

Dove va l'Università?

a cura di **Mino Conte ed Emma Gasperi**



Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari**del Comitato Scientifico**

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchietti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Numero a cura di

Mino Conte
Emma Gasperi

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Comitato Editoriale

Paolo Bonafede (*Università di Trento*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Lisa Bugno (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Marco Ius (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Margherita Cestaro – *Segreteria Editoriale*
Federico Rovea – *Segreteria Editoriale*

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvan (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokyo, Giappone*)

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Dicembre 2025

Copyright: © 2025 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.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 3 Mino Conte
Eclissi della democrazia e condizione umana digitale: per una pedagogia in controtempo | *Eclipse of Democracy and the digital human condition: for an out of time education*
- 12 Emma Gasperi
Orizzonti e prospettive nella ricerca pedagogico-educativa | *Horizons and Perspectives in Educational Research*
- 23 Gianluca Giachery
The open diaphragm. Pedagogy of the unconditional third | *Il diaframma aperto. Pedagogia del terzo incondizionato*

FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

- 32 Paola Martino
La libertà moltiplicata e tradita. Ragione neoliberista, crisi della critica e università | *Multiplied and Betrayed Freedom. Neoliberal Reason, the Crisis of Critique, and the University*
- 42 Gennaro Balzano
Formazione universitaria e decrescita. Riflessioni di senso declinate al futuro | *Higher Education and Degrowth: Reflections on Meaning Oriented Toward the Future*
- 51 Matteo Cornacchia
Istanze di professionalizzazione e *Faculty Development*: il ruolo della pedagogia nell'attuale sistema universitario | *Professionalization and Faculty Development: Pedagogy's role in the contemporary university system*
- 60 Debora Aquario, Federica Pasqual
Processi valutativi nelle università e itinerari di cambiamento. Una *scoping review* | *Evaluation processes in higher education and pathways towards change. A scoping review*
- 69 Gabriella Calvano, Andrea Galimberti
Università e territori per la giusta transizione: epistemologie trasformative per la responsabilità ecologica | *Universities and territories for a just transition: transformative epistemologies for ecological responsibility*

GIOVANI STUDIOSI

- 79 Sara Magaraggia
Farsi umani: ripensare l'esercizio scolastico nell'era digitale | *Becoming human: rethinking school's exercise in digital times*
- 89 Aurelia Bonura
Università e territorio: il Patto Educativo di Comunità come risposta sistemica alla crisi educativa | *University and Territory: The Community Educational Pact as a systemic response to the educational crisis*

LESSICO PEDAGOGICO

- 98 Mino Conte
Intelligenza | *Intelligence*

RECENSIONI

- 103 Alessandra Cesaro
106 Alessandro D'Antone
109 Emma Gasperi
111 Federico Rovea



STUDI E RICERCHE

Eclissi della democrazia e condizione umana digitale: per una pedagogia in controttempo*

Mino Conte

Full Professor of Philosophy of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mino.conte@unipd.it

Eclipse of Democracy and the digital human condition: for an out of time education

Abstract

In this essay some critical considerations on the present state of Western liberal democracies and on the digital human condition at the time of so-called artificial intelligence are proposed. This is a necessary premise for being able to not naively rethink the role of education today, its immediate tasks tending to go beyond the present time in emancipatory and not in simple adaptive terms. The advent of illiberal democracies, the rise of techno-political oligarchies and the threat to educational pluralism are also discussed. The value extraction from the human daily experience considered as a raw material is examined too. Education should dismiss from the neoliberal catechism rediscovering and cultivating the human intelligence.

Keywords

liberal democracy; digital human condition; critique; education; human intelligence

Si propongono di seguito alcune considerazioni critiche sullo stato presente delle democrazie liberali occidentali e sulla condizione umana digitale al tempo della cosiddetta intelligenza artificiale. Premessa necessaria per poter ripensare in modo non ingenuo il ruolo della pedagogia oggi, i suoi compiti immediati capaci di guardare oltre l'oggi in senso trasformativo-emancipativo e non solo adattivo. Sono esaminati l'avvento delle democrazie illiberali, delle oligarchie tecno-politiche e la minaccia al pluralismo delle idee e dei modelli educativi. E' discussa l'estrazione di valore dall'esperienza umana come materia prima. La pedagogia dovrebbe congedarsi dal catechismo neoliberale riscoprendo e coltivando l'intelligenza umana.

Parole chiave

democrazia liberale; condizione umana digitale; critica; pedagogia; intelligenza umana

* Il presente studio è la rielaborazione e lo sviluppo della relazione tenuta dall'Autore in occasione del Convegno Nazionale SIPeGes "Culture e futuri dell'educazione. Prassi conoscitive e impegno etico-deontologico in pedagogia", Bologna 13-14 dicembre 2024.

*Lasciare questo mondo ai figli è violenza sui minori
(maicol & mirco, il manifesto, 16.11.2024)*

1. Tu sei qui

Comprendere, spiegare, interpretare lo stato presente delle cose, non per limitarsi a prenderne atto ma per trasformarlo e per tentare di cogliere la sua traiettoria che parte da lontano e apre prospettive future, è un compito ineliminabile se la nostra ambizione è quella di abitarlo – il presente – in modo non ingenuo, oppure gravemente omissivo. I processi trasformativi che caratterizzano l'ordine o il disordine globale attuale, ossia la «realità extra-pedagogica» e il potere che essa esercita sul mondo della formazione (Adorno, 2010, p. 7), non sono né un incidente di percorso né una crisi momentanea. La parabola sociale sembra aver assunto la forma di una catena ininterrotta di emergenze, che ha visto crescere regolarmente l'intensità delle crisi mentre si andava riducendo l'intervallo tra una crisi e l'altra (De Carolis, 2023, p. 9). Non si tratterebbe di semplici eccezioni a una presunta norma. Sembra più appropriato parlare di un «interregno secolare» e non di una semplice crisi o transizione. L'interregno è un «ordine sostitutivo», una «normalità sostitutiva» (De Carolis, 2023, pp. 32-34) che cronicizza l'insicurezza anziché risolvere i problemi. Ciò contribuisce a compromettere la fiducia nelle classi dirigenti¹. Che sembrano essere sempre meno dirigenti e sempre più dominanti (Gramsci, 2007, p. 311). L'interregno, giova ricordare, è un arco di tempo compreso tra la deposizione (o l'abdicazione) del sovrano e la proclamazione del successore. Il problema è presto detto: chi, nell'interregno, è sovrano ed esercita il potere? Nella Roma antica, l'interregno era istituito per decreto e l'ordine sostitutivo entrava in vigore per autorità del Senato. L'evoluzione storica ha generato e sta generando una diversa normalità, una normalità sostitutiva (De Carolis, 2023, p. 32). Così Gramsci: «la crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati» (2007, p. 311). L'esito non assume la forma né del conflitto né della stabilità: «assomiglia piuttosto a una condizione di ristagno, di paralisi, in cui la capacità sociale di far nascere il futuro viene come svuotata e dissolta nella riproduzione immutata del presente» (De Carolis, 2023, p. 29). Il tentativo di comprendere il presente, secondo la prospettiva che qui adotto, non intende porsi al servizio della sua mera riproduzione, né è funzionale all'individuazione di traiettorie alternative interne, mitigatrici o palliative nei confronti delle sue più vistose distorsioni, che non intervengono sulle loro cause strutturali e sono dunque «prontamente assimilate dallo status quo come parte della sua dieta igienica» (Marcuse, 1999, p. 28). Al contrario, l'analisi è preliminare al disegno di prassi pedagogiche istituenti non prigioniere della mono-logia del presente, che tentino di aprire altre traiettorie temporali, altre prospettive di senso. Metterò a fuoco due punti di crisi che tratterò separatamente, benché le ascisse e le ordinate che li tratteggiano siano tra loro strettamente intrecciate: (a) la crisi (o l'agonia) della democrazia liberale, (b) la questione tecnologica, ovvero la condizione umana digitale. Tale analisi preliminare è una premessa indispensabile per l'identificazione di un possibile ruolo della pedagogia e il modo di concepire, oggi, il suo campo semantico: istruzione, educazione, formazione. La domanda è secca: quale pedagogia per questo tempo e in vista di quale futuro?

