



# La tras-formazione dell'agire professionale dei professori universitari. Studio di caso

## The trans-formation of professional agency of university professors. A case study

Fabrizio Chello

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli - fabrizio.chello@unisob.na.it

### ABSTRACT

The reconfiguration of University system is an international phenomenon of profound relevance. This is composed by several changes relating to everyday practices acted by the actors who inhabit this context. Among these changes, the paper focuses on the trans-formations of professional agency of university professors – with particular attention to activities of research, education and governance – through the analysis of the results of a research conducted with some professors of Suor Orsola Benincasa University of Naples.

La riconfigurazione del sistema universitario è un fenomeno internazionale di profonda attualità, che si compone di numerosi cambiamenti che attengono alle pratiche quotidiane agite dagli attori che abitano tale contesto. Tra questi cambiamenti, l'articolo si sofferma sulle tras-formazioni dell'agire professionale dei professori universitari – con particolare attenzione alle attività di ricerca, formazione e *governance* – attraverso l'analisi dei risultati di una ricerca condotta con alcuni docenti dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

### KEYWORDS

Professional Identity, Research, Education, Governance, Transactions.  
Identità Professionale, Ricerca, Formazione, Governance, Transazioni.

## 1. La riconfigurazione del sistema universitario

La riconfigurazione del sistema universitario – della sua *mission* politica e culturale; dei suoi modelli di organizzazione e gestione economico-amministrativa; dei suoi paradigmi epistemologici e metodologici del fare ricerca; del suo impianto pedagogico e didattico; del suo relazionarsi con il territorio – è un fenomeno internazionale di profonda attualità, che si lega strettamente al ruolo strategico che la conoscenza ha assunto nelle nostre società tra la fine del vecchio e l'inizio del nuovo millennio (Orefice, 2013). Se, infatti, sin dalla sua origine, l'Università ha avuto la funzione di promuovere, attraverso la ricerca scientifica, la generazione di nuova conoscenza da diffondere, attraverso una formazione di eccellenza, a un numero limitato di giovani impegnati nella loro crescita personale e sociale ai fini dell'esercizio di ruoli di responsabilità nelle comunità di appartenenza, risulta evidente che il rapporto triadico tra ricerca scientifica, formazione e attività professionale debba essere ripensato nel momento in cui la conoscenza diviene, all'interno di un mondo sempre più complesso e interconnesso, un *asset* economico fondamentale e accessibile a un vasto numero di persone (d'Alessandro, 2013).

In particolare, negli ultimi tre decenni, i complessi fenomeni di globalizzazione, smaterializzazione e digitalizzazione hanno comportato un superamento del tradizionale sistema economico capitalista, tipico della società industriale, in favore della strutturazione di un nuovo sistema di stampo post-capitalista, tipico della società post-industriale (Bell, 1973; Touraine, 1969), basato sulla conoscenza (Drucker, 1993). In questa nuova forma di economia, la conoscenza e la sua traduzione informazionale ricoprono una molteplicità di ruoli nei processi di produzione, commercializzazione e consumo. Ad esempio, per quanto concerne i processi di produzione, la conoscenza e l'informazione sono al tempo stesso: materie prime per la loro attivazione; risorse essenziali per la loro automatizzazione e customizzazione; risultati immateriali che caratterizzano parzialmente o totalmente il prodotto/servizio (Castells, 1996). Allo stesso modo, la conoscenza e l'informazione incidono fortemente sulle dinamiche di commercializzazione e di consumo attraverso la costruzione di simboli, generati e diffusi in maniera multinodale, che hanno effetti di gettata temporale diversificata sia sui singoli individui sia sull'intera collettività (Castells, 1997).

In un tale scenario, i processi che conducono alla genesi della conoscenza e alla sua compartecipazione sono da considerarsi volani essenziali per lo sviluppo territoriale (Alessandrini, d'Agnese, 2013). Ed è in questo senso che l'Università, insieme alle altre istituzioni di *Higher Education*, ha ri-assunto un ruolo di primo piano: attraverso le sue principali attività – la ricerca scientifica e la formazione culturale e professionale –, infatti, può sviluppare conoscenze che, in maniera diretta o indiretta, innescano dinamiche di innovazione utili al raggiungimento degli obiettivi di crescita economica, sociale e culturale (Rossi, 2014). E ciò è possibile attraverso una partecipazione attiva e costante dell'Università alle dinamiche del contesto in cui è immersa e, dunque, attraverso la costruzione di un dialogo con quelle realtà (istituzioni, imprese, associazioni, gruppi di pressione e altri tipi di *stakeholder*) interessate, per scopi diversi, a individuare i bisogni reali delle persone e delle organizzazioni e a costruire percorsi di indagine volti al loro soddisfacimento e/o alla loro trasformazione (Fabbri, 2014) così da generare un circolo virtuoso tra ricercatori, organizzazioni e cittadini che orienta la comunità tutta al Bene Comune (Milani, 2017).

