

University-Business Dialogue: quali implicazioni nella ricerca pedagogica e didattica?

University-Business Dialogue: what the possible results on education and learning research?

DANIELA FRISON

University-Business Cooperation e Knowledge Triangle emergono tra le parole chiave dell'agenda europea di riforme concernente la modernizzazione dell'istruzione superiore. Sono numerosi, infatti, i documenti redatti dalla Commissione che evidenziano la necessità di promuovere la collaborazione delle Università con il mondo delle imprese e di rafforzare il rapporto tra Istruzione/Formazione, Ricerca e *Business/Innovazione*, riconosciuti come *key drivers* per una società basata sulla conoscenza.

L'obiettivo del contributo è riflettere su come queste due esortazioni possano concretizzarsi in ambito umanistico e, precisamente, in ambito pedagogico-didattico. L'attenzione si focalizzerà prevalentemente sul *University-Business Dialogue* a partire da una prima parte di ricostruzione della genesi del rapporto tra Università e mondo extra-accademico e mediante una seconda parte di riflessione sui documenti europei dell'ultimo decennio dedicati alla questione.

University-Business Cooperation and Knowledge Triangle are some of the key-words among the European Reforms about the modernization concerning Higher Education. In fact, the European Commission has published different documents about the increasing need to promote a positive cooperation between University and the Business World, and to strengthen the relationship between Education and Learning, Research and Business/Innovation, which are all considered key drivers of a society based on knowledge.

The main goal of this work is to reflect on the possible ways these aspects could coexist and be practiced in humanistic areas. The main concern focuses on the University-Business Dialogue and follows the birth and the evolution of the relationship between University and extra-academic world, while the second step is about a critical analysis of the European documents of the last decades about the question itself.

Parole chiave: University-Business Dialogue, Knowledge Triangle, istruzione superiore, ricerca, storia delle università, sapere scientifico

Key words: University-Business Dialogue, Knowledge Triangle, Higher Education, research, history of Universities, scientific knowledge

University-Business Dialogue: quali implicazioni nella ricerca pedagogica e didattica?

Introduzione

University-Business Cooperation e *Knowledge Triangle* emergono tra le parole chiave dell'agenda europea di riforme concernente la modernizzazione dell'istruzione superiore (Commission of the European Communities, 2011). Numerosi sono infatti i documenti redatti dalla Commissione che evidenziano la necessità di promuovere la collaborazione delle Università con il mondo delle imprese e di rafforzare il rapporto tra Istruzione/Formazione, Ricerca e *Business*/Innovazione, riconosciuti come *key drivers* per una società basata sulla conoscenza (Swedish National Agency for Higher Education, 2009).

Come queste due esortazioni possono essere recepite dalle *Social Sciences and Humanities* (SSH), così come vengono definite all'interno del *Framework Programme 7* e *Horizon 2020*, i programmi europei di ricerca e innovazione e, in particolare, nell'ambito della ricerca pedagogica e didattica? Per riflettere sulle opportunità di sviluppo del dialogo università-impresa e contestualizzarle in ambito pedagogico, il presente contributo ripercorrerà, nella sua prima parte, la genesi di questo stesso dialogo nella storia delle università, per focalizzarsi poi, nella seconda parte, sui documenti europei che nell'ultimo decennio hanno affrontato la questione.

1. Dalle universitates medievali alle università di Humboldt e Newman

La storia delle *universitates* ci rimanda indietro alla società comunale del XII° secolo. È qui, infatti, che emerge una nuova istituzione culturale che si sviluppa intorno a gruppi di studenti che da più parti si raccolgono in sedi prestigiose (Bologna, Parigi, Oxford) attratti da maestri celebri per le loro conoscenze e le loro abilità nel comunicare il sapere. Gli scolari si aggregano, si organizzano e, gradualmente, studenti e professori si associano in gruppi distinti.

L'organizzazione dell'emergente università si fa via via più composita e animata e s'intensificano i movimenti di professori e scolaresche verso nuove mete, vivacizzando così una *mobilità* resa possibile dal fatto che le stesse materie (il diritto, la teologia, la medicina e le arti liberali), con i medesimi contenuti, erano proposte in tutte le università, con un riconoscimento immediato dei percorsi da parte di tutte le realtà europee. Ciò consentiva agli studenti, nella loro *peregrinatio academica*, di stabilirsi lungo il loro percorso di studi presso più università: italiane, spagnole, portoghesi, tedesche, inglesi, francesi, olandesi... garantendo una forma già avanzata di quella che con parole attuali potremo definire *validazione dei saperi formali*. Una omogeneità di fondo ha dunque contraddistinto gli atenei europei almeno fino al XVI° secolo: essi costituivano realtà aperte, dotate, si potrebbe dire, di una dimensione

internazionale e radunate intorno a preoccupazioni esclusivamente teoriche e speculative (Stracca, 1979; Del Negro, 2002).