2. La decadenza della democrazia liberale

Osserviamo non senza inquietudine l'avanzata ubiqua, solo differita nel tempo, delle democrazie illiberali, talvolta definite «democrature», e delle oligarchie tecno-politiche. Sembra prendere progressivamente forma

¹ Un sintomo di questo fenomeno: la crisi profonda della rappresentatività. La progressiva decrescita del numero di elettori, non di rado i votanti sono meno della metà degli aventi diritto, sembra essere un fenomeno non occasionale ma ordinario. Chi è eletto, anche grazie a meccanismi generosamente premiali, rappresenta la maggioranza (artificialmente costruita mediante leggi elettorali) di una minoranza.

una sorta di semi-assolutismo imprenditoriale. Il tecno-liberismo, unito a forme di neo-tradizionalismo, dichiara subdolamente o apertamente guerra al pluralismo delle idee, dei modelli di vita, dei contenuti culturali, dei modelli pedagogici e didattici. Notiamo come l'eletto pretenda di essere sovrano nel dettare le regole e non più destinatario a sua volta di una regolamentazione. Tale deriva sembra riguardare le assemblee deliberanti a ogni livello della sfera pubblica. Una sorta di regressione al *legibus solutus* e di ritorno al principio di lesa maestà. Ricordiamo che le Costituzioni democratiche e antifasciste nacquero nel secondo dopoguerra come mezzi atti a *contenere il potere per mezzo delle leggi*. La sovranità non è stata depositata in nessun organo o istituzione specifica, che sia pubblico oppure privato. Rileviamo che le istituzioni moderne non si reggono più «come in passato, sulla promessa di tenere a freno la paura ma puntano, al contrario, sulla capacità di cronicizzarla» (De Carolis, 2023, p. 9). Una catena ininterrotta di emergenze, si diceva. Finché c'è guerra c'è riarmo e c'è speranza per l'industria bellica, perché l'impegno militare richiede stabilità e consenso interno come qualunque stato di emergenza. Lo stato di emergenza o di eccezione permanente non è però il miglior amico della democrazia (Agamben, 2003). Ci sono sempre necessità superiori da accettare *out of discussion* perché dettate da fattori emergenziali. Sembra che si stia affermando una «normalità senza (o prima) delle norme» (De Carolis, 2023, p. 15). Un anarco-liberismo che mira all'estinzione dello Stato: un'immagine nuova del fascismo questa, anti-statuale: una libertà senza diritti, accolta con entusiasmo fanatico-religioso più da fedeli-seguaci che da cittadini. La pseudo-sociale transizione è dal *citoyen* al *follower*. La totalità del capitale, chiosiamo, non contenuta adeguatamente da corpi politici intermedi, è anche la totalità dei sentimenti equivoci che suscita nelle classi subalterne.

La specie umana, scriveva Elsa Morante nel *Piccolo Manifesto*, «si distingue da quella degli altri viventi per due qualità precipue. L'una costituisce il disonore dell'uomo; l'altra l'onore dell'uomo. Il disonore dell'uomo è il Potere [...] L'onore dell'uomo è la libertà dello spirito», che «è dovuta a tutti gli uomini» (Morante, 2004, p. 9). Constatiamo al contrario la progressiva criminalizzazione del dissenso e del conflitto, sale della democrazia e del pluralismo liberale *d'antan*, intesi come fattori perturbanti disfunzionali rispetto alle esigenze del potere e della creazione del valore di mercato. Il dissenso rischia di diventare un reato per chi scambia il governo con il comando, la collaborazione con l'obbedienza. Il disaccordo è tradimento, il pacifismo collusione con il nemico, non parliamo dell'ambientalismo. Come possiamo constatare, i segnali di UR-fascismo, come lo chiamava Umberto Eco nel volumetto recentemente riedito *“Il fascismo eterno”*, non mancano. L'UR-fascismo parla e si esprime mediante una “neo-lingua”. Tutti i testi scolastici nazisti o fascisti «si basavano su un lessico povero e su una sintassi elementare, al fine di limitare gli strumenti per il ragionamento complesso e critico» (Eco, 2018, p. 47). La stessa constatazione la troviamo in un passo del filologo Klemperer, studioso della lingua del Terzo Reich: «nel programma pedagogico hitleriano il nutrimento culturale e la formazione intellettuale stanno all'ultimo posto, guardati con sospetto e denigrati. Costantemente, nelle espressioni usate, è possibile avvertire il timore nei confronti dell'essere pensante, l'odio per il ragionamento» (Klemperer, 1999, p. 18). *Timore per l'essere pensante. Odio per il ragionamento*. Registriamo con pari sgomento la scissione tra politica e guerra, l'uso sfrenato e irrazionale della forza, la tendenza all'estremo. C'era una volta, scrive Caracciolo, riferendosi a Carl von Clausewitz, la guerra come continuazione della politica con altri mezzi. Si chiede l'esperto di geopolitica: che cosa ne resta [della guerra], senza politica? La guerra autonoma che diventa scopo a se stessa, con la sua violenza illimitata (Caracciolo, 2024, p. 7). Ciò comporta il disprezzo globale dei diritti e gli attacchi ai controlli giurisdizionali. Tutti elementi, questi, propri della agonizzante democrazia liberale. Come può essere legittimata la presunta eccellenza democratica da parte di chi non intende sottoporsi ai principi universalistici dello stato di diritto, dei diritti umani, del diritto internazionale? La democrazia liberale sembra essere progressivamente rimpiazzata, nell'interregno, da una tecnocrazia postdemocratica nella quale un ruolo egemonico è progressivamente incarnato dai “tecno-feudatari” di Silicon Valley (pensiamo non solo a Elon Musk ma anche a Peter Thiel), la cui cifra è racchiusa nell'apparente inesorabilità della forza che esprimono, che pretende di occupare tutto il campo visivo come se fosse lo stadio definitivo dell'evoluzione umana. Una sorta di presente totale (o totalitario) e di “futurismo istantaneo” iper-tecnologico scandisce e detta il ritmo della vita. La crono-diversità del mondo sensibile sembra estinguersi, come preconizzato da Virilio (2009). L'accelerazione del tempo presente sembra essere “anacronica”, dissuasiva (più che omissiva) sia nei confronti del passato, di cui non si sa bene più che farsene e che conviene dimenticare, sia nei confronti del futuro già tutto giocato nel qui e ora dell'istante. Una temporalità senza una durata (e dunque senza tempo, perché non c'è mai tempo) se non in termini di millisecondi o di nanosecondi. Le differenti sfere del-

