

L'università tra derive paradigmatiche e modelli emergenti: quale specificità pedagogica?

The University between Paradigmatic Drifts and Emerging Models: What Pedagogical Specificity?

Marinella Attinà

Full Professor of General and Social Pedagogy | Department of Human, Philosophical and Educational Sciences | University of Salerno | mattina@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Attinà, M. (2024). The University between Paradigmatic Drifts and Emerging Models: What Pedagogical Specificity? *Pedagogia oggi*, 22(1), 19-25. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-02>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012024-02>

ABSTRACT

In recent decades, the Italian university has experienced some transformation processes that have changed its traditional paradigms, referable to its mission, functions and objectives. On the one hand, the idea of a university that aims at selecting the ruling class, a legacy of a Gentilean perspective, seems to have waned; on the other hand, the perception of the uselessness or, however, of the poor *effective* usefulness of the legal value of the educational qualification is karstically spreading. Despite national and local academic policies for ensuring better *objective* conditions (canteens, laboratories, university residences, company crèches, participatory spaces, etc.), stories pervaded with a not easy to label, hardly definable malaise keep appearing, to a pedagogical gaze which is attentive to subjectivity forms, and they originate in a university experience studded with failures, renunciations and unsuccessful recommencements.

Moving from these short premises, this study will try to centralize the role of a pedagogical knowledge that dares to identify and, simultaneously, to denounce a mere bureaucratic, falsely liberal logic underlying academic-political choices that are frequently extemporaneous and fragmentary. The hallmark of a pedagogical militancy could move in the direction of a *caring* not rhetorically announced, but centred on the dimension of a *humanitas* that regains the wonder of mistake, the joy of recommencement.

L'università italiana ha vissuto negli ultimi decenni processi di trasformazione che hanno modificato i tradizionali paradigmi riferibili alla sua mission, alle sue funzioni, ai suoi obiettivi. Da un lato sembra essere tramontata l'idea di un'università volta alla selezione della classe dirigente, retaggio di una prospettiva gentiliana, dall'altro serpeggia carsicamente la percezione dell'inutilità o, comunque, della scarsa *effettiva* utilità del valore legale del titolo di studio. A fronte di politiche accademiche nazionali e locali tese a garantire migliori condizioni *oggettive* (mense, laboratori, residenze universitarie, nidi aziendali, spazi partecipativi, etc.), continuano a rivelarsi, a uno sguardo pedagogico attento alle forme della *soggettività*, storie pervase da un malessere, difficilmente definibile ed etichettabile, esito di un'esperienza universitaria costellata da fallimenti, rinunce e mancati ricominciamenti.

Muovendo da queste brevi premesse, il contributo tenterà di centralizzare il ruolo di un sapere pedagogico che abbia il coraggio di individuare e, al contempo, denunciare le mere logiche burocratiche, falsamente liberali, sottese a scelte politico-accademiche spesso estemporanee e disorganiche. La cifra di una militanza pedagogica potrebbe andare, dunque, nella direzione di un *caring*, non retoricamente annunciato ma incentrato sulla dimensione di un *humanitas* che recuperi la meraviglia dell'errore, la gioia del ricominciamento.

Keywords: university | models | pedagogical knowledge | *humanitas* | recommencement

Parole chiave: università | modelli | sapere pedagogico | *humanitas* | ricominciamento

Received: February 28, 2024

Accepted: April 7, 2024

Published: June 30, 2024

Corresponding Author:

Marinella Attinà, mattina@unisa.it

1. Quale idea di università: breve prospettiva diacronica

La *mission*, ossia una visione organica e complessiva del ruolo e delle funzioni, di quella che ancora è possibile considerare in Italia una nobile istituzione formativa è strettamente legata ai processi di trasformazione dell'organizzazione sociale, politica ed economica di un determinato contesto storico. Appare, dunque, necessario ripercorrere, seppur brevemente, alcuni snodi storico-istituzionali che hanno, di volta in volta, costellato il non sempre facile e non poco contraddittorio rapporto tra università e società, per tentare di chiarire la specificità delle forme assunte lungo una prospettiva diacronica (Moscati, 2012) capace di intercettare, a sua volta, una prospettiva sincronica volta a ripensare l'istituzione universitaria non solo quale luogo di trasmissione di saperi e di professionalità ma luogo e tempo in cui le nuove generazioni possano vivere e agire il/i significato/i della propria esistenza.

