

SOMMARIO

Pedagogia oggi

n. 2/2005
quadrimestrale Siped

Aut. Trib. Napoli n. 5274
del 28/01/2002

Direttore responsabile
Cosimo Laneve

Condirettori
Enza Colicchi
Franco Cambi

Segreteria editoriale
Berta Martini
Chiara Gemma

Abbonamento annuo euro 35,00
(singolo fascicolo euro 15,00)

da versare sul ccp 27238807
intestato a Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
Tel. 081 441922 - Fax 081 210893

l'editoriale

Cosimo Laneve

*Grande design istituzionale
e piccolo follow-up sulle routine
accademiche* pag.5

la riflessione

Franco Frabboni

*All'Università per diventare
Robin Hood* pag.8

Roberto Sani

*L'Università italiana oggi, tra problemi
irrisolti e nuove sfide* pag.12

la discussione

Riccardo Pagano

*Riforma dell'Università: più
questioni che conquiste* pag.26

Massimo Baldacci

*La formazione iniziale
dei docenti* pag.36

temi e problemi

*Intervista a Antonio Santoni Rugiu
(a cura di) Chiara Gemma.* pag.44

Franco Cuccurullo

*La valutazione della ricerca.
Il percorso del CIVR* pag.49

Franco Cambi
Appendice. Testi e percorsi ... pag. 53

Cosimo Laneve
*Enzo Giammancheri un pedagogista
hors catégorie* pag. 63

In ricordo di
Francesco De Vivo
(Patrizia Zamperlin) pag. 65

gruppi di studio

Franco Blezza
Professione pedagogista pag. 68

lo scaffale

(a cura di) Alessandro Mariani,
Elisabetta Nigris,
Massimiliano Tarozzi pag. 72

Franco Frabboni

Go to University and you will become Robin Hood

All eyes are on the new initial teacher training programmes, whose most important objectives are the promotion of teachers' culture and their pedagogic/didactic competence. The current Educational Reform aims to achieve precisely these aims in no more than two years by giving equal dignity to teachers of any order and grade. In addition, it plans a double 3+2 year degree course plus one year spent on a teacher training placement in a school. The University's task is to equip teachers-to-be with the five didactic tools for the teacher of the future, that is to promote and organise more cultural mediators, self-learning programmes, tailor-made and collective study programmes.

Roberto Sani

The Italian University today, between unsolved problems and new challenges

*As regards university policies, a series of rules and regulations have been approved over the last two years, which have caused profound uncertainty and deep concern. With no apparent reason the Ministerial Decree No. 509/1999 was modified by the Ministerial Decree 270/2004. After an initial phase of disorientation the system had in fact found suitable solutions with regard to the offer of degree courses and the recruitment of teachers. As for the latter nobody felt the need for a sort of concealed *ope legis*. What are then the real innovative aspects of the Moratti Law? The abolition of researcher's role, perhaps? Or the new contracts? This is far too little because the biggest problem of all remains unsolved: the availability of financial resources. There have also been attempts at reconsidering the universities financial autonomy. In the face of all this one can hardly see a way of meeting the challenge that Italy has faced since 1969, i.e. to reconcile mass education with high quality university education.*

Riccardo Pagano

The University Reform: more questions than conquests

At last Italy too has a completely revised teacher training system which has

modified even the recruitment of secondary school and university teachers. But the University Reform, like the School Reform, raises a number of burning issues. Is it really true that the 3+2 year degree course will eradicate the long standing problem of students lagging behind in their studies and facilitate their entry in the job market? The first surveys carried out by Alma Lauro have not given the results everyone expected. Despite regular student attendance there is no change at all in job prospects up to a year after graduation, and in some cases employment levels have gone down. Another thorny issue is the recruitment of lecturers and the quality of their teaching. Teaching quality is not mentioned at all in the Reform and the teaching load is going to be increased from 60 to 120 hours.

Massimo Baldacci

Initial teacher's training

Initial teacher training still maintains a strategic value, despite its limitations in guaranteeing high teaching standards. For this reason it is a matter of priority to define the competences required to model effective teacher training programmes. This can only be achieved by knowing the distinctive features of the Italian school system very well, which is characterised by a mixed school population. This is the only way one can attempt to evaluate the reform of the present training system. The envisaged secondary school curricula appear to be fragile and primary schools seem to be institutionally weak. The role of the secondary school teacher remains unchanged: s/he has an excellent knowledge of the curriculum subjects but has little knowledge of pedagogic issues. Primary school curricula are good, but the position of the degree in pedagogy is weak owing to its unclear status within the Faculty of Educational Sciences.

Grande *design* istituzionale e piccolo *follow-up* sulle routine accademiche

Nell'editoriale precedente ci siamo soffermati sulla Riforma scolastica. Il maledere dalle scuole dilaga nelle Università inseguendo la burla irresponsabile di una Riforma malamente concepita (non poche sono le colpe di quella proposta da Berlinguer), e peggio gestita, che nella sua inesauribile fecondità non trova di meglio da fare che proporre un inaccettabile sistema dualistico fra Università di massa, da un lato, e strutture di eccellenza, dall'altro, svuotare gli insegnamenti nelle Università e promettere competenze inesistenti per nuove ed immaginarie professioni.

Il tutto a costo zero.

Nel contempo costringe i docenti a recidere qualsiasi rapporto fra ricerca e didattica ed impegnarsi a misurare il numero delle pagine da far studiare sulla quantità dei crediti accordati (altro grave lascito, invero, della precedente Riforma).

Che fosse necessario rivedere radicalmente le modalità di reclutamento del personale docente ci poteva anche stare, visti alcuni guasti generati dal localismo concorsuale); ma questo non deve schiudere le porte a nuove lobby con riconquista di primati da parte di megatenei che la precedente legge aveva cercato di sopprimere.

E gli studenti?

Corrono da un esame all'altro: di settimana in settimana, senza neppure il tempo di apprendere e tanto meno di riflettere.

I professori?

Dissuasi dallo studiare e ricercare, che sono ormai "ozi" che ingenerano sospetti e accuse di assenteismo, sono fagocitati dalla burocratizzazione del nulla: non pochi finiscono per trovarsi a loro agio negli estenuanti Consigli di Facoltà, dove tutto succede senza che nulla accada, sul piano del miglioramento della qualità della didattica e della ricerca, prigionieri come sono - come siamo! - delle carte burocratiche e delle risposte alle infinite richieste del Miur.

L'attenzione è tutta portata su procedure che impongono di rispettare pa-

rametri formali, senza preoccuparsi se le proposte siano culturalmente consistenti: ovvero se, in un determinato Corso di studio, si insegnerà davvero quello che si è progettato e se esso sortisca gli esiti in termini di apprendimento e di formazione.

Insomma: c'è l'enfasi per la certificazione formale che prescinde dalla sostanza delle proposte curricolari.

Senza parlare poi del castello di carta delle procedure informatiche per l'adempimento dei tanti, troppi, ordinativi.

Risultato: la neutralizzazione del tempo della ricerca.

Il design tecnocratico che caratterizzava la Riforma del centrosinistra appare ancor più incistarsi.

Posto che l'obiettivo della Riforma fosse veramente quello di migliorare l'employability dei titoli di studio, la linea politica da adottare avrebbe dovuto essere altra. Il kit a disposizione era abbastanza ampio: l'informazione e la persuasione della collettività mediante una comunicazione pubblica mirata e prolungata; il confronto vero con la Crui e perciò ascolto, dialettica, reimpostazione; la modulazione di incentivi finanziari (gli FF.OO.) per le Università che dimostrassero una maggiore efficacia nel job placement, e così via.

In altre parole: si richiedeva una strategia meditata, articolata ed innovativa da parte della politica del governo centrale e non già un semplice atto normativo. La 509/99, prima, e la 270/04, dopo, mostrano una notevole incongruenza: infatti, mentre ostentano di voler progettare un sistema che veramente incentivi le Università a competere sul piano della didattica, mantengono una concezione datata, burocratica, formalista dei processi di governo degli ordinamenti didattici (la logica di funzionamento del sistema resta sostanzialmente la stessa prevista dalla 509/99; arzigogolato il labirinto normativo: dai regolamenti dei Corsi di studio al sistema dei crediti, che è il più colorato possibile e così via).

Poca attenzione invece è stata rivolta ad un serio monitoraggio di che cosa ha funzionato e di che cosa va migliorato in una Riforma centrata sul modello europeo dei titoli a tre livelli e alla puntuale disamina delle caratteristiche relative all'organizzazione della didattica.

Questa è cambiata? E, se sì, quanto rispetto al passato? La lezione frontale è ancora totalizzante oppure le forme di seminario, di laboratorio e di stage la hanno fatto rivedere? E gli studenti apprendono prima, e meglio? Come e su che cosa viene valutato lo studente? E così via.

Interrogativi sdruciolevoli: su tali punti esistono infatti pochi dati significativi.

L'impressione abbastanza diffusa è che poco sia cambiato.

Certamente un po' di maquillage è stato fatto (moltiplicazione delle discipline, diminuzione della mole di pagine da leggere per gli esami,...). Per il resto il vecchio impianto organizzativo dei curricula di studio mi sembra sia rimasto immutato: dalle ore di lezioni frontali (siamo il Paese occidentale in cui gli studenti fanno più ore di lezione frontale!) alla metodologia fatta eccezione per l'uso dei mezzi tecnologici (invero ridotto solo all'uso del power point). Tutto ciò contrasta con la logica originaria dei sistemi di istruzione degli altri Paesi occidentali e con le acquisizioni operate dalle principali ricerche in campo pedagogico.

Il quadro, qui delineato, ha tinte grigie; sarei grato se qualcuno me lo ritingesse di rosa (ovviamente: con controargomentazioni forti!) o quanto meno di verde.

La vera Riforma, se è tale, non può non essere democratica epperçì prevedere una policy di medio-lungo periodo accettata e condivisa dai diversi attori in gioco.

Fra cui la SIPED.

Cosimo Laneve

Franco Frabboni

Quattro frecce per l'arco dell'insegnante

Riflettori accesi sul palcoscenico dove si reciterà, a breve (dal 2006?), il nuovo copione della *formazione iniziale degli insegnanti*. Fari puntati sull'obiettivo della *qualità* della loro cultura e della loro competenza pedagogico/didattica. L'urgenza è duplice. Da una parte, perché la professionalità dei docenti si propone da bussola molto affidabile per capire la direzione che sta assumendo - presso l'opinione pubblica - la "credibilità" sociale e culturale della scuola in una società targata *post*: postmoderna, postideologica, postindustriale. Dall'altra parte, perché siamo ai nastri di partenza di una nuova *Formula/1* per i maestri e per i professori: unificata in un Gran Premio che si giocherà esclusivamente in autodromi universitari, in piste accademiche.

Nell'odierna *società della conoscenza* - dove i "saperi" vanno conteggiati come dei veri e propri *conti in banca*: in quanto *capitali* economici, sociali e umani - il lungo viaggio che la vettura scolastica dovrà percorrere lungo le strade dell'obbligo e del postobbligo richiederà un *pilota* (il docente) dotato di una elevata capacità di guida dell'istruzione pubblica. Sia perché la scuola dovrà farsi teatro di *cooperazione-solidarietà* (e non ring competitivo e meritocratico: vedasi Riforma/Moratti), sia perché l'insegnamento dovrà farsi *apprendimento* (e non deriva di pappagalismo cognitivo: vedasi Programmi/Moratti).

A partire da questa duplice *mission* della scuola, chiediamo alle prossime *lauree specialistiche* ("magistrali") che prenderanno il volo nelle Facoltà umanistiche e scientifiche di formare *insegnanti/Robin Hood*. Attrezzati di una *cultura professionale* - fondata sul lavoro cooperativo e sulla

centralità dell'apprendimento - in grado di portare sulle spalle una faretra dotata di *quattro frecce* acuminata, capaci di colpire altrettanti bersagli formativi: *disciplinare, didattico, relazionale e deontologico*. Fuori di metafora, il passaporto professionale del docente dovrebbe esibire quattro segni di riconoscimento in sintonia con quattro irrinunciabili sue "competenze" professionali.

- Il *sapere*, ovvero la *competenza disciplinare*. È intesa come *padronanza culturale* (storico-scientifica) delle materie di insegnamento e come capacità a sapersi confrontare con altre discipline (interdisciplinarietà).
- Il *sapere-fare*: la *competenza didattica*. È intesa come padronanza metodologica nell'ambito sia della *didattica generale* (competenza nelle procedure di "ottimizzazione" dei tempi-spazi della scuola, di "inclusione" dei disabili e delle altre etnie, di "individualizzazione" degli apprendimenti, di valutazione dei rendimenti scolastici), sia delle *didattiche disciplinari* (competenza negli "statuti" disciplinari e interdisciplinari e nelle strategie del loro insegnamento).
- Il *sapere-stare-con-gli-altri*: la *competenza relazionale*. È intesa come padronanza dei vissuti comunicativi ed emotivo/affettivi di classe, nonché come competenza nelle tecniche di analisi-controllo delle dinamiche interattive tra i docenti e gli allievi, e tra questi ultimi.
- Il *sapere-essere*: la *competenza deontologica*. È intesa come professionalità nell'ambito delle *scienze dell'educazione*. Questa sensibilità pedagogica mira alla disseminazione nella scuola di valori democratici e di cittadinanza. A partire dal pensiero divergente e plurale del *soggetto-persona*: fortemente minacciato - in questa stagione storica - da diffusi processi di omologazione dell'informazione e della cultura, la cui "cifra-rischio" si chiama uniformizzazione del linguaggio e standardizzazione del pensiero e dei modelli di vita quotidiana.

Un veliero a due alberi

Si è detto. Per potere confezionare all'Università questo corredo professionale per i futuri insegnanti, tra un anno (forse due) prenderà il mare un *veliero - a due alberi* - intitolato ad una professionalità di pari dignità per i docenti di ogni ordine e grado: corredata di una doppia

laurea 3+2 (la seconda - specialistica - sarà "abilitante"). A questa verrà aggiunto "un anno di applicazione presso un'istituzione scolastica, mediante la stipulazione di un apposito contratto di formazione lavoro".

Dunque, un *veliero*. In queste righe, scatteremo un paio di fotogrammi sui *due alberi* che vorremmo inamovibili.

- Sul *primo albero* sono scolpite a lettere cubitali queste parole: *una formazione universitaria unitaria e abilitante*. Questa intitolazione intende assicurare il duplice obiettivo della *pari dignità professionale* per l'intero corpo docente e della sua *mobilità* - ascensionale e discensionale - lungo i comparti del sistema scolastico.
- Sul *secondo albero* sono scolpite a lettere cubitali queste parole: *dimmi che docente hai e ti dirò che scuola sei*. Un insegnante che si abiliterà all'Università - con il titolo di "nocchiero" del *veliero* che solca i mari di una nuova professionalità - non potrà più essere relegato al ruolo di *manovale* dell'istruzione. Ma piuttosto a quello di "architetto" di una scuola democratica, impegnata a formare *menti plurali*: non certificabili, ovviamente, con il risibile campionario di conoscenze nozionistiche e obsolete che il Ministro Moratti ha voluto imporre con arrogante cecità culturale. La scuola che vorremmo - mille miglia lontana dalla *scuola/azienda* del Polo delle libertà - ha il volto di una comunità educativa che si fa contaminare dai *linguaggi*, dai *modi di pensare*, dai *quadri valoriali* del contesto storico/sociale in cui è chiamata a fornire a tutti il *diritto allo studio*. Quindi, una scuola che sa osservare, ascoltare e dare voce agli allievi (a partire da quelli disabili ed extracomunitari) perché testimoni del loro ambiente di vita. Soltanto così potrà rifornirsi di percorsi formativi corredati di un variato repertorio di *codici di comunicazione* (gestuali, motori, orali, iconici, sonori, scritti), nonché di *più piste di apprendimento* (operative, logico-formali, astratte). Come dire, auspichiamo una scuola aperta all'ingresso di una Didattica del *pluralismo linguistico* (via-libera alla molteplicità dei "codici") e della *pluralità dei modi di capire e di pensare* (via-libera alla molteplicità dei "punti-di-vista").

Questa scuola che vive nella nostra intenzionalità educativa - certo,

non è quella delle 3/I del Presidente del consiglio Silvio Berlusconi: Impresa, Informatica, Inglese - ha anche l'ineludibile compito di promuovere un'intensa e dialettica relazione tra i docenti e i genitori. Né di subalternità, né di prevaricazione. Sono "mestieri" - fare l'insegnante e fare il genitore - molto diversi tra loro, anche se non inconciliabili. Impariamo a farli incontrare e a rispettarli. Chiedendo loro attenzione all'ascolto e allo scambio delle reciproche idee educative. Solo così la *famiglia* e la *scuola* potranno arricchire le teste e i cuori dei figli-scolari di una cascata di stelle - cognitive e valoriali - capaci di illuminare la *Via Lattea* delle rotture cognitive, delle trasgressioni interpretative, dell'emozione e del piacere dell'apprendere, delle etiche solidaristiche di cittadinanza.

Il professore del duemila

A partire da questa rivoluzionaria progettualità di innovazione pedagogico-didattica nell'ambito della *formazione iniziale* dei docenti di casa nostra, ci sembra necessario aggiungere che al termine del lungo viaggio della loro formazione professionale svolta all'Università dovrà loro essere consegnata una valigetta ventiquattrore nella quale dovranno brillare i *cinque ferri didattici* del mestiere del *professore del duemila*. Con questi potrà affrontare le asperità dei sentieri disciplinari, delle scienze dell'educazione e del fare scuola quotidiano. Solo così potrà rendere *altamente qualitativa* - quanto a "cifre" culturali, formative e professionali - la sempre più ramificata offerta di istruzione della scuola di casa nostra.

- *Prima competenza didattica*. Capacità di promuovere e di gestire nel proprio corso di insegnamento *più* mediatori culturali. Ci riferiamo alle sei "rotaie" didattiche della *lezione*, del *seminario*, del *laboratorio*, dell'*e-learning*, della *ricerca* e del *tirocinio*.
- *Seconda competenza didattica*. Capacità di promuovere e di gestire i processi di *autoapprendimento* dell'allievo e dell'allieva (a partire dall'uso dei mediatori elettronici a distanza).
- *Terza competenza didattica*. Capacità di promuovere e di gestire *percorsi individualizzati* di insegnamento/apprendimento: costruiti a "misu-

ra" degli *stili cognitivi* del singolo studente. Per esempio, attraverso la strategia didattica del *mastery learning* che chiede un'adeguata assistenza da parte di *tutor* ad elevata spacializzazione didattica.

- *Quarta competenza didattica*. Capacità di promuovere e di gestire *percorsi socializzati* di insegnamento/apprendimento: costruiti a "misura" degli *stili cognitivi* che emergono da gruppi di allievi che intendono studiare-insieme, in forme "aggregative": per esempio, attraverso la strategia didattica del *cooperative-learning*.
- *Quinta competenza didattica*. Capacità di rendere diffuso nei corsi di insegnamento un denso *clima relazionale*. Cosperso di contesti formativi "multipli": possibili in un ambiente scolastico dagli elevati coefficienti di *flessibilità* e di *modularità* (quindi, antiautoritario e non-direttivo). Questo per dire che gli istituti scolastici hanno il compito di allestire i propri luoghi e i propri tempi didattici quali punti di "incontro" di una copiosa trama di *vissuti socio-affettivi* (ricca di "contrappunti" emotivi e sociali di natura *transferenziale* e *controtransferenziale*) ed *etico-valoriali* (ricca di "vissuti" di amicizia, responsabilità, disponibilità, collaborazione, impegno, cooperazione).

L'Università italiana oggi, tra problemi irrisolti e nuove sfide

Roberto Sani

Non è semplice sintetizzare in un breve intervento i complessi e talora intricati problemi e le molteplici sfide che caratterizzano il sistema universitario italiano in questa fase cruciale della sua evoluzione e, nel contempo, tracciare un sia pur rapido bilancio dei recenti provvedimenti emanati dal Parlamento e dal Governo in materia di Università e di ricerca scientifica. Fra l'altro, l'attuale scenario politico ed elettorale – che sembra privilegiare i motivi della radicalizzazione dello scontro ide-

ologico e della personalizzazione delle polemiche, rispetto all'indispensabile confronto sui programmi e sui progetti da attuare – rende tutt'altro che agevole una riflessione pacata sui temi sopra richiamati e, ancor di più, rischia di ricondurre analisi e valutazioni di scenari complessi e di altrettanto complessi nodi problematici nel novero della contingente polemica politica e della semplicistica propaganda elettorale, con l'inevitabile conseguenza di immiserire e di banalizzare un confronto tanto opportuno quanto doveroso da parte del mondo accademico.

Sul piano della politica universitaria, gli ultimi due anni hanno registrato il varo di una serie di provvedimenti e di decisioni che non possono non destare profonda incertezza e forti motivi di preoccupazione. Intendiamo riferirci, in particolare, alla cosiddetta "riforma della riforma", ossia al DM 22 ottobre 2004, n. 270 di modifica dell'ordinamento didattico e dei corsi di studio introdotto dal DM 3 novembre 1999, n. 509 (*Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*); alla più recente e controversa Legge 4 novembre 2005, n. 230 (*Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari*) e, infine, alla questione nodale del finanziamento alle Università e alla ricerca scientifica e dell'adeguamento delle risorse economiche agli standard europei.