Sarà l'età moderna ad apportare significativi mutamenti nel profilo che l'Università aveva delineato per sé fin dalle sue origini. Con lo sviluppo dei nascenti Stati e l'attenzione alla formazione delle classi dirigenti e del clero, il legame tra la ricerca intellettuale e la sua applicazione pratica si fa sempre più concreto e necessario. Gli stessi insegnanti universitari iniziano a manifestare verso questo stesso legame un atteggiamento di crescente fiducia sconfinando dall'originaria vocazione esclusivamente teorica dell'università, verso una missione maggiormente tesa al progresso. Di fatto, tuttavia, l'avanzamento delle scoperte scientifiche in Europa si compie prevalentemente fuori dalle Università. Sono le accademie, i giardini botanici, gli osservatori, i laboratori ad avanzare il diritto di paternità su numerose grandi scoperte scientifiche dell'epoca dando avvio ad un processo, progredito fino ai nostri giorni, che vede una parte importante della ricerca svilupparsi al di fuori delle mura universitarie.

E proprio gli italiani si sono distinti per primi, nel corso del XVI° secolo, seguiti dagli olandesi e, gradualmente, dal resto d'Europa, orientandosi verso la creazione di laboratori esterni all'università consentendo a chi non volesse in alcun modo accettare tale "compromesso", di condurre le proprie ricerche fuori dalle sedi universitarie (De Ridder-Symoens, 2006).

Dovremo infatti attendere fino al termine del XVIII° per un primo moto di rinnovamento che sarà opera del filosofo e diplomatico tedesco Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), animatore di una prima apertura delle istituzioni universitarie alla ricerca applicata.

Nella sua direzione degli studi prussiani, Humboldt si è infatti impegnato nel sostegno di un profilo unico di "insegnante-ricercatore". L'università da lui diretta mira a concentrare nelle mani di un'unica figura accademica saperi e "pratiche" fino a quel momento patrimonio di più esperti: l'insegnamento, compito dell'università, e la ricerca, opera del laboratorio e dell'accademia. Affidare ai professori universitari *solo* l'insegnamento e la diffusione della scienza e non, anche, la sua produzione e il suo sviluppo, è per Humboldt, un vero e proprio "torto". Le università, per il filosofo, hanno infatti il compito di contribuire all'avanzamento della ricerca e della conoscenza scientifica, dotandosi di quella vivacità e di quello slancio che possono trarre proprio dal nutrimento che la ricerca procura allo studio e all'insegnamento. Inoltre, l'università si avvia ad intrattenere relazioni con il mondo economico e produttivo preoccupandosi di "mettere la scienza a disposizione dell'industria" (Olivier-Utard, 2003, traduzione nostra).

La fermezza e il rinnovamento delle posizioni di Humboldt non sono destinate a restare confinate nella Germania del XIX° secolo dove, nel 1809, egli fonda l'Università di Berlino. Anche l'Inghilterra, verso la metà del 1800, promuove la centralità degli esercizi di laboratorio nella formazione universitaria favorendo gradualmente un avvicinamento sistematico degli studenti alla ricerca. E, oltre oceano, saranno gli Stati Uniti, verso la fine del secolo, ad accogliere il modello tedesco, creando le università di Johns Hopkins nel 1873 e di Chicago nel 1890 ed estendendolo, successivamente, ad atenei storici quali Harvard e Yale.

L'impresa humboldtiana di rinnovamento dell'istituzione universitaria di inizio '800 consente, dunque, una prima "forma" di attenzione al contesto economico produttivo: un primo collegamento tra due mondi fino a quel momento mantenuti rigorosamente distinti e lontani l'uno dall'altro; distinzione da sempre proclamata e garantita dalla natura opposta e dall'opposta vocazione di università e accademie. Tuttavia è importante evidenziare come questo primo *link* tra università e territorio non attenui la supremazia della prima sul secondo: è

ancora la comunità scientifica universitaria a dettare le regole della produzione e dell'“uso” del sapere; sapere che, per la prima volta, può essere “concesso” al mondo economico per il suo avanzamento e che trova in centri di eccellenza e istituti deputati la propria sede di “raccolta e stoccaggio” per il mondo imprenditoriale.

Emergono, dunque, chiaramente due peculiarità di questa embrionale relazione università-imprese. Essa si fonda, in primo luogo, sull'applicazione dei risultati della ricerca generata nei laboratori universitari ma non ancora su una sua “generazione” sul campo: gli obiettivi di fondo dei lavori degli scienziati rimangono teorici (Olivier-Utard, 2003). In secondo luogo, le discipline coinvolte in questo primo tentativo di avvicinamento tra università e imprese sono quelle “scientifiche” propriamente dette: la matematica, la fisica, la meccanica, la chimica, ecc.

Ad essere tutt'altro che d'accordo con l'impostazione humboldtiana è il teologo inglese John Henry Newman che, a metà del 1800, si esprimeva con riflessioni assolutamente opposte circa il rapporto tra didattica e ricerca. Il suo libro, *The idea of university* (2008, ed. or. 1852) è una collezione di riflessioni di filosofia dell'educazione a servizio della nuova università cattolica irlandese. Egli vi sostiene che finalità primarie dell'università siano il ragionamento e la diffusione del sapere e non certo il suo sviluppo e avanzamento: questo obiettivo venga lasciato alla cura delle accademie letterarie e scientifiche. Peraltro, questa ripartizione del lavoro intellettuale tra accademie e università è, per Newman, imposta dalla natura stessa delle cose che rende la scoperta e l'insegnamento due funzioni diverse e nettamente distinte. A riguardo, per esprimere al meglio la sua posizione egli trova supporto nelle parole del Cardinale italiano Giacinto Gerdil che sosteneva: “Non esiste alcuna vera opposizione tra lo spirito delle Accademie e quello delle Università; hanno solamente due prospettive differenti. Le Università hanno la finalità di insegnare le scienze agli allievi che intendono formarsi ad esse; le Accademie si propongono delle nuove ricerche da sviluppare per l'avanzamento delle scienze stesse” (Newman, 2008-1852, p. xii, traduzione nostra).

