l'acquisizione di competenze esperte?
Questi sono gli interrogativi che eravamo interpellati ad affrontare tenendo presenti scenari concettuali che andavano tematizzati e tradotti in didattiche capaci ed efficaci.
I molteplici studi sulle pratiche professionali che si sono sviluppati tra gli anni settanta e ottanta muovono da specifici interrogativi sulla formazione professionale. Quando è esplosa la consapevolezza di vivere in una società in costante transizione dentro la quale nessun corso di vita professionale può contare su lunghi stati di professionalità, il problema della formazione professionale si è

tradotto nella domanda circa le forme di razionalità più pertinenti a influenzare e gestire queste trasformazioni. Dall'analisi dei diversi contesti professionali emerge una crisi di legittimità e di fiducia che investe il campo professionale non soltanto dall'esterno della società civile, della quale sono consapevoli gli stessi professionisti che denunciano un declino dell'immagine del proprio operato e delle condizioni in base alle quali sono chiamati ad agire.
Invitati a descrivere e riflettere nei rispettivi campi di azione, i professionisti definiscono la loro competenza inadeguata rispetto ad un ambito lavorativo mutato e instabile, che richiede continuamente una revisione delle conoscenze e delle abilità, ma soprattutto una capacità di adattarsi alla situazione reale che non ha precedenti. I professionisti dichiarano inoltre di doversi confrontare con realtà di cui non possiedono idonee categorie di analisi e di dover risolvere situazioni problematiche per le quali non hanno una formazione professionale adeguata. Il nuovo contesto lavorativo li invita a confrontarsi con una complessità crescente la cui gestione necessita non solo dell'acquisizione di un nuovo bagaglio teorico quanto della capacità di produrre conoscenze situate.
A fronte di ciò si assiste ad una diffusa diffidenza circa la pretesa dell'università di produrre una conoscenza scientifica e sistematica che la pratica competente dovrebbe applicare e circa la distanza dell'università da quello che viene definito il "fertile disordine della pratica".
La crisi di fiducia nella conoscenza professionale si è tradotta in crisi di fiducia nel sapere appreso nelle università. "Se le professioni sono accusate di inefficacia e scorrettezza, alle loro scuole viene attribuita la colpa di fallire nell'insegnamento dei rudimenti di una pratica efficace ed etica" (Schön, 2006, p. 37).
L'università soffre di una crisi di legittimità circa la sua stessa capacità formativa e soprattutto circa la spendibilità pratica di un sapere che non fa i conti con i contesti d'uso di tale sapere. Le criticità sottolineano soprattutto l'eccessiva centratura su saperi teorici e decontestualizzati che formano professionisti strettamente specializzati privi però di capacità progettuali e di expertise tali da fronteggiare i problemi che si incontrano nella variegata topografia della pratica professionale.
Gli studenti intervistati sottolineavano una lontananza "conoscitiva", dai mondi e dalle culture professionali. L'apprendimento era descritto come processo cognitivo, individuale ed è sempre più avvertito come indipendente, quando non lontano, dai contesti in cui si realizza.
Il crescente scetticismo sulla efficacia delle professioni nel senso più ampio invitava l'università a validare i dispositivi di trasmissione e costruzione della conoscenza. In che misura l'università intendeva soddisfare gli scopi dichiarati delle professioni? In che misura si intendeva fare i conti con i limiti di un modello di formazione universitaria che individua nella trasmissione di conoscenze generali e sistematiche il fondamento delle prestazioni professionali?
Si trattava di fare i conti con un paradigma epistemologico che si fondava sull'idea che maggiore è la vicinanza di una conoscenza alla scienza di base, maggiore è il suo status a livello accademico. La conoscenza generale, proposizionale, gode di una posizione privilegiata.
L'apprendimento di una cultura del lavoro da parte degli studenti universitari era un problema interamente in carico all'università. La costruzione di una cultura del lavoro in grado di governare prefigurazioni professionali chiamava in causa sia la natura del sapere universitario che i sistemi di attività che una università progetta per sostenere e accompagnare gli studenti in una operazione che non poteva essere più gestita individualmente e soprattutto rimandata al dopolaurea. L'università doveva fare i conti non solo con le nuove epistemologie professionali, ma anche con i recenti studi sull'apprendimento.
Alcuni autori hanno suggerito strategie centrate intorno ai concetti di "apprendimento situato" (Lave, Wenger, 2006) e "apprendistato cognitivo" (Collins, Brown, Newman, 1995). La progettazione di processi di formazione intenzionalmente finalizzati alla costruzione dell'identità professionale richiede infatti oggi sia esperienze di apprendimento di teorie e conoscenze in setting d'aula o seminariali, sia esperienze di osservazione di pratiche esperte, che determinano l'acquisizione di conoscenze e competenze.

I processi di costruzione e sviluppo dell'identità professionale sono processi multipli che richiamano non soltanto il possesso di specifiche conoscenze e competenze, ma anche il confronto con i saperi situati dentro i contesti professionali.
Sembra essere soprattutto l'accesso ad esempi che aiuta gli studenti a costruirsi un'idea situata delle professioni. Il problema da risolvere era come consentire agli studenti di apprendere pratiche professionali. Stage e tirocini rappresentavano una prima risposta. Ma il problema da elaborare prima ancora che da risolvere era quello di poter pensare a curricoli trasversali in grado di far incontrare gli studenti con i saperi situati, con i problemi che incontreranno. In altri termini, si trattava di trovare il modo per accompagnarli, all'interno di una situazione protetta, dentro la palude dei problemi disordinati, indeterminati, difficilmente risolvibili mediante soluzioni di tipo tecnico.
Le interviste, i focus group, la ricerca-intervento, avevano fatto emergere uno studente cui mancavano informazioni, che non aveva esperienze sulle quali riflettere, esempi su cui costruire possibili percorsi per comprendere chi volesse diventare e che talvolta si trovava costretto a inseguire stereotipi o ad accontentarsi di improbabili posti fissi, in particolare questi studenti erano sprovvisti di etichette professionali forti che non potevano far leva su etichette socialmente riconosciute. In questi casi la non consapevolezza del proprio progetto professionale e del contributo del proprio sapere disciplinare non rappresentava una guida importante nella ricerca del lavoro.
La possibilità di socializzare un percorso in genere gestito individualmente era diventato un obiettivo fondamentale. Il lavoro era un costrutto che sembrava che ognuno gestisse individualmente, facendo i conti solo con la "propria testa". Sfuggivano le implicazioni sociali, i condizionamenti, le reti di significato più ampio. Si trattava per lo più di idee derivanti da percorsi individuali, mai come acquisizione sociale che avviene nella cornice complessa in una comunità di pratiche - locali e nazionali -, di scopi, di attività e strumenti. Il lavoro come costrutto storicamente determinato, che si attua in un contesto di vincoli, regole, convenzioni, pressioni culturali assai differenti nel corso del tempo, rispetto alle differenti tappe dello sviluppo economico, era il grande assente dalle rappresentazioni degli studenti. È come se agivano in un "vuoto sociale" - " il lavoro secondo me", "il lavoro secondo la mia famiglia", al massimo abitato da miti - "l'archeologo", il "posto fisso" e quindi "il dirigente degli enti locali"-.
Nel cammino che va dal momento dell'iscrizione alla laurea non si era rilevata la ricerca di elementi informativi di tipo "oggettivo" (il mondo del lavoro oggi, il lavoro nel mio territorio). Le aspettative e il desiderio erano verso "il posto fisso", la compatibilità tra questo e i nuovi scenari lavorativi non era oggetto di confronto o problematizzazione. Se anche incombeva la paura del "precariato", sembrava che ognuno sperasse di "scampare" ad un trend generale.
L'analisi dell'interazione persona-contesto lavorativo era in genere disgiunta dalla considerazione dei valori, dei significati sociali (rappresentazioni sociali, aspettative e atteggiamenti sociali) connessi con il lavoro, come pure con il grado di consenso e di condivisione sociale di tali attribuzioni. Il lavoro rimaneva diviso tra sogno e speranze individuali. Tali processi strutturavano il modo di vedere la realtà sociale e lavorativa ordinandola e semplificandola. Mancava un confronto con una data comunità professionale e culturale sulla interpretazione delle convinzioni maturate o sulle informazioni raccolte e sui significati, i valori di fondo e le aspettative ad essi correlati. Questi avrebbero permesso una maggiore chiarezza nelle valutazioni e nelle decisioni e la stabilità della strutturazione soggettiva della realtà.

4. Didattica universitaria e identità professionale

Le informazioni emerse dalla ricerca sulle rappresentazioni degli studenti legittimavano la necessità di accompagnare la costruzione dell'identità professionale. Emergeva con forza la necessità di aiutarli nell'articolare la rappresentazione della meta professionale e del modello professionale interiorizzato. Ciò comportava di sostenere l'attività esplorativa degli studenti nel mondo delle professioni di riferimento, aiutarli ad interrogarsi sul rapporto tra conoscenza e suo utilizzo. Se un sapere apre a molteplici professioni (si può essere laureati in Scienze dell'educazione e della formazione, in Beni

Culturali, ma ciò non dice niente relativamente a quale lavoro andrò a svolgere) diviene importante sostenere la progressiva presa di coscienza delle diverse declinazioni che la professione per cui si sta formando può comportare oggi e accompagnare lo studente ad interrogarsi su chi vuole essere, evitando di rimandare la domanda al dopo università che fatica a intercettare un'idea situata del lavoro.

L'università si faceva carico così di offrire impalcature culturali e sociali che offrivano ponti per una transizione consapevole. Ciò aveva indotto a pensare come consentire agli studenti di attraversare mondi diversi - quale quello universitario e quello lavorativo - prefigurando problemi, possibili soluzioni, indagando e studiando il mondo lavorativo attraverso un approccio compatibile con le diverse competenze. Le teorie sull'apprendimento sociale e situato hanno infatti aiutato ad individuare un approccio partecipato e in grado di rispettare un modello di apprendimento legittimo e periferico (Lave, Wenger, 2006). Talvolta il tirocinio immette dentro un contesto senza una rete di protezione che consenta di far fronte a consegne compatibili con le competenze dei tirocinanti. Non sempre ci si preoccupa di delineare un insieme di opportunità di coinvolgimento nella pratica, "un curriculum di apprendimento", ovvero occasioni per partecipare e imparare che vengono offerte ai novizi secondo un ordine più o meno definito.

Il valore formativo di una tale esperienza non risiedeva tanto nell'acquisizione di specifici "contenuti" o "competenze" trasversali, ma piuttosto nella possibilità di porsi in una prospettiva di costruzione di conoscenza in ordine alla collocazione professionale. Se esistono mutamenti e incertezze, la possibilità di interrogarsi così da comprendere e riconoscere se stessi proiettandosi, in situazione protetta, in sistemi di attività professionali si traduceva in una esplorazione, in una ricerca che aveva come obiettivo la produzione di conoscenze situate utili a maturare "competenze" per costruirsi un'identità professionale.

Il progetto ha così inteso configurarsi come esperienza sociale del vivere l'università come studente che prefigurava percorsi professionali attraverso l'attivo coinvolgimento con azioni, pensieri, discorsi, riflessioni, in imprese caratterizzate dalla presenza di altri attori sociali. L'identità professionale smetteva di configurarsi come dato determinato solo dalle occasioni, la cui stessa pensabilità è da posticipare dopo la laurea per essere pensata con qualcosa che le persone fanno nella misura in cui partecipano ad attività che consentono di interagire con comunità diverse, in questo caso quella dei pari, quella dei docenti e quella del mondo delle professioni in una rete in grado di connettere le molteplici appartenenze. Università e mondo del lavoro consentivano di definirsi per quello che si è e per quello che non si è, di immaginarsi membri di più comunità: si abitava l'università per abitare poi una professione e per vivere dentro un contesto.

Far transitare il pensiero è stato il tratto distintivo del progetto che contribuiva a costruire per lo studente un orizzonte di osservazione e di riflessione sul suo futuro che venisse a rappresentare così una costruzione da compiere in corso d'opera piuttosto che un dato con cui fare i conti professionali. Il progetto ha pianificato, organizzato e gestito risorse e traiettorie di apprendimento, che attraverso entrate differenziate, consentisse agli studenti l'accesso a momenti riflessivi, ad artefatti, ad informazioni, connessioni, discorsi, opportunità e a persone, luoghi, strumenti e attività utili a immaginare e attraversare mondi futuri.

Chiedersi "che cosa studio?", "come posso utilizzare quello che studio?", indagare le proprie aspettative, validare le rappresentazione di professioni future è stato un modo per leggere il curricolo formativo, per vederne le potenzialità e individuarne i limiti, per progettare eventuali attività trasversali, per apprendere a lavorare in gruppo, a tematizzare il collega come possibile co-costruttore di strategie lavorative (Kitchener, Fischer, 1990). Invece di mantenere separati o debolmente collegati le fasi di studio e il momento del lavoro pratico, il progetto si proponeva una lunga fase – un sistema differenziato di azioni – di "impalcatura" e sostegno in grado di sostenere gli studenti dentro quadri lavorativi sempre più complessi.

Si sono voluti sperimentare così spazi formativi differenziati dentro i quali lo studente si sentisse membro legittimato di una comunità che progetta con lui attività che intendano contribuire alla co-

struzione della sua identità professionale e al contempo aiutare a modificare la comunità universitaria e la sua pratica didattica.

Bibliografia

Argyris C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 1998.

Blackler F., "Il processo di conoscenza come prodotto delle comunità", in *Studi organizzativi*, 1999, *3*, pp. 5-18.

Bourdieu P., *Per una teoria della pratica*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.

Collins A., Brown J.S., Newman S.E., "L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto", in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), I c*ontesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 181-231.

Clot Y., *La funzione psicologica del lavoro*, tr. it., Carocci, Roma 2006.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

Gherardi S., Lippi A., *Tradurre le riforme in pratica*. *Le strategie della traslazione*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Kitchener K.S., Fischer K.W., *A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking*, in Kuhn D. (eds.), *Contributions to Human Development: Vol. 21. Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Karger, New York 1990, pp. 48-62.

Latour B., *La scienza in azione*, tr. it., Edizioni di Comunità, Torino 1998.

Lave L., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento 2006.

Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 2: La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Liguori, Napoli 2006.

Orr J., "Condividere le conoscenze, celebrare l'identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio", in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 303-327.

Pickering A., *La scienza come pratica e come cultura*, tr. it., Edizioni di Comunità, Torino 2001.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), I c*ontesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.

Resnick L.B., "Imparare dentro e fuori la scuola", in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), I c*ontesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 61-84.

Rossi B., "Innovazione e apprendimento nelle comunità di pratiche. Materiali di pedagogia delle organizzazioni", in Rossi B. (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi*, Carocci, Roma 2005, pp. 55-79.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2006.

Scribner S., "Thinking in action: some characteristics of practical thought", in Stemberg R.J., Wagner R.K., *Pratical intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge MA 1986, pp. 13-30.

Scribner S., Sachs P., *A study of on the job training*, Technical Report 13, Columbia University, New York 1990.

Sternberg R. J., Horvath J. A. (et. al.), *Tacit knowledge in professional practice.Researcher and practitioner perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1999.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr.it., Raffaello Cortina, Milano 2006.

Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr.it., Guerini e Associati, Milano 2007.

Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso

di Lorena Milani

DOI: 10.12897/01.00034

This paper addresses the issue of "skills of doing research". The doctoral, third cycle of education, aims to train research professionals. Through *the case study* and the survey methodology of *focus group*, this paper attempts to investigate the possible skills of the researcher. This essay connects the topics of higher education, professional identity and skills. The analysis was conducted through a *mini-focus group* with a group of Ph.D. students in Psychological, Anthropological and Educational Sciences – Education Sciences Section. The focus has led to some interesting contributions, outlining the skills of "doing research".

Questo contributo affronta il tema della "competenze del fare ricerca". Il dottorato, III ciclo della formazione universitaria, ha l'obiettivo di formare i professionisti della ricerca. Attraverso lo *studio di un caso* e la metodologia di indagine del *focus group*, questo saggio tenta di indagare le possibili competenze professionali del ricercatore. Questo saggio connette i temi dell'alta formazione, dell'identità e delle competenze. L'analisi è stata condotta, attraverso un *mini-focus group* con un gruppo di dottorandi del Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione – sezione Scienze dell'Educazione. Il *focus* ha portato ad alcuni interessanti contributi delineando le*competenze del "fare ricerca"*.

Premessa

Questo saggio è un primo esito di un processo di ricerca ad approccio qualitativo sull'argomento e pertanto ha *carattere introduttivo-esplorativo* circa una tematica ancora decisamente nuova e non ancora sufficientemente approfondita. Si tratta di un lavoro perciò *volutamente* circoscritto, ma di carattere pionieristico e che si configura come*studio di caso* (Trinchero, 2002, p. 84; Bassey M., 1999). Attraverso questa indagine, che utilizza il *focus group* (Merton & Fiske & Kendell, 1956; Krueger, 1988), nella forma del*mini-focus group* (Colombo, 1997; Corrao, 2000; Zammuner, 2003; Albanesi, 2004; Acocella, 2008;) come strumento di raccolta dei dati, intendiamo aprire, quindi, un filone di ricerca, esplorandone alcune possibili direttrici di sviluppo.

1. La nuova visione del dottorato: per una concezione forte della professionalità del ricercatore

La normativa istitutiva del dottorato di ricerca (1) all'art. 68 recita: "È istituito il dottorato di ricerca accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica". La filosofia di fondo indica chiaramente come il dottore di ricerca fosse pensato come un soggetto dotato di alta formazione specializzata nell'ambito della ricerca e indirizzato verso una collazione all'interno dell'università o dei centri di ricerca. Il dottorato di ricerca si presentava, perciò, come il 'terreno di coltura' dei futuri ricercatori/docenti universitari. Si trattava, infatti, di una prospettiva consequenziale al riordino della carriera accademica che faceva prevalere la funzione del titolo solo nell'ambito della ricerca scientifica *tout court*.
Con il Processo di Bologna (1999) è stato avviato un successivo riordino del sistema universitario che ha introdotto l'impianto a tre cicli: Laurea Triennale, Laurea Magistrale e Dottorato di Ricerca. Quest'ultimo, quindi, è venuto a configurarsi come un vero e proprio segmento formativo, acqui-

sendo nel tempo una struttura sempre più complessa e organizzandosi con un preciso Manifesto degli studi e un Piano dell'Offerta Formativa impostato in base ai cfu (crediti formativi universitari) (2). Inizialmente, nei Dottorati, la proposta formativa era meno poderosa e la formazione avveniva attraverso il processo di ricerca che, pertanto, costituiva il filo conduttore della formazione stessa, spesso lasciata all'iniziativa del singolo dottorando, anche assistito dal tutor, in una sorta di apprendimento dall'esperienza.

Istituito il III segmento della formazione in università, viene ad avere un significato differente anche la funzione del Consiglio di Dottorato e del tutor: il Consiglio di Dottorato diventa responsabile dell'Offerta Formativa e delle sue finalità e diviene prioritario, pertanto, ragionare in termini di conoscenze e di abilità connesse a *competenze da sviluppare*. Si trattava di un enorme cambiamento che obbligava a pensare al dottorato come a un percorso formativo con momenti di ben architettati che qui, in questo contesto, proponiamo di leggere con il linguaggio di G. Pinau (1986; 2000; anche Courtois, 1997), interpretandoli nella logica combinata e circolare tra *eteroformazione*, *autoformazione* ed *ecoformazione*. L'impianto formativo di un dottorato pertanto sull'asse dell'*eteroformazione* richiede di pensare e di offrire momenti strutturati di formazione mirati ai *know-how* e ai *know-that*(Ryle, 1949; 1963) e ai *know-why* e *know-where* (Milani, 2000; 2013) *della ricerca* che siano diretti a costruire riflessioni forti sulle ragioni e sui sensi del *fare ricerca*, anche in relazione alle questioni etiche; sull'asse dell'*autoformazione* è indispensabile favorire l'autonomia nella ricerca, nella costruzione di ragionamenti e di valutazioni sulle modalità di lettura, di interpretazione e di analisi della ricerca e sul fronte della critica al proprio lavoro; infine, sull'asse dell'*ecoformazione* occorre avviare un contesto/ambiente di ricerca davvero formativo che induca a sperimentare, vagliare, *praticare* la pratica (Wenger, 1999/2006; Wenger, Dermott & Snyder, 2002/2007) della ricerca, costituendo lo sfondo e l'ancoraggio alla rigorosità della metodologia accanto alla sperimentazione, alla creatività e alla flessibilità necessaria per innovare, aprire nuovi orizzonti e arricchire il percorso scientifico sia sul piano delle acquisizioni sia sul piano della metodologia sia, infine, relativamente alle domande e alle questioni etiche connesse alla ricerca o da questa sollevate.

Recentemente, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con D.M. 8 febbraio 2013, n. 45 "Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli entri accreditati", ha richiamato in modo chiaro finalità attivate già a partire dal processo di Bologna. All'art. 1 comma 3, infatti, si dichiara: "Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell'esercizio delle libere professioni, contribuendo alla realizzazione dello Spazio Europeo dell'Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca". Osserviamo, prima di tutto, che la finalità del dottorato non rimane chiusa esclusivamente nell'ambito accademico o dei centri ricerca, ma si apre alla possibilità di immaginare un professionista che entri nel mercato del lavoro, quindi anche nel privato, portando le competenze di ricerca come risorsa ad alta qualificazione in grado di favorire sviluppo e competitività nelle aziende, nelle organizzazioni, nelle imprese e nel mercato globale. Questo dischiude anche nuove opportunità a due vie: 1) la via dell'università col mondo del lavoro e viceversa e 2) la via dei futuri dottorandi come singoli professionisti impegnati a saldare creativamente e a costruire reti di risorse e di contatti in funzione di una polivalenza del titolo.

In questa prospettiva, torna prepotentemente il *concetto di competenza* (Milani, 2000; 2013) a sostenere e a qualificare la direzione di senso della professionalità: il profilo professionale è quello di un soggetto che domini il campo della ricerca in modo fortemente specializzato, ma duttile, flessibile, capace di adattamenti e di invenzione creativa. La difficoltà sta nell'immaginare le *competenze del fare ricerca*, nonostante la pratica della ricerca sia costante e diffusa: manca, infatti, una riflessione sulle competenze necessarie all'esercizio professionale della ricerca e molto spesso vengono indicate più le attitudini e le competenze trasversali che un preciso quadro di *competenze del "fare ricerca"*.

2. Il Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione dell'Università Torino: il contesto della ricerca

Dal 2010, l'Università di Torino è organizzata in 4 Scuole di Dottorato ciascuna delle quali è suddivisa in Dottorati di ricerca. Della Scuola di Dottorato in Scienze Umane e Sociali fa parte il Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione. Questo Dottorato coopera già dal 2006 con un impianto interdisciplinare sui tre nuclei fondanti: psicologia, antropologia e scienze dell'educazione e attualmente è stata stilata una convenzione con il Corso di di Dottorato in Scienze Umane – Curriculum Scienze Sociali, Politiche e dell'Intercultura – indirizzo di Metodologia – del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova sul tema di ricerca "Valutazione dei processi e dei sistemi educative". Si tratta, pertanto, di un Dottorato dalla struttura alquanto complessa e con una pluralità di orientamenti interni (4 di psicologia, 1 di scienze dell'educazione e 1 di antropologia) che comportano un lavoro notevole di composizione e di interconnessione per evitare la frammentarietà, la dispersione e/o l'iperspecialismo, conseguente a un possibile ripiegamento sulla singola ricerca/disciplina a fronte di una necessaria apertura che l'impianto interdisciplinare richiede e auspica.
Nel tempo sono stati consolidati la struttura e il 'volto' del Dottorato e sono stati migliorati i sistemi di implementazione delle risorse umane e di rete, dell'internazionalizzazione e della valutazione, incrementando notevolmente il livello dell'Offerta Formativa, anche a seguito della convenzione con l'Università di Genova. Nella Presentazione del Dottorato (3) vengono indicati possibili traguardi formativi che gli indirizzi congiuntamente intendono sviluppare: "l'acquisizione di approfondite conoscenze teoriche e metodologiche; capacità di interpretazione nell'analisi di problematiche; autonomia di giudizio nel realizzare un progetto di ricerca e/o intervento; capacità sia di comunicare in modo efficace e scientificamente fondato con interlocutori specialisti (e non) sia di valutazione critica" e vengono anche indicati gli obiettivi formativi riferiti ai tre anni in cui si articola il percorso:

- Obiettivi formativi del primo anno: formazione interdisciplinare, modelli e metodi dei diversi ambiti di ricerca interni al dottorato; metodi di ricerca nelle scienze sociali; formazione alle tecniche di raccolta ed elaborazione dati; formazione all'uso e alla gestione delle fonti bibliografiche.
- Obiettivi formativi del secondo anno: acquisizione di strumenti di analisi dei testi; formazione alla stesura di un progetto di ricerca; esperienze di *peer-review* dei progetti di ricerca.
- Obiettivi formativi del terzo anno: conoscenza delle fonti di finanziamento nazionali e internazionali e acquisizione delle procedure di stesura, presentazione e gestione di progetti di ricerca; presentazione e *peer-review* del progetto di tesi.

Si è cercato, nel tempo, di dare una struttura di senso in relazione ai possibili bisogni educativi di ciascun anno, rispondendo anche alla diversa domanda di formazione in merito ai differenti orientamenti. Il progetto formativo viene rivisto di anno in anno, a seguito anche delle osservazioni e dei contributi sia dei docenti sia dei dottorandi e a fronte di nuove riflessioni in relazione alle finalità sempre più attuali del professionista della ricerca.
L'Offerta Formativa viene garantita da docenti di tutti gli orientamenti e dai docenti di altre università italiane e straniere, con una maggiore attenzione alla strutturazione di metodologie della ricerca qualitativo-quantitative e interventi sulle più attuali piste di ricerca in ambito nazionale e internazionale; le attività sono gestite attraverso una pluralità di interventi didattici (lezioni frontali e partecipate, laboratori, seminari, *peer-review* e momenti autoformativi; incontri, giornate di studio, convegni, *summer school*…) e viene incentivata la mobilità ai fini della ricerca.

3. Delimitazione del campo, obiettivi della ricerca, opzione metodologica e scelta del campione

La letteratura teorica su questo argomento è assente per ciò che riguarda riflessioni circa la funzione e il senso della formazione del dottorato, almeno per quanto è stato possibile verificare attualmente. L'impianto teorico della ricerca, quindi, tralasciando un quadro sulla funzione dei Dottorati, si affida ai molteplici contributi sul tema delle competenze professionali, negli ambiti più differenziati, ma con maggiore attenzione a quelli relativi al settore educativo, indirizzandosi verso la delineazione di alcune ipotesi circa le competenze del ricercatore. Anche restringendo il campo alle sole *competenze per fare ricerca*, non esiste al momento una letteratura nota sul tema, perlomeno nel panorama italiano. Nonostante ciò, si parte dall'*ipotesi che esistano delle possibili competenze* di ricerca e che il 'fare ricerca' richieda non solo attitudini e capacità intellettuali, ma *vere e proprie competenze riconosciute e apprezzate entro una comunità di pratica* (Wenger, 1998/2006) e che sia possibile identificarle.
Consapevoli del fatto che esistono un numero notevole di definizioni (4), abbiamo inteso come *competenza*, in modo sintetico, *la capacità di gestire e di padroneggiare una pratica fronteggiando l'imprevisto, l'inedito e il nuovo e imparando dall'esperienza e dominando una vasta classe di situazioni professionali*. Questa è anche la definizione cha abbiamo offerto al gruppo per favorirne la riflessione e l'esplorazione.
In questa prospettiva, abbiamo avviato una ricerca qualitativa, attraverso uno studio di caso a carattere esplorativo, tesa a *individuare*, in una 'sorta di comunità di pratica in formazione' – quella dei dottorandi di ricerca –, *un possibile corredo di competenze del fare ricerca o del professionista della ricerca*. Abbiamo ipotizzato l'esistenza di almeno quattro possibili macro-competenze: competenze teoriche di processo, metodologiche/strumentali, di comunicazione e scrittura e di condivisione. Volutamente, pur avendo fatto una possibile ricognizione per creare una mappatura iniziale, non abbiamo voluto dettagliare troppo queste macro-competenze per evitare di influire sulla riflessione dei partecipanti. Esse costituiscono delle possibili aspettative di ricerca da convalidare, ovviamente non comunicate al gruppo.
Abbiamo ristretto la nostra ricerca nell'ambito del Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione – orientamento Scienze dell'Educazione - e abbiamo scelto di utilizzare un approccio qualitativo con l'intento di cogliere la percezione delle *competenze necessarie al fare ricerca* in ambito educativo da parte dei dottorandi, supposti come soggetti già pienamente coinvolti nel riflettere sul proprio 'essere ricercatori'. Dovendo tenere sotto controllo la variabile 'formazione fornita dall'Offerta Formativa del dottorato' e dall'altra 'la ricerca educativa', abbiamo scelto il campione sulla base di due criteri: 1) l'aderenza all'orientamento di Scienze dell'Educazione e 2) la disponibilità a partecipare al *focus*. Il *focus* è stato aperto a tutti i dottorandi (I, II e III). Per ragioni pragmatiche, non erano presenti i dottorandi del III. Abbiamo ritenuto comunque opportuno dar via alla riunione di *focus* perché il numero era quello previsto per la ricerca, ossia almeno *5 partecipanti* (5). Un limite del campione è determinato dalla presenza di un solo maschio. Non era possibile, però, mantenendo fermi i criteri, modificare questa variabile. Riteniamo, comunque, che, ai fini di questa ricerca, questa sia una variabile piuttosto influente. Del resto il bacino di pescaggio dei candidati per l'area di Scienze dell'Educazione è sicuramente determinato da una più elevata presenza del sesso femminile.
Un *limite*, che poi si è in parte rilevato un'*opportunità*, è stata l'assenza dei dottorandi del III anno: un *limite* perché si tratta di dottorandi che si avviano alla conclusione e che, quindi, avrebbero potuto aggiungere ulteriori riflessioni presumibilmente più 'consapevoli' perché più 'testate' dall'esperienza e di cui, quindi, non abbiamo potuto avvalerci per arricchire la discussione e rilevare un numero maggiore di dati; un'*opportunità* perché forse i dottorandi più giovani, quelli del I anno, hanno usufruito di una maggiore libertà di espressione e di un più ampio spazio di intervento.
Un altro *limite* della ricerca, rivelatosi anche questo, al tempo stesso, un'*opportunità*, è stato il fatto che il facilitatore del gruppo sia anche referente del Dottorato per la sezione Scienze dell'Educazione: ciò avrebbe potuto condizionare l'andamento della discussione; dall'altro lato, in-

vece, questa è stata vista dai partecipanti anche come un'*opportunità*: è indubbio, infatti, che i dottorandi si attendessero anche alcune *risposte* circa la loro*partecipazione periferica legittimata alla comunità professionale* (Lave e Wenger; 1991/2006; Wenger, 1998/2006; Wenger & Dermott & Snyder, 2002/2007), comunità rappresentata ai loro occhi dal facilitatore/referente, dal quale attendevano risposte al bisogno di conferma alla loro *ricerca di professionalità*. Questo doppio ruolo ha forse favorito, però, l'emersione di bisogni formativi precisi e il livello della discussione.
Per evitare al minimo potenziali influenze, il *focus* è stato strutturato con una combinazione di tecniche (Trinchero, 2002, p. 248), in una *logica* scientemente *mixata* secondo queste*fasi*:
1) Si è iniziato con la tecnica del *brainstorming*. La domanda-stimolo era: *cosa significa fare ricerca?*. Abbiamo lasciato libero il susseguirsi degli interventi…creando un flusso di riflessione continuo.
2) Costruzione di una *mappa delle competenze*. Lo stimolo era: *quali competenze pensiamo siano necessarie per fare ricerca?* Abbiamo visualizzato su un cartellone le risposte costruendole come una sorta di mappa condivisa e co-costruita.
3) Applicazione della tecnica di Delphi: si è scelto questa formula per favorire al massimo l'espressione. Lo stimolo era: *quali competenze specifiche sono necessarie nel fare ricerca in ambito pedagogico/educativo*?
4) Utilizzo di metafore, con funzione di sintesi, alla ricerca di un'immagine che rappresentasse un'identità professionale. Lo stimolo era: *con quale metafora rappresentereste il ricercatore di professione*?

4. Una lettura globale dei dati e del processo del *focus*

Un primo dato è che i dottorandi hanno risposto con moltissimo interesse verso il *focus*della ricerca che è stato consapevolmente poco chiarito nella mail di convocazione, onde evitare l'effetto "arrivo preparato alla discussione per non fare brutte figure". L'intento, infatti, era quello di provocare una discussione e, da questo punto di vista, la conduzione ha centrato pienamente l'obiettivo: il dibattito è stato sempre molto acceso e vivace, al punto da rende molto complessa la sbobinatura. I partecipanti hanno apertamente dichiarato che nel dottorato si *sente la mancanza di un momento come questo* attraverso il quale fare un confronto tra i dottorandi non tanto sullo stato della ricerca, ma *sul fare ricerca*. Anche in questa direzione, quindi, il *focus* ha *rilevato un importante bisogno formativo*: quello di *avere spazi/tempi di riflessione comune per chiedersi cosa significa fare ricerca ed essere ricercatori*. Osservando il numero di interventi e la durata degli stessi, si può notare che *questo bisogno era fortissimo* nei due partecipanti del I anno, come poteva essere presumibile. Soprattutto il bisogno di esternare i propri vissuti e le proprie emozioni manifestava una certa ansia e preoccupazione davanti a quello che era il percorso ancora da intraprendere. Un po' più pacati gli interventi dei dottorandi del II anno. Nel loro caso, la preoccupazione era più quella di costruire un progetto ben connesso con il quadro costruito e solido negli aspetti di ricerca. La *fatica del fare ricerca* è emersa fortissima fin dall'inizio da parte di tutti: questo, come vedremo, ha dato luogo a una riflessione specifica aprendo una *macro-competenza* a sé (non prevista dal facilitatore) riguardante la gestione dell'emotività implicita nel fare ricerca: la *competenza emotiva*.
È emersa, inoltre, un'*esigenza forte di solidarietà, di sostegno*. In sostanza, quello che sembra non apparire a sufficienza è la *dimensione della comunità di pratica*: il percorso, infatti, sembra più spesso un *percorso in solitaria*. Qualcuno ha avanzato l'ipotesi che l'ambiente competitivo dell'Università (A) non favorisca la socializzazione e il lavoro di gruppo. Ciò che si evince, comunque, è l'*isolamento dei dottorandi dalla comunità scientifica* e il *bisogno di trovare momenti di socializzazione*, del resto necessari per lo sviluppo dell'identità e delle competenze professionali (Milani, 2013; Wenger, 1998/2006; Lave & Wenger, 1991/2006; Wittorski, 1997).
Rispetto alla formazione proposta dal Dottorato, l'attenzione è stata posta principalmente sulle *questioni metodologiche* e sull'acquisizione di contenuti disciplinari utili per la messa in campo di metodologie quantitative, con particolare insistenza e preoccupazione per la*statistica*. Interessan-

te la dichiarazione B: “Io ho scritto una mail alla X [prof. di riferimento] le ho detto che prenderò lezioni private di statistica! Che stia tranquilla!!!”. Questa frase denota, da una parte, l’ansia della dottoranda, ma, dall’altra, anche, probabilmente, l’insistenza e la preoccupazione della tutor.

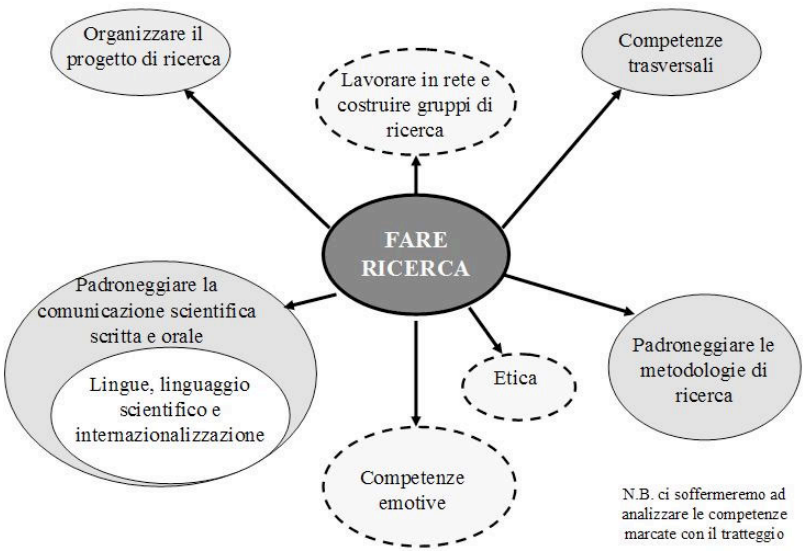
5. L’analisi specifica dei risultati in riferimento alle domande-stimolo

L’analisi del *focus* sarà qui fornita in forma piuttosto sintetica, rilevando solo alcune evidenze e tralasciando, volutamente, altre che richiederebbero più spazio.

Fase 1 - brainstorming
Rispetto alla domanda 1) *cosa significa fare ricerca?*, vogliamo evidenziare subito che è uscita immediatamente una *metafora* molto interessante da parte di B: “Io invece ho un’immagine…mi vedo una sorta di *strada che conosco dalla quale si dipartono delle ramificazioni… che invece devo esplorare…”*. È una metafora che racchiude l’idea del percorso che per E è “in salita” e che mette l’accento sul processo di scelta decisionale: quali bivi prendere? Da subito però è emersa la necessità di un “progetto” (A), anche con caratteristiche di attuabilità sebbene con un “indice sereno/variabile” (C). Accanto a questo, sono stati evidenziati: la necessità di analizzare un tema (D) che richiede “studio, osservazione, scoperta…anche curiosità” (A) e la conoscenza dell’*inglese* che viene indicato come “parola-chiave” insieme all’“internazionalizzazione” (E). B introduce l’importanza dell’ “*autonomia*”, mentre D sottolinea la “*fruibilità* nel senso che la ricerca deve essere comprensibile, messa a disposizione di altri, se no resta un po’ sterile” e anche la “costruzione di un nuovo scenario…Una pia illusione…” (B).
I dottorandi del II anno sottolineano “…la capacità di porsi , all’inizio della ricerca, delle domande che siano innovative, interessanti…che possano poi costruire…” (A) e C aggiunge l’importanza di “costruire il quadro teorico […] tenere conto delle variabili che potrebbero inserirsi senza però perdere il focus, per cui l’obiettivo della ricerca si mantiene come importante”. Qui è chiara la consapevolezza dell’importanza sia del punto di partenza sia del ‘mantenere la rotta’.
Emerge con insistenza la questione metodologica: “metodologia…rigidità, *no?*…anche delle…competenze metodologiche” (E). La parola *rigidità* colpisce per la sua *forza stringente* e, invitata dal facilitatore a fare chiarezza, E risponde “rigide nel senso di fondate a livello scientifico”.
Emergono poi altre due parole: “*interdisciplinarità*” e “*transdisciplinarità*” (B) e tutta la difficoltà di muoversi in un orizzonte così complesso, mentre D sottolinea la “*diffusione*” e la “*disseminazione*” ed E sottolinea i “fondi”. Si aggiunge anche la questione della “mobilità del ricercatore” (E) e cui è connesso lo “scambio” (B).
Alla fine della prima fase di riflessione, viene lanciata da B la parola “*solidarietà*” e dice: “Mi sembra di essermi resa conto che ognuno ricerca per …come dire…non dico per conto suo, ma fino ad adesso non ho avuto la percezione di una rete di ricerca probabilmente perché manca il tempo alle persone che sono coinvolte per condividere” e accanto a questo segnala il sovraccarico dei *tutor* che non riescono a dare il tempo necessario. Il*rapporto col tutor* viene visto come *necessità di essere seguiti e accompagnati* e delinea certamente un bisogno formativo non sufficientemente soddisfatto e sui cui occorrerebbe pertanto riflettere.
Con una domanda-sonda, si favorisce, inoltre, la riflessione sulla comunicazione che si aggancia alla necessità di conoscere le lingue e a questo proposito A aggiunge: “Sia durante la ricerca ossia per poter fare ricerca serve saper comunicare sia per rendere utile, fruibile la ricerca”. Sulla comunicazione orale, i dottorandi si esprimono senza difficoltà, ma l’aspetto della comunicazione scritta arriva grazie alla sollecitazione: D afferma: “C’è la produzione scritta”. I dottorandi vengono invitati a definire meglio gli aspetti di questa comunicazione. Emerge in modo chiaro che i piani sono molti: i soggetti con cui o su cui fai ricerca e con cui si costruiscono rapporti (B) e “con la comunità dei ricercatori” (A) o con la comunità di pratica dei ricercatori perché manca una rete e la solidarietà (B).
Questa *prima domanda* ha avuto il pregio di *aprire molteplici sfaccettature* del *fare ricerca*, toccandole fin dall’inizio tutte, anche se in modo sintetico.