La costruzione di un tale dialogo sta conducendo inevitabilmente alla ricon-

figurazione identitaria di tutti gli attori che ne prendono parte. Per quanto concerne l'Università, un tale processo sta assumendo la forma del ripensamento delle due tradizionali missioni che hanno storicamente innervato il suo stemma politico-culturale. Infatti, da un punto di vista pedagogico, affinché le conoscenze possano essere generatrici di opportunità per il territorio, esse dovrebbero essere sviluppate attraverso pratiche di ricerca scientifica socialmente legittimate e validate che si fondino su modelli epistemologici e metodologici che tengano conto del "valore d'uso" e della "trasferibilità" dei risultati delle ricerche (Striano, 2011). Allo stesso modo, le pratiche formative dovrebbero puntare a sviluppare non solo conoscenze concettuali, ma anche conoscenze procedurali (volte all'acquisizione delle strutture di funzionamento delle attività esecutive), metacognitive (volte alla comprensione dei criteri che sovrintendono le suddette strutture azionali) e strategiche (volte alla progettazione, alla realizzazione e alla gestione di strategie di azione non meramente esecutive all'interno di uno specifico campo di attività) (Baldacci, 2014a).

In questo senso, si ritiene che solo ripensando le epistemologie e le metodologie sottese al concreto agire dei ricercatori e dei professori universitari si possa condurre il sistema universitario a divenire uno snodo non secondario della vasta produzione conoscitiva che caratterizza il nostro tempo (Galliani, 2011) puntando, in particolar modo, alla costruzione di una rete di servizi – dall'orientamento al riconoscimento degli apprendimenti pregressi, dalla creazione di reti internazionali al supporto per la generazione di idee imprenditoriali – che consentano ai cittadini di partecipare in maniera più competente alla gestione delle dinamiche economiche, sociali e politiche della comunità di appartenenza (Loiodice, Dato, 2015; Dato, Cardone, Mansolillo, 2016). Lì dove tale processo di ripensamento non va da sé, ma necessita di investimenti materiali e immateriali che consentano ai ricercatori e ai professori universitari di riflettere sul proprio agire professionale attraverso la partecipazione a percorsi *community-based* in grado di sollecitare una autovalutazione critica delle proprie pratiche di investigazione e di insegnamento in maniera da poterle trasformare (Felisatti, Serbati, 2014; Margiotta, 2014a; Fedeli, Taylor, 2016).

Tuttavia, tale riconfigurazione del sistema universitario si è tradotta, nei singoli Paesi dell'Occidente, in una serie di riforme che stanno mostrando il lato oscuro e inquietante della società della conoscenza. La critica maggiore che viene mossa a tali provvedimenti politici e legislativi è che dietro la finalità dell'auspicato aumento di democraticizzazione della conoscenza si cela una radicale svalutazione della conoscenza stessa, ridotta a mera sequenza informativa, in ragione delle logiche dell'economia cognitiva di stampo neoliberista (Callinicos, 2009). Come a dire che in questo nuovo assetto economico, ciò che è centrale non è più il processo di generazione di quelle condizioni che rendono i saperi una componente essenziale dell'identità dei cittadini, ma è esclusivamente il processo di elaborazione, acquisizione e condivisione delle informazioni attraverso dinamiche sempre più individuali e utilitaristiche (Sirignano, 2012). Questo processo – che Biesta (2010) ha definito *learnification* – produce un assottigliamento del linguaggio relazionale dell'educazione in favore di una espansione incontrollata del linguaggio strumentale dell'economia, trasformando il sistema universitario in uno dei tanti attori che agiscono nel più vasto mercato della conoscenza (Edwards, 2007).

In particolare, tale processo – caratterizzato da una "pressione sociale totale" e da un "potere persuasivo" diffuso (Riva, 2014) – sta provocando una profonda destrutturazione dell'antica *raison d'être* del sistema universitario, inteso quale

istituzione la cui identità storico-culturale di tipo comunitario (Margiotta, 2014b) affonda le sue radici nella finalità pedagogica di emancipazione sociale attraverso la ricerca, la formazione e la formazione alla ricerca (Casalini, Mattei, 2018). Tale identità sta lasciando sempre più spazio a logiche di “finanziarizzazione del mondo accademico” (Peters, 2013), basate su un pensiero strumentale che riduce a *performance* sia l’agire professionale dei ricercatori e dei professori sia l’agire formativo degli studenti e, così facendo, è capace di sottoporre quest’ultimo a processi di valutazione standardizzata ossia a processi di valutazione che, non tenendo conto delle dinamiche contestuali, funzionano per obiettivi, target e indicatori predeterminati (Spurk, 2013). Lì dove una tale logica e un tale pensiero aumentano i livelli di competizione tra gli attori del sistema (studenti, ricercatori, professori, personale tecnico-amministrativo) interessati ad acquisire posizioni più vantaggiose nel mercato della conoscenza (Galimberti, 2018).