L'operosità quotidiana, chiaramente distinte e separate per un lunghissimo tratto della vita umana, ora sono sovrapposte e porose, per cui svago, istruzione, lavoro sono indistinguibili e individualmente mediate da un dispositivo unico di smistamento e interconnessione. La scuola, le istituzioni preposte all'istruzione, all'educazione, alla formazione, su quale concezione di tempo (di vita, di *anthropos*) dovrebbero posizionarsi d'ora in avanti? Come esempio vivente e persino scandaloso della crono-diversità, oppure come appendici pragmatiche alla ricerca del massimo di sincronizzazione possibile con l'*high speed capitalism*? Per questa via, ironia della sorte, condannandosi a un permanente ritardo? Per quanto le venerande istituzioni possano adeguarsi alla *Schrittgesetz*, la "legge del passo" che impone di "stare al passo" del tempo, esse saranno sempre più lente rispetto al cronotipo dell'accelerazione continua, dove l'istante senza storia domina ogni durata. La scuola istantanea sarebbe un paradosso perché non sarebbe più una scuola, essendo proprio la durata e l'intempestività la sua virtù distintiva. C'è bisogno di tempo per istruirsi, educarsi, formarsi, di un tempo a venire dilatato e disteso e non agitato o affrettato. Il tempo dell'indugio e dell'attenzione, del sostare a tu per tu con il testo (Beccaria, 2022), è un tempo rispettoso della cronodiversità insita nella facoltà umana dell'apprendere e del formarsi. Il tempo sembra al contrario essere divenuto una delle più scarse risorse per la quotidianità iper-satura di *slot* produttivi. Anziché dilatarsi ed espandersi la vita sembra contrarsi e accadere mentre siamo intenti ad altro. La crescita umana, e l'istruzione che ambisce a educare e a formare, necessitano di un cronotipo pedagogico dove al contrario è la durata intrisa di storia a dominare sull'istante incapace di conferire un significato perché non ha nulla da insegnare. Questo cronotipo corregge ogni forma di unilateralismo, come ad esempio l'enfasi sul solo futuro che svuota di senso il presente e dimentica il passato, mantenendo aperta la dialettica e l'unità tra le tre dimensioni del tempo, senza assolutizzarne una a scapito delle altre. Lo stesso dicasi per il luoghi. Se intendiamo lo spazio, come da antica tradizione aristotelica, il luogo dei corpi, nulla ancora impedisce che i corpi si incontrino. Lo spazio fisico è pur sempre il baricentro di ogni sensata esperienza, senza pretendere di essere l'unico. Il "presente remoto", vissuto per il tramite dei dispositivi elettronici preposti alla connessione fra distanti, dovrebbe potersi sostituire solo a tratti al "presente prossimo", da intendersi come il luogo dei corpi dove l'esperienza formativa parte e fa ritorno. Oltre alla propria essenziale crono-diversità, la scuola, per pensare al proprio futuro "operandolo" già nel presente dovrebbe riflettere sulla propria eterotopia e iniziare a praticarla. La pedagogia come si pensa e come intende agire nell'interregno segnato dalla crisi o dall'agonia della democrazia liberale così come l'abbiamo conosciuta?

3. La questione tecnologica e la condizione digitale

3.1 Premessa: le tecnologie sono tecnologie politiche

C'è una guerra in atto ma solo una delle due parti è armata: ecco in sostanza la questione tecnologica oggi. Da una parte c'è il capitale privato [...] mobile e globale, e ora armato formidabilmente di tecnologie di comando, controllo e comunicazione di derivazione militare [...] L'altra parte, sottoposta all'attacco, abbandona precipitosamente il campo per mancanza di una strategia, di un arsenale e di un esercito. Dato che la sua capacità di capire e le sue facoltà critiche sono disorientate dallo sbaramento culturale, si rifugia in strategie alterne di pacificazione e accomodamento, rifiuto e illusione, e annaspa [...] di fronte a questo assalto apparentemente inarrestabile, noto nei circoli benpensanti come 'cambiamento tecnologico' (Noble, 1993, pp. 3-4).

Oggi è chiamato transizione tecnologica. La "transizione" è il passaggio da una situazione a un'altra, il mero atto del passare tra due condizioni, due epoche, due modi di vita. Un passaggio di cui prendere atto come fosse un fenomeno naturale a-storico e impolitico. Le tecnologie, però, non sono soltanto un insieme di informazioni e di paradigmi logici. Sono anche espressione degli uomini che le hanno prodotte. Scienza e tecnica non sono mai neutrali rispetto alle forze produttive, ai rapporti sociali e alla loro reciproca influenza. Grave rimuovere la questione tecnologica dalla sua sede reale e dalla sua base materiale. Intelligenza artificiale generativa inclusa. Le tecnologie per la comunicazione, e non solo queste, sono sempre state tecnologie politiche (Noble, 1993, Gorz, 2003), e più in generale non sono mai neutrali, come già ebbe modo di chiarire Anders (1956).