Fase 2 – schema/mappa e Fase 3 – tecnica di Delphi e integrazione della mappa
La seconda domanda era: *quali competenze pensiamo siano necessarie per fare ricerca?* La risposta è stata favorita utilizzando, come strumento di facilitazione, la costruzione di uno schema/mappa che servisse a concentrare l'attenzione e a visualizzare immediatamente i vari fronti aperti dalla discussione. La *prima difficoltà* per tutti è quella di*entrare nella logica delle competenze*. Il facilitatore, quindi, dopo aver dato una definizione scientifica sintetica di competenza, ha fatto alcuni esempi. Sorge subito la questione della "piena competenza" o "sufficiente" suscitata da B che rivela la difficoltà di *sentirsi sotto valutazione.*
Per aiutare la discussione, il facilitatore riporta l'attenzione sull'elenco delle riflessioni emerse dal *brainstorming* che sono state scritte su un cartellone. Alla sollecitazione, D ha risposto ponendo un'interessantissima domanda/contributo, ossia: "Competenze quindi pregresse non acquisite?". La domanda racchiude almeno due aspetti: sono competenze che devo già avere? Dall'altra parte implicitamente immagina la possibilità che esistano competenze "in entrata e in uscita" (sempre D). Data la difficoltà di scindere in maniera netta tra acquisite e da acquisire, tra "in entrata" e "in uscita" e stabilito che probabilmente alcune sono meno approfondite e altre lo sono di più alla fine del percorso, si decide di ragionare senza distinguere.
Dalla discussione molto vivace, si è arrivati a una mappa condivisa. Abbiamo scelto di non dettagliare tutte le competenze nello schema e di soffermarci nell'analisi soprattutto su alcune competenze che riteniamo essere un risultato molto interessante ai fini della ricerca, riservandoci di approfondire altrove tutta l'articolazione della mappa e la complessa discussione.
Nella Fase 3 la domanda: *quali competenze specifiche sono necessarie nel fare ricerca in ambito pedagogico/educativo*? mirava a favorire un ulteriore approfondimento. Non sono emerse particolari competenze specifiche, eccettuata la questione di un maggiore possesso storico-teorico delle scienze pedagogiche, ma sono emersi numerosi spunti che hanno permesso di far evolvere la mappa che, pertanto, viene presentata come il risultato di entrambe le fasi.

MAPPATURA DELLE COMPETENZE DEL RICERCATORE



Le ipotesi di competenze che avevamo avanzato si confermano a grandi linee e anche nel dettaglio. Le competenze emerse come *dato sorprendente* sono: 1) le *competenze emotive*, 2) l'*etica* e 3) il *lavorare in rete e costruire gruppi di ricerca*.
1) *Competenze emotive*: Il bisogno di rassicurazione e di gestire la difficoltà della ricerca ha fatto affiorare fin dall'inizio, e poi in modo più consapevole nel corso del *focus*, la necessità di una competenza emotiva per gestire lo *stress* e l'*incertezza* determinata dal processo di ricerca. Infatti, E, 'ansimando' per simulare ed esprimere la fatica, dice: "Le competenze emotive". Il problema era stato posto da B anche in relazione al problema del "limite nella ricerca". B, infatti, afferma: "Io

voglio lanciare una categoria differente, un altro piano, nelle competenze di ricerca. Il saper vedere dei *limiti*, superarli, vederne degli altri, riuscire a *guardare per tappe*, porti un obiettivo che in quel momento è un limite perché tu non l'hai ancora raggiunto, poi quando l'hai raggiunto riuscire portene un altro… non so bene come dirlo… però io me li sono già visti in questa prima parte di lavoro… questi che all'inizio era *un limite che mi bloccava poi l'ho superato,* poi un attimo di sollievo che c'è n'è stato subito un altro… dopo però li devi accettare…perché *se non accetti di avere questa angoscia…poi ti fermi lì e non vai avanti*…". Su questa scia, E aggiunge anche "*gestione dello stress e dell'incertezza….disorientamento* anche…" e D associa "Anche però *apertura mentale*…non pensare di aver trovato un filone e stare lì dentro perché magari c'è qualche cos'altro che sfugge…". Le osservazioni sono interessanti su due piani: a) da un lato, il fatto che effettivamente fare ricerca comporta una dose di pazienza, accettazione dell'incertezza, capacità di stare nel disorientamento, di accettare di 'perdersi', gestione dello stress di fronte alle oggettive difficoltà del procedere e ai momenti necessari di stasi, il 'sostare' (B ritiene importante anche fare il punto); dall'altro lato, è palese il bisogno di *essere accolti e guidati nel disorientamento*, il bisogno formativo di accedere a 'mappe' e 'bussole' per trovare un percorso fattibile. L'aspetto emotivo è certamente connesso anche al fatto che il dottorato è improntato all'acquisizione di un titolo e, perciò, scadenzato da momenti valutativi.

2) *Competenza etica*: questa competenza è emersa dall'integrazione della mappa dopo la*Fase 3* attuata con la tecnica di Delphi, e forse non a caso. Si chiedeva di specificare le competenze in ambito educativo. L'educazione per sua natura richiede una forte componente etica con una ricaduta deontologica a livello professionale. La competenza, di fatto, non può dirsi tale se non è ancorata a una dimensione etica (Milani, 2000, 2010, 2013; Le Boterf, 2006; Perlino, 2013). L'apertura a questo aspetto centrale della competenza viene dato da un'espressione utilizzata da un partecipante su un foglietto: "*con cura*" e che viene sottolineata dal facilitatore e rilanciata per la discussione. Dal partecipante A viene connessa alla parola "*responsabilità*", citata in un foglietto, e, quindi, E introduce l'idea della "competenza etica". Nasce un articolato dibattito che mette in luce l'importanza dell' "ambiente in cui ti muovi e nel quale fai ricerca" e della *responsabilità di quello che costruisci con l'ambiente e con le persone*. Il partecipante E sottolinea anche il "rispetto" e B "introduce portare/costruire qualcosa" con le persone o con l'ambiente in cui svolgi la ricerca e, infine, E rimarca che si tratta di una "*co-costruzione*". La competenza etica emersa, mentre viene a rafforzare l'ipotesi circa la dimensione imprescindibile della deontologia nell'esercizio di ogni professionalità e più ancora di quella della ricerca, sottolinea anche che la formazione deve insistere anche su queste questioni (6). Fare ricerca significa *essere responsabili dell'intero processo,* delle *modalità* con le quali tale processo impatterà sull'ambiente o sul contesto di ricerca e sulle persone nonché degli*esiti* di tale processo.

3) *Lavorare in rete e costruire gruppi di ricerca*: questa competenza è affiorata immediatamente in connessione alle questione dell'*internazionalizzazione* e a quella della necessità di possedere e comunicare con *lingue* diverse, in particolare l'*inglese*. Inoltre, tale competenza è emersa costantemente come necessita di *ancorarsi a un gruppo per condividere*. Da una parte, quindi, è un *bisogno anche formativo – sentirsi dentro una comunità di ricerca* -, dall'altra, però, è anche una *consapevolezza*: *per aprirsi un fronte internazionale occorre lavorare in rete* perché è importante "*diffondere e disseminare*" (D) i risultati delle ricerche e implementare così le opportunità di scambio, di ricerca e di sviluppo sul fronte internazionale.

Fase 4 – La ricerca delle metafore

Abbiamo utilizzato la metafora in funzione di approfondimento e sintesi per la sua forza simbolico-interpretativa e per la sua *capacità generativa* (Schön, 1983/1993) in grado di favorire un pensiero creativo e di sollecitare livelli più profondi di riflessione.

Le *metafore emerse* sono quelle dell'*alpinista* (B) definito come "…una persona competente che conosce le tecniche e non improvvisa, che vuole salire una parete e deve cercare qual è la via…non necessariamente la più facile, ma quella che preferisce per arrivare in cima…può essere una via

normale o in salita, più tecnica…La via normale è quella semplice, però tu la tracci e stai seduto lì e la guardi e ad ogni metro pensi a dove mettere le mani e i piedi, a dove è più facile…".
Qui si inserisce D che sottolinea "…il raggiungimento di una *vetta gratificante*…questa è anche la dimensione bella della ricerca…faticosa ma molto bella…anche se comporta fatica a livello fisico, in termini di tempo, e a livello psicologico…e poi la puoi fare da solo o in cordata".
L'*alpinista*, quindi, va verso la *vetta gratificante* e nel fare questo deve tracciarsi una via, ma può essere solo o in cordata (dimensione del gruppo e della comunità di pratica).
Anche E si pone sulla scia del percorso introducendo l'idea del *viaggio* (quindi del ricercatore come viaggiatore): "…mi immagino un ricercatore zaino a spalla dove *metto dentro quello che mi serve* però lascia indietro tutto quello che non gli serve *per essere più pronto, leggero, più pronto a cogliere…e ha davanti a sé non tanto una strada quanto degli orizzonti* larghi, ampi e quindi è vero che forse lui sa dove vuole andare però non ha ancora ben deciso qual è il suo campo…e vorrei citare chi dice non 'buon viaggio' ma '*avanti viaggiatori*'…*verso qualcos'altro*". Qui colpisce l'atteggiamento del *ricercatore-viaggiatore*: sa quello che si deve portare, sa discernere tra ciò che è utile e ciò che appesantisce il viaggio e soprattutto ha chiari gli orizzonti.
Vi sono poi le *ultime due metafore* che si discostano da questa idea del percorso/viaggio. La metafora del *cuoco* (A) e la metafora del *termometro* (C). Sulla *metafora del cuoco* A dice: "A me invece mi veniva in mente già da prima l'immagine del cuoco…un po' perché la*metodologia* mi ricordava un po' il *seguire la ricetta* e quindi quando dicevamo prima la*rigidità* è un po' la rigidità dello chef che *deve, per forza, seguire quella ricetta*…poi una volta seguita quella rigidità, quella struttura, *può inventare, essere creativo,* può *essere curioso,* però si parte da una tecnica che è quella…e poi c'è anche quell'aspetto della*condivisione* di cui parlavamo prima…io cucino, seguo le mie regole però poi *il frutto del mio lavoro va alla comunità,* va agli altri quindi ricordava un po' questi due aspetti". Ricercare è un po' mettere insieme tanti 'ingredienti' per far uscire un 'buon piatto' da 'condividere': la metafora si muove tra *rigidità/rigorosità* e *creatività/sperimentazione*finalizzati alla *condivisione dei risultati* e forse, aggiungiamo, all'*assaporare* i risultati!
Infine, C introduce la metafora del *termometro*: "…la ricerca in fondo è come avere in mano un termometro…si è convinti che i 36 gradi e mezzo facciano sempre star bene, peccato che poi il *confronto con il comitato di ricerca scientifica faccia cadere questo termometro*..ma dentro c'è dell'argento vivo, il mercurio che si disperde e poi noi in mano ogni volta abbiamo strumenti nuovi, diversi, estremamente delicati con i quali riavvicinare quel materiale, costruire qualcosa da un livello di gradazione, quindi di *coinvolgimento personale*, che è differente e che ogni volta è di un grado in più…questa metafora del termometro che dà l'impressione di come sta la temperatura, anche dal punto di vista dell'interesse e dello *stato di avanzamento dei lavori*…e che però è un qualcosa di estremamente delicato e di valore…quindi questa bi-dimensione diventa interessante". Questa metafora mette in luce l'*aspetto valutativo* del fare ricerca e dell'*essere valutati nella ricerca* (tipico della situazione del dottorando) e sottolinea tutta la delicatezza sia del fare ricerca sia del fronteggiare eventuali critiche e osservazioni esterne. Si tratta di una*metafora più centrata forse sul dottorando che fa ricerca* che sul ricercatore *tout court*.

6. Quando il focus genera apprendimento…

Il *focus group* ha favorito non solo la focalizzazione sulle domande-chiave e su quelle sonda, ma ha proprio messo in moto un ciclo di *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991/2003) dove tutti sono stati spinti a riscrivere collettivamente i propri *schemi di significato* e i propri *sistemi di significato* rispetto a ciò che avevano appreso del fare ricerca. Sia nella fase di osservazione e ascolto in presenza, sia nella fase di sbobinatura della discussione risulta evidente la rilettura dei processi *etero, auto* ed *ecoformativi* in una logica *riflessiva, autoriflessiva* ed *ecoriflessiva* che si è strutturata nel baricentro di una*co-riflessione* (Milani, 2013, pp. 142-146): a volte, infatti, la riflessione partiva da suggestioni di letture, lezioni e/o affermazioni dei colleghi (*riflessione*), altre volte era rivolta al proprio operato, alla propria diretta esperienza e all'implicazione nel processo di ricerca

(*autoriflessiva*) con riferimento, però, a una *ecoriflessione* a partire dalla*consapevolezza dell'essere dentro un contesto/ambiente formativo* (l'Offerta Formativa del Dottorato, la sua architettura didattica, i docenti e i *tutor*…) che costituiva lo sfondo e la matrice dell'esperienza comuni. L'intreccio tra questi livelli di riflessività e la tessitura della comunicazione favorita dal *focus* ha prodotto un processo di *co-riflessione* e di apprendimento. D, ad esempio, ha anche costantemente preso appunti sulle cose che venivano dette come fosse quasi una lezione. In generale, tutti hanno imparato qualcosa di nuovo (metodologie, tecniche, etichette scientifiche…) e hanno ampliato la loro visuale sulla ricerca, rivedendo probabilmente anche alcune modalità di *pensare il far ricerca*.

7. Riflessioni conclusive

In questo saggio si è scelto di analizzare solo una parte dei risultati ottenuti. I molteplici esiti necessitano di ulteriori approfondimenti che intendiamo sviluppare in altri contributi. Abbiamo cercato di leggere la questione "Quale Università per quale futuro" come *una questione che è necessariamente formativa e di ricerca*, quindi, dal punto di osservazione privilegiato che ho avuto in questo decennio di partecipazione ai Consigli di Dottorato, di referente e di tutor, la *domanda è diventata*: "*Verso quale formazione alla ricerca per quale futuro: un'ipotesi di competenze*". Infatti, se l'Università perde di vista la *Formazione alla Ricerca* perde la sua stessa identità: è la ricerca che vivifica l'Università e conduce all'*universalità* e allo sviluppo delle discipline, del sapere, delle conoscenze e della scienza.
Per *formare alla ricerca*, però, occorre stabilire un'*identità professionale del ricercatore* e*il corredo di competenze* attorno ai quali costruire professionalità. Ancora di più: *occorre generare comunità di pratica e costruire significato e identità a partire da una pratica condivisa*. Con questo breve contributo vogliamo porre una prima traccia sperimentale per*definire il profilo professionale delle competenze del ricercatore*.

Note

(1) D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 "*Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*".
(2) Il ciclo triennale del Dottorato in area pedagogica, ad esempio, è costituito, generalmente, da un percorso con 180 cfu: ogni anno, pertanto, vede un percorso di 60 cfu (ogni cfu corrisponde a 25 ore di lavoro del dottorando).
(3) La Presentazione è consultabile all'indirizzo: http://dottspae.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=home_presentazione.htm
(4) Esiste una vastissima letteratura in merito. Altrove, abbiamo definito, in modo sempre più complesso e approfondito, il concetto. Qui abbiamo adottato una formula più sintetica perché fosse efficace e comprensibile ai fini della ricerca. Per approfondimenti: Wittorski, 1997; Le Boterf, 1997, 2006, 2008; Boreham, 2004; Defelix & Klarsfeld & Oiry, 2006.
(5) Il *focus group* si è tenuto il 12 maggio 2014 dalle 10.15 alle 12.30 nei locali dell'Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, sito in via Gaudenzio Ferrari, 9-11. Nella citazione di eventuali affermazioni, abbiamo indicato i partecipanti con le lettere A,B,C,D ed E.
(6) Nell'ambito del Dottorato di Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione, in qualità di referente ho più volte insistito sulla necessità di far comprendere la responsabilità etica nel fare ricerca, ritenendo questo un punto qualificante di una formazione universitaria che deve poter considerare i rischi e le conseguenze del lavoro scientifico nonché la garanzia di un lavoro rigoroso. Il focus ne conferma l'importanza e la necessità.

Bibliografia

Acocella, I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*, Milano: FrancoAngeli.
Albanesi, C. (2004). *I focus group*, Roma: Carocci.
Boreham, N. (2004). A Theory of Collective Competence: Challenging The Neo-Liberal Individualisation of Performance at Work, *Educational Studies*, 52, I, 5-17.
Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*, Bologna: Il Mulino.
Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*, Milano: FrancoAngeli.
Colombo, M. (1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group. *Studi di Sociologia*, 2, 205-218.
Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
Courtois, B. (1997). L'expérience formatrice: entre auto et écoformation, *Education Permanente*, 122, 31-45.
Defelix, C., Klarsfeld, A., & Oiry, E. (2006). *Nouveaux regards sur la gestion de compétences*. Paris: Vuilbert.
Krueger, R. (1988). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage, (3rd ed.).
Lave J., Wenger, E. (trad. 2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Erickson. Tit. orig. *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (1991).
Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Paris: Éditions d'Organisation.
Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*.Paris: Éditions d'Organisation, (2e éd.).
Merton, R., Fiske M., Kendell K.(1956). *The Focused Interview*. New York: The Free Press.
Mezirow, J. (trad. 2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore. Tit. orig.*Trasformative Dimensions of Adult Learning* (1991).
Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
Milani, L. (a cura di) (2010). *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*. Milano: Mondadori Università.
Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
Perlino, A. (2013). *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Pedreschi, D. *Il dottorato di ricerca italiano nel processo di Bologna*. In http://*www.sssup.it/UploadDocs/3893_PrincipiSalisburgo_Dottorato.pdf* [29.04.2014]
Schön, D. A. (trad. 1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo. Tit. orig. *The Reflexive Practitioner* (1983).
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. (trad. 2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Milano: Raffaello Cortina Editore. Tit. orig. *Managing the Unexpected Resilient Performance in an Age of Uncertainty* (2007).
Wenger E., (trad. 2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*.Milano: Raffaello Cortina Editore, tit. orig. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity* (1998).
Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W.M. (trad. 2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini & Associati. Tit. orig. *Cultivating Communities of Practice. A guide to Managing Knowledge* (2002).
Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

L'esperienza del Tirocinio Formativo Attivo dell'Università di Urbino Carlo Bo. I risultati di una rilevazione della soddisfazione dell'utenza*

di Berta Martini, Rossella D'Ugo

DOI: 10.12897/01.00035

The article presents the results of an assessment survey for students of the first course Internship Training Active (TFA) of the Urbino University. First we will consider the paradigm of the Customer satisfaction from a conceptual point of view and its possible application in the context of the university, as educational institution. Then we describe the survey instrument used and some of the results. Finally, we will advance any final conclusion.

L'articolo presenta i risultati di un questionario di valutazione somministrato agli studenti del primo corso di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) dell'Università di Urbino. In particolare si affronta da un punto di vista concettuale il paradigma della rilevazione della soddisfazione dell'utenza alla luce della specificità dell'istituzione universitaria come istituzione educativa. Successivamente si descrivono lo strumento di indagine utilizzato e alcuni dei risultati ottenuti.

Introduzione

In questo contributo si discutono i risultati di un questionario di valutazione somministrato agli studenti del primo corso di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) dell'Università di Urbino.
È ben noto come l'attivazione dei corsi di TFA sia stata caratterizzata da una serie di ritardi e anomalie che ne hanno inevitabilmente condizionato le modalità di svolgimento, tanto da poter essere considerata quasi un'attivazione in via 'sperimentale'. Nondimeno, essa merita, dal nostro punto di vista, una prima valutazione: sia in quanto ha costituito per le Università il primo esempio di applicazione dell'art. 10 del DM. 249/10, sia in quanto ripropone il tema, assai dibattuto, delle modalità di reclutamento degli insegnanti nonché, di fatto, alcuni aspetti pedagogici della loro formazione iniziale. Mentre scriviamo, in alcune Università sono in corso indagini [1] ben più esaustive della nostra sugli esiti di questa prima esperienza a livello nazionale. Più modestamente, l'indagine che abbiamo condotto sul corso di TFA dell'Ateneo urbinate offre, oltre ad una valutazione, per così dire, 'interna' dell'esperienza, qualche spunto di riflessione per pensare, o ri-pensare, questo tipo di percorsi formativi e le modalità di una loro possibile valutazione in funzione di un progressivo incremento della loro qualità. I percorsi di TFA costituiscono infatti, secondo la vigente norma, il dispositivo per il conferimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado.
In primo luogo discuteremo da un punto di vista concettuale il paradigma della rilevazione della soddisfazione dell'utenza alla luce della specificità dell'istituzione universitaria come istituzione educativa. Successivamente descriveremo lo strumento di indagine utilizzato e alcuni dei risultati ottenuti. Avanzeremo infine qualche considerazione conclusiva.

1. La trasposizione della *customer satisfaction* in ambito educativo

La rilevazione della soddisfazione dell'utenza viene oggi utilizzata, non senza perplessità circa le sue finalità e modalità, anche in ambito universitario e, in particolare, in riferimento all'offerta formativa della quale si intendono verificare periodicamente gli esiti. Da questo punto di vista, la cornice entro la quale si collocano tali rilevazioni è quella della valutazione e dell'autovalutazione della qualità della didattica erogata da ciascun Ateneo. A partire dall'anno accademico scorso, tuttavia,

e diversamente da quanto accadeva in passato, i processi di valutazione non si configurano solo come processi 'interni' agli Atenei, tesi a controllare, attraverso le elaborazioni dei rispettivi Nuclei di Valutazione, 'lo stato di salute' della propria offerta formativa; bensì come processi i cui esiti danno corso ad una valutazione 'esterna' operata dal Ministero. In particolare, gli esiti dei processi interni di valutazione della soddisfazione dell'utenza relativamente alla didattica costituiscono gli elementi, fra gli altri, sulla base dei quali oggi vengono attivati i processi di Assicurazione della Qualità (AQ) delle attività di formazione [2]. In questo quadro, risulta accresciuto rispetto al passato il peso che tali rilevazioni assumono sia a livello locale sia a livello nazionale e ciò impone qualche considerazione pedagogica rispetto alle finalità e alle modalità con le quali operare.

Una prima considerazione riguarda il significato che in ambito universitario è opportuno attribuire a questo tipo di rilevazioni. L'individuazione di modelli di rilevazione della qualità si è fino ad oggi ispirata a principi e criteri derivati dalle discipline economiche e gestionali e rivolti ai contesti di produzione di beni e servizi (aziende e istituzioni). È evidente, dunque, che un'assimilazione diretta di questi modelli al contesto della formazione universitaria possa risultare impropria in quanto rischia di trascurare la specificità del contesto istituzionale cui si rivolge. Quello universitario, infatti, si differenzia dai contesti pubblici o privati di produzione di beni per molti aspetti. In primo luogo, la specificità della sua funzione formativa, solo in parte assoggettabile alla relazione con l'utenza. La finalità connessa alla formazione professionale e umana propria dell'Università, infatti, trascende lo scambio produttore-fruitore assumendo un valore universale, come tale non negoziabile in un senso utilitaristico [3]. In secondo luogo, la natura immateriale dei 'beni' prodotti. L'intangibilità dei beni caratterizza tutte le istituzioni che erogano servizi, anziché beni materiali (Butera, 1991). E ciò costituisce di per sé un'indubbia difficoltà per l'individuazione di modelli di rilevazione misurabili e intersoggettivamente attendibili. Nel caso dell'Università, tuttavia, questo fattore rappresenta una peculiarità ancora più marcata in quanto non solo sfugge la possibilità dell'individuazione di criteri oggettivi e misurabili, ma la natura educativa del servizio si riflette in una diversa concezione della qualità non assimilabile, come per i servizi in generale, alla sola efficacia e efficienza della sua erogazione.

Nell'ambito dei servizi i principali modelli di valutazione della qualità sono la *certificazione di qualità*, lo *studio delle buone prassi* e la *rilevazione della customer satisfaction* (CS) (Mossi & Salvatore, 2012, p. 14). Il primo richiede alla particolare istituzione cui si voglia certificare il livello di qualità di conformarsi a standard determinati e garantiti da agenzie internazionali. Il secondo modello, più legato alla promozione della qualità che ad una sua valutazione oggettiva, assume ad indizio qualitativo la capacità dell'erogatore del servizio di riprodurre pratiche che hanno ottenuto successo. Il terzo modello, infine, di gran lunga il più utilizzato sia in ambito scolastico sia in ambio universitario si basa sulla rilevazione di dati di natura soggettiva, acquisiti quasi sempre attraverso la somministrazione di questionari, e relativi al giudizio dell'utente circa il funzionamento del servizio. Il motivo per il quale la CS è la modalità di valutazione più largamente utilizzata in ambito universitario è che essa può essere concepita come una valutazione della qualità percepita anziché della qualità *tout court* e come tale capace di superare la difficoltà connessa all'individuazione di criteri oggettivi e misurabili. In effetti il paradigma della CS, proprio in quanto caratterizzato in un senso soggettivo, risente delle concettualizzazioni proprie della psicologia sociale la quale ha molto insistito sullo studio dei fattori sociali e personali che incidono sulle scelte di consumo individuali. (Mossi & Salvatore, 2012, pp. 15-16). Occorre osservare, tuttavia, che considerare la soddisfazione dell'utenza, e dunque la qualità percepita, come indizio esclusivo di qualità (Galgano, 1990) non è affatto scontato. In particolare, da un punto di vista concettuale, benché via sia un nesso tra la prima e la seconda, esse non coincidono. In ambito universitario ciò significa che la valutazione della qualità della didattica erogata non coincide di per sé con la valutazione soggettiva e situata da parte degli studenti. Tra l'una e l'altra esiste uno scarto non trascurabile che va ricondotto ancora una volta alla natura educativa del servizio. Dal nostro punto di vista, lo spostamento dal carattere oggettivo a quello soggettivo del giudizio, sebbene necessario e opportuno, non risolve il problema. Lo studente, proprio in quanto non può essere concepito come mero fruitore, opera una valutazione che non

può essere ricondotta asetticamente alla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza della performance del servizio, bensì ad un'esperienza personale e umana la quale, come tale, risente più ampiamente dei significati ad essa attribuiti in un senso bruneriano (Bruner, 1992, 2002). Che cosa, nella percezione dello studente, fa dell'esperienza formativa universitaria un'esperienza significativa? Quali dimensioni individuali e sociali sono coinvolte nel giudizio? Crediamo sia la risposta a questo tipo di domande a dover orientare la trasposizione dei criteri riconducibili al modello della CS alla specificità educativa del contesto cui ci si rivolge, pena una sua assimilazione impropria e pertanto ampiamente inadeguata ad incrementarne la qualità.
La questione è particolarmente rilevante per la tipologia di studenti cui la nostra indagine si rivolge, per i quali bisogna ritenere che il giudizio di qualità sia fortemente influenzato da fattori legati alla loro identità sociale, alle loro attese e ai loro bisogni.
Le politiche non proprio lungimiranti che nel nostro Paese sono state condotte, legislatura dopo legislatura, relativamente al reclutamento degli insegnanti hanno prodotto, com'è noto, alti tassi di precariato e ciò ha fatto sì che a frequentare i primi corsi di TFA attivati presso le Università italiane fossero studenti adulti, in molti casi già attivi nel mondo della scuola da diversi anni e tuttavia 'precari', costretti a provvedere a proprie spese ad un ulteriore segmento di formazione iniziale.
In conclusione, l'applicazione in campo educativo e nello specifico contesto dei percorsi di TFA, di criteri e indicatori ispirati al modello della CS deve essere operata alla luce di due elementi: lo status sociale e psicologico degli studenti che segna la loro capacità di leggere l'esperienza formativa cui sono assoggettati; l'impossibilità di assumere la soddisfazione dell'utenza come la finalità principale del mandato istituzionale dell'università, caratterizzato invece in senso educativo e come tale orientato verso la democrazia, la cittadinanza, l'emancipazione personale e la promozione dello sviluppo sociale.

2. Il questionario

Con questo tipo di consapevolezza abbiamo elaborato un questionario che abbiamo somministrato agli studenti del corso di TFA 2011-2012, a conclusione del percorso formativo. Il percorso ha coinvolto le allora Facoltà di Economia, Giurisprudenza, Lettere e Filosofia, Lingue e Letterature straniere, Scienze della Formazione e Scienze Motorie per un totale di 16 differenti classi di concorso. Le attività si sono svolte dal 5 dicembre 2012 e si sono concluse nella prima decade di luglio con gli esami finali di abilitazione. Gli studenti abilitati sono stati 199. In 177 hanno risposto al questionario.
L'elaborazione del questionario è avvenuta a partire da quello fino a quel momento utilizzato dall'Ateneo per la rilevazione della qualità percepita della didattica, al quale abbiamo apportato alcune modifiche finalizzate a recepire le differenze e le peculiarità dello specifico percorso formativo, rispetto ai tradizionali corsi di laurea. In particolare, da un punto di vista pedagogico ci è parso interessante rilevare giudizi relativamente agli insegnamenti comuni di scienze dell'educazione e a quelli di didattica disciplinare. Il rapporto tra queste diverse tipologie di attività, infatti, riteniamo qualifichi i percorsi da un punto di vista formativo. Riscontrare una certa omogeneità nei giudizi relativi a queste attività può essere interpretato tendenzialmente come un indizio di efficacia del percorso, laddove un'eventuale discrepanza potrebbe far supporre che il percorso non sia stato sinergico rispetto alle risorse formative disponibili.
Le modifiche hanno riguardato inoltre la necessità di rilevare giudizi relativamente alle attività di laboratorio e a quelle di tirocinio, sia diretto sia indiretto. I laboratori e le attività di tirocinio costituiscono infatti lo specifico del percorso formativo in quanto rappresentano i momenti cruciali di una possibile applicazione, rispettivamente simulata e sul campo, di ciò che si è appreso negli insegnamenti. Non solo. La necessità di ovviare, da un punto di vista organizzativo, ai ritardi con i quali il Ministero e gli Uffici Scolastici Regionali hanno adempiuto all'individuazione e al distacco dei tutor coordinatori, ha reso le attività di tirocinio indiretto particolarmente importanti in senso sia quantitativo (come monte ore da assolvere) sia in senso qualitativo (come pratica riflessiva esercita-

ta dallo studente tirocinante) (Michelini, 2013). Allo scopo è stato predisposto un *Quaderno operativo* per la documentazione sia delle attività scolastiche sia delle attività di riflessione su queste ultime, sul quale era utile rilevare il giudizio degli studenti. Eravamo interessati, infine, ad una valutazione complessiva dell'esperienza formativa che riferisse in maniera più esplicita dei vissuti individuali.

La struttura del questionario è articolata in 8 parti (A-H), ciascuna dedicata ad un aspetto rilevante del percorso formativo.

Il questionario
Dati personali dello studente
Parte A _ Infrastrutture A1. Aule e attrezzature
Parte B _ Organizzazione B1. Calendario: lezioni, laboratori, tirocinio B2. Articolazione del curricolo
Parte C _ Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo a) Insegnamenti di Scienze dell'educazione C1. Pedagogia del curricolo scolastico C2. Didattica generale C3. Pedagogia speciale C4. Didattica speciale
Parte D _ Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo c) Insegnamenti e laboratori di didattica D1. Insegnamento di didattica disciplinare D2. Laboratorio di didattica disciplinare
Parte E _ Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo d) Laboratori di Scienze dell'educazione E1. Laboratorio di didattica generale E2. Laboratorio di didattica speciale
Parte F _ Attività di Tirocinio diretto e indiretto F1. Il Tirocinio
Parte G _ Servizi agli studenti G1. Informazioni G2. Assistenza e tutorato
Parte H – Osservazioni conclusive

Per ciascuna parte, sono previsti un numero differente di item (da un minimo di 6 per la parte dedicata alle infrastrutture, a un massimo di 14 per la parte dedicata agli insegnamenti), suddivisi in eventuali sezioni. Il questionario è costituito complessivamente da 57 item.

Il questionario	
Parte A _ Infrastrutture A1. Aule e attrezzature	**A1.1** Le aule dove si svolgono le lezioni erano adeguate **A1.2** Ha sempre trovato posto a sedere nelle aule per seguire le lezioni **A1.3** C'erano rumori nell'aula che hanno disturbato le lezioni **A1.4** La pulizia degli ambienti della didattica era ottimale **A1.5** Esistono barriere architettoniche per raggiungere le aule **A1.6** Nelle aule didattiche erano presenti attrezzature adeguate
Parte B _ Organizzazione B1. Calendario: lezioni, laboratori, tirocinio B2. Articolazione del curricolo	**B1.1** Considerate le tempistiche imposte dal MIUR, la calendarizzazione dei corsi nell'arco dell'anno accademico è stata adeguata **B1.2** Il rapporto tra ore in presenza e didattica a distanza è stato adeguato **B1.3** L'organizzazione degli orari dei corsi nell'arco della settimana è stata adeguata alle esigenze **B2.1** L'organizzazione generale dei corsi è stata adeguata ai fini dell'apprendimento **B2.2** Gli argomenti trattati nei singoli corsi sono stati adeguati **B2.3** Ci sono state sovrapposizioni tra gli argomenti trattati nei singoli corsi **B2.4** I corsi hanno garantito una preparazione adeguata alle prove finali
Parte C – Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo a) Insegnamenti di Scienze dell'educazione **Parte D – Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo c) Insegnamenti di Didattica disciplinare**	**1**. Gli ***obiettivi*** del corso sono stati esplicitati chiaramente dal docente all'inizio delle lezioni **2**. I ***contenuti*** del corso sono stati ben organizzati **3**. Le ***spiegazioni*** del docente sono state chiare **4**. Gli ***argomenti*** trattati sono stati interessanti **5**.Gli ***argomenti*** trattati sono stati pertinenti ai fini dell'esercizio della professione docente **6**. Il ***docente*** ha suscitato interesse per la materia trattata **7**. La ***preparazione*** del docente era adeguata **8**. Il ***docente*** era disponibile in caso di domande o problemi **9**. Il ***materiale didattico*** era facilmente reperibile **10**. I ***testi di studio*** sono stati adeguati

	11. Il ***carico di lavoro*** corrisponde al numero dei CFU assegnati **12**. La ***metodologia*** d'aula è stata efficace **13**. Il ***clima*** d'aula è stato piacevole **14**. Il corso ha garantito una preparazione adeguata alla ***prova finale***
Parte F _ Attività di Tirocinio diretto e indiretto F1. Il Tirocinio	**F1.1** Considerate le tempistiche imposte dal MIUR, l'articolazione tra le attività di tirocinio diretto e indiretto è stata adeguata **F1.2** Il tutor scolastico l'ha guidata adeguatamente nelle attività di tirocinio diretto **F1.3** Il tutor universitario l'ha guidata adeguatamente nella stesura della relazione finale **F1.4** Gli strumenti per la documentazione delle attività di tirocinio (QO) sono stati adeguati **F1.5** Il tirocinio ha offerto situazioni utili all'accrescimento della sua professionalità
Parte G _ Servizi agli studenti G1. Informazioni	**G1. Informazioni** **G1.1** Il Syllabus dei corsi è stato un utile strumento di orientamento **G1.2** Sul Portale di Ateneo/sezione TFA ha trovato informazioni adeguate **G1.3** La piattaforma online è stata utile per reperire materiali **G1.4** Sono state fornite le informazioni necessarie allo svolgimento del corso **G1.5** Accedere alle informazioni è stato semplice
G2. Assistenza e tutorato	**G2.1** La presenza di un tutor online si è rilevata utile **G2.2** La presenza di un tutor d'aula si è rilevata utile **G2.3** Il tutor online si è dimostrato sempre attento e ha dato risposte risolutive alle sue domande **G2.4** Il tutor d'aula si è dimostrato sempre attento e ha dato risposte risolutive alle sue domande **G2.5**Il personale tecnico amministrativo si è dimostrato sempre attento e disponibile a contribuire alla soluzione delle problematiche poste
Parte H – Osservazioni conclusive	Valore dell'esperienza

La scala di valutazione adottata, ove non diversamente specificato, è una scala Likert a 4 valori: sempre, spesso, qualche volta, mai.

3. Il campione degli studenti e i risultati ottenuti

Dei 177 studenti che hanno risposto al questionario, il 50% proviene dalla regione Marche. Il 20% dall'Emilia Romagna, il 5% dalla Campania e il restante 25% da altre regioni italiane. Il 73% hanno più di trent'anni e ben il 29% più di 40.
Il 56% degli studenti dichiara di insegnare già al momento della partecipazione al TFA, mentre il 42% dichiara di non aver mai avuto esperienze di insegnamento nel grado di scuola per il quale sta conseguendo l'abilitazione. Le classi di concorso maggiormente frequentate sono la A017 (Discipline economico aziendali) con un 14% pari a 25 studenti sui 177 rispondenti al questionario e la A029 (Educazione fisica II grado) con un 12%, pari a 22 studenti.
Riportiamo nel seguito i risultati relativi alle diverse parti del questionario ad eccezione della parte A dedicata alle infrastrutture e della prima sezione (B1) della parte B, relativa all'organizzazione del calendario delle attività formative.
Relativamente all'articolazione del curricolo, il 41,8% degli studenti ha ritenuto l'organizzazione generale dei corsi spesso adeguata ai fini dell'apprendimento (B2.1), e sempre adeguata per il 24,3% degli studenti; il 44,1% degli studenti giudica inoltre spesso adeguati gli argomenti trattati nei singoli corsi (B2.2). Positivo il riscontro su eventuali "sovrapposizioni" di argomenti trattati nei diversi corsi (B2.3): il 44,1% ha dichiarato che questo è accaduto solo qualche volta e il 32,2% ha dichiarato invece che non è mai accaduto. I corsi, infine, si sono dimostrati spesso adeguati alla preparazione delle prove finali (B2.4) nel 42,4% delle risposte e sempre adeguati nel 24,3% dei casi.