In sintesi, è possibile sostenere che il sistema universitario è attraversato da dinamiche di cambiamento molto complesse che generano scenari e posizionamenti spesso in tensione e in opposizione tra loro (Milana, Holford, 2014). Tali contraddizioni derivano dal “sovrapporsi delle finalità tradizionali dell’università (formazione elitaria, per la classe dirigente e le professioni liberali), con quelle della fase di massa (crescita culturale di massa, formazione dei cittadini), con le attuali tendenze funzionaliste (alta formazione professionale, finalizzata all’occupabilità e alla competitività del sistema economico)” (Baldacci, 2014b). Ed è all’interno di un tale sistema di valori e contro-valori, di saperi e contro-saperi, di forze e contro-forze che i ricercatori e i professori universitari – al pari degli altri attori sociali che abitano il contesto accademico – si trovano a svolgere le proprie attività di ricerca, formazione e *governance*, delineando attraverso il proprio agire professionale pratiche lavorative che basculano tra concetti, linguaggi, metodi e strumenti appartenenti alle diverse grammatiche azionali che il sistema universitario ha proposto nel corso della sua lunga storia e della sua più recente attualità.

## 2. Indagare l’agire professionale dei professori universitari

Al fine di indagare le dinamiche azionali messe in campo dai professori universitari nel complesso processo di riconfigurazione del sistema accademico, presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, è stata condotta una ricerca esplorativa con un campione di dodici professori, individuati – nella più ampia popolazione dei docenti strutturati aventi responsabilità di *governance* ai vari livelli della vita accademica – a partire dai seguenti criteri: equità numerica tra le Facoltà (4 Professori per ogni Facoltà), tra i ruoli professionali (6 Ordinari e 6 Associati), tra i generi (6 Uomini e 6 Donne); apertura alla diversità in termini di età (dai 35 ai 70 anni), esperienza professionale (in altri settori professionali e/o nella costruzione della carriera accademica) e settori scientifico-disciplinari (dalle scienze filosofiche a quelle socio-psico-pedagogiche, da quelle storiche a quelle giuridiche, da quelle letterarie a quelle storico-artistiche). La finalità della ricerca è comprendere come i professori percepiscono i cambiamenti in atto a livello internazionale, nazionale e locale, come interpretano il loro ruolo professionale e come strutturano il proprio agire per adempiere alle responsabilità negli ambiti della ricerca, della formazione e della *governance*.

Tali questioni mettono in primo piano i concetti di “cambiamento” e di “agire professionale” che sono ormai al centro di una vasta letteratura pedagogica che, a

partire dagli studi a impianto riflessivo (Schön, 1993) e trasformativo (Mezirow, 2003), pensa il cambiamento delle organizzazioni lavorative e all'interno di queste come uno spazio-tempo in cui, attraverso le concrete pratiche professionali (Wenger, 2006), si producono numerosi ri-aggiustamenti, ri-articolazioni e ri-configurazioni dei rapporti tra soggetti, oggetti e contesti. Una tale concezione di cambiamento consente di superare le contrapposte visioni dell'agire professionale come, da un lato, il risultato di una determinazione esterna al soggetto e, da un altro lato, il risultato di motivazioni interne a quest'ultimo (Schurmans, 2013), al fine di intenderlo come il risultato sempre in fieri dei processi di transazione che, in senso deweyano (Dewey, 1948; Dewey, Bentley, 1974), strutturano la relazione tra l'organismo e l'ambiente. Lì dove tali processi transazionali fanno emergere apprendimenti impliciti, silenziosi, latenti e spesso non consapevoli, che si radicano nelle pratiche quotidiane, divenendo così tanto condizione di possibilità quanto limite dei processi di formazione personali e professionali (Rémy, 1994).

A partire da tale impianto epistemologico e teorico, il percorso di indagine si è andato strutturando secondo un procedimento che, elaborato da Schurmans (2009), consente di comprendere l'agire professionale attraverso una serie di strumenti di ricerca inizialmente non strutturati e poi sempre più strutturati (Corbi, Perillo, Chello, 2016; Chello, Perillo, 2018). Tale procedimento ha l'obiettivo di: a) far emergere l'immagine dominante del cambiamento del sistema universitario; b) decostruirla innescando un processo di riflessione sui significati minoritari che pure caratterizzano, spesso in maniera latente e inconscia, le esperienze dei partecipanti alla ricerca; c) ricostruire una nuova rappresentazione dell'oggetto di ricerca, capace di restituirne la complessità e la pluralità interna, a partire dagli apprendimenti esperienziali attuali e pregressi, spesso di tipo non formali e informali, che i partecipanti hanno elaborato e incorporato. In ogni fase dell'indagine, dunque, il ricercatore è impegnato a esplorare, negoziare e validare le conoscenze generate dal confronto situato con l'altro e, avanzando nel processo di investigazione, l'ampiezza quantitativa e qualitativa delle conoscenze generate aumenta fino a giungere alla loro saturazione, cioè alla massima apertura rappresentazionale possibile all'interno del contesto investigato.