Tralasciando i documenti fondativi e costitutivi che, a partire dalla formazione delle prime università nel Medioevo, perseguivano l'ideale di una istituzione volta allo sviluppo duraturo dell'attività intellettuale e al suo consolidamento all'interno di un quadro organizzativo stabile, i diversi modelli succedutisi durante l'età moderna sottendevano un'idea di università che la considerava come istituzione autorizzata a conferire titoli e riconoscimenti formali di acquisita competenza ai propri studenti. L'attività di certificazione venne riconosciuta come primaria funzione universitaria dei poteri laici locali che acquistavano progressivamente il ruolo di autorità cui spettava il riconoscimento delle funzioni dell'università, ruolo inizialmente svolto dal potere papale e da quello imperiale. Con l'irrompere dell'Illuminismo sulla scena culturale coeva si diffuse – sulla scia di una diversa visione della conoscenza della realtà, che dovesse essere affidata alle forme proprie del ragionamento scientifico scevro da dispute dottrinali – una visione più secolare e razionalista della scienza. In tale contesto i tradizionali approcci teorici legati alla lunga tradizione medioevale apparvero inadeguati e, tranne le poche eccezioni rappresentate – a titolo esemplificativo – da Newton e Galileo, l'auspicata rivoluzione scientifica si sviluppò al di fuori dei centri universitari. Non a caso, pertanto, crebbe la rilevanza dell'Accademia dei Lincei a Roma o della Royal Society a Londra o dell'Académie des Sciences a Parigi e, parallelamente, fu messa in crisi l'università, destinata, in un'ottica assai marginale, alla formazione del clero e di pochi funzionari pubblici oltre che dei figli delle famiglie borghesi non in condizione di permettersi tutori privati. Occorrerà attendere l'avvento della società industriale per assistere al rilancio dell'università, sia pure secondo modalità (e finalità) differenti (Moscati, 2012, p. 25).

È nota l'impostazione di Wilhelm von Humboldt, ministro prussiano dell'istruzione, fondatore, assieme al fratello Alexander, dell'Università di Berlino: una prospettiva, fortemente condivisa da Friedrich Schlegel, che assume nel suo *core* il modello di università liberale. Un modello, quest'ultimo, che si ispira a un'idea di formazione superiore libera e autonoma – scevra, ma non del tutto liberata, dal controllo statale – che avrebbe limitato l'azione a un sistema di regole organizzative, poche, quanto più possibili chiare e, per questo, incisive e alla scelta dei docenti universitari. L'istanza di controllo persiste, dunque, nella strutturazione omogenea dei programmi e nel garantire 'protezione' agli insegnanti resi dipendenti pubblici.

Appare chiara la declinazione, sul piano gestionale e della ricerca scientifica, del modello humboldtiano: forme organizzative differenziate *versus* quelle rigidamente determinate, assoluta libertà di insegnamento e apprendimento (*Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit*). Sono declinazioni che sottendono, da un lato, un'opzione antropologica di fondo incentrata sui costrutti di libertà e responsabilità intesi come specificità ontologiche e tendono, da un altro lato, a sottrarre gli spazi della formazione agli interessi costituiti e ai privilegi ereditati, in nome della scienza e del valore della competenza.