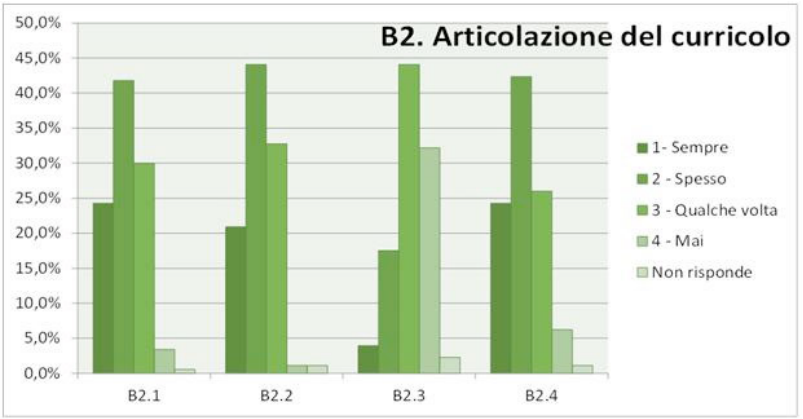


Grafico 1 – B2. Articolazione del curricolo

Con le sezioni C, D ed E del questionario si è richiesto agli studenti il loro parere in merito agli obiettivi e ai contenuti delle attività formative. Nello specifico, la sezione C indaga le attività formative di tipo a) *Insegnamenti di Scienze dell'Educazione*; la sezione D le attività formative di tipo c) *Insegnamenti e laboratori di didattica* e la sezione E le attività formative di tipo d) *Laboratori di Scienze dell'educazione*. Vediamo di seguito nel dettaglio i risultati relativi a ciascuna di queste sezioni.

Parte C - Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo a) Insegnamenti di Scienze dell'educazione

Relativamente alla sezione C, sono state somministrate agli studenti domande tese a rilevare il loro parere sugli insegnamenti di *Pedagogia del curricolo scolastico* (C1),*Didattica generale* (C2), *Pedagogia speciale* (C3) e *Didattica speciale* (C4). Le domande relative a questa sezione sono le seguenti (le riportiamo solo nel caso di C1)

C1.1 Gli obiettivi del corso sono stati esplicitati chiaramente dal docente all'inizio delle lezioni
C1.2 I contenuti del corso sono stati ben organizzati
C1.3 Le spiegazioni del docente sono state chiare
C1.4 Gli argomenti trattati sono stati interessanti
C1.5 Gli argomenti trattati sono stati pertinenti ai fini dell'esercizio della professione docente
C1.6 Il docente ha suscitato interesse per la materia trattata
C1.7 La preparazione del docente era adeguata
C1.8 Il docente era disponibile in caso di domande o problemi
C1.9 Il materiale didattico era facilmente reperibile
C1.10 I testi di studio sono stati adeguati
C1.11 Il carico di lavoro corrisponde al numero dei CFU assegnati
C1.12 La metodologia d'aula è stata efficace
C1.13 Il clima d'aula è stato piacevole
C1.14 Il corso ha garantito una preparazione adeguata alla prova finale
Vediamo i risultati, insegnamento per insegnamento.

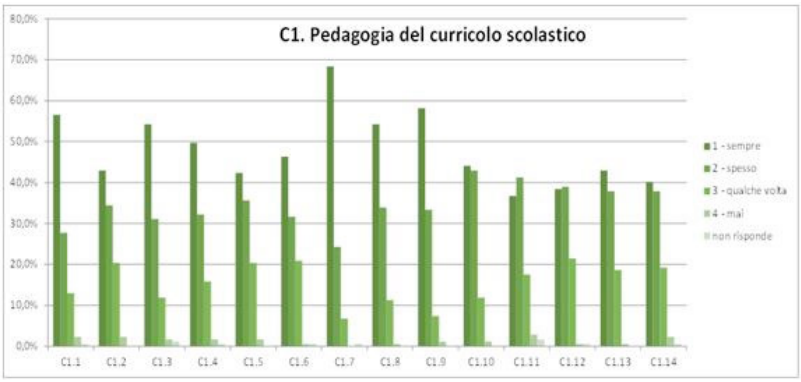


Grafico 2 – C1. Pedagogia del curricolo scolastico

Come si può vedere dal grafico 2, gli studenti hanno risposto "sempre" alla maggior parte delle domande, eccezion fatta per i quesiti C1.11 e C1.12. Il primo relativo all'adeguatezza del carico di lavoro rispetto al numero dei CFU assegnati allo specifico insegnamento, il secondo relativo alla metodologia d'aula. In entrambi i casi, tuttavia, la differenza tra questi valori e il valore di giudizio "sempre" è esigua (nella C1.11, il 41,2% ha risposto "spesso", seguito da un 36,7% di "sempre"; nella C1.12 il 39% ha risposto "sempre" e il 38,4% "spesso"). Praticamente assente, invece, la risposta "mai".

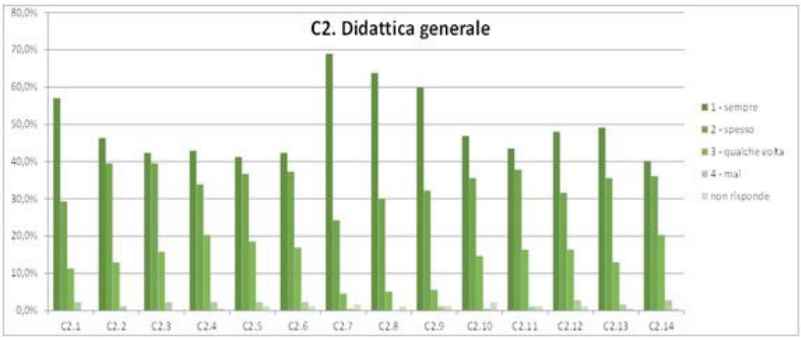


Grafico 3 – C2. Didattica generale

Il corso di Didattica generale, come si nota dal grafico 3, ha ottenuto a tutte le domande la risposta "sempre" in percentuale molto maggiore rispetto agli altri valori. Più del 50% degli studenti, inoltre, ha risposto "sempre" ai quesiti relativi alla chiarezza nell'esplicitazione degli obiettivi all'inizio del corso (C2.1), alla adeguatezza della preparazione del docente (C2.7), alla disponibilità del docente in caso di domande o problemi (C2.8) e alla facilità nella reperibilità del materiale didattico (C2.9).

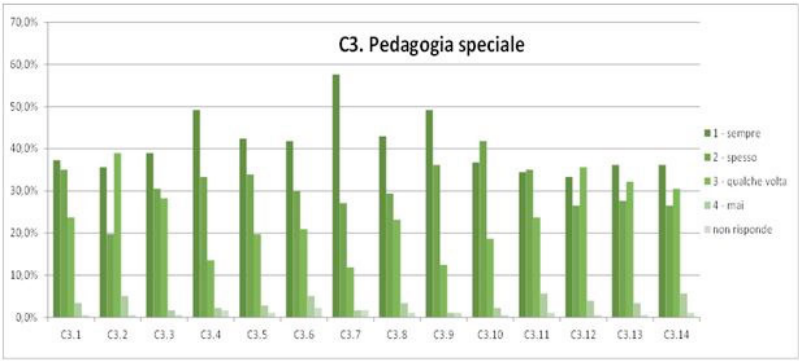


Grafico 4 – C3. Pedagogia speciale

Relativamente al corso di Pedagogia speciale, come dimostra il grafico 10, gli studenti rispondono in maniera un po' meno omogenea rispetto alle altre sezioni del questionario. Nello specifico, solo in una domanda troviamo più del 50% degli studenti concordi relativamente alla preparazione del docente che giudicano "sempre" adeguata (C3.7). Condiviso (49,2%) anche il massimo giudizio po-

sitivo in merito all'interesse suscitato dagli argomenti trattati durante il corso (C3.4) e alla facilità di reperire il materiale didattico (C3.9).

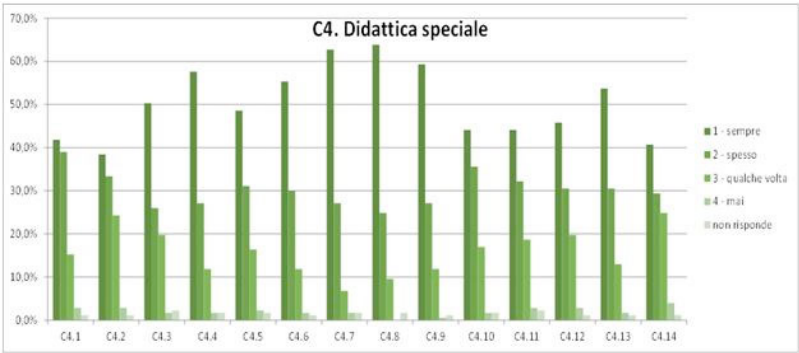


Grafico 5 – C4. Didattica speciale

Il corso di Didattica speciale, come si nota dal grafico 5, ha ottenuto a tutte le domande la risposta "sempre" in percentuale molto maggiore rispetto agli altri valori. Più del 50% degli studenti, inoltre, ha risposto "sempre" ai quesiti relativi all'interesse suscitato dagli argomenti trattati (C.4.4), all'interesse che è riuscito a suscitare il docente nella trattazione della materia (C4.6), alla adeguatezza della preparazione del docente (C4.7), alla disponibilità del docente in caso di domande o problemi (C4.8), alla facilità nella reperibilità del materiale didattico (C4.9) e, infine, in merito alla piacevolezza del clima creatosi in aula (C4.13).

Parte D - Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo c) Insegnamenti e laboratori di didattica

Per quanto riguarda la sezione D, le domande rivolte in merito agli *insegnamenti di didattica disciplinare* (D1) sono le seguenti.

D1. Insegnamento di didattica disciplinare
D1.1 Gli obiettivi del corso sono stati esplicitati chiaramente dal docente all'inizio delle lezioni
D1.2 I contenuti del corso sono stati ben organizzati
D1.3 Le spiegazioni del docente sono state chiare
D1.4 Gli argomenti trattati sono stati interessanti
D1.5 Gli argomenti trattati sono stati pertinenti ai fini dell'esercizio della professione docente
D1.6 Il docente ha suscitato interesse per la materia trattata
D1.7 La preparazione del docente era adeguata
D1.8 Il docente era disponibile in caso di domande o problemi
D1.9 Il materiale didattico era facilmente reperibile
D1.10 I testi di studio sono stati adeguati
D1.11 Il carico di lavoro corrisponde al numero dei CFU assegnati
D1.12 La metodologia d'aula è stata efficace
D1.13 Il clima d'aula è stato piacevole
D1.14 Il corso ha garantito una preparazione adeguata alla prova finale

I grafici presentati in questa sezione illustrano la distribuzione dei punteggi degli insegnamenti di didattica disciplinare in maniera aggregata. Analogamente si è fatto per i laboratori di didattica disciplinare (D2).

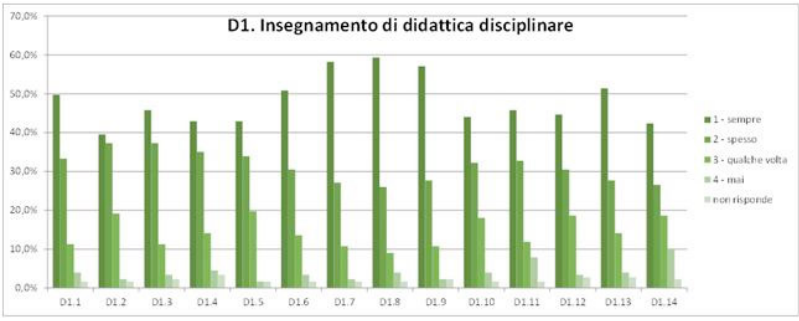


Grafico 6 – D1. Insegnamento di didattica disciplinare

Il corso di Didattica disciplinare ha ottenuto a tutte le domande la risposta "sempre" in percentuale molto maggiore rispetto agli altri valori. Più del 50% degli studenti, inoltre, ha risposto "sempre" alla adeguatezza della preparazione del docente (D1.7), alla disponibilità del docente in caso di domande o problemi (D1.8), alla facilità nella reperibilità del materiale didattico (D1.9) e, infine, in merito alla piacevolezza del clima creatosi in aula (D1.13).

Le domande rivolte in merito ai *laboratori di didattica disciplinare* (D2) sono le seguenti.

D2. Laboratorio di didattica disciplinare

D2.1 Gli obiettivi del corso sono stati esplicitati chiaramente dal docente all'inizio delle lezioni
D2.2 I contenuti del corso sono stati ben organizzati
D2.3 Le spiegazioni del docente sono state chiare
D2.4 Gli argomenti trattati sono stati interessanti
D2.5 Gli argomenti trattati sono stati pertinenti ai fini dell'esercizio della professione docente
D2.6 Il docente ha suscitato interesse per la materia trattata
D2.7 Il docente ha coinvolto attivamente gli studenti durante lo svolgimento del laboratorio
D2.8 La preparazione del docente era adeguata
D2.9 Il docente era disponibile in caso di domande o problemi
D2.10 Il corso ha offerto spunti per migliorare il mio metodo di studio/lavoro
D2.11 Il materiale didattico era facilmente reperibile
D2.12 I materiali di studio sono stati adeguati
D2.13 Il carico di lavoro corrisponde al numero dei CFU assegnati
D2.14 La metodologia d'aula è stata efficace
D2.15 Il clima d'aula è stato piacevole

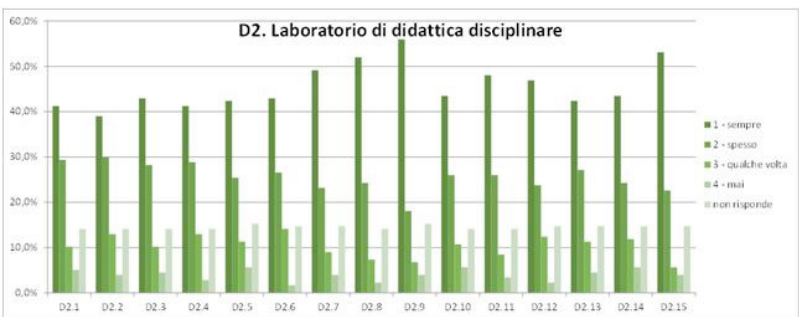


Grafico 7 – D2. Laboratorio di didattica disciplinare

Il laboratorio di didattica disciplinare ha ottenuto in tutte le domande il massimo punteggio in una percentuale molto maggiore rispetto agli altri valori. Più del 50% degli studenti, inoltre, ha risposto "sempre" ai quesiti relativi alla disponibilità del docente in caso di domande o problemi (D2.8), alla facilità nella reperibilità del materiale didattico (D2.9), alla piacevolezza del clima creatosi in aula (D2.15).

Parte E – Obiettivi e contenuti delle attività formative di tipo d) Laboratori di Scienze dell'educazione

Nella sezione E sono stati rilevati i giudizi degli studenti sui laboratori di Scienze dell'Educazione: *laboratorio di didattica generale* (E1) e *laboratorio di didattica speciale*(E2). Anche in questo caso i grafici presentati illustrano la distribuzione dei punteggi in forma aggregata per i due laboratori.
Le domande rivolte in merito ai *laboratori di scienze dell'educazione* sono le seguenti. Le riportiamo solo nel caso di E1.

E1. Laboratorio di didattica generale

E1.1 Gli obiettivi del corso sono stati esplicitati chiaramente dal docente all'inizio delle lezioni
E1.2 I contenuti del corso sono stati ben organizzati
E1.3 Le spiegazioni del docente sono state chiare
E1.4 Gli argomenti trattati sono stati interessanti
E1.5 Gli argomenti trattati sono stati pertinenti ai fini dell'esercizio della professione docente
E1.6 Il docente ha suscitato interesse per la materia trattata
E1.7 Il docente ha coinvolto attivamente gli studenti durante lo svolgimento del laboratorio
E1.8 La preparazione del docente era adeguata
E1.9 Il docente era disponibile in caso di domande o problemi
E1.10 Il corso ha offerto spunti per migliorare il mio metodo di studio/lavoro
E1.11 Il materiale didattico era facilmente reperibile
E1.12 I materiali di studio sono stati adeguati
E1.13 Il carico di lavoro corrisponde al numero dei CFU assegnati
E1.14 La metodologia d'aula è stata efficace
E1.15 Il clima d'aula è stato piacevole

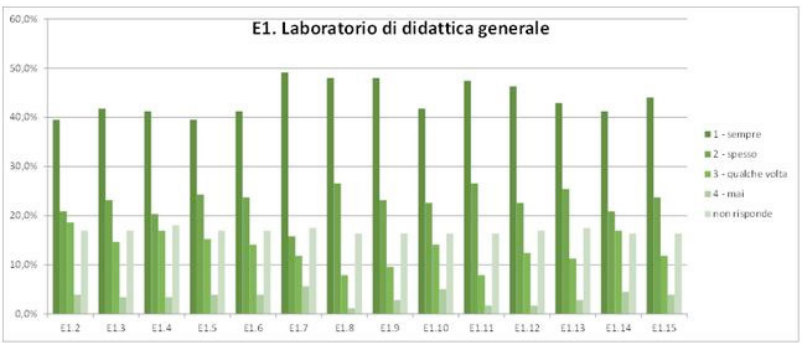


Grafico 8 – E1. Laboratorio di didattica generale

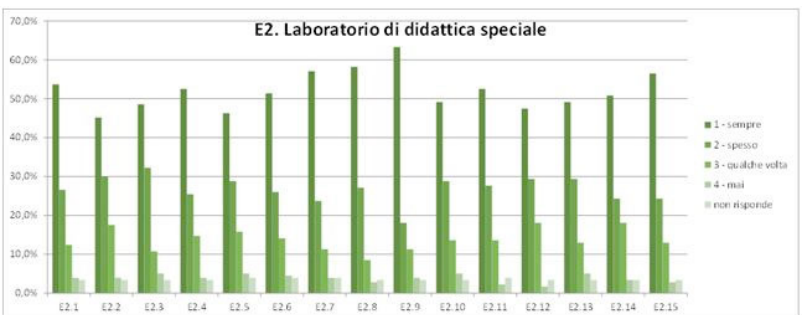


Grafico 9 – E2. Laboratorio di didattica speciale

Come si evince dai due grafici, entrambi i laboratori di scienze dell'educazione hanno ottenuto a tutte le domande la risposta "sempre" in percentuale molto maggiore rispetto agli altri valori.

Parte F – Attività di Tirocinio diretto e indiretto

La parte F del questionario ha indirizzato le domande sulle attività di tirocinio diretto e indiretto. Nello specifico, si è chiesto agli studenti un parere in merito all'articolazione del tirocinio, considerate le tempistiche imposte dal MIUR; sul ruolo e la funzionalità dei propri tutor universitari e scolastici; e sul Quaderno Operativo utilizzato sia per le attività svolte a scuola sia per quelle di tipo ri-

flessivo svolte a distanza (tirocinio indiretto). Infine, si è chiesto agli studenti quanto sia stata significativa l'esperienza ai fini dell'accrescimento della propria professionalità docente.
Nello specifico, le domande somministrate sono state le seguenti.

F1.1 Considerate le tempistiche imposte dal MIUR, l'articolazione tra le attività di tirocinio diretto e indiretto è stata adeguata
F1.2 Il tutor scolastico l'ha guidata adeguatamente nelle attività di tirocinio diretto
F1.3 Il tutor universitario l'ha guidata adeguatamente nella stesura della relazione finale
F1.4 Gli strumenti per la documentazione delle attività di tirocinio (QO) sono stati adeguati
F1.5 Il tirocinio ha offerto situazioni utili all'accrescimento della sua professionalità

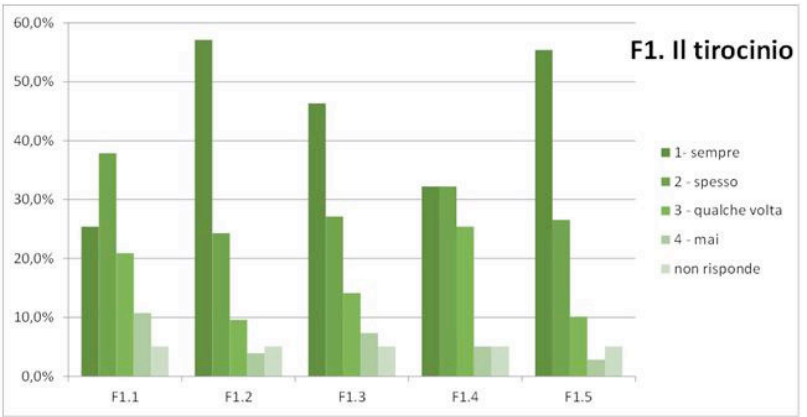


Grafico 10 – F1. Il tirocinio

Il 57,1% di studenti del TFA ritiene di essere "sempre" stato adeguatamente seguito nell'attività di tirocinio diretto dal proprio tutor scolastico (F1.2) e il 46,3% ritiene di essere stato "sempre" adeguatamente seguito anche dal tutor universitario nella stesura della relazione finale (F1.3). Ottimo anche il riscontro relativo all'accrescimento che l'esperienza di tirocinio avrebbe prodotto nella professionalità degli studenti (F1.5): addirittura il 55,4% risponde che il tirocinio ha "sempre" offerto situazioni utili in tal senso. Meno brillanti, ma pur sempre positivi i risultati relativi alle tempistiche (F1.1) e agli strumenti forniti per la stesura dell'esperienza di tirocinio (F1.4).

Parte G – Servizi agli studenti

La parte G del questionario era finalizzata a rilevare giudizi sui servizi offerti agli studenti durante il corso. Nello specifico, si è chiesto agli studenti un parere in merito alla reperibilità delle informazioni su corsi, materiali, docenti, ecc (G1) e sull'efficienza dimostrata dal tutor online, dal tutor d'aula e dal personale tecnico amministrativo (G2).
Le domande relative a G1 sono state le seguenti.

G1. Informazioni
G1.1 Il Syllabus dei corsi è stato un utile strumento di orientamento
G1.2 Sul Portale di Ateneo/sezione TFA ha trovato informazioni adeguate
G1.3 La piattaforma online è stata utile per reperire materiali
G1.4 Sono state fornite le informazioni necessarie allo svolgimento del corso
G1.5 Accedere alle informazioni è stato semplice

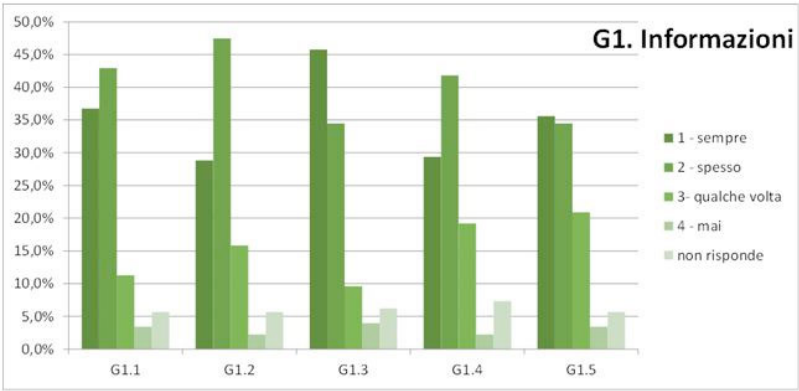


Grafico 11– G1. Informazioni

Tra i dispositivi finalizzati a fornire agli studenti un supporto didattico e di orientamento quello che ha ottenuto un riscontro migliore è certamente la piattaforma online (G1.3): il 45,8% degli studenti ha infatti risposto che questo strumento si è rivelato "sempre" utile per reperire i materiali. Anche il portale di Ateneo (G1.2) è sembrato svolgere pienamente la sua funzione informativa: il 47,5% degli studenti, infatti, lo ritiene un mezzo "spesso" adeguato. Il Syllabus, disponibile per ogni insegnamento e per ogni laboratorio, viene percepito "sempre" come un utile strumento di orientamento per il 36,7% degli studenti (G1.1). Per il 41,8% degli studenti le informazioni necessarie allo svolgimento dei corsi sono state fornite (G1.4) in maniera "spesso" esaustiva; infine, il 35,6% degli studenti ha ritenuto "sempre" semplice accedere alle informazioni.
Le domande relative a G2 sono state le seguenti.

G2. Assistenza e tutorato
G2.1 La presenza di un tutor online si è rilevata utile
G2.2 La presenza di un tutor d'aula si è rilevata utile
G2.3 Il tutor online si è dimostrato sempre attento e ha dato risposte risolutive alle sue domande
G2.4 Il tutor d'aula si è dimostrato sempre attento e ha dato risposte risolutive alle sue domande
G2.5 Il personale tecnico amministrativo si è dimostrato sempre attento e disponibile a contribuire alla soluzione delle problematiche poste

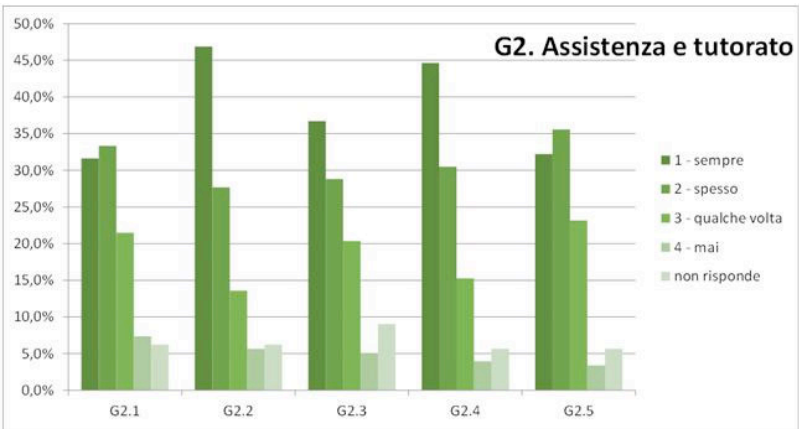


Grafico 12 – G2. Assistenza e tutorato

La presenza di un tutor online (G2.1) è stata considerata "sempre" utile nel 31,6% delle risposte e "spesso" utile nel 33,3%; il tutor online, inoltre, viene considerato "sempre" attento nei confronti degli studenti e in grado di rispondere in maniera risolutiva alle loro domande (G2.3) nel 36,7% delle risposte e "spesso" nel 28,8%. La presenza di un tutor d'aula (G2.2) è stata considerata "sempre" utile dal 46,9% degli studenti e "spesso" utile dal 27,7%; lo stesso tutor d'aula, inoltre, viene "sempre" considerato attento nei confronti degli studenti (G2.4) nel 44,6% delle risposte e "spesso" nel 30,5%. Molto buono anche il riscontro in merito alla disponibilità e alla capacità di risolvere

problemi di natura diversa del personale tecnico amministrativo (G2.5): il 32,2% degli studenti ha risposto “sempre” e il 35,6% “spesso”.

Parte H – Osservazioni conclusive

La sezione H del questionario è stata dedicata a possibili riflessioni conclusive da parte degli studenti. Un’unica domanda ha interrogato i partecipati al Tirocinio Formativo Attivo in merito al valore dell’esperienza formativa appena terminata: “a conclusione del TFA, come considera questa esperienza formativa?”. Alle possibili risposte sono stati attribuiti i seguenti valori: “pienamente positiva”, “discretamente positiva”, “scarsamente positiva”, “per niente positiva”.

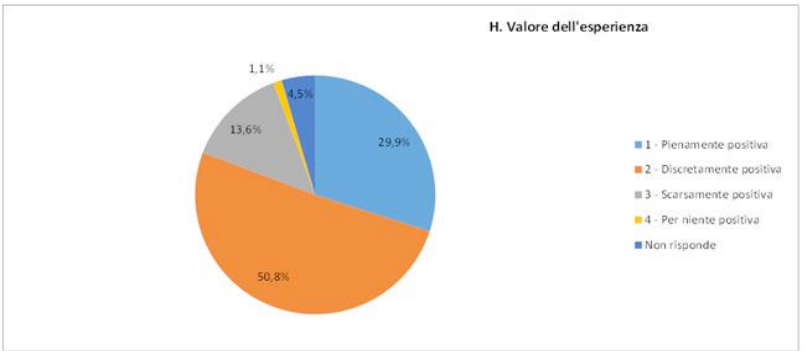


Grafico 13 – H. Valore dell’esperienza

Come si può vedere dal grafico, il 29,9% degli studenti che hanno frequentato il TFA considera l’esperienza “pienamente positiva”; segue un 50,8% di studenti che la ritiene “discretamente positiva”. Solo l’1,1% (pari a 2 studenti) ha ritenuto l’esperienza “per niente positiva”.

4. Considerazioni conclusive

Dalla descrizione dei dati, si rileva che gli studenti esprimono un giudizio complessivamente positivo sul percorso compiuto. Questa tendenza riguarda sia la percezione complessiva della propria esperienza sia il parere espresso relativamente ai diversi aspetti del percorso. C’è da dire che la disponibilità degli studenti a valutare in maniera positiva l’esperienza può essere stata influenzata dalla circostanza di aver compilato il questionario durante la sessione di abilitazione, prima dell’esame finale. La certezza del compimento del percorso e la consapevolezza di aver portato a termine il proprio progetto formativo ha con ogni probabilità favorito gli studenti ad assumere un atteggiamento positivo. D’altra parte, la rilevazione della qualità percepita, come abbiamo già osservato, risente da un punto di vista metodologico della soggettività dell’utente anche in rapporto alla sua situazione di vita. Ed è indubbio, a questo proposito, che i corsisti del TFA vivano una situazione di precarietà e di difficoltà che non può non essere considerata. Ciò detto, è interessante rilevare alcune tendenze di giudizio relative ai diversi aspetti caratterizzanti il percorso di TFA.
Il rapporto tra insegnamenti e laboratori, per esempio, appare riuscito sia dal punto di vista organizzativo sia dal punto di vista dei contenuti. Ciò è rilevante poiché sebbene il nesso teoria-prassi costituisca un principio pedagogico consolidato nella progettazione dei percorsi formativi, nella realtà esso rappresenta una sfida costante il cui esito dipende da molti fattori, non tutti ugualmente controllabili: la selezione del personale docente a cui affidare le due tipologie di attività formativa, il coordinamento tra i contenuti dei programmi, il confronto tra i docenti dell’insegnamento e del laboratorio corrispondente, l’elaborazione di linee guida, la costruzione di syllabus ecc. A questo proposito, in particolare, gli studenti nel 70% dei casi hanno rilevato l’assenza di sovrapposizioni di contenuti tra gli insegnamenti e i laboratori di scienze dell’educazione. La metà degli studenti inoltre giudica che gli insegnamenti di area comune e di didattica disciplinare abbiano affrontato argomenti pertinenti ai fini dell’esercizio della professione docente. Positivo anche il giudizio sulla pre-

parazione che insegnamenti e laboratori hanno fornito per il superamento della prova finale. Un risultato particolarmente confortante è che per la quasi totalità degli studenti i laboratori, sia di area comune sia disciplinari, hanno offerto spunti per migliorare il metodo di lavoro, il che ci permette di sostenere che abbiano contribuito efficacemente ad accrescere la loro professionalità. Non a caso, molti studenti, anche fra coloro che già insegnano, hanno espresso in più occasioni il desiderio di moltiplicare i momenti laboratoriali e di simulazione del lavoro didattico. Queste considerazioni possono essere estese anche alle attività di tirocinio. Su queste ultime ha pesato negativamente il ritardo con il quale il Ministero e gli Uffici Scolastici Regionali hanno reso disponibili le risorse dei tutor scolastici e universitari, e che ha comportato una forte contrazione dei tempi dedicati alle attività tirocinio. Ciò nonostante, il 55% degli studenti individua in queste attività un'occasione utile per accrescere le proprie competenze professionali. A questo risultato ha contribuito, riteniamo, un'opportuna articolazione tra momenti di tirocinio diretto e indiretto sostenuta sul piano didattico dal Quaderno Operativo studiato appositamente per il corso di TFA. Questo strumento ha consentito di certificare le attività di tirocinio diretto attraverso la registrazione delle presenze nell'istituzione scolastica, ma anche di accompagnare la riflessione dei tirocinanti sul lavoro compiuto in classe (tirocinio indiretto). In particolare, esso prevedeva attività di osservazione, la progettazione di un itinerario didattico nonché una serie di attività legate allo sviluppo di competenze per l'integrazione degli allievi disabili e alla partecipazione agli organi collegiali. Queste occasioni hanno costituito una concreta modalità di raccordo tra 'lavoro sul campo' e pratica riflessiva.
Da non trascurare, infine, la struttura di supporto che ha sostenuto la progettazione curricolare da un punto di vista organizzativo. Pur nell'esiguità delle risorse disponibili, dal nostro punto di vista, al buon esito complessivo ha contribuito favorevolmente la predisposizione di dispositivi di supporto didattico come il servizio di tutorato d'aula e on line, il *repository* telematico per la gestione e il reperimento dei materiali didattici relativi a ciascuna delle attività formative, nonché il *Syllabus* che ha costituito uno strumento continuamente aggiornato di orientamento.

Note

* L'articolo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. Comune è stata anche l'elaborazione del questionario. Rossella D'Ugo ha curato l'elaborazione dei dati. Del presente scritto Berta Martini ha redatto l'introduzione e i paragrafi 1, 2 e 4 mentre Rossella D'Ugo ha redatto il paragrafo 3.
Nell'ambito del TFA Berta Martini è stata docente di Didattica generale e referente del coordinamento del corso. Rossella D'Ugo è stata docente del laboratorio di Didattica generale e ha ricoperto il ruolo di tutor d'aula.

[1] Ci riferiamo in particolare all'indagine promossa dalla SIRD e rivolta a tutti gli Atenei interessati dai corsi di TFA.
[2] In particolare, il cambiamento introdotto nel sistema universitario dai processi di Autovalutazione Valutazione Accreditamento (AVA) individua nei Rapporti di Riesame e nelle Schede SUA-CdS la documentazione annuale relativa alla valutazione dei corsi di studio. E questi documenti, almeno per ciò che concerne la Qualità delle attività formative, rinviano in gran parte ai dati normalmente acquisiti attraverso la rilevazione della soddisfazione dell'utenza.
[3] Considerazioni analoghe possono essere fatte valere anche a riguardo della valutazione della qualità della scuola a proposito della quale il dibattito tra modelli di tipo aziendalistico e umanistico condizionano fortemente le sue prassi di governo (Baldacci, 2014).

Bibliografia

Baldacci, M. (2014). Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia. Milano: FrancoAngeli.
Bruner, J. (1992). La ricerca del significato. Per una psicologia culturale. Torino: Boringhieri.

Bruner, J. (2002). La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita. Roma-Bari: Laterza.
Butera, F. (1991). Il castello e la rete. Milano: FrancoAngeli.
Galgano, A. (1990). La Qualità totale. Milano. Il Sole 24 ore libri.
Michelini, M. (2013). Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo. Milano: FrancoAngeli.
Mossi, P., & Salvatore, S. (2012). La soddisfazione dell'utenza scolastica. Quasus: uno strumento per la sua rilevazione. Milano: FrancoAngeli.

Cosa mi aspetto dall'Università? Un'esperienza di orientamento e … gli studenti rispondono

di Valeria Rossini, Chiara Gemma, Amelia Manuti, Serafina Pastore

DOI: 10.12897/01.00036

Vocational guidance represents an educational opportunity that involves the incoming students in the analysis of the variables that support the choice of university course, and professors in identifying the most appropriate educational and organizational proposals in relation to personal and social characteristics of freshmen. University can use these best practices of guidance to promote a greater participation of students to university life.

L'orientamento rappresenta un'interessante opportunità formativa che coinvolge i futuri studenti nell'analisi delle variabili che supportano la scelta del percorso universitario, e i docenti nell'individuazione delle proposte organizzative e didattiche più opportune rispetto alle caratteristiche personali e sociali delle matricole. L'Università può utilizzare queste buone pratiche di orientamento per promuovere una maggiore partecipazione degli studenti alla vita universitaria.

1. L'orientamento in ingresso: un *ponte* tra scuola e università

L'università è un'istituzione molto antica, che nel corso dei secoli ha portato avanti – tra infinite contraddizioni, lotte per il potere, false promesse – il difficile compito della produzione del sapere scientifico, della formazione superiore delle nuove generazioni, e da qualche tempo anche della promozione del *life long learning*.
In un'epoca storica di decrescita più o meno felice, nella quale si avvicendano speranza e disincanto, cinismo e nuove responsabilità, sono diverse e pressanti le richieste provenienti da uno scenario socioculturale in costante mutamento, cui il sistema universitario non può sottrarsi. Nonostante il susseguirsi delle riforme e l'ampiezza del dibattito che coinvolge l'ambito accademico come anche l'apparato politico e l'opinione pubblica, molte questioni restano ancora in attesa di risposta. Tra queste, ovviamente diventano sempre più centrali quelle economiche relative agli investimenti nella ricerca, alle forme di sostegno agli studenti e alle famiglie, quelle organizzativo-istituzionali concernenti la valutazione della qualità della didattica e l'innovazione tecnologica, infine quelle che riguardano i protagonisti del sistema universitario (docenti e studenti), e in particolare il diritto allo studio e il riconoscimento del merito, la composizione del corpo docente e le modalità del reclutamento e della progressione di carriera.
Si tratta di dimensioni che non possono essere considerate disgiuntamente, perché il miglioramento dell'offerta formativa ha effetti positivi sul livello di produttività scientifica e viceversa; così come la preparazione degli studenti incide favorevolmente sull'avanzamento della didattica e viceversa.
Da qui, la necessità che il contesto universitario si ponga come luogo di sperimentazione continua di nuove sinergie che possano realmente porsi al servizio della crescita umana e sociale, ben oltre gli adempimenti ministeriali e al di là dell'adeguamento formale agli standard europei e internazionali.
In questa direzione si sono sviluppati i servizi di orientamento universitario, che rappresentano uno strumento importante per leggere le dinamiche universitarie nella loro concretezza, attraverso lenti meno opacizzate da interpretazioni ideologiche o posizioni difensive, innanzitutto perché si rivolgono a persone e non a cose, in secondo luogo perché si inseriscono nella vita dell'università e non nei discorsi sull'università, e in terzo luogo perché consentono di dare voce a chi l'università è chiamato ad abitarla, e non solo a visitarla.

Le pratiche orientative sono pensate e realizzate nell'ottica della costruzione di una comunità accademica in cui non esiste una barriera invalicabile tra chi insegna e chi apprende, tra chi fa ricerca e chi si prepara al lavoro. E soprattutto, esse si impegnano a mettere al centro del sistema universitario il suo reale protagonista, cioè lo studente. Certo, si tratta di un compito non facile: l'università pubblica è un'università di massa che – confrontandosi costantemente con grandi numeri – spesso è costretta a dotarsi di strutture elefantiache, e di burocrazie asfittiche. Generalmente gli Atenei italiani sono strutture caratterizzate da spazi immensi, quasi labirintici, in cui è facile smarrirsi, non ritrovare la strada, in senso fisico e simbolico. Tutto ciò non rende tuttavia impossibile un'attenzione reale e profonda allo studente in quanto persona, attraverso un percorso di orientamento che lo aiuti a volgersi verso il punto dell'orizzonte in cui sorge il sole (dal latino*orior*, e quindi *oriens, orientis* = nascente).