Per quel che attiene al DM n. 270/2004, confessiamo di non essere riusciti a capire l'urgenza e le ragioni di fondo che hanno spinto il Governo ad apportare sostanziali modificazioni all'ordinamento didattico e dei corsi di studio varato sul finire degli anni Novanta con il DM n. 509/1999, il quale, occorre ricordarlo, non ha ancora prodotto tutti i suoi effetti e appare quindi difficile da valutare con sufficiente oggettività e distacco critico. Fra l'altro, gli elementi e i dati di cui attualmente disponiamo, in ordine ai risultati posti in essere dall'ordinamento didattico introdotto con il DM n. 509/1999, offrono motivi di moderato ottimismo: la percentuale di abbandoni sul totale degli immatricolati è scesa al 39%, rispetto al 70% registrato quattro anni fa; il numero dei laureati è aumentato di oltre il 15% nel corso dell'ultimo anno, così come è cresciuto il numero dei laureati in corso; allo stesso tempo si è registrato (e non crediamo che il fatto sia occasionale) un incremento delle immatricolazioni all'Università tra i giovani licenziati dalla scuola secondaria superiore. Si tratta di dati naturalmente provvisori, che necessitano di verifi-

che e conferme almeno sul medio periodo, ma che non possono certo essere ignorati¹.

L'altro aspetto sul quale occorre insistere tuttavia è che, se è vero che la riforma varata con il DM n. 509/1999 ha generato una sorta di proliferazione incontrollata dei corsi di studio, in diversi casi scarsamente rispondenti alle aspettative della realtà socio-economica e produttiva e alle esigenze del mercato del lavoro, è altrettanto vero che tale processo ha conosciuto ultimamente una marcata inversione di tendenza e che gli Atenei hanno provveduto e stanno provvedendo autonomamente a correggere tali distorsioni e a ridefinire la loro offerta formativa sulla base di criteri di maggiore rigore ed equilibrio. C'è da domandarsi se l'attuazione della "riforma della riforma", e in particolare la complessa gestione della fase transitoria da un ordinamento all'altro, non contribuisca a rendere più impervio e confuso il già difficile *iter* di implementazione dei corsi di studio triennali di base e di quelli biennali, già specialistici e ora denominati magistrali².

Con il varo della Legge 4 novembre 2005, n. 230, com'è noto, si è conclusa nelle scorse settimane una vicenda che si trascinava da oltre due anni e che ha visto la comunità accademica e il sistema universitario italiano nel suo complesso schierati, pressoché unanimemente, contro le scelte compiute dal ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica Letizia Moratti. Le pesanti riserve formulate a più riprese dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), i preoccupanti pronunciamenti critici espressi dai Senati Accademici della maggior parte degli Atenei della penisola, la mobilitazione di docenti e studenti in tutta Italia, l'occupazione, infine, di numerose Università non sono riusciti a scuotere la ferma volontà del Ministro di varare comunque, costi quel che costi, un tale provvedimento.

Non solo. Nel quadro delle polemiche e delle accese discussioni che

¹ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - DIREZIONE GENERALE PER GLI STUDI E LA PROGRAMMAZIONE, *L'Università in cifre 2005*, Le Monnier, Firenze 2005.

² Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, *Quinto Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma 2004; MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, *Sesto Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma 2005.

hanno accompagnato il lungo e controverso *iter* del disegno di legge Moratti, abbiamo assistito a tutta una serie di pronunciamenti e di prese di posizione che solo un osservatore ingenuo definirebbe eccentrici e di scarsa importanza. Si è registrata, innanzi tutto, la riproposizione di un'immagine distorta e deteriorata del sistema universitario italiano: quella, per intenderci, di una sorta di "carrozzone in perdita", che da un lato chiede maggiori risorse pubbliche, dall'altro presenta bilanci fallimentari e, soprattutto, si rivela refrattario ad accettare nuove regole e a fare propri comportamenti virtuosi: l'Università dei "baroni", delle "camarille", della totale irresponsabilità e dei privilegi. E spiace dovere constatare che alla circolazione di questa immagine, con il suo carico di pesanti pregiudizi e di banali stereotipi, abbia offerto il suo contributo anche chi, come il ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica Letizia Moratti, possiede gli strumenti per una valutazione serena e oggettiva della realtà.

Su un altro versante, abbiamo registrato in questi mesi la voce – flebile sul piano delle argomentazioni, ma fortemente amplificata dalla grande stampa nazionale e dai *talk show* televisivi – di una serie di opinionisti impegnati a spiegare agli stessi attori della realtà universitaria (docenti, studenti, famiglie, ecc.) che la posta in gioco non era quella dell'efficacia e validità o meno del DDL predisposto dal ministro Moratti, ma quella delle resistenze corporative nei riguardi di un Governo finalmente avviato sulla strada delle riforme con piglio decisionista. Una lettura della realtà, quest'ultima, quanto meno riduttiva e semplicistica, che non ha certo aiutato a meglio comprendere i reali problemi e ad individuare le possibili soluzioni.

In realtà, è difficile considerare innovativo, e capace di fornire risposte in senso autenticamente riformatore, un provvedimento quale la Legge 4 novembre 2005, n. 230. Con la nuova disciplina del reclutamento, com'è noto, si torna ai concorsi nazionali, secondo le forme e le modalità già in vigore, nel nostro Paese, fino ai primi anni Novanta. Si è voluto contrabbandare tale mutamento come una forma di "moralizzazione" dei concorsi, dimenticando – siamo un paese che ha scarsa memoria storica, purtroppo! – che quel sistema nazionale era stato modificato proprio in forza della sua scarsa funzionalità e dell'altrettanto scarsa affidabilità sul piano della trasparenza e del rigore. Occorre, invece, ri-

marcare che su questo terreno non si è avuto il coraggio di andare oltre il trasferimento dei concorsi in sede nazionale e di introdurre – come era stato suggerito dalla CRUI e dallo stesso CUN – una serie di norme di garanzia già adottate in diversi sistemi universitari europei ed extra-europei.

Per converso, dobbiamo registrare il perpetuarsi di un costume che, senza avere alcun tratto originale, rappresenta una sorta di recupero delle tradizionali forme di sanatoria e di *ope legis* delle quali, occorre dirlo, non sentivamo proprio la necessità e che, per altri versi, sembra contraddire ogni pur agitato intento moralizzatore. Intendiamo riferirci alle disposizioni della Legge n. 230 che stabiliscono il raddoppio delle idoneità nelle prime quattro tornate dei concorsi per professore associato e nelle prime due per professore ordinario e a quelle, non meno preoccupanti, in base alle quali sono previste, nei giudizi di idoneità, quote riservate a varie categorie di strutturati nelle Università. Tali misure, non possiamo nascondercelo, da un lato sono destinate a riproporre, dopo quello conseguente al blocco delle assunzioni nel 2003, un nuovo e folto gruppo di idonei che aspirano alla chiamata e all'incardinamento negli Atenei; dall'altro a reintrodurre nuovamente percorsi facilitati di carriera fondati sul criterio dell'anzianità di servizio e svincolati da ogni serio criterio di merito.

Occorre allora chiederci: quali sono le misure realmente innovative della Legge Moratti? L'abolizione – sia pure differita nel tempo – del ruolo dei ricercatori universitari? O l'introduzione di una nuova normativa sui contratti a tempo determinato e sugli incarichi d'insegnamento che si affiancano a quelli già esistenti e largamente in uso negli Atenei? Sul primo dei due provvedimenti è appena il caso di segnalare che il nostro Paese si è posto in netta controtendenza con quanto si va facendo nel resto d'Europa, dove la figura del ricercatore è oggi maggiormente tutelata e ritenuta centrale nella prospettiva di crescita a medio e lungo termine del sistema universitario continentale. Come Atenei italiani, fra l'altro, siamo stati tra i più convinti fautori dell'adesione alla *Carta europea dei diritti e dei doveri dei ricercatori*, recentemente sottoscritta a Camerino da tutte le Università del nostro Paese.

Quanto alla normativa sui contratti e sugli incarichi, l'unica vera novità rispetto al passato ci sembra l'equiparazione economica e giuridica

ai professori ordinari, salvo che per l'elettorato attivo e passivo per talune cariche istituzionali, dei professori assunti, senza concorso, sulla base di contratti istituiti in virtù di finanziamenti esterni. Più che una novità destinata a rendere maggiormente flessibile e funzionale il sistema, tale provvedimento ci sembra un modo neanche tanto elegante di rimettere in discussione il principio secondo cui nei ruoli universitari si accede solo tramite il superamento di una selezione concorsuale.

Per contro, dobbiamo registrare che dal testo definitivo della Legge Moratti è scomparsa una disposizione contenuta in una delle tante bozze del provvedimento, e che era stata proposta e fortemente caldeggiata dalla CRUI. Intendiamo riferirci all'istituzione di un'Agenzia nazionale indipendente per la valutazione delle attività universitarie, ossia di un organismo terzo, rispetto al MIUR e al sistema delle Università italiane, che avrebbe garantito l'effettiva trasparenza dei criteri e delle modalità di valutazione e di finanziamento degli Atenei.

È solo il caso di rilevare infine come, recuperando una logica anch'essa tradizionale e non certo esaltante, la Legge Moratti stabilisca che dall'attuazione delle disposizioni sopra richiamate non debbano derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica. Quest'ultima norma ripropone, al di là delle modifiche di ordinamento, la *vexata quaestio* delle risorse disponibili per il sistema universitario e, più in generale, per l'alta formazione e la ricerca scientifica. Se si collegano le disposizioni contenute nella Legge n. 230, con quelle recentemente introdotte dalla Legge Finanziaria per il 2006, il quadro che emerge è davvero sconcertante.

Sullo sfondo, a mo' di invitato di pietra, rimane infatti il *problema dei problemi*, ovvero quello delle risorse economiche e, più in generale, dell'adeguamento dei finanziamenti per il sistema universitario e per la ricerca scientifica agli standard europei. Anche qui siamo di fronte ad una questione largamente dibattuta, sulla quale sono stati versati, per limitarci all'anno appena trascorso, fiumi d'inchiostro. Su questo versante, il quadro che emerge dalla comparazione dei dati relativi al nostro Paese con quelli riferiti agli altri Stati dell'Unione Europea, tanto nella sua composizione ristretta, quanto in quella allargata in virtù dei recenti ingressi, presenta aspetti desolanti e offre motivi di autentico scoraggiamento. Basti dire che, negli ultimi anni, l'Italia si è piazzata

all'ultimo posto tra i 25 Paesi dell'Unione Europea per la quantità di risorse pubbliche destinate alla ricerca.

Occorre ricordare che la questione delle risorse finanziarie da assegnare alle Università si è intrecciata con quella, parimenti fondamentale e urgente, dell'adozione di rigorosi criteri di valutazione dei risultati e di forme e strumenti di innalzamento della qualità della ricerca scientifica, dell'offerta didattica e formativa e dei servizi agli studenti.

Anche su questo terreno, crediamo di poter dire che il sistema universitario italiano ha dimostrato, nel suo complesso, grande senso di responsabilità e reale disponibilità a rimettersi in discussione e a modificare radicalmente mentalità e comportamenti non coerenti con la nuova situazione. A conferma di ciò, basterebbe qui richiamare la precisa volontà manifestata dal sistema universitario italiano nel suo complesso di definire con il MIUR un nuovo sistema di finanziamento delle Università che preveda la programmazione degli obiettivi, coerenti con le strategie indicate dal Governo e dal Parlamento, e delle risorse, la valutazione dei risultati conseguiti, l'assegnazione dei fondi sulla base di tale valutazione, nonché un piano di finanziamenti statali che nell'arco di un quinquennio consenta di adeguare le risorse per il sistema universitario alla media europea sul PIL.

Più in generale, deve essere sottolineata la scelta fatta propria dalle Università italiane di promuovere al loro interno una seria *cultura della valutazione*, che implichi l'adozione di un modello di analisi e di verifica, anche (e soprattutto) qualitativa, delle *performance* e dei risultati, e che si applichi all'intero sistema, ossia alla didattica, alla ricerca scientifica, ai servizi agli studenti e al complesso delle attività amministrative³. È chiaro peraltro che, affinché la cultura della valutazione produca i risultati sperati in termini di efficienza e di elevazione della qualità del sistema, occorre che si stabiliscano regole certe e trasparenti e che ogni attore assuma il ruolo istituzionale che gli è proprio⁴.

³ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *La qualità e la valutazione nell'Università. Atti del X Convegno Nazionale del Consorzio Interuniversitario sulla Formazione* (Roma, 27-28 gennaio 2005), Cacucci Editore, Bari 2005, pp. 27-50.

⁴ Cfr. P. Tosi, *L'Università per il Paese. Relazione sullo stato delle Università italiane 2004*, CRUI, Roma 2004, p. 30. Ma si veda ora anche Id., *L'Università vive il Paese. Relazione sullo stato delle Università italiane 2005*, CRUI, Roma 2005.

Contro i tentativi più o meno espliciti di delegittimare le rivendicazioni del sistema universitario italiano, offrendo di esso un'immagine distorta e deteriorata, è necessario ribadire con forza che tale sistema è pronto a misurarsi con le nuove sfide e che chiede solamente di non essere costretto ad affrontarle in condizioni di minorità e di palese svantaggio, ovvero di sostanziale non competitività. E tutto ciò, deve essere sottolineato, non per mero spirito corporativo, ma perché siamo convinti che le sfide che caratterizzano oggi le Università italiane - quella dell'alta formazione e quella della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica - rivestono una portata generale: attengono, cioè, alla determinazione del futuro del nostro Paese.

Su questo versante, occorre evidenziare che i segnali provenienti dal mondo politico e, in particolare, i recenti provvedimenti economici varati dal Governo e dal Parlamento suscitano non poche perplessità. Al di là delle tante dichiarazioni di principio e degli *slogan* che hanno alimentato il dibattito politico negli ultimi anni, infatti, deve essere segnalato il permanere, nell'immaginario che caratterizza la classe dirigente del nostro Paese, di una sorta di luogo comune, per cui gli investimenti destinati alla formazione e alla ricerca scientifica sono guardati di fatto come "improduttivi" e, per ciò stesso, tra quelli naturalmente soggetti a tagli e a riduzioni di fronte alle priorità e alle vere o false emergenze a cui ogni anno occorre far fronte in sede di determinazione della spesa pubblica e del bilancio dello Stato.

Ora, se una classe politica, se un gruppo dirigente si valutano alla luce della capacità non solamente di gestire l'esistente, ma anche di investire sul futuro e di saper guardare al di là del contingente, ovvero di dare prova di un'autentica capacità progettuale sul lungo periodo, occorre dire che la sopravvivenza di un luogo comune come quello sopra richiamato (che si configura un po' come una costante nella storia dell'istruzione e delle politiche culturali dell'Italia unita) non consente di guardare con ottimismo e fiducia all'avvenire.

Fra l'altro, occorre mettere in guardia da una serie di atteggiamenti e da talune proposte che, nel corso dei mesi passati, hanno accompagnato il dibattito sul riordinamento dell'Università e sul finanziamento del sistema di istruzione superiore e della ricerca scientifica. Intendo riferirmi, in particolare, ai tentativi più o meno espliciti di rimettere in discus-

sione o, per dire meglio, di ridimensionare di fatto il significato e la portata dell'*autonomia universitaria*. Di fronte a simili manovre, è necessario ribadire il valore e la centralità dell'autonomia del sistema universitario nel suo complesso e di quella dei singoli Atenei; così come è necessario chiarire che solo attraverso l'esercizio responsabile di tale autonomia le Università italiane potranno assolvere ai loro compiti di alta formazione e di promozione della ricerca scientifica⁵.

Al dibattito sull'autonomia universitaria si è recentemente accompagnato – e talora sovrapposto – quello relativo alla *governance* degli Atenei. Un dibattito ampio e articolato, quest'ultimo, come testimoniano le differenti proposte di lavoro formulate in materia e la gran messe di documenti prodotti in ordine a una riforma del tradizionale modello di governo delle Università italiane.

Un confronto per certi versi opportuno ma, a nostro avviso, non esente da rischi. E il primo di tali rischi, è quello di spostare l'attenzione dalle macroscopiche carenze e disfunzioni che affliggono il sistema universitario (in primo luogo la già richiamata penuria di risorse finanziarie e la perdurante indeterminatezza, almeno per certe funzioni e competenze, del ruolo che deve esercitare il MIUR e di quelle che sono le esclusive spettanze degli Atenei); di spostare l'attenzione, dicevo, su problematiche che solo parzialmente e in modo indiretto possono essere riguardate come fattori di crisi e di effettivo ostacolo allo sviluppo dei singoli Atenei e del sistema nel suo complesso. Non siamo affatto convinti, sotto questo profilo, che "la mancata riforma della *governance* dei singoli atenei sia la prima ragione dei recenti insuccessi o successi parziali delle riforme universitarie"; e tantomeno "che uno schema di nuova *governance* sia uno dei punti cruciali del futuro universitario su cui è urgente intervenire per legge"⁶.

Se si guarda poi all'insieme delle proposte di riforma della *governance* formulate nel corso degli ultimi mesi da autorevoli commentatori e da

⁵ Cfr. G. SILVESTRI, *Questioni vecchie e nuove sull'autonomia universitaria*, CRUI, Roma 2002; e il più recente *Quindici anni di riforme nell'Università italiana. Quali prospettive?*, Edizioni ETS, Pisa 2005.

⁶ L. MODICA, *A partire dall'Autonomia. Per un programma di governo organico e complessivo sull'università italiana*, intervento all'Assemblea Nazionale DS su *L'Università italiana e l'Europa della conoscenza*, Roma 3 febbraio 2004, p. 10 del testo dattiloscritto.

altrettanto autorevoli organismi e associazioni, due aspetti colpiscono: la convinzione abbastanza diffusa (ma tutta da verificare, a nostro avviso) che un tema delicato come la ridefinizione delle forme e delle caratteristiche del governo dei singoli Atenei (oltre che del sistema nel suo complesso) debba essere oggetto di una specifica normativa generale; e, su un diverso piano, l'enfasi posta sulla inevitabilità e urgenza di trasferire negli Atenei forme e modelli di governo e di gestione mutuati da altre realtà: siano quelli delle imprese private, oppure quelli di altri settori della pubblica amministrazione, o infine modelli misti pubblico-privato o altre tipologie desunte da sistemi universitari stranieri, primo fra tutti quello statunitense.

Al di là di una certa istintiva diffidenza nei riguardi della pretesa dell'ingegneria istituzionale di garantire la soluzione di problemi complessi, che implicano la compresenza di numerose variabili, siamo persuasi che debba essere lasciato alle singole Università il compito di verificare la rispondenza o meno delle attuali forme e modalità di governo ai nuovi scenari e alle sfide che impegnano e impegneranno nel prossimo futuro la vita degli Atenei e che eventuali e auspicabili aggiustamenti o trasformazioni dell'esistente possano essere operati dalle stesse attraverso lo strumento delle modifiche allo Statuto di autonomia. Se, infatti, gli obiettivi irrinunciabili avanzati dai fautori di una riforma della *governance* sono quelli di una chiara attribuzione dei poteri per favorire capacità decisionale ed efficienza, di una gestione responsabile dell'autonomia, di trasparenza nell'esercizio del governo, di definitivo superamento di vecchie e nuove forme di autoreferenzialità e delle logiche corporative, dell'adozione – infine – di efficaci forme di managerialità e di flessibilità organizzativa e gestionale, indispensabili per garantire maggiore competitività; se questi, dicevo, sono gli obiettivi irrinunciabili, crediamo che essi possano essere centrati anche senza ricorrere a traumatiche e pericolose mutazioni genetiche.

Il sistema di governo attualmente in vigore infatti, non dimentichiamolo, ha garantito e garantisce ai singoli Atenei (e al sistema nel suo complesso) caratteristiche e opportunità – quali ad esempio la partecipazione democratica, l'effettiva rappresentanza delle diverse componenti, l'interesse pubblico, la salvaguardia dell'intero spettro dei saperi e delle competenze disciplinari, l'indispensabile apertura culturale – che

debbono essere conservate, se non si vuole rischiare un vero e proprio snaturamento di tali istituzioni. Non vorremmo, per riprendere un vecchio adagio, che alla fine assieme all'acqua sporca si gettasse via anche il bambino.

Il dibattito relativo alla riforma della *governance* degli Atenei induce ad allargare la nostra riflessione e ad interrogarci sull'attualità ed efficacia del tradizionale modello di Università, di derivazione humboldtiana, rispetto ai mutamenti e alle sfide che oggi caratterizzano le istituzioni di ricerca e di alta formazione. Una tale riflessione, si badi, non scaturisce da astratte e generiche considerazioni, ma dalla presa d'atto di una serie di eventi e di segnali che nel corso di questi ultimi mesi hanno interessato le vicende accademiche nazionali. Intendiamo riferirci, in particolare, alla rimessa in discussione, anche sul piano normativo e della legislazione universitaria, del concetto stesso di Università, o, per meglio dire, di ciò che distingue l'istituzione Università da altri pur legittimi e apprezzabili organismi che hanno come finalità la formazione di livello superiore.