3.2 *L'esperienza umana come materia prima*

Oggi assistiamo a fenomeni che paiono non avere precedenti. Volontariamente, ma non sempre con adeguata consapevolezza, gli esseri umani si stanno “computerizzando”, come nota de Martin (2023), tramite l'adozione e l'uso molto intenso dello *smartphone*, ormai posseduto da oltre 4 miliardi di persone. In attesa di impianti sottopelle, si stanno aggiungendo orologi, bracciali, occhiali *Smart*, ossia con *computer* a bordo dotato di sensori e connesso a Internet. Tali oggetti consentono una raccolta di dati, anche estremamente sensibili, sulle persone che li hanno sempre con sé e sull'ambiente in cui si trovano, una raccolta di dati senza precedenti per vastità e capillarità con conseguenze individuali e sociali ancora da mettere a fuoco. Il processo di computerizzazione riguarda anche gli spazi pubblici. *Smart City* sta a significare: disseminazione di computer connessi a Internet negli spazi pubblici. Gli spazi privati, con la presenza di “assistenti personali” (Alexa, ad esempio) non sono risparmiati. Ciò che facciamo con gli *smartphone* e sugli schermi viene rilevato da un algoritmo che dice a chi produce contenuti su quali prodotti investire. Una logica algoritmica guida la produzione dei contenuti dell'industria culturale. La video sorveglianza algoritmica è una visione panottica della società. La segretezza diventa un valore. La società umana democratica necessita di riservatezza, di spazi protetti dall'intrusione di poteri pubblici e privati. Il potere da sempre desidera conoscere chi comunica con chi, di che cosa, in quali circostanze, con che frequenza. *L'esperienza umana è divenuta materia prima gratuita trasformata in dati comportamentali* (Zuboff, 2019, p.17). Il “capitalismo della sorveglianza”², come lo definisce Zuboff, «non si ciba di lavoro, ma di ogni aspetto della vita umana» (2019, p. 19). Ed «è riuscito a non farsi comprendere e a non chiedere il consenso a nessuno» (2019, p. 63). Gli utenti non sono i prodotti bensì le fonti della materia prima estratta. Le operazioni effettuate dall'intelligenza della macchina «convertono la materia prima, cioè i dati, nei remunerativi prodotti algoritmici finalizzati a predire il comportamento» (2019, p.75). Gli algoritmi apprendono per comprendere e generalizzare. Lo scopo dell'estrazione dei dati comportamentali è la predizione dei comportamenti ma anche «l'elaborazione di metodi per la *modifica dei comportamenti*» (2019, p. 77, cors. mio). Secondo la studiosa, siamo dinanzi o, per meglio dire, immersi in una logica economica parassitaria che sfrutta l'esperienza umana come materia prima per pratiche commerciali segrete di estrazione, previsione e vendita. La produzione di beni e servizi è subordinata a una nuova architettura globale per il cambiamento dei comportamenti³. Siamo abituati a pensare alle materie prime riferendoci per lo più a risorse naturali, quali ad esempio i metalli o i combustibili fossili. Risorse estraibili dal mondo esterno. Nel caso che stiamo trattando le materie prime siamo noi. Noi siamo i mezzi per lo scopo di qualcun altro. L'aver analizzato in profondità Google e la sua non innocenza, così come un tempo si è studiato in profondità Ford oppure la General Motors, si è rivelato un'esigenza conoscitiva imprescindibile. È necessario prendere seriamente in considerazione questi fenomeni che tutti interessano, nessuno escluso. Anche alla pedagogia, come al capitalismo della sorveglianza, interessano le attitudini e i comportamenti umani quotidiani ben inteso con finalità differenti. Diviene lecito chiedersi chi modifica o trasforma chi, quale apparato o dispositivo o complesso di buone intenzioni disponga di maggior forza.

1.2.3. L'intelligenza e l'artificio

Una credenza ingenua è presente nei pionieri dell'intelligenza artificiale, ossia che il cervello contenga tutta la mente sotto forma di un programma trasferibile o copiabile come un programma informatico (Moravec, 1988). Le prime ricerche tendenti allo sviluppo di macchine capaci di imitare il pensiero umano e di superarlo erano state condotte al MIT e alla Rand Corporation e finanziate dal Pentagono. Il lancio ufficiale del programma dell'IA ebbe luogo alla conferenza tenutasi al Dartmouth College, nel 1956. Un'ipotesi soggiaceva alla base delle ricerche pionieristiche condotte: «tutti gli aspetti dell'apprendimento e tutti gli aspetti dell'intelligenza possono, in teoria, essere descritti con una tale precisione che è possibile

2 Google «è stata l'azienda che ha guidato, scoperto, elaborato, sperimentato, messo in pratica e diffuso il capitalismo della sorveglianza» (Zuboff, 2019, p. 73).

3 L'analisi qui riportata non ha alcuna pretesa di esaustività limitandosi ad introdurre brevemente le tesi di Zuboff per le finalità più ampie del presente scritto, da leggersi con intelletto pedagogico.

concepire una macchina che li simuli» (Gorz, 2003, p. 88). Marvin Minsky, protagonista della prima fase, ostentava un certo disprezzo per quella “*meat machine*” (macchina di carne) che è il cervello e per quella “*bloody mess*” (porcheria sanguinolenta) che è il corpo umano. I cervelli sono delle macchine. Un giorno saremo in grado di costruire uomini di scienza artificiali, artisti, compositori, compagni personali (Minsky, 1990). Il pensiero è una sequenza di operazioni analizzabile e trascrivibile dall’aritmetica binaria. Si chiede Gorz esaminando in controluce le posizioni espresse dai precursori:

essi non si erano mai posti la questione principale: quella della capacità di definire i problemi da risolvere; di distinguere ciò che è importante da ciò che non lo è: di scegliere, definire e perseguire uno scopo, di modificarlo alla luce di avvenimenti imprevisti; e, cosa ancora più fondamentale, la questione delle ragioni e dei criteri in virtù delle quali gli scopi, i problemi, le soluzioni vengono scelti. Da che cosa dipendono dunque queste scelte, questi criteri? Se l’intelligenza umana funziona come una macchina, chi ha definito il programma? (2003, p. 90).

Il soggetto umano manca sempre di qualcosa e, a causa del suo senso di mancanza, del suo senso di incompletezza, è sempre di là da venire, incapace di coincidere con se stesso nella pienezza mobile dell’essere che è ciò che è (Gorz, 2003, pp. 90-91). Il senso di mancanza e di incompletezza è costitutivo della coscienza vivente. L’intelligenza umana si sviluppa su questa base. Non è un programma già scritto: essa esiste soltanto, in quanto vivente, come capacità di prodursi secondo le proprie intenzioni. E questa capacità di farsi mancanza, che è alla base della capacità di creare, di immaginare, di dubitare, di cambiare, in breve di autodeterminarsi, non è programmabile in un software, perché il cervello è l’organo vivente di un corpo vivente che non cessa di programmare e riprogrammarsi da solo⁴.

Due problemi: l’autenticità degli oggetti prodotti, di natura testuale ma non solo, e il sapere che cosa si sta facendo. Da che vi sono documenti, vi sono documenti falsi. Ricordiamo l’umanista Lorenzo Valla e la sua celebre dimostrazione del falso storico relativo alla Donazione di Costantino. Il problema è che oggi il *fake* è assunto a genere letterario. Anche su questo occorre provare a essere discontinui, riconoscendo ad esempio che gli algoritmi non solo contengono le nostre stesse distorsioni cognitive ma le rinforzano, le normalizzano e le restituiscono come standard. È corretto, pedagogicamente parlando, che l’uomo venga addestrato per essere compatibile con il sistema che ha prodotto? La scuola oggi in vista di domani deve fare questo? Inoltre, al momento, è dubbio che l’IA comprenda qualcosa di quello che fa. Basata sulla mera applicazione del calcolo della probabilità condizionata, è pura sintassi senza alcuna semantica (Legrenzi, 2024) e i suoi sistemi non assomigliano al modo in cui funzionano i neuroni. Per cui non è proprio consigliabile adoperarsi per imitare la macchina. L’intelligenza pedagogica, che vorrebbe istituire e mantenere nel tempo della durata la propria crono-diversità e la propria etero-topia, dovrebbe insistere sulla formazione della capacità di giudizio più che sul mero rendimento e sul mero adattamento. Coltivare l’intelligenza umana, coltivare la consapevolezza di quello che si sta facendo, in fondo sono queste, assieme ad altre, le qualità che vorremo potessero essere ancora vive tra i nostri simili negli anni a venire. Come ci ricorda la saggezza racchiusa nell’intimo delle parole che adoperiamo, “artificiale” è ciò che è prodotto con artificio, ossia con un espediente ingegnoso diretto a *supplire alle deficienze* della natura o a migliorare l’apparenza, il risultato, l’effetto di qualche cosa. L’opposto di genuino e originale, perché sempre incombe il rischio della contraffazione. Che cosa non va dunque nell’intelligenza umana naturale al punto da rendere necessario un supplemento per provvedere a colmare una lacuna, una mancanza, un difetto?