In particolare, l'orientamento in ingresso si propone quale veicolo insostituibile di accompagnamento al percorso universitario, inteso come un viaggio all'interno di territori sconosciuti. Per le future matricole, il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università è alquanto delicato, sia per la particolare fase della vita in cui si trovano, sia per le peculiarità dell'esperienza che si preparano ad affrontare. Secondo il dizionario Devoto-Oli, il termine *passaggio* indica l'azione del passare per un luogo, attraversandolo o sostandovi brevemente, ma anche il luogo per il quale si passa, e poi un viaggio, un tragitto, un trasferimento, un transito, un mutamento, un cambiamento di stato o di condizione. In senso figurato, esso designa la vita e la condizione umana, intesa come cammino da percorrere (Gabrielli, 2011).

L'ingresso all'università segna il passaggio tra l'adolescenza e la giovinezza e rappresenta per gli studenti un appuntamento fondamentale con il futuro. Iscriversi all'università è una scelta, che per ciascuno può nascere da motivazioni diverse, ed essere guidata da intenzioni differenti. Sempre più spesso, i ragazzi e le ragazze decidono da soli la direzione verso cui orientare la propria vita dal punto di vista culturale e professionale, e ciò rende senza dubbio più complicata l'acquisizione e la selezione delle informazioni utili a rendere questa scelta consapevole e significativa. "Quando la società era familistica, le scelte scolastiche e professionali venivano compiute quasi esclusivamente nell'ambito delle scelte fatte dalla generazione precedente: genitori, zii, parenti in genere o amici di famiglia. Questa riduzione di fatto comportava una semplificazione notevole nella trasmissione dell'informazione, giacché il ragazzo acquisiva gradualmente e con il mezzo estremamente efficiente dell'osservazione diretta e dell'interazione personale tutte le informazioni utili per la scelta" (Boncori & Boncori, 2002, p. 70).

Come vedremo anche dai risultati della nostra ricerca, i giovani oggi rinunciano a ripercorrere la strada tracciata dalla famiglia, non solo perché forse questa non è più in grado di garantire sicurezza e continuità nell'esercizio del mestiere o della professione tramandata nel corso delle generazioni, ma più probabilmente perché preferiscono intraprendere un percorso originale che sia in linea con i propri interessi, attitudini e aspirazioni.

La costruzione del personale progetto formativo universitario richiede però responsabilità e competenze che non sempre gli studenti si sentono preparati ad assumersi e a esercitare. La scelta universitaria non è buona o cattiva di per sé, ma in rapporto a ciò che si è e che si vuole diventare. Per questo, l'orientamento in ingresso deve essere costantemente integrato con il monitoraggio in itinere del percorso di studi (ad esempio per tenere sotto controllo il fenomeno degli abbandoni e dei fuori corso), e con la valutazione finale dei risultati raggiunti anche in termini di successo accademico (Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009; Tümkaya, 2012).

Il valore della scelta universitaria si misura anche in funzione del percorso che concretamente si costruisce, il quale a sua volta dipende non solo dalla preparazione di base del soggetto e da un'adeguata motivazione all'apprendimento, ma anche dall'atteggiamento favorevole nei confronti delle discipline presenti nel piano di studi del corso che si intende seguire e da un'adeguata organizzazione dello studio (Loiodice, 1999; Rossini, 2007). Indispensabile risulta altresì il possesso di adeguate capacità critiche, necessarie non solo nella fase iniziale del processo decisionale, ma anche successivamente, quando si tratterà di vagliare la scelta fatta in rapporto ad altre fattibili.

Considerando dunque come obiettivo imprescindibile dell'orientamento la promozione delle abilità di autovalutazione e autodeterminazione dell'individuo, per aiutarlo a riflettere sui processi decisionali messi in atto e a governare attivamente la propria esistenza, si tratta di capire come il sistema universitario si sia attrezzato dal punto di vista dell'offerta formativa e dell'organizzazione didattica per portare avanti questa missione.
La prospettiva che abbiamo adottato pone particolare attenzione agli studenti come *agenti radicali di cambiamento* (Fielding, 2013), promuovendo la loro partecipazione attiva alla vita universitaria attraverso l'incremento di quelle competenze trasversali utili sia dentro che fuori l'università. A tale fine, bisogna investire su tre aspetti particolarmente importanti:
- l'esplicitazione delle rappresentazioni che gli studenti hanno del contesto universitario, dello studio e del proprio futuro professionale;
- l'educazione alla scelta attraverso un'offerta diversificata di opportunità di apprendimento e di esperienze formative;
- la promozione di una sempre maggiore autonomia degli studenti nell'analisi dei propri bisogni, nella ricerca delle soluzioni agli eventuali problemi, e nell'uso di opportune strategie correttive.

Si tratta di un percorso che deve iniziare prima che lo studente si iscriva all'università, per fare in modo che la scelta sia davvero il risultato di un attento processo deliberativo, e che le aspettative nutrite verso questa nuova esperienza possano essere effettivamente soddisfatte.

2. L'esperienza dell'Open Day nel Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università di Bari

Negli ultimi anni, i risultati della ricerca empirica così come il successo di alcune buone pratiche professionali hanno dimostrato la necessità di adottare un approccio *context-based* al tema del *career counseling*. Quando, infatti, si affronta il delicato tema della transizione scuola-università-mondo del lavoro diventa prioritario considerare il ruolo giocato non solo dalle variabili individuali, ossia dalle cosiddette risorse psico-sociali mobilitate dagli studenti per affrontare questo difficile compito, quanto piuttosto dalle variabili organizzative, intese come caratteristiche peculiari del contesto entro il quale si svolge tale passaggio. In altre parole, per capire ed interpretare la complessa dinamica di*sense-making*, che si attiva innanzitutto a livello cognitivo ed emotivo ed in seconda battuta a livello comportamentale, quando lo studente fa il suo ingresso nel contesto universitario, occorre operare un'attenta analisi delle caratteristiche socio-culturali del contesto che lo accoglie, responsabile in larga misura degli esiti di questo processo di socializzazione (Tinto, 1975; 1988; 1993; 1998; 2000; 2006). All'istituzione accademica spetta, infatti, il compito non semplice di accompagnare lo studente nel complesso passaggio dal contesto familiare della scuola a quello talvolta estraniante dell'università, di offrirgli strumenti per ricostruire il significato attribuito a questa nuova esperienza di formazione, aiutandolo a inserire questo tassello di vita nella più ampia trama del suo progetto professionale futuro.
In questa logica l'istituzione accademica, anche sulla scorta del riconoscimento dell'importanza e strategicità di un servizio *value for money* (Fox & Stevenson, 2006; Capstick & Fleming, 2001) ha preso gradualmente coscienza della necessità di rileggere il suo ruolo sociale inteso come agente di formazione responsabile non più esclusivamente della preparazione culturale degli studenti, ma anche del processo di socializzazione al lavoro che in misura sempre maggiore contribuisce a modellare la consapevolezza degli studenti circa il proprio bagaglio di risorse psico-sociali, quali elementi strategici nella costruzione del proprio capitale umano. Di qui la sempre più evidente tendenza ad affiancare a pratiche di insegnamento tradizionali quali la lezione frontale, attività e iniziative volte a sollecitare l'attiva partecipazione e il coinvolgimento degli studenti. In questo quadro, si inserisce anche la vocazione sempre più spiccata dell'istituzione universitaria all'orientamento e al tutorato, intesi come funzioni e responsabilità specifiche finalizzate a formare gli studenti a 360 gradi, a co-costruire le loro competenze non soltanto in termini di conoscenze teoriche ed abilità tecnico-specialistiche, ma anche e soprattutto in termini di competenze trasversali, potenzialmente esporta-

bili in differenti contesti di vita professionale ed extra-professionale, indispensabili per affrontare un mercato del lavoro turbolento e in continuo cambiamento quale quello attuale.
Il fenomeno della *retention* rientra, tra l'altro, tra gli indicatori chiave del processo di *quality assurance* in università e, nell'ottica di un miglioramento continuo e di un affinamento dell'offerta formativa, resa così più pertinente, coerente e rispondente alle attese degli studenti, il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari già a partire dal 2007, ha attivato un Servizio di Orientamento, Tutorato, Placement, la cui *mission* principale è proprio quella di offrire sostegno ed accompagnamento agli studenti nell'ambito del proprio percorso di formazione universitaria, seguendo i loro passi dal momento della scelta del corso di laurea (orientamento in ingresso), affiancandoli durante il percorso di studi (orientamento in itinere/tutorato) e supportandoli nella difficile transizione al *job placement* (orientamento in uscita).
Rispetto a queste tre fasi cruciali della vita universitaria, il Servizio ha messo a punto in questi anni alcune buone pratiche di intervento mirato, che rispondono alle esigenze specifiche manifestate dagli studenti di volta in volta attraverso opportune indagini del fabbisogno. In particolare, in relazione all'orientamento in ingresso, l'Open Day rappresenta una tappa consueta, che si è rivelata nel tempo un utile strumento di comunicazione e marketing istituzionale che consente al contempo di presentare l'offerta formativa dell'Università e di creare un collegamento con il territorio, con le scuole, con i futuri studenti e con le loro famiglie.
Generalmente questo appuntamento si svolge in una giornata durante la quale gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado iscritti al quinto anno, hanno la possibilità di vivere qualche ora da 'matricole', visitare le aule e gli spazi nei quali si svolge l'attività didattica e provare a sfatare miti e rappresentazioni stereotipiche legate all'esperienza universitaria, molto spesso responsabili di alimentare insicurezze e timori. Durante la giornata, infatti, anche attraverso il supporto di studenti *senior*, i cosiddetti tutor del Dipartimento, che forniscono informazioni pratiche sulle routine e sulle pratiche della vita universitaria, gli studenti vengono attivamente coinvolti in attività di auto ed etero-valutazione delle proprie risorse psico-sociali utili ad affrontare efficacemente il difficile compito della transizione. Questi momenti sono tuttavia preziosi anche in una chiave valutativa del Servizio, che generalmente raccoglie informazioni sull'efficacia e sul gradimento delle attività proposte, sulle aspettative e sulle motivazioni che hanno spinto gli studenti a partecipare. Questo al fine soprattutto di ricostruire un'attenta analisi dei bisogni di futuri utenti e quindi di progettare e realizzare sulle loro esigenze servizi *ad hoc*.

Partecipanti

I dati riportati nel presente contributo si riferiscono in particolare all'Open Day che il Dipartimento ha organizzato per l'anno accademico 2013-2014. In questa occasione, sono intervenuti 299 studenti di scuola media superiore, 23 uomini e 275 donne, iscritti all'ultimo anno di corso. L'età media degli studenti è pari a 18.26 (d.s .63). Per quanto riguarda la provenienza scolastica il 37.8% frequenta un liceo socio-pedagogico, il 45.5% frequenta un liceo scientifico o classico ed il 16.7% un istituto tecnico.

Strumenti e raccolta dati

Allo scopo di indagare le caratteristiche degli studenti che si sono mostrati maggiormente interessati ai corsi di laurea parte dell'offerta formativa del Dipartimento è stato costruito un questionario *ad hoc* sulla base delle indicazioni della letteratura di settore sul tema della transizione scuola-università, articolato in una serie di scale chiuse. La finalità principale dello strumento somministrato al termine della giornata assieme ad una breve scheda di*feedback* è quella di raccogliere informazioni sulle motivazioni, sulle aspettative e sulle strategie utilizzate dagli studenti che si apprestano a vivere la transizione.
In particolare, lo strumento si articola in 10 domande suddivise in due sezioni. La prima consiste di una breve scheda socio-anagrafica attraverso la quale sono state raccolte informazioni circa il genere, l'età, la tipologia di istituto frequentato. Le scale utilizzate nella seconda sezione del questiona-

rio, invece, raccolgono informazioni sugli strumenti utilizzati per orientarsi nella scelta, sul grado di affidabilità attribuito a ciascuno, sulla motivazione che guida la scelta di iscriversi all'università, sugli aspetti della vita scolastica di cui sentiranno maggiormente la mancanza nell'esperienza universitaria ed infine sugli aspetti che ritengono saranno distintivi di questa nuova fase della loro vita. Le scale utilizzano una modalità di risposta di accordo/disaccordo misurata su scala *likert* a 5 passi.

Analisi dei dati: Aspettative e motivazioni nella transizione scuola-università

Con riferimento alla seconda sezione del questionario, la prima informazione utile desunta dall'analisi dei dati raccolti riguarda gli strumenti che gli studenti dichiarano di utilizzare per raccogliere informazioni utili ad orientarsi alla scelta. Come è evidente dalla Fig.1, gli strumenti maggiormente utilizzati sono le visite di orientamento ed internet.

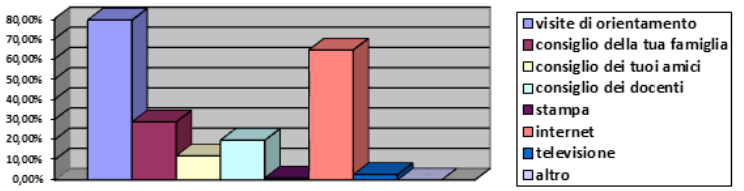


Fig. 1. Distribuzione di frequenza percentuale degli strumenti utilizzati per orientarsi alla scelta (N=299)

Similmente, in merito all'utilità percepita relativamente a ciascuno strumento ancora una volta questi due risultano essere gli strumenti più affidabili per costruirsi un'idea della proprio futuro formativo e professionale.

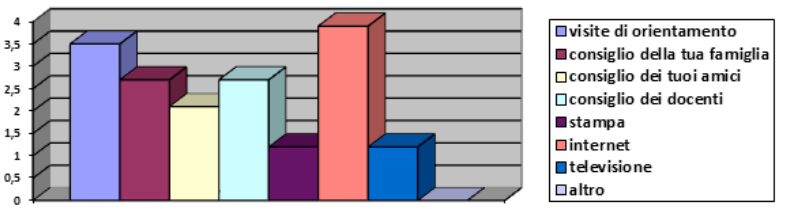


Fig. 2. Punteggi medi di utilità percepita degli strumenti utilizzati per orientarsi alla scelta (N=299)

Relativamente alla passata esperienza scolastica, è stato chiesto agli studenti quali sono gli aspetti di cui sentiranno maggiormente la mancanza una volta iniziata l'esperienza universitaria. Dalle risposte (Fig. 3) si evidenzia un forte attaccamento alla dimensione umana di tale esperienza, caratterizzata dalla relazione quotidiana con i compagni, con i docenti e con il personale ATA. Interessante anche il focus sull'organizzazione dello studio, che nell'esperienza universitaria si caratterizza come maggiormente autonomo e auto-diretto, risultando spesso un elemento di frattura con la passata esperienza scolastica e dunque un possibile fattore di rischio nella transizione (Rossini, Manuti & Gemma, 2014).

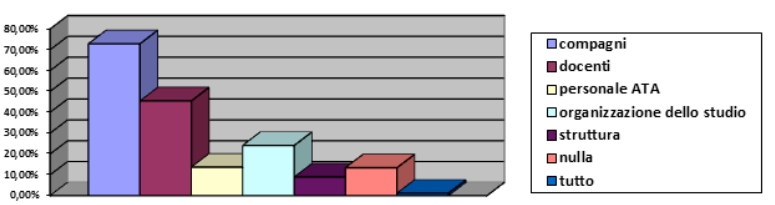


Fig. 3. Distribuzione di frequenza percentuale

Quali di questi aspetti della vita scolastica ti mancherà di più nell'esperienza universitaria?" (N=299)

punteggi relativi a questa domanda evidenziano in ogni caso un discreto grado di attaccamento alla cuola, così come confermato dal punteggio medio attribuito alla soddisfazione generale verso l'esperien-a scolastica che risulta pari a 3,1 (d.s. .88).

nfine, l'ultima domanda del questionario ha inteso indagare le aspettative e le motivazioni che guidano il rocesso di scelta. In particolare, in relazione alle aspettative, muovendo dall'ampia letteratura sul odello di *retention* universitario elaborato da Tinto e ripreso anche in successive ricerche nel contesto ocale (Manuti & Cardellicchio, 2009) si è voluto comprendere quali siano le rappresentazioni che uidano il processo di auto-orientamento degli studenti, poiché queste risultano spesso essere predittori gnificativi del successo accademico, ma anche purtroppo in alcuni casi del *drop out* e dell'abbandono. iù nello specifico, è stata costruita una scala che ha voluto mettere a fuoco le principali differenze tra ontesto scolastico ed accademico (Tanucci & Cropano, 2011; Manuti, 2014) al fine di evidenziare quelle tenute più rilevanti per il gruppo di partecipanti coinvolto nell'indagine.

risultati dell'analisi descrittiva, mostrati in fig. 4, sottolineano come gli aspetti più rilevanti nell'immagi-ario degli studenti siano legati ad un nuovo modo di intendere la responsabilità dello studente nel rocesso di formazione. I punteggi medi più alti sono infatti relativi agli item "*lo studente è totalmente esponsabile delle sue scelte*" (μ=4,2; d.s.=.80) e "*il grado di autonomia dello studente nello studio è aggiore*" (μ=4,3; d.s.=.60). Interessanti anche i risultati circa la dimensione sociale dell'esperienza niversitaria che nelle risposte degli studenti appare come caratterizzata dalla possibilità di fare nuove micizie (μ= 3,2; d.s.=.72).

Fig. 4. Punteggi medi attribuiti alle aspettative nei confronti dell'esperienza universitaria (N=299)

Infine, un ultimo aspetto indagato dal questionario ha riguardato la motivazione espressa dagli studenti verso l'esperienza universitaria. Anche in questo caso è stata costruita una scala *ad hoc* sulla base delle suggestioni della letteratura di riferimento (Huon & Sankey, 2000; Huon et al., 2007) al fine di comprendere la rilevanza di alcuni *driver* del comportamento di auto-orientamento che guida gli studenti nella scelta.

Fig. 5. Punteggi medi attribuiti alla motivazione alla scelta universitaria (N=299)

In particolare, le risposte a questa domanda mostrano come la motivazioni prevalenti siano ancora auto-dirette e intrinseche. Gli studenti scelgono di iscriversi all'università perché attribuiscono molta importanza alla possibilità di studiare discipline che li interessano (μ=4,3; d.s.=.60), per prepararsi meglio al mercato del lavoro (μ=4,2; d.s.=.66), per capire quali sono le proprie potenzialità (μ=3,9; d.s.=.70), per capire cosa fare "da grandi" (μ=3,5; d.s.=.80), per sviluppare competenze ed abilità (μ=3,6; d.s.=.76), per svolgere la professione che hanno sempre sognato (μ=3,9; d.s.=.66) e per sperimentare ruoli lavorativi (μ=3,2; d.s.= .81). Meno rilevante la motivazione estrinseca legata ai desideri ed alle attese delle famiglie ed alla necessità di completare un ciclo di studi iniziato con la scuola superiore.

3. Sulla libertà di scelta

Dalle precedenti riflessioni teoriche e dalle risultanze dell'indagine empirica è emersa la crescente rilevanza delle pratiche di orientamento, quale elemento di importanza cruciale anche per un incremento della qualità dei sistemi formativi. Essa è espressione del potenziale delle capacità di scelta e di successo nello studio, nella formazione come nel lavoro, in vista del progetto di vita dello studente.

Prende così corpo l'idea di un orientamento inteso come processo continuo attraverso il quale lo studente sviluppa capacità e acquisisce strumenti che lo mettano in grado di porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà che lo circonda e pertanto di operare delle scelte più responsabili, ma anche come supporto educativo dato al giovane non solo per prendere delle decisioni comunque, ma per affermare le proprie decisioni saggiamente (Pombeni & Chiesa, 2009).

La possibilità del soggetto di essere parte attiva nella costruzione del proprio progetto esistenziale piuttosto che mero burocrate e replicatore di decisioni maturate in altre sedi (Fabbri, 2005), consente allo studente di affermare la propria libertà decisionale, che si differenzia dalla semplice decisione perché scegliere significa eleggere secondo valori.

Scegliere, diversamente dalla decisione intesa, al massimo, come una conseguenza della scelta, è difatti il risultato di una maturazione. Non dimentichiamo che, stando all'etimo latino*de-caedere*, la decisione indica un tagliar via, un operare delle opzioni nell'ambito di una scala valoriale, mentre lo scegliere, da *exelĩigere*, richiama il prendere, tra più soluzioni, quella che, secondo un determinato criterio, sembra la migliore. Il *cosa* consente quindi di comprendere meglio il *perché* della scelta: essa nasce nella dimensione della responsabilità personale, si tratta non più di una libera scelta *da*… ma *per*… ovvero in funzione della pienezza del proprio sé. Si intuisce il perché, quindi, nella scelta i nostri studenti siano stati fortemente influenzati da motivazioni intrinseche rispetto a quelle sociali (familiari) o estrinseche.

Per *scegliere* bisogna quindi eleggere, compiere una selezione e fare un'opzione, vale a dire decidersi verso una cosa, una persona, un'idea, un comportamento che per diverse ragioni si predilige rispetto ad altre cose, persone, idee, comportamenti.
Ma non solo. Il verbo *scegliere* attesta la conclusione di un processo deliberativo con il quale si pensa e si discerne, si valuta e si riflette per soppesare una situazione o prendere una decisione in modo da risolvere qualcosa in vista di un risultato. Scegliere racchiude in sé il dividere, il separare qualcosa che prima si presentava come una possibilità tra le altre, lo stabilire una nuova armonia, un ordine precedente, premettendo o posticipando elementi disposti diversamente. Segue che per operare una scelta è necessario avere chiarezza, dunque essere capaci di superare l'indecisione e le perplessità che non poche occasioni richiamano.
Se la complessità del campo semantico che connota tale lemma è estendibile a più ambiti, qui interessa puntare l'attenzione sul *processo interiore*, grazie al quale un soggetto (per noi lo studente) in modo *responsabile*, e più o meno permanente nel tempo, ha contezza del proprio sé e delle relative conseguenze di alcune scelte.
In definitiva scegliere per assecondare quel *secondo me* ed essere capaci, fino in fondo, di rispettarlo nel senso di prendersene cura. È evidente così la libertà nella singolarità dello scegliere: azione che attiene essenzialmente al rispetto per un modo di sentire personale, per un modo di essere particolare, per uno stile di vita specifico, per un vivere esclusivo che sono il risultato di una decisione strettamente personale e di conseguenza anche eticamente fondata. In questo senso fare una scelta significa *assumersi responsabilmente* le conseguenze in conformità ad una scala di valori personalmente assunta. Questo – ovviamente – nell'avvertita consapevolezza di non voler essere fondamentalisti, nel senso che chi opta per una scelta deve perseverare e sostenere in modo intransigente le proprie idee: ciò è auspicabile, ma non è detto che debba essere sempre così. Evidentemente, quanto più si persevera in una scelta tanto più si aderisce a una determinata scala di valori, messa poi, inevitabilmente, in discussione con il trascorrere del tempo, il compiersi di esperienze, il raggiungimento della maturità e così via.
Decidere allora per una *seconda scelta*, la *scelta dell'ancora possibile*, se da un lato implica un cambiamento nella gerarchia dei valori, dall'altro indica, ancora una volta, la*libertà nella scelta*, quella libertà che più di tutte è attestazione di una scelta *esclusiva*.
Dagli esiti del questionario, una sorprendente maturità sembra riconoscibile ai nostri studenti fortemente sostenuti dalla volontà di operare scelte per realizzare se stessi e capire cosa fare da grandi, per soddisfare i propri interessi, per studiare ciò che piace, per prepararsi meglio al mercato del lavoro.
Espressioni di una scelta di libertà connotata da positività che andrebbe, da noi ricercatori, assecondata, accolta, sostenuta *non verbis sed re*, meglio nella prospettazione di un percorso formativo realmente capace di accogliere giovani studenti motivati, determinati e volenterosi.
Se dunque varie istanze e attese provenienti da differenti orizzonti culturali e da molteplici ambiti della società continuano a sollecitare sfide innovative di notevole portata, tali da postulare significativi cambiamenti per l'Università e la vita che in essa si svolge, sono proprio le scelte dei nostri studenti che richiedono un modo nuovo di stare nella formazione (Esposito, 2005).
È sempre più avvertito il bisogno di assicurare alla formazione universitaria una più elevata*qualità* in stretta correlazione con le istanze rivenienti dal mondo del lavoro. La qualità di un percorso formativo comprende sia la capacità di definire obiettivi condivisi nella società e nel mondo del lavoro sulla base delle risorse interne e in consultazione con l'esterno, sia la capacità di mettere in atto le azioni più adeguate per il loro raggiungimento (Aquario, 2008). A tutto ciò deve essere aggiunta la capacità di monitorare il grado di rispondenza dei risultati rispetto agli obiettivi in vista di una ottimizzazione del percorso formativo. Ne riviene la necessità di guardare al *target* di tale formazione: vale a dire all'identikit dello studente nell'Europa del terzo millennio come persona competente, in grado di potersi agevolmente inserire nel mondo del lavoro dotato di quelle necessarie competenze utili alla propria autorealizzazione.

Tra le maggiori istanze avvertite dallo studente, e degne di considerazione, richiamiamo una diffusa richiesta di efficienza/efficacia in relazione alla distanza fra offerta e domanda di istruzione universitaria non solo di contenuti, ma anche di forme (organizzazione dello studio maggiormente autonomo e auto diretto), modi, strumenti. Implicita è dunque la domanda di innovazione dell'offerta didattica sul piano delle metodologie e delle tecnologie didattiche. Una domanda che postula un percorso formativo che mira a obiettivi alti, che pone con insistenza l'accento sulle metodologie d'insegnamento e sugli stili di apprendimento che, in definitiva, si attui in modo da conseguire le proprie finalità puntando su pratiche innovative che superino quelle schiacciate su modi attuativi routinari. La combinazione di *efficienza* e *efficacia* vuol dire ricercare costantemente la riduzione degli sprechi, dei costi improduttivi, senza penalizzare anzi valorizzando la piena rispondenza alle aspettative degli studenti. Si tratta di ripensare la didattica universitaria dei nostri corsi per liberarla dall'autoreferenzialità e dalle routine e schiuderla a forme insegnative più articolate, coordinate e dotate, possibilmente, di elementi innovativi o semplicemente migliorative sotto il profilo della qualità. La *qualità*, cui i nostri studenti hanno rivolto attenzione, muove dalla ricerca di strumenti concreti e soluzioni favorevoli a intraprendere questo sentiero dell'innovazione didattica per tentare di colmare il ritardo rispetto altri sistemi universitari Paesi. In quest'ottica, prioritaria diventa la messa a fuoco del *cosa* e*come* puntare a una didattica universitaria di qualità. Circa il *cosa* sono emerse oltre la conoscenza disciplinare, le spiccate capacità riflessive, critiche, propositive, e progettuali di cui deve essere espressione uno studente; il *come* conseguire tali finalità richiede l'adozione di nuove e plurime forme didattiche. Il che, evidentemente, postula il ridimensionamento della persistente egemonia della lezione (Aleandri & Gemma, 2012), e la conseguente valorizzazione di altre modalità insegnative-formative che possano:*potenziare* il rapporto
tra *fare* e *pensare* affinando le capacità di elaborare ipotesi e di mettere in campo progetti da verificare operativamente; *incoraggiare* l'acquisizione di*metodi di ricerca* e *modalità operative* tipiche di un ambito disciplinare; favorire l'uso delle*tecnologie digitali* non solo per modificare gli strumenti dell'apprendimento ma per incidere sulle forme stesse dei processi apprenditivi e dunque esaltarne la natura situata e condivisa, in funzione della costruzione di percorsi personalizzati di insegnamento-apprendimento e nella prospettiva della formazione permanente (Loiodice,
2011);*ottimizzare* conoscenze nuove da ricondurre alla propria matrice cognitiva rendendole così significative, cioè permanenti e trasferibili; *favorire* una cultura intesa non più come acquisizione di saperi ma trasformazione di saperi ovvero come capacità di ricerca, di rielaborazione personale, di comunicazione di fatti e idee che aiutano a collocarsi nel mondo del lavoro; *sostenere* nuovi rapporti interpersonali non solo di tipo amicale, ma anche in vista di una maggiore crescita culturale e professionale (Carci, 2012).
Esigenze, queste, che lamentano, da un lato, una formazione universitaria appiattita sulla*routine*, dall'altro, postulano l'assunzione di nuove strategie per il miglioramento dell'offerta formativa.
Riviene, in definitiva, un campo d'azione, in relazione all'*educazione alla scelta*,decisamente più ampio rispetto al passato (Petruccelli, Verrastro & D'Amario, 2008). Superata la dimensione dell'informazione alla scelta, è promossa la *formazione alla scelta*, il cui fine è condurre lo studente alla capacità di partecipare attivamente e consapevolmente al proprio progetto esistenziale. Fortemente sottolineata in modo indiretto anche tra le *otto competenze chiave di cittadinanza* indicate dall'Unione Europea, la funzione orientativa va perseguita da subito e ovunque: è nelle prime azioni formative che si pongono le basi per rendere il soggetto attivo e consapevole delle proprie scelte. La dimensione formativa mira, dunque, a potenziare quelle capacità emancipatorie e di autorealizzazione per gestire autonomamente e responsabilmente la propria vita avvalendosi di specifiche occasioni di apprendimento attraverso le quali lo studente accrescerà il proprio livello di consapevolezza, di capacità di lettura dei singoli eventi, di immaginazione di se stesso in nuove situazioni, di sperimentazione di strategie di intervento richieste dal contesto.

4. Dalla teoria alla pratica: per (non) concludere

L'esperienza dell'Open day ha rappresentato un'iniziativa *a favore* dello studente che non si dissolve solo in un incontro estemporaneo prima dell'avvio del percorso universitario, ponendosi invece come tappa iniziale di un attraversamento continuo del multiforme universo accademico dalla quale fare scaturire riflessioni teorico-pratiche utili per progettare e realizzare più efficaci azioni di orientamento e tutorato, ma anche e soprattutto per ripensare le strategie di insegnamento e le pratiche di apprendimento che caratterizzano l'istituzione universitaria.
Contrariamente a una rappresentazione ampiamente diffusa dai media e a una retorica circolante nei discorsi sociali, le risposte fornite dagli studenti coinvolti in questa indagine evidenziano una grande autonomia nella pianificazione e nella progettazione di strategie di auto-orientamento utilizzate a supporto della scelta. Gli studenti, sebbene ancora in cerca di un chiaro obiettivo professionale, dichiarano infatti di utilizzare internet come principale strumento di *information seeking* e di considerare le visite di orientamento particolarmente utili a questo scopo. Si tratta in entrambi i casi di comportamenti auto-diretti che evidenziano grande motivazione. Similmente, l'analisi delle motivazioni traccia un identikit che restituisce agli studenti la capacità di identificare precisamente nella scelta del percorso di formazione universitaria uno strumento a supporto della propria crescita professionale ed umana. Aspetto riscontrabile anche nel minor peso attribuito alle variabili connesse alla motivazione estrinseca (all'influenza esercitata, cioè, dalle attese della famiglia, ad esempio).
Tali riflessioni si rivelano particolarmente utili per la pratica e la ricerca nell'ambito dell'orientamento e tutorato, poiché consentono di considerare l'impatto delle risorse psico-sociali, quali ad esempio il senso di autoefficacia, la motivazione, la fiducia in sé, nel percorso di scelta e definizione di un piano d'azione volto a modellare la futura identità professionale degli studenti. Più che opportune allora si dimostrano le azioni tese a:
- consentire un maggiore raccordo tra scuola secondaria di secondo grado e università in termini di costruzione di opportunità di socializzazione e di gestione autonoma dello studio;
- creare un ambiente accademico che faciliti il supporto tra pari;
- acquisire (e praticare) una diversa visione del processo di valutazione che sia funzionale non solo all'apprendimento, ma alla futura vita professionale (Pastore & Salamida, 2014; Boud, 2009).

Diversi studi (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Dibben, 2004) hanno già ampiamente dimostrato quanto efficaci possano essere le azioni di coinvolgimento degli studenti, volte a fare emergere le eterogeneità individuali nell'apprendimento e a valorizzare le diversità nella popolazione studentesca. Non solo: è possibile definire e implementare un'offerta formativa autentica, rispondente allo studente e alle sue necessità; promuovere un più attivo apprendimento centrato sulle sue precedenti esperienze formative e sui suoi interessi veicolando, in modo efficace ed efficiente, l'impegno nello studio.
In questa prospettiva, il principio della progettualità esistenziale mette lo studente nelle condizioni non solo di auto accettarsi, ma anche di auto progettarsi: un impegno che vede coinvolto lo studente *in primis* – oltre che l'intera comunità istituzionale – e che suona come una sfida-dovere per l'affermazione di sé e delle proprie scelte. A fronte di uno spaccato giovanile sprovvisto di bussole, asservito a logiche da "gregge" e incapace (o forse semplicemente non adeguatamente supportato) a sostenere e argomentare il proprio*secondo-me*, il principio della progettualità esistenziale pare quello maggiormente orientato alla promozione di un pensiero positivo nella direzione del rispetto delle proprie scelte.

Bibliografia

Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2), 627-652.
Tümkaya, S. (2012). The investigation of the epistemological beliefs of university students accord-

ing to gender, grade, fields of study, academic success and their learning styles. Educational Sciences: Theory & Practice, 12 (1), 88-95.
Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 8 (1), 1-19.
Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure. In J. Braxton (Ed.) Reworking the student departure puzzle. Nashville: Vanderbilt University Press.
Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. Review of Higher Education, 21(2), 167-177.
Tinto, V. (1993). Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition. The University of Chicago Press, second edition.
Tinto, V. (1988). Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. Journal of Higher Education, 59 (4), 438-455.
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, 89-125.
Tanucci, G., Cropano, M. R., (2011). Orientarsi all'università. Lecce: Pensa Multimedia.
Rossini, V., Manuti, A., Gemma, C. (2014). Vivere l'università. Così sono studente. Lecce: Pensa Multimedia.
Rossini, V. (2007). Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico. Milano: Guerini.
Pombeni, M. L., Chiesa, R. (2009). Il gruppo nel processo di orientamento, Teorie e pratiche. Roma: Carocci.
Petruccelli, F., Verrastro, V., D'Amario, B., (2008). Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Milano: FrancoAngeli.
Pastore, S., Salamida, D., (2014). Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica. Roma: Franco Angeli.
Manuti, A., Cardellicchio, E. (2009). Avrò fatto la scelta giusta? Intenzioni di persistenza ed attese di integrazione in un campione di matricole. Giornale Italiano di Psicologia dell'Educazione e della Formazione, 11 (2), 131-174.
Manuti, A. (2014). Ma anche socializzando. In Rossini, V., Manuti, A., & Gemma, C. (2014). Vivere l'università. Così sono studente (pp. 25-40). Lecce: Pensa Multimedia.
Loiodice, I. (A cura di) (2011). Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento. Lecce: Pensa Multimedia.
Loiodice, I. (A cura di) (1999). Imparare a studiare. Bari: Progedit.
Huon, G. F., Sankey, M. (2000). The Transition to University. Sydney: University of New South Wales.
Huon, G., Spehar, B., Paul, A., Rifkin, W. (2007). Resource use and academic performance among first year psychology students. Higher Education, 53, 1–27.
Horstmanshof, L., Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, British Journal of educational Psychology, 77, 703-718.
Gabrielli, A. (2011). Grande Dizionario Italiano. Milano: Hoepli. Disponibile in: http://www.grandidizionari.it/DizionarioItaliano/parola/P/passaggio.aspx?query=passaggio [30 aprile 2014]
Fielding, M. (2013). Gli studenti: agenti radicali di cambiamento, in V. Grion, A.Cook-Sather (A cura di). Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia (pp. 62-82). Milano: Guerini.
Fabbri, M. (2005). Nel cuore della scelta. Milano: Unicopli.
Esposito, M. A. (2005). Progettare la qualità per l'università: istruzioni per l'uso nel mondo ISO 9000. Milano: Franco Angeli.
Fox, A., Stevenson, L. (2006). Exploring the effectiveness of peer mentoring of accounting and finance students in higher education. Accounting Education: An International Journal, 15 (2), 189-202.

Dibben, N. (2004). The influence of socio-economic background on student experience of teaching and learning in a British University Music Department, British Journal of Music Education, 23 (1), 91–116.
Carci, G. (2012). Peer tutoring e orientamento universitario. Tricase: Libellula Edizioni.
Capstick, S., Fleming, H. (2001). Peer Assisted Learning in an Undergraduate Hospitality Course: Second Year Students Supporting First Year Students in Group Learning. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 1(1), 69-75.
Boud, D. (2009). How can practice reshape assessment. In G. Joughim (Ed.), Assessment, Learning and Judgement in Higher Education (pp.1-15). New York: Spinger
Boncori, L., Boncori, G. (2002). L'orientamento. Metodi, tecniche, test. Roma: Carocci.
Aquario, D. (2008). La qualità e la valutazione dell'insegnamento universitario: indicazioni emergenti dalla letteratura internazionale. CADMO, 1, 77-108.
Aleandri, G., Gemma, C. (2012). Come preparo la lezione. Roma: Armando.

La formazione universitaria degli insegnanti “in servizio”: modalità didattiche e ricadute professionali. L’esperienza dell’Università Roma Tre

di Anna Maria Ciraci

DOI: 10.12897/01.00037

This paper presents the results of a research conducted as part of the e-learning degree course in Educational Studies at the University of Roma Tre, specially created for the for in-service training of teachers in kindergarten and primary school. The results show an effect of improvement of professional skills with positive effects on procedural outcomes of teaching.

Il saggio dà conto degli esiti di una ricerca condotta nell’ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità *e-learning* dell'Università Roma Tre, nato per la formazione in servizio degli insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria. I risultati mostrano un effetto di maturazione delle competenze didattiche e valutative, con un’effettiva ricaduta sui processi d’insegnamento.