Tra gli strumenti di indagine utilizzati si richiama qui l'attenzione sull'intervista semi-strutturata. In stretta coerenza con il paradigma epistemologico della ricerca e con il relativo dispositivo metodologico, l'intervista semi-strutturata, con la sua griglia di domande-stimolo, consente all'intervistato di avere lo spazio cognitivo per proporre la propria interpretazione dell'oggetto di indagine e all'intervistatore di avere quello spazio di manovra per orientare l'intervista verso la costruzione di un prodotto transazionale condiviso (Schurmans, Charmillot, Dayer, 2008). Si è proceduto così alla costruzione della griglia di intervista, composta da domande-stimolo sufficientemente generali e aperte, corredate da domande più puntuali che l'intervistatore ha utilizzato in caso di dubbio sul significato da attribuire alle questioni poste o di silenzio prolungato o, ancora, di eccessivo allontanamento del discorso dall'oggetto di indagine. La griglia così elaborata è stata sottoposta a un processo di validazione: sono state, infatti, condotte due interviste di prova, che hanno avuto l'obiettivo di raffinare lo stile interlocutorio dell'intervistatore e di migliorare l'argomentazione delle domande, appartando nello specifico alcune modifiche alle domande stimolo.

I risultati derivanti dalla conduzione e dall'analisi delle dodici interviste permettono di sostenere, come si vedrà nel paragrafo successivo, che il campione intervistato ha offerto una rappresentazione plurale delle tras-formazioni in atto

nel sistema accademico tanto a livello dell'identità professionale del professore universitario quanto a livello delle pratiche di ricerca, formazione e *governance*. Questo ha consentito di trarre, dalle conoscenze emerse transattivamente, alcune piste di ricerca relative all'agire professionale e ai saperi formali, non formali e informali che lo sostanziano.

### 3. Transazioni formative tra apprendimenti formali, non formali e informali

#### 3.1. Il professore universitario tra democraticizzazione e deprofessionalizzazione

Nelle dodici interviste condotte, quasi tutti gli intervistati si sono soffermati sulla trasformazione dell'identità del professore universitario. In particolare, gli intervistati fanno riferimento al passaggio da un'immagine del professore universitario quale membro "inavvicinabile e intoccabile" (I4 e I5) di "una cerchia ristretta, che ha condotto l'Università ad essere una torre di avorio" (I3) all'immagine del professore universitario quale membro di una comunità scientifica più vasta, aperta e plurale (I1). Tuttavia, questo passaggio non risulta essere lineare e uniforme: se, infatti, da un lato, esso ha comportato una maggiore apertura nell'ingresso alla professione (non più limitato ai "pochi eletti" o ai "figli d'arte" – I10) e una maggiore democraticità nella relazione tra il professore e gli altri attori del sistema accademico (studenti e personale amministrativo, *in primis*), da un'altra parte, viene sottolineato il progressivo processo di "deprofessionalizzazione" (I2) dovuto, in particolar modo, alla perdita del potere di contrattazione, allo scarso trattamento economico, alla precarizzazione del percorso professionale (specie nei primi segmenti della carriera) e alla sensibile riduzione della libertà scientifica. Sicché quello che sembrava essere, agli inizi degli anni Ottanta, un processo di democraticizzazione della professione appare oggi sempre più caratterizzato da decisione "eterodirette" (I8) e basate su una razionalità "tecnico-amministrativa" (I12).

Una tale situazione è letta dagli intervistati come caratterizzata da una grossa incertezza, dovuta a fluttuazioni di cui è difficile stabilire l'orientamento, sebbene sia possibile individuarne rischi e possibilità (I2). Tuttavia, tale rappresentazione della situazione – tengono a sottolineare la maggior parte degli intervistati – è vera a livello generale ossia a livello del sistema universitario italiano nel suo insieme, mentre a livello locale gli effetti di una tale tendenza variano sensibilmente da contesto a contesto. Infatti, quando si chiede agli intervistati di riferirsi alle proprie esperienze professionali, i professori tendono a sottolineare che tale tendenza è mitigata dalla particolare forma istituzionale e dalla specifica cultura organizzativa dell'Ateneo di appartenenza: una università libera, di piccole dimensioni e caratterizzata da una cultura di tipo comunitario (I1 e I4).

#### 3.2. La ricerca tra innovazione e tradizione: l'importanza del metodo

L'intreccio tra tendenza generale e situazione locale è un tema ricorrente nei discorsi degli intervistati e riguarda anche le pratiche professionali quotidiane – *in primis* quelle relative alla ricerca, alla formazione e alla *governance* – che si delineano a partire da un costante confronto tra le tendenze del contesto storico-sociale odierno, quelle del sistema universitario nazionale e quelle della specifica cultura organizzativa dell'Ateneo.