4 Si aggiunga. La capacità dei sistemi di intelligenza artificiale è resa possibile dal maggior furto di dati della storia. Testi e immagini protetti da *copyright* sono stati usati e continuano ad essere usati milioni di volte senza pagare i diritti e senza il consenso degli autori come materiale di addestramento per l’intelligenza artificiale. Come denunciato da Karin Schmitt-Friderichs, presidente della *German Publisher & Book Seller Association*, in occasione dell’inaugurazione dell’ultima edizione della fiera di Francoforte, citando anche gli studi del *Max Plank Institute for competition and innovation* di Monaco, in particolare quelli di Silke von Lewinski.

4. Nell'interregno, la pedagogia

Declino della democrazia liberale, condizione umana digitale, senza dimenticare le sorti del pianeta terra⁵. Come vivere da pedagogisti nell'interregno? Non credo sia sufficiente una pedagogia "asintomatica", perché presupporrebbe un malato transitorio e non si curerebbe delle cause della patologia. Non si tratta, nel nostro caso, di un mero passaggio da accompagnare, di una transizione da uno stato di cose ad un altro cui accomodarsi con spirito palliativo: ciò che non muta, e che semplicemente si riconfigura (Dardot, Laval, 2013, 2016), è l'ordine strutturale sottostante delle cose nel mutare delle condizioni di vita, di lavoro, di crescita individuale. Avanzo di seguito alcune ipotesi di lavoro.

(a) *Che cos'è e cosa può la pedagogia?* La pedagogia dovrebbe innanzitutto provare a non essere organica al neo-capitalismo come "il bitume e i detersivi". Era questa la puntuta accusa rivolta da Pasolini all'avanguardia letteraria del Gruppo '63 con i suoi interdetti anti-lirici. Se essa intendesse al contrario sviluppare una prospettiva trasformativo-emancipativa, un'anti-struttura nell'interregno senza accomodarsi entro il suo ordine sostitutivo, non dovrebbe adoperarsi per dar forma al codice del capitale nell'ambito della sua prassi di competenza: istruzione, educazione, formazione. Quel codice, nella veste che sta assumendo nell'interregno, è fattore determinante per l'avvento del liberismo post-democratico e della condizione digitale come nuove forme attraverso le quali rilanciare l'estrazione del valore. Forme e modi della "struttura" queste. Così come «l'ontologia imprenditoriale, per la quale è semplicemente ovvio che tutto, dalla salute all'educazione, andrebbe gestito come un'azienda» (Fisher, 2018, p.51). La pedagogia (e la sua prassi) dovrebbe «puntare a distruggere l'apparenza dell'ordine naturale [dovrebbe] rivelare che quello che ci viene presentato come necessario e inevitabile non è che una contingenza» (Fisher, 2018, p. 51). Non è ovvio, naturale, scontato che qualsiasi problema, anche quelli che attengono all'istruzione e all'educazione, verrà risolto prima o poi dal sacro binomio mercato-tecnologia. Pensare a un ruolo non subalterno della pedagogia nei processi di trasformazione in corso vuol dire rigenerarne il linguaggio e il *logos*, ossia la manifestazione del suo pensiero attraverso una lingua distintiva, un segno distintivo, per cui comprendere il *logos* della pedagogia significa comprenderne la differenza o definizione reale. Saltare questo passaggio, erroneamente ritenendo la questione come già risolta una volta per tutte e con un supposto unanime consenso, vuol dire: (1) consegnare la pedagogia a un ruolo ancillare nei confronti dei poteri dell'interregno e ad una indifferenziazione regressiva; (2) consegnare gli studi pedagogici a una progressiva balcanizzazione, a un disordine pulviscolare, quello dei *petit récit*, indice di vitalità e attivismo post-modernistico ma privo di principi unificatori di carattere generale e di natura epistemologica, da non confondere con minimi comuni denominatori, riferiti, per l'appunto, a un insieme di frazioni; (3) favorire la sincronizzazione delle pratiche educative e formative allo stato delle cose, in modo da rendere meglio funzionante ciò che è già in funzione, senza metterlo in discussione criticandone gli assunti fondamentali. La pedagogia non accomodante nei confronti della cosmesi dell'innovazione e del suo cortocircuito, per cui «il nuovo definisce se stesso come risposta a quanto è già stabilito; allo stesso tempo, quanto è già stabilito deve riconfigurarsi come risposta al nuovo» (Fisher, 2018, p. 29), dovrebbe tornare a interrogarsi circa il proprio corrispettivo antropologico. Se ogni sistema economico di produzione (ieri come oggi) è anche nel contempo un sistema di produzione antropologica, occorrerebbe chiedersi: qual è il tipo umano oggi voluto e allevato dal neoliberismo post-democratico? Dal capitale post-umano? Una volta data la risposta segue un'altra domanda: la pedagogia intende andare nella medesima direzione oppure intende immaginare un'altra destinazione antropologica? In altri termini. A quale soggetto in formazione pensiamo, da pedagogisti, nel quadro dei meccanismi e dei processi che sembrano caratterizzare l'interregno? Si tratterebbe di appartenere all'umanità e non a un popolo, di abitare la terra e non un territorio. La terra non è una materia prima ma un luogo da abitare. Gli esseri umani e i loro comportamenti digitali, parimenti, non sono una materia prima da cui estrarre valore. La pedagogia, nello scenario delineato, dovrebbe assumersi per prima la responsabilità per le generazioni future. Molto, se non proprio tutto, dipende da come noi agiamo *qui e ora* dinanzi alla produzione continua e crescente non solo del-

5 Il tema del cambiamento climatico e la connessa questione riguardante la contraddizione di lungo corso tra capitale e natura, non sono oggetto specifico del presente studio, pur rappresentando un'altra situazione senza precedenti.

l'irragionevole (lo "spettacolo dell'irragionevolezza") ma dell'irrazionale e dell'assurdo, che Camus vedeva come il divorzio tra l'uomo e la vita (1980, pp. 9-10).

(b) *Prendere congedo dal catechismo ordoliberal*. Non innocente ma alla radice della crisi della democrazia, vista come un pericolo dal capitalismo, come teorizzato a suo tempo da Polanyi (2010, p. 285), in favore di una concezione di democrazia costituzionale e di educazione civile che salvaguardi le fondamenta dei principi di libertà e di uguaglianza. Andrebbe messo al bando il principio di competizione, ritenuto virtuoso in quanto tale dalla catechesi imperante, come era già ben noto a Adorno:

Sono assolutamente convinto che la competizione sia un principio radicalmente contrario all'educazione umana. D'altronde ritengo pure che un insegnamento che si svolga in forme umane non punti affatto a rafforzare l'istinto di competizione. Con esso si può al più educare degli sportivi [...] lo sgomitare è senza dubbio un'espressione di barbarie (Adorno, 1968, pp. 158-159).