1. L’efficacia dei sistemi di istruzione e la formazione universitaria degli insegnanti

L’efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione è, sin dagli anni Novanta, una delle preoccupazioni degli Stati membri dell’Unione Europea. In particolare sarà Consiglio dell’Istruzione, nell’ambito della strategia di Lisbona, nella Relazione al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione", del 2001, a dichiarare espressamente che nessuna politica educativa, a qualsiasi livello essa si esplichi, può prescindere dalla centralità della professione docente e dal conseguente coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi (Consiglio dell’Unione Europea, 2001).
Tuttavia, l’impulso all’effettivo miglioramento della qualità professionale degli insegnanti si ha soprattutto, a partire dal 1999, con il *Processo di Bologna* [1], processo di riforma a carattere europeo con cui la formazione degli insegnanti diventa una parte dell’Area europea dell’istruzione superiore. Ciò ha comportato non solo l’esigenza che la formazione degli insegnanti raggiunga livelli accademici di eccellenza in tutte le sue componenti:*ricerca, insegnamento e interazione con la società*, ma anche la necessità, per il sistema universitario, di allontanarsi dai tradizionali modelli accademici e muovere verso una maggiore differenziazione dell’offerta formativa in termini di categorie destinatarie, di contenuti e di metodi d’insegnamento (Commissione Europea, 2003).
Nel febbraio 2007, nell’ambito del *Programma di lavoro istruzione e formazione 2010*, la Commissione Europea pone un altro punto fermo nel percorso di costruzione di *indicatori e parametri di riferimento* a proposito del profilo culturale e professionale di un buon insegnante. Nella Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo del 3 agosto 2007, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, si forniscono agli Stati membri una serie di orientamenti di massima a cui le loro iniziative dovrebbero improntarsi: garantire che tutti gli insegnanti posseggano le conoscenze, gli strumenti e le competenze necessari per svolgere il proprio lavoro in modo efficace; assicurare il coordinamento, la coerenza e l’adeguato finanziamento di tutti i provvedimenti riguardanti la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti; promuovere la diffusione tra gli insegnanti di una cultura della ricerca e della riflessione; valorizzare lo status professionale degli insegnanti; migliorare la professionalità dell’insegnamento (Commissione Europea, 2007).
A partire soprattutto dal Processo di Bologna il dibattito scientifico sul tema della formazione degli insegnanti emerso nei convegni, nelle iniziative, negli studi e nelle pubblicazioni è prestigioso e dai toni elevati ma, purtroppo, non è facile rendere operativa e trasformare in prassi quotidiana la con-

sapevolezza a cui si è pervenuti. Tutti i Paesi dell'Unione Europea segnalano, infatti, lacune nelle "competenze professionali" degli insegnanti e mostrano di avere difficoltà nell'aggiornamento e nella formazione. L'indagine TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) del 2009, pilotata dall'OECD (*Organisation for economic co-operation and development*), ha rilevato che in quasi tutti i paesi dell'Unione, nonostante si spenda molto per la formazione continua degli insegnanti, le attività di sviluppo professionale non sono particolarmente efficaci (OECD, 2009). Le università italiane, in particolare, non sono sembrate sempre pronte a rendere gli insegnamenti destinati agli insegnanti funzionali alle loro esigenze professionali. Nel caso della formazione iniziale, ad esempio, l'esperienza delle SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) è stata oggetto di molte critiche che si sono concentrate, principalmente, sulla eccessiva enfasi data alla dimensione pedagogica rispetto a quella culturale, sulla presenza di insegnamenti con forte impianto accademico spesso assai simili a quelli già sostenuti durante gli studi universitari e sulla scarsa attenzione alla gestione didattica dei contenuti disciplinari. Oltretutto non basta la sola formazione iniziale a sostenere un insegnante lungo una carriera che durerà 30 o 40 anni.
Per gli insegnanti, più che per chiunque, la formazione permanente è una necessità imprescindibile e le università possono continuare ad essere i luoghi a ciò deputati purché vengano pensate come strutture utili a tale scopo e quindi capaci di garantire non solo l'aggiornamento scientifico ma anche la sua traduzione concreta nella pratica professionale.

2. Quale profilo professionale perseguire?

Una efficace offerta formativa universitaria destinata agli insegnanti non può non partire dalla definizione del "profilo professionale perseguito", cioè dalla individuazione delle principali conoscenze e competenze che devono possedere gli insegnanti nella *knowledge society* e, coerentemente, dalla scelta delle modalità didattico-organizzative più adeguate per svilupparle.
Nell'ambito della complessa tematica della individuazione delle competenze professionali degli insegnanti può essere utile partire da alcuni importanti riferimenti. Un primo punto di partenza è rappresentato dallo schema in cui Aldo Visalberghi (1978), citando Gaston Mialaret (1976), articola le diverse scienze dell'educazione: *il settore psicologico*, che riguarda la conoscenza dell'allievo nella dimensione cognitiva e socio-affettiva; *il settore sociologico*, che riguarda il rapporto scuola-società; *il settore metodologico-didattico*, che riguarda mezzi, metodi e strumenti dell'educazione; *il settore dei contenuti*, che riguarda l'analisi delle discipline d'insegnamento e della conoscenza in generale. Un altro autorevole punto di riferimento è rappresentato dalla proposta che emerge dalle indagini OECD-CERI (*Organisation for economic co-operation and development- Centre for Educational Research and Innovation*), alla base di molte proposte avanzate successivamente da più parti, secondo la quale le competenze che contraddistinguono il "bravo insegnante" sono: le competenze disciplinari; le competenze metodologico-didattiche (incluse quelle valutative); le competenze comunicative e relazionali; le competenze organizzative (che riguardano anche l'insieme delle attività esterne alla classe); la "riflessività", cioè la capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale (OECD-CERI, 1994, 1998). Un ulteriore importante tassello arriva dal *Processo di Bologna* che introduce tra nelle competenze degli insegnanti la *dimensione della ricerca*: gli insegnanti devono conoscere profondamente i più recenti risultati della ricerca nelle materie che insegnano e devono essere al corrente delle nuove indagini sui modi in cui una materia può essere insegnata e appresa. Se si vuole che l'insegnamento abbia uno *status* professionale elevato i *curricula* di formazione degli insegnanti dovrebbero, pertanto, avere un orientamento non solo *fondato sulla ricerca*, ma anche *informato da essa* (Niemi, 2007).
Un altro elemento, sottolineato sempre più spesso nei documenti internazionali, riguarda la necessità per i docenti di *lavorare con la tecnologia e l'informazione*, di integrarle in modo efficace nell'insegnamento e nell'apprendimento (Commissione Europea, 2007).
Chiude il cerchio la necessità, espressa nella nota "Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio relativa alle competenze per l'apprendimento permanente", che gli insegnanti siano in grado di

far conseguire ad ogni allievo una serie di *competenze chiave* che lo preparino alla vita adulta e sulle quali possa fondare un processo di apprendimento permanente, necessario nella società della conoscenza, per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupazione (Parlamento Europeo & Consiglio Europeo, 2006).
Sulla base di questi riferimenti culturali e di un profilo professionale che trae dagli studi pedagogici, dalla ricerca didattica, dai documenti internazionali, in particolare europei, i suoi elementi essenziali, si fondano le scelte culturali e didattiche del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning* dell'Università Roma Tre, nato, a seguito di un'apposita Convenzione con il MIUR-Ufficio Scolastico Regionale, per la formazione degli insegnanti in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria della Regione Lazio e scenario dell'indagine che qui viene presentata.

3. Le scelte formative e didattiche del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning* dell'Università Roma Tre.

Il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning*dell'Università Roma Tre [2] ha avuto origine dal desiderio dei suoi promotori di dar corso ad una formazione "in servizio" di livello universitario che, rispondendo significativamente alle aspettative e ai bisogni formativi dei docenti, potesse provocare una ricaduta positiva sui reali processi educativi scolastici e così promuovere un innalzamento della qualità dell'istruzione.
La scelta delle modalità didattico-organizzative è gioco forza caduta sull'*e-learning*, data la difficoltà, per studenti adulti e lavoratori, di conciliare la frequenza universitaria con gli impegni connessi alla professione di insegnante e all'organizzazione della vita personale e familiare (Ciraci, 2013a). Cardine dell'iniziativa è, dunque, la realizzazione di un'attività di formazione in servizio svolta prevalentemente attraverso una *piattaforma e-learning*, in grado di arricchire il lavoro educativo quotidiano senza generare interferenze con il suo pieno svolgimento, come accadrebbe, invece, con la frequenza solo "in presenza" delle attività universitarie.
L'attività formativa, inoltre, si caratterizza per una organizzazione modulare di presentazione, di studio e di fruizione del materiale didattico impiegato per l'insegnamento-apprendimento. L'accesso alle attività didattiche on line avviene, infatti, per *Moduli*, ossia per aggregati di materie considerate altamente congruenti per i contenuti che le caratterizzano e/o per le metodologie che le contraddistinguono. In questo modo non solo si evitano eccessive ridondanze nelle questioni tematiche trattate, ma, la possibilità di sostenere contestualmente gli esami relativi all'intero modulo, permette una capitalizzazione delle risorse sia nel momento dello studio che nel momento dell'esame finale (Domenici, 2009a). E questa potrebbe essere anche una delle ragioni in grado di spiegare perché, mentre tra gli studenti frequentanti il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning* dell'Università Roma Tre solo il 37.6% studia mediamente oltre nove ore a settimana, più del 70% degli studenti adulti del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in presenza* dello stesso ateneo dedica allo studio individuale mediamente oltre nove ore a settimana (Ciraci, 2008).
Tuttavia, in un corso di laurea rivolto a studenti adulti, lavoratori e insegnanti non basta prevedere una *flessibilità di spazi e di tempi* maggiormente compatibile con i loro ritmi di lavoro e stili di apprendimento ma occorre mirare soprattutto ad una ricaduta professionale dei processi formativi attivati. L'adulto è, infatti, disposto ad apprendere ciò che risulta concretamente utilizzabile ed efficace nelle situazioni della vita reale (Weiner, 1972; Demetrio, 1991; Bandura, 2000). Come dimostrato da un'ampia letteratura internazionale (Altet, 2010; Domenici, 2009b; Perrenoud, 2001; Mezirow, 1991; Schon, 1983), per gli insegnanti professionisti è indispensabile non già possedere un certo repertorio di tecniche e di linee precodificate di azione ma sviluppare la capacità di cogliere il profilo originale delle situazioni e mettere in gioco abilità di reazione, innovazione, creazione, decisione che non risiedono in codici da apprendere ma si esplicano solo in pratiche situate. Sono proprio questi schemi di azione e attitudini che dovrebbero andare a costituire le "competenze professiona-

li" dell'insegnante esperto, competenze che con la loro valenza cognitiva, pratica e affettiva permettono la formazione dell'articolato e multiforme profilo dell'insegnante professionista (Schön, 1983). Ed è questa la prospettiva che caratterizza le modalità didattiche del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning* di Roma Tre. Modalità che, grazie anche alle potenzialità della rete, si basano, più che sulla trasmissione di saperi precostituiti, su proposte di attività che si configurano come vere e proprie simulazioni di eventi situati nei contesti dell'insegnamento e su strumenti valutativi e autovalutativi che, nell'ottica di un *controllo meta cognitivo*, prestano attenzione tanto ai processi quanto ai risultati, al come si apprende oltre che al cosa, e che facilitano l'apprendimento esperienziale (Domenici, 2009b). In particolare la procedura di autocontrollo si avvale di *prove semistrutturate* (Domenici, 1991, 2001, 2005) che, a differenza dei test strutturati solitamente usati, facendo riferimento a problemi complessi e incerti come quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni, permettono a ogni studente di sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di porre in essere strategie per risolvere un problema applicabili in diverse situazioni (Ciraci, 2009).
Ed è proprio la dimensione metacognitiva nell'acquisizione delle conoscenze che sposta necessariamente il discorso sul significato stesso di "competenza". Le competenze, infatti, pur se indirizzate verso l'azione, superano i saper fare, non si limitano a spostare le conoscenze dal luogo della loro costruzione a quello della loro utilizzazione, perché implicano la cognizione delle ragioni dell'operare e la capacità di autoregolazione dell'azione (Ciraci, 2013b). Per questo non bastano corsi di formazione per gli insegnanti che "spieghino" le teorie, ricadendo in una mera "trasmissione" del sapere o che, semplicisticamente, forniscano una meccanica applicazione delle teorie nel contesto professionale. Sviluppare una competenza significa prendere in considerazione i tipi di situazione che mette in grado di padroneggiare, le risorse che vengono messe in campo (conoscenze teoriche e metodologiche, abilità, saper fare specifici e schemi di comportamento) e l'essenza degli schemi di pensiero atti ad impegnare le capacità di azione in una situazione complessa (Perrenoud, 2001).
Se non si vuole più considerare la scuola come un luogo di trasmissione di saperi codificati e rigidi è necessario che anche la formazione degli insegnanti sia congrua e coerente con questo modello.

4. Le ricadute professionali del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning*: una prima ricognizione empirica

Oggi, oramai, sono in molti ad offrire corsi per la formazione in servizio degli insegnanti, ma che incidenza hanno questi corsi sulle reali competenze professionali? Insegnano effettivamente meglio? Le conoscenze e competenze acquisite contribuiscono veramente a migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione?
L'indagine, di cui qui si presenta un approfondimento degli aspetti relativi ai processi didattico- valutativi, si inserisce nell'ambito di una più vasta ricerca sperimentale "Le ricadute professionali della Formazione a Distanza su piattaforma *e-learning* nei docenti della scuola primaria" (Domenici, Biasi & Ciraci, *in press*), condotta per il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, i cui primi esiti sono stati presentati al 9no. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2014" (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014), volta a verificare se, al termine del percorso formativo universitario, vi sia stato un effettivo incremento di specifiche competenze professionali negli insegnanti laureati in modalità e-learning, sia rispetto a chi non ha avuto alcuna formazione universitaria, sia a chi ha seguito lo stesso corso di laurea, con gli stessi docenti, ma con modalità didattica classica, cioè "in presenza".
Lo studio ha riguardato alcune aree di attività a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva della professione e caratterizzanti un profilo professionale che trae dagli studi pedagogici, dalla ricerca didattica, dai documenti internazionali, in particolare europei, i suoi elementi essenziali (Altet, 2010; Domenici, 2009b; Commissione Europea 2005, 2007; Parlamento Europeo & Consiglio Eu-

ropeo, 2006; Perrenoud, 2001; OECD-CERI,1994,1998; Mezirow, 1991; Schon, 1983; Visalberghi, 1978).
Nel presente lavoro vengono presentati alcuni esiti della suddetta ricerca relativi al confronto tra il gruppo sperimentale costituito dagli insegnanti laureati con modalità e-learning e un primo gruppo di controllo costituito dagli insegnanti che non hanno avuto alcuna formazione universitaria.

4.1 Metodologia e partecipanti
L'indagine in generale ha comportato l'allestimento di un gruppo sperimentale costituito da 287 docenti di ruolo in servizio nelle scuole primarie della Regione Lazio, laureati presso il*Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning*(immatricolati a partire dall'a. a. 2004/2005 e laureati entro Gennaio 2012), con un'età media, al momento della immatricolazione, di circa 45 anni, in massima parte donne e con, in media, 15 anni di servizio; e da un gruppo di controllo formato da 88 docenti di ruolo in servizio in 5 scuole primarie della Regione Lazio, non laureati e con le stesse caratteristiche di genere, età e anni di servizio.
In questa sede, si presentano alcuni risultati relativi a due dimensioni dell'indagine, *quella didattica e quella valutativa.*

4.2 Rilevazione delle informazioni
Per la rilevazione delle informazioni, per entrambi i gruppi, è stato utilizzato il *Questionario CDVR* per la valutazione delle competenze didattico-valutative e relazionali dei docenti [3], composto da domande ad alternative di risposta predeterminate.
Il *questionario CDVR*, che ha l'obiettivo di indagare alcuni nuclei di attività fondamentali a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva della professione, è costituito da 5 sezioni: 1. Dati ascrittivi e posizione lavorativa; 2. Strategie didattiche; 3. Strategie valutative; 4. Uso delle tecnologie; 5. Autoefficacia percepita; 6. Stile Educativo e Relazionale.
Il questionario è stato auto compilato dai due gruppi sul WEB (http://217.194.7.18/web/cati/UNIROMA3_FAD/inizializza.asp), nel periodo ottobre/dicembre 2013.

4.3 Dimensioni didattico-valutative indagate
Nell'ambito delle *strategie didattiche*: effettuare operazioni di recupero complessivo o generale delle lacune di ciascun allievo; lavorare con le nuove tecnologie (TIC); usare strumenti didattici innovativi in grado di promuovere negli allievi la consapevolezza del proprio modo di apprendere e di incoraggiare l'apprendimento collaborativo.
Nell'ambito delle *strategie valutative*: utilizzare con gli allievi forme di autovalutazione; nella predisposizione di uno strumento valutativo definire prima gli obiettivi da sottoporre a verifica; nella definizione degli obiettivi da sottoporre a verifica utilizzare tassonomie degli obiettivi cognitivi; discutere la valutazione con genitori ed allievi; utilizzare le verifiche di tipo formativo per la riprogettazione dei percorsi didattici; usare strumenti valutativi affidabili e in grado di mettere in evidenza il c.d. pensiero divergente.

4.4 Data Analysis [4]
I dati sono stati acquisiti on line durante un periodo di alcuni mesi, differenziando le risposte fornite da un campione di controllo (insegnanti non formati) e da un campione sperimentale (insegnanti laureati). Il processo di produzione statistica ha dapprima omogeneizzato i tracciati dei due gruppi rendendoli comparabili per poter essenzialmente produrre tabelle di sintesi delle risposte fornite. A queste sono stati applicati Test Statistici per verificare l'esistenza di differenze nelle % di risposta significative considerando la differente numerosità dei gruppi ed impostando un livello di accettabilità del test pari al 95%. Il test si distribuisce come una N (0;1) ed è stato considerato significativo per valori esterni all'intervallo -1,96; +1,96.

Successivamente le risposte ad alcuni gruppi di domande sono state sintetizzate allo scopo di esplorare le strutture di "vicinanza" e quindi identificare alcuni profili attraverso l'analisi delle corrispondenze multiple (algoritmo Homals del SW SPSS). Infine i risultati di maggior interesse sono stati sintetizzati in grafici esplicativi.
Per l'analisi è stato utilizzato il software statistico SPSS mentre per i grafici MS Excell.
Si precisa che all'analisi delle diverse domande cosiddette "piene" cioè senza filtri, si nota che il numero dei rispondenti diminuisce leggermente, ma tale quota resta sempre sotto o intorno al 5% anche se si toccano punte oltre il 10%: ciò rende i risultati affidabili.

4.5 Risultati complessivi

I risultati complessivi concernono un effetto di maturazione delle competenze didattiche e valutative, con una effettiva ricaduta sugli esiti procedurali dell'insegnamento per il gruppo sperimentale (GS), costituito dai docenti che hanno conseguito la laurea in Scienze dell'Educazione, rispetto a docenti che non hanno ricevuto alcuna formazione universitaria in servizio (GC).
Di seguito sono evidenziate nel dettaglio i risultati complessivi maggiormente significativi ($p<0.05$).
Il docente del GS dichiara: di tenere in considerazione abbastanza spesso i risultati della ricerca educativa nello svolgere la propria attività (39.8 % del GS vs. 27.2 % del GC) e di cercare di stimolare l'attività di ricerca negli allievi (26,4 % del GS vs. 13,4 % del GC); diutilizzare frequentemente le mappe concettuali nel corso dell'attività didattica (33,3 % del GS vs. 20,6 % del GC); di avvalersi frequentemente dei lavori di gruppo (37,8 % del GS vs. 26,2 % del GC); di utilizzare frequentemente le tecniche di problem solving nella didattica (25,1 % del GS vs. 15,9 % del GC); di effettuare sempre operazioni di recupero complessivo o generale delle lacune di ciascun allievo (21.6 % del GS vs. 13.0 % del GC).
Il docente del GS, inoltre, per definire la situazione di partenza degli alunni, prende in esame, in particolare, la situazione affettiva e motivazionale degli allievi (93.1 % del GS vs. 83.6 % del GC) ricorrendo anche ai colloqui con i genitori (61.0 % del GS vs. 47.0 % del GC); utilizza sempre, per definire la situazione iniziale, le prove oggettive di verifica degli apprendimenti (94.1 % del GS vs. 85.1 % del GC).
Per quanto concerne la valutazione e la verifica degli apprendimenti dei suoi allievi il docente del GS, nella predisposizione di uno strumento valutativo, definisce sempre prima gli obiettivi da sottoporre a verifica (69,8 % del GS vs. 53,4 % del GC); utilizza sempre gli esiti della valutazione come un argomento di discussione con genitori ed allievi (26,1% del GS vs. 17.3% del GC), volgendo così la valutazione a fini formativi; usa sempre i risultati delle verifiche formative per la riprogettazione dei percorsi didattici (39,9 % del GS vs. 29,8% del GC). Anche i risultati delle verifiche sommative intermedie e di fine anno vengono utilizzati spesso dal docente GS per la riprogettazione dei percorsi didattici (40.7% del GS vs. 20.2% del GC).
Il docente del GS, tra l'altro, utilizza in misura maggiore rispetto al docente del GC: prove oggettive (95,3 % del GS vs. 90,4 % del GC); prove di comprensione del testo (71,4 % del GS vs. 60,5 % del GC); domande strutturate (63,5 % del GS vs. 53,7 % del GC); problemi derivati e situati in contesti di vita reale (41,7 % del GS vs. 34,5 % del GC); colloqui strutturati (33,9 % del GS vs. 28,2 % del GC); riassunti (13 % del GS vs. 6,2 % del GC); rapporti di laboratorio (15,1 % del GS vs. 10,2 % del GC); saggi brevi (8,3 % del GS vs. 6,2 % del GC); mentre nel docente del GC prevale l'uso di interrogazioni tradizionali (46,9 % del GS vs. 49,2 % del GC) e di problemi di tipo tradizionale (15,6 % del GS vs. 16,4 % del GC). Per di più è frequente che il docente del GC utilizzi raramente con i suoi allievi forme di autovalutazione (1.3 % del GS vs. 6.9% del GC).
Riguardo all'uso delle TIC, il docente del GS dichiara di lavorare spesso con le nuove tecnologie nella sua attività didattica rispetto al docente del GC (45,2 % del GS vs. 33,4% del GC) e tra le varie risorse tecnologiche riferisce di utilizzare abbastanza spesso gli e-book (23,5 % del GS vs. 10,3% del GC) e di avere l'abilità sufficiente per consultare Enciclopedie multimediali (2,0 % del GS vs. 0,0% del GC).

Un altro dato molto interessante, corollario fondamentale degli esiti sopra descritti, è costituito dai risultati relativi alla sez. 5 del *Questionario CDVR*, *Autoefficacia percepita,*compilata dagli insegnanti laureati. Questi docenti hanno la percezione, al compimento del percorso formativo, *di aver accresciuto le competenze didattico-valutative possedute*(rispettivamente un elevato accrescimento nell' 85.0% dei casi per le *competenze valutative*; nel 75.3% dei casi per le *competenze metodologico-didattiche*). Come si sa, un atteggiamento positivo di maggior fiducia nella propria professionalità e un incremento della percezione di aver accresciuto le proprie competenze in ambito lavorativo, ovvero la consapevolezza di possedere la facoltà di intervenire sulla realtà per costruirla o modificarla, ha una implicazione strategica nei paradigmi dell'apprendimento (Bandura, 2000, 1995). Terminare un'esperienza formativa con la sicurezza di aver compreso come utilizzare le nuove conoscenze evita, infatti, la frustrazione di ascoltare proposte stimolanti e non sentirsi in grado di appropriarsene nella pratica.

4.6 Evidenze relative ad alcuni aspetti delle attività didattico-valutative particolarmente significative

Di seguito si analizzano gli esiti ottenuti per alcune domande, relative ad alcuni aspetti delle attività didattico-valutative a cui si riconosce una sostanziale capacità descrittiva della professione, che hanno maggiormente differenziato il gruppo sperimentale dal gruppo di controllo.

4.6.1 Strategie didattiche

Nell'ambito della sezione *Strategie didattiche* del questionario CDVR, le risultanze particolarmente significative a favore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo hanno riguardato i seguenti indicatori: *operazioni di recupero complessivo o generale delle lacune di ciascun allievo; uso delle tecnologie nell'attività didattica* (Fig.1); *lavori di gruppo, tecniche di problem solving, attività di ricerca* (Fig.2).

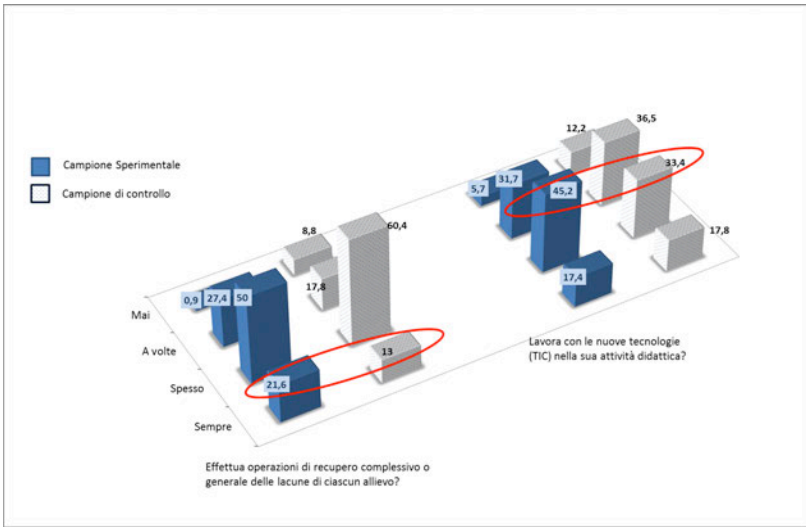


Figura 1. - Strategie didattiche: recupero delle lacune di ciascun allievo; uso delle nuove tecnologie

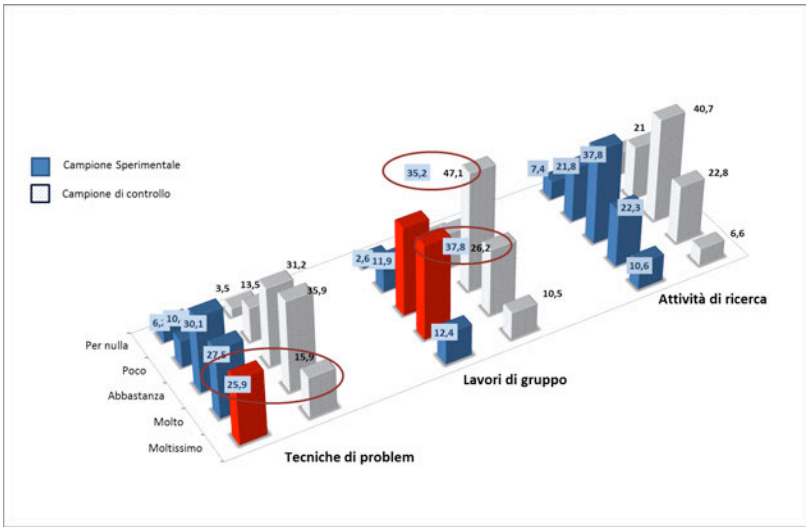


Figura 2. - Strumenti didattici: tecniche di problem solving; lavori di gruppo; attività di ricerca

È particolarmente degno di nota che i docenti del GS procedano in misura maggiore, rispetto al GC, ad *operazioni di recupero complessivo e generale delle lacune di ciascun allievo* (Fig.1). Infatti la logica di un sistema scolastico rigido è ancora abbastanza radicata tra gli insegnanti, nonostante la letteratura scientifica internazionale, già a partire dagli anni Cinquanta, abbia ripetutamente sottolineato che, per fare in modo che la totalità degli alunni di una determinata classe raggiunga gli obiettivi generali del percorso formativo, è necessario un processo di insegnamento/apprendimento *individualizzato*, caratterizzato da interventi didattici diversificati e soprattutto da *interventi di recupero*.

Un altro aspetto interessante che emerge dai dati è il maggior uso, da parte dei docenti del GS, delle *tecnologie nella didattica* (Fig.1). In tutti i più recenti documenti europei si sottolinea la necessità che i docenti abbiano padronanza nell'uso delle tecnologie, che sappiano integrarle con efficacia nei processi di insegnamento-apprendimento, che sappiano orientare e sostenere i loro allievi nei *network* in cui si può trovare e produrre informazione (Commissione Europea, 2005). Nello stesso tempo le tecnologie possono favorire lo sviluppo di classi socialmente attive attraverso l'interazione cooperativa, l'apprendimento collaborativo, il lavoro di gruppo. I *lavori di gruppo*, utilizzati anch'essi maggiormente dagli insegnanti del GS (Fig.2), infatti, rappresentano una modalità didattica che permette di ridurre la competizione e l'individualismo e migliora le relazioni tra gli studenti, specialmente quelle interculturali (Slavin,1986).

Risultanze significative a favore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo emergono anche nell'uso di *tecniche di problem solving* e di *attività di ricerca* (Fig. 2).

Dal punto di vista dell'azione didattica, parliamo di *problem solving* in tutte le situazioni in cui il soggetto avverte un *gap* tra la situazione reale e una situazione desiderata e la mente si attiva per il suo superamento (Calvani, 2011). Il *problem solving* oggi ha grande attenzione nel dibattito internazionale e la capacità di risolvere problemi è una delle competenze chiave di cittadinanza da conseguire, nel nostro paese, al termine dell'istruzione obbligatoria. Anche le indagini OCSE/PISA evidenziano la necessità di sviluppare una didattica capace di coinvolgere gli studenti in situazioni di *problem solving*complesso. Il programma PISA, infatti, non si propone di sondare se e quanto gli studenti acquisiscano i contenuti previsti nei programmi di insegnamento, bensì in quale misura gli studenti sono preparati ad utilizzare i loro saperi per far fronte alle sfide della vita reale. Nello stesso tempo non si possono coinvolgere gli studenti in situazioni di *problem solving*complesso senza avergli insegnato *a ricercare* (Pontecorvo, 1984), cioè a formulare problemi, a raccogliere ed analizzare dati pertinenti e a trarre da questi le conclusioni conseguenti, al fine di arrivare alla soluzione dei problemi posti, non con gli strumenti conoscitivi del senso comune, ma con un appropriato metodo scientifico.

4.6.2 Strategie valutative

Nell'ambito della sezione *Strategie valutative* del questionario CDVR, le risultanze particolarmente significative a favore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo hanno riguardato i seguenti indicatori: *uso dell'autovalutazione, definizione degli gli obiettivi da sottoporre a verifica, uso di tassonomie degli obiettivi cognitivi* (Fig.3);*discussione della valutazione con genitori ed allievi, uso dei risultati delle verifiche formative per la riprogettazione dei percorsi didattici* (Fig.4); *uso di strumenti affidabili e innovativi per la verifica degli apprendimenti* (Fig.5).

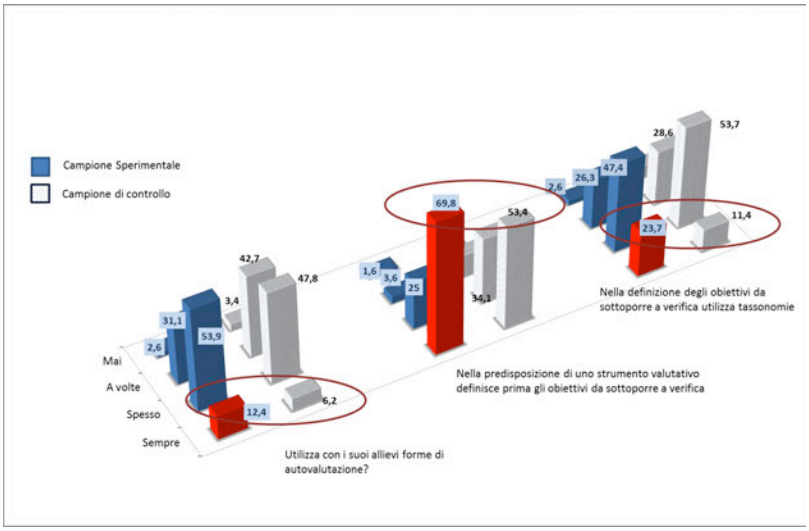


Figura 3. – Strategie valutative: autovalutazione; definizione degli obiettivi da sottoporre a verifica; tassonomie degli obiettivi cognitivi

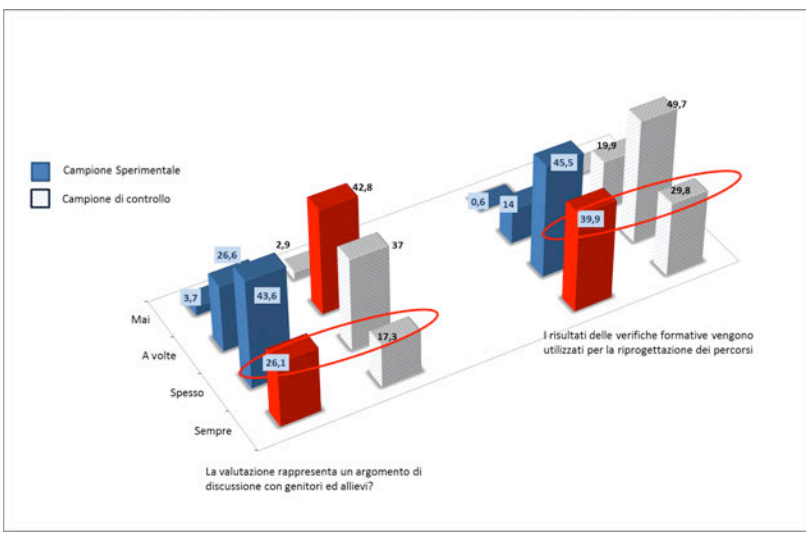


Figura 4. – Strategie valutative: discussione della valutazione con genitori ed allievi; uso dei risultati delle verifiche formative per la riprogettazione dei percorsi didattici

Una didattica moderna, flessibile ed efficace non può aversi senza un processo valutativo moderno ed avanzato. Si potrebbe dire in generale che la didattica e la valutazione sono simultaneamente l'una concausa ed effetto della qualità dell'altra in un rapporto di stretta circolarità. Tuttavia, ancora non di rado accade che la verifica e la valutazione vengano interpretate come procedure semplicemente da affiancare a quelle di insegnamento-apprendimento, e che le scelte didattico-formative dei docenti vengano ancora assunte sulla base di una scarsa consapevolezza, spesso automaticamente e in modo da non favorire, come invece sarebbe necessario, gli opportuni processi di revisione o consolidamento delle decisioni assunte.

In questa prospettiva uno degli esiti più interessanti dell'indagine è sicuramente rappresentato dalla prevalenza nei docenti del GS dell'*uso dei risultati delle verifiche formative per la riprogettazione dei percorsi didattici* (Fig.4). La *valutazione formativa,*che riguarda le valutazioni intermedie che l'insegnante fornisce *in itinere* all'allievo durante il processo di apprendimento al fine di metterlo in condizione di auto correggersi (Domenici, 2001) è, infatti, uno strumento prezioso da cui trarre utili

indicazioni sui processi in atto e sui livelli cognitivi raggiunti al fine di costruire itinerari di recupero e sostegno individualizzati. Non a caso i docenti del GS che utilizzano in misura maggiore rispetto al GC la valutazione formativa per riprogettare i percorsi didattici, procedono in misura maggiore anche al recupero delle lacune degli allievi (cfr. Fig.1). Tra l'altro, la maggiore importanza che i docenti del GS attribuiscono alla valenza formativa della valutazione è confermata anche dal fatto che essa è, sempre in misura maggiore rispetto al GC, oggetto di discussione con genitori ed allievi (Fig.4).

Da sottolineare anche l'uso in misura maggiore da parte dei docenti del GS dell'*autovalutazione* (Fig.3) che, permettendo allo studente di prendere decisioni, di osservarne le conseguenze e di riflettere sugli esiti sbagliati o incompleti, rappresenta una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti e per favorire l'acquisizione autonoma di competenze.

Emerge, peraltro, nei docenti del GS, anche una maggiore attenzione alla "validità" degli strumenti valutativi utilizzati (*definizione degli gli obiettivi da sottoporre a verifica* e *uso di tassonomie degli obiettivi cognitivi*) (Fig.3).

Anche in merito alla scelta degli strumenti valutativi (Fig.5), si rileva che gli insegnanti del GS privilegiano, rispetto ai docenti del GC, non solo strumenti maggiormente affidabili (validi ed attendibili) ma anche in grado di mettere in evidenza il c.d. pensiero divergente, cioè l'uso creativo ed originale delle conoscenze di cui si è in possesso (capacità di effettuare trasformazioni e adattamenti, di compiere applicazioni, di utilizzare in modo personale e originale tutte le conoscenze possedute per risolvere problemi in diversi contesti). Come denunciato anche dal Consiglio e dalla Commissione Europea i metodi di valutazione più comuni ancora oggi danno particolare rilievo alla conoscenza e alla memorizzazione e non tengono adeguatamente conto delle abilità e degli atteggiamenti, aspetto essenziale delle competenze chiave (Commissione Europea, 2010).

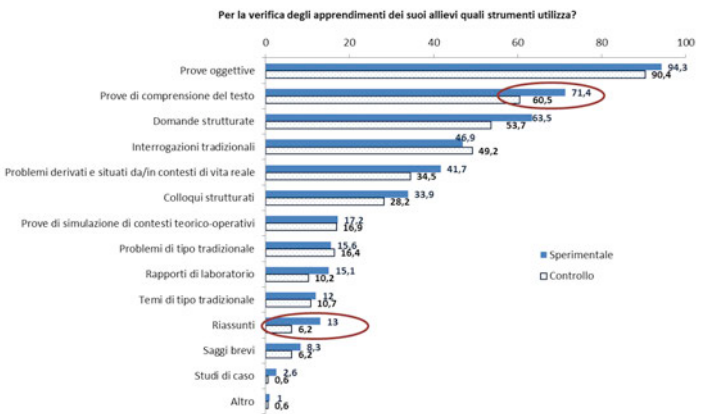


Figura 5. - Strategie valutative: strumenti per la verifica degli apprendimenti

5. Commenti e conclusioni

Purtroppo, anche se molto è stato teorizzato e nonostante l'esigenza, sempre più spesso manifestata, di assicurare ai docenti una formazione professionale adeguata al ruolo, anzi ai ruoli ai quali sono chiamati in una società complessa come quella del XXI secolo, poco è stato fatto e la prassi didattica e valutativa quotidiana nelle classi è rimasta, per alcuni aspetti, sostanzialmente immutata.

Per affrontare le aspettative e le sfide di una società sempre più globalizzata, sempre più mutevole, sempre più multiculturale, la qualità professionale dei docenti, ai quali è affidata l'educazione delle nuove generazioni, rappresenta, dunque, uno dei nodi centrali da sciogliere.

Con i risultati dell'indagine presentata, che mostrano un effetto di maturazione delle competenze didattiche e valutative indagate, con una effettiva ricaduta sui processi di insegnamento, per gli insegnanti che hanno frequentato il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione* caratterizzato dalle modalità didattico-organizzative sopra descritte, si vuole promuovere una riflessione sulle caratteristiche della professione insegnante, sulle competenze che essa richiede nella società della cono-

scenza e su come l'insegnamento universitario deve cambiare in termini di categorie destinatarie, di contenuti e di metodi d'insegnamento.
Se nessuna politica educativa, a qualsiasi livello essa si esplichi, può prescindere dalla centralità della professione docente e dal conseguente coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi (Consiglio dell'Unione Europea, 2001), allora sono le università che, trovandosi al punto d'incrocio della ricerca, dell'istruzione e dell'innovazione, hanno in mano la "chiave per lo sviluppo della società della conoscenza" (Commissione Europea, 2003).

Note

[1] I più importanti documenti sull'avvio del processo di Bologna sono consultabili su:http://www.bolognaprocess.it/
[2] Il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning*, di cui è Responsabile scientifico Gaetano Domenici, è in atto dall'anno accademico 2003-2004. Gli iscritti al corso sono tutti insegnanti, con un'età media, al momento della immatricolazione, di circa 45 anni, in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria della Regione Lazio, in massima parte donne.
[3] Il questionario CDVR (Competenze Didattiche, Valutative e Relazionali), per la rilevazione delle competenze professionali degli insegnanti, è stato costruito da G. Domenici, V. Biasi e A.M. Ciraci nel 2012. Il questionario è stato elaborato tenendo presente un profilo professionale degli insegnanti rispondente ad alcuni orientamenti teorici internazionalmente riconosciuti.
[4] L'analisi e la rappresentazione grafica dei dati è stata svolta con il contributo del dott. Claudio Cortellesi.