Nel corso del Novecento, a ravvivare il dibattito contribuiscono l'espansione dell'obbligo scolastico (in Italia nel 1962) e la massificazione della frequenza universitaria (1969) e la conseguente necessaria revisione del ruolo del docente, il cui operato non si rivolge più ad un numero limitato di studenti. Un ripensamento della didattica diventa, dunque, incombente. Così come diviene, incombente, una ridefinizione dell'identità dell'istituzione universitaria stessa. Di fronte alla massificazione è necessario chiedersi se l'università possa permanere nel suo *status* di istituzione di alta cultura o debba rivederlo e riconfigurarsi come agenzia formativa nella quale il ruolo della didattica e lo spazio assegnato e riconosciuto alla ricerca debbano essere altrettanto ristrutturati.

2. Verso nuovi paradigmi di produzione del sapere scientifico: il Modo 2 di Gibbons e la triple helix di Etzkowitz & Leydesdorff

Un tale ripensamento coinvolge, inevitabilmente, la produzione stessa della ricerca. I modelli lanciati da Humboldt e Newman si erano proposti, peraltro riuscendovi, di influenzare profondamente la didattica universitaria, tracciando delle linee di incontro, il primo, e di demarcazione, il secondo, tra i ruoli di insegnante e di ricercatore e condizionando, per questa via, la logica stessa di produzione del sapere scientifico.

Ed è proprio su tale logica di produzione che porta il contributo di Gibbons che, nel 1994, ipotizza che l'università sia interessata da un nuovo modo di generazione del sapere,

centrato su problematiche “fornite” dal mondo produttivo o dal potere pubblico. L'*équipe* di Gibbons ipotizza, inoltre, che tale metamorfosi abbia avuto inizio già a partire dagli anni '40 favorendo lo spostamento verso un nuovo paradigma di università, in netta rottura con la dimensione “fondamentale” che aveva caratterizzato questa istituzione fino alla prima metà del XX° secolo: si tratterebbe di una “nuova” università costretta a rinunciare al monopolio della produzione del sapere (Milot, 2003). In *The new production of knowledge* (Gibbons et al., 1994), infatti, l'autore rintraccia i nuovi punti cardinali del sapere scientifico: eterogeneità, interdisciplinarietà, molteplicità dei luoghi di produzione e, soprattutto, produzione in contesti di applicazione. L'università risulterebbe dunque, in questo nuovo mercato del sapere, solo uno tra i molti fornitori possibili: imprese private, istituti ministeriali, *think-tanks*, ecc.

Si tratterebbe di una “liberalizzazione” del sapere scientifico che, nelle previsioni di Gibbons, potrebbe minacciare il *modus operandi* che, fin dalle sue origini, aveva connotato l'università. Il rischio prospettato dall'autore sarebbe l'incapacità delle antiche *universitates* di rispondere alla richiesta di saperi specializzati. Per farlo dovrebbero orientarsi verso un *Modo 2* di produzione dei saperi, ancorato all'attribuzione di una nuova dimensione pratica all'attività scientifica e contrapposto a quello tradizionalmente esercitato dalle università e denominato *Modo 1*. Il *Modo 2*, precisato come *transdisciplinary, broad and transient, heterogeneous, multi-centered, accountable e reflexive*, se non assecondato dall'Università, andrebbe inevitabilmente ad erodere il potere produttivo, economico e politico dei suoi ricercatori e dei suoi saperi (Gibbons et al., 1994).

L'opera di Gibbons ha evidentemente costituito negli anni della sua apparizione un successo sia epistemologico che politico data la portata paradigmatica delle sue affermazioni. *The new production of knowledge* ha, però, anche stimolato proposte alternative a quella di Gibbons, (mappate in una ricognizione di Hessel e Van Lente, 2008) accanto a riletture della storia delle università e del loro rapporto con il mondo economico-produttivo (Pestre, 1997; Gaudin, 1998; Albert, Bernard, 2000; Gaudin, Gingras, 2000; Grossetti, 2000).

In particolare, secondo Etzkowitz e Leydesdorff (1996; 2000; Leydesdorff, Mayer, 2006) non sarebbe la molteplicità di produttori di saperi a connotare di novità il panorama universitario. Il paesaggio composito di università ed accademie prima, l'università humboldtiana poi ed alcuni “casi” come quelli delle università di Berlino e di Strasburgo, andrebbero in effetti a confutare l'ipotesi di un'assoluta novità del *Modo 2* identificato dal gruppo di Gibbons. Pur ammettendo un *link* con il mondo produttivo assolutamente debole ed informale, sottomesso alla supremazia universitaria, è indubbio che i due mondi siano stati entrambi fervidi produttori di saperi già prima degli anni '40 (Etzkowitz, Leydesdorff, 1996). Secondo gli autori la novità nella produzione del sapere scientifico starebbe piuttosto in una *triple helix* tra università, industria e *governance* pubblica, testimone di una evoluzione importante nell'organizzazione dei saperi ma, tuttavia, lontana da una rottura radicale con il passato come quella proposta da Gibbons (*ibidem*).