Dal XIX secolo in poi, la ridefinizione dei modelli paradigmatici che informeranno la *mission* universitaria vede una costante tensione dialettica tra tradizione e innovazione nel rapporto Stato-Università. Un rapporto, quest'ultimo, che si ispirerà fino alla prima metà del Novecento al principio dell'omogeneità legale del titolo di studio volto alla formazione dei quadri dell'amministrazione pubblica: la standardizzazione dei titoli rilasciati e un forte esercizio dell'autorità del corpo accademico costituiranno il modello proprio di *controllo statale*. Tale modello, figlio di un'idea di *scuola setaccio* (Bertagna, 2017) di ispirazione gentiliana, e madre, sul piano delle procedure didattiche, di un paradigma trasmissivo-riproduttivo, sarà – a partire dagli anni Settanta – progressivamente eroso per lasciare spazio, alla luce di una crescente istanza di verifica e controllo dei diversi settori interessati agli esiti della formazione superiore, a un modello di Stato *valutatore*.

L'avvento dell'università di massa, analogo per alcuni aspetti all'avvento della scuola di massa, ne sposterà sensibilmente l'idea e la mission. A fronte di una pressante richiesta di forza lavoro qualificata e dell'istanza di eguaglianza sociale, volta a implementare politiche di giustizia redistributiva, l'università smette le vesti di sistema chiuso e autoreferenziale per aprirsi, pur tra molte contraddizioni, a una diversificazione dei contenuti curriculari e a una visione di partecipazione democratica *dal basso*, capace di guardare agli studenti non come meri apprendisti ma come interlocutori attivi nei processi decisionali dell'istituzione.

2. Derive e rilanci di un'università alla ricerca del proprio sé

Gli anni Ottanta segnano tempi nuovi: dal D.P.R. 382/1980 alla Legge 168/1989, fino alla Legge 341/90 si intensifica un processo di rinnovamento complessivo della governance universitaria alla luce della crescente domanda di autonomia, vista o, meglio, auspicata come risposta vincente alle richieste di un sistema sociale caratterizzato dalle cifre della complessità e dell'incertezza. Il paradigma della complessità sociale e epistemologica è, infatti, *premessa* per comprendere la portata delle *promesse* dell'autonomia universitaria che appare via possibile per uscire da una crisi identitaria – quale ruoli, quali funzioni? – dell'istituzione universitaria che registra una crescente sfiducia, con conseguente discredito socio-culturale, rispetto al crescente *mismatch* tra titoli di studio superiori conseguiti e mobilità sociale, culturale ed economica.

In realtà, come ben messo in luce da Francesco Magni, le perplessità nei confronti del solo valore formale del titolo di studio erano state già, con largo anticipo rispetto alle successive *capanne dei fatti*, avanzate da Luigi Einaudi, che proponeva il passaggio dal riconoscimento meramente burocratico del titolo di studio a un riconoscimento del merito della persona basato sulla libera, responsabile e reciproca scelta. Ancora, negli anni Settanta, Salvatore Valitutti, con maggiore vis polemica, proponeva, forse provocatoriamente, l'abolizione del valore legale della laurea con un complesso di conseguenze indirette sul piano della gestione delle risorse umane e economiche (Magni, 2023).

Sul finire degli anni Novanta, Giuseppe Acone, nel denunciare uno slittamento di potere che fa dei valutatori i nuovi *padroni del vapore*, rilevava come l'università italiana fosse già stretta nella morsa di una inarrestabile deriva sistemica e di una difficile e incerta transizione (Acone, 2013). Pochissimi riferimenti normativi questi, che rappresentano le spie di un malessere (Riva, 2019) che viene da lontano, al quale si può tentare di rispondere condividendo alcuni interrogativi:

A fronte delle numerose riforme [...] risultate in fin dei conti troppo spesso estemporanee, disorganiche e senza adeguate risorse economiche a loro copertura, appare quindi utile e necessario tornare alle domande di fondo sul senso e lo scopo dell'università e della formazione superiore e così domandarci: Qual è la loro mission e quali sono le loro finalità? su quali paradigmi culturali, pedagogici, ordinali, didattici, organizzativi devono re-inventarsi? Quale il loro senso profondo da riscoprire e quali sfide devono ancora essere affrontate con maggiore coraggio? (Magni, 2023, p. 31)

Interrogativi ai quali non si ha la pretesa di rispondere in modo esaustivo ma si vuole, più semplicemente, provare a porre un focus riflessivo su alcuni aspetti che possano favorire il passaggio dagli snodi connotati dalle criticità a snodi di forza potenzialmente auspicabili.