Per quanto concerne le pratiche di ricerca, ad esempio, si sottolinea come queste si siano trasformate a livello macro per la pervasiva presenza delle tecnologie digitali. Tali tecnologie introducono nuove opportunità: il maggiore accesso all'informazione, la possibilità di differenziare maggiormente i temi di ricerca e di intrecciarli tra loro, il più esteso livello di confronto tra pari, la personalizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro sono tutti effetti che sembrano agevolare il lavoro di ricerca del professore universitario. Tuttavia, le tecnologie digitali sono portatrici anche di nuovi rischi, tra cui l'eccessiva vastità della bibliografia, la problematica decifrazione della legittimità e della qualità delle fonti, la tendenza alla deontologizzazione e alla parcellizzazione del sapere, la riduzione del ruolo della "tradizione" teorico-disciplinare in favore di una ricerca sempre più "giornalistica" (I5), l'accelerazione eccessiva dei tempi di ricerca e di pubblicazione contro la necessità di un tempo lungo per il questionamento e la riflessione.

A livello meso, l'attenzione della maggior parte degli intervistati è ricaduto sull'introduzione del sistema di valutazione nazionale. Se, da un lato, esso ha consentito un maggiore raffronto tra i diversi ricercatori e gruppi di ricerca, da un altro lato, a causa del suo approccio tecnico-quantitativo, ha rafforzato le dicotomie del sistema universitario italiano (scienze forti vs scienze deboli, ricerca di base vs ricerca applicata, università settentrionali vs università meridionali) e ne ha introdotte delle nuove specie nelle scienze umane (ricercatori performanti vs ricercatori dormienti, quantità vs qualità della produzione, ricerca utile vs ricerca non utile). Inoltre, I3 sottolinea anche un'altra forte tensione: l'opposizione tra la necessità di internazionalizzare le attività di ricerca, con il conseguente maggiore investimento in attività di investigazione di tipo interdisciplinare, e la necessità di progredire lungo il proprio percorso professionale, con la conseguente partecipazione a concorsi nazionali in cui viene privilegiata l'aderenza delle attività di ricerca alla declaratoria del settore scientifico-disciplinare.

A livello micro, gli intervistati sottolineano che le particolari condizioni dell'Ateneo – la sua lunga tradizione negli studi pedagogici, la sua natura non pubblica e la sua recente riorganizzazione istituzionale – rendono l'attività di ricerca più libera (assenza di una lunga tradizione scientifica in alcuni settori scientifico-disciplinari, presenza di gruppi di ricerca e non di Dipartimenti, politica volta alla sperimentazione e all'innovazione), ma anche più precaria (scarsità di fondi di ricerca, penuria di spazi e strutture dedicate, assenza di servizi come accessi gratuiti a banche dati, difficile programmazione delle risorse economiche e umane).

Al fine di gestire il passaggio da una "mentalità tipografica del fare ricerca" a una "mentalità da Internet" (I5), la maggior parte dei professori intervistati tende a fare riferimento soprattutto ai saperi formali. L'ancoraggio al settore scientifico-disciplinare emerge a più riprese ed esso si rivela produttivo non tanto in termini di conoscenze possedute quanto in termini di competenze critico-riflessive e metodologiche sviluppate. Termini quali "approccio", "metodo", "metodologia", "modalità di lavoro", "organizzazione", "disciplina" ritornano costantemente a sottolineare che è necessario dare una forma compiuta, sebbene provvisoria, alla fluidità del fare ricerca nell'era digitale (I2) al fine di "non trasformare la ricerca in attività giornalistica" (I3).

In casi più rari sono mobilitati anche saperi non formali e informali, prodotti soprattutto nel confronto con i colleghi del proprio o di altri Atenei e/o con altre figure professionali (ricercatori, assegnisti, consulenti, personale amministrativo) che gravitano nel mondo della ricerca. Tali saperi concernono soprattutto

questioni relative al *management* della ricerca: modalità di partecipazione a bandi per il finanziamento di attività di indagine scientifica, stili argomentativi adeguati per la stesura di un progetto, costruzione di *partnership*, gestione economico-amministrativa del progetto, ecc.. Tuttavia, questi saperi sono esplicitati con maggiore difficoltà nel corso delle interviste rispetto ai saperi formali e ciò induce a pensare che siano meno riconosciuti dagli attori sociali, sebbene questi ultimi ritengano che siano di rilevante importanza nelle attuali pratiche di ricerca (I12) e che, rispetto a tali aspetti, l'Ateneo dovrebbe investire maggiormente sulla formazione dei docenti (I7 e I10).