L'esempio per certi aspetti più eclatante di una tale confusione attiene al modo in cui si è ritenuto di dare operatività e concreta attuazione al Decreto Moratti-Stanca sull'istituzione delle cosiddette *Università telematiche*: un provvedimento legislativo, si badi, non solo legittimo, ma anche, a nostro avviso, opportuno e pienamente condivisibile nella sua impostazione generale. Ciò che ci è sembrato e ci sembra non condivisibile è la scelta operata in diversi casi di attribuire il riconoscimento di *Università telematiche* a consorzi e organismi che nulla hanno a che fare con ciò che noi intendiamo per Università.

Ma il dibattito di questi ultimi anni ha registrato l'emergere di altre e non meno insidiose 'proposte', sulle quali vale la pena di riflettere. Da parte di organismi e di personalità anche molto autorevoli si è cominciata a postulare l'ineluttabilità dell'introduzione, anche nel nostro Paese, di un'articolazione del sistema d'istruzione superiore in due distinte categorie: un ristretto gruppo di Atenei di eccellenza, destinati a pochi privilegiati, sui quali puntare per un ulteriore sviluppo, anche in prospettiva internazionale, tanto della ricerca scientifica quanto della formazione di alto livello; e una seconda e più larga cerchia di Atenei destinati a connotarsi come una specie di "super Licei" e a fornire risposta

alla più ampia e variegata domanda di istruzione superiore e di formazione professionale espressa dall'attuale società di massa. Se si vuole, e con tutti i distinguo del caso, è qui suggerita una sorta di ripresa della distinzione, caratteristica del sistema di formazione superiore americano, tra *teaching universities* e *research universities*; una distinzione che negli Stati Uniti affonda le radici e trae la sua legittimazione nel quadro di uno specifico percorso storico-istituzionale e a partire da un contesto socio-economico e culturale radicalmente diversi e non comparabili con le nostre tradizioni; un sistema, deve essere sottolineato, che non presenta soltanto aspetti positivi⁷.

Di fronte a tali atteggiamenti e segnali, occorre ribadire che una cosa sono i necessari e urgenti interventi di adeguamento dei singoli Atenei, e del sistema nel suo complesso, alle nuove esigenze della società di massa e alle sfide poste dal progresso scientifico e tecnologico e dalla globalizzazione, un'altra cosa, viceversa, sono i progetti e i tentativi di stravolgere le finalità, le caratteristiche e le dimensioni proprie di ciò che definiamo con il termine Università. Siamo infatti persuasi che, mentre da un lato è indispensabile e urgente operare per il definitivo superamento di pratiche e di comportamenti accademici divenuti ormai obsoleti e moralmente e politicamente inaccettabili; dall'altro, occorre salvaguardare la natura e le caratteristiche più autentiche e vitali, ovvero l'essenza stessa del tradizionale modello di Università di derivazione humboldtiana⁸, che trova la sua più specifica connotazione nell'imprescindibile connubio tra ricerca scientifica e insegnamento, per cui la ricerca non può diventare un *optional*, una funzione di secondaria importanza, ma deve rimanere il lievito della stessa attività didattica e formativa; l'elemento, anzi, che qualifica e rende realmente competitiva una simile attività⁹.

⁷ Cfr. B. READINGS, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1996.

⁸ Cfr. S. POLENGHI, *La politica universitaria nell'età della destra storica (1848-1876)*, La Scuola, Brescia 1993.

⁹ Cfr. S. SETTIS, *L'università del futuro: il ruolo della ricerca*. Relazione svolta in occasione della cerimonia della consegna dei diplomi ai dottori di ricerca dell'Università degli Studi di Milano, 16 giugno 2004, Milano 2004.

E se è vero che la riforma dei corsi di studio (il cosiddetto 3+2) e la più generale riorganizzazione della didattica universitaria operata negli ultimi anni hanno ingenerato non poche perplessità circa la possibilità stessa di conservare tale connubio, è altrettanto vero che occorre trovare nuove forme e modalità per salvaguardare quello che si configura a tutti gli effetti come il carattere peculiare dell'istituzione che chiamiamo Università. È questa, forse, una delle principali e più impegnative sfide che attendono i nostri Atenei: riuscire a conciliare, mirando ad una più alta e funzionale sintesi, le caratteristiche proprie dell'essere Università (l'intreccio indissolubile tra ricerca scientifica e alta formazione) con gli ordinamenti e le forme caratteristici dell'istruzione superiore di massa¹⁰.

In fondo, è questa la sfida che a partire dal 1969, ossia dalla liberalizzazione degli accessi all'Università e dalla conseguente trasformazione dei nostri Atenei in strutture di massa, l'Università italiana si trova a vivere, e alla quale ha offerto finora solamente risposte mediocri. È tempo, forse, di cogliere in tutta la sua portata una simile sfida, avendo però la consapevolezza che non esistono più scorciatoie e che anche su questo crinale si giocano la credibilità e il futuro stesso delle nostre istituzioni.

Alle due direttrici fondamentali – *ricerca scientifica* e *formazione superiore* – che hanno storicamente connotato il modello humboldtiano di Università, occorre oggi aggiungerne una terza, altrettanto fondamentale; intendiamo riferirci al *rapporto con il territorio*, ovvero all'ineludibile e fecondo collegamento con le istituzioni politiche e amministrative, le realtà economiche e produttive, gli altri soggetti impegnati nelle attività socio-culturali e formative che operano nella medesima dimensione locale¹¹. Dallo 'splendido isolamento' e dalla troppo a lungo coltivata autoreferenzialità, che per decenni hanno contrassegnato l'operato dei nostri Atenei, occorre passare – e occorre farlo in fretta! – a un regime di stretta collaborazione e di rinnovata sinergia con le realtà e con le istitu-

¹⁰ Cfr. F. ROVERSI MONACO ET AL., *Managing University Autonomy. University autonomy and the institutional balancing of teaching and research*, Bononia University Press, Bologna 2005.

¹¹ Cfr. C.R. ALFONSI - C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Università e Territorio al servizio del Paese*, Fondazione CRUI per le Università Italiane, Roma 2004; O. CHIANTORE -A. DE BORTOLI (a cura di), *Università e Ricerca. L'eccellenza scientifica per la crescita economica. Convegno in occasione del VI Centenario dell'Università di Torino (Torino, 23-24 settembre 2004)*, Università degli Studi di Torino, Torino 2005.

zioni locali, ai fini soprattutto della crescita e dello sviluppo del territorio, come anche della promozione di un nuovo *ethos* civile e di un più vivo senso di partecipazione democratica.

E credo sia opportuno, in questo delicato e complesso momento storico, che le Università recuperino e facciano proprio il ruolo di istituzioni che, com'è stato efficacemente sottolineato di recente, "mirano a promuovere, accanto alla ricerca scientifica e all'alta formazione culturale e professionale, anche una solida educazione etico-civile e una vigorosa coscienza democratica tra le giovani generazioni"¹².

¹² M. CORSI, *Laudatio*, in *Conferimento Laurea honoris causa in Scienze della Formazione a Oscar Luigi Scalfaro, Presidente emerito della Repubblica, 25 novembre 2004*, Pubblicazioni dell'Università degli Studi di Macerata, Macerata 2004, p. 25.

Riforma dell'Università: più questioni che conquiste

Riccardo Pagano

“Finalmente” anche l'Italia ha un sistema formativo, dalla Scuola dell'infanzia all'Università, completamente riformato e perfino le modalità di reclutamento e lo stato giuridico dei docenti universitari, dopo anni e anni di discussione, hanno una nuova configurazione.

Questo risultato è giustamente motivo di soddisfazione per la maggioranza di governo che lo aveva inserito tra le priorità del suo programma elettorale.

Scomodando il buon Manzoni, tuttavia, ci domandiamo: “sarà vera gloria? ai posteri l'ardua sentenza!”. E se la Storia affida a questi ultimi l'ingrato compito di valutare *a posteriori*, e sulla loro pelle, l'esito dei processi di riforma realizzati, a noi contemporanei, può riservare, al massimo, lo spazio per qualche riflessione *a priori*, nel merito e nella sostanza, possibilmente libera da pregiudizi ideologici e ispirata da quella *phronesis* di aristotelica memoria, da quella ragionevolezza, che sembra ormai essere merce rara nel dibattito politico/culturale attuale, contraddistinto da una conflittualità e litigiosità spesso artefatta e quasi sempre improduttiva anche su tematiche (come l'istruzione, la sanità e la giustizia) che, per la loro rilevanza sociale, invece, avrebbero bisogno di punti di convergenza, i più ampi possibili, per il bene di tutta la collettività.

In questo scritto non intendiamo inoltrarci nei massimi sistemi né tanto meno abbandonarci ad una *deprecatio temporum* che per la sua sterilità lascia il tempo che trova. Il nostro intento è soltanto quello di fare una serena riflessione su alcune questioni che la Riforma dell'Università trascina inevitabilmente con sé.

Università tradita? O al passo con i tempi?

Porsi domande sulla Università, sul suo funzionamento e sulla quali-

tà della formazione che eroga, vuol dire inevitabilmente riflettere sulla società attuale e su quella futura che vogliamo. Infatti, l'Università essendo per fortuna ancora ritenuta per sua istituzione la "sede della formazione e della trasmissione critica del sapere" (lo ribadisce anche la L. n. 230/05, art. 1. comma 1) pone le basi della conoscenza, della scienza e del progresso e, quindi, declina al futuro il presente della nostra società, che com'è noto, si presenta con le caratteristiche della complessità, della frammentarietà, della velocizzazione, della simultaneità, della globalizzazione e chi più ne ha più ne metta.

Che l'Università italiana avesse necessità di essere riformata è fuori discussione, ma che la riforma, avviata dal Ministro L. Berlinguer e conclusa dal Ministro L. Moratti, fosse quella di cui avesse effettivo bisogno è tutto da dimostrare e da verificare.

È da anni ormai che l'Università italiana è in affanno. In linea con quanto sostenne un bel po' di anni fa G. Spadolini¹, riteniamo che il *limes* tra il prima e il poi della storia dell'Università è da individuare nella famosa legge sulla liberalizzazione dei piani di studio, la L. 910/69, che ha trasformato l'Università da momento conclusivo degli studi elitario a una fase del processo formativo a cui tutti possono e devono accedere (e non soltanto i "capaci e i "meritevoli" come recita l'art.34 della Costituzione italiana). Ed è questa una conquista degna di un paese veramente democratico, da non mettere assolutamente in discussione. Solo che oggi, come ieri, bisogna stare attenti a non scadere nella demagogia. Se ieri, infatti, alla "liberalizzazione" non ha fatto seguito una politica per l'Università che ampliasse, migliorasse l'edilizia universitaria e assicurasse sempre la qualità della docenza, oggi alla Riforma non s'intravede che facciano seguito interventi veramente migliorativi del sistema Università.

La Riforma è presentata da fonti ministeriali come una necessità per eliminare la piaga dei "fuori corso", per abbreviare il tempo da dedicare al corso di studi universitario e per consentire un accesso più agevole al mondo del lavoro e alle professioni. Ma è veramente così? Ora che tutto è concluso, possiamo essere certi che tutto è stato fatto e che non ci sono

¹ Cfr. G. SPADOLINI, *Una battaglia per l'Università*, Edizioni della Voce, Roma 1974, pp. 64 e succ.

più strade da percorrere, nodi irrisolti, problemi nuovi, questioni rimaste inalterate e semmai riproposte con una notevole accentuazione.

Ebbene, in tale prospettiva di analisi, a noi sembra che almeno due siano le grandi questioni sollevate dal nuovo schema del “tre+due” sulle quali occorre interrogarsi:

- la formula “tre+due” favorisce veramente un migliore inserimento nel mondo del lavoro?
- quale docente universitario esce dai provvedimenti della Riforma?

Temì questi che, a ben guardare, s’intersecano e che sono complementari.

Tre+due=lavoro? O tre+due=cinque?

Per l’attuale società, e per quella che verrà, quale sapere, quale conoscenza, quale formazione universitaria è necessaria? Forse il sapere teorico tradizionalmente elaborato e trasmesso dall’Università italiana non è più in grado di fornire garanzie per la futura vita professionale dei giovani? Insomma, l’Università italiana deve dimenticare la sua tradizione, di essere stata, cioè, attenta alla preparazione culturale di ampio respiro (e non solo nelle Facoltà umanistiche). Ma è vero tutto ciò? Essa deve sostituire il sapere teorico e teoretico con uno nuovo tecnico-professionale? Sarebbe a dire: della vecchia Università è tutto da gettare via? Oppure dobbiamo prendere coscienza che abbiamo una tradizione da salvaguardare e non certamente per essere conservatori né tanto meno nostalgici dei tempi che furono perché nessuno vuole ignorare le urgenze dei “tempi moderni” con le quali necessariamente bisogna fare i conti. Ebbene, la storia ci aiuta a ricordare che l’Università italiana, vissuta come “comunità di sapere”, è stata sia l’incubatrice della classe dirigente sia il luogo dove è maturata l’ansia di rinnovamento ideologico e culturale che, anche se tra mille conflitti e ferite sociali gravi ancora non del tutto rimarginate, ha segnato le tappe della storia del nostro Paese. Questa lezione della storia non la dobbiamo ignorare: nell’Università, a nostro modo di vedere, proprio sulla scorta del passato, si deve continuare a elaborare un sapere altamente critico che deve alimentare il lavoro intellettuale che a sua volta deve contribuire a vivacizzare il dibattito politico e a guidare lo sviluppo socio-economico dell’intera Nazione.

E allora, prima ancora di formule di curricolo all'interno delle quali collocare il sapere da insegnare, ci sembra quanto mai necessario riflettere su quale sapere inserire nei curricoli universitari, la cui composizione deve essere conseguenza diretta dell'idea di sapere, di scienza che la Università deve elaborare e che deve ritenere fondamentale per la formazione delle giovani generazioni. È sulla funzione attribuita all'Università nell'attuale società che bisogna soffermare la riflessione. La riforma universitaria non può ridursi a una formula tecnica buro-pedagogica di ingegneria curricolare, ma essa deve essere la conseguenza di una scelta consapevole di scienza che si vuole trasmettere.

Dunque, il discorso è più complesso di quanto possa apparire nei dibattiti sui mezzi di comunicazione di massa. Non si tratta di discutere di formule, "tre+due", "quattro+uno", "uno+quattro", "cinque" o quant'altro. Le formule sono contenitori da riempire. Ad esse deve precedere una domanda preliminare: che sapere vogliamo dare ai nostri giovani e per farsene che cosa?

Se invertiamo l'ordine dei fattori, prima la formula e poi il sapere, il prodotto purtroppo in questo caso cambia. E non ci sembra, in verità, che né il passaggio ai semestri né ai moduli o a qualsivoglia stratagemma di organizzazione didattica abbia sollevato la domanda se fosse necessario modificare il sapere da sempre insegnato per favorire un apprendimento non più di tipo continuativo, sequenziale, di accumulazione di conoscenze nel tempo (come avveniva con le annualità), ma teorico-pratico, abilitativo. Invece, con una operazione gattopardesca si è mantenuto il sapere tradizionale, ma lo si è frammentato, parcellizzato, dosato "magicamente" in pillole di sapienza somministrate in miracolosi moduli di poche ore. Insomma, abbiamo assistito in diretta ad un delitto annunciato a cui nessuno ha saputo, o ha voluto, trovare rimedi per evitare la tragedia.

La confusione è totale. Il vecchio si è innestato sul nuovo, non essendo né vecchio né nuovo. E questo è il vero tradimento per i giovani. Non è con operazioni di facciata che il grosso problema della formazione si risolve. E torniamo a quale sapere insegnare, e non per una disquisizione di sofisticata filosofia del sapere, ma per capire di quale sapere si ha bisogno oggi per inserirsi nel mondo del lavoro. Si insegni a usare internet, si esiga da tutti una buona padronanza dell'inglese, ma si richieda agli studenti di studiare seriamente le discipline del corso di stu-

dio prescelto e all'Università di continuare ad offrire queste conoscenze. E questo non sta più avvenendo, sia nel modo tradizionale sia in un nuovo annunciato ma non realizzato. Sono, per esempio, scomparsi i corsi monografici e da che cosa sono stati sostituiti? Da moduli paraliceali che inducono ad un apprendimento schizofrenico e per niente rivolto ad acquisire un metodo di ricerca. Altro inganno: tra i sostenitori del "tre+due" si diceva che era colpa della laurea quadriennale se c'erano tanti "fuori corso". Ma la terapia è stata peggiore della malattia: quattro anni sono troppi! si accorcia di un anno; i contenuti sono eccessivi! si diminuiscono, e così gli studenti potranno entrare subito nel mondo del lavoro. Poco importa se sono ignoranti e il mondo del lavoro non li vuole lo stesso. La parola magica è la professionalizzazione. Tutto ruota attorno ad essa. L'Università si deve piegare alle regole di mercato, si deve aziendalizzare, deve dare profitto. E così per acquisire i famosi crediti va bene anche che siano certificati dal circolo della vela o dall'associazione di volontariato sotto casa. Gli studenti si trasformano in procacciatori di crediti con tanto di ben servito alla cultura. E poi, è proprio vero che la laurea triennale "professionalizzante" abbia dato esiti positivi per l'inserimento nel mondo del lavoro?

Se diamo uno sguardo ai risultati dell'indagine svolta dal Consorzio AlmaLaurea sul "Profilo dei laureati 2004"², comprensivo anche delle lauree "triennali", ci rendiamo conto che, a fronte di una maggiore regolarità negli studi e quindi di laureati nei tempi canonici (anno 2004 nella pre-riforma solo il 10,9% era in regola, mentre nella post-riforma la percentuale sale al 36,9% e i "fuori-corso" passano dall'84,7% al 37,0%; nel pre-riforma l'età media della laurea era di anni 28 e dopo la riforma si abbassa a 27), la occupazione dei laureati a un anno dalla laurea non aumenta affatto, anzi diminuisce (la contrazione in tutti i corsi di studio è fra 1 e 7 punti percentuali) e molti di più sono i laureati in cerca di occupazione (e, si badi bene, che molti laureati continuano a fare il lavoro che svolgevano prima della laurea). E questi dati, per quanto ancora

² Cfr. i dati dell'indagine AlmaLaurea sul "Profilo dei laureati 2004" sul sito www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2004 oppure cfr. A. CAMMELLI (a cura di), *La qualità del capitale umano dell'Università in Europa e in Italia*, il Mulino, Bologna 2005; ID. (a cura di), *Consorzio interuniversitario Almalaurea. Lavorare dopo la laurea. Caratteristiche e percorsi occupazionali*, il Mulino, Bologna 2005.

risentano del passaggio fra il pre e post-riforma, sono eloquenti sulla “professionalizzazione “ delle lauree “triennali”. Si dirà che ancora il processo non è completo, che le Università devono rivedere curricula, crediti e quant’altro, ma i dubbi permangono sulla validità di una Riforma che, forse, non ha tenuto conto dello scadere della qualità del sapere insegnato. O meglio, bisognava interrogarsi su come evitare l’inevitabile scadimento della qualità della didattica con il moltiplicarsi di corsi, dai titoli altisonanti, ma in alcuni casi inspendibili sul mercato del lavoro. Gli studenti si sono trovati davanti a valanghe d’esami da superare in meno anni di prima. E che dire poi della tendenza già molto evidente di continuare il percorso quinquennale con il risultato di aumentare di un anno il corso del ciclo di studi che azzerava una delle motivazioni forti della Riforma: un inserimento più precoce nel mondo del lavoro.

Come si vede non pochi sono i problemi che questa Riforma universitaria lascia sul tappeto: qualità del sapere insegnato, organizzazione elefantica e schizofrenica, scarsa efficacia del titolo di studio, uno studente inteso come utente al quale si deve dare l’illusione di offrire un buon prodotto, un po’ alla maniera commerciale degli spot pubblicitari. Ma è questa la Riforma di cui si aveva bisogno? Non che nelle intenzioni del legislatore non ci fossero le giuste motivazioni. Era vero, infatti, che i nostri laureati si affacciavano più tardi dei loro colleghi europei al mercato del lavoro. Ma non è con gli escamotages che il problema si risolve. Occorre saper conciliare la qualità con l’efficacia, l’organizzazione con la serietà della didattica universitaria. Prima di mettere mano alla Riforma occorre un coinvolgimento dell’Accademia per una ampia e serena discussione su quale sapere oggi insegnare e su come insegnarlo. Se la professionalizzazione era l’obiettivo bisognava chiedersi come il sapere cognitivo poteva declinarsi verso l’abilitativo. Occorre interrogarsi sul rapporto tra teoria e pratica, sull’apprendere dalla e nella pratica. Alla epistemologia tradizionale, basata su paradigmi teorici, bisognava affiancare la “epistemologia della pratica”. “Oggi, giustamente sostiene C. Laneve, sapere significa sempre più saper fare, known-how, usare nuove procedure e nuovi software, manovrare più strumenti, utilizzare materiali più strutturati. Ma non solo: significa anche saper parlare, saper dibattere, saper scrivere, essere capace di selezionare i dati culturali, di ordinarli, di cercarli; ed ancora: saper avvertire i problemi,

saper risolvere questioni, saper decidere, farsi domande, e così via...all'infinito"³. Su tutto questo occorre interrogarsi se si voleva riformare l'Università in senso più dinamico e per inserirla nei processi di cambiamento economico-sociali. Un passaggio saltato che, ahimè, è costato caro e caro costerà proprio a quei giovani che, invece, s'intendeva valorizzare dandoli più *chances* per l'inserimento nella vita lavorativa⁴.