L'ingresso dell'istanza autonomistica nelle università ha sicuramente contribuito a far fuoriuscire le stesse da una non più praticabile autoreferenzialità e ha sicuramente contribuito a renderle, almeno sul piano dell'intenzionalità, istituzioni volte a garantire risposte a mutati scenari sociali, culturali, politici ed economici. Il Decreto ministeriale del 3 novembre 1999, n. 509, nell'inaugurare il sistema dei crediti e nel prevedere il riordino dei corsi di laurea raggruppati in classi omogenee e l'istituzione di due livelli di laurea differenziati, tiene conto non solo dei contenuti dell'insegnamento, ma anche dell'impegno dell'allievo, articolato in lavoro di didattica assistita e in lavoro individuale. Il primo tipo di attività formative, cioè di attività organizzate o previste allo scopo di garantire la formazione culturale e professionale degli allievi, consiste in lezioni, seminari, esercitazioni pratiche guidate, tutorato e orientamento, tirocini, attività di laboratorio, in particolare informatico, e visite presso industrie o centri di ricerca. A sua volta, il lavoro individuale comprende studio di testi e tesi di laurea, elaborazione dei contenuti delle lezioni, esercitazioni e compiti scritti.

Il Decreto ministeriale n. 270/2004, emanato dal governo di centro-destra, conterrà modifiche al precedente decreto ministeriale del governo di centro-sinistra: l'innovazione più significativa consisterà nell'introduzione della cosiddetta "Y" nel corso di laurea volta a facilitare maggiormente la interdisciplinarietà dei percorsi di formazione, diluendo i vincoli connessi alle classi di laurea nel passaggio da un livello all'altro e, di conseguenza, verrà avviata la revisione delle classi di laurea.

Sarà la Legge 30 dicembre 2010, n. 240 che tenterà di riaffermare l'autonomia delle università strettamente collegata all'attribuzione di una forte responsabilità finanziaria, scientifica e didattica, attraverso la sostituzione dei finanziamenti a pioggia con forme di finanziamento determinate, invece, dalla qualità della *governance* in base a parametri di merito e di trasparenza.

L'insistere su questi essenziali snodi normativi è inteso a sottolineare quanto le diverse forme di rinnovamento, passate e recenti, abbiano facilitato lo spostamento del baricentro del processo di insegnamento-apprendimento verso lo studente e verso il suo apprendimento, mentre si ridimensiona la centralità del ruolo docente e dell'insegnamento: l'intento è stato quello di potenziare la qualità della didattica attraverso lo sviluppo di una valutazione della qualità della ricerca e l'attribuzione di nuove funzioni al personale docente, in particolare la funzione dell'orientamento, del tutorato e della formazione integrativa degli studenti. Né può essere sottaciuta la significatività del ruolo di risorsa dell'università per il proprio territorio: il riferimento al territorio permette, infatti, di trasformare il sapere in risorsa, trasferendolo al contesto di riferimento. L'università si prefigura, pertanto, come leva decisiva per la crescita civile, economica e sociale della comunità e, al tempo stesso, il territorio rappresenta per l'università un punto di forza.