### 3.3. *La formazione tra partecipazione e dequalificazione: il ricorso all'esperienza quotidiana*

Per quanto concerne l'attività di insegnamento, gli intervistati ritengono che le maggiori trasformazioni, a livello macro, siano da addurre alla nuova configurazione dell'intero sistema della formazione, non solo accademica, ma anche primaria e secondaria. In particolare, gli intervistati sottolineano la molteplicità degli obiettivi formativi, educativi e didattici che la scuola persegue, puntando a "una sempre maggiore inclusione e partecipazione di tutti gli studenti" (I9), ma al tempo stesso ritengono che vi sia stato nel tempo una revisione al ribasso degli obiettivi apprenditivi e, dunque, della quantità e della qualità delle conoscenze e delle competenze sviluppate al termine dell'istruzione obbligatoria. A tale "abbassamento dei pre-requisiti" (I6), si aggiunge, secondo gli intervistati, anche un mutamento delle capacità cognitive (attenzione, lettura, comprensione, memoria, linguaggio, astrazione, spirito critico) e degli stili apprenditivi (apprendimento per intuizione e immersione, *multitasking*, stile di pensiero da seconda oralità) dovuto all'uso quotidiano dei *media*, in specie dei *personal* e *digital media*. Mutamenti che rendono l'attuale studente universitario profondamente diverso da quello del passato e che, dunque, impongono una revisione radicale degli obiettivi, delle attività, dei metodi, degli strumenti utilizzati nel fare didattica.

A livello meso, gli intervistati ritengono che se, da un lato la riforma del sistema universitario italiano ha la finalità di interconnettere la ricerca con la didattica e la terza missione, da un altro lato, essa impone procedure (concorsuali e di valutazione) che, di fatto, allontanano, separano e, in alcuni casi, oppongono l'attività di ricerca e l'attività didattica. I professori universitari, infatti, sostengono che la loro attività di ricerca è per contenuti, stile argomentativo, linguaggio profondamente diversa dall'attività didattica e la loro percezione è che non vi sia possibilità di mediazione: i contenuti dei corsi sembrano loro sempre più basilari mentre la ricerca deve essere originale e innovativa così come la trasposizione didattica richiede oggi una argomentazione piana e semplice mentre le pubblicazioni a maggiore impatto valutativo sono edite in sedi che richiedono un altro stile e registro linguistico. La trasformazione del sistema universitario, dunque, sembra loro dirigersi verso una separazione di fatto delle due attività, senza che tale separazione si traduca – come in altri modelli accademici – in una separazione di funzioni e carriere.

A livello micro, i professori universitari sostengono che l'Ateneo ha investito molto sulla riconfigurazione dei percorsi formativi nella direzione di una loro maggiore professionalizzazione tanto a livello della trasformazione delle attività didattiche tradizionali (i titoli, gli obiettivi e i contenuti degli insegnamenti) quanto a livello della creazione di nuove attività formative (laboratori, *stage* e ti-



rocini) e di nuovi servizi (orientamento, tutorato, *job placement*, ecc.). Questa trasformazione ha comportato un cambiamento delle pratiche didattiche e, in specie, un maggior carico di lavoro per i professori su aspetti quali la gestione delle dinamiche relazionali con gli studenti e l'elaborazione di strategie e metodi didattici capaci di interessare e motivare lo studente, facendolo partecipare attivamente e consentendogli di sviluppare quello "spirito critico, che resta e deve restare la finalità ultima della formazione accademica" (I7).

Per gestire queste trasformazioni, i professori intervistati fanno riferimento in particolar modo ai loro apprendimenti informali. Le conoscenze relative alle caratteristiche della nuova generazione di studenti vengono molto spesso elaborate a partire dalle esperienze vissute in contesti privati e con altri ruoli (nonno, genitore, zio, ecc.) così come la sperimentazione di nuove strategie e metodi di formazione (esempi, studi di caso, lavori di gruppo, ecc.) avviene sulla base di una sensibilità umana, "da uomo/donna di strada" (I2), più che da un punto di vista professionale. Si distinguono però coloro i quali sono approdati all'insegnamento universitario dopo aver avuto esperienza nell'insegnamento scolastico (I3, I4 e I5) o in altri settori professionali (I12): in questi casi gli intervistati sostengono di aver sviluppato grazie al modo del lavoro diverse competenze, in particolare di aver appreso dall'insegnamento scolastico le modalità di gestione dell'aula e dalla libera professione la capacità di tradurre in pratica i concetti astratti. Solo uno degli intervistati (I3) asserisce di fare fronte a tale trasformazione attraverso degli apprendimenti di tipo formale, in particolare studiando manuali di pedagogia e didattica.

Al di là delle strategie messe in campo, una tale situazione appare a tutti gli intervistati molto critica: la paura riscontrata maggiormente è che l'uso "artigianale" (I2) di metodi didattici innovativi rischi di banalizzare i contenuti dei corsi universitari. Per contrastare una tale deriva, i professori ritengono che sia necessario: a) una maggiore preparazione pedagogico-didattica del docente universitario; b) un lavoro di raccordo – soprattutto al primo anno – tra i docenti dello stesso corso di studi per stabilire obiettivi comuni; c) una riflessione continua e costante sulla relazione tra conoscenze disciplinari, competenze trasversali e competenze specifiche della professione alla quale lo studente si forma attraverso il percorso di studio che segue.

### 3.3. Le pratiche di governance tra valutazione e burocratizzazione: quale equilibrio?

Per quanto concerne l'attività di *governance*, le maggiori trasformazioni vengono riferite, a livello macro, ai processi di "globalizzazione" e di "liberismo economicista" (I2) che sembrano sempre più caratterizzare i sistemi formativi occidentali e che rendendo l'Università "subalterna al poco trasparente sistema finanziario internazionale" (I11).