Alla fine del XIX° secolo, ci ricordano Etzkowitz e Leydesdorff (2000a), ha avuto luogo una vera e propria rivoluzione all'interno delle università, una rivoluzione che ha affiancato la ricerca alla loro prima missione di insegnamento. Ma la centralità che la conoscenza e la ricerca hanno gradatamente acquisito nella *società della conoscenza* ha, inevitabilmente, promosso la nascita di una terza missione: il ruolo dell'università nello sviluppo socio-economico (*ibidem*). Gli autori parlano addirittura di una *seconda rivoluzione universitaria* che pare svilupparsi dalla fine della Seconda Guerra Mondiale e che vede in una nuova articolazione dei rapporti tra università, industria e stato la sede di rinnovate possibili strategie di crescita economica e di trasformazione sociale (*ibidem*, p. 137).

Pur sottolineando come tali rapporti siano stati investiti da profondi cambiamenti, essi non mettono in dubbio la centralità del ruolo delle università nella produzione del sapere e tantomeno ne teorizzano un possibile declino come, invece, prospettato da Gibbons. Delimitano, piuttosto, un modello a tripla elica in cui i confini netti delle tre sfere istituzionali dell'università, del mondo economico e di quello pubblico, vengono a sfumarsi e ad accavallarsi consentendo la nascita di organismi ibridi che ne fungono da interfacce.

3. Il University-business dialogue nelle politiche europee in materia di Higher Education

Dopo aver illustrato le posizioni di Gibbons e di Etzkowitz e Leydesdorff in merito alle relazioni tra mondo accademico ed economico, veniamo all'attuale dibattito europeo in materia di *Higher Education* restringendo il campo ai principali documenti che rimandano esplicitamente al dialogo università-impresa. Modernizzare le università europee e favorire la ricerca promuovendo nuovi partenariati tra università e *business* costituiscono, infatti, i *must* che la Commissione porta all'attenzione del mondo politico europeo proponendo esperienze e incoraggiando nuove opportunità di dialogo pubblicate all'interno dello Spazio Europeo della Ricerca con il supporto dei *Forum UE on Continuing Education and Lifelong Learning* (2008) e *on University-Business Dialogue* (Commission of the European Communities, 2009).

Il proposito è quello di rintracciare nella produzione più recente a livello europeo le motivazioni e le finalità che hanno condotto la Commissione Europea ad istituire agli inizi del 2008 il *Forum on University-Business Dialogue* e avere così un quadro sufficientemente esaustivo che consenta di individuare le declinazioni europee del rapporto tra mondo accademico e mondo produttivo. Dai documenti presi in considerazione esso sembra dover contribuire, innanzitutto, al perseguimento di tre obiettivi principali: potenziare la ricerca, migliorare le competenze dei lavoratori dell'UE, promuoverne l'imprenditorialità (Commission of the European Communities, 2008). Il tutto ad un livello di *eccellenza* consentito da alti livelli di perfezionamento e abilità di *transitare* nelle diverse discipline. È infatti all'eccellenza che gli atenei europei devono puntare, anche superando l'annosa questione che vuole la ricerca fondamentale in opposizione alla ricerca applicata. Il confine tra l'una e l'altra si fa sempre più *fluida* e la seconda potrebbe divenire opportunità di sviluppo per la prima senza che questa perda il suo carattere fondamentale ma consentendole, invece, a propria volta, di alimentare la ricerca applicata (Milot, 2003). Se nel passato quest'ultima ha potuto *subire* l'indifferenza di parte della comunità scientifica poiché ritenuta come maggiormente orientata al mercato più che al progresso della conoscenza, per i motivi sopra esposti oggi l'università non può più permettersi un simile atteggiamento di superiorità (Commission of the European Communities, 2008) e "a cultural change is needed: universities must stop thinking as apart from business" (Commission of the European Communities, 2008b, p. 9).

Ecco, dunque, che la Commissione auspica non solo un incontro ma la vera e propria costruzione di un ponte di collegamento e di passaggio tra università e imprese affinché, sinergicamente, possano sostenere il trasferimento di conoscenze e di innovazione. La comunicazione tra le loro differenti culture e l'incontro del senso e del significato che, per ciascuna di esse, hanno la ricerca e la diffusione dei suoi risultati condurrebbe, così, a quella che la Commissione definisce una *fertilizzazione incrociata* (Commission of the European Communities, 2006) da promuovere attraverso un'attenzione all'interdisciplinarietà e alla tran-

sdisciplinarietà e favorendo l'incontro tra ambiti "complementari o apparentati (comprese le scienze umane, le scienze sociali, le abilità imprenditoriali e manageriali) [...] e l'interazione tra studenti, ricercatori e gruppi di ricerca grazie a una maggiore mobilità tra discipline, settori e ambiti di ricerca" (*ibidem*, p. 9).