E il docente universitario? E il suo profilo? E la sua didattica?

La legge 4 novembre 2005, n.230 nel suo unico articolo carico di commi, ben 25, prevede "nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari". È evidente che è una legge assai importante per il processo di Riforma che interessa l'Università. Non è nostra intenzione né commentarla né aprioristicamente criticarla, ma soltanto vagliarne la congruenza con le esigenze poste dalla Riforma. Infatti, se all'Università si dà l'onere di una nuova professionalizzazione per i laureati, non è forse compito questo che grava sulla didattica universitaria e, quindi, sul docente? E da qui non ne scaturisce un'idea di docente universitario diversa rispetto a quello a cui eravamo abituati? Ma verificiamo se ciò è vero, in tutto, in parte o per niente.

Ebbene, guardando attentamente emerge che tutto l'articolato riguarda essenzialmente le nuove procedure di reclutamento. Dei 25 commi solo il 2 molto genericamente tratta delle attività didattiche e di ricerca e così recita: "i professori universitari hanno il diritto e il dovere di svolgere attività di ricerca e di didattica con piena libertà di scelta dei temi e dei metodi delle ricerche nonché [...] dei contenuti e della impostazione

³ C. LANEVE, *Insegnare nel laboratorio*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 8-9.

⁴ *Dopo la riforma, laurea breve, lunga o inutile?*, "Corriere della sera", 11 novembre 2005. L'articolista, Antonio De Lillo, riprendendo le recenti stime dell'*Istituto Iard* secondo le quali oggi quasi un quinto dei giovani tra i 25 e i 34 anni è in possesso di laurea, mette in evidenza come il mercato del lavoro non assorba i laureati e conferma questa tesi con i dati dell'indagine *Excelsior di Unioncamere* che sulle previsioni di assunzioni nel settore privato (quasi 650.000) rileva che solo l'8,8% riguarderà i laureati, e il cui 50% ha già precedenti esperienze lavorative. Tra i laureati poi è bassa la richiesta di chi è in possesso della laurea triennale o di I livello che dir si voglia. È questo un dato inquietante che, a parere dell'articolista, e non solo per lui in verità, "dovrebbe portare l'Università a chiedersi se la formazione offerta è adeguata ai bisogni di sviluppo del Paese".

culturale dei propri corsi d'insegnamento". E fin qui nulla di nuovo: ma la novità è nel comma 16 in quanto le ore di didattica frontale per chi è a tempo pieno passano da 60 a 120. Raddoppiano! E all'inizio del comma 16 si avverte che "resta fermo [...] il trattamento economico dei professori universitari" così come al comma 25, a suggello di tutto, si ribadisce che "dall'attuale disposizione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica". Il discorso è molto chiaro: le nozze con i fichi secchi! E si badi bene che non è solo un problema di retribuzione, di vil danaro, perché sui docenti universitari vanno a gravare impegni didattici maggiori che necessariamente intaccano il tempo da dedicare alla ricerca. Né tanto meno ci si preoccupa di prevedere forme di aggiornamento per attività didattiche diverse che vengono richieste dalla Riforma. E i tirocini, e i laboratori, e il tutorato? In maniera confusa al comma 11 a proposito dei "professori aggregati", di questa nuova figura introdotta, si dice che ad essi possono essere affidati compiti di "tutorato e di didattica integrativa", una specie di *parva et minora*. Per tutti i docenti, sempre al comma 16 si sostiene che "ai professori a tempo pieno è attribuita una eventuale retribuzione aggiuntiva nei limiti delle disponibilità di bilancio, in relazione agli impegni ulteriori di attività di ricerca, didattica e gestionale, oggetto di specifico incarico". E da dove prendere queste disponibilità di bilancio se al comma 25, come abbiamo visto, non è previsto alcun impegno maggiore di spesa per l'Università?

Come si vede non poche sono le domande, non pochi i dubbi e le perplessità. Ma soprattutto viene da domandarsi: dov'è il docente per la nuova Università? O meglio chi è il docente di questa Università riformata?

È vero come sosteneva Otto Neurath in pieno ottimismo neopositivista che "noi ripariamo la barca mentre siamo in mare", ma è anche vero che una minima idea di chi debba essere il docente universitario oggi, in questa Università riformata e tesa alla tanto sbandierata professionalizzazione ci doveva pur essere.

In un articolo di qualche anno⁵ fa G. Reale, dopo l'approvazione della Riforma della scuola del Ministro L. Berlinguer, affermava che il problema centrale dell'istruzione è quello della formazione e valorizzazione del ruolo degli insegnanti. La tesi di Reale, a nostro parere, può essere

⁵ Cfr. G. REALE, *Aule in cerca di veri maestri*, in "Il Sole 24 Ore", 1 ottobre 2000.

ripresa e condivisa oggi per l'Università dopo l'approvazione della Riforma. Scriveva G. Reale che, venuta meno dopo il Sessantotto la fiducia nei contenuti tradizionali del sapere, l'interesse si è spostato dai contenuti alle tecniche/tecnologie per trasmetterlo perché ritenute neutre e non manipolatorie. Ma, ribadisce lo storico della filosofia, che "il buon insegnante non deve rinunciare a essere un maestro" e maestro è chi "ha raggiunto non solo un sapere, ma un modo di essere superiore, chi ha creato un nuovo modo di vedere, di pensare, di agire, una nuova scienza, una nuova arte, chi ha tracciato nel mondo una nuova strada, che si può apprendere solo seguendolo, attingendo alla sua esperienza e alle sue parole". Senza voler accettare paradigmaticamente questa figura di maestro/docente, tuttavia, non possiamo ignorare che l'Università ha necessità di avere docenti di siffatta maniera e non come oggi spesso accade docenti/manager, docenti procacciatori di fondi, docenti che mirano ad occupare spazi ed insegnamenti e docenti più attenti ad essere presenti negli organi di governo che alla didattica e alla ricerca. Si dirà che per l'Università di massa non sempre è possibile garantire la qualità nella docenza, ma questo è un vero problema che va affrontato e superato necessariamente. K. Popper in una felice metafora affermava: "le istituzioni sono come le fortezze; resistono se è buona la guarnigione", cioè, se sono buoni i docenti, sarà buona l'Università. E per la nuova Università il docente sarà buono se affiancherà alle doti suddette anche quelle di essere un buon didatta, se saprà fare didattica nei modi altri, plurimi che la Riforma richiede. Passare dai corsi monografici e dai seminari, al tutorato e al laboratorio non è facile. Sembrerà una diminuzione di prestigio se non si capirà l'importanza di queste nuove modalità didattiche ai fini di un esito universitario teso non solo al sapere, ma anche al saper fare.

Il discorso sulla didattica non è affatto secondario, e nel testo sullo stato giuridico non se ne parla affatto. La trasformazione dei curricula universitari e la introduzione di queste pratiche didattiche diverse, altre, plurime, richiede al docente universitario una messa in discussione della propria professionalità didattica. Questi, da sempre abituato alla lezione/conferenza e ai seminari, è costretto a reinventarsi come tutor, come docente di laboratorio, ma spesso, però, lo fa solo sulla carta e non nella effettiva pratica didattica. E non gli si può fare grande colpa di questo visto che non è stato affatto preparato al nuovo.

Il compito non è dei più facili. Occorre superare resistenze, modi di essere ormai consolidati, abitudini e nicchie professionali rassicuranti. Allora, e veniamo alla conclusione, troppe sono 120 ore di didattica, troppo tempo è sottratto alla ricerca. Il docente universitario è ancora per noi un ricercatore, un intellettuale, un punto di riferimento per la società, un maestro, appunto. Ciò non toglie che, come sostiene Laneve, tra gli "indicatori di qualità" della sua attività didattica non debba prevedere nuove competenze didattiche quali la "produttività", la "processualità", la "flessibilità", la "modularità", la "laboratorietà", la "contrattualità", la "organizzatività", la "valutatività", la "relazionalità", ovvero le "condizioni "volte all'incremento della qualità dell'offerta formativa e didattica, al miglioramento e alla differenziazione delle opportunità di apprendimento, al potenziamento dei processi di orientamento e riorientamento, alla valorizzazione degli interessi e delle attitudini, all'ampliamento di esperienze di lavoro"⁷ al fine di rendere efficace ed efficiente il sistema Università nella prospettiva di realizzare in pieno il dettato costituzionale allargando sempre più la base dei "capaci" e "meritevoli".

In estrema sintesi si può dire che per andare oltre il dibattito attuale sull'Università che si concentra sostanzialmente su due polarità contrapposte, i nostalgici dei tempi che furono di un'Università di élite ormai improponibile, da un lato, e gli innovatori a tutti i costi che negando lo schema humboldtiano ne vogliono fare un istituto superiore di formazione professionale, dall'altro lato, è necessario trovare una terza via che inserisca il nuovo sul vecchio, che costruisca il nuovo senza ammazza-re il vecchio. Dunque: non si tratta di rifiutare l'idea sulla quale si è fondata l'Università, quella cioè di essere la sede privilegiata per la elaborazione della scienza, né di rinunciare a un'Università che sia una comunità di docenti e studenti né di interrompere quel connubio tra didattica e ricerca che è l'autentico valore su cui essa trova e alimenta il suo senso, bensì bisogna pretendere che essa continui a essere quel bene pubblico su cui la società scommette per assicurarsi un futuro migliore e per questo deve essere interprete del tempo presente, delle sue fenomenologie, delle sue tendenze e orizzonti di attesa.

⁶ Cfr. C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003, pp.134-140.

⁷ *Ivi*, p. 139.

Massimo Baldacci

Il percorso di formazione di un insegnante ha un inizio, ma in pratica non ha fine. Lo studio personale, la riflessione sulla propria attività e la partecipazione a momenti formativi organizzati devono accompagnare costantemente la carriera di qualsiasi docente, affinché la sua efficacia didattica si mantenga viva negli anni. La formazione iniziale fornita dall'Università non può, perciò, essere considerata come un percorso sufficiente a dotare in maniera definitiva il docente delle competenze necessarie per operare adeguatamente a scuola. La formazione in servizio per tutto l'arco della carriera ne è il complemento ineludibile. Nonostante ciò, la formazione iniziale conserva un valore strategico. Rappresenta la "matrice" che, nel bene e nel male, è destinata a condizionare (anche se non in modo deterministico) la formazione successiva e inclina il piano delle propensioni verso le pratiche scolastiche in direzioni che sarà progressivamente arduo modificare. Da qui la sua rilevanza e la sua estrema delicatezza: inadeguatezze a questo livello possono condizionare negativamente le capacità professionali del docente in maniera durevole e, di conseguenza, la stessa qualità della formazione scolastica. Com'è noto, e com'è perfino banale ricordare, la scuola - in ultima analisi - la fanno gli insegnanti. Questo nesso empirico tra il tipo d'insegnante prodotto dalla formazione iniziale e il genere di scuola che viene di fatto ad esistere è stato recentemente ricordato da Frabboni⁸ sulle pagine di questa Rivista. Credo che tale nesso (anch'esso non deterministico) possa essere proficuamente utilizzato come criterio di valutazione generale di un sistema di formazione iniziale dei docenti. Si tratta, cioè, di chiedersi quale genere di scuola corrisponde a tale sistema e confrontarla con quella reale e con quella che si vorrebbe realizzare.

⁸ F. FRABBONI, *Dimmi che insegnante hai e ti dirò che scuola sei*, in "Pedagogia oggi", 1, 2004.

Qual è il profilo di competenze in base al quale si può definire il tipo di formazione iniziale del docente? Frabboni e Bertagna⁹ ne hanno fornito estese analisi su questa Rivista. Mi limito perciò ad una sua specificazione di massima, utilizzando una scaletta di comodo suddivisa in quattro punti: la *competenza culturale* (relativa alla padronanza dei saperi oggetto d'insegnamento e che richiede essenzialmente l'acquisizione di *Cfu* disciplinari); la *competenza didattica* (schematicamente riconducibile alla padronanza delle metodologie d'insegnamento e che postula *Cfu* inerenti alla pedagogia, alla didattica generale e alle didattiche disciplinari); la *competenza relazionale* (concernente la capacità di sapersi rapportare efficacemente con gli alunni e legata prevalentemente a *Cfu* psico-socio-antropologici); la *competenza professionale* (uso quest'espressione di comodo per indicare il saper fare nei contesti dell'azione scolastica e i *Cfu* relativi ai *laboratori* e al *tirocinio*). Il tipo di insegnante prodotto dalla formazione iniziale dipende da come questa mette in gerarchia tali competenze nella distribuzione dei *Cfu*, ossia dalla "altimetria" di questi ultimi rispetto agli ambiti della preparazione del docente: disciplinare, pedagogico-didattico, psico-socio-antropologico, "professionale".

Quali sono le caratteristiche salienti del nostro sistema scolastico? Per dirlo brevemente e schematicamente, uno dei tratti cruciali della nostra scuola di massa è quella dell'eterogeneità dell'utenza: disuguaglianza dei livelli cognitivi d'ingresso e differenza negli stili d'apprendimento (che insieme rendono improponibile una didattica uniforme); diversità dei codici socio-culturali (che genera una rilevante problematica relazionale); varietà degli interessi giovanili e, soprattutto, loro alterità rispetto alla cultura scolastica (che rende poco plausibile un interesse spontaneo per questa ultima) ecc. Di fronte a questa eterogeneità, la scuola di un Paese civile avanzato come il nostro non può che essere una scuola che - nel garantire la qualità dell'istruzione e, quindi, il tenore dei saperi - mira a promuovere sia l'uguaglianza formativa (assicurando a tutti gli alunni il raggiungimento delle competenze fondamentali a prescindere dalle loro differenze d'ingresso), sia la valorizzazione delle diversità culturali (facendone un'occasione di arricchimento reciproco e un terreno di crescita di atteggiamenti democratici).

⁹ F. FRABBONI, *Dimmi che insegnante hai e ti dirò che scuola sei*, op.cit.; G. BERTAGNA, *Linee per la formazione dell'insegnante*, in "Pedagogia oggi", 2, 2004.

Sulla base di queste sommarie indicazioni circa il profilo formale di competenze da assicurare al docente e i caratteri della scuola reale e di quella che, si spera, vorremmo realizzare come Paese democratico, si può tentare una valutazione della riforma della formazione iniziale, domandandosi a quale tipo d'insegnante conduce e, di conseguenza, quale genere di scuola implica. In particolare, dando per acquisita la soluzione delle *lauree magistrali*, mi soffermerò sulla loro organizzazione curricolare ed istituzionale. Questa analisi, ovviamente, deve essere condotta separatamente per l'insegnante della scuola primaria e della secondaria, poiché la riforma prevede, giustamente, percorsi formativi diversi in rapporto a questi gradi scolastici. Per anticipare in estrema sintesi i giudizi che fra breve argomenterò, dirò che entrambe le soluzioni mi sembrano insoddisfacenti (particolarmente quella per la secondaria), ma per motivi sostanzialmente diversi. Giudico la soluzione per la secondaria minata dalla sua *fragilità curricolare*, quella per la primaria dalla sua *debolezza istituzionale*.

La formazione del docente della scuola secondaria

La *fragilità curricolare* della formazione del docente di scuola secondaria è determinata dalla distribuzione dei *Cfu* per la quale si è optato¹⁰. Una distribuzione che non si limita a porre al vertice della gerarchia l'ambito dei saperi disciplinari (com'è del tutto condivisibile: nessuno dubita che il docente debba essere culturalmente ben attrezzato e capace di padroneggiare la propria materia d'insegnamento), ma lo fa in maniera così sperequata da rendere quasi residuale lo spazio degli altri ambiti (pedagogico-didattico, psico-socio-antropologico, professionale), e in ogni modo ben lontano dalla "massa critica" che sarebbe necessaria per produrre vere competenze. Questa scelta è aggravata dalla collocazione istituzionale nelle Facoltà disciplinari, anziché in una specifica laurea magistrale posta entro una struttura d'ateneo, il che rischia di tradursi in ulteriori privilegi per i settori scientifico-disciplinari specifici a tali Facoltà, a scapito degli altri settori.

¹⁰ Il d.P.R. del 17 ottobre 2005, art. 2, comma e) stabilisce che i *Cfu* dell'area pedagogico-professionale per i corsi finalizzati all'insegnamento nelle scuole secondarie di ogni ordine e grado non siano più del 25% dell'80% dei 120 crediti complessivi (ossia: incluso laboratori e tirocinio, non più di 24 crediti in tutto!).

Quale tipo di docente di secondaria ne emerge? All'incirca il medesimo di sempre: l'insegnante la cui perizia professionale è sostanzialmente ricondotta alla padronanza dei contenuti da insegnare, con una operazione che scambia ciò che è parte della professionalità docente con il tutto. Si tratta, insomma, della vecchia soluzione gentiliana un poco attenuata; ma sospetto che l'adesione ai quadri filosofici della pedagogia neoidealista c'entri ben poco e che le ragioni di questa opzione siano da vedere in motivi ben più prosaici, legati agli interessi accademici delle Facoltà disciplinari.

Quale genere di scuola implica un docente di questo tipo? Per rispondere a questa domanda una libera rilettura delle posizioni gentiliane può invece essere pertinente. Rielaborando liberamente l'idea dell'educazione come sintesi a priori, si può asserire che questo tipo di docente implica un genere di scuola in cui le caratteristiche d'ingresso dell'alunno garantiscono a priori la sintesi "spirituale" – per così dire – di questi con l'insegnante come officiante del sapere. Si tratta di un insegnante che postula una scuola in cui gli alunni hanno livelli d'ingresso tendenzialmente omogenei e adeguati rispetto ai saperi da impartire, e modi di apprendere sintonizzati sull'unico mediatore didattico che questo genere di docente è in grado di usare: la lezione frontale; in cui gli alunni hanno un interesse pressoché spontaneo per i saperi da apprendere e/o sono predisposti favorevolmente verso il lavoro scolastico in genere; e in cui essi possiedono i medesimi codici culturali e relazionali del docente e hanno introiettato il principio di autorità e di asimmetria dei ruoli che regna a scuola, con il contegno e la deferenza ad esso correlati. In una scuola di questo genere, il tipo d'insegnante in questione risulta pienamente adeguato ed efficace. Purtroppo la scuola reale mostra caratteri marcatamente diversi da questi. È una scuola che, come abbiamo visto sopra, appare percorsa dall'eterogeneità dei tratti dell'utenza e dalla loro alterità rispetto a quelli postulati dal docente gentiliano. La sintesi "spirituale" dell'alunno col docente non è dunque garantita a priori: deve essere ricercata a posteriori – nell'esperienza dell'insegnamento – tenendo conto delle effettive caratteristiche dei discenti e avvalendosi di competenze pedagogico-didattiche e psico-relazionali. Competenze rispetto alle quali questo tipo di docente sarà però poco attrezzato. È allora facile prevedere che gli insegnanti formati in questa maniera, anche se padro-

ni della propria materia, si troveranno in difficoltà nel trasmetterla ai propri alunni; saranno disorientati di fronte alla loro eterogeneità cognitiva; spaesati e delusi davanti al loro disinteresse; smarriti di fronte ai problemi di relazione con la classe. Forse cederanno alla tentazione di insegnare solo per gli alunni capaci, educati e motivati; o forse cercheranno di fare comunque del loro meglio. In entrambi i casi, però, la scuola secondaria che vorremmo – quella degna di un Paese civile e avanzato come il Nostro, quella che promuove contemporaneamente la qualità dei saperi, l'uguaglianza formativa e la valorizzazione delle diversità – rischia di non realizzarsi. Probabilmente i saperi pedagogici, didattici e psico-sociali, estromessi in buona misura dalla porta della formazione iniziale, rientreranno in forze dalla finestra della formazione in servizio, quando – com'è accaduto in questi anni – saranno chiamati a soccorrere gli insegnanti impegnati in un compito la cui complessità rende palese l'insufficienza della sola competenza culturale-disciplinare. Si sarà, in ogni modo, persa un'occasione storica. Ovviamente ci sarebbe molto altro da dire, ma per ragioni di spazio mi fermo qui.

La formazione del docente della scuola primaria

Lo scenario cambia decisamente per la formazione dell'insegnante di scuola primaria. I materiali messi a punto dal *tavolo VII* prevedono un monte *Cfu* per l'area Pedagogica-professionale (includo in essa l'ambito pedagogico-didattico, psico-socio-antropologico, laboratori e tirocini) congruo, soprattutto se considerato sull'intero quinquennio (e questo di là di possibili dissensi sul dettaglio della loro distribuzione tra i singoli settori scientifico-disciplinari).