A livello meso, gli intervistati asseriscono che la riforma del sistema universitario italiano ha portato a un aumento degli spazi e dei tempi di progettazione e programmazione (I3), ma li ha di fatto svuotati di una decisionalità politica vera (I2), poiché questi tempi e questi spazi sono caratterizzati da una razionalità di tipo tecnico-quantitativo (I1). Tutti gli intervistati, infatti, concordano nel ritenere che la riforma universitaria ha comportato una eccessiva burocratizzazione, che rende più complessa la macchina accademica e che confonde costantemente la qualità dell'attività svolta con la qualità procedurale.

A livello micro, le piccole dimensioni dell'Ateneo rendono il processo di burocratizzazione in corso ancora più pesante. Infatti, molti degli intervistati so-

stengono di aver sempre avuto, dall'inizio della loro carriera, compiti di governo, che hanno provato a svolgere attraverso procedure snelle, mentre l'attuale tendenza alla valutazione costante e scrupolosa aumenta il carico di lavoro del docente (I3) senza generare, in molti casi, un miglioramento delle procedure e delle attività (I1).

In questo senso, i professori intervistati lamentano, in maniera unanime, la non sostenibilità dell'intreccio tra ricerca, didattica e *governance*. Non solo per ragioni di ruoli e funzioni o di spazi e di tempi, ma anche per ragioni che si potrebbero definire epistemologiche: la ricerca richiede "la capacità di porre questioni, di sondare i nessi e le interconnessioni, di elaborare grandi quadri concettuali" (I4) ossia richiede una razionalità di tipo riflessivo e comprensivo, mentre la *governance* richiede "la capacità di risolvere problemi in maniera efficiente ed efficace" (I4) e, dunque, si richiama a una razionalità di tipo tecnico-strumentale. Tuttavia, nessuno degli intervistati sostiene la necessità di una separazione tra l'attività di ricerca e l'attività didattica, da un lato, e l'attività di *governance*, da un altro lato: "senza entrare in aula e vivere gli studenti – dice I5 – è impossibile saper governare l'Università". In questo senso, come sostiene I2, la *governance* dovrebbe essere condotta, insieme, da professori e amministrativi di livello apicale al fine di unire conoscenze e competenze diverse.

In assenza di una tale configurazione, i professori intervistati assolvono le loro funzioni di *governance* facendo riferimento ad apprendimenti pregressi, soprattutto di tipo formale. Infatti, diversi intervistati sostengono che la possibilità di gestire questioni complesse e molto lontane dal proprio campo professionale deriva – quasi in contraddizione con quanto affermato precedentemente – dai metodi di lavoro adoperati nell'attività principale: la ricerca. Ossia, sebbene abbiano dichiarato che ricerca e *governance* richiedano forme di razionalità diverse, lo spirito critico e il rigore metodologico della ricerca sembrano essere le risorse-chiave nella presa in carico delle questioni manageriali. Lì dove tale relazione, come sottolineano I3 e I4, può essere anche reciproca: le attività di *governance* possono aiutare il professore universitario a divenire più consapevole del sistema in cui si muove, finalizzando meglio le sue attività di ricerca e di didattica non solo agli obiettivi di qualità da raggiungere ma anche ai bisogni percepiti.

#### 4. Conclusioni prospettiche

I risultati delle dodici interviste condotte mostrano una pluralità di posizionamenti identitarie e di grammatiche azionali che i professori universitari elaborano in un contesto in costante riconfigurazione come quello universitario. Tali posizionamenti e grammatiche si collocano su un *continuum* variegato e molto popolato, i cui estremi possono essere rappresentati, con Schurmans (2001), dalle posture di "agentità" e di "attorialità". Nel primo caso, gli intervistati evidenziano il possibile indebolimento del proprio profilo identitario e, dunque, della propria azione professionale che, in alcuni casi, va incontro a un blocco momentaneo: il soggetto si percepisce come agito dalla situazione di cambiamento e non si attribuisce lo statuto di autore della propria azione. Nel secondo caso, gli intervistati evidenziano la possibilità di trasformare il proprio profilo identitario agendo contemporaneamente su di sé e sul contesto, alla ricerca di soluzioni che possano riequilibrare la situazione di cambiamento: il soggetto si percepisce come autore o co-autore dei tentativi di risoluzione attuati.

Questi due posizionamenti azionali possono assumere, con le relative gram-

matiche che li strutturano, la configurazione di opzioni opposte e non conciliabili oppure possono intrecciarsi reciprocamente. Tale intreccio – che può essere più o meno provvisorio, più o meno casuale – è frutto di un mescolamento creativo e artigianale delle risorse presenti nella situazione e, in questo senso, genera posture identitarie e grammatiche azionali portatrici di soluzioni mai sperimentate prima. In particolare, come si è visto, tali intrecci dipendono, nel caso dei professori universitari intervistati, soprattutto dalle dinamiche transazionali che sussistono tra il *frame* conoscitivo formale (derivante dalla specializzazione in un certo settore scientifico-disciplinare e dalla relativa postura epistemologico-metodologica), da un lato, e quello non formale e informale (derivante dalle esperienze di vita quotidiana, come quelle familiari e del tempo libero), da un altro lato.