Eppure, richiamando l'incipit di queste riflessioni, a politiche accademiche nazionali e locali, tese a garantire migliori condizioni *oggettive* per rispondere alle diverse forme che, oggi, interpretano e innervano il costruito di un diritto allo studio, non sempre hanno corrisposto la formazione di una adeguata cultura istituzionale e organizzativa e un *habitus* pedagogico e didattico in grado di rispondere ai nuovi bisogni e alle diverse esigenze di riconoscimento e cura. Pur non sottacendo quell'intangibile malessere che sembra sempre più connotare la docenza universitaria stretta nella morsa della tirannia dell'algoritmo, le riflessioni conclusive guarderanno, in particolare, le forme del disagio di colui che ancora si vuole ritenere non solo come co-protagonista della formazione universitaria ma suo destinatario privilegiato.

3. *Humanitas e communitas*: ri-attualizzazione di un legame

La rilevanza della cosiddetta *conoscenza utile*, finalizzata al benessere economico e contestualizzata all'interno di una logica meramente utilitaristica e neoliberista, rischia di identificare il profilo dello studente nel suo essere un cliente o un consumatore di servizi forniti dall'istituzione. Serpeggia, come un fiume carsico, un malessere per molti versi connesso al funzionamento di dispositivi orientati esclusivamente alla performance e spesso insensibili e disattenti alla singolarità, alle storie, ai bisogni, ai desideri, alle potenzialità e alle possibilità degli studenti. A uno sguardo pedagogico attento alle forme della *soggettività* non sfugge la constatazione di quanto l'esperienza universitaria sia costellata da un diffuso malessere, difficilmente definibile ed etichettabile, esito di un complesso di fallimenti, rinunce e mancati ri-cominciamenti.

Dove rintracciare il senso di un vissuto universitario da vivere non come esperienza *preparatoria alla vita* ma come esperienza che è *parte della vita* stessa in una fase evolutiva cruciale della maturazione e della formazione della propria identità? Il richiamo a una cultura dell'*humanitas* non appaia come operazione nostalgica propria dei *laudatores temporis acti*. Si è convinti che una postura pedagogica attenta alle forme della soggettività inviti a riflettere sul ruolo che l'università oggi può svolgere nella promozione di una cultura della formazione, che abbia nella cifra dell'*humanitas* una possibile, certo non unica, via per rintracciare il *senso* dell'abitare l'istituzione universitaria, entro e oltre un funzionalismo professionalizzante. Appare doveroso ricordare il contributo offerto dallo stoicismo al lemma *humanitas*, inteso come rispetto dell'umano in ogni uomo, ma anche come valore centrale della cultura come dimensione etica. L'insegnamento di Cicerone rimane, tutt'oggi, lezione di umanità, intesa come libertà di pensiero, rispetto della personalità umana, comunanza di natura di tutti gli uomini, dedizione ai doveri sociali, razionalità, amore per la cultura, equilibrio e coerenza interiore. Traslare questa ermeneutica all'interno dell'esperienza formativa, non solo universitaria, significa leggere l'esperienza di apprendimento-crescita non solo come dimensione apprenditiva mentale di tipo lineare ma anche come pratica esperienziale e costruzione di identità

nella discontinuità (Margiotta, 2018).

Tenere al centro di una riflessione *sub specie educationis* l'idea di *humanitas* consente di coltivare l'umano e coniugare la stessa idea con l'istanza di benessere che – a fronte di un logica aziendalistica e privatistica che identifica l'utile con il profitto quantificabile e misurabile – identifica l'utile, di contro, in alcune disposizioni vitali come il pensiero critico, la creatività, la capacità di argomentazioni logiche e consente di includere componenti psicoculturali e relazionali, prefigurando il passaggio da un'idea di benessere come *welfare* a un'idea di benessere come *well being* (Zini, 2012).

Può aiutare in tal senso interpretare il costrutto del benessere come costrutto *multicomponentiale*, per l'essere sintesi di componenti fisiche e psichiche, e *multidimensionale* perché modificabile nel corso della vita e in seguito al sopraggiungere di un particolare evento. Un'idea di benessere, dunque, da implementare nell'azione di un *caring* non retoricamente annunciato ma costantemente testimoniato – attraverso la postura della *responsività* – e agito – attraverso la postura della *dialogicità* – in quella peculiare relazione educativa che avviene in ambito universitario ed è al contempo istituzionale e intersoggettiva.