Bibliografia

Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. Education Sciences & Society, 1, 1, 117-141.
Bandura, A. (1995). Il senso di autoefficacia. Trento: Erickson.
Bandura, A. (2000). Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Trento: Erickson.
Calvani, A. (2011). Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Roma: Carocci.
Ciraci, A. M. (2008). E-learning ed equità. Didattica on line e nuove opportunità formative. Roma: Anicia.
Ciraci, A. M. (2009). La formazione universitaria a distanza degli insegnanti: ruolo dell'autovalutazione e ricadute delle competenze acquisite sull'attività professionale. In G. Domenici (a cura di), Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning (pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia.
Ciraci, A. M. (2013a). Ruolo dell'e-learning nella formazione degli adulti. Percezione dell'esperienza universitaria da parte di immatricolate over 35. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Anno VI, n. 10, 62-76.
Ciraci, A. M. (2013b). Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti? Parte seconda: La sfida delle competenze per una scuola inclusiva (pp. 125-218). Roma: Armando.
Commissione Europea (2003). Comunicazione della Commissione. Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza. Bruxelles, 5 febbraio 2003 – COM (2003) 58.
Commissione Europea (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Bruxelles, 20-21 giugno 2005.
Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
Commissione Europea (2007). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Improving the Quality of Teacher Education. Bruxelles, 3 agosto 2007 – COM (2007) 392.
Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

Commissione Europea (2010). Comunicazione della Commissione Europea 2020 (2010). Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Bruxelles, 3.3.2010. COM (2010) 2020.
Consiglio dell'Unione Europea (2001). Relazione del Consiglio dell'Istruzione al Consiglio europeo. Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione. Bruxelles, 14 febbraio 2001 (16.02) (OR. EN) 5980/01.
Demetrio, D. (1991). Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti. Milano: Guerini e Associati.
Domenici, G. (1991). Gli strumenti della valutazione. Napoli: Tecnodid.
Domenici, G. (2000) (A cura di). La valutazione come risorsa. Napoli: Tecnodid.
Domenici, G. (2001). Manuale della valutazione scolastica. Bari-Roma: Laterza.
Domenici, G. (2009a). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare (nuova edizione). Roma-Bari: Laterza.
Domenici, G. (a cura di) (2005). Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti. Torino: Utet.
Domenici, G. (a cura di) (2009b). PRIN 2006-2008. Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning. Lecce: Pensa MultiMedia.
Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A.M. (2014). Evaluation Of Teaching And Relational Competencies For A Flexible Integrated Didactic Strategy: The CDVR Questionnaire. In Memorias, 9th. International Congress of Higher Education "University 2014" (Havana, 10 – 14 February 2014) (pp. 3011-3020). Havana (Cuba): UNIVERSIDAD 2014.
Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A.M. (in press). Le ricadute professionali della Formazione a Distanza su piattaforma e-learning nei docenti della scuola primaria. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies.
Mialaret, G. (1976). Les sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it., Torino: Loescher).
Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it., Milano: Raffaello Cortina).
OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Paris: OECD. Disponibile in: www.oecd.org/.
OECD-CERI (1994). Quality in Teaching. Parigi: OECD. Disponibile in: www.oecd.org/.
OECD-CERI (1998). Making the Curriculum Work. Parigi: OECD. Disponibile in:www.oecd.org/.
Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 30.12.2006. (2006/962/CE). Disponibile in: http://eur-ex.europa.eu/.
Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.
Pontecorvo, C. (1984). La formazione degli insegnanti/ricercatori. In E. Becchi & B. Vertecchi (A cura di), Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa. Milano: FrancoAngeli.
Schön, D. A. (1983). The reflexive Practitioner. New York: Basic Books (trad. it., Bari: Dedalo).
Slavin, R. E. (1986) Apprendimento cooperativo. Età evolutiva, 24, 54-61.
Visalberghi, A. (1978). Pedagogia e scienze dell'educazione. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
Weiner, B. (1972). Theory of Motivation: From Mechanism to Cognition. Chicago: Rand-McNally.

Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa sugli studenti non tradizionali

di Andrea Galimberti

DOI: 10.12897/01.00038

The challenges posed by lifelong learning involve the whole education system and particularly university. Over time the academic world has changed its relation with society through the transformation of its functions or missions. Universities, after the transformation from élite niches to “mass higher education” places are now taking a new challenge: the extension of the their population in a lifelong direction. The presence of “mature” students therefore should not be an exception or an eccentricity, but it can be explained with the evolution of institutional missions. Neverthless this category still remains outside from the “academic tribes and territories” and it is recurrent in research studies concerning the so-called “non-traditional students”, defined as under-represented students in higher education and whose participation is constrained by structural factors. These students are considered at risk in terms of access, retention, active participation, academic success, and social integration. The question of my research project places itself in this context and concerns those students enrolling at university through non-linear trajectories or with personal backgrounds that do not consider the academic path as a “natural outcome”. Different research studies in the field of adult education and of the sociology of education show how adult students develop forms of multilevel identity inside universities. Many of these studies use the biographical or auto-biographical methods since their potential to grasp the point of view of the participants. For my Ph.D. research I considered it useful and interesting to choose the auto-biographical methods exactly because of their potentiality to give voice to the insiders. At the same time I wanted to emphasize the pedagogical, relational and reflexive dimension of these methods and therefore I chose the form of the auto/biographical workshop. The workshops involved about 30 adult students and were based on estethical, metaphorical and reflexive processes. The narrative materials produced during the workshops were analyzed through a plurality of sensitising concepts able to enlighten in different ways the experience of lifelong learning in a university context.

Le sfide poste dal *lifelong learning* coinvolgono l'intero sistema educativo e, in particolare, l'università. Nel tempo il mondo accademico ha cambiato la sua relazione con la società attraverso la trasformazione delle sue funzioni o missioni. Le università, dopo la trasformazione da nicchie d'élite a istituzioni “di massa” stanno ora affrontando una nuova sfida: l'estensione della loro popolazione in una prospettiva di formazione continua. La presenza di studenti “maturi” non dovrebbe essere dunque una eccezione o una eccentricità, ma può essere spiegata con l'evoluzione delle sue missioni istituzionali. Ciononostante questa categoria rimane tuttora fuori dalle “tribù e dai territori accademici” ed è ricorrente trovarla nelle ricerche riguardanti i cosiddetti “studenti non tradizionali”, definiti come studenti sottorappresentati nel mondo della formazione superiore e la cui partecipazione è vincolata da fattori strutturali. Questi studenti sono considerati a rischio in termini di accesso, persistenza agli studi, partecipazione attiva, successo accademico e integrazione sociale. La domanda della mia ricerca di dottorato si colloca in questo contesto e riguarda gli studenti che si iscrivono all'università attraverso traiettorie “non lineari” o con retroterra personali che non prevedono il percorso accademico come “naturale”. Diverse ricerche nel campo dell'educazione degli adulti e della sociologia dell'educazione mostrano come gli studenti adulti sviluppino forme di identità multilivello all'interno delle università. Molti di questi studi utilizzano i metodi biografici o auto/biografici per il loro potenziale nella comprensione del punto di vista dei partecipanti. Per la mia ricerca di dottorato ho sfruttato questo potenziale ma allo stesso tempo ho voluto enfatizzarne la dimensione estetica, metaforica e riflessiva attraverso l'allestimento di laboratori narrativi di gruppo. I laboratori hanno coinvolto trenta studenti “non tradizionali” e si sono basati su processi estetici, metaforici e

riflessivi. I materiali narrativi prodotti sono stati poi analizzati attraverso una pluralità di idee-guida, utili per illuminare in modi differenti l'esperienza del *lifelong learning* all'interno del contesto universitario.

1. Lifelong learning e università: quali intrecci?

L'apprendimento permanente, o *lifelong learning*, è oggi parte integrante dei discorsi attinenti sia alla sfera educativa-formativa sia a quella sociale e politica. A partire dagli anni novanta del secolo scorso il concetto ha assunto rilievo sempre maggiore andando a costituire il nucleo delle politiche di formazione e training dell'Unione Europea dell'OCSE e dell'UNESCO. Il termine *lifelong learning* sembra accordarsi con le filosofie economiche neoliberali dominanti che sottendono un'idea di benessere economico contingente alla capacità dei lavoratori di sviluppare e applicare conoscenza su basi di continuità (Hager, 2011).
Informazione e conoscenza sono interrelate e sul loro rapporto esistono posizioni differenti e divergenti, ma il fatto di poter essere entrambe considerate come beni commerciabili è alla base di quella che è stata definita come società della conoscenza (Stehr, 1994) di cui costituiscono una nuova forma di capitale: “il capitale grigio” (Field, 2006). Apprendimento e società della conoscenza sono concetti profondamente interconnessi. In un ambiente sociale caratterizzato da alta imprevedibilità, che vede un numero sempre crescente di connessioni su scala globale e, al tempo stesso, una forma sempre più liquida dei legami (Bauman, 2006), l'individuo è visto come bisognoso di conoscenze altrettanto flessibili, dinamiche e capaci di dialogare con contesti sempre più ampi. Le conoscenze acquisite non possono essere valide una volta per tutte, dunque l'apprendimento si esercita di continuo in una popolazione di “soggetti in apprendimento permanente” (Dumazadier, 1995). L'individualizzazione sempre più marcata dei percorsi di vita (Bauman, 2002) richiede capacità riflessiva e immaginativa, vista la ridotta affidabilità del “già noto” nel prendere decisioni. Flessibilità, adattabilità e capacità di scegliere appaiono dunque come idee guida profondamente presenti non solo in campo economico e professionale bensì anche nelle strategie di vita dei singoli. La “reflexive modernisation theory” [1], assume che la relazione tra riflessività e apprendimento sia già profondamente radicata nel tessuto della quotidianità occidentale piuttosto che considerarla un effetto delle politiche di organismi economici e quindi “calata dall'alto”.
Che cosa comportano questi cambiamenti epocali dal punto di vista dei soggetti e delle istituzioni? Quali conseguenze, quali adattamenti, quali storie?
Il *lifelong learning* può essere considerato come una promessa di migliore coesione sociale e di un maggior grado di auto-realizzazione degli individui. Da un'altra angolatura può essere però evidenziato il monito sotteso a crearsi le condizioni per stare sul mercato, sebbene lo stesso mercato non sempre sappia valorizzare le competenze acquisite o integrarle in senso professionale. Voci critiche mettono in luce le dinamiche di potere e di assoggettamento all’interno delle politiche educative e sociali ispirate al *lifelong learning*(Andersson & Fejes, 2005) così come il possibile emergere di nuove disparità sociali tra i “ricchi in conoscenze” e i “poveri in conoscenze” con relativi meccanismi di marginalizzazione. Su questo rischio il Centro per la Ricerca Educativa e l'Innovazione dell'OCSE si esprime in modo netto e lapidario (vedi Field, 2006, p. 34):

“Nelle 'economie della conoscenza' le competenze, la conoscenza e l'apprendimento sono giunte a essere riconosciute come fondamentali per la partecipazione degli individui alla vita moderna […]. Per coloro che vivono un'esperienza soddisfacente nel sistema formativo e si percepiscono come capaci di apprendere, l'apprendimento continuo è un'esperienza arricchente, che aumenta il senso di controllo sulla propria vita e sulla società. Per coloro che sono esclusi da questo processo, o che scelgono di non parteciparvi, la diffusione del lifelong learning può solo avere l'effetto di aumentare il loro isolamento dal mondo dei “ricchi in conoscenze”. Le conseguenze sono economiche, come sotto-utilizzo delle capacità umane e di maggior spesa per assistenzialismo, e sociali, in termini di alienazione e di indebolimento della struttura sociale.”

La soluzione individuata dai *policy makers* nel corso del tempo è stata quella di promuovere [2] l'apprendimento permanente fino a coinvolgere l'intera popolazione (o quanto meno la maggior parte). Questo ha significato intervenire sulle motivazioni dei cittadini e sui valori alla loro base per stimolare un atteggiamento favorevole all'apprendimento. In questo l'Unione Europea (CEC 2000) si è espressa chiaramente:

"Il *lifelong learning* non è un aspetto dell'istruzione e della formazione; deve diventare il principio guida per l'offerta e la partecipazione all'intero continuum dei contesti di apprendimento. Il compito per gli Stati membri è di identificare strategie coerenti e azioni con lo scopo di rendere possibile l'apprendimento permanente per tutti"

L'imperativo *lifelong for all*, da perseguire nell'interesse del progresso economico, ma anche in nome dell'equità, dell'inclusione e della coesione sociale, mira dunque a far partecipare alla società della conoscenza il più alto numero di soggetti possibile, in tutti i settori della popolazione e nelle diverse fasce d'età.
L'apprendimento lungo il corso della vita diventa dunque il quadro di riferimento che impone una ridefinizione e un riorientamento sia delle politiche dell'istruzione e della formazione, sia dei sistemi scolastici e universitari (Alberici, 1999).
Il mondo universitario è stato coinvolto negli ultimi decenni in trasformazioni sia nella composizione della propria popolazione che nella definizione delle proprie funzioni. Nel giro di qualche decennio i sistemi di istruzione definiti "d'élite" sono divenuti sistemi di istruzione di massa, per giungere agli attuali sistemi definiti "ad accesso universale" (Trow, 1999), ovvero con oltre il 50% dei giovani in età superiore ai 19 anni iscritti all'istruzione terziaria.
Sebbene nel mondo occidentale il numero di partecipanti all'istruzione superiore sia progressivamente aumentato nel corso degli anni (3), questa dinamica non ha portato a risultati omogenei: nella popolazione adulta europea (4) la percentuale dei possessori di titolo di studio elevato (ossia di livello terziario) è solo il 24%, un dato di gran lunga inferiore a quello di Stati Uniti e Giappone (40%). I dati sul numero dei partecipanti non sono, ad ogni modo, uniformi in tutti gli Stati occidentali: il trend è diversificato e non lineare. Ad esempio, dati recenti (5) sulla situazione italiana mostrano una diminuzione negli ultimi dieci anni di 5 mila unità (-17% sul totale).
Il mondo accademico ha visto cambiare nel tempo anche il suo rapporto con la società attraverso la trasformazione delle sue funzioni o missioni; le sue due missioni principali, insegnamento e ricerca, affondano le radici nell'era pre-moderna, antecedente alla nascita degli stati-nazione. Oggi le nuove attività richieste all'università dall'economia della conoscenza vengono raccolte sotto la denominazione di "terza missione" (*third stream* o*third task*), che comporta novità sia in termini di organizzazione che di offerta formativa. La terza missione comprende sia la sfera della ricerca e sviluppo, e in particolare il suo trasferimento al settore industriale attraverso programmi di aggiornamento tecnico-scientifico sia le attività derivanti da richieste sociali culturali ed economiche provenienti dalla regione di appartenenza delle università, ad esempio programmi formativi o di orientamento richiesti dalla comunità locale.
La terza missione si è affiancata alle altre portando con sé una forte dimensione di innovazione e una richiesta di adattamento da parte del mondo universitario. Questa integrazione non è risultata semplice da realizzare, visto che i compiti si moltiplicano anche in maniera contraddittoria. Da una parte infatti si richiede all'istruzione superiore di diventare un settore di punta della produzione nazionale di sapere, dall'altra di continuare a trasmettere il suo sapere millenario, da un'altra ancora di differenziarsi per incontrare le richieste formative di fasce sempre più ampie di cittadini (*lifelong for all)*. L'offerta formativa in particolare "si articola in funzione di nuovi soggetti di riferimento che si accostano o riavvicinano agli studi da adulti con finalità di conoscenza o aggiornamento professionale, spingendo l'università a costruire programmi di formazione continua (*lifelong learning*)" (Moscati, 2012).

La partecipazione della popolazione adulta all'istruzione superiore è una delle pietre angolari delle politiche europee in campo educativo e parametro scelto quale indicatore quantitativo per la misurazione dei progressi compiuti in tema di apprendimento permanente. Il valore medio di riferimento per la popolazione europea, fissato al 12,5% della popolazione adulta in ET 2010, non è stato raggiunto, attestandosi sul 10,8%. Nelle conclusioni del Consiglio di maggio 2009, rispetto al piano ET 2020, si propone un nuovo valore medio di riferimento ancora più sfidante: “Entro il 2020, una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente” (6).
Le riforme che hanno riguardato il mondo universitario italiano nel nuovo millennio hanno effettuato tentativi di introdurre differenziazioni dei percorsi (lauree brevi e lauree specialistiche) cercando di rendere il sistema più flessibile e articolato, anche per raggiungere un numero più ampio di possibili studenti. In particolare il riconoscimento dei crediti formativi (7) ha introdotto una potenziale rivoluzione rispetto alle rigidità disciplinari dell'accademia e sancito la possibilità di vedere riconosciuti dall'istituzione apprendimenti e competenze pregresse, acquisiti sia in contesti non formali che formali. Questo aspetto è particolarmente rilevante per gli studenti adulti, che portano spesso con sé esperienze maturate in contesti differenti da quello universitario (come l'ambito lavorativo). Nonostante l'introduzione di queste novità, il sistema è rimasto inadeguato rispetto a una popolazione studentesca sempre più diversificata per capitale culturale e sociale, nella quale coesistono storie, esperienze, domande, vincoli, necessità e aspettative molto diversi (Catalano & Figà-Talamanca 2002). Si assiste a una certa difficoltà nel gestire una domanda qualitativa e quantitativa sempre più ampia, così come richiesto dal governo, e allo stesso tempo nel mantenere i criteri (8) di efficacia ed efficienza fissati. Si è così ricorso all'aumento delle tasse e al numero programmato per frenare le iscrizioni e a forme di orientamento per ridurre la dispersione scolastica. Sono riemersi meccanismi di esclusione “tradizionali”, cioè basati sull'appartenenza economica e culturale, sia rispetto all'accesso (9) universitario che nel corso degli studi attraverso meccanismi di selezione e “re-indirizzamento”. È possibile affermare (10) che essi siano persino esacerbati.

2. Gli studenti non tradizionali e il rischio di marginalizzazione

La presenza di adulti nel panorama universitario non dovrebbe apparire come un'eccezione o un'eccentricità, né tanto meno come un problema, ma come l'esito dell'evoluzione della missione formativa degli atenei e come una risposta sensata degli individui a un contesto in trasformazione. In realtà, la letteratura sull’argomento mostra che gli studenti che rientrano in formazione in età adulta, dunque i *lifelong learners* per eccellenza, sono tuttora definiti come “studenti non tradizionali”.
Un esempio italiano di questo genere di studi è la ricerca PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale) denominata “Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento” (11) (Alberici, 2007), cofinanziata dal MIUR e realizzata negli anni 2004/2006.
La ricerca RANLHE (*Access and retention: experiences of non-traditional learners in HE*) (12), ha coinvolto tra il 2008 e il 2010 studiosi di otto Paesi (Inghilterra, Germania, Irlanda, Polonia, Scozia, Spagna e Svezia) che, utilizzando i metodi biografici, hanno analizzato le esperienze degli studenti non tradizionali in relazione ai temi dell'accesso e della *retention.*
Il progetto RANLHE definisce i *non-traditional learners* come “studenti sotto-rappresentati nell'educazione superiore e la cui partecipazione è vincolata da fattori strutturali. Questa categoria include, ad esempio, studenti le cui famiglie di origine non hanno avuto esperienze universitarie, studenti provenienti da famiglie con basso reddito, studenti provenienti da particolari gruppi etnici minoritari, che vivono in quelle che sono tradizionalmente state aree a 'bassa partecipazione' così come studenti adulti e studenti con disabilità” (13).
I temi dell'equità nell'accesso e della qualità dell'esperienza nel mondo dell'istruzione superiore sono ai primi posti nelle agende degli organismi internazionali che si occupano di educazione. Alcune direzioni suggerite dall'OCSE (OECD 2008) sono:

- prendere in considerazione le politiche discriminatorie esistenti verso gruppi di studenti il cui svantaggio in termini educativi è ben definibile;
- offrire incentivi alle istituzioni di istruzione superiore per ampliare la partecipazione, fornendo supporti aggiuntivi per gli studenti che hanno un background formativo o culturale svantaggioso;
- prestare attenzione ai risultati del sistema di istruzione soprattutto dal punto di vista dell'equità sociale.

Disporsi alla valorizzazione dell'apprendimento in età adulta significa, per l'istituzione, strutturarsi in termini di flessibilità, per conciliare il tempo di apprendimento con il tempo da dedicare ad altri ambiti di vita (professionali, familiari...) e interrogarsi su come far dialogare i contesti formali, informali e non-formali. Un aspetto particolarmente delicato per lo studente adulto è infatti il tipo di relazione che l'accademia gli propone: se la sua esperienza di vita, le competenze già maturate, contano poco o nulla di fronte ai saperi accademici, la frustrazione e il senso di impotenza possono raggiungere livelli molto elevati. Al contrario posizioni didattiche che attingono dalle esperienze degli studenti e le connettono alla conoscenza accademica, hanno probabilità di migliorare l'integrazione e di promuovere la persistenza negli studi (Field, Merrill & West, 2012).

Le motivazioni che portano e giustificano il rientro (o l'ingresso) in formazione sono uno degli aspetti particolarmente interessanti da osservare per comprendere il senso che lo studente attribuisce alla sua avventura universitaria. Se questo vale in generale per tutti gli studenti, ha ancora più peso per gli studenti maturi, che si trovano a dover prendere posizione esplicita rispetto alla propria scelta, senza darla per scontata. Infatti, essi si trovano a ricoprire differenti ruoli che i pregiudizi sociali tendono a giudicare come incompatibili, come quello di lavoratore e studente o di genitore e studente. Dunque è possibile rilevare tra questi studenti forme di narrazione più o meno strutturata (storie, spiegazioni, miti) circa la propria presenza in università, narrazione che si è formata in risposta agli interrogativi posti dal sistema sociale e che lo studente stesso si pone, come membro della società.

3. Una ricerca sugli studenti "non tradizionali"

La mia ricerca di dottorato (Galimberti, 2013) si è rivolta a studenti che arrivano all'università attraverso percorsi non tradizionali o con retroterra che non prevedono di per sé come "normale" il percorso universitario. Per restringere il campo – e superare alcuni problemi iniziali di definizione - mi sono focalizzato in particolare sugli studenti che per la prima volta nella storia famigliare si iscrivono all'università e/o che entrano nel percorso formativo da adulti, durante o successivamente a un periodo lavorativo. Queste due categorie rappresentano infatti due interessanti punti di vista sul tema del *lifelong e lifewide learning*, in quanto introducono da un lato una sfasatura temporale, portando nella formazione universitaria una temporalità a salti, o ciclica, diverso dal modello standard lineare ordinato per fasi, e dall'altro una radicale alterità, partendo da sistemi di riferimento estranei o lontani da essa.

Che cosa trovano questi studenti nell'università? Che cosa rappresenta per loro? Quali apprendimenti genera questo incontro e quali effetti produce sull'idea di sé?

Queste domande sono gli interrogativi dai quali sono partito per sviluppare il tema in senso più ampio, collocandolo in un quadro critico all'interno delle politiche educative sul *lifelong* e*lifewide learning.*

La ricerca si è svolta attraverso una pluralità di contesti e azioni:
- il progetto "Biografie Europee. Gli approcci biografici in educazione degli adulti" Grundtvig Lifelong Learning Programme 2009-2011, che ha costituito un corpus di trenta storie di studenti non tradizionali:
- la costruzione di un archivio virtuale di storie di apprendimento, collocato in un sito internet (14);
- un ciclo di ricerca partecipativa con il metodo della *co-operative inquiry*.

A partire da luglio 2009 fino a luglio 2011 la Facoltà di Scienze della Formazione dell'università Bicocca di Milano ha partecipato al Progetto Europeo *Grundtvig Lifelong Learning Program-*

me 2009-2011 “Biografie Europee. Gli approcci biografici in educazione degli adulti” che si proponeva principalmente due obiettivi:
- arricchire e far avanzare i metodi di lavoro autobiografico nella formazione di adulti;
- far conoscere meglio nelle istituzioni formative i metodi autobiografici come strumenti pedagogici e integrativi potenti, in quanto fondati sull'esperienza e capaci di raggiungere e coinvolgere le persone più a rischio di marginalizzazione sociale.

In uno scambio interdisciplinare tra istituzioni di diversi paesi – Austria, Germania, Italia, Polonia e Turchia – i partecipanti al progetto, dopo aver esplorato insieme le reciproche modalità di lavoro e i diversi approcci, dovevano sviluppare un progetto pilota nel proprio Paese, introducendo (nuovi) modi di fare biografia nelle proprie istituzioni (15).

In questa cornice, il gruppo di lavoro dell'Università Milano Bicocca (16) ha ideato il progetto “Storie della Bicocca”, basato su laboratori auto/biografici rivolti a studenti adulti “a rischio di marginalizzazione”. Per individuare le categorie di studenti da coinvolgere si è inizialmente fatto affidamento alla lettura sociologica presentata in alcuni progetti europei (17) diretti alla prevenzione dell'abbandono in contesti di formazione superiore. Lo scopo del progetto consisteva nel raccogliere storie esemplari di studenti non tradizionali e di costruire, di conseguenza, un archivio virtuale aperto alla consultazione in rete. Uno strumento per mostrare all'istituzione chi sono gli studenti che la vivono, offrendo una conoscenza della loro esperienza soggettiva, oltre i pregiudizi e le rappresentazioni generalizzanti. Uno strumento anche per dare agli studenti voce e visibilità all'interno di un'istituzione formativa così ampia, popolata e anonima. L'università di massa rischia infatti di coltivare un'immagine dei propri studenti standardizzata, impersonale, irrealistica, alla quale manca la ricchezza delle sfumature. Il lavoro auto/biografico ha il potere di arricchire i profili degli studenti di particolari e di complessità. Pur non essendo esaustivi e rappresentativi in termini statistici, i racconti d'esperienza possiedono un valore euristico che permette di comprendere meglio il rapporto con il sapere di questi studenti, i loro stimoli, le motivazioni, le difficoltà, i motivi di soddisfazione e di malessere, e in particolare le strategie di adattamento e di “sopravvivenza” all'ambiente universitario.

In sintesi, il progetto aveva un focus formativo - offrire agli studenti uno spazio dove poter diventare più attivi, comprendere la propria esperienza, trovare nuove strategie di adattamento - e un focus conoscitivo - illuminare le strategie operative e di senso che gli studenti non tradizionali adottano nel loro modo di abitare l’istituzione.

Il progetto è stato pensato come esperienza complessiva di co-partecipazione e di *peer-education*: i laboratori auto/biografici (4, per un totale di 12 incontri e n. 30 studenti partecipanti), progettati e condotti da studenti per altri studenti, hanno generato un corpus di trenta storie scritte che sono state poi raccolte e pubblicate nel sito internet.

Al termine del periodo di formazione, il gruppo di lavoro, suddiviso a coppie, ha individuato diverse categorie di studenti ai quali rivolgere le proposte di laboratorio. Partendo dalla premessa che il lavoro biografico deve essere volontario e che nessuno può essere obbligato a raccontare la sua vita (per diverse ragioni: etiche, tecniche, pratiche), reclutare significava convincere i potenziali fruitori dei laboratori che si trattava di qualcosa di potenzialmente interessante, utile e significativo per la loro esperienza universitaria. Il “reclutamento” dei partecipanti ha dunque richiesto innanzitutto l'individuazione di possibili guadagni formativi per gli studenti e la progettazione di una campagna di promozione (centrata sul riconoscersi “atipici”). I guadagni formativi individuati sono stati:
- la possibilità di valorizzare un passaggio importante della propria vita;
- il confronto con altre esperienze simili;
- nuove domande, nuove comprensioni;
- sperimentare l'approccio narrativo-autobiografico anche come strumento per la futura professione;
- scrivere e raccontare la propria storia di formazione, ascoltare le storie altrui, nella prospettiva di apprendimenti reciproci.

La campagna di promozione si è articolata su tre modalità: manifesti affissi in università, annuncio sulla piattaforma *e-learning* di facoltà, presentazione dell'iniziativa in alcuni insegnamenti. Il grup-

po ha sperimentato fin da subito la difficoltà di far giungere la propria proposta e attrarre studenti. I manifesti, di tono informale, seppure con il logo dell'università e del progetto europeo, hanno attratto pochi partecipanti. Gli annunci sulla piattaforma e-learning e la presentazione nei corsi hanno stimolato invece l'interesse di un buon numero di partecipanti, dimostrando l'efficacia del canale formale e di un'investitura visibile da parte dell'istituzione. La piattaforma *e-learning* si è rivelata fondamentale per raggiungere studenti che frequentano poco l'Ateneo, come adulti e lavoratori. Molto più difficile, invece, raccogliere studenti di diverse facoltà (18) (un obiettivo iniziale, al quale si è dovuto rinunciare).

Nel pensare il progetto si sono considerati gli studenti come attori principali di un percorso formativo volto a valorizzare la partecipazione attiva e la riflessione sull'esperienza personale, consapevoli che le condizioni perché ciò avvenisse sono "insite nella pratica, nelle relazioni concrete, nella materialità del lavoro autobiografico: i corpi, gli sguardi, le voci realizzano quelle condizioni relazionali e di processo che qualifichiamo come formazione o come cura." (Formenti, 2009, p. 24). Concretamente questo ha significato per i conduttori prendersi cura del percorso, del benessere di gruppo e delle condizioni di accoglienza e di ascolto reciproco che rendono possibile arrivare a condividere una scrittura autentica e riconosciuta. Predisporre le attività nei dettagli, dopo averle sperimentate su di sé, occuparsi di spazi, tempi e ritmi di lavoro, mettere in gioco la propria creatività e la propria esperienza personale erano tutte azioni dirette a creare uno ambiente "sufficientemente buono"; ambiente che permettesse ai partecipanti di pensare, sviluppare e cambiare le proprie idee, che rilanciasse curiosità, riflessività, entusiasmo nel narrare e nell'esplorare il potere d'azione personale.

Finalità più specifiche del lavoro auto/biografico proposto:

- dar voce alle storie di apprendimento;
- esplicitare differenze e connessioni tra le diverse storie raccolte;
- sviluppare significati complessi attraverso il dialogo sulle esperienze personali;
- riflettere sull'esperienza per aprire possibilità.

Era nostro interesse creare un contesto in cui ci si potesse posizionare rispetto a domande come:

- Chi sono io come studente?
- Che cosa è/rappresenta per me questa istituzione?
- Come posso usare questa istituzione per il mio percorso?
- Che cosa mi chiede la Bicocca?
- Che cosa chiedo io alla Bicocca?

Nella cornice costruttivista le storie sono contingenti e relazionali, costruite all'interno di contesti che ne determinano vincoli e possibilità, e non entità chiuse e definite, che possano semplicemente essere "raccolte" facendo parlare o scrivere le persone. Tutto ciò porta a interrogarsi su quale tipo di contesto si intende allestire, nella formazione e nella ricerca. La nostra intenzione era innanzitutto quella di costruire condizioni per generare "buone storie", dove per "buona storia" si intende un materiale narrativo "non solo ricco di particolari, ma che include il racconto dell'esperienza e gli aspetti riflessivi" (Merrill & West, 2009). Ci siamo così interrogati su quali vincoli narrativi consentissero di sperimentare (ed eventualmente integrare) nuove narrazioni di sé, mettendole a confronto con "la storia che mi sono sempre raccontato"; ci siamo chiesti come favorire la "costruzione di mondi" e non la semplice riproposizione di mondi saturati, ridotti a una pre-comprensione di sé.

Abbiamo dunque proposto una cornice estetica, riflessiva e inter-soggettiva affinchè gli studenti potessero tematizzare alcuni aspetti rilevanti della propria storia di formazione e della propria identità di studente. La via scelta è stata quella dello spiazzamento cognitivo (Munari & Fabbri, 2005) e dei linguaggi estetici come modi per incentivare posture inedite nei confronti della propria esperienza. Un esempio di spiazzamento cognitivo è il decentramento del proprio punto di vista; le richieste narrative spesso invitavano gli studenti a osservarsi da angolature inusuali: con gli occhi di un famigliare, di un'aula universitaria, del proprio sosia. Questo tipo di operazione, coerente con l'epistemologia sistemica (Fruggeri, 1998) si basa sull'idea che l'attribuzione di senso alla propria esperienza dipende da:

- la specifica posizione occupata nella situazione interattiva;

- le esperienze vissute precedentemente in situazioni relazionali analoghe;
- le esperienze attuali rispetto al rapporto con gli altri.

Alla luce di questi presupposti, si è considerato più utile esplorare la narrabilità del proprio sé muovendo il racconto da differenti prospettive relazionali, allontanandosi dalla posizione abitualmente occupata dal soggetto nel racconto di sé in relazione agli altri, focalizzata sullo scavo interiore o sulla "confessione" alla ricerca di un presunto "autentico" sé.

Altro cardine nella progettazione dei laboratori è stata la proposta di linguaggi analogici, figurativi, espressivi come momento precedente o successivo alla scrittura. Coinvolgere il pensiero abduttivo significa parlare un linguaggio relazionale, attraverso simboli e metafore che connettono tra loro esperienze, contenuti e contesti visti come separati e diversi, addirittura incompatibili. Significa favorire movimenti trans-contestuali, che, come abbiamo visto, sono alla base dell'idea di apprendimento proposta in questo lavoro.

Secondo Weick la costruzione di senso (*sensemaking*) nasce proprio a partire da un'esperienza spiazzante ed egli suggerisce di promuoverla cercando di "aumentare la varietà del linguaggio" (Weick, 1995, p. 214) il più possibile. Il decentramento del punto di vista e il linguaggio estetico creano perturbazioni che spingono a cercare nuovi equilibri nel racconto della propria storia, trasformandola al contempo. Si voleva così creare un contesto capace di far emergere differenze; quali differenze avrebbero generato informazioni ovvero "differenze che creano una differenza" (Bateson, 1976) o trasformazioni non era dato sapere a priori: questo dipendeva dall'interazione che si sarebbe sviluppata tra la il soggetto e il contesto. Il riferimento teorico che ha permesso di comporre esperienza, riflessione, dimensione estetica e pragmatica è rappresentato dalla "spirale della conoscenza" che Laura Formenti ha teorizzato e che prevede quattro momenti interconnessi e reciprocamente generantisi: esperienza autentica, rappresentazione estetica, comprensione intelligente e azione deliberata (Formenti, 2009).

4. Le storie degli studenti. Quali dimensioni rilevanti nella fase di analisi?

Prendendo in esame ogni singola narrazione effettuata dagli studenti, mi sono interrogato su quali distinzioni venivano sviluppate dall'autore nel testo, su quali differenze risultavano significative all'interno dell'esperienza narrata: cosa/chi aveva prodotto un cambiamento? Cosa/chi era stato utile o di ostacolo? Cosa/chi valeva la pena nominare, all'interno dei vincoli posti dalle richieste del laboratorio?

Successivamente sono andato alla ricerca di somiglianze rispetto alle distinzioni effettuate per ogni testo, in un movimento trasversale che attraversa tutti gli scritti prodotti dagli studenti. Ho deciso di non suddividere ulteriormente l'analisi trasversale per laboratori, e quindi per categorie di studenti (adulti o *first generation entrants*) muovendomi sull'idea più ampia di "atipicità" già presentata e capace di accomunare diverse situazioni.

"La percezione estetica di somiglianza consiste infatti in un ri-conoscimento che, nel momento in cui avviene, connette due parti o strutture (se percepiamo in maniera sincronica) oppure connette due storie o strutture nel tempo (se percepiamo in maniera diacronica) in un unico sistema o in un'unica storia più grandi che le comprendono entrambe" (Madonna, 2010 p. 185).

Le ipotesi di somiglianza non vengono qui asserite con la forma dell'identità, non c'è certezza di coincidenza, piuttosto risultano utili per cercare ridondanze all'interno delle storie. Sono consapevole che, attraverso queste operazioni, sono andato a costruire delle coerenze in base al materiale selezionato. D'altra parte la costruzione di coerenze è un atto epistemologico e non è possibile dire che dei testi in sé sono più o meno coerenti tra loro; un osservatore può creare dei criteri per cercare delle coerenze e proporre il suo punto di vista ad altri.

Le distinzioni che ho considerato rilevanti nella ricerca di somiglianze tra i testi sono state:

- presenza/assenza di riconoscimento (tema del bisogno di riconoscimento);
- uguaglianza/differenza da un sé precedente nella situazione di apprendimento (tema dell'identità, del prima/dopo);
- le relazioni di sostegno/ostacolo con altri significativi (in relazione al percorso di apprendimento);
- l'irrompere di momenti significativi o figure simboliche che hanno favorito la scelta del percorso universitario o la permanenza in esso (tema dell'ispirazione);
- gli ostacoli affrontati o da affrontare;
- le capacità messe in campo per prendere decisioni, superare gli ostacoli;
- le motivazioni e le loro trasformazioni nel tempo;
- le rappresentazioni dell'Università.

Queste ricorrenze sono state poi messe a confronto con concetti incontrati in letteratura (20)[1] e utilizzati per analizzare il materiale narrativo in ricerche di tipo qualitativo sul tema "studente-università" (in particolare nelle situazioni "non tradizionali"). L'andirivieni tra i testi narrativi e i concetti teorici mi ha permesso di costruire polarità semantiche utili a costruire riflessioni sulle esperienze degli studenti.

Nel raccontare di sé gli studenti hanno evidenziato come i vincoli materiali e strutturali, indipendenti dalla propria volontà, possano essere trasformati in capacità d'agire e di sentirsi attori della propria vita. Cambiamenti di assetto inaspettati nelle proprie strutture di appartenenza (famiglia, luogo di lavoro) possono avere come "effetto collaterale" il desiderio di rientrare in formazione, vista come opportunità di riscatto o nuovo spazio in cui crescere.

Ho ripensato al mio passato a tutto quello che fino a quel momento avevo fatto e a tutto ciò che, per altre scelte, avevo dovuto, voluto, accantonare. La scelta del liceo, il diploma, la scelta della facoltà, all'epoca sì che avevo verso l'università una riverente paura, svanita con il passare degli esami, con il piacere dello studio, nonostante le difficoltà. E poi il lavoro, la laurea, un nuovo lavoro in azienda con tanti ruoli diversi ma tutti appassionanti; entrare come tecnico e poi lavorare con e per l'altra mia passione e croce: la formazione mia e altrui. Il matrimonio, due master. Una decina di anni pieni e vissuti fino al midollo. Il primo figlio una lunga maternità fino ai suoi nove mesi, perché fare la mamma a tempo pieno, almeno per un periodo, è, se possibile, importante, il rientro al lavoro. Una scrivania senza attività da svolgere, io quasi considerata un fantasma o almeno "di troppo" e il "mio lavoro", che non c'era più, il mio lavoro era diventato un peso, quello che stavo facendo non aveva senso. Il secondo figlio e poi la scelta: un nuovo inizio o meglio una continuazione, di nuovo l'università, per approfondire e dare di nuovo un contributo economico, emotivo, personale, sociale, famigliare. Per non diventare un corpo che piano si spegne, ma un essere pulsante di anima e di vita (Silvia).