La manifestazione del pensiero e l'espressione di posizioni critiche nello spazio pubblico non possono essere sottoposte a restrizioni di sorta. Il "pluralismo ragionevole", dove diverse concezioni di vita buona si affrontano e si confrontano (Rawls, 2002) e inteso come condizione permanente delle società democratiche, è lo spazio pubblico quotidiano dove ciascuno misura se stesso e gli altri, apprendendo che la fatica della migliore argomentazione è sempre preferibile alle scorciatoie fondate sulla forza e sulla sopraffazione. La democrazia è sempre meno efficiente di una dittatura. Il controtempo educativo dovrebbe assumere questo criterio pedagogico come un diritto-dovere da praticare quotidianamente e da insegnare alle giovani generazioni, senza per questo dimenticare le meno giovani. Argomentazioni rigorose che poggino se necessario su evidenze scientifiche comprovate e non sul senso comune. Non ogni argomentazione vale tanto quanto un'altra e democrazia non vuol dire che ogni opinione vale quanto le altre su quasi tutti gli argomenti del mondo (Nichols, 2017, pp. 229-230). Quando la democrazia viene interpretata «come un'infinita richiesta di rispetto immeritato nei confronti di opinioni infondate, tutto e il contrario di tutto diventano possibili, compresa la fine della democrazia» (Nichols, 2017, p. 235). La ragionevolezza del pluralismo deve fare i conti con la fondatezza delle diverse posizioni.

(c) *Coltivare l'intelligenza umana*. Ovvero quella parte affatto piccola dell'intelligenza umana non sostituibile. Avendo come riferimento, certo non unico, il metodo scientifico. Osservare, formulare ipotesi, verificare, replicare. Queste attività richiedono tempo, rigore, confronto critico, un tempo irriducibile al cronotipo dell'accelerazione continua e dell'efficientamento produttivistico. L'IA, secondo David Gross, Nobel per la fisica nel 2004,

si muove su un terreno completamente diverso: non osserva, non verifica, non replica, si limita a calcolare la risposta più probabile, pescando da un mare di dati preesistenti, senza cercare la verità. Gli algoritmi progettati per generare risposte plausibili non forniscono quasi mai dettagli sul grado di incertezza associato agli *output*, né sulle fonti utilizzate (in Dotti, 2024).

Anziché assumere la postura *naïf* del collaudatore inconsapevole di macchine che si vorrebbero intelligenti, è preferibile non dimenticarsi di consultare il proprio cervello prima di ricorrere a qualsiasi ausilio. I computer elaborano informazioni, come gli esseri umani che imparano. Da qui

si deduce erroneamente che i computer siano strumenti ideali di apprendimento. Invece, proprio per il fatto di sottrarci il lavoro mentale [...] non sono adatti per imparare meglio [...] L'apprendimento presuppone un lavoro mentale autonomo: più a lungo, e soprattutto in modo più approfondito, si elabora un contenuto, meglio lo si impara (Spitzer, 2016, pp. 82-83).

Memorizzare nel cervello o archiviare nella nuvola? La domanda, secca e precisa, la pone Spitzer al lettore del suo *Demenza digitale*. Se non utilizziamo il cervello, «non si formeranno delle tracce, ovvero non apprenderemo nulla» (2016, p. 84). Sparrow e collaboratori, nel 2011, hanno pubblicato uno studio dedicato agli effetti di Google sulla memoria e sulle conseguenze cognitive derivanti dal poter disporre di informazioni *at our fingertips*. Chi non sa niente pensa a Google e in rete si dimentica più che nella realtà. La disponibilità immediata di qualsivoglia informazione non attiva più i nostri processi di memorizzazione, «perché sappiamo di poter (ri)trovare tutto in rete. In questo modo si perde la competenza a lungo termine che

tuttavia serve proprio per affrontare Internet in modo razionale» (Spitzer, 2016, p. 94). La questione è che si arriva all'uso dell'IA già con questo *habitus* maturato nel tempo in quanto frequentatori del Web. Sembra dunque piuttosto chiaro quale sia la via migliore per aver cura dell'intelligenza umana con intelletto pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T.W. (2010). *Teoria della Halbbildung*. Genova: il melangolo.
- Adorno T.W. (2015). Educazione alla debarbarizzazione. In T.W. Adorno, *Educazione, società e cultura* (pp. 151-161). Ariccia (RM): Aracne.
- Agamben G. (2003). *Stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Anders G. (2003). *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Beccaria G. L. (2022). *In contrattempo. Un elogio della lentezza*. Torino: Einaudi.
- Camus A. (1980). *Il mito di Sisifo*. Milano: Nuovo Portico Bompiani.
- Caracciolo L. (2024). Il segreto di Clausewitz. *Limes*, 4, 7-32.
- Dardot P. Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Dardot P. Laval C. (2016). *Guerra alla democrazia. L'offensiva dell'oligarchia neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Carolis M. (2023). *Convenzioni e governo del mondo*. Macerata: Quodlibet.
- De Martin J.C. (2023). *Contro lo smartphone. Per una tecnologia più democratica*. Torino: Add.
- Dotti G. (2024). L'intelligenza artificiale può essere un rischio per la ricerca. *Sole 24 ore*, 08.12.24.
- Eco U. (2017). *Il fascismo eterno*. Milano: La nave di Teseo.
- Fisher M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gramsci A. (2007). *Quaderni dal carcere. Volume primo (1929-1932)*. Torino: Einaudi.
- Klemperer V. (2011). *LTl. La lingua del Terzo Reich. Taccuino di un filologo*. Firenze: Giuntina.
- Legrenzi P. (2024). *L'intelligenza del futuro. Perché gli algoritmi non ci sostituiranno*. Milano: Mondadori.
- Marcuse H. (1999). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*. Torino: Einaudi.
- Minsky M. (1990). *Thoughts about Artificial Intelligence*. In R. Kurzweil (Ed.), *The Age of Intelligent Machines*. Cambridge: MIT Press.
- Morante E. (2004). *Piccolo manifesto dei comunisti senza classe né partito*. Roma: Nottetempo.
- Moravec H. (1988). *Robot: Mere Machines to Transcendental Mind*. New York: Oxford University Press.
- Nichols T. (2017). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss.
- Noble D. F. (1993). *La questione tecnologica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Polanyi K. (2020). *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*. Torino: Einaudi.
- Rawls J. (2002). *Giustizia come equità. Una riformulazione*. Milano: Feltrinelli.
- Sparrow B. et. al. (2001). Google Effects on Memory. Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, 333, 776-778.
- Spitzer M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Virilio P. (2009). *Le futurisme de l'instant. Stop-Eject*. Paris: Galilée.



STUDI E RICERCHE

Orizzonti e prospettive nella ricerca pedagogico-educativa

Emma Gasperi

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | emma.gasperi@unipd.it

Horizons and Perspectives in Educational Research

Abstract

In the field of pedagogical-educational research, the common distinction between theoretical, historical-comparative, and descriptive-experimental levels is not practicable, as theory and practice are inextricably intertwined. This requires carefully considered methodological options and, primarily, definite epistemological choices. Above all, it is necessary to consider the potential relationships between the various methods and languages, undoubtedly rigorous and coherent, which can be in the service of reason, and, even before that, to be aware of their epistemological implications. This essay, taking an opposite perspective to the mainstream one, which encourages research-training almost exclusively on – although im-portant – technical tools, focuses on the paradigmatic frameworks within which pedagogical and educational research operates, stating that it is unavoidable to periodically revisit the assumptions that guide it, in order to raise the development of a way of thinking which is capable of critically evaluating the investigations of others, and setting each one's research designs with epistemological awareness.