La responsività implica essenzialmente l'assunzione di responsabilità per l'altro, ma una responsabilità che si manifesta nella capacità di presenza intensa ma non intrusiva. [...] Non essere intrusivi significa saper attendere, ossia dare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello a esistere. Il contrario del saper attendere è il pretendere, in cui c'è una richiesta di esserci secondo le attese di chi ha la responsabilità della relazione, secondo i canoni che stanno nel suo orizzonte. [...] il modo della presenza discreta ricorda il “maestro agostiniano”, il quale proprio per svolgere la funzione educativa [...] testimonia una presenza quanto più possibile discreta (Mortari, 2021, pp. 34-36).

Una responsività che non può essere disgiunta da una fenomenologia della dialogicità che ha nel consenso liberamente accolto e vissuto il suo principio ispiratore.

La filosofia, in particolare, ha riflettuto a fondo e in modo organico intorno al dialogo, leggendone le strutture, fissandone il valore e indicandolo come un aspetto-chiave dell'*humanitas* dell'uomo. [...] nella riflessione filosofica il dialogo si sviluppa in tutta la sua potenzialità e complessità e attualità e lo fa mettendo al centro il suo ruolo intellettuale e sociale e formativo, in quanto è affinamento logico e teoretico attraverso un pluralismo vissuto dialetticamente; poi in quanto è via alla democrazia vissuta e partecipata e sperimentata tra soggetti e in un contesto sociopolitico dinamico e plurale ma scandito dalla ricerca del consenso liberamente accolto e vissuto (Cambi, 2021, pp. 64-65).

Se è vero, allora, che non può solo la relazione educativa essere volta al miglioramento delle professionalità educative, appare evidente come essa si configuri dimensione strutturale e non congiunturale per consentire il passaggio dello spazio universitario da *non luogo* a luogo *antropologico* secondo la celebre metafora di Marc Augé (1996). I brevi passaggi antologici sopra richiamati, volti rispettivamente a centralizzare le categorie della *responsività* e della *dialogicità* quali categorie fondanti la relazione educativa, consentono, forse, di sottrarre la mission universitaria al rischio di una sua *transazione economica* secondo la quale, come ben evidenziato da Biesta (2022), il processo educativo si risolverebbe in una dinamica apprenditiva nella quale l'individuo che apprende è il potenziale consumatore, portatore di determinati bisogni e l'insegnante, l'educatore o l'istituzione educativa sono immaginati come fornitori. Un'idea, quest'ultima, analoga, per molti versi, a quell'idea neoliberalista di scuola che ha nel paradigma funzionalistico/aziendalistico/economicistico il suo attuale principio ispiratore (Baldacci, 2019).

Se, dunque, si vuole pensare alla relazione educativa non come mera procedura per l'acquisizione di saperi e competenze ma come costruzione dinamica di senso, attraverso quei rapporti che autorizzano la persona a elaborare autonomamente la propria comprensione di sé, il proprio sviluppo, la propria formazione, può essere agevole riscoprire una *communitas* universitaria che recuperi una dimensione cooperativa e collaborativa, che salvaguardi, al contempo, la libertà di ogni singola persona nella direzione di un pensare in modo originale e creativo, in grado di gestire l'imprevisto e l'inatteso, il successo e l'insuccesso.

Tale idea di *communitas* è analoga per certi aspetti a quanto lo stesso Biesta, in un'altra occasione di scrittura (Biesta, 2023), individua nell'idea e nelle forme di una “comunità altra” distinta, seppur non contrapposta, dalla “comunità razionale”. Se entrambe le forme di comunità forniscono una via d'accesso

alla comunicazione, la differenza risiede nel fatto che nella comunità *razionale* importa *il che cosa* viene detto, mentre nella comunità *altra* importa *chi* sta parlando.