A volte è il ritorno in formazione a essere vissuto come vincolo strutturale (ad esempio quando è il luogo di lavoro o il mercato a richiedere il "titolo di studio"); anche in questi casi le storie raccontano la possibilità di scoprire il desiderio di apprendere, nonostante un rientro in formazione inizialmente percepito come obbligo.

Il movente esplicito era di poter avere una chance in più nel nostro contesto lavorativo-professionale. Come una sorta di desiderio che certe cose –nel mondo lavorativo- potessero ancora essere rischiate e che tutta l'esperienza generata, custodita e sofferta potesse diventare esplicita e riconosciuta ricchezza

A una certa età è più complicato: sembra che le cose siano già state determinate, già svolte, già scritte.

Così si trattava anche di trovare la forza di qualcuno che prende coraggio di ribellarsi ad un destino già scritto.

Già scritto perché già percorso: invece è bello pensare che la nostra storia può essere riscritta ad ogni svolta, che la strada non ha una sua direzione già prefissata e definitiva ma che può incontra-

re un nuovo cartello che introduce un'altra volta la domanda che lì non ci si aspettava più: cos'hai intenzione di fare? (Claudia).

Molte storie gravitano attorno alla capacità di crearsi reti di supporto, sia concrete che simboliche, per sostenere la propria motivazione al rientro in formazione e la persistenza agli studi. Queste dimensioni sono in continua comunicazione. Ad esempio reti reali appartenenti a esperienze passate possono venire trasfigurate e assumere un valore simbolico che ispira e motiva nel presente (Quinn, 2010). A volte la capacità di individuare relazioni (reali o simboliche) fortemente motivanti riesce anche a compensare eventuali feedback negativi circa la propria scelta, provenienti dalle reti sociali di appartenenza.

C'era anche l'esigenza di guadagnare x incrementare le entrate familiari, così qualsiasi cosa capitava la prendevo al volo: assistente immobiliare, precaria della scuola primaria, precaria scuola dell'infanzia, dipendente comunale, commessa e infine asa (ausiliaria socio-assistenziale) reparto psichiatria. Il contatto con la follia mi ha portato a valutare l'idea di iniziare un percorso di formazione alla ricerca del "mondo umano". Volevo capire il perché ci muoviamo in una direzione! Siamo noi a decidere sulle nostre scelte?! Avevo 45 anni! Non sapevo e non so ancora dove mi porterà questa strada, di sicuro so che mi piace e mi appassiona. Ho smesso di lavorare in ospedale, ho smesso di pulire padelle e vomiti, ma mi mancano un po' i folli perché è da loro che ho ricominciato ed è grazie a loro che ho avuto il coraggio di ricominciare, di riprendere in mano la mia vita e dargli una direzione nuova, con nuovi colori e tanta poesia.
Avevo verso l'università una riverente paura, come qualcosa di bello, ma non adatto a me, sono stata contagiata dalla FOLLIA.
"Folle idea…la mia idea." (Anna).

L'università dunque diventa non solo una *learning community* che può produrre capitale sociale in una relazione produttiva tra reti sociali e contesto di apprendimento, bensì anche una comunità immaginata dove può essere esplorato il proprio "potenziale non utilizzato di cambiamento" (Madonna, 2010) anche e soprattutto rispetto alla propria identità, ai significati che si è in grado di sviluppare nel qui e ora per dare senso alla propria scelta.
La dimensione trasformativa è in primo piano nelle storie degli studenti; una trasformazione che si vuole raggiungere, si è già raggiunta o si desidera ottenere attraverso l'avventura universitaria. In gioco sembra esserci la possibilità di riconoscersi come soggetti in divenire attraverso le linee di continuità e discontinuità tra passato e presente, tra la propria identità complessiva e la propria identità di soggetto in apprendimento. Essere riconosciuti si rivela cruciale per la percezione di sé e del proprio itinerario formativo. Gli studenti guardano sé stessi attraverso gli occhi altrui: gli altri significativi esterni all'università; le figure istituzionali, come i professori; i compagni di corso. Il desiderio di essere riconosciuti, di ricevere conferma alle proprie scelte o alla nuova identità di studente, di essere nel posto giusto, può assumere le forme del gioco, della lotta e della scoperta. Il non riconoscimento assume spesso la forma di perturbazione e sofferenza per la mancanza di coerenza tra la percezione di sé e lo sguardo altrui.

Mi trovavo al lavoro e stavo dialogando con alcuni clienti riguardo alla mia splendida vacanza negli Stati Uniti quando ad un certo punto Gaia, una mia collega, mi chiede:"Lù, ma adesso che sei musicoterapista, cos'hai intenzione di fare?"
In quel momento non ho avuto esitazione, sentivo già che per me lo studio non era ancora finito e le risposi: "Andrò all'università".
Immaginatevi la faccia e la risposta della mia collega: "Ma come? Ma sei vecchio! Hai intenzione di vivere con i tuoi in eterno?" (Luca).

Il senso di estraneità, e lo spiazzamento che esso provoca, può anche trovare il modo per trasformarsi in una differenza generativa e fonte di nuove scoperte su di sé.

Le ragazze che mi circondavano mi facevano paura: le spiavo nella loro ingenuità, la più grande preoccupazione sembrava essere un voto, mi sembravano così sprovvedute ma in realtà faceva paura la leggerezza con cui si muovevano nella grande macchina dell'università.
(...)
E così per magia ti trovi con nuove amiche, di 13 anni più giovani, stessa barca, stessa meta.
Loro regalano un po' di freschezza, io faccio da sponda quella volta in cui, magari, c'è bisogno di dare il giusto peso alle cose. Ed è come ritrovare qualcosa da cui si è fuggiti, ma che ora si sa attraversare (Daniela).

Per quanto riguarda le rappresentazioni del mondo universitario nelle storie degli studenti è ricorrente l'idea di spazio dove poter essere riconosciuti per le proprie competenze dove ri-scoprire una ritrovata capacità d'agire, che si riverbera anche in altre sfere della vita.

L'università è una delle cose iniziate. Tutto questo mi basta per farmi capire quanto la mia vita sia aperta ad altro, altre possibilità di essere felice, altre possibilità di un futuro collegato a un progetto di Laurea, altre possibilità di capirsi meglio e di aprirsi nuove vie interiori di crescita personale riallacciando la fatica dello studio e il piacere riscoperto in esso. Le prime volte girovagando per aule e corridoi, ho capito che quello era proprio il mio posto. E ho capito gli errori nel mio passato e quello che ho perso a vent'anni e quello che guadagno a quaranta (Luca B.).

Data l'imprevedibilità dei processi connessi all'azione e al riconoscimento di sé, inseriti in una irriducibile pluralità (Arendt, 1958), viene vissuto anche come potenzialmente pericoloso. La relazione con l'università, infatti, richiede anche processi di "addomesticamento" reciproco, di cui si vedono le potenziali risorse, ma i cui esiti, in termini di riconoscimento di capacità, non sono garantiti.

Io vedo l'università come un lupo, solitario perché ogni individuo deve sapersi concentrare su sé stesso ma comunitario, per poter raggiungere una sopravvivenza.
Io mi sento un collare perché sono riuscita ad ammaestrare questo animale pericoloso ma in fondo docile e amorevole (Eugenia).

Allo stesso modo è possibile identificare rappresentazioni che riconducono l'università a uno "spazio simbolico": essa può diventare uno luogo protetto e protettivo che sostiene una trasformazione di sé, una ri-generazione. In questi casi la sfera accademica viene affettivizzata e si trasfigura simbolicamente assumendo i contorni di uno spazio transizionale che permette "al contempo di appartenere e non appartenere di essere simultaneamente diversi e sé stessi" (Quinn, 2005).

Sicuramente il ritornare in università non è stato "un ora voglio riprendermi il mio spazio di crescita". Lo spazio l'ho sempre avuto perché si cresce nella quotidianità, nei gesti della cura, nel lavoro, nell'incontro con gli altri. E' stato piuttosto un mantenere uno "spazio mentale" di riflessione. Di critica, di immaginazione, di rêverie, che a volte manca. Spazio che coesiste, da senso, a volte illumina la vita di tutti i giorni.
E un mantenere uno sguardo non appannato sul mondo, sui pensieri prodotti da uomini e donne. E lo spazio per sé. Per non invecchiare, oltre al corpo, anche nello spirito. E ritrovare negli studi e nello studio "l'anima" delle cose e delle persone (Rosanna).

Anche gli esiti di questo processo relazionale tra studente e università si stagliano su uno sfondo di incertezza. Vengono infatti riconosciuti i limiti della "protezione"; l'esperienza universitaria è "a

scadenza": fuori attende il mondo "reale" con tutte le sue incognite e il dubbio fondamentale che esso non riesca a comprendere e valorizzare il percorso formativo e trasformativo intrapreso.

Certamente non ho la forza e il coraggio di tuffarmi in uno spazio ampio, in cui non vedo le pareti limitanti della sicurezza, arginate, contenute.
Ho sempre necessità di avere punti di riferimento, di guida sicuri. La Bicocca, per esempio, dove sono iscritta al primo anno di fuori corso mi fa dire… e dopo, che cosa sarà? Cosa mi dovrò trovare ancora da inventare? (Giovanna).

Se per le politiche di *lifelong learning* il tema di fondo su cui interrogarsi e pensare è quello della cittadinanza culturale, ovvero le regole di appartenenza alla comunità culturale rappresentata dal sistema universitario, le storie degli studenti aggiungono a questo tema una dimensione più complessa. L'università è infatti investita di una pluralità di istanze identitarie e relazionali e vista come luogo di riconoscimento delle proprie competenze, di sé ma anche come medium trasformativo. Queste distinzioni rilanciano il tema dell'appartenenza in una pluralità di direzioni.

5. La seconda parte della ricerca: la dimensione partecipativa

La seconda fase della ricerca è iniziata nel settembre 2012 e si è conclusa nel mese di dicembre 2012. Come anticipato nei precedenti paragrafi, terminato il progetto "Storie della Bicocca" ho iniziato ad analizzare i materiali narrativi prodotti nei laboratori, sviluppando la mia analisi attraverso un andirivieni tra i testi raccolti e la letteratura sugli studenti non tradizionali. Il limite di questa operazione, specialmente per chi come me ritiene la conoscenza un costrutto sociale, è stato il trovarmi a lavorare in solitudine, senza la possibilità di confrontarmi con un punto di vista esterno. Pertanto ho deciso di rilanciare le mie riflessioni attraverso un'ulteriore fase di lavoro, che ha coinvolto altri soggetti attraverso il metodo della *co-operative inquiry*.
"La ricerca co-operativa coinvolge due o più persone nell'esplorazione di un tema attraverso l'esperienza che hanno di esso; si struttura su una serie di cicli in cui ci si sposta continuamente dalla riflessione all'esperienza e viceversa" (Heron, 1996, p. 1)
La *co-operative inquiry* appartiene al paradigma della ricerca partecipativa, che possiede le seguenti caratteristiche principali (Heron & Reason, 1997)
- la ricerca è condotta con le persone piuttosto che sulle persone: tutti i soggetti sono pienamente coinvolti come co-ricercatori in tutte le decisioni di ricerca, quindi sia per quanto riguarda i contenuti (cosa ricercare) che il metodo (come farlo);
- i co-ricercatori si ingaggiano in prima persona nelle azioni che hanno stabilito insieme per esplorare l'argomento della ricerca;
- ogni partecipante si impegna a osservare e registrare il processo di ricerca e gli elementi di riflessione emergenti, basati sull'esperienza propria e altrui;
- l'intera gamma delle capacità e sensibilità umane è disponibile e viene utilizzata come strumento di indagine;
- viene realizzata un'interazione intenzionale tra i processi riflessivi di costruzione dei significati, da una parte, e l'esperienza e l'azione dall'altra.
Ho scelto questo metodo proprio per la dinamica partecipativa che presuppone: non sarei stato io a definire le traiettorie di riflessione, ma il gruppo. Questo mi avrebbe permesso di tornare a confrontarmi con esperienze altrui, evitando così di recintare il mio processo di conoscenza dentro i costrutti teorici disponibili in letteratura, e di cercare facili conferme alle idee che stavo sviluppando. Se poteva esistere il rischio che utilizzassi l'incontro con l'altro per convincerlo delle mie idee, il dispositivo garantiva un "movimento centrifugo" al di fuori del mio controllo. Pertanto le riflessioni avrebbero potuto prendere direzioni completamente differenti da quelle che stavo esplorando. Nel paradigma di ricerca al quale mi riferisco, il risultato non deriva dalla convergenza del processo in

una teoria unica da validare, ma è un esito temporaneo del pensare (21)[2] che per sua natura si direziona verso la pluralità.
La *co-operative inquiry* risulta coerente con le premesse di fondo scelte per la ricerca:
- concilia la costruzione sociale della realtà con il punto di vista individuale e valorizza l'esperienza individuale all'interno di un processo plurale;
- propone una relazione partecipativa tra conoscente e conosciuto, epistemologicamente visti non come separati, ma connessi in una interazione;
- definisce la ricerca come uno spazio interattivo e la costruzione di una cultura comune;
- propone una declinazione del sapere in senso plurale, convocando nel processo le diverse forme di conoscenza.
Esiste un'oggettiva difficoltà nel coinvolgere altri soggetti nella propria tesi di dottorato in qualità di co-ricercatori. Qual è l'ingaggio? Per quale motivo dovrebbero partecipare? Cosa "guadagnano" in termini formativi da questa partecipazione? Ho deciso proporre la *co-operative inquiry* a studenti che erano, nel periodo sopracitato, impegnati in modo attivo nella gestione e realizzazione di due progetti rivolti ad altri studenti universitari:
- il progetto "Storie della Bicocca";
- il progetto "Conosco e Scelgo" (22).
Partecipare alla fase co-operativa della ricerca avrebbe permesso a questi studenti di riflettere sui progetti in cui stavano operando (nella forma dello stage o tirocinio) e sulle loro esperienze in tali contesti. La ricerca avrebbe messo a fuoco temi e interrogativi interessanti. Inoltre, vista l'ambizione della *co-operative inquiry* a non limitarsi alla descrizione di un certo dominio di esperienza, proponendo anche azioni trasformative in un contesto, si sarebbero potute progettare e sperimentare nuove pratiche all'interno dei contesti citati. In particolare il progetto "Storie della Bicocca" era in una fase di ridefinizione: terminato il progetto Grundtvig di cui faceva inizialmente parte, occorreva decidere se e in che forma avrebbe potuto proseguire. Poteva dunque essere utile riflettere insieme con alcuni protagonisti per rivedere le nostre premesse alla luce dell'esperienza fatta ed eventualmente ritornare in azione in modo differente.
Un altro aspetto che accomunava le persone invitate a far parte della co-operative inquiry era la loro identità di "studenti non tradizionali", quindi *insiders* dell'esperienza da ricercare. Questo criterio andava nella direzione di costituire due domini di esperienza personale a cui attingere nella ricerca:
- l'esperienza maturata in progetti rivolti a studenti universitari (Storie della Bicocca e Conosco e Scelgo) che aveva generato un contatto diretto con altre storie di apprendimento;
- l'esperienza personale nel rapporto con l'università, a partire da un retroterra non tradizionale.
Hanno risposto all'invito 4 studentesse (23)[3]. Nella fase preparatoria ci siamo dedicati a:
- esplorare i reciproci interessi rispetto al tema proposto;
- accordarci su un focus di ricerca;
- sviluppare insieme un elenco di domande da esplorare;
- accordarci sulle azioni/pratiche che potevano contribuire a questa esplorazione (Quali esperienze vogliamo usare come fonti di dati?);
- accordarci sulle procedure di documentazione/registrazione dell'esperienza propria e altrui.
Questo processo, che parte dall'esplorazione di temi ampi e porta a focalizzarsi su aspetti dell'esperienza, non va inteso solo in senso lineare ma circolare: negli incontri successivi è possibile (anzi auspicabile) rimodulare il focus della ricerca e esplorare altre dimensioni d'esperienza. Il gruppo di co-ricercatori ha deciso di esplorare la propria identità di *learner* e l'ambiente universitario (con le sue possibilità e i suoi vincoli). I primi temi di interesse discussi sono stati:
- Che cosa le persone si raccontano rispetto alle proprie relazioni significative (reali o simboliche) circa l'essere in università?
- Quali storie sono più adattive, quali più distoniche? (ovviamente abbiamo il punto di vista sulla relazione da parte di chi la racconta)
- In quali occasioni lo studente sente di poter vivere meglio l'università?

- Quali tipi di relazione permettono di vivere meglio l'università? Quali contesti? (interesse a ricrearli a proporli in senso formativo).
Le dimensioni su cui si è deciso di focalizzare la nostra attenzione sono state: il desiderio, l'appartenenza, la relazione con i propri riferimenti significativi e l'interesse di apprendimento. La modalità esplorativa stabilita per interrogare l'esperienza di ognuno è stata il racconto autobiografico. Sono stati così strutturati 5 incontri della durata di tre ore ciascuno e il risultato finale è consistito nella stesura di un progetto da rivolgere all'istituzione articolato su specifiche linee progettuali per sostenere la relazione tra studente e università.

6. Quali prospettive progettuali per sostenere la relazione studente-università?

Le riflessioni sul rischio di abbandono riferite a particolari categorie di studenti universitari, sebbene siano utili per esaminare i fattori strutturali che possono favorire, impedire od ostacolare la carriera negli studi, presentano anche dei limiti. Innanzitutto, quello di vedere gli studenti appartenenti alle categorie maggiormente a rischio esclusivamente come portatori di un deficit di partenza per affrontare il mondo universitario. In secondo luogo esiste il rischio di strutturare un'idea molto riduttiva e semplificata del *drop out* come "problema" (24), che si può e si deve affrontare e superare attraverso cambiamenti istituzionali o un supporto migliore agli studenti (in particolare, appunto, per le categorie più a rischio).
Le premesse dell'istituzione univeristaria possono "costruire" dei problemi, diventando feedback negativi per gli studenti. Esempi di tali premesse:
- i cambiamenti nel percorso di laurea sono errori, spreco di risorse sociali e individuali;
- l'abbandono degli studi è un fallimento e un problema da prevenire; non vengono considerati gli apprendimenti che in esso si possono sviluppare;
- gli studenti-lavoratori sono semplicemente "non frequentanti", quindi con un apprendimento impoverito a cui bisogna sopperire aumentando la quantità di libri da studiare a casa;
- l'esperienza lavorativa e personale (della quale gli studenti adulti abbondano) non è significativa per l'apprendimento, né una ricchezza da valorizzare in aula.
Gli studenti non tradizionali, oltre alle difficoltà di superare le barriere in accesso e un ambiente universitario che si muove su premesse differenti dalle proprie, si trovano spesso ad affrontare un'ulteriore sfida, quella di comporre mondi differenti e di trovare una sintesi soddisfacente per la propria identità in trasformazione. Si tratta infatti di integrare aspetti della propria vita (ad esempio le reti sociali di riferimento) che con l'ingresso nel mondo universitario vengono a contatto con la diversità e la differenza culturale. La stessa cosa accade per i ruoli ricoperti: spesso lo status di studente è visto come incompatibile con altri ruoli del soggetto (genitore o lavoratore). La percezione di questi aspetti può innescare processi di auto-riflessione e ricerca identitaria, spesso accompagnati da difficoltà di auto-legittimazione. La possibilità di integrare nel proprio sé lo status di studente universitario (e le aspettative future che esso comporta) sembra essere un fattore importante per la persistenza negli studi.
Diverse ricerche (Alheit e Merrill, 2006; Field, Merrill & West, 2012) mostrano un legame tra processi identitari e apprendimento. Le storie di vita raccontate da molti adulti in formazione rivelano il modo in cui il loro ritorno ad apprendere è usato come una modalità per gestire il cambiamento e le transizioni che avvengono nelle loro vite a livello personale e sociale. L'incontro con l'accademia diventa significativo nella misura in cui riesce a generare nuove e creative forme di narrazione di sé, ampliando il repertorio delle possibilità identitarie.. La capacità di modellare la propria identità di soggetto in apprendimento può essere considerata una competenza trasversale intesa come una proprietà emergente dai contesti di vita. Alheit definisce "biograficità" il processo attraverso cui gli individui "ridisegnano di continuo i contorni delle proprie vite all'interno dello specifico contesto in cui si trovano a vivere, percependolo come plasmabile e modificabile" (Alheit & Dausien, 2007). La biograficità "può essere compresa come una risorsa di conoscenza individuale per affrontare la realtà moderna"(Alheit & Dausien, 1999) in quanto propone una modalità di conoscenza capace di ri-

strutturare l'intero corpus di conoscenze legate alla propria storia e alla propria identità, uscendo da una dimensione di sapere cumulativo. Progetti universitari centrati sulle storie e sulla conoscenza di sé (e non solo diretti a colmare un "gap" iniziale in vista di evitare il drop out) potrebbero avere dunque il preciso intento di "liberare le esistenze dai loro vincoli socio-istituzionali, per riscoprire in esse il potenziale di*formatività*, o la *biograficità* "(Formenti, 1998, p.102).
L'esperienza del progetto "Storie della Bicocca" e della *co-operative inquiry* che ne è seguita, hanno permesso di riflettere su alcune dimensioni salienti circa la relazione studente-università, utili per focalizzare alcune linee programmatiche per future proposte di intervento:
- l'esplorazione della propria relazione con il sapere, allo scopo di rendere consapevoli le strategie cognitive, il metodo, le premesse, i valori, le emozioni come fattori che possono diventare leve per nuovi apprendimenti oppure vincoli che ostacolano l'apertura al nuovo;
- lo spostamento dall'idea strumentale dell'apprendimento all'apprendimento come processo trasformativo in continuo divenire, per promuovere la capacità di porsi in modo attivo e critico rispetto alle richieste di flessibilità, funzionalità e adattamento del mondo circostante;
- la riflessione e l'interrogazione circa le motivazioni, aspettative e obiettivi personali; una dimensione che implica un pensiero rispetto alla propria identità di studente e al proprio rapporto con l'istituzione.
Offrire agli studenti luoghi di pensabilità connessi a queste dimensioni potrebbe andare nella direzione di aprire ulteriori possibilità e avviare nuovi possibili processi, invece di tentare di governarli se non di soffocarli. Si tratta di proporre una diversa mappa, che parla di relazioni, processi e storie, come complementare a quella dominante che parla di individui, scopi e mezzi.

Note

(1) La "*reflexive modernisation theory*" proposta da Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash, tenta di connettere i macro cambiamenti sociali con il micro livello individuale, sottolineando l'*agency* dei singoli di fronte a mutamenti che sono sempre più globali. Beck sottolinea la complessità sottesa alla diffusione di informazioni e conoscenze e la conseguente dimensione di rischio presente in ogni decisione. Giddens ha analizzato i modi in cui le decisioni implicano nuovi tipi di fiducia: alle persone viene sempre più richiesto di riporre fiducia in fonti di informazioni distanti e spesso immateriali, piuttosto che in altre persone che incontrano e possono conoscere.
(2) Qui si può notare il ruolo che i Governi tendono ad assumere in società post-industriali complesse: non più (o solo) la fornitura di servizi, bensì politiche che cercano di coinvolgere attivamente la popolazione in nuove forme di comportamento. Significativamente, l'OECD intitolava la conferenza dei Ministri tenutasi nel 1996 "Lifelong learning for all".
(3) Nel 2004 erano iscritti nella formazione superiore 132 milioni di studenti, nel 1991 erano 68 milioni. Fonte OECD (2008) Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf
(4) Id.
(5) Corrado Zuino in "Università addio, persi 60 mila studenti in 10 anni", La Repubblica, 01.02.2013, presenta un dossier elaborato dal CUN (Consiglio Universitario Nazionale), che mostra il calo costante degli iscritti all'università: nel 2007-2008 si iscriveva il 68% dei diciannovenni, nel 2011-2012 si è arrivati al 61%. E' diminuita drasticamente anche l'offerta formativa degli atenei: in sei anni sono stati eliminati 1195 corsi di laurea. L'articolo segnala che l'Italia è al 34° posto tra i Paesi OCSE in quanto a numero di laureati.
(6) *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009* All. 1 – LIVELLI DI RIFERIMENTO DEL RENDIMENTO MEDIO EUROPEO ("Criteri di riferimento europei"), p. 7. (Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF)
(7) Introdotti dal DM 22/10/04 n.270. Una tappa fondamentale per la convalida dell'apprendimento non formale e informale da parte del circuito dell'istruzione superiore è stata la Dichiarazione dei

Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenhagen il 29 e 30 novembre 2002 (nota come “Dichiarazione di Copenhagen”)

(8) L'efficienza del sistema universitario è calcolata in numero di laureati, di laureati in ritardo e di abbandoni.

(9) Dal 2009 al 2012 le borse di studio sono state tagliate del 25% (dati CUN, citati da Zuino, La Repubblica, 01.02.2013)

(10) Vedi Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent UK: Routledge p. 103

(11) Il progetto è finalizzato a indagare i modelli, i metodi e gli strumenti dell'accoglienza, del primo orientamento e le tipologie dell'offerta didattica per i lavoratori-studenti e, più in generale, per studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento delle Università di Roma Tre, Firenze, Foggia, Lecce.

(12) Finanziata nella sezione trasversale del *Lifelong Learning Programme*, attività chiave numero 1 – Cooperazione e innovazione della policy.

(13) European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE Literature Review: Final Extended Version (August 2011). http://www.rahnle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf

(14) https://sites.google.com/site/storiedellabicocca

(15) Le istituzioni partecipanti al progetto sono state:

- Università degli studi di Milano Bicocca;
- Ile- Berlin Institute for Lifelong Learning in Europe;
- Ibika Institute for Biographical and Cultural Research (Goettingen, Germany);
- University of Innsbruck;
- eFKa Women’s Foundation (Poland);
- Kusadasi Public Education Center (Turkey).

Vedi Brochure « European Biographies. Biographical Approaches in Adult Education » consultabile online sul sito https://sites.google.com/site/storiedellabicocca

(16) Da me coordinato sotto la guida scientifica della prof.ssa Laura Formenti e della prof.ssa Micaela Castiglioni, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

(17) European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education http://www.rahnle.dsw.edu.pl/

(18) La Facoltà di Scienze della Formazione (oggi Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione) raccoglie comunque il più alto numero di studenti non tradizionali dell’Ateneo Fonte: Annuario Statistico Bicocca, anno 2012, a cura del Nucleo di Valutazione. https://www.unimib.it/open/news/Annuario-Statistico-2012

(19) Gregory Bateson dedicò gran parte della sua opera allo studio dei processi abduttivi. “Oltre al pensiero dividente della logica e della scienza classica, Bateson richiama la nostra attenzione su un pensiero olistico, metaforico, capace cioè di individuare ciò che lega insieme diversi oggetti in un solo sistema, ciò che fa di singoli oggetti un'ecologia d'insieme. Grazie al pensiero abduttivo, si può individuare, così, il 'pattern che connette' narrazioni, comportamenti, classificazioni, etc.; la metafora con cui costruiamo il mondo, direbbe Bateson.” (Casadio, 2003, p. 115).

(20) Concetti di derivazione teorica che ricalcavano le premesse dei diversi ricercatori coinvolti nella ricerca, ad esempio l'idea di “habitus” o di “spazio transizionale” vedi Field, Merrill. & West (2012) p. 85.

(21) Adotto qui la distinzione tra conoscere, come processo lineare con un inizio e una fine, e pensare, come processo ciclico che ritorna su sé stesso in una ricerca di senso che non può mai essere esaurita. Vedi Arendt, 1978.

(22) “Conosco e scelgo” è un servizio in ingresso rispetto all'università che offre la possibilità di confrontarsi n gruppo rispetto al tema della scelta universitaria. Ho scelto di invitare studenti con esperienza nella gestione di questo servizio per la possibile ricchezza derivante dall'incontro con la

domanda di orientamento, quindi con i suoi possibili spaesamenti e difficoltà nell'entrare in relazione con il mondo accademico.
(23) Che secondo le categorie ormai note erano tutte e quattro sia "*first generation students*" che adulte rientrate in formazione dopo un periodo lavorativo. Le ringrazio per aver accolto l'invito a partecipare a una ricerca di cui era esplicita l'attinenza al mio progetto di dottorato.
(24) La connotazione di "drop out" come problema è influenzata da fattori di tipo economico, tra cui la dimensione del finanziamento universitario in funzione del numero di laureati (vedi Ceccacci, 2008). Dal punto di vista autobiografico esso può assumere valenze molto diverse (vedi Quinn et al., 2005).
[1] Concetti di derivazione teorica che ricalcavano le premesse dei diversi ricercatori coinvolti nella ricerca, ad esempio l'idea di "habitus" o di "spazio transizionale" vedi Field, Merrill. & West (2012) p. 85.
[2] Adotto qui la distinzione tra conoscere, come processo lineare con un inizio e una fine, e pensare, come processo ciclico che ritorna su sé stesso in una ricerca di senso che non può mai essere esaurita. Vedi Arendt, 1978.
[3] Che secondo le categorie ormai note erano tutte e quattro sia "*first generation students*" che adulte rientrate in formazione dopo un periodo lavorativo. Le ringrazio per aver accolto l'invito a partecipare a una ricerca di cui era esplicita l'attinenza al mio progetto di dottorato.

Bibliografia

Alberici, A. (1999) *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Torino, Paravia p. 43.
Alberici A. (2007) (a cura di) *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma, Anicia.
Alheit, P., Dausien, B. (1999) "Biographicity as a basic Resource of Lifelong Learning" in Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Olesen, H. (eds) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol. 2*, Roskilde, Roskilde University.
Alheit, P. & Merrill, B. (2006) "Adulti all'università: biografie e rischi" in in Formenti, L.(a cura di) *Dar voce al cambiamento, la ricerca interroga la vita adulta*, Milano, Unicopli.
Alheit, P. & Dausien, B. (2007) "Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro level of education" in West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., Merrill, B. (eds) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Frankfurt, Peter Lang.
Andersson, P. & Fejes, A. (2005) "Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy"*Journal of Education Policy*. 20.
Arendt, H. (1958) *Vita Activa*, Milano: Bompiani 1989.
Arendt, H. (1978) *La vita della mente*, Bologna: Il Mulino 2006.
Bateson, G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi 1976.
Bauman, Z. (2006) *Modernità liquida*, Bari: Laterza.
Bauman, Z. (2002) *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*,Bologna: Il Mulino.
Casadio, L. (2003) "Abduzione" in Telfener, U., Casadio L. (2003) (a cura di) *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità.* Bollati Boringhieri, Torino.
Catalano, G., & Figà-Talamanca, A. (a cura di) (2002), *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Bologna: il Mulino.
CEC (Commission of the European Communities) (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, European Commission.
Ceccacci, L. (2008) "La produttività didattica e la riforma" in Moscati R. e Maira V. (2008) (a cura di) *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna: Il Mulino p. 265.

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009* http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF
Dumazadier, J. (1995) "Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui", *Education Permanente*, 122.
European Lifelong Learning Project 2008-10 Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE Literature Review: Final Extended Version (August 2011)
http://www.rahnle.dsw.edu.pl/files/Literature_Review.pdf
EUROSTUDENT III: http://www.eurostudent.metu.edu.tr
Field, J. (2004) "Lifelong learning and culturale change. A European Perspective". Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*. National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October http://www.stir.ac.uk/education/staff-directory/academic/john-field/
Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order. Second Edition*, Stoke on Trent UK, Trentham Books.
Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012) "Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach" in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N. 1 pp. 77-89.
Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tre teoria e prassi*, Milano: Guerini.
Formenti, L. (2009) "Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura" in Formenti, L. (a cura di) Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé, Gardolo (Tn): Erickson.
Fruggeri L. "Dal costruttivismo al costruzionismo sociale, implicazioni teoriche e terapeutiche*"* in *Psicobiettivo*, 18 1998.
Galimberti, A. (2013) Apprendere lungo il corso della vita e in una pluralità di contesti. Una ricerca narrativa sull'esperienza degli studenti "non tradizionali" in Università. (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca) http://hdl.handle.net/10281/47265.
Hager P. J. (2011) "Concepts and definitions of lifelong learning" in London M. (ed) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford: Oxford University Press.
Heron, J. (1996) *Co-operative inquiry. Research into the human condition*, Thousand Oaks, CA: Sage p. 1 (traduzione mia).
Heron, J., Reason, P. (1997) "A Participatory Inquiry Paradigm" *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294.
L'Imperio, A. (2007) "Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta" in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano: Franco Angeli.
Madonna, G. (2010) *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Franco Angeli.
Merril, B., & West, L. (2009) *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano: Apogeo.
Moscati, R. (2012) *L'università: modelli e processi*, Roma: Carocci.
Munari, A., Fabbri, D. (2005) *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Milano: Guerini.
OECD (1996) *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16/17 January 1996*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
OECD (2008) *Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*http://www.oecd.org/dataoecd/18/46/41014632.pdf
Quinn J., Thomas L., Slack K., Casey L., Thexton W. & Noble J. (2005) *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education*, York: Joseph Rowntree Foundation.
Quinn, J. (2005) "Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital" in *Studies in the Educations of Adults*, 37 (1) p. 13.

Quinn, J. (2010) *Learning communities and imagined social capital*: *learning to belong*,London: Continuum International Publishing Group.
Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies: The Transformation of Labour, Property and Knowledge in Contemporary Society*, London: Sage.
Trow, M. (1999) “From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage”, in *Minerva*, 4.
Weick, K. E. (1995) *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano: Raffaello Cortina 1997.
Zuino, C. “Università addio, persi 60 mila studenti in 10 anni”, La Repubblica, 01.02.2013.

l Laboratorio di bilancio di competenze a Foggia. Un'ermeneutica dell'esperienza

di Manuela Ladogana

DOI: 10.12897/01.00039

The paper presents the experience of the Laboratory of skills assessment carried out at the Department of Humanities of the University of Foggia. It is an innovative educational service for students and aims to promote the ability to intervene in the construction of their own identity, their own self-efficacy, self-image in different contexts, encouraging at the same time, the acquisition of design skills. All this from the use of life histories that belong exclusively to the subject. practice guidance that, just catching the narrative and autobiographical dimension, guide and support the existential subject to ever-new designs.

Il contributo presenta l'esperienza del Laboratorio di bilancio di competenze realizzata presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia. Si tratta di un servizio didattico innovativo rivolto agli studenti e finalizzato a promuovere la capacità di intervenire sulla costruzione della propria identità, della propria autoefficacia, dell'immagine di sé nei differenti contesti, favorendo, al contempo, l'acquisizione di competenze progettuali. Tutto questo a partire dall'utilizzo delle storie di vita che sono proprie esclusivamente del soggetto. Una pratica orientativa, dunque, che, proprio recuperando la dimensione narrativa e autobiografica, guida e sostiene il soggetto verso progettazioni esistenziali sempre nuove.

1. Qualità della didattica e servizi agli studenti. Una premessa

Le istanze caratterizzanti l'attuale società contemporanea esigono nuove ed inedite soluzioni educative in grado di favorire lo sviluppo di un soggetto dall'identità forte ed equilibrata nonché di fornirlo degli strumenti adeguati a mantenere aggiornati i livelli di competenze, di conoscenze e di abilità in forma permanente. Prevalendo ormai l'idea che la formazione non può più essere circoscritta ad un tempo della vita, né a luoghi definiti, si pone in primo piano la necessità di ripensare gli interventi formativi nell'ottica del *lifelong e del lifewide learning*.
Questo implica, in prima istanza, l'avvio di un discorso in termini rinnovati sulla *qualità della didattica universitaria***,** al fine fronteggiare la eterogeneità delle domande di un'utenza molto più variegata e multiforme rispetto al passato. Si tratta di analizzare, ad esempio, le variabili più significative della tipologia dell'utenza adulta (frequenza irregolare o non frequenza delle attività didattiche, difficoltà nel rapporto e nella comunicazione con l'istituzione universitaria, rigidità dei curricula, dell'offerta didattica, ed altro ancora) e, al contempo, di avviare una riflessione sulle possibili linee di sviluppo didattiche e organizzative più idonee ed efficaci ad innalzare e migliorare il successo formativo degli studenti:
"La didattica è la disciplina potenzialmente in grado di offrire queste garanzie. Perciò la società conoscitiva […] sembra richiedere un'apertura di credito alla didattica nella sua qualità di scienza dell'insegnamento" (Baldacci, 2004, p. 14).
Occorre quindi ripensare la didattica (anche universitaria) "per cercare di garantire a tutti le competenze fondamentali per vivere con piena dignità e con pari chance nella società conoscitiva, in qualità sia di produttori, sia di consumatori, sia di cittadini, sia più 'semplicemente' di uomini" (Ibidem).
Una sfida difficile ma avvincente a cui le Università, oggi, devono indifferibilmente far fronte con la convinzione che la messa a punto di servizi e pratiche didattiche innovative rappresenti la strategia più opportuna nella direzione di una sempre migliore qualità dell'offerta formativa che sappia fronteggiare in forma qualificata e personalizzata domande di formazione molteplici e differenziate. Tutto questo diviene ancora più indifferibile alla luce del riconoscimento di una ter-

za *mission* all'Università (accanto alla ricerca e alla formazione superiore): quella della *formazione continua e permanente*, che richiede una precisa assunzione di responsabilità e la realizzazione di specifiche strategie di intervento.
All'interno del più generale impegno dell'Ateneo foggiano rispetto ai temi della qualità della didattica universitaria, il Dipartimento di Studi umanistici ha avviato una specifica azione innovativa relativa ad alcuni servizi, finalizzati, da un lato, ad innalzare il successo formativo degli studenti e, dall'altro lato, a rafforzare nei soggetti in formazione la capacità di *orientarsi* e di agire in una società mutevole e complessa come è quella odierna, ipotizzando futuri progetti professionali e di vita sostenibili, realistici, fattibili a partire dall'esperienza formativa in essere.
In linea con tale impegno è stato attivato, negli ultimi anni, il "*Laboratorio di bilancio di competenze"*.
Si tratta di una iniziativa che intende rispondere alle istanze di individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento, oltre che diffondere e rendere ordinarie prassi ispirate a modelli di insegnamento-apprendimento e orientamento costruttivi.