In questo senso, lo spazio-tempo transazionale generato dal cambiamento organizzativo in corso nel sistema accademico viene vissuto dai professori universitari come una situazione in cui le pratiche lavorative routinarie sono ripensate e rivisitate facendo riferimento a risorse personali sia tacite e latenti, come gli apprendimenti non formali e informali, sia esplicite e strutturate, come gli apprendimenti formali. Tuttavia, una tale attività di ricognizione e di ripensamento richiede uno sforzo affettivo e cognitivo notevole, in quanto scava negli abiti mentali e valoriali che si sono andati formando nel corso della storia di vita del professionista e, dunque, necessita di un forte sostegno pedagogico. Un sostegno pedagogico che si declina – così come richiesto dagli intervistati – in almeno due direzioni: da un lato, il riconoscimento e la valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali che i professori hanno sviluppato in questo processo di trasformazione e, da un altro lato, la creazione di luoghi e di momenti di riflessione, confronto, scambio che possano servire a strutturare nuove pratiche lavorative con il supporto di professionisti e di saperi formalizzati. È questa la duplice sfida che l'attività di ricerca qui descritta vuole cogliere per i prossimi anni accademici.

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., & d'Agnesse, V. (a cura di) (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce: PensaMultimedia.
- Baldacci, M. (2014a). La formazione universitaria e la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 1, 129-135.
- Baldacci, M. (2014b). Per un'idea d'università. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Callinicos, A. (2009). *Università in un mondo neoliberista*. Roma: Aracne.
- Casalini, C., & Mattei, F. (2018). A che punto è la notte? Il ritorno della rendita e le avventure dell'università (italiana). *Studi sulla Formazione*, 1, 75-90.
- Castells, R. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge and Oxford: Blackwell.
- Castells, R. (1997). *The Power of Identity*. Cambridge and Oxford: Blackwell.
- Chello, F., & Perillo P. (2018). Transizioni professionali e transazioni identitarie in contesto universitario. La voce dei professori dell'UNISOB. In F. Chello & T. Perez-Roux (a cura di), *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (pp. 185-214). Pisa: ETS.
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2016). La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione.

- MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1, 33-51.
- d'Alessandro, L. (2013). Università Quarta Dimensione. Una Civitas Educationis tra passato e futuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 15-33.
- Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo, F. (2016). *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*. Bari: Progedit.
- Dewey, J. (1948). *Esperienza e natura*. Torino: Paravia.
- Dewey, J., & Bentley, A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: HarperBusiness.
- Edwards, R. (2007). From adult education to lifelong learning and back again. In D.N. Aspin (ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 70-84). The Netherlands: Springer.
- Fabbri, L. (2014). Università e nuove professionalità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University. *Formazione & Insegnamento*, 3, 167-177.
- Felisetti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153.
- Galimberti, A. (2018). Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista. *Civitas Educationis. Education, politics and Culture*, 1, 91-108.
- Galliani, L. (a cura di) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, voll. I-II. Lecce: PensaMultimedia.
- Loiodice, I., & Dato, A. (a cura di) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Margiotta, U. (2014a). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento*, 1, 89-106.
- Margiotta, U. (2014b). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaele Cortina.
- Milana, M., & Holford, J. (2014). *Adult education policy and the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Milani, L. (2017). L'università: un bene comune per il bene comune. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2, 1-14.
- Orefice, P. (2013). L'università dei saperi connessi per la società dell'umanesimo planetario. Dal 'Box Model' della civiltà moderna al 'Net Model' della nuova Civitas Educationis. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 73-94.
- Peters, M.A. (2013). *Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness*. New York: Peter Lang.
- Rémy, J. (1994). La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique. In M. Blanc, M. Mormont, J. Remy & J. T. Storrie (Eds), *Vie quotidienne et démocratie* (pp. 293-319). Paris: L'Harmattan.
- Riva, M.G. (2014). La pressione totale sulle Università come difesa sociale dell'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Rossi, B. (2014). Università e cultura del lavoro. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles: De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.
- Schurmans, M.-N. (2013). Azione, interazione e transazione. Un questionamento preliminare a partire dal pragmatismo americano. In F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione* (pp. 47-72). Napoli: Liguori.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et

- construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles: De Boeck.
- Sirignano, F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita*. Milano: FrancoAngeli.
- Spurk, J. (2013). Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe. *Civitas educationis. Education, politics and culture*, 1, 35-56.
- Striano, M. (2011). Formare alla ricerca nell'alta formazione: il modello delle communities of inquiry. In P. Orefice & G. Del Gobbo (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Denoël.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