La complessiva bontà curricolare dell'impianto di formazione dell'insegnante di scuola primaria rischia, però, di essere vanificata dalla *debolezza istituzionale* della soluzione che si va prospettando. Questa debolezza ha almeno due aspetti: la collocazione del corso di laurea magistrale per la formazione primaria; il titolo rilasciato dal corso d'accesso triennale.

La prima questione è ben nota e la Pedagogia italiana mi sembra sufficientemente allertata: il *tavolo VII* ha previsto che la laurea magistrale per la formazione primaria veda la luce non sulla base della classe delle

“Scienze umane e pedagogiche” – così come sarebbe stato naturale e opportuno per preservare un adeguato profilo del futuro insegnante – ma su un’ apposita *interclasse*. La collocazione di questa laurea magistrale, di conseguenza, non è individuata con certezza nella Facoltà di Scienze della formazione: sia pure in linea di mero principio, potrebbe vedere la candidatura di Facoltà disciplinari federate (Lettere e filosofia con Scienze matematiche, fisiche e naturali, per esempio). È quasi inutile ricordare che, mentre la gestione della laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria ha favorito l’equilibrio tra le competenze della professione docente, il governo di Facoltà disciplinari federate presenta il rischio di una forzatura degli impianti curricolari in direzioni disciplinari, col pericolo – che l’incardinamento dei *Cfu* potrebbe non scongiurare del tutto – di una tendenziale omologazione al già criticato modello della secondaria. Occorre, perciò, prepararsi a rivendicare la priorità delle Facoltà di scienze della formazione, in tutti gli atenei in cui sono presenti, avvalendosi, a questo scopo, della formulazione che si è riusciti ad ottenere nell’ultima versione dei materiali del *tavolo VII*: “La collocazione culturale e amministrativa della laurea magistrale tiene conto *prioritariamente* delle esperienze e delle competenze sviluppate dal 1998 nelle Facoltà di scienze della formazione...”.

La seconda questione, pur essendo parimenti nota, mi sembra invece complessivamente sottovalutata. Le lauree triennali che istituiremo per l’accesso alla magistrale per la formazione primaria devono rilasciare un titolo autonomo dal percorso successivo, e spendibile indipendentemente da questo. La questione non sta tanto nel dare una soluzione formale a questo principio; sta anche e soprattutto nel congegnare questa soluzione in modo tale da garantire agli studenti una effettiva e ragionevole spendibilità di questo titolo di primo livello. L’accesso programmato alla laurea magistrale comporta – infatti, con ogni probabilità – una selezione degli studenti in uscita dal triennio di base; e coloro che non superano le prove d’accesso alla magistrale (o decidono di fermarsi al livello di base) hanno diritto ad eque opportunità di occupazione, pari a quelle (che non sono poi così disprezzabili) di coloro che conseguono gli altri titoli “storici” delle nostre Facoltà: educatore sociale e formatore. Non dare una soluzione soddisfacente a questo problema significherebbe consumare un’ingiustizia nei confronti degli studenti e, col tempo,

potrebbe portare ad una diminuzione d'appetibilità del percorso pedagogico d'accesso alla magistrale, a vantaggio di altri possibili itinerari (quello attraverso una laurea di base scientifica, per esempio). Trovare questa soluzione, peraltro, non mi pare semplice. Una triennale *ad hoc* presenta un doppio rischio. Da un lato quello di risultare assai prossima ad un doppione dei corsi di educatore o formatore e proclive a sovrapporsi ai loro sbocchi professionali, rischiando così di indebolire questi corsi; dall'altro, per evitare quanto appena detto, di proporsi profili fantasiosi e sbocchi professionali velleitari, fallendo così la soluzione del problema sollevato. Eleggere a corso d'accesso le lauree di base in educatore e/o in formatore presenta indubbi vantaggi per la credibilità degli sbocchi, ma impone pesanti vincoli ai curricula di tali corsi. Inoltre, la sintonia di entrambe queste lauree con un percorso di formazione per insegnanti è solo parziale. Il corso di educatore è ben sintonizzato sul tipo d'utenza (infanzia e preadolescenza), ma i suoi obiettivi tendono a privilegiare gli aspetti psico-sociali ed affettivo-relazionali dell'educazione, che rappresentano soltanto un versante della formazione scolastica. Il corso di formatore è invece ben sintonizzato in merito agli obiettivi, che tendono a privilegiare la progettazione e la gestione di percorsi d'apprendimento, ma la sua utenza tipica è l'età dell'adolescenza e adulta (una fascia anagrafica a valle della primaria, dunque). Volendo lo stesso andare in questa direzione, considerata la salute complessivamente migliore del corso di educatore (vitale, nonostante i colpi che gli sono stati inferti dal Ministro Bindi prima, e dal Ministro Moratti poi), credo che converrebbe pensare al corso di formatore quale canale d'accesso. Nel primo triennio si acquisirebbero competenze didattiche-progettuali, disciplinari e organizzative; nel biennio, oltre a rifinire queste competenze, si tratterebbe di fornire adeguate conoscenze psicopedagogiche sull'età evolutiva in questione (occorre ricordare che il medesimo problema si pone per eventuali itinerari extrapedagogici: quello che passa per una laurea di base scientifica, per esempio) e il contatto diretto con i bambini attraverso il tirocinio. Questa ipotesi darebbe una soluzione equa al problema dell'occupabilità, anche se, lo ammetto, appare un po' stiracchiata.

Al di fuori di queste ipotesi, temo che non resti altro da fare che rimettere in discussione il principio della laurea magistrale per tutti gli

insegnanti. Se la laurea triennale abilitasse l'insegnante di scuola dell'infanzia e il successivo biennio l'insegnante di scuola primaria (elementare), la questione sarebbe risolta. Certamente, in questo caso è da mettere nel conto la diminuzione dell'immagine di "scuola" a pieno titolo della scuola dell'infanzia. Per concludere, credo che un approfondimento collegiale di questo problema da parte della Pedagogia sarebbe quanto mai opportuno e urgente.

Mentre continuiamo a dedicare la prima parte di questa sezione all'ascolto/intervista di uno dei Maestri della pedagogia italiana del Novecento sul tema affrontato in questo numero, riserviamo la seconda ad alcune tematiche particolarmente avvertite oggi.

Intervista ad Antonio Santoni Rugiu

(a cura di) Chiara Gemma

Con le ultime disposizioni legislative (509/99, 270/04, 230/05) abbastanza chiaro è, quindi, il quadro della "Riforma" dell'Università sul quale è ormai possibile esprimere un giudizio complessivo. Quali le Sue considerazioni?

Per prevenire l'accusa di prendere il discorso alla lontana, premetto che non sono un pedagogista bensì uno storico dell'educazione e quindi darò alle risposte un taglio diacronico. Il modello universitario italiano, sulla scia dello schema medioevale rimasto in sostanza inalterato fino all'800, prevedeva la facoltà prodromica di Arti liberali e poi le successive facoltà di Teologia, Diritto e Medicina che sotto l'apparenza di studi solo teorici tenevano anche d'occhio i *target* professionali. Poi, con l'uso dei testi stampati invece dei trattati dettati dal docente e del solo *verbum magistri*, l'insegnamento universitario conobbe nuove aperture. verso studi solo teorici ma implicanti sempre più una chiara axiologia professionale, almeno per vasti settori. Prova ne sia che per il titolo di dottore non bastava la laurea, malgrado il bacio accademico e la corona di lauro, ma occorreva la cooptazione da parte delle Arti dei notai e giudici per i legulei e dall'Arte dei medici per gli altri. Erano le corporazioni che cooptavano il laureato nel proprio collegio e gli consentivano di entrare come dottore fra gli altri dottori di quell'arte liberale. Insomma, l'insegnamento universitario, benché ostentasse distacco e quasi dispregio per la vita reale, non trascurava i profili professionali del tempo, organizzando i suoi curricula in vista di una formazione valida per le future

attività di avvocato, magistrato, ecc., oppure medico, ecc.. I teologi erano naturalmente a parte.

Il primo fendente a quell'élitarismo (un po' ipocrita) arrivò quando la facoltà di Medicina accolse alla pari anche i chirurghi, prima confinati nell'arte "meccanica" dei barbitonsori-cerusici. E altri casi del genere. Nel frattempo la vecchia facoltà delle Arti liberali si dissolse dando vita a Lettere e Filosofia, però sempre chiusa nel suo esclusivismo culturale, e a Scienze che invece aggregò le nuove "scuole di applicazione" per ingegneri, per agronomi, per elettrotecnici, ecc., e Medicina quella per farmacisti, per ottici e per ostetriche ecc.. Alcune di quelle scuole dopo tenace battaglia riuscirono da noi nella prima metà del '900 di elevarsi al grado di facoltà autonome. Queste inferenze portarono nell'impaludata accademia una nuova aria professionalizzante, senza tuttavia perdere il culto del sapere "liberale" ossia riservato a uomini liberi dal lavoro manuale. Alcune facoltà, come Lettere e Legge, rimaste indenni di corsi professionali aggregati, tennero fede all'antico assunto formalistico per cui chi sia ben preparato nella dottrina fondante un certo campo del sapere è anche idoneo a esercitarne le relative applicazioni pratiche. Tale pregiudizio (ripreso ed esaltato poi dai gentiliani) ha fatto sì che, ad es., la preparazione professionale degli insegnanti primari e secondari da noi abbia dovuto attendere il III millennio, confinandoci per questa lacuna in coda perfino a molti paesi del terzo mondo. Fra parentesi, resto critico circa le soluzioni in proposito da noi di recente adottate dal 1996 in poi e anche alle modifiche del D.L n. 227 del 17.10.'05, ma questo è un altro paio di maniche.

Fino a una dozzina di anni fa nella nostra Università esistevano due anime: da un lato quella dell'antico sapere "disinteressato" (*alma mater*) e l'altra, invece, del sapere applicato. Due anime separate in casa: la prima formava il sapere, l'altra il saper fare. Ma il vero ciclone si abbatté negli ultimi anni '90: gli atenei furono dichiarati autonomi e con tali modalità che furono messi in condizione di accollarsi quasi del tutto le spese della vita universitaria (compresa la retribuzione dei docenti, vero punto nevralgico). Per farvi fronte le Università hanno usato l'arma più a portata di mano: usare la loro autonomia anche per istituire nuovi corsi, perfino extra accademici, per portare fieno in cascina, diciamo, grazie

a tasse e contributi vari versati dai nuovi studenti. Non era la prima volta: già da tempo l'insussistenza per iniziative culturali e didattiche, pubblicazioni, acquisto di attrezzature e altro, per sostenere la ricerca fondamentale aveva costretto a ricorrere ai proventi delle iscrizioni (a volte salate) dei laureati iscritti ai corsi di perfezionamento (qualcuno è giunto ad un uso di quei fondi più "privatistico" per non dire di peggio).

Quei corsi anomali promettono l'acquisizione di un diploma professionalistico, dotato o meno di un certo punteggio fruibile in pubblici concorsi. L'intitolazione stessa di quei corsi è scelta fra quelle che più attirino iscritti. È la stessa logica dell'*audience* televisiva. Con tale *escamotage* la ricerca è di fatto spesso finanziata dalle tasche degli inconsapevoli fruitori, laureandi, laureati o post-laureati. I docenti non protestano, anzi, perché possono, del tutto lecitamente, integrare lo stipendio con il compenso della prestazione d'opera in tali corsi. E non sto a citare altri numerosi corsi che oggi impegnano i docenti in prestazioni didattiche anomale, come non bastasse (per chi lo rispetta) l'impegno didattico regolare e quello dei frequentissimi consigli, riunioni, colloqui, lavori organizzativi e quant'altro, così che il ruolo del docente è diventato tanto polivalente che dirotta il medesimo a compiti per cui non è qualificato –e forse nemmeno riciclabile– in mancanza assoluta di altro personale non docente che non sia quello solito ausiliario o amministrativo. Il docente è diventato un *factotum*. E quando si deve fare tutto, finisce che si fa male. In queste condizioni, è difficile sperare in un rilancio della ricerca, soprattutto di quella fondamentale che coinvolga più docenti e ricercatori, non esclusi studenti e cultori esterni, per una seria formazione universitaria più necessario del pane. Per questo erano nati nel 1980 i dipartimenti, ma la scarsità di sovvenzioni e la paura che essi scompagnassero la trama del potere accademico consolidato, l'hanno ridimensionato a compiti prevalentemente di routine.

La moltiplicazione smisurata dei corsi di ogni tipo e, aggiungerei, di sedi universitarie sorte come funghi, ha snaturato anche le vecchie e un po' ammuffite facoltà "disinteressate". Alcune facoltà di Lettere oggi, per dire il caso più evidente, offrono la maggior parte dei corsi di laurea a carattere professionalistico, i curricula filologici e filosofici sembrano quasi chiedano scusa di sopravvivere. Non ho alcuna nostalgia del vecchio assetto accademico e non voglio affatto dire che dovesse restare

com'era. Anzi, molto si doveva fare per modernizzarlo, adattarlo a un uso di massa cercando di perdere meno possibile del rigore della didattica e della ricerca, guadagnando una nuova produttività con innovazioni anche spregiudicate. Bisognava però evitare questo brusco rovesciamento.

La prolificità quasi conigliasca delle sedi e dei corsi brevi ha implicato naturalmente la necessità di moltiplicare anche i docenti. Si è creato così l'occasione di inserire a contratto nell'Università persone di valore e competenza indubbi, ma anche di dovere o di volere reclutarne altre non altrettanto dotate, per non dire peggio. Così per rispondere a un forte e improvviso fabbisogno, questa docenza anomala ha finito per rappresentare la maggioranza del corpo docente in percentuali anche superiori a quelle che un tempo vedevano i professori incaricati soverchiante gli ordinari, al punto che quando si parla di nuovo ruolo e status del docente universitario non si può ormai chiudere gli occhi di fronte a questa promiscua realtà.

Per non annoiare taccio su molte altre considerazioni sulle questioni che la riforma Moratti ha ignorato. Basta citare la prospettiva dell'informatizzazione didattica e dell'insegnamento scaricato da Internet, magari interattivo (le Università statunitensi e inglese lo adottano già). E non perdono alla più recente legge la precarietà e l'incertezza del futuro che essa semina fra gli aspiranti docenti e ricercatori, soprattutto per i più giovani. Certo bisognava stroncare molti abusi purtroppo non rari, ma si poteva fare con un controllo più serio e non solo superficiale. In questo la Moratti ha ragionato come Castelli il quale pensa che se la giustizia non funziona è colpa dei magistrati scansafatiche.

Non posso però evitare un cenno alla ennesima modifica dei concorsi, anzi pardon, della "prova idoneativa" (qualche nostro purista si sarà rivoltato nella tomba. all'udire tanto lemma) ultima sembianza della precarietà del lavoro intellettuale non meno che di quello operaio. Ora dovremmo tornare alla selezione nazionale superando quella localistica (che in verità ha fatto più danni della grandine). Ma basterà questo a restituire obiettività e serietà alla prova? Come dimenticare tutte le roventi accuse che sul concorso nazionale si sono dirette fin dalla legge Casati in poi, basta ricordare il caso di Croce o dei premi Nobel che salirono in cattedra solo dopo aver vinto il prestigioso premio? Poi, la man-

canza della quasi certezza del posto per un vincitore di una prova selettiva a numero chiuso apre nuovi scenari sconfortanti per chi ancora deve cominciare o completare la carriera. Nel 1980 la legge sulla docenza si illuse di rinnovare l'Università attraverso un riforma della docenza. La Moratti è cauta di nuovo in questa illusione, malgrado il semi-fallimento della legge di ventisei anni or sono). L'Università è una funzione sociale che non può adattarsi alla docenza, se mai è questa che deve adattarsi al mutamento sociale. Ma almeno quel decretone del 1980 aveva una prospettiva finalistica, anche se poi mancata (non sempre però per propria colpa). Basta pensare alla figura del ricercatore, anch'essa poi vanificata dalla logica accademica e riportata di fatto al vecchio vituperato assistente.

La legge del 4 novembre u.s. è priva (come quelle Moratti sulla secondaria e sulla primaria) di un'attuale idea di fondo e ancor più di una mira a breve e a lungo termine. Ciò che si coglie -a mio avviso- è la copiatura (maldestra) di modelli forestieri: se vogliamo imitare gli USA dobbiamo copiare integralmente quel sistema, a partire dall'abolizione del valore legale dei titoli. Finché il laureato e specializzato nell'Università meno prestigiosa è *ope legis* valutato in misura uguale a quello dell'Università più prestigiosa, noi abbiamo solo una brutta copia del sistema americano (pure criticabilissimo e non esportabile come un pacco). Va poi ricordato che la legge di novembre è stata approvata mercé un voto di fiducia, cioè grazie a una forzatura procedurale, mentre che quando si tratta di insegnamento e di ricerca un ampio consenso non dovrebbe mai mancare. La ministro si è vantata di aver fatto crescere il numero dei laureati e di aver migliorato di molto la regolarità e la continuità degli studi, e quindi scemare la mortalità accademica, la più dolente piaga del nostro sistema. Ha però omesso di notare quanto quei mutamenti vengano dalla istituzione di tanti nuovi corsi di laurea brevi e quindi dal decollo del numero degli iscritti, per non parlare dell'indulgenza degli docenti in pianta stabile o contrattisti. Le nude cifre non bastano, anzi a volte portano fuori strada, se non accompagnate da un'attenta valutazione qualitativa.

Franco Cuccurullo

Quando nel 2001 abbiamo iniziato a muovere i primi passi nel campo poco esplorato della valutazione della ricerca italiana, avevamo la percezione che si trattasse di una sfida strategica, complessa e delicata. Prevalva in noi la preoccupazione che una sfida, proprio perché tale, si potesse vincere o perdere.

La consapevolezza della particolare valenza di questo nostro impegno è sopraggiunta in seguito, con il progredire del lavoro. Consapevolezza della complessità, ma anche delle difficoltà che, ad una ad una, abbiamo affrontato e risolto.

La presentazione odierna vuole essere la risposta alla domanda che ci siamo posti più volte dal 20 maggio 2003 (data di presentazione al Paese delle "Linee guida del CIVR per la Valutazione della Ricerca"): riusciremo a rispondere alle attese? Questo lavoro, infatti, è il risultato di tanti percorsi, individuali e di gruppo, che abbiamo affrontato con impegno e ostinazione, cercando di mantenere l'ago della bussola sull'obiettivo che ci eravamo prefissati: mettere a punto un sistema di valutazione che racchiudesse in sé universalità, oggettività e alto valore scientifico.

In altre parole, un sistema nel quale la nostra comunità potesse riconoscersi, percepito da strutture e ricercatori come un valore aggiunto rispetto all'attività di ricerca svolta nelle diverse aree.

La partecipazione della comunità scientifica

A conclusione di questo percorso, ritengo che sia noi, addetti ai lavori del CIVR, sia i ricercatori italiani, abbiamo tutti maturato la stessa convinzione: è stata compiuta un'operazione credibile, accurata, ampiamente condivisa e realizzata in tempi brevi, pur trattandosi della prima volta.

Lo ricordava il Ministro: ci troviamo di fronte, oggi, ad un lavoro di

straordinarie dimensioni, con un anticipo di alcuni mesi rispetto ai tempi previsti. Ciò è stato possibile perché, dal momento in cui abbiamo presentato le Linee guida, non c'è stato passaggio nel quale non sia stata coinvolta la comunità scientifica. Il nostro metodo di lavoro è stato quello di diffondere l'informazione, percorrendo in lungo e in largo il Paese, per conferenze, congressi e seminari, rispondendo all'invito di oltre 70 Strutture di ricerca. Ma è stato anche quello di ascoltare e recepire tanti validi suggerimenti emersi nel corso dei relativi dibattiti.

Pertanto, quando lo scorso anno, proprio in questo stesso periodo, siamo arrivati alla costituzione dei Panel di Area, strategie, obiettivi e percorsi per raggiungere la meta erano ormai diventati patrimonio comune del sistema.

Un punto di svolta nella ricerca italiana

E la nostra meta è proprio questa giornata, che segna un punto di svolta nel circuito della ricerca. Oggi la valutazione entra a pieno titolo nella storia della ricerca italiana, presentandosi come sistema strutturale, con le sue caratteristiche di scientificità e con una forte carica di innovazione, in termini di strumenti di lavoro e di metodi.

Ci sarà modo per tutti di scorrere le pagine del volume sui Risultati delle Valutazioni dei Panel di Area, rilevando particolarità e curiosità rimaste, magari per anni, senza risposte.

Sarà possibile per tutti consultare dati e acquisire informazioni anche accedendo al sito <http://vtr2006.cineca.it> (informatica e telematica, è bene ricordarlo, hanno avuto un ruolo insostituibile nel processo di valutazione). Ma, a parte questo, si possono sinteticamente fornire alcune chiavi interpretative di questa enorme mole di dati che oggi presentiamo.