Keywords

pedagogy; research; epistemology; methodology; training

Nel campo della ricerca pedagogico-educativa la tradizionale distinzione tra piani teoretico, storico-comparativo e descrittivo-sperimentale non è praticabile, perché in esso si ha un inscindibile intrecciarsi di teoria e pratica. Ciò implica opzioni metodologiche calibrate e, a monte di queste, precise scelte epistemologiche. In particolare, bisogna considerare le relazioni possibili tra i vari metodi, i vari linguaggi, evidentemente rigorosi e coerenti, di cui la ragione può avvalersi nel ricercare e, ancor prima, essere consapevoli delle loro implicazioni epistemologiche. Nel saggio, assumendo una prospettiva opposta a quella dominante, che nel formare alla ricerca pone l'accento pressoché esclusivamente sulle pur importanti strumentalità tecniche, si focalizza l'attenzione sulle cornici paradigmatiche entro cui la ricerca pedagogico-educativa si muove, nella convinzione che occorra tornare periodicamente sui presupposti che la guidano, per favorire lo sviluppo di un pensiero capace di valutare criticamente le indagini altrui e impostare i propri disegni di ricerca con consapevolezza epistemologica.

Parole chiave

pedagogia; ricerca; epistemologia; metodologia; formazione

Vous savez l'histoire. Pourtant nous la dirons encore. Toutes choses sont dites déjà; mais comme personne n'écoute, il faut toujours recommencer.
(Gide, 1892, p. 20)

Premessa

In una comunità universitaria l'impegno nella ricerca è fondamentale perché da essa dipende la sua vitalità culturale. Generalmente, di questo compito viene privilegiato il "fare ricerca" funzionale alla produzione di un sapere spendibile sul mercato, mentre all'"insegnare ad assumere una postura di ricerca", peraltro ridotto a addestramento all'uso di strumentalità tecniche, viene riservato uno spazio marginale.

Per svelare gli impliciti di questa concezione e restituire diritto di esistenza ad altri scopi del fare ricerca, è indispensabile ridare centralità ai presupposti epistemologici che ne governano gli impianti, in particolare in sede didattica, evidenziando come la pur importante metodica, da sola, sia cieca. Con questo intento, di seguito si proporrà una disamina di alcuni paradigmi della ricerca pedagogico-educativa, nella consapevolezza di non proporre nulla di nuovo, ma convinti della necessità di un'incessante riflessione su di essi.

1. I piani della ricerca scientifica in ambito pedagogico-educativo

Si suole distinguere i piani della ricerca scientifica in teoretico, storico-comparativo e descrittivo-sperimentale¹. In base a tale suddivisione, la ricerca che si svolge sul piano teoretico è quella che si avvale del metodo argomentativo per analizzare, problematizzandoli, i nuclei fondanti di un determinato sapere. In riferimento all'ambito pedagogico-educativo, la riflessione può vertere su quelli che in letteratura vengono definiti i pilastri dell'educazione: intenzionalità, problematicità, responsabilità, reciprocità, testimonianza ecc., e, più in generale, come ci ricorda Bertolini (1996, pp. 509-510), sulle condizioni di possibilità del sapere pedagogico stesso, con ciò configurandosi come ricerca epistemologica, ossia come ricerca orientata a definire l'oggetto di tale sapere, i suoi tratti distintivi rispetto alle altre scienze dell'educazione, il suo linguaggio ecc. Quest'approccio è quello tipico della filosofia dell'educazione e della cosiddetta pedagogia generale.

Sul piano storico-comparativo, nello specifico della pedagogia, la ricerca scientifica mira a studiare le concezioni, i modelli pedagogici che si sono succeduti nel tempo o che coesistono in un preciso momento storico, e le istituzioni educative attraverso cui questi sono stati o vengono messi in atto. Quindi su questo piano si può avere un confronto sia in senso diacronico sia in senso sincronico. Per esempio, assumendo una prospettiva diacronica e ricorrendo al metodo storico, si può effettuare una ricerca sull'evoluzione del sistema scolastico nel nostro paese a partire dall'unità d'Italia fino al secondo dopoguerra oppure, adottando una prospettiva sincronica e impiegando il metodo comparativo, si può mettere a confronto l'attuale sistema scolastico italiano con quello francese, giapponese o brasiliano ecc.

Come sottolinea Trinchero (2004, pp. 3-4), nell'approccio di carattere storico e comparativo, tipico della storia della pedagogia, della storia dell'educazione e della pedagogia comparata, gli oggetti di indagine sono i contenuti, i metodi, le risorse, le istituzioni, le leggi relativi all'educazione, studiati nelle loro analogie e nelle loro differenze, sia nel loro divenire storico sia nel loro simultaneo manifestarsi in contesti geografici diversi.

Infine, il piano descrittivo e sperimentale è quello della cosiddetta ricerca sul campo, che può essere condotta perseguendo l'obiettivo della spiegazione oppure della comprensione, le quali rinviano, rispettivamente, alla ricerca nomotetica e alla ricerca idiografica², ossia alla ricerca che si prefigge di individuare

1 Si vedano, tra gli altri, Bertolini, 1996, pp. 508-510; Calonghi, 1997, p. 933; Trinchero, 2004, pp. 3-4; Baldacci, 2013, p. 45.

2 Questa distinzione si deve a Windelband, per il quale "le scienze empiriche cercano nella conoscenza del reale o il generale nella forma della legge di natura, o il particolare nella sua forma storicamente determinata: ora considerano la forma stabile,

leggi generali in grado di spiegare certe uniformità empiriche e a quella contraddistinta “dall’intento di comprendere il singolo caso, cercando di cogliere il suo significato a partire da ciò che in esso si dà come specifico e unico, al limite come irripetibile” (Baldacci, 2001, p. 58). È, dunque, un piano che può investire svariati settori della pedagogia, da quello sperimentale a quello sociale a quello clinico, a quello interculturale e così via.

In realtà, in pedagogia o, per dirla con Orlando, nell’ambito pedagogico-educativo/formativo, una netta distinzione tra questi piani della ricerca non è possibile, perché il sapere pedagogico si configura come teorico-pratico; è, cioè, un sapere che chiama in causa l’inscindibile binomio pedagogia-educazione/formazione, dunque un’area in cui una netta distinzione tra teoria e pratica è inapplicabile, dal momento che la teoria è il sapere della pratica e la pratica è teoria in atto (Orlando Cian, 1997, pp. 16-17). Per dirla altrimenti, in ambito pedagogico-educativo la pratica è intrisa di teoria ed è a sua volta capace di provocare nuova teoria, in un rapporto circolare virtualmente interminabile.

Si può pertanto concludere che, così come il suo sapere di riferimento, l’ambito della metodologia della ricerca pedagogica non è solamente teorico o solamente pratico, proprio perché teoria e pratica nella sfera pedagogico-educativa/formativa si intrecciano³.