Il riferimento alle scienze umane incoraggia l'avanzamento della nostra riflessione sebbene l'attenzione venga posta prevalentemente sull'ambito scientifico-tecnologico e lo stesso *European Forum on cooperation between Higher Education and the Business Community*, del 2008¹, tenda a circoscrivere il terreno di incontro tra mondo accademico e produttivo intorno a finalità di innovazione tecnologica.

Il dibattito avviato dalla Commissione in materia di modernizzazione delle università e di promozione dei partenariati tra mondo universitario e aziendale culmina infatti in un documento dell'aprile 2009 dal titolo *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue* (Commission of the European Communities, 2009) e l'istituzione di un forum università-imprese quale piattaforma europea per il loro dialogo. Ciò a cui punta l'Unione è l'incidenza della cooperazione sulla gestione o sulla cultura organizzativa dei due settori. Esperienze quali conferenze, tirocini e progetti a quattro mani dovrebbero aumentare e migliorare. Accanto ad esse dovrebbero essere potenziate le attività extracurricolari come, ad esempio, il sostegno accordato da parte di imprese incubatrici o società di consulenza a studenti e personale universitario affinché possano essere intrapresi nuovi progetti imprenditoriali. E ancora, sostiene la Commissione, "le università dovrebbero coinvolgere gli imprenditori e gli uomini d'affari nella formazione relativa all'imprenditorialità, ad esempio tramite la partecipazione all'attività didattica di importanti personaggi del mondo imprenditoriale in veste di professori invitati" (*ibidem*, p. 5). Il tutto con l'obiettivo di promuovere il trasferimento di conoscenze tra università e imprese e il coinvolgimento delle Piccole e Medie Imprese (*ibidem*).

La centralità della collaborazione tra università e imprese viene evidenziata anche dalla European University Association nel documento *European Universities' charter on lifelong learning* (2008). Il documento, redatto sotto forma di impegno da parte delle università associate nel perseguire e implementare strategie di *lifelong learning*, evidenzia come "universities are aware of the need to engage in and reinforce dialogue with society more broadly [...]. This can best be achieved by strengthening partnerships at different levels" (p. 4). "Strengthening the relationship between research, teaching and innovation in a perspective of lifelong learning" (p. 6): questo il proposito delle università verso una valorizzazione della prospettiva del *lifelong learning* come opportunità di esplorazione di nuovi ambiti e nuove metodologie di ricerca e il potenziamento del sopra citato *Knowledge Triangle (Education, Research, Business/Innovation)*.

I documenti esplorati, tutti esplicitamente collegati alla promozione del dialogo università-impresa, riportano riferimenti diretti ed intuitivamente immediati all'innovazione scientifica e tecnologica e alle potenzialità di un avvicinamento delle università al *business*. Il già

1 Segnaliamo che hanno avuto luogo, fino ad oggi, quattro Forum: il primo, *Forum on cooperation between Higher Education and the Business Community*, nel 2008; il secondo *Universities and businesses meet at European forum to discuss cooperation*, a febbraio 2009; il terzo *University-Business Cooperation for smart, sustainable and inclusive growth* a maggio 2010; infine, il quarto ed ultimo forum ad oggi realizzato *University-Business Cooperation: a strategic partnership to deliver Europe 2020* a marzo 2011. Per un approfondimento si rinvia allo spazio web dedicato ai Forum, accessibile al link http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1261_en.htm.

citato documento *The Regional Dimension of the European Research Area* evidenzia la centralità de: “la creazione o il potenziamento di reti di cooperazione tra imprese o gruppi di imprese e centri di ricerca e università; l’interscambio di personale tra centri di ricerca, università e imprese, in particolare PMI; la divulgazione dei risultati di ricerca e l’adeguamento tecnologico delle PMI; il sostegno agli incubatori di nuove imprese collegati alle università e ai centri di ricerca; la promozione delle *spin-off* nate da centri universitari o grandi imprese operanti nel settore tecnologico e dell’innovazione” (COM 2001/549 def, p. 17).

Le implicazioni di un rafforzamento del *University-Business Dialogue* nell’ambito della ricerca pedagogica e didattica risultano invece meno dirette ed immediate e nei documenti è assente o solo implicito il riferimento ad esperienze o possibilità di connessione relative a questo specifico settore.

Com’è dunque possibile per l’area pedagogico-didattica declinare l’esortazione della Commissione *making the knowledge triangle work* (Commission of the European Communities, 2011)? *The State of European University-Business Cooperation (UBC)*, report elaborato dal *Science-to-Business Marketing Research Centre* (2011), per la *Direzione Generale dell’Istruzione e della Cultura della Commissione Europea* può essere di supporto in questa direzione. Lo studio si è infatti proposto l’obiettivo di evidenziare il livello di diffusione dell’*UBC* nel sistema europeo dell’Istruzione Superiore, con particolare riferimento ad otto diverse modalità di cooperazione tra *Higher Education* e *Business: collaboration in Research & Development (R&D); academic mobility; student mobility; commercialisation of R&D results; curriculum development & delivery; Lifelong Learning (LLL); entrepreneurship; governance* (Commission of the European Communities, 2011, p.6). Osservando le otto tipologie di collaborazione e le attività in cui esse si sostanziano così come declinate in Figura 1, si intravedono gli ambiti in cui il contributo pedagogico e didattico si è principalmente sviluppato: *academic mobility, student mobility, curriculum development and delivery, lifelong learning, entrepreneurship*.