Tale idea di comunità rende possibile, seguendo l'autore, uno stile di apprendimento inteso non come acquisizione di conoscenze, valori o abilità ma come un atto creativo o invenzione:

La comunità altra, infatti, non è il risultato di un lavoro, non si manifesta attraverso l'applicazione di una tecnica o tecnologia; non potrà mai, quindi, diventare un nuovo strumento educativo o un nuovo programma educativo. [...] l'unica cosa che possiamo fare è assicurarci che ci siano le opportunità affinché possano incontrare ciò che è divergente, altro da sé e anche che vi sia la possibilità di rispondere veramente, di poter trovare la propria voce, il proprio modo di esprimersi. [...] una voce responsiva e responsabile (Biesta, 2023, p. 71).

Forse, allora, nel tentare di rintracciare una specificità pedagogica in quell'idea di *humanitas* che si innerva in una ri-attualizzazione semantica dell'idea di *communitas*, potrà essere possibile trovare il bandolo per vivere diversamente l'esperienza universitaria. Una comunità al cui interno possa trovare, in particolare, autentica significatività (oltre la mera attribuzione del credito) la dimensione dell'esperienza laboratoriale, dimensione, questa, da coniugare con la dimensione del tirocinio e dei diversi linguaggi disciplinari. Saperi, tirocinio e laboratorio rappresentano, infatti, l'ossatura di una cultura comune, da agire non lungo una dinamica longitudinale, sommativa, cumulativa nel senso di un *prima* e di un *dopo*, ma nel senso di una dinamica circolare, sincronica. Se si vuole individuare come criterio costitutivo/regolativo del laboratorio il suo essere raccordo epistemologico e didattico, sollecita l'idea di un laboratorio come spazio polifunzionale all'interno del quale si simulano le attività d'aula, si sottopone a un'azione metariflessiva ciò che è stato già elaborato in altre spazi educativi.

L'esperienza laboratoriale, da non ricondurre a un'attività applicativa di una conoscenza teorica o a una anticipazione di pratiche o, ancora, a mera imitazione di un modello, si connota e si specifica come *spazio di vita*, luogo generativo di risposte a istanze di identità esistenziale e professionale. Una via possibile, quest'ultima, per ripensare l'esperienza universitaria, analogamente ad altri ambiti esperienziali, come esperienza non esente da inciampi, fallimenti, disagi, sconfitte, ma connotata da possibili ricominciamenti che muovano dalla *meraviglia* di quegli stessi errori per trarre una diversa vis propositiva.

Una meraviglia che non è mero stupore ma categoria che consente all'uomo di andare oltre una conoscenza esteriore per rivolgersi, come scrive Guardini (1999), al contenuto 'significante delle cose'. Una meraviglia da ricercare in gesti semplici della propria quotidianità, una meraviglia che ri-genera, ri-porta a un nuovo sentire le proprie risorse, apre alla creatività: è, come scrivevano John Eccles e Daniel Robinson in un testo non più recente ma non per questo meno affascinante, *la meraviglia di essere uomo* (Eccles, Robinson, 1985).

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2013). *Di generazione in generazione, Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e ed autobiografia*. Pensa: San Cesario di Lecce.
- Augé M. (1996). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. or. 1992).
- Baldacci M. (2019). *La Scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Bertagna G. (2017). La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche e ordinamentali. In G. Bertagna, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive* (pp. 81-87). Roma: Studium.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*, Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta G.J.J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2021). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61-73). Roma: Carocci.
- Eccles J., Robinson D. (1985). *La meraviglia di essere uomo*, Roma: Armando.
- Guardini R. (1999). *Tre scritti sull'università*. Brescia: Morcelliana.
- Magni F. (2023). *Università e il rilancio della formazione terziaria*. Roma: Studium.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco

Angeli.

Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.

Moscato R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.

Riva M.G. (2019). Università Oggi. Polarità, scarti e problematicità *Studi sulla formazione*, 22(2), 43-46.

Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo*, Milano: Vita e Pensiero.