Non possiamo che essere soddisfatti per l'ampio coinvolgimento delle Strutture: 77 Università, 12 Enti pubblici di ricerca, 13 Istituzioni private di ricerca, cui afferiscono ben 64.028 ricercatori. In termini politico-sociali, un evento del genere si chiamerebbe già "movimento" per la straordinaria mobilitazione che ha caratterizzato il nostro lavoro. Trattandosi di ricerca e di valutazione della ricerca, non parleremo di "movimento", ma di partecipazione sì, di una partecipazione tutta particolare, fatta di comunicazioni interpersonali e per via telematica, con un dialogo permanentemente aper-

to tra il gruppo di lavoro del CIVR, i Presidenti dei Panel, i Panelist, i ricercatori, in una collettiva azione di approfondimento e di ricerca nella ricerca, che lo scorso anno definimmo “democrazia telematica”. Un’espressione che mi fa piacere richiamare, perché oggi posso parlare di “democrazia telematica attuata”, visti i risultati ai quali siamo pervenuti.

Rating, ranking list: le mutazioni del linguaggio comune

È questo il senso profondo del primo esercizio di Valutazione Triennale della Ricerca 2001-2003: solo così era possibile effettuare un *rating* delle Strutture e per le Strutture. In quel “per” sta una delle chiavi fondamentali di interpretazione del lavoro che stiamo presentando: non è stata una valutazione calata dall’alto, ma ampiamente partecipata.

L’insieme di dati che presentiamo offre sicuramente una visione chiara e inoppugnabile sulla qualità della ricerca nel Paese, ma al tempo stesso, per noi addetti ai lavori, è fonte anche di alcune conferme, quali ad esempio, l’uso ormai predominante della lingua inglese e la distribuzione per tipologia dei prodotti, con prevalenza di articoli su riviste nelle Aree scientifiche e tecnologiche e di libri nelle Aree umanistiche, giuridica e politico-sociale.

Come anche è significativo per tutti, addetti ai lavori e grande pubblico, il quadro, complessivamente soddisfacente, che emerge dalla valutazione dei c.d. “gioielli di famiglia” della ricerca nazionale, compresi i brevetti, in rapporto alle dimensioni delle Strutture e al *rating* delle stesse, Area per Area.

Inoltre, vorrei condividere con tutti voi un aspetto di fondo: con questo esercizio noi stessi abbiamo fatto ricerca, momento per momento, attraverso un confronto che ci ha coinvolto in un processo di rinnovamento delle nostre stesse acquisizioni, attraverso una continua messa in discussione dei nostri consolidati saperi, aprendoci alle novità che a mano a mano si svelavano nel circuito della ricerca italiana.

La “cultura del dubbio”, un impulso per la ricerca

Si conferma così che la ricerca trova le sue ragioni profonde di esistenza e di sviluppo nella “cultura del dubbio”, oltre che nel desiderio della scoperta. L’esatto contrario dell’atteggiamento di chi si accosta ai

problemi con 'granitiche certezze', pur avendo, magari già da molto tempo, smesso di studiare, di approfondire, di ricercare, appunto. Ma spesso le granitiche certezze sono destinate ad essere travolte dai cambiamenti e dall'evoluzione dei processi della vita, della scienza e della conoscenza. L'opzione verso un approccio sperimentale e di ricerca è, invece, alla base del lavoro che stiamo presentando.

Alla luce di tutto questo, ritengo di poter affermare che oggi la valutazione della ricerca, che è ricerca essa stessa, sia uscita, finalmente, dalla nebulosa che l'ha avvolta negli anni precedenti, quando soltanto si accennava a parlarne, entrando a pieno titolo tra le realizzazioni positive delle Istituzioni deputate ad occuparsene.

Sono convinto, al tempo stesso, che questo sistema di valutazione nasca con una taratura di valori che non teme confronti a livello internazionale. Un sistema, il nostro, innovativo, telematicamente avanzato, democratico e relativamente poco costoso, che entra di diritto nello scenario internazionale, per confrontarsi, alla pari, con quelli già esistenti. Come sempre accetteremo il confronto con onestà intellettuale e apertura al cambiamento.

Per far crescere il "sistema Paese"

Infine, sono convinto che questo nostro lavoro, con i dovuti aggiustamenti, possa rappresentare un utile modello di riferimento anche in altri ambiti istituzionali ed in particolare nelle Pubbliche Amministrazioni, per valutare, ad esempio, la qualità dei servizi resi ai cittadini e valorizzare l'impegno delle risorse umane.

È un segnale che mi permetto di lanciare alla politica, perché, promuovendo la cultura della valutazione, riteniamo di avere reso un utile servizio alle Istituzioni di questo Paese e al Paese stesso.

Franco Cambi

Nella filosofia: Adorno e Foucault

Due filosofi contemporanei ci hanno offerto teorie esemplari del soggetto: del suo *statuto* e della sua *identità*, risolti nella sua *costruttività aperta* e, pertanto, nella sua *problematicità* radicale. Statuto di ontologia debole, storica, costruttiva. Identità soprattutto dialettica, che emerge da una opposizione e da un processo intenzionale. Così la costruttività e la problematicità contrassegnano, qui, il soggetto. Che viene letto nel suo *status* contemporaneo e che si annoda, strettamente, alla postmodernità, nella condizione *sub judice* e fondante insieme che il soggetto assume nella contemporaneità, che è - a sua volta - struttura aperta, ma carica di vincoli cogenti (la Tecnica, il Mercato, il Denaro, etc.), contrassegnata da un gioco complesso di tensioni, di scarti, di effetti duplici etc., *ergo* di inquietudini e, appunto, di problematicità. Adorno e Foucault ci hanno delineato, per vie diverse e lontane, questa debolezza, centralità, costruttività e intenzionalità dell'essere-soggetto come individuo/persona, come un centro de-centrato e contraddittorio che pur deve saldarsi a se stesso e farsi "fondamento", se pure "senza fondamenti", ovvero farsi elemento-chiave della realtà se pure a statuto debole. Ma proprio per questo da *volere, valorizzare, costruire*, etc, Leggendo così il farsi-soggetto a un *iter* educativo, autoformativo e pedagogico.

Si prendano i *Minima moralia* di Adorno, forse il suo capolavoro filosofico, certamente una delle opere più fini e complesse della filosofia del Novecento. E di una filosofia che si fa pedagogia. Certamente quel testo può essere letto in molti modi. E lo è stato. O pensando a Marx e al primato dell'economia capitalistica e del nesso teoria/prassi che si salda a una prassi-del-soggetto che sta prima e oltre il politico e il rivoluzionario. O pensando a Hegel e alla riformulazione, *in interiore homine*, della sua dialettica, qui, poi, negativa. O pensando a Nietzsche e al suo pensare-per-aforismi, fuori

del Sistema e per inquadrare il "pensiero pensante". O guardando a Weber e alla critica del suo razionalismo funzionalistico. O secondo altre prospettive ancora, riconducendolo ora verso *Dialettica dell'illuminismo* ora verso *Dialettica negativa*. Più intimamente, però, è un breviario per la formazione del soggetto come individuo, cosciente di sé e del suo ruolo di opposizione, che però è esercizio permanente, connesso al paradigma cognitivo che usa e alla dimensione assiologica che coltiva e impone a sé e al mondo.

L'io c'è se e solo se si fa, si costruisce, si dà forma. I *Minima moralia* sono un testo altissimo di pedagogia del soggetto, che formulano sì del soggetto stesso una teoria (storicistico-dialettico-negativa) ma soprattutto gli offrono strumenti per pensarsi e pensare il mondo e sé nel mondo, radicando il "concetto" nella "cosa", ma offrendo la cosa al concetto (e viceversa), aprendo così uno spazio dinamico al soggetto che è quella volontà e quel pensiero che, per darsi identità e forma, deve collocarsi dentro una tensione, producendola, assimilandola, gestendola.

Tensione che è negazione e ulteriorità insieme. Che è dialettica animata dalla speranza e negazione di quel vincolo che soffoca la dialettica e nega la speranza, spegnendo anche il soggetto come individuo, che è tale proprio per il suo pensare/sentire critico, ovvero "contro" e "oltre". Tutti gli aforismi di *Minima moralia*, pur sui temi disseminativi che accolgono, ora macro ora micro-logici, ora meta-logici ora più legati al vissuto privato o pubblico che sia, ruotano intorno a questo *focus*: restaurare il soggetto, secondo uno statuto post-metafisico e non-empirico, radicandolo invece nella sua fragilità ed imprescindibilità insieme e vincolandolo ad un processo di auto formazione continua, che procede *en théorie* ma anima tutto il vivere del soggetto e lo mantiene in atto "secondo verità". L'operazione è pedagogica e a più livelli, se pure convergente sempre in un restauro inquieto e mai garantito del soggetto. Riguarda la mente, riguarda l'assiologia, riguarda la coscienza-di-sè; riguarda perfino il linguaggio che si fa criptico e complesso proprio per sollecitare l'interpretazione e dare corpo a una mente-dialettica, che non si acquieta nel fondamento né si vincola alla datità empirica. No, sta dentro e oltre e contro contemporaneamente e che per stare in tale posizione di incertezza/inquietudine/ricerca deve imparare a coltivare lo statuto riflessivo e critico del soggetto, producendolo già a partire dal gioco linguistico e risalendo poi alla *forma mentis, voluntatis, imaginationis* etc.

Anche Foucault ci ha dato una ri-lettura dell'io, dopo averne decretato la morte nella sua forma tradizionale, partendo proprio dal suo impegno formativo. L'ultima stagione del pensiero foucaultiano è incardinata proprio su questo rilancio del soggetto, partendo da *La volontà di sapere*. Testi come *La cura di sé* o le lezioni contenute in *L'ermeneutica del soggetto* sono, in questo senso, esemplari. Il soggetto, pur tramato di strutture oggettive e letto dalle scienze umane nel suo processo di oggettivazione su vari fronti (dall'economia all'antropologia, alla politica), ha un suo statuto particolare: di auto-centramento e di eccedenza rispetto alla società, di cui proprio la sessualità può essere un emblema. Infatti, essa è stata ed è costantemente sottoposta a pratiche discorsive e non che la delimitano e la interpretano, purtuttavia riconoscendo così ad essa una forza soggettiva, se pur universale, un carattere vissuto e vissuto in prima persona. Storicamente poi questo conflitto tra *pathos* e *logos* ha prodotto proprio lo sviluppo dell'io che analizza se stesso, si controlla, si pianifica, si dà ordine e senso, *si dà forma*. La *cura sui* è stata una categoria emblematica che si sviluppa ed essa va recuperata anche per pensare e per vivere il soggetto post-moderno, che si riconosce come fulcro del reale e come costruzione permanente. Ciò che emerge con la *cura sui* è un'ermeneutica del soggetto che ne ridefinisce i confini e lo desostanzializza, lo storicizza, lo relativizza, ma soprattutto lo rende tale solo attraverso un'operazione pedagogica di auto-formazione costante e costantemente aperta. Operazione ermeneutica poiché si lega all'interpretazione e perché si costruisce in direzione del senso che è sociale e storico, che è trasversale e costruttivo, sempre. E quindi diverso dal significato.

Nel romanzo: Flaubert, Proust, Thomas Mann

Altra palestra di produzione di testi che ri-pensano il soggetto e lo leggono nella sua problematicità statutaria è stato il romanzo moderno. In particolare quello che si colloca dentro il paradigma del romanzo di formazione. Esso, infatti, segue i meandri psichici, sociali, ideali, programmatici della costituzione di un soggetto, ne fissa le tappe, le svolte, gli scarti, ne determina però, soprattutto, lo statuto drammatico: di avventura aperta e, in genere, aperta alla sconfitta, ma non per questo rinnovabile, poiché vivere è formarsi, darsi forma e senso, e produrre un *iter* che rilancia, sempre, questa tensione, poiché la conclude, sempre,

nel suo rilanciarsi verso il futuro, affidando ad essa la decantazione del senso. Tale struttura della formazione, fatta di dramma, sconfitta, attesa e speranza, è stata messa a fuoco con forza da Flaubert nei suoi capolavori "borghesi", dalla *Bovary* all'*Educazione sentimentale*, lasciando fuori scena il Flaubert esotico e archeologico di *Salambô* o lo stilista perfetto di *Tre racconti* o l'anti-borghese di *Bouvard e Pecuchet*. Nei romanzi borghesi è il tracciato tragico del darsi-forma (e a livelli mediani, comuni, non eroici, per cui Flaubert poteva dire "Madame Bovary sono io") che viene, messo al centro. Anche nella deformazione di sé, come accade a Emma, o nell'inevitabile disperazione e fallimento e nostalgia delle possibilità perdute come avviene a Frédéric. Comunque lì Flaubert legge lo statuto dell'individuo della piena/tarda-modernità, e lo coglie nel suo bovarismo e nel suo costante fallire. Lì però appare in pieno chi è l'individuo contemporaneo: un io che si fa sé, anche sbagliando il proprio progetto-di-vita, ma di cui resta l'attore e il responsabile, l'ideatore e il protagonista, pur essendo, anche in questo, sollecitato e permeato da miti sociali, da forme-di-vita, da modelli impersonali. I romanzi di Flaubert ci ricordano che l'individuo moderno è problema a se stesso e si individualizza attraverso un progetto di vita che è il suo senso, anche se vocato al fallimento. E che da questo progettarsi, da questo farsi, il soggetto contemporaneo non può uscire. È questa la sua forma ontologica.

Il tema è stato poi ripreso con forza, con finezza, con ancora più alta sofisticazione da Proust e da Mann. A due livelli diversi ma entrambi esemplari, e esemplarmente universali: Proust, nella sua *Recherche*, dà vita a un romanzo autobiografico che esalta proprio il compito e la struttura dell'interpretazione e lega questa indissolubilmente al senso. Al senso del tempo vissuto e "perduto", che solo nella ripresa interpretativa distilla il proprio tracciato-di-senso e questa si fa l'unica "redenzione" che ci sia concessa di un'esistenza, della sua rete di relazioni, del suo "tempo storico". Il romanzo si fa qui metaromanzo (riflessione sul ruolo del romanzo-che-salva-un'-esistenza e sul suo metodo) e si fa lettura di un processo di formazione, che si decanta nel suo universo di segni e nel suo riscatto nell'autocoscienza. Il romanzo di formazione (che viene qui sofisticato e reso ben più complesso rispetto al suo modello generale) si innalza a analisi del formarsi nella coscienza riflessiva del soggetto, assumendo in esso un ruolo cruciale, poiché è il mezzo di orientamento di senso di tutto il vissuto, e - al tempo stesso - pone al centro

una formazione-di-secondo-grado, che si fa quella più intimamente umana concessa alla finitezza e alla temporalità del soggetto stesso. Anche qui è il dramma dell'esistenza che sta al centro della scena, col suo vissuto "perduto", con le sue incomprensioni, le sue dispersioni, i suoi condizionamenti che solo la riflessività interpretativa riscatta, in relazione a una "visione" squisitamente estetica: di contemplazione *ex-post* e di forma, di acquisizione di una struttura che si fa senso di un percorso vitale. Il livello di struttura romanzesca che anima la *Recherche* è di una complessità unica e raffinatissima, ma la dinamica della formazione ne costituisce l'esperienza fondante.

Così accade anche in Thomas Mann, nel suo *La montagna incantata*, dove si tratta ancora di una formazione di secondo livello, non professionale e sociale, ma specificatamente umana del soggetto e che si delinea come attraversamento interiore della fenomenologia dell'esistenza, per saldarsi – anche qui – all'arte come forma specifica di convivenza strutturata del pluralismo delle forme di esistenza, che solo nel gioco dialettico (e drammatico) danno vita alla pienezza del soggetto. Johan Castorp solo nello spazio/tempo sospeso del sanatorio entrerà in questa dialettica e potrà vivere nel suo *ascensus/descensus*, fino a fissarne il sigillo squisitamente estetico: armonico e tensionale ad un tempo. Il romanzo di Mann è, anch'esso, un *ad quem* del romanzo di formazione, poiché ne esalta lo sviluppo tutto interiore e ne fissa il poliformismo (tipico del formarsi) e l'equilibrio inquieto a cui dà luogo. Ciò che conta è, però, l'umanizzazione piena e vissuta del soggetto: il suo entrare nella tensione della ricerca del senso, che è il compito più proprio di ogni esistenza. Certo qui c'è anche un'ottica di classe (alto-borghese), un distacco da ogni etica pubblica e del lavoro, c'è anche un'estetizzazione dell'esistenza (che in sé è anche altro, molto di altro), ma che, così, viene richiamata al suo obiettivo fondamentale di salvezza e di senso, di riscatto dal puro declinarsi pragmatico dei giorni e degli eventi, al suo compito di leggersi secondo un percorso di compiuta umanizzazione. E anche qui il processo è tensionale, inquieto, aperto, rivelando – pur nella persistenza di un modello di classica pedagogia della *Bildung* – la sua sorprendente attualità.

La narrazione autobiografia: Gide, Svevo, Yourcenar

La frontiera stessa della narrazione autobiografia ci rimanda, in alcuni

testi esemplari, il percorso complesso di formazione dell'io e la inquietudine stessa del suo statuto. Avvicinandoci a quell'ottica postmoderna che, non a caso, esalta proprio la narrazione autobiografica e come *cura sui* e come ricerca di senso, e – pertanto – di costruzione del soggetto medesimo. Ci si soffermi solo su alcuni modelli del narrare autobiografico, per cogliere l'immagine del soggetto che da questo percorso narrativo viene a delinearsi. Si pensi a Gide e al complesso *iter* autobiografico che attua nella sua produzione narrativa anche se non in tutta (*I falsari*, *Le segrete del Vaticano*, ad esempio, ne restano fuori). Si pensi a Svevo e al suo *La coscienza di Svevo*, dove è proprio l'autobiografia della coscienza (in terza persona) che viene a essere tematizzata, rilevandone le inquietudine, gli scarti, i blocchi, le dispersioni etc. e il costante bisogno-di-senso che la pervade. Si pensi alla Yourcenar e al suo fare autobiografia *sub specie historica* parlando di Adriano o leggendo le sue matrici culturali tra *Archivi del Nord* e *Care Memorie*, ma così problematizzando la propria identità. Sono tre modelli che ci rimandano uno statuto del soggetto come ricerca, come dialettica interpretativa, come processo sempre ripreso, collocandosi con forza sulla lunghezza d'onda del soggetto postmoderno e contemporaneo, così saldato al suo *iter* drammatico di formazione come interpretazione. E interpretazione sempre aperta e sempre ricominciata.

Con Gide è sì a *Se il grano non muore*, la sua autobiografia ufficiale, che bisogna guardare, ma anche ai romanzi in terza-persona, però autobiografici, quali *La porta stretta* o *L'immoralista*. Dal loro gioco complesso emerge quel dire-l'io che sta al centro del narrare gidiano e che si contrassegna come itinerario carico di contrasti, di luci e ombre, di tensioni sempre inconcluse. Già in *Se il grano* il dualismo oppositivo della formazione e della personalità di Gide è posto in luce in modo esplicito. Lui e la madre sono i due poli del contrasto, che si fa conflitto interiore e dà luogo a un io lacerato, oscillante, e sempre stigmatizzato dall'inquietudine e dal contrasto. L'io di Gide è un io che esige libertà, che opera contro le regole, che si lega alle pulsioni, quali molle segrete del soggetto più genuino, più "naturale". La madre, calvinista è il "regno delle regole", dei principi e del controllo di sé, della sublimazione delle passioni e degli istinti. La dialettica tra questi due io è esposta e analizzata ora in *La porta stretta* e nel suo *iter* di negazione delle pulsioni, di rarefazione dei sentimenti, nell'esito finale nella rinuncia, ora ne *L'immoralista* dove è la scoperta delle pulsioni, la liberazione dai divieti, l'incontro con un mondo

più libero e genuino che viene a tenere il campo. Ciò che qui interessa rilevare è la lettura antinomica dell'io e del suo formarsi, il suo legarsi alla irriducibilità dell'ossimoro che lo struttura. E il vivere la tensione in modo esplicito e consapevole. Che è la condizione, *mutatis mutandis*, anche dell'uomo di oggi, condannato all'emancipazione, ma che la vive come tormento, come ricerca, come dramma e non riesce ancora a pensarla e volerla come esercizio libero di una scelta e di una costruzione di sé.

Anche Svevo ci radiografa la condizione di una coscienza radicalmente e strutturalmente inquieta, contrassegnata dall'indecisione, dalla tensione oppositiva, da una patologia dell'inquietudine, che - però - alla fine si manifesta come l'essere attuale del soggetto, come la condizione che lo regola e l'attraversa al tempo stesso. Da qui la forza stessa del romanzo che mette a nudo la condizione stessa della coscienza e fa di essa l'archittrave narrativa. Ma in Svevo c'è di più: c'è il seguire il costituirsi del pensiero che integra l'io e ne delimita i contorni; c'è l'indicazione dell'autobiografia come terapia; c'è l'assunzione del narrare autobiografico come processo fatto di verità e bugie e, pertanto, costruito tra reale e immaginario, ma proprio per questo rivelativo. E rivelativo di un io che è in quanto si fa e si fa "narrando" sé a se stesso. E il cui processo formativo è saturo di inganni, di reticenze, di fallimenti, macro o micro che siano. E si pensi all'"ultima sigaretta". La postilla finale del romanzo - "24 marzo 1916" - mette poi in risalto il senso stretto della narrazione tra *impegno* e *disfatta*, potremmo dire. Impegno a ri-orientare la propria vita e disfatta di ogni vita "mortale" che non "sopporta cure" ed è condannata alla "catastrofe", dalla quale - storica (siamo in piena prima guerra mondiale) e individuale - soltanto è possibile risorgere, forse, più sani se riconsegnati "alla forma di nebulosa", dalla quale tutta la "terra" e la sua storia sono uscite.