Sempre lo stesso ente di ricerca ha condotto nel medesimo anno una mappatura di *30 good practice case studies in University-Business Cooperation (Science-to-Business Marketing Research Centre, 2011b)* cercando di evidenziare i principi guida di ciascuna esperienza di *UBC* oltre al livello di trasferibilità in altri contesti. Tra i 30 progetti mappati, prevedono indubbiamente un importante contributo della ricerca in ambito pedagogico e didattico quelli volti a: preparare gli studenti all’inserimento professionale e alla vita professionale; promuovere una cultura dell’innovazione e dell’imprenditorialità e formare all’innovazione e all’imprenditorialità; identificare e rispondere ai bisogni di apprendimento nei contesti professionali; accompagnare gli studenti nelle loro esperienze di mobilità e di training (ibidem). Si tratta di attività trasversali che, evidentemente, si affiancano e aggiungono alla molteplicità di collaborazioni che l’area pedagogica ha già in essere con organizzazioni socio-educative e scolastiche con le quali condivide il comune focus di interesse, ma che i documenti europei sulla cooperazione tra università e imprese invitano a superare e ad ampliare, allargando il dialogo al mondo delle organizzazioni in senso lato. A tale proposito il già citato documento della *European University Association* (2008) intravede nelle strategie accademiche di *lifelong learning* nuovi input per la ricerca e la messa a punto di metodologie innovative che traggano nutrimento e stimoli proprio da questo ampliamento della definizione di *learners* e dallo sviluppo di nuove e più diffuse partnership.

Type of cooperation	Explanation
Collaboration in R&D	Cooperation including joint R&D activities, contract research, R&D consulting, cooperation in innovation, informal and personal networks, joint publications with firm scientists/researchers, joint supervision of theses with firm scientists/researchers (Bachelor, Master, Doctoral Degree [PhD]) in cooperation with business and student projects in cooperation with business.
Academic mobility	Temporary or permanent movement of teaching staff or researchers from HEIs to business; and employees, managers and researchers from business to HEIs.
Student mobility	Temporary or permanent movement of students from HEIs to business.
Commercialisation of R&D results	Commercialisation of scientific R&D results with business through spin-offs, disclosures of inventions, patenting or licenses.
Curriculum development and delivery	Generally speaking, is the process of creating a learning environment and the development of human resources relevant to modern society. This includes university-business cooperation in the development of a fixed programme of courses, modules, majors or minors, planned experiences as well as guest lectures by delegates from private and public organisations within undergraduate, graduate, PhD programmes or through further professional education.
Lifelong learning	The provision of adult education, permanent education and/or continuing education involving the acquisition of skills, knowledge, attitudes and behaviours at all stages of life by HEIs.
Entrepreneurship	Actions involving HEIs towards the creation of new ventures or developing and innovative culture within the HEI in cooperation with business.
Governance	Cooperation between HEI and business at a management level of the HEI or firm. This includes having business leaders involved in HEI decision-making or sitting on the boards of HEIs, as well as being involved at a faculty management level. Conversely, governance also includes academics involved in firm decision-making or sitting on the boards of firms.

Figura 1 – Result-level of UBC (*Science-to-Business Marketing Research Centre, 2011, p. 27*)

4. Alcuni spunti di riflessione sul dialogo università-impresa in ambito pedagogico e didattico

La genesi del rapporto tra università e territorio, il riferimento ai documenti europei che lo promuovono e agli ambiti in cui si è concretizzato, ci consentono di tracciare alcune riflessioni conclusive sul *University-Business Dialogue*, declinandole con preciso riferimento all'ambito pedagogico e didattico.

Partiamo dalla *domanda di ricerca*, in prima istanza: una domanda che, in una pluralità e molteplicità di “produttori di sapere” (Gibbons et al., 1994) è bene definire nei termini di “chi la pone a chi?”. L'eredità medievale avrebbe assicurato una risposta ovvia, garantita dall'autoreferenzialità della ricerca fondamentale. Le nuove dinamiche di produzione del sapere, della sua sostenibilità e della sua conseguente *accountability*, hanno invece imposto la revisione di una tale ovvietà. È ancora l'università a definire gli ambiti e gli obiettivi della ricerca accademica? O può essere il territorio, con le sue problematiche, ad orientarla? Il processo che scaturisce da questa seconda possibilità è forzatamente multifaccettato e transdisciplinare

(Gibbons, 1994), diventando un processo che ridefinisce i “saperi” accademici e le loro “sedi” (non più soltanto l’università), aprendoli alla contaminazione e alla negoziazione. Si profila, da una parte, un’istituzione accademica chiamata ad “accompagnare” le organizzazioni, le comunità educanti, i singoli, affiancandoli per poter trarre da loro le sollecitazioni per lo sviluppo di una ricerca empirica *situata* che dà e riceve nutrimento dal “campo”. Dall’altra parte, le organizzazioni vengono chiamate alla responsabilità di un ruolo formativo che le sollecita alla disponibilità e alla collaborazione con l’accademia. Allo sguardo pedagogico il compito di accompagnare il processo di revisione in atto che è, prima di tutto, un processo formativo che vede sempre più i nuovi *lifelong learners* appartenere contemporaneamente o alternativamente all’uno e all’altro dei due contesti qui presi in considerazione.