2. Il dispositivo di bilancio di competenze

Il *bilancio di competenze* si configura come metodo di orientamento formativo privilegiato per la sua peculiarità di dare "*la parola al soggetto" (Alberici, Serreri, 2001)*. Più di altre metodologie, la pratica del bilancio di competenze appare infatti connotata da una forte valenza esplorativa del Sé. Ed è proprio in ragione di questa valenza (e dell'implicita valenza motivante e di empowerment) che la pratica del bilancio di competenze si presta ad essere utilizzata in contesto universitario, trovando le condizioni per il suo sviluppo e sperimentazione nel processo di ripensamento sulla qualità della didattica universitaria, e collocandosi, in tal senso, tra i servizi agli studenti, innovativi e qualificati, finalizzati *a dare voce* ad una popolazione studentesca, variegata ed eterogenea, che chiede risposte adeguate e personalizzate per fronteggiare le sfide complesse che la società contemporanea continuamente pone. Si tratta di una procedura orientativa e formativa di tipo spiccatamente qualitativo che mira a favorire l'attivazione di un processo di empowerment finalizzato a rendere la persona capace di utilizzare le proprie risorse strategicamente per operare un cambiamento esistenziale, sviluppando forme di adattamento rispetto alla mutabilità dei contesti.
L'enfasi è posta sull'importanza del narrare e del narrarsi, del raccontare le proprie storie di vita (declinando così il metodo autobiografico in un contesto di orientamento), nell'ottica di un recupero di abilità, apprendimenti, comportamenti ed esperienze utili per un rilancio di sé nel futuro.
L'approccio narrativo all'interno del dispositivo di bilancio delle competenze ricolloca al centro del processo il soggetto, promuovendo in lui lo sviluppo di capacità previsionali e progettuali su probabili futuri. Peraltro, il percorso di re-interpretazione narrativa della vita - di strutturazione, destrutturazione e ristrutturazione di modalità di pensiero su di sé – consente alla persona di dare senso, unità e coerenza a al proprio percorso biografico.
È opportuno precisare che la metodologia del bilancio di competenze, pur facendo riferimento ad un impianto generale (le esperienze più consolidate sono quelle francesi, dove la pratica del bilancio è stata regolamentata da un'apposita normativa e può contare su una lunga tradizione), si concretizza però in una eterogeneità di prassi e concezioni che si differenziano tra loro in relazione al contesto, agli obiettivi e ai destinatari degli interventi.
La peculiarità del Laboratorio foggiano è stata quella di declinare suddetta metodologia in uno specifico contesto qual è appunto quello di una sede universitaria.

3. L'esperienza del Laboratorio di bilancio di competenze all'Università di Foggia

Il Laboratorio di bilancio delle competenze foggiano è un servizio rivolto a studenti laureandi e neo-laureati che intendono *fare il punto* su se stessi, sul proprio patrimonio di conoscenze e compe-

tenze, sulle proprie potenzialità, sulla propria adeguatezza rispetto a progetti professionali e/o personali.
L'esperienza di bilancio all'Università di Foggia ha assunto una sua originale peculiarità formativa. In tal senso, obiettivo prioritario è stato quello di offrire un servizio a tutti quegli studenti ormai prossimi a intraprendere la ricerca di una prima occupazione e a entrare per la prima volta nel mondo del lavoro, nonché agli studenti adulti già lavoratori che sentissero l'esigenza di mettere in atto una riflessione sulla professionalità acquisita e sui possibili orizzonti di sviluppo di carriera.
Più in particolare, l'idea di proporre questa pratica orientativa è nata dalla constatazione di una condizione generale di disorientamento dei neolaureati e dei laureandi che, in conclusione del percorso formativo, hanno spesso manifestato uno stato di malessere legato all'incapacità di affrontare gli stati di dubbio e di insicurezza legati ai timori propri di ogni situazione in cui sia richiesto di operare una scelta. Situazioni in cui sono gli stessi studenti a cercare punti di riferimento che possano accompagnarli e sostenerli nell'analisi e nella presa di consapevolezza delle proprie competenze, delle proprie attitudini e motivazioni (Loiodice, 2007).
Il bilancio di competenze è stato accolto favorevolmente dagli studenti come valida opportunità per sviluppare capacità di autovalutazione e monitoraggio – a partire dallo stesso ingresso nel contesto universitario fino alla conclusione del proprio curricolo di studi – del proprio percorso formativo, identificando quelle competenze e potenzialità che si possono investire nella elaborazione e realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale, oltre che come valida occasione per analizzare criticamente le proprie risorse cognitive ed emotive, che condizionano le abilità di studio e il successo formativo.
Coniugando tempo e spazio di vita del soggetto coinvolto, il percorso di bilancio si configura, dunque, come una auto-analisi assistita di conoscenze, competenze, interessi in funzione della messa a punto di un progetto di vita (personale, formativo, professionale).
Il processo di maturazione, analisi, sedimentazione attivato dal bilancio di competenze si struttura ed evolve - talvolta in forma discontinua e con tempi mai univoci – nella prospettiva di una rinnovata ed accresciuta *autonomia* e *responsabilità* rispetto alle proprie azioni indispensabile per poter gestire - autonomamente e responsabilmente appunto! - la propria mobilità sociale, formativa e professionale (Loiodice, 2009).
L'idea è stata quella di promuovere, attraverso la metodologia del bilancio di competenze, la capacità di saper dirigere e autoregolamentare le scelte di vita, a partire da una più compiuta consapevolezza delle proprie competenze e, di conseguenza, da un rinnovato e più sicuro senso di autoefficacia e autostima. Ancora, di sviluppare quelle competenze*meta* cognitive e emotive (quali la capacità di problem solving, decision making, senso di autoefficacia, autoconsapevolezza di sé e dell'altro, ecc.) che costituisco indispensabili "risorse generative di nuovi e più consolidati apprendimenti" (Loiodice, 2004).
Peraltro si è inteso favorire, in ciascuno studente, lo sviluppo della capacità di farsi narratore/narratrice della sua storia (della sua vita) per rintracciarne un senso, una direzione, un significato nuovi attraverso una pratica orientativa che, proprio recuperando la dimensione narrativa e autobiografica, guida e accompagna il soggetto verso progettazioni esistenziali sempre nuove. Il raggiungimento di tale obiettivo formativo deve evidentemente poggiare su metodologie centrate sulla persona, declinate a promuovere, nella persona stessa, una progressiva presa di potere sul suo divenire. Ed è proprio il bilancio di competenze a consentire al soggetto di ripercorre la propria biografia, rintracciando continuità, nessi e connessioni in ciò che ha fatto e vissuto, attribuendo senso e coerenza ai singoli momenti di vita al fine di ri-appropriarsi del passato orientandolo verso nuove progettazioni esistenziali. Più in generale, attraverso la capacità di saper narrare a se stessi e agli altri tutto ciò che 'compone' un bilancio, gli studenti possono ripensare la loro personale storia di formazione e di lavoro, individuandone punti di forza e di debolezza, per ricontestualizzare il proprio patrimonio di risorse in maniera più efficace.

Il percorso di bilancio di competenze si realizza all'interno di uno spazio di relazione fortemente

personalizzato, in cui il soggetto ripercorre, raccontandola, la storia della sua vita, e ne ricostruisce, riportandole in una griglia sintetica, le tappe più significative attribuendo loro a posteriori un senso e significato nuovi. Tutto questo al fine di ri-scoprirsi, di prendere consapevolezza del Sé.
La metodologia del bilancio si articola in tre momenti fondamentali:
Fase preliminare (o prediagnostica, di accoglienza). Si tratta di una fase essenzialmente informativa, finalizzata a verificare la disponibilità del soggetto ad impegnarsi in un percorso di Bilancio e, al contempo, la compatibilità tra la prestazione proposta e le richieste, i bisogni del soggetto che si accosta al Bilancio di competenze.
Fase di investigazione (o diagnostica, di approfondimento, di analisi). È la fase centrale del percorso del Bilancio, la più complessa ed articolata. È nel corso di questa fase che il soggetto intraprende il percorso di identificazione del corredo di conoscenze/capacità/competenze che gli consentirà, in seguito, di investire nelle risorse individuate per la progettazione della propria vita, personale e professionale. Un percorso che si realizza a partire da una ricostruzione della propria storia, di vita, di lavoro e di formazione, focalizzando l'attenzione sulle scelte compiute nei momenti di svolta.
Fase di sintesi e restituzione. È il momento conclusivo del percorso di Bilancio in cui il soggetto assume consapevolezza - e mette in relazione – tutti gli elementi informativi e conoscitivi emersi dalla precedente fase di investigazione. Si tratta di un lavoro di sistemazione che consente di riflettere, in maniera consapevole, sugli aspetti in grado di favorire il proprio progetto di sviluppo e, al contempo, su quelli che potrebbero impedirne o ostacolarne la realizzazione.
Ed è la fase di investigazione a configurarsi come pratica squisitamente formativa e riflessiva. Si tratta, infatti, della fase in cui il soggetto struttura – impara a strutturare – il processo di sviluppo del Sé. Dunque impara a ridefinire la propria identità, personale, formativa, professionale.

Il Laboratorio del bilancio di competenze foggiano si trova in una specifica struttura attrezzata con arredi adeguati, organizzata in più 'spazi': uno spazio riservato ed appartato dedicato allo svolgimento dei colloqui del bilancio (in modo da garantire la privacy), uno spazio dotato di postazioni internet per lo svolgimento di ricerche in rete, ed un ulteriore spazio 'aperto' in cui si realizzano gli atelier di comunicazione e documentazione.
In linea con le buone prassi a livello nazionale e con la letteratura nazionale e internazionale, e nell'ottica della individualizzazione e della personalizzazione dei percorsi di orientamento, il gruppo di ricerca – coordinato dalla prof.ssa Isabella Loiodice – ha analizzato i modelli standard della procedura del bilancio di competenze, modificandoli e curvandoli, di volta in volta, sulle specifiche esigenze contestuali e di un'utenza diversa rispetto a quella che tradizionalmente accede ai servizi di bilancio. La discussione – peraltro assai articolata e vivace – che si è aperta intorno alla scelta degli approcci da adottare, alla predisposizione degli strumenti e dei materiali, all'allestimento degli spazi ha rappresentato un'occasione formativa e professionale altamente produttiva per tutto il team di ricercatori, esaltando il nesso inscindibile che lega didattica e ricerca. L'esperienza del Laboratorio di bilancio di competenze foggiano, al di là dal costituire un servizio didattico innovativo rivolto agli studenti, ha rappresentato (e continua a rappresentare) una importante occasione di approfondimento teoretico sui temi dell'orientamento e della formazione permanente in generale e, nello specifico, sulle giustificazioni epistemologiche della metodologia del bilancio di competenze a partire dalla riflessione sulla definizione stessa del concetto di 'competenza', aprendo, in tal senso una riflessione su nuove ed originali piste di ricerca e di studio.

Bibliografia

Alberici, A. (a cura di) (2001). La parola al soggetto. Milano: Guerini.
Baldacci, M. (a cura di) (2004). I modelli della didattica. Roma: Carocci.
Bruner, J. (2002). La fabbrica delle storie. Roma-Bari: Laterza.

Ladogana, M. (2011). Le Laboratoire sur la construction d'un parcours de Bilan de compétences. Prétexte pour une incursion dans le Soi, in Loiodice, I., Plas, P., Rajadell Puiggròs, N. (a cura di) (2011). Universitè et formation tout au long de la vie. Paris: L'Harmattan.
Leboyer,C.L. (1993). Le bilan de competences. Paris: Les Editions d'Organisation.
Loiodice, I. (2004). Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta. Milano: FrancoAngeli.
Loiodice, I. (2007) (a cura di). Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche. Bari: Progedit.
Loiodice, I. (2009) (a cura di). Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente. Bari: Progedit.

Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico

di Tamara Zappaterra

DOI: 10.12897/01.00040

The article outlines the transformation of curriculum support teacher in Italy, from its beginning in the seventies of the twentieth century until the current training provided for in the Specialization Course of DM September 30, 2011, seeking to highlight the career profile more and more 'connoted in a pedagogical sense and more and more' face to acquire skills for teaching students with disabilities' in contexts integrated and in inclusive perspective.

L'articolo delinea la trasformazione del percorso formativo dell'insegnante di sostegno in Italia, dal suo sorgere negli anni Settanta del Novecento fino alla formazione attuale prevista dal Corso di Specializzazione del D.M. 30 settembre 2011, cercando di evidenziarne il profilo professionale sempre piu' connotato in senso pedagogico e sempre piu' volto ad acquisire competenze per la didattica agli alunni con disabilità in contesti integrati e in prospettiva inclusiva.

1. L'insegnante di sostegno: genesi di una professionalità

La riflessione sul profilo professionale e sulla formazione dell'insegnante di sostegno in Italia coincide con l'analisi sia di un dato relativamente recente, sia di una storia variegata e accidentata.
L'insegnante di sostegno attuale infatti vede un *alter ego* storico nell'*insegnante speciale*, l'insegnante che ai primi del Novecento si occupava dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali (Trisciuzzi, 2002; Zappaterra, 2003). La sua formazione avveniva inizialmente o nelle "Scuole magistrali ortofreniche" – solamente per gli 'insegnanti elementari' e per le 'educatrici di scuola materna' – attraverso la frequenza di corsi di pedagogia e didattica speciale per il recupero dei disabili intellettivi, oppure, per quanto riguarda le disabilità sensoriali, negli Istituti speciali per l'educazione dei bambini ciechi e 'sordomuti' sorti in vari paesi d'Europa a partire dall'Ottocento.
Successivamente, in seguito all'enunciazione del diritto all'istruzione dei bambini ciechi e sordomuti nella scuola italiana (R.D. 3126 del 1923) - tali furono le prime tipologie di disabili per le quali si profilò una pur primitiva forma di integrazione nelle classi comuni - vennero istituiti con il R.D. 1297 del 1928 i "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico", i quali, modificati con la C.M. 315 del 1963, si diffusero notevolmente negli anni Sessanta del Novecento, dotando tuttavia gli insegnanti specializzati di un titolo che non corrispondeva ad un profilo professionale che li rendesse in grado fronteggiare adeguatamente le problematiche dell'handicap. Si trattava di corsi di durata semestrale che fornivano conoscenze atte al recupero funzionale dei soggetti con disabilità, ma che dotavano l'insegnante speciale di un profilo professionale esclusivamente tecnico, in grado di operare solamente nell'ambito circoscritto del problema specifico, ma prescindendo da un'ottica educativa globale. Inoltre essi vennero affidati agli enti più disparati e attuati "spesso all'insegna dell'improvvisazione e della faciloneria" (Trisciuzzi, 1980, pp. 48-50).
Perché si possa parlare dell'istituzione di una formazione specifica e al contempo globale per il sostegno bisognerà attendere l'emanazione del D.P.R 970 del 1975 che segnò la nascita dei primi "Corsi biennali di Specializzazione", organizzati da enti riconosciuti dal Ministero della P.I, spesso in collaborazione con le istituzioni universitarie: il decreto stabiliva che "il personale direttivo e docente preposto alle istituzioni o scuole che perseguono particolari finalità deve essere fornito di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso le scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della P.I. I programmi del predetto corso sono approvati con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale

della pubblica istruzione" (D.P.R. 970 del 31/10/1975 "Norme in materia di scuole aventi particolari finalità", art. 8).
Tali corsi ebbero ben altra rilevanza rispetto ai precedenti, per la durata biennale innanzitutto e per lo spessore dei programmi che contemplavano un curricolo globale di conoscenze relative al funzionamento delle persone con disabilità e non, come i corsi di fisiopatologia, un sapere specialistico ma unilaterale e carente sul piano delle problematiche educativo-sociali (Trisciuzzi, 1995, p. 341). Lo stesso D.P.R. 970 abrogava infatti la normativa precedente sulla formazione dell'insegnante specializzato e aboliva i "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico".
Il curricolo previsto da questi primi corsi biennali era ancora a carattere monovalente, vi si attuavano cioè percorsi formativi distinti in tre aree di disabilità specifiche, o per i disabili della vista, o per i disabili dell'udito, oppure, infine, per i disabili psico-fisici. La distinzione era di fatto tra le disabilità sensoriali, la vista e l'udito, la cui specializzazione avveniva ugualmente in corsi distinti, e tutte le altre. Ciò ha una spiegazione in termini storico-culturali che affonda le radici direttamente nei primi tentativi di educare ed istruire i ragazzi con disabilità: a partire dal Cinquecento fino alle soglie dell'Ottocento in Europa diversi contesti storico-geografici hanno maturato una riflessione pedagogico-didattica nei confronti della disabilità privilegiando i disabili sensoriali rispetto a tutti gli altri, provando con ciò stesso come la riflessione educativa attorno alla figura del disabile abbia avuto origine dalle disabilità meno "disorientanti" e più conosciute a livello eziopatologico, quelle sensoriali.
Con la successiva O.M. 303 del 16/11/1977 vennero disciplinate le modalità di organizzazione dei corsi. Quello fu lo stesso anno che vide l'abolizione delle *classi differenziali* (L. 517 del 1977) e la prima affermazione del diritto di tutti i ragazzi disabili – indipendentemente dalla tipologia di disturbo – ad essere educati nelle classi comuni delle scuole italiane. La figura dell'insegnante di sostegno nella scuola comune era, pertanto, una figura innovativa nel panorama dell'istruzione italiano, che prima di allora aveva visto gli insegnanti specializzati operare solamente all'interno del "ghetto" delle *scuole speciali*.
Tale figura venne ulteriormente delineata dal D.M. del 24/04/1986 che rielaborò i programmi precedenti per rendere l'insegnante specializzato in grado di operare nella scuola comune e di fronteggiare qualsiasi tipologia di disturbo. In accordo con una maturata riflessione educativa nei confronti della disabilità, la dimensione pedagogico-didattica dei corsi si accentuò rispetto a quella sanitario-riabilititiva ed essi assunsero un carattere polivalente, fornendo cioè una preparazione riguardo alle problematiche di tutte le disabilità. L'ampliamento a favore di discipline quali la metodologia e la didattica dell'intervento educativo e rieducativo, la deontologia professionale e gli aspetti legislativi relativi all'handicap testimoniarono uno spostamento dell'ottica di approccio al problema dell'educazione dei disabili, da un inquadramento medico-riabilitativo – che rimane tuttavia ancor oggi imprescindibile – ad un'ottica di formazione globale per il soggetto disabile esplicabile in un progetto educativo che inizia nell'istituzione scolastica per proseguire lungo tutto l'arco della vita.
La frequenza ai primi corsi polivalenti fu massiccia e contribuì alla diffusione di una cultura dell'handicap fuori e dentro la scuola. Anche l'O.M. 127 del 16/05/1991 contribuì a dare una ulteriore curvatura nei confronti delle discipline pedagogico-didattiche. La dimensione pedagogica e quella didattica assunsero allora un carattere di imprescindibilità all'interno del curricolo formativo dei corsi e contribuirono a delineare per l'insegnante di sostegno una professionalità articolata e complessa, un ruolo primario (e comprimario all'interno di un'équipe multifunzionale di medici e operatori sociosanitari) che si sostanzia principalmente nella messa a punto per il ragazzo disabile di una didattica individualizzata, conforme alla diagnosi funzionale, fondata non su aspetti classificatori e stigmatizzanti, quanto piuttosto sulla *pars construens* della diagnosi, vale a dire sulle capacità di recupero – funzionale, educativo-riabilitativo e di apprendimento – del ragazzo svantaggiato.

2. Verso il 2000: la Specializzazione per il sostegno di livello universitario

I Corsi biennali di specializzazione vennero sospesi nell'anno 1994/'95 e riattivati poi con l'O.M. 169 del 06/05/1996 in attesa che si provvedesse ad una formazione a livello universitario, voluta dalla Legge-quadro per l'handicap 104/'92, che, agli articoli 9 e 14, prevede che la formazione degli insegnanti avvenga nelle istituzioni universitarie, all'interno dei corsi di laurea e di specializzazione.
La Legge 341 del 19/11/1990 di "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" affida la formazione degli insegnanti di ogni grado della scuola italiana alle istituzioni universitarie. La legge faceva seguito infatti alle indicazioni dei Decreti Delegati del 1974 che stabilivano la formazione universitaria di tutti gli insegnanti. In seguito ad un lento e faticoso *iter* di provvedimenti attuativi della L. 341, frutto dell'elaborazione di una Commissione mista MPI-MURST e dei successivi pareri del Consiglio Nazionale della P.I nel 1995 e del C.U.N. nel 1996, sorsero:
1. il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione primaria per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria (D.P.R. 471 del 31/07/1996); 2. la SSIS, Scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria (D.P.R. 470 del 31/07/1996 e il successivo Decreto MURST 26/05/1998 redatto d'intesa con il Ministero della P.I.).
Mentre il primo possedeva (oggi è ad esaurimento) un curricolo integrato di formazione per il sostegno a cui gli studenti accedevano in forma opzionale ottenendo la specializzazione contemporaneamente alla Laurea in Scienze della Formazione primaria che ha valore abilitante all'insegnamento, la specializzazione per l'insegnante di sostegno di scuola secondaria avveniva (fino al 2009) nella SSIS, successivamente al conseguimento dell'abilitazione e in seguito alla frequenza – anche in questo caso opzionale - di un percorso formativo aggiuntivo di 400 ore, così come disciplinato dall'Ordinamento didattico approvato dal C.U.N il 15/12/1995 all'art. 5 e successivamente dal D. M. 26/05/1998 all'art. 4.
L'Ordinamento didattico approvato dal C.U.N. delineava in maniera chiara le aree disciplinari nelle quali il corso di specializzazione si doveva articolare: "I piani di studio degli allievi che intendano conseguire una abilitazione valida anche per l'attività didattica di sostegno comprendono, aggiuntivamente, 5 semestralità da considerare obbligatorie ai fini di cui all'art. 14, comma 2 della Legge 104/1992; queste dovranno prevedere contenuti sia dell'area delle pedagogie e delle didattiche speciali, sia dell'area neuropsicologica specifica, e comprendere adeguate attività di laboratorio e di tirocinio" (Ordinamento didattico approvato dal C.U.N. il 15/12/1995, art. 5).
Il successivo decreto del 26/05/1998 ne determinava poi il monte-ore: "sono previste specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire, per lo studente che lo desidera, di acquisire quei contenuti formativi in base ai quali il diploma di specializzazione abilita all'attività didattica di sostegno ai sensi dell'articolo 14, comma 2 della Legge 5 febbraio 1992, n.104. Almeno 100 tra le ore di tirocinio sono finalizzate ad esperienze nel settore del sostegno. Chi ha già conseguito il diploma nella scuola può integrare il percorso formativo, ai fini indicati, con uno o due semestri aggiuntivi" (D.M. del 26/05/1998, art. 4., comma 8).
Il Corso di Specializzazione per il sostegno nella scuola secondaria era riservato a chi fosse in possesso dell'Abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria conseguita presso la SSIS. A titolo di esempio, nella SSIS- Toscana la struttura del corso e il piano di lavoro, messi a punto dalla Commissione di indirizzo del Sostegno (Ulivieri, 2000; Ulivieri, Giudizi & Gavazzi, a cura di, 2002), prevedeva per gli specializzandi un curricolo di 500 ore, 100 in più rispetto al minimo previsto dal D.M del 26/05/1998. L'offerta formativa del Corso, unitaria per le tre sedi della SSIS-Toscana (Firenze, Pisa e Siena), si articolava in:

A. Lezioni frontali relative alle 4 aree disciplinari denominate:
1. Corso di Pedagogia e Didattica - ore 120
2. Corso di Psicologia - ore 50

3. Corso di Neuropsichiatria dello sviluppo - ore 70
4. Corso di didattica speciale delle aree disciplinari - ore 60
Totale - ore 300

B. Attività di laboratorio - ore 100
C. Attività di tirocinio - ore 100

Come si può osservare dall'articolazione del Corso di Specializzazione, alle discipline del settore pedagogico e didattico era riservata già una congrua percentuale (oltre il 30%) del monte-ore orario. Pertanto la dimensione pedagogico-didattica, che già aveva segnato con il suo carattere di novità i corsi di specializzazione attivati a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, giungeva ad innervare ancor più il profilo professionale dell'insegnante specializzato, fornendogli quelle competenze specifiche che devono consentirgli in ambito scolastico di approntare adeguatamente per il ragazzo disabile un appropriato ed individualizzato piano educativo. L'ottica medico-riabilitativa tuttavia non veniva meno, in quanto la conoscenza a livello medico delle caratteristiche fondamentali dei diversi tipi di disabilità permaneva comunque quale prerequisito per la pianificazione di intervento educativi. Tale ottica si integrava sinergicamente a quella educativo-didattica nella costruzione di un progetto globale di miglioramento della qualità della vita dei ragazzi con disabilità.
L'ampliamento dell'orizzonte pedagogico nel settore delle disabilità è il frutto della maturazione di una riflessione educativa per l'handicappato sviluppatasi in maniera preponderante nel corso del Novecento. Precedentemente l'approccio conoscitivo, culturale e sociale nei confronti del problema era dominato da un'aura di disagio e, talvolta, di pregiudizio, frutto dell'immaturità delle conoscenze specifiche relative all'handicap (Zappaterra, 2004).
Le svolte verificatesi nel settore della disabilità negli ultimi decenni, svolte quanto mai significative dal punto di vista culturale, legislativo, scolastico e pedagogico, hanno portato ad una nuova prospettiva di osservazione del problema che si è tradotta all'interno della riflessione pedagogica nell'affermazione di discipline quali la *pedagogia speciale* e la*didattica speciale*, discipline giovani, *in fieri*, che continuamente stanno mettendo a punto il proprio statuto epistemologico: nel nostro paese esse sono sorte come insegnamenti nelle istituzioni universitarie negli anni Novanta tra le discipline delle facoltà di Scienze della Formazione o dei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione. Si tratta di discipline fortemente specialistiche che si situano sulla linea di discrimine con discipline di confine quali la psicologia dello sviluppo, la medicina e la pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza, con costrutti epistemologici comuni. Appaiono ormai lontani i tempi dell'*ortopedagogia* o*pedagogia emendativa*, disciplina con la quale si designava il recupero scolastico e funzionale dei soggetti in difficoltà, ancorata al *modus operandi* angusto e stretto del tecnicismo (Fratini, 1995, p. 384).

3. Il Corso di Specializzazione attuale (DM 30 settembre 2011). Un percorso di formazione autonomo

L'ampliamento dell'orizzonte culturale che ha segnato il passaggio dalla pedagogia emendativa alla genesi della pedagogia speciale è quello stesso ampliamento di orizzonte che ha caratterizzato il passaggio dal profilo professionale dell'insegnante speciale delle scuole ortofreniche e delle scuole speciali a quello dell'odierno insegnante specializzato, il quale ha indubbiamente un riferimento storico nell'insegnante speciale, ma che si accredita tuttavia quale *alter ego maior* di quello.
La specializzazione per il sostegno oggi difatti è disciplinata dal Decreto 30 settembre 2011 "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249". In particolare l'art. 13 stabilisce che: "le caratteristiche dei corsi di foormazione per il connseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, che devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio

pari a 12 crediti formativi universitari e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado, sono definite nel regolamento di Ateneo in conformità ai criteri stabiliti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sentiti il Consiglio Universitario Nazionale e le associazioni nazionali competenti per materia. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati".

Il Decreto che nomra il corso è uscito nella Gazzetta Ufficiale n. 78 del 2 Aprile 2012. Si tratta di un Corso annuale di Specializzazione per il sostegno, autonomo - per la prima volta - rispetto ad altri percorsi universitari, a numero programmato e riservato a docenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento conseguita con quasivoglia canale, per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione per il sostegno.

Il corso è il medesimo per tutti gli ordini di scuola ed prevede articolazioni differenziate per grado scolastico per quanto riguarda tirocini e laboratori. La sua attuazione è in corso attualmente nell'a.a. 2013-2014. Quando andrà a regime vi si accederà per la scuola primaria e dell'infanzia, dopo il conseguimento della laurea quinquennale in Scienze della formazione primaria (a nuovo ordinamento) e, per la scuola secondaria di primo e secondo grado, dopo una laurea magistrale abilitante e dopo il TFA.

In sostanza si tratta di un percorso cui si accede dopo 5 anni di studio universitario per la scola primaria e dopo 6 per la secondaria.

Il percorso, della durata di un anno accademico, pari a 60 crediti Formativi Universitari (CFU), deve essere espletato in non meno di otto mesi ed è strutturato in:

- Insegnamenti, pari a 36 CFU

Didattica e pedagogia speciale M-PED/03, 20 CFU;
Pedagogia della relazione d'aiuto M-PED/01, 1 CFU;
Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PSI/04, 8 CFU;
Neuropsichiatria infantile MED/39, 4 CFU
Istituzioni di diritto pubblico IUS/09, 3 CFU

- Laboratori, pari a 9 CFU
- Tirocinio, pari a 12 CFU
- Prova Finale, pari a 3 CFU.

Gli insegnamenti prevedono discipline dell'area pedagogico-didattico-speciale, dell'area psicologica, dell'area neuropsichiatrica e dell'area della legislazione scolastica. Sono previsti 9 Laboratori, da un 1 CFU ciascuno, diversificati per grado di scuola. Ogni CFU di laboratorio comporta 20 ore di lavoro in aula, per un totale di 180 ore. Le ore sono di 60 minuti e non sono previsti riconoscimenti di crediti.

L'attività di tirocinio è di 300 ore ed è composta dal tirocinio diretto e dal tirocinio indiretto. Il tirocinio diretto, della durata di 150 ore, pari a 6 CFU ha una durata di almeno 5 mesi. Quello indiretto, della durata di 150 ore, pari a 6 CFU, è costituito da attività di rielaborazione professionale, anche da un punto di vista personale e psico-motivazionale, con il tutor coordinatore, di 50 ore; attività di rielaborazione professionale, anche da un punto di vista personale e psico-motivazionale, con il tutor dei tirocinanti, di 25 ore; attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie, applicate alla didattica speciale, di 75 ore.

Per quanto concerne il profilo in uscita, il decreto delinea le competenze dell'insegnante di sostegno in maniera estremamente dettagliata nell'allegato A. Innanzitutto viene ricordato che l'insegnante di sostegno fin dalla sua istituzione è un insegnante assegnato alla classe e non al singolo allievo con disabilità. Quindi, vengono sottolineate le competenze specifiche:

- competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale;
- competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale;
- conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità;
- competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto;

- conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica;
- competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;
- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano;
- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione;
- familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale;
- competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe;
- competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi;
- competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe;
- competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi;
- competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita;
- competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche;
- competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio Internationa Classification of Functioning dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Possiamo pertanto ritenere che il docente di sostegno, secondo il Decreto 30 settembre 2011, dal punto di vista istituzionale costituisca un approdo, in quanto trattasi di un segmento autonomo rispetto alla formazione insegnante in generale, con una prova di accesso e una prova finale.
Per quanto concerne i contenuti e le discipline rispetto al passato, possiamo dire che così come era stato per i corsi Polivalenti della metà degli anni '80, per l'esperienza della SSIS e del percorso del sostegno integrato al Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, si nota sempre più lo spostamento dell'ottica di approccio al tema dell'educazione degli alunni disabili, da un inquadramento meramente nosografico ad una prospettiva più ampia, di formazione globale per il soggetto disabile esplicabile in un progetto educativo che inizia nell'istituzione scolastica per proseguire oltre. Se nelle SSIS all'area pedagogica erano dedicati il 30% dei CFU, in questo nuovo Corso di specializzazione per il sostegno ve ne sono dedicati oltre il 50%, quasi esclusivamente nell'ambito M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale.
Nel nuovo percorso rileviamo che emerge un profilo di insegnante che deve incarnare in sé quell'ampliamento dell'orizzonte pedagogico che il settore delle disabilità ha visto nell'ultimo trentennio. Questa figura deriva da quel cambiamento della cultura della disabilità. Si profila quindi un docente per il sostegno che possa diventare ancor più, come si è detto, l'*alter ego maior* rispetto a quello di ieri. Vediamo che la conoscenza delle tecniche e delle metodologie non viene misconosciuta – anzi viene recuperata nei laboratori che sono numerosi, diversificati per grado scolastico e che sono dedicati alle didattiche disciplinari, alla conoscenza dei linguaggi specifici e dei linguaggi non verbali – tuttavia viene sottolineato che vi è bisogno di dotare l'insegnante di sostegno di competenze pedagogiche più ampie, volte alla dimensione d'aiuto non solo in forma personalizzata ed individualizzata, ma in contesti di piccolo gruppo, di classe intera, in contesti in sostanza integrati.
Il decreto 30 settembre 2011 richiama spesso ad una dimensione collegiale dell'*operari* del docente, dentro la classe, per una gestione integrata del gruppo in cui l'allievo con disabilità sia incluso, ma anche fuori dalla classe, nel dialogo con la famiglia, i gruppi di lavoro sulla disabilità nella scuola, i servizi sanitari. Oggi quindi valorizziamo ancora di più gli aspetti comunicativi e relazionali. È riconosciuta la centralità della dimensione relazionale, nella collegialità con cui si opera in classe. Quando i processi mentali e relazionali sono complessi, come in molte forme di disabilità, tale sapere deve essere specialistico.
Gli accenti sono posti sulla gestione integrata, accanto alla didattica individualizzata e personalizzata, ma anche alla dimensione collegiale fuori della classe, con famiglia, servizi e colleghi curricola-

ri, perché questo ambito di azione del docente di sostegno è quello che lo rende un trasformatore culturale, il trasrofmatore di una cultura della disabilità che però deve essere supportata dall'alto, dai vertici e deve essere condivisa con le altre professionalità.
Il quid ulteriore sembra essere pertanto la dimensione relazionale, giocata dentro e fuori dalla classe e con competenze progettuali. Al nuovo docente per il sostegno infatti, accanto ad un sapere teorico, deve situarsi un sapere operativo/pratico, non nel senso o non soltanto nel senso delle tecniche e delle metodologie, bensì nel senso della progettualità e della propositività nell'area formativa del bisogno educativo speciale: il decreto sottolinea che il nuovo docente specializzato deve saper produrre progetti innovativi che promuovano il processo di inclusione. Un ruolo quindi che non si limiti al fare, ma che rilanci quel fare in una tensione continua con l'essere dell'alunno con disabilità e con le sue reali capacità.

Bibliografia

Fratini, C. (1995). “Pedagogia speciale: problemi e metodi”, in Cambi, F., Orefice, P. & Ragazzini, D. (a cura di). *I saperi dell’educazione*. *Aree di ricerca e insegnamento universitario*. Firenze: La Nuova Italia.
Ulivieri, S. (2000). Imparare a insegnare. Finalità formative e organizzazione didattica attuale della SSIS, *Studi sulla formazione*», 2, 41-52.
Ulivieri, S., Giudizi, G., Gavazzi, S. (a cura di) (2002). *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l’insegnamento nella scuola secondaria*. Pisa: ETS.
Trisciuzzi, L. (1980). *L’integrazione degli handicappati nella scuola dell’obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
Trisciuzzi, L. (1995). “L’educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900”, in Vertecchi, B. *Il secolo della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l’handicap*. Roma-Bari: Laterza.
Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
Zappaterra, T. (2004). *La formazione dell’insegnante di sostegno nella SSIS-Toscana. L’esperienza del primo corso di 400 ore nella sede di Siena*. Didatticamente. La voce della SSIS, 1-2, 195-210.

Manifesto di critica pedagogica ed educativa

di Franco Cambi, Franco Frabboni, Eliana Fraunfelder, Fanny Giambalvo, Franca Pinto, Vincenzo Sarracino

Il Manifesto è pubblicato sul sito della
"Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer"
Data la rilevanza delle firme e l'importanza della diffusione dei contenuti qui sinteticamente riportati siamo convinti che ospitare anche sulla nostra rivista le pagine che seguono non potrà che contribuire ad animare criticamente il dialogo sul futuro della pedagogia italiana.

Premessa

Il manifesto si propone di

1) dar vita a un ripensamento critico e aperto intorno ai temi-chiave dell'educazione, dell'istruzione (in ogni suo ordine e grado) e della riflessione pedagogica attuale;
2) offrirsi come strumento per un'analisi di struttura e di funzione intorno a questi temi, ispirandosi a un'ottica "progressista" e laica;
3) concentrare le varie analisi da tener vive proprio sulla scuola e l'università, posta come agenzia formativa-chiave del Moderno Avanzato, in modo da farne emergere eventuali chiusure, aporie, insufficienze rispetto a un modello democratico e emancipativo dell'educazione e della pedagogia;
4) assumere il ruolo di "controcanto" rispetto alle soluzioni su tali temi/problemi ufficialmente dichiarate dal mondo politico e istituzionale, tenendo fermo quel modello sopraindicato di prospettiva pedagogica e educativa che si lega ai valori costituzionali (di uguaglianza, di partecipazione, di formazione umana e di libertà nella solidarietà) e si propone di tenerli fermi nell'operare sulle varie frontiere dell'educazione-istruzione-formazione.

Dieci principi guida

1. Si deve (e sempre di più) favorire la formazione di ciascun soggetto-individuo-persona, riconosciuto e tutelato nella propria peculiarità attivando con lui e per lui un'autentica pratica-di-cura e di orientamento atta a garantire e tutelare la sua apertura educativa ed evolutiva per l'intero corso della vita.

2. Guidare un passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità e al dialogo tra le culture e tra tutte le differenze al fine di dare forma a una mente transculturale: obiettivo irrinunciabile del presente Secolo.

3. La scuola dell'autonomia è stata ed è il modello più organico di scuola per l'esercizio del pensiero critico e creativo, della inclusione e collaborazione, di costruzione di una cittadinanza attiva.

4. Si deve prendere posizione (critica e argomentata) contro tutte le forme di rigida stratificazione,

di pregiudiziale selezione e di colpevole dispersione di risorse personali e sociali, materiali e intellettuali, cognitive, emotive, immaginative. E, questo, con particolare attenzione alla scuola del nostro Paese dove tali fattori sono ancora presenti e operanti.

5. Va tenuto fermo e riaffermato il primato di una formazione culturale nutrita della complessità, criticità, formatività dei saperi umanistici rispetto a quelli scientifico-tecnologici, fondamentali ma non da considerare – sempre e ovunque – paradigmatici in toto. Va tenuta ferma, parimenti, l'imprescindibilità dal valore della lingua italiana nella sua straordinaria vitalità, ricchezza e creatività, rivendicando per essa lo status di requisito principale per la pratica dei saperi e la conoscenza esperta di altre lingue.

6. La tecnologia va tutelata nelle competenze d'uso che richiede, ma anche nella comprensione dei suoi limiti e delle sue necessarie integrazioni: la comunicazione verbale, il libro, etc.

7. I media vanno interpretati anche nel loro potere sociale e psicologico di cattura dell'immaginario, di omologazione, attraverso una Media Education critica.

8. Si deve tutelare la funzione e identità degli Atenei, anche di quelli minori, senza attivare una loro "razionalizzazione" talvolta selvaggia che ne limita l'azione, anche e soprattutto rispetto ai ceti più deboli di promozione sociale e culturale.

9. Vanno analizzate e criticate le forme concorsuali per l'accesso alla carriera scolastica e accademica, della quale poco si tutela la qualità della ricerca in prospettiva di una professionalità intellettuale riflessiva e non soltanto tecnica.

10. L'Università non può indossare la veste di una Azienda, come vorrebbe il neoliberismo economico dominante. La sua macchina scientifica non produce "bulloni", non smercia prodotti di consumo immediato, non mette sempre in vendita merci oggettivamente misurabili. È un sistema culturale complesso, ma produce quell'unico bene – di nome Scienza – che risulta difficilmente valutabile con strumenti di natura matematico/statistica.

Post scriptum

Intorno a tali principi ci si propone di elaborare un manifesto più argomentato, in edizione cartacea, più dettagliato e più organico, in modo da fargli svolgere il ruolo di "baricentro" per una discussione critica e progettuale intorno all'educazione e ai suoi saperi (pedagogici), a livello nazionale e internazionale. Sperando anche che a tutti i livelli dell'operatività (e educativa e pedagogica), dagli insegnanti ai Ministeri, al mondo dell'informazione e della cultura, si possa offrire un modello critico per ripensare il proprio agire e uno strumento per tenere viva un'ottica di "governo" (ombra? sia pure) rispetto alle soluzioni via via proposte in materia di istruzione, di educazione e di formazione, a livello nazionale (e non solo).