Per la Yourcenar l'autobiografia è, prima di tutto, comprensione storica e culturale, storia di famiglia, di mentalità, di appartenenze, disposte all'incrocio del *club* paterno e di quello materno, che ci fissa in un'individuazione specifica e drammatica, poiché ancorata a condizionamenti e a identità che agiscono in noi. *Care memorie* e *Archivi del Nord* costituiscono i due assi "cartesiani" di Marguerite e ne governano l'*animus* identitario e più profondo: le stesse radici dell'io. Da lì emerge poi la vita individuale, fatta di stati d'animo e di scelte, di impegni e di sconfitte, di perdite, di lacerazioni, di rilanci, che va vissuta attraverso la coscienza narrativa di

sé, un narrarsi interiore che distilla il senso e riconferma l'identità, indicando anche un progetto, poiché il pensiero autobiografico salda, necessariamente, il presente e al passato e al futuro, dando vita al nodo complesso dell'interpretazione. Come fa Adriano nelle sue *Memorie*, che sono poi un paradigma del fare autobiografia, oltre che una finzione narrativa, pur storicizzata e ricondotta anche alla mentalità pagana, di una vita vissuta.

La lirica moderna: Montale

Anche la poesia contemporanea, nata dopo le rotture di Hölderlin, di Leopardi e di Baudelaire, pone al centro il soggetto moderno, debole, alla ricerca di sé, e fa del dire poetico l'interrogazione più radicale su di sé e sul mondo, poiché pone il bisogno del senso in una realtà confusa, ambigua, lacerata, alla deriva. E in essa è l'io che interroga, che rilancia se stesso e ricostruisce, attraverso il linguaggio e la sensibilità che esso adombra, un orizzonte di domanda e di risposta e alcuni percorsi più densi di possibile significato e valore. Per sé e poi anche per gli altri. Ma è l'esistenza e il suo groviglio, dissezionato dal linguaggio innovativo del simbolico e da un'intelligenza che interroga e descrive sinuosità, biunivocità, annodamenti, etc., in un gioco libero di ricerca del senso, che occupa il centro della lirica moderna. Ed è un centro di formazione: connesso al formarsi, al darsi forma. Ed è la vita di *quel* soggetto che li prende forma rendendo così la poesia *una* fucina del prender forma e dei contrasti in tale processo immanenti. Lì c'è una vita che si fa *paradigma*, modello e di sensibilità e di "metodo", capace di risvegliare nel lettore echi di coinvolgimento e/o di rispecchiamento.

Ciò è apparso con precisione anche in Italia e nella sua lirica moderna che, possiamo dire, dopo Leopardi (che è, però, un classico-romantico, in cui vive con forza il "pensiero poetante" e una soggettività "umiliata e offesa", lacerata e problematica), nasce con Pascoli, che opera una doppia rivoluzione poetica: fissa una nuova sensibilità poetica (una formalistica, neppure linguistica, ma legata al "sentire", al modo di stare nell'esperienza e che si lega a un postulato virgiliano, di immersione nel mondo della natura, nutrendosi di stupore e di *pietas*) e alimenta un fare-poesia che sta dentro un soggetto che cerca e si cerca e in cui il poetare risulta essere l'atto più denso di domandare a se stesso, a cui si risponde

narrando se stessi: stati d'animo, eventi, ambienti, esperienze, etc. Con Pascoli la lirica italiana si fa raccolta di illuminazioni dell'anima e confessione pubblica delle proprie pulsioni, dei propri miti, delle proprie ansie: una via in per testimoniarsi e per identificarsi nel magma del vissuto e attraverso di esso. Da *Myricae* a *I canti di Castelvecchio* corre questa vena di auto-comprensione, di testimonianza costruttiva, di riconoscimento di un ruolo dell'io che è ponte e traguardo del fare-poesia. Anche se in Pascoli questa vena genuina, autobiografico-interiore, costruttiva della "storia di un'anima", si salda a residui classicistici (i *Poemi conviviali* soprattutto) e a costruzioni tematiche, pur vibranti, ma oggettivate, distaccate dall'io (i *Poemetti*). Però, qui, la poesia è richiamata al suo ruolo di spazio espressivo dell'io nelle sue matrici più profonde e al suo essere testimonianza di una costruzione/costituzione problematica dell'io stesso, nelle sue diverse frontiere di esistenza, di sensibilità, di percezione di sé, di autoscienza.

Dopo Pascoli anche Ungaretti e poi Montale hanno saldato la poesia al soggetto e al suo vivere e al suo costruire-senso. Specialmente in Montale la poesia è quell'atto che fa emergere le strutture profonde del vivere, e ce le fissa nell'immaginario e nella memoria, articolando una trama-di-senso che solo il dire poetico può cogliere e nella sua universalità e nella sua pregnanza interiore e personale. Solo la poesia parla a me e a tutti nello stesso tempo. E parla del costruirsi di quel senso che io debbo assegnare al mondo. E che assegno riflettendo su me, sulla mia disposizione percettiva, sul mio linguaggio medesimo. Il tutto dentro quell'atto creativo totale che è il verso poetico, la composizione poetica. E in Montale questo *iter* di problematicizzazione dell'esperienza vissuta, di interrogazione sul senso e di riflessione sul dire-poetico e nel suo disporsi a eco profondo e a distillato del vissuto, è espresso con piena evidenza. Le sue raccolte, da *Ossi di seppia* a *Satura*, sono la testimonianza netta e decisa, al tempo stesso, di un soggetto che ricerca, si cerca nel mondo, e si fa dicendo, insieme, e sé e il mondo e riaprendo costantemente questo suo orizzonte, interno e esterno, di problematicità, di cui la poesia è la fotografia più diretta e più sottile, ma è anche l'interpretazione più sensibile e complessa.

La lirica del Novecento, in Italia come altrove, ha dato alla poesia un nuovo statuto e una nuovissima funzione, anti-retorico il primo e intensamente creativo, come autocomprensiva e nettamente dialettica, di identificazione della problematicità dell'esistere come formarsi, la seconda.

Nota conclusiva

Tutti questi autori e testi si collegano 1) alla formazione come processo “drammatico”: inquieto, aperto, problematico, così tipico del soggetto moderno, contemporaneo e postmoderno e tipico secondo una traiettoria di ascesa e di decantazione sempre più netta; 2) al soggetto come costruzione *in* un processo di formazione; 3) alla sua formazione come individuazione/personalizzazione di un itinerario di vita vissuta; 4) al delineare il laboratorio del soggetto, per così dire, nel suo costruirsi unico e irripetibile. Di tutto questo, sono, tali testi, *ostensione e legittimazione*.

Bibliografia

- ADORNO, TH. W., *Minima moralia*, Einaudi, Torino 1979.
FRIEDRICH, H., *La lirica moderna*, Garzanti, Milano 1961.
FLAUBERT, G., *L'educazione sentimentale*, Rizzoli, Milano 1957.
FLAUBERT, G., *La signora Bovary*, Garzanti, Milano 1973.
FOUCAULT, M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985.
FOUCAULT, M., *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003.
GIDE, A., *L'immoralista*, Garzanti, Milano 1976.
GIDE, A., *La porta stretta*, Garzanti, Milano 1976.
GIDE, A., *Se il grano non muore*, Bompiani, Milano 1995.
MANN, TH., *La montagna incantata*, Mondadori, Milano 1965.
MONTALE, E., *Le occasioni*, Mondadori, Milano 1949.
MONTALE, E., *La bufera e altro*, Mondadori, Milano 1957.
MONTALE, E., *Satura*, Mondadori, Milano 1971.
MONTALE, E., *Ossi di seppia*, Mondadori, Milano 1973.
PROUST, M., *Alla ricerca del tempo perduto*, Einaudi, Torino 1978.
PASCOLI, G., *I canti di Castelvecchio*, Mondadori, Milano 1940.
PASCOLI, G., *Myrica*, Mondadori, Milano 1965.
SVEVO, I., *La coscienza di Zeno*, Giunti, Firenze 1994.
YOURCENAR, M., *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino 1963.
YOURCENAR, M., *Archivi del Nord*, Einaudi, Torino 1982.
YOURCENAR, M., *Care memorie*, Einaudi, Torino 1992.

Cosimo Laneve

Enzo Giammancheri è stato fra le figure certamente più rappresentative del panorama culturale italiano per la dovizia dei punti teorici saldi e per la consistenza delle precise linee teoriche che ne disegnano il profilo intellettuale e pedagogico.

Invitato, giovanissimo, alla fine degli anni Quaranta, a partecipare alla vita dell' editrice La Scuola da mons. Angelo Zammarchi, insieme con i proff. Vittorino Chizzolini, Mario Casotti, Marco Agosti e, più tardi, Aldo Agazzi, costituì quel nucleo di pensatori che diedero vita alle collane di filosofia, di pedagogia, di didattica, volte a formare la classe magistrale italiana, nonché tanti studenti delle Facoltà pedagogiche.

Perspiciace e rigoroso selettore delle proposte editoriali che hanno costruito i circa tremila titoli del catalogo nel settore "Varia di Cultura" e interprete di eventi storici, religiosi e civili, ha offerto preziosi contributi alla vita della comunità scientifica dei pedagogisti, di cui egli è stato non solo partecipe, bensì protagonista singolare.

Autore di numerose pubblicazioni, è stato dal 1968 Segretario di Scholé, Centro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani. Ogni anno, difatti, promuoveva con acutezza di mente e solerzia impareggiabile un Seminario di studi di due giorni su temi di viva attualità al quale erano invitati professori di discipline pedagogiche. Gli "Atti di Scholé" sono raccolti a Sua cura in una collana apposita.

Basta prendere in mano i Suoi scritti per cogliere accanto all' assiduità del lavoro di Giammancheri anche l' "apertura" della Sua ricerca "a tutto tondo": quell' essere attento ai cambiamenti, quel lasciarsi sfidare dal nuovo e dal diverso, nonché dal confronto/dialogo costantemente tenuto desto e attivo.

Ci sono delle matrici profonde, che risultano essere gli assi teorici, i nuclei aggreganti di tale amplissima fenomenologia del pensare-pedagogico, che caratterizza il Suo lavoro intellettuale.

Giammacheri-scrittore si coglie nell'acutezza dello sguardo, nella fermezza della tesi, nella precisione del taglio sintetico con cui compie l'operazione stilistica più complessa e delicata: recidere il superfluo fino a lasciare l'essenziale attraverso un'analisi critica asciutta e misurata, attraverso una collaudata prudenza interpretativa ed una capacità documentativa sobria. Una delle qualità che contrassegnano i classici, anche quelli del pensiero, è la scansione costante delle parole e delle frasi, la cadenza musicale dei periodi: che non è solo un problema di ricerca stilistica, quanto piuttosto di speculazione lucida. Quando questo ritmo si spezza, il pensiero si incrina; quando procede fluido, il pensiero si dilata. Lo si può constatare dall'esterno, seguendo il ritmo; lo si può verificare dall'interno, seguendo il discorso.

Non è stato solo maestro del sintetizzare, ma lo è stato anche nella lucida determinazione con cui affrontava il nemico di sempre, l'ideologia.

Altrettanto inesorabile si è mostrato contro le incarnazioni del miraggio moralistico e del fanatismo utopico, nelle forme sia confessionali che laiciste.

Uomo di raffinata cultura e ispiratore di attività editoriali cattoliche (è stato membro infatti dei Comitati di redazione dell'editrice Studium e della Morcelliana), ha espresso una nitida identità personale, curiosa del sapere scientifico, ma sensibile ad ogni umana intelligenza e sofferenza.

È raro imbattersi in un conversatore più amabile di quanto sia stato Enzo Giammacheri, o meglio -e mi sia consentito almeno per una volta- di don Enzo: prodigo di stimoli, di idee, di provocazioni intellettuali. In Lui si incarnavano le qualità che sostanziano l'essere persona: la sorridente disponibilità verso il prossimo, la simpatia come forma di conoscenza, l'*humour*, l'autoironia, il senso gentilmente accorato della relatività della commedia umana e, soprattutto, la libertà del pensiero.

Enzo Giammacheri annotava le Sue osservazioni, mai soffocate dall'accademismo, ma radicate nell'attualità ed espresse con una rara eleganza formale e sinteticità spirituale: un viaggio critico e propositivo lungo un trentennio (i suoi lavori si collocano nell'arco che va dal 1970 al 2000), una sonda che via via rischiarava la nostra comunità di educatori e di pedagogisti.

Il 6 dicembre 2005 l'Università di Bari gli ha conferito la *laurea honoris causa*, alla memoria, in Scienze dell'educazione.

Un riconoscimento dovuto, ma soprattutto un gesto di impegno per la continuità del Suo magistero.

In ricordo del prof. Francesco De Vivo

Patrizia Zamperlin

Il 29 maggio 2005 si è spento a Padova, dopo breve malattia, Francesco De Vivo, già ordinario di “Storia della scuola e delle istituzioni educative” nell’Ateneo della città.

De Vivo era nato il 31 marzo 1918 a Bologna dove sua madre, nell’imminenza del parto, si era trasferita da Piove di Sacco, nella provincia di Padova, ritenendo la città emiliana più sicura e tranquilla. Dopo la rotta di Caporetto, infatti, Padova, “la capitale al fronte”, risentiva drammaticamente dei pesanti contraccolpi della guerra.

Non appena possibile la famiglia ritornò a Piove tanto che il prof. De Vivo si sentì poi sempre originario di questa località. Dalla madre, Desdemona Rambaldini insegnante elementare, imparò ad amare la scuola, dal padre Salvatore, cancelliere presso il Tribunale, un forte senso della legalità. Come ben sa chi lo conobbe personalmente, saranno poi sempre questi due dei tratti più caratteristici della sua personalità.

Nel 1940 conseguì la laurea in Lettere e nel 1943 quella in Filosofia sotto la guida di insigni docenti tra i quali basti ricordare Cesare Musatti, Concetto Marchesi, Manara Valgimigli, Ezio Franceschini. Personalità tutte di grande rilievo nella storia della cultura italiana e delle quali, dopo essere stato allievo, divenne amico.

Durante la seconda guerra mondiale fu ufficiale degli Alpini, corpo al quale rimase sempre legato, e, dopo l’8 settembre, si impegnò attivamente nella Resistenza subendo una drammatica prigionia ricordata poi sempre senza alcuna esibizione, anzi con una sorta di pudore, ma anche con l’orgoglio di aver contribuito alla nascita della Repubblica.

Al termine del conflitto si dedicò all’insegnamento ed alla ricerca, animato da un’attenta partecipazione ai problemi del mondo della scuola,

da un profondo interesse per i grandi temi che hanno attraversato la società, da una vivace curiosità del passato, indagato sempre per dare strumenti nuovi alla comprensione del presente. Alcuni suoi studi, in particolare quelli sull'istituto dell'obbligo scolastico (*L'istituto dell'obbligo scolastico. Origini e problemi*, 1963) e sulla figura del maestro (*La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, 1986), costituiscono ancora un punto di riferimento per gli studiosi di storia della scuola; altri svilupparono tematiche fino a quel momento scarsamente frequentate dagli studiosi. Mi riferisco in particolare ai saggi volti ad illuminare origini e primo sviluppo di alcune grandi congregazioni insegnanti come i Somaschi, i Barnabiti, i Fratelli delle Scuole Cristiane.

In tutti questi studi sono applicate e sviluppate con originalità le tesi dello storico Giuseppe Manacorda al quale De Vivo amava spesso riferirsi, anche nel corso delle sue lezioni accademiche. Secondo queste, la scuola è un fenomeno complesso e articolato cosicché ogni studio su di essa deve tener presenti molti piani da quello pedagogico, al giuridico, al politico, al socio-economico. Questa imprescindibile contestualizzazione di ogni esperienza educativa è elemento che caratterizza non solo le numerose pubblicazioni di carattere generale, ma anche quelle relative alla storia locale della quale De Vivo è stato un attivo esponente. Ha condotto infatti numerose ricerche di "microstoria" giungendo ad affermare, come amava spesso dire con uno di quei suoi provocatori paradossi, che *più conosceva le scuole meno conosceva la scuola*. Egli evidenziava così la distanza tra la scuola come servizio e la scuola come istituzione, tra la quotidianità didattica e i programmi ufficiali, tra le prassi educative e le teorie pedagogiche cercando di cogliere la scuola in azione.

De Vivo è stato anche, e soprattutto, un *maestro* per generazioni di studenti, nella scuola prima e nell'Università poi. Fu infatti insegnante negli Istituti Magistrali dal 1947, sino a ricoprire la carica di Preside (1964-1973). Presso l'Università di Padova fu Assistente alle cattedre di Psicologia (1949) collaborando con Fabio Metelli e Carmela Di Lallo, poi di Storia della Pedagogia (1957-58) e di Pedagogia (1958-1964). Nel 1964 fu chiamato a ricoprire l'insegnamento di "Storia della scuola e delle istituzioni educative". Padova era così la prima Università italiana che, su iniziativa del prof. Flores d'Arcais, metteva a statuto questa disciplina nell'allora Facoltà di Magistero.

Da quel lontano 1964 il prof. Francesco De Vivo tenne ininterrottamente questo insegnamento fino al 1988, al momento cioè della sua collocazione fuori ruolo, ma anche dopo il pensionamento non cessò di impegnarsi nel Dipartimento mettendo a disposizione la sua esperienza, incoraggiando la costituzione del Museo dell'Educazione, continuando la sua attività scientifica, pubblicando articoli, intervenendo a convegni sui temi che più gli stavano cari, dimostrando sempre quelle "qualità di appassionato ricercatore" che nel 1964 gli erano state riconosciute al momento del conseguimento della libera docenza.

Anche gli ultimi interventi sono sempre puntuali, a volte pungenti, ma spesso venati di amarezza per l'assenza di memoria e cultura storica che andava riscontrando nella nostra società e che egli denunciava ovunque si manifestasse, anche nei responsabili della politica scolastica nazionale. Forte della consapevolezza che l'impegno per la scuola è un dovere nei confronti del nostro futuro seguiva con partecipe, preoccupata attenzione i mutamenti del sistema formativo nel nostro paese e continuava a cogliere con entusiasmo ogni occasione di parlare ai giovani e con i giovani per trasmettere loro quei valori di amore allo studio e di impegno civile che aveva sempre perseguito.

L'ultimo suo intervento pubblico è stato l'8 aprile 2005. Portò il suo saluto al Seminario *Editoria Cultura e Scuola*, organizzato a Padova per presentare il repertorio pubblicato a Milano dall'Editrice Bibliografica dal titolo *TESEO. Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*. Seguì i lavori, accennò con i colleghi ai suoi progetti. Ne aveva tanti: ottenere il restauro della Sala Carmeli prestigiosa sede di una antica biblioteca padovana; ripubblicare, con una nuova premessa, un suo vecchio saggio su Cassiodoro e poi voleva scrivere una noterella sugli esami a partire da alcuni appunti raccolti nel corso degli anni. Stava anche leggendo, o meglio, credo, ri-leggendo, i libri in uso nelle scuole del Veneto austriaco trovando spunti per argute osservazioni. Chi scrive fu poi particolarmente grata per l'intenzione, pubblicamente manifestata, di donare la sua biblioteca al Museo dell'Educazione al quale aveva già affidato, nel 2004, alcuni importanti documenti e la cartella di disegni della madre, alunna di scuola normale.

Professione pedagoga
Coordinatore: Franco Blezza

La XIV legislatura si avvia ormai verso la conclusione, senza che sia stato neppure posto il problema della professione di Pedagoga. Essa è rimasta senza alcun riconoscimento di legge, come altre professioni di cultura pedagogica: non si è realizzata la tanto dibattuta riforma degli Ordini Professionali, e nemmeno si è istituita quella “*certificazione societaria europea*” che è parsa a lungo l’alternativa al sistema degli Ordini; così i nostri laureati non solo non hanno una visibilità sociale adeguata, ma subiscono l’insostenibile concorrenza dei professionisti che già sono pervenuti alla struttura ordinata, e ai relativi privilegi.

Non riveste alcuna utilità l’elencare i disegni di legge avvicendatisi nelle ultime quattro legislature (almeno) per istituire anche l’Ordine Professionale dei Pedagogisti; basterà osservare che queste proposte, numerose e fundamentalmente convergenti anche se provenienti dalle più disparate parti politiche, sono rimaste sempre piuttosto lontane di una possibile approvazione. Sarebbe più interessante discutere quanti di questi d.d.l. fossero dei seri tentativi di risolvere il problema, e quanti delle mere formalità espresse per evidenti ragioni clientelari. Di certo, nessun intervento risulta avanzato dalla comunità pedagogica accademica dopo il d.d.l. Galliani (con Presidente della S.I.Ped. Bertolini) della XII legislatura.

Sarà quindi opportuna, semmai, qualche riflessione sul ruolo che la Pedagogia accademica deve avere nella formazione iniziale di tali professionisti, con riguardo da un lato al divenire della legislazione accademica e, dall’altro, al mondo del lavoro.