La necessità di *negoziiazione* emerge come seconda istanza guida. Il superamento della linearità originaria, che ha contraddistinto il processo di produzione del sapere quanto meno fino alla “seconda rivoluzione universitaria” a cui hanno fatto riferimento Etzkowitz & Leydesdorff (1996), ha significato la generazione di spazi e conoscenze ibride nel tentativo di conciliare le esigenze accademiche e quelle delle imprese rendendo imprescindibili tentativi di negoziazione tra i due interlocutori. E rendendo così pressante la ricerca di quella che, prendendo a prestito le parole di Stengers e Prigogine (1981), potremmo definire una *nuova alleanza* fondata sulla negoziazione delle domande di ricerca, degli strumenti di indagine, delle modalità e dei tempi delle indagini stesse e, ancora più, della valorizzazione dei risultati e delle sue ricadute nei contesti di applicazione. La ricerca applicata si è tradizionalmente preoccupata dello sviluppo di soluzioni pratiche e specifiche in ambito tecnico e tecnologico. La sfida maggiore coinvolge, dunque, le scienze umane, meno coinvolte in collaborazioni con il mondo delle imprese, nonostante, come sostiene Munari (2011), “molte delle competenze e delle conoscenze situate richieste da questo nostro mondo contemporaneo sempre più connesso e imprevedibile riguardano le dimensioni psicologiche, antropologiche e culturali che permeano ogni attività lavorativa”. L’interesse pedagogico può trovare nella relazione con le organizzazioni nuove sollecitazioni che possono toccare l’analisi delle pratiche professionali, la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, i processi di *change management*, i processi di passaggio generazionale d’impresa e, più ampiamente, tutti i processi di apprendimento e di formazione che a vario titolo coinvolgono i nuovi *learners* nei contesti professionali.

Una terza istanza, strettamente connessa alle due precedenti, è quella della *transdisciplinarietà*, istanza richiamata particolarmente da Gibbons (1994) ma già celebrata dalla *sfida della complessità* e dalla definizione che Isabelle Stengers ci propone nei termini di “risveglio a un problema”, di “arricchimento delle relazioni con il mondo” e di “estensione dei confini di ciò che può essere considerato oggetto di ricerca e di narrazione” (Bocchi, Ceruti, 1985, p. X). Si tratta di una *transdisciplinarietà* che si impone fortemente sulle pretese disciplinari dell’università medievale e che si delinea quale nutrimento principale di una ricerca disponibile a coniugare, sinergicamente, *scienze umane e saperi d’impresa* (Munari, 2011).

Una quarta istanza, anch’essa in stretta connessione con le precedenti, è la produzione del sapere scientifico in contesto di *applicazione*. Non una novità, dunque, rispetto alla tradizione delle accademie medievali ma di certo un elemento che merita attenzione se situato entro il contesto universitario e ancor più umanistico, poiché produrre sapere in un contesto di applicazione significa uscire dall’omogeneità che aveva contraddistinto le sedi del sapere nel passato universitario. Ciò determina la necessità di confrontarsi con una nuova eterogeneità: l’eterogeneità delle residenze possibili del sapere scientifico e, così pure, dei suoi *practitioners*. Vengono aggiornate ed ampliate le possibili “sedi” dei saperi che vedono così

arricchite le loro sorgenti di provenienza e contemporaneamente si modificano i possibili “interlocutori” dei saperi stessi. Lo studente e la comunità scientifica non sono più i soli interlocutori di un sapere così rivisitato e composito. Ad essi si affiancano le organizzazioni con i loro operatori.

Una simile eterogeneità definisce una quinta ed ultima istanza che possiamo rintracciare dall’excursus qui elaborato: la *riflessività*. Una riflessività che si declina in due nuove, differenti, responsabilità del sapere. Da una parte, il “nuovo” sapere scientifico, prodotto in un contesto di pluralità, ha responsabilità sociali di cui prima non era gravato. I molteplici interlocutori con cui interagisce impongono su di esso esigenze di valutazione e di riflessione ex-ante, in itinere ed ex-post, obbligandolo ad una riflessione costante su se stesso, ad un’auto-analisi delle proprie ricadute, sociali innanzitutto ma anche economiche, e della propria *accountability*. Dall’altra, riprendendo Munari e la sua riflessione sul rapporto tra *scienze umane e saperi d’impresa*, va evidenziato che “nel contesto contemporaneo, caratterizzato da un tessuto estremamente complesso di interrelazioni ove qualsiasi evento – economico, sociale, culturale, tecnologico, mondano, ecc. – può essere connesso con qualsiasi altro” è “importante restituire ad ogni forma di apprendimento” e di ricerca, aggiungiamo, “la sua dimensione politica”, intesa come “necessaria condivisione di responsabilità” (Munari, 2011, p. 13).

Le riflessioni tracciate potrebbero indubbiamente riguardare il dialogo tra università e impresa e la ricerca in senso lato. A renderle propositi cruciali per l’ambito pedagogico e didattico è la dimensione formativa di cui il contesto accademico e quello organizzativo possono farsi portatori mediante la promozione di partnership progettuali e di ricerche in collaborazione. Il dialogo università-impresa può così farsi dialogo *formativo*, in grado di promuovere l’emergenza di nuove forme di organizzazione del sapere (Munari, 2002), di un sapere *epico* (Munari, 1993) e composito che si arricchisce grazie alla dimensione partenariale della ricerca e all’apporto che tutti gli attori, dell’università e dell’organizzazione, possono fornire.

Riferimenti bibliografici

- Bocchi G., Ceruti M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Commission of the European Communities (2001). *The Regional Dimension of the European Research Area*. Brussels, COM 549 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: agosto 2009]
- Commission of the European Communities (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels COM 58 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: agosto 2009]
- Commission of the European Communities (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Brussels, COM 208 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: agosto 2009]
- Commission of the European Communities (2008). *Summary report of the Peer Learning Activity on Circling the Knowledge Triangle from the perspective of education: the added value in better connecting Higher Education to Research and Innovation*. Disponibile su http://www.kslll.net/Documents/PLA_Circling%20the%20Knowledge-%20triangle_June%2008._final%20report.pdf [Data di accesso: marzo 2013]
- Commission of the European Communities (2009). *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. Brussels, COM 158 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: agosto 2009]
- Commission of the European Communities (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s Higher Education System*. Brussels, COM 567 def. Disponibile su <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF> [Data di accesso: marzo 2013]

- Del Negro P. (2002). *L'Università di Padova. Otto secoli di storia*. Padova: Signum.
- De Ridder-Symoens H. (2006). Le patrimoine intellectuel des universités anciennes d'Europe. In Sanz N., Bergan S. (a cura di), *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (1996). Emergence of a triple helix of university-industry-government relations. *Science and Public Policy*, 23 (5), 279-286.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000). Le "Mode 2" et la globalisation des systèmes d'innovation "nationaux": le modèle à Triple hélice des relations entre université, industrie et gouvernement. *Sociologie et sociétés*, 32 (1), 135-156.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (2000a). The dynamics of innovation: from national systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
- European University Association (2008). *European Universities' charter on lifelong learning*. Disponibile su <http://www.eua.be> [Data di accesso: maggio 2013]
- Gennari M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Gibbons M. (et al.) (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage
- Gingras Y. (2003). Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation" [on line]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), 3-7. Disponibile su <http://www.cairn.info> [Data di accesso luglio 2009]
- Godin B. (1998). Writing Performative History: The New New Atlantis? *Social studies of science*, 3 (28), 465-483
- Godin B., Gingras Y. (2000). Impact de la recherche en collaboration et rôle des universités dans la production des connaissances. *Sciences de la Société*, 49, 11-26.
- Grossetti M. (2000). Sciences et demandes sociales au tournant du siècle. *Sciences de la Société*, 49, 3-10.
- Hessel L.K., van Lente H. (2008). Re-thinking new knowledge production: a literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37, 740-760.
- Leydesdorff L., Meyer M. (2006). Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems: introduction to the special issue. *Research Policy* 35 (10), 1441-1449.
- Milot P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE, économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, 68-73.
- Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Munari A. (2002). Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo. In Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione: processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli: ESI.
- Munari A. (2011). Scienze umane e saperi d'impresa. In Frison D. (a cura di), *Dialogo università-impres: quale contributo dalle scienze umane?* (pp. 13-33). Napoli: ESI.
- Newman J.H. (2008). *The idea of a university defined and illustrated: in nine discourses delivered to the Catholics of Dublin* (Ed. Originale 1852) [on line]. Project Gutenberg Ebook. Disponibile su <http://www.gutenberg.org> [Data di accesso luglio 2009].
- Olivier-Outard F. (2003). La dynamique d'un double héritage. Les relations université-entreprise à Strasbourg [on line]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), 74-82. Disponibile su <http://www.cairn.info> [Data di accesso luglio 2009]
- Pestre D. (1997). La production des savoirs entre académies et marché - Une relecture historique du livre: «The New Production of Knowledge», édité par M. Gibbons [on line]. *Revue d'économie industrielle*, 79 (79), 163-174. Disponibile su <http://www.persee.fr> [Data di accesso luglio 2010]
- Prigogine I., Stengers I. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Sanz N., Bergan S. (a cura di) (2006). *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Science-to-Business Marketing Research Centre (2011). *The State of European University-Business Cooperation*. European Commission. Disponibile su http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/m-unster_en.pdf [Data di accesso marzo 2013].
- Science-to-Business Marketing Research Centre (2011b). *30 good practice case studies in University-Business Cooperation*. European Commission. Disponibile su http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/munstercase_en.pdf [Data di accesso marzo 2013].
- Stracca L. (1979). *L'università e la sua storia*. Torino: ERI.
- Swedish National Agency for Higher Education (2009). *The Knowledge Triangle Shaping the future of Europe*. <http://www.hsv.se/download/18.726d1204123dc555ee67ffe233/0926R.pdf> [Data di accesso: marzo 2013]