Può darsi che i tempi non sono ancora maturi; ma sarebbe un’eventualità più tragica se un maturarsi dei tempi trovasse la Pedagogia Accademica impreparata e non attrezzata alla bisogna.

Pedagogisti e educatori: due professionalità da tenersi distinte

La distinzione tra la professionalità del *Pedagogista* e quella dell'*Educatore* (comunque aggettivato e specificato ulteriormente) coinvolge competenze accademiche di massimo grado, sia per quanto attiene le questioni generali e di principio, sia per quanto riguarda procedure, tecniche, operatività, applicatività e lessici specifici d'esercizio.

Una qualche confusione può anche essersi propagata dai corsi di laurea e di diploma vecchio regime (ante 509/99). Ma la nuova struttura dei corsi di laurea, con il cosiddetto "3 + 2", ha reso la distinzione, oltre che netta, anche formalmente evidente.

Si ritorna qui su un punto sul quale si è dovuto insistere (e forse si sarebbe dovuto insistere ancora di più) perché non poche insidie si possono annidare nelle eventuali conseguenze del DMIUR 270/04, compreso l'effetto annuncio che già è operante. Al momento nel quale licenziamo questa breve nota, non disponiamo di ragguagli circa le eventuali linee attuative di quel Decreto. Parlando quindi in generale, noteremmo come queste insidie non risiedano nella struttura cosiddetta "ad y" in quanto al contrario essa tende a divaricare ulteriormente la formazione iniziale dei triennalisti da quella dei quinquennalisti. Esse risiedono bensì nel modo in cui questo potrebbe avere attuazione, in un contesto come quello pedagogico che è oggettivamente debole, ed è stato ulteriormente indebolito da un avvicinarsi frenetico e disordinato di pesanti riforme specifiche assieme a quelle generali, non sempre le une coerenti con le altre, che non ha avuto uguali in nessun altro contesto accademico.

Già la struttura dell'anno iniziale e comune costituisce un grosso problema: ciò in quanto esistono idee e tendenze divergenti su che cosa sia il fondamento comune di ogni e qualsivoglia formazione accademica in campo pedagogico con riguardo alle professioni future, e con un peso della problematica scolastica (e delle tradizioni relative, come ricerca e come didattica) che è difficile immaginare immediatamente compatibile con un quadro che dovrebbe essere assai più generale.

Ma per gli anni a seguire, la riforma impegnerebbe a costituire nel complesso altri 6 anni differenti (rispettivamente +2 e +4 per le lauree e le lauree magistrali), ed è tutto da vedere se ve ne siano le risorse umane necessarie.

Sembra comprensibile che, per ragioni pratiche di limiti di risorse,

più di qualcuno ipotizzi per il 2° e il 3° anno delle lauree magistrali qualche cosa di largamente comune ai due anni terminali della laurea, se non addirittura di direttamente trasposto da essi: ma una scelta in questi termini, oltre a contraddire la logica del provvedimento, renderebbe fra l'altro nuovamente ingarbugliata la distinzione tra due professionalità che deve invece rimanere quanto mai chiara. Non possiamo certo ipotizzare ciò che sarebbe ancora più impegnativo, e cioè un ciclo unico per le nostre lauree magistrali; e pure, la distinzione (ad esempio) tra Medico Chirurgo e Infermiere Professionale è di per sé abbastanza chiara, mentre quella tra Pedagogista ed Educatore Professionale rischia di perdere, per effetto di certe attuazioni di corte vedute, anche quel poco che, molto faticosamente e non senza parecchi ostacoli, pur si era riusciti ad affermare.

Società e scuola

Si diceva di un divenire frenetico ed incoerente che, tra riforme generali e riforme particolari, si è abbattuto nel breve volgere di una dozzina d'anni sulla già deboli strutture pedagogiche nella nostra Università. L'ingarbugliarsi delle tematiche pedagogico-generalì e sociali con quelle scolastiche ne è stato un aspetto tra i più gravi, e non sembra essere in via di soluzione.

Comunque sia, non dovrebbe esservi più spazio (se mai ve n'è stato) per un rinnovato riduzionismo della Pedagogia a sedi e fasce d'età privilegiate, che pure rimandava alla particolare storia dei Magisteri e alla relativa ottica unilaterale. Più di qualcuno ha resistito alle prime trasformazioni degli anni '90 attendendo *Scienze della formazione primaria* e quelle che sarebbero state le SSIS e, per il resto, con riduzionismi simil-filosofici. Oggi, la formazione dei futuri pedagogisti, o di altri professionisti di cultura pedagogica, che debbono esercitare nella sanità, nei servizi sociali, presso gli enti locali, nella cooperazione e nel volontariato, e via elencando, esige scelte alternative.

Tra le professioni superiori di cultura pedagogica vi sono, indubbiamente, anche delle professioni scolastiche; ma questo costituisce solo una parte: limitarsi alla scuola impoverisce noi quanto e forse più di quanto non impoverisca i nostri allievi e le loro prospettive culturali e professionali future.

Certo, il costruire corsi e insegnamenti senza avere alcun riferimento esterno “forte” come quello che altri saperi trovano in professionalità strutturate, riconoscibili, ordinate e socialmente inserite, a qualcuno può apparire un vantaggio; per certi aspetti, indubbiamente lo è. Ma ciò non dovrebbe impedire di vederne, insieme, i pesanti motivi di debolezza; anche perché questi finiscono per riversarsi pesantemente sui nostri allievi che, alla fine di corsi magniloquenti e dalle denominazioni vistose, si ritrovano con un titolo non spendibile in quanto tale, e con una cultura a scarsa vocazione professionale applicativa (ed anche pratica), a bassa affinità e dalla integrabilità molto difficile. Questo comporta costi molto elevati, che i nostri allievi pagano in prima battuta; ma li paghiamo noi tutti, con la società intera.

I traguardi del mondo delle professioni costituirebbero un sistema di orientamento prezioso per una pedagogia insegnata all’Università che, anziché scaricare simili abnormi pesi su spalle incolpevoli, faccia il suo dovere in una società che ne ha bisogno. Non lo si chiami più “*extra-scuola*” o con dizioni analogamente miopi: si pensi piuttosto che il dominio della Pedagogia generale è l’intera società, e la scuola ne costituisce un caso particolare, per quanto importante.

Una certa letteratura c’è. I problemi, alla cui soluzione lavorare, non mancano. Le risorse umane ci sono. Si tratta di tirare realisticamente, e responsabilmente, le somme.

I precedenti articoli sul tema, espressi nel contesto S.I.Ped. sono stati pubblicati sul “*Bollettino della S.I.Ped.*” (n. 2, pag. 2, aprile 2000); su “*Pedagogia oggi*”, (n. 9-10, pag. 30-34, febbraio-marzo 2003, in coll. con P. Crispiani, D. Grieco, A.M. Manni; n. 11, pag. 15-19, aprile 2003; n. 1/2004, pag. 74-77, maggio 2004; n. 3/2004, pag. 78-83, aprile 2005; n. 1/2005, pag. 100-105, novembre 2005; e nel volume *L’identità della Pedagogia oggi* (Pensa Multimedia, Lecce 2005), pag. 315-318.

(a cura di) Alessandro Mariani, Elisabetta Nigris e Massimiliano Tarozzi

Boffo, V., *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*, Unicopli, Milano 2005.

Clinico e ricercatore di psichiatria dell'infanzia e della famiglia, John Bowlby elabora la sua "teoria dell'attaccamento" analizzando la relazione madre-bambino e mettendo in luce i danni provocati a quest'ultimo da situazioni in cui la madre è assente o incapace di ascoltarne i reali bisogni. In polemica, ma anche attraverso un dialogo serrato col modello psicoanalitico, Bowlby ritiene che sulle modalità di tale relazione venga a fondarsi la costruzione dei futuri legami affettivi dell'adulto. Infatti, essa valorizza le dinamiche interattive dello sviluppo del bambino, localizzando gli eventuali disturbi psicopatologici dell'individuo nelle alterazioni dei legami affettivi stessi.

Come ha scritto Franco Cambi, nella sua *Presentazione* al volume, "la teoria dell'attaccamento si fa modello di pedagogia familiare e di una pedagogia della famiglia senza retorica, in cui empatia e contrasti sono fisiologici e costitutivi, ma dove anche l'attaccamento si fa dispositivo relazionale permanente, dilatando la figura materna a modello trasversale e centrale di tutta l'educazione familiare, guardata anche e perfino dalla parte del padre" (pp. 11-12).

Così, a partire dalla "teoria dell'attaccamento", l'obiettivo (pienamente centrato) della ricerca di Vanna Boffo è rappresentato dalla proposta di un itinerario squisitamente *pedagogico* che emerge dalla comprensione della nozione di attaccamento nell'ambito del processo *formativo*, in famiglia, ma anche nei servizi educativi, nella scuola e nella società. Giacché, come scrive giustamente l'Autrice, "il concetto di formazione e le attuali teorie del processo formativo non possono ignorare l'apporto antropologico, sociale e psicopedagogico che è derivato dagli studi sull'attaccamento, poiché ciò significherebbe privarsi di considerazioni fondamentali per la comprensione della stessa natura umana" (pp. 21-22).

A.M

Rodari, G., *Test su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri"* (1960-1980), a cura di Flavia Bacchetti, Laterza, Roma-Bari 2005.

Giornalista, scrittore e saggista, Gianni Rodari ha contribuito al rinnovamento della letteratura per l'infanzia con una vasta produzione attraversata da una vena di intelligente comicità, dando spazio ai temi della vita contemporanea e sostituendo il tradizionale favolismo magico con personaggi/situazioni surreali. Ma Rodari è stato anche un vivace recensore, come ha mostrato sagacemente Flavia Bacchetti svelando il profilo inedito (e quasi sconosciuto al grande pubblico) della sua attività di "lettore-scrittore" sempre penetrante, ironico, disincantato. Come ha scritto Franco Cambi, nella sua *Presentazione* al volume, dai testi recuperati da Flavia Bacchetti emerge una funzione pedagogica in grado di "sviluppare nel lettore un 'progetto' possibile di formazione mentale libera, aperta, colta ecc. di cui deve sentire il fascino e cogliere l'imprinting, e per legare la *forma mentis* a un soggetto etico, anch'esso libero e divergente. E passando qui dal bambino all'adulto. E complicando così la sua 'pedagogia'. Innalzandola, ma anche articolandola e rendendola antropologicamente più netta e più esposta a un tempo" (p. VIII).

Infatti, come evidenzia Flavia Bacchetti nella sua ricca e densa introduzione - *Rodari lettore e recensore* -, nei contributi di Rodari al supplemento "Libri" di "Paese Sera" si possono rintracciare "molti elementi per un'analisi critico-comparativa sia sul piano di una teorizzazione pedagogica [...], sia su quello di una teorizzazione che riguarda la storia della letteratura per l'infanzia e la letteratura per l'infanzia stessa, ma ancor più [...] quale termine di confronto, sia stilistico che contenutistico, con il *corpus* letterario, in senso stretto, di Gianni Rodari" (p. LVIII). Affidando il tutto a un confronto serrato e suggestivo con la scrittura e la riflessione di Rodari, che vede nel giornalismo un dispositivo nevralgico per una *formazione* in chiave soggettiva (il lettore, l'individuo) e in chiave oggettiva (la cultura, la società).

A.M.

Il nuovo lavoro di F. Cambi per i *"Manuali di base"* di Laterza si sofferma sull'identità, sul ruolo e sulle funzioni della pedagogia del XX secolo disegnando così una "mappa storica" delle pedagogie consegnate alla società del nuovo millennio.

Prima di chiedersi quante forme, quanti volti, quante denominazioni abbia assunto la pedagogia nel corso del Novecento c'è da interrogarsi però sull'identità complessa del secolo ormai trascorso.

Ed è difficile individuare una definizione che ben rappresenti l'estrema complessità del secolo passato: la pluralità dei piani -politico, economico, sociale, culturale-, la molteplicità e la sovrapposizione degli eventi provocano non solo ripercussioni dal decadimento lento ma rendono difficile il raggiungimento di una convergenza risolutoria.

La condivisione non arriva anche perché la riflessione sulla natura, sull'entità e sulla portata del Novecento continua ancora oggi a dover fare i conti con gli eventi drammatici della nostra quotidianità ad esso intimamente connessi e correlati.

Il profilo che se ne ricava, dice l'Autore, è un profilo torbido, irrisolto, inquieto che seguita, inevitabilmente, a condizionarci. Tanti e diversi, forse troppi, gli avvenimenti e gli eventi che si ripercuotono nella nostra società: la fine della tradizione e l'accelerarsi della modernizzazione; l'ascesa inarrestabile della tecnica; l'irruzione nella storia di soggetti che nel passato erano stati ai margini della società: le masse, i giovani, le donne; l'esperienza dell'olocausto, che, nella sua crudeltà e tragicità, rappresenta forse il punto di non ritorno nella storia dell'uomo; la mondializzazione.

Prescindere dal Novecento non è né ipotizzabile né fattibile: il XXI secolo è inevitabilmente chiamato a misurarsi con la gravosa eredità del Novecento per non disperdere «né le luci né le ombre e neppure i compiti lasciati in sospeso».

Quale pedagogia ci consegna il secolo XX? e come è cambiata la pedagogia?

Innanzitutto è il riconoscimento della sua importanza, in qualità di pratica sociale sempre più centrale, articolata e diffusa, a dover essere rilevato.

Cambi individua a questo punto tre innovazioni significative che hanno cambiato il volto della pedagogia:

- l'affermazione delle scienze dell'educazione e lo sviluppo dell'epistemologia pedagogica;
- la costituzione di un modello di pedagogia critica, neoparadigma di riferimento nel pensiero pedagogico di fine millennio;
- lo sviluppo della pedagogia sociale,

vere e proprie rivoluzioni che si accompagnano ad altrettante innovazioni sul piano della pratica educativa, con la definizione dei modelli dell'*alfabetizzazione*, della *cultura di massa* e dell'*apprendimento per tutta la vita*.

Il testo è strutturato secondo una modalità consueta che articola ed integra la prospettiva descrittiva con quella interpretativa. L'Autore non si prefigge mai soltanto di informare, di compendiare le nozioni fondamentali in modo sterile, ma torna a rifletterci su (ed invita il lettore a seguirlo in questa operazione), decostruendone significati e strutture spesso "incrostate" e restituendo agli eventi, ai fatti la loro ricchezza e significatività pedagogica.

Intento che si ritrova nell'organizzazione dell'opera: mentre i capitoli dal I al XVI scandiscono l'avventura pedagogica del Novecento, l'introduzione e l'epilogo offrono una riflessione sui problemi, sulle criticità e sulle emergenze della pedagogia attuale.

Ad impreziosire il tutto una serie di schede (nel caso specifico vere e proprie zoomate su autori ed opere fondamentali), incastonate nel testo quasi a voler fissare l'attenzione su aspetti specifici, su temi critici ed innovativi che rimandano un'immagine della pedagogia come di una disciplina da sempre in movimento, problematica, aperta, *in fieri*.

Lo stile asciutto, l'andamento rapido conferiscono all'opera un ritmo costante: le pause di riflessione non si slegano mai dal discorso generale che pur procedendo secondo uno snodo molto articolato non cade mai nella trappola della riduttività né della dispersività.

Serafina Pastore

Laneve, C., *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.

Il testo presenta i risultati e le riflessioni conseguenti un'indagine empirica condotta da un gruppo di ricercatori dell'Università di Bari in due scuole primarie pugliesi. Attraverso un approccio pluri-disciplinare e una metodologia quali-quantitativa sono state osservate e analizzate le *nuove* pratiche, le forme di innovazione (il Laboratorio e le funzioni del docente-tutor introdotte con il Progetto di sperimentazione promosso dal Ministero col D.M. n.100 del 18 settembre 2002).

La ricerca, in continuità con un gruppo di studio internazionale, il Réseau Open che da anni si impegna nell'osservazione, la lettura e l'analisi delle pratiche reali d'insegnamento per renderle intelligibili attraverso l'identificazione delle diverse variabili in interazione, intende perseguire determinati obiettivi: indagare su come gli insegnanti lavorano mediante osservazioni, colloqui, interviste, videoriprese; favorire l'atteggiamento riflessivo cifra dell'identità professionale; migliorare la formazione degli insegnanti attraverso la presa di coscienza delle reali pratiche d'insegnamento; individuare delle condizioni per una possibile innovazione per le politiche scolastiche.

Nell'ampia introduzione Laneve, il curatore, espone con puntualità le fasi ideative del progetto di ricerca e il protocollo d'analisi seguito per la sua messa in opera; riporta gli esiti dell'indagine sottolineando la forte valenza didattico-educativa del Laboratorio e la problematicità scaturita dalla mancanza di una criteriologia per la scelta del Tutor.

Il libro si articola in due parti, una metodologica, l'altra più analitica in cui vengono riportate e commentate le risultanze della ricerca da più prospettive e attraverso una pluralità di strumenti.

La prima parte di natura teoretica e di riflessione metodologica sulla ricerca, si apre con la proposta, da parte di Pagano, di una metodologia *ermeneutica* per la comprensione della complessità della pratica educativa attraverso i nodi concettuali dell'osservazione, l'interpretazione, la ricerca di senso.

Cassibba si sofferma, poi, sull'utilizzo dell'*osservazione* nei contesi

educativi. Ricordando come in tali contesti sia determinante la scelta di giuste variabili di processo e di contesto oltre che l' adeguata preparazione dell'osservatore e del setting d'osservazione, sottolinea l' implicita valenza riflessiva e formativa di tale strumento.

Loredana Perla affronta il tema dell'*intervista* nell'ambito della ricerca didattica intendendolo come "dispositivo capace di epistemologie soggiacenti (le teorie-in-uso) le pratiche d'insegnamento", un "modo di far dire la pratica" in quanto mediatore teorico-pratico.

Il *focus-group* come tecnica per la rilevazione delle diverse dimensioni che concorrono alla formazione dell'opinione e del giudizio viene presentato nel contributo di Moro. Dai dati analizzati attraverso il T-lab si scoprono le differenti considerazioni riguardo il Laboratorio e le funzioni tutoriali da parte di due attori sociali (insegnanti e genitori).

Nel contributo di Toma vengono riprese le fasi della ricerca statistico-pedagogica (Programmazione, Rilevazione ed interpretazione dei dati) così come sono state scandite nella ricerca attraverso le quali si è andato ad analizzare specificamente il ruolo delle "memorie" professionali (familiare, ...) per gli insegnanti della scuola primaria.

La seconda parte si apre con i due contributi delle dirigenti scolastiche degli istituti coinvolti nella ricerca svolta. È l'occasione per esprimere le motivazioni che hanno spinto le due scuole ad intraprendere la ricerca e le ricadute in termini di riflessione (sui criteri di scelta del tutor e di organizzazione dei Laboratori) che l'esperienza ha dato.

Vengono poi presentati gli esiti dell'utilizzo di differenti strumenti d'indagine per conoscere la posizione di differenti attori del contesto educativo nei confronti delle due forme di innovazione analizzate.

- Il *focus-group*, che ha dato risalto alle valutazioni, i giudizi e le opinioni dei *docenti* in una dimensione intersoggettiva della riflessione, nei lavori di Massaro.
- L' *intervista strutturata* per scoprire il punto di vista inedito degli *operatori della scuola* (dirigente scolastico, rappresentanze dei genitori e degli enti locali, opinion leaders) sulla didattica laboratoriale e le funzioni del tutor, nel contributo di Perla.
- Il *colloquio gioco* "per indagare tali pratiche (..) anche con le lenti dei *piccoli*" nei due contributi di Gemma e Costantini. Nel primo attraverso la centralità delle relazione e l'ascolto si ricava il senso

che per i bambini hanno le due esperienze del laboratorio e della classe. Nel secondo, attraverso l'intervista semi-strutturate e l'analisi delle produzioni verbali vengono esplicitate le rappresentazione dei bambini.

Nel settimo contributo gli autori Laneve, D'Abbicco, Costantini, presentano l'analisi dell'unità di *osservazione videoregistrata* riguardante l'attività del docente-tutor e del docente del laboratorio sottolineando la centralità del momento della negoziazione del protocollo di osservazione e di tutti i momenti di *briefing*.

L'ultimo contributo, corredato dalle rappresentazioni grafiche dei dati emersi, propone una originale "lettura del contributo della Statistica alla ricerca educativa" (sottolineandone la sua rilevanza conoscitiva non riducibile alla consueta funzionalità strumentale) intesa non come semplice metodologia di analisi dei dati ma come corposo momento di interpretazione dell'oggetto di indagine.

L'opera, come un *dossier* (p.27), presenta una molteplicità di prospettive metodologiche e disciplinari, e punti di vista sulle nuove pratiche che aiutano a prendere coscienza della complessità del tema analizzato e a stimolare approfondimenti inediti. Lontano da qualsiasi pretesa di completezza, anzi esplicito sulle difficoltà inevitabili di ogni indagine condotta in contesti educativi, il volume riesce a dare esempio di un lavoro condotto con rigore nonostante la complessità dell'oggetto d'indagine e le condizioni di realizzazione della ricerca.

Laura Agrati

*Finito di stampare
nel mese di marzo 2006
per conto della TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*