Inoltre riguardando l’*homo educandus*, cioè l’uomo nella sua educabilità, ovvero nella sua possibilità soggettiva, singolare, unica, originale di individuare un proprio progetto di vita e di realizzarlo nell’interazione con gli altri in una determinata comunità, tale ambito richiede l’assunzione di una prospettiva sistemica, quindi comporta non l’assolutizzazione di un metodo di ricerca, ma la considerazione delle relazioni possibili tra i vari metodi, tra i vari linguaggi, evidentemente rigorosi e coerenti, di cui la ragione può avvalersi nel ricercare. Anche nel campo della metodologia della ricerca pedagogica occorre, perciò, assumere, anziché una logica dell’*aut-aut*, una logica dell’*et-et* (Orlando Cian, 1997, p. 34; 1999, p. 232), ossia cogliere le possibili interconnessioni tra i vari metodi di ricerca scientifica; prospettiva, questa, che implica precise scelte paradigmatiche.

2. Quali paradigmi nella ricerca pedagogico-educativa/formativa?

La trattazione delle cornici paradigmatiche entro cui si muove la ricerca pedagogico-educativa/formativa si presenta in modo tutt’altro che omogeneo. Per esempio, rifacendosi a Creswell e Creswell (2018⁵, pp. 5-11), Mortari e Ghirotto (2019, pp. 17-23) le articolano in postpositivistica, costruttivista, trasformativa e pragmatista. Altrove, Mortari richiama la suddivisione proposta da Guba e Lincoln (1994, pp. 105-117), che distinguono tra positivismo, postpositivismo, *critical theory* e costruttivismo, per poi prendere le distanze da tale ripartizione e differenziare tra paradigma positivistico e paradigma ecologico, specificando che in quest’ultimo sono annoverabili anche il costruttivismo e la *critical theory*, dal momento che il primo non è un paradigma ma un’ipotesi gnoseologica e la seconda “non è sufficientemente ampia nelle sue caratterizzazioni da costituirsi come un paradigma, piuttosto va identificata come una specifica filosofia della ricerca” (Mortari, 2007, p. 30). Dal canto suo, Trinchero (2004, pp. 6-8) si mantiene sulla classica distinzione tra positivismo, postpositivismo e costruttivismo.

Preliminare a una schematica presentazione di questa esemplificazione della variegata gamma di suddivisioni rintracciabili nella letteratura pedagogica è la chiarificazione del termine “paradigma”, anticamente usato da Platone nell’accezione di “modello” e da Aristotele con il significato di “esempio”. Riproposto

ora il contenuto singolo, determinato in se stesso, dell’accadere reale. Le une sono scienze della legge, le altre scienze dell’avvenimento; quelle insegnano ciò che è sempre, queste ciò che fu una volta. Il pensiero scientifico è – [...] – nel primo caso *nomotetico*, nel secondo *idiografico*” (Windelband, 1894/1980², p. 153).

- 3 Ispirandosi al pragmatismo deweyano, dunque a una prospettiva radicalmente diversa rispetto a quella personalistica di Orlando, così si esprime Mortari: “Una buona ricerca pedagogica è [...] quella che si nutre di un dialogo intenso fra ricerca teoretica e ricerca empirica, che produce un continuo rimodularsi dell’una rispetto all’altra e nella forma di una reciprocazione evolutiva” (Mortari, 2009, pp. 34-35). La Studiosa ribadisce questo concetto anche in un’opera più recente, in cui dichiara quanto segue: “I discorsi formulati a seguito di indagini sul campo metodologicamente controllate hanno lo spessore che viene dall’esperienza, ma [...] quando procedono disgiuntamente da una rigorosa indagine teoretica rischiano di ridursi a teorie semplificate e riduttive che pregiudicano alla radice il valore della ricerca” (Mortari, 2025, p. 129).

nella filosofia della scienza durante gli anni Sessanta del Novecento da Kuhn⁴, in senso lato il paradigma può essere inteso come la struttura concettuale attraverso cui il ricercatore guarda il mondo. Negli studi pedagogici, Mortari contribuisce a delinearne le molteplici sfaccettature proponendo di concepirlo come “un organigramma concettuale” costituito da una serie di presupposti che guidano l’azione epistemica⁵. Se alla sua proposta, che distingue tra assunzioni o premesse di ordine ontologico, gnoseologico, epistemologico, etico e politico, si unisce quella di Trinchero⁶, si ottiene una struttura eptapartita (cfr. tab. 1), comprendente anche opzioni di carattere metodologico e tecnico-operativo.

PREMESSE	COSA DEFINISCONO
ontologiche	la natura della realtà che si intende indagare
gnoseologiche	in che consiste la conoscenza
epistemologiche	in che consiste la conoscenza scientifica
metodologiche	i metodi di ricerca da utilizzare
tecnico-operative	gli strumenti e le tecniche cui ricorrere
etiche	le responsabilità del ricercatore
politiche	il tipo di ricerca che è bene condurre

Tab. 1 – Una possibile struttura dei paradigmi di ricerca

Nell’accingersi a cercare di conoscere una determinata realtà educativa, il ricercatore si trova dunque a dover maturare decisioni irriducibili alla sola scelta del/i metodo/i, perché essa è indissociabile dalle altre opzioni che modellano il suo paradigma di riferimento, a cominciare da quella ontologica.

3. La distinzione classica

Confrontarsi con la *questione ontologica* equivale a chiedersi: “La realtà che sto indagando esiste veramente o è una mia costruzione?”; “Le manifestazioni, i fenomeni che colgo intorno a me sono cose in se stesse o sono mie rappresentazioni delle cose?”.

Ricalcando l’esposizione di Trinchero che, come si è già accennato, propone la tradizionale distinzione tra paradigmi positivista, postpositivista e costruttivista, se il ricercatore si collocherà entro la prospettiva del realismo ingenuo, tipica del positivismo, crederà nell’esistenza di una realtà oggettiva, nettamente separata dall’osservatore che la studia, e che essa sia conoscibile in modo deterministico. Cioè, riterrà che, indagando su di essa, potrà arrivare a una conoscenza perfetta della stessa.

Anche il postpositivista presupporrà che esista una realtà oggettiva separata dall’osservatore che la studia, però il suo sarà un realismo critico, ossia penserà che la realtà sia conoscibile solo in modo imperfetto e probabilistico.

Se, infine, il ricercatore considererà che la questione dell’esistenza o meno della realtà sia subordinata a quella della percezione che ha di essa e che, indipendentemente dal fatto che esista o meno, essa sia soltanto un riflesso della sua attività mentale di costruzione di significato, allora si porrà in una prospettiva interpretativista, propria del paradigma costruttivista.

Confrontarsi con la *questione epistemologica* equivale a chiedersi: “Quando possiamo essere sicuri che

- 4 Secondo Kuhn “i paradigmi forniscono agli scienziati non soltanto un modello, ma anche alcune indicazioni indispensabili per costituirlo. Allorché impara un paradigma, lo scienziato acquisisce teorie, metodi e criteri tutti assieme, di solito in una mescolanza interscambiabile. Perciò, quando i paradigmi mutano, si verificano di solito importanti cambiamenti nei criteri che determinano la legittimità sia dei problemi che delle soluzioni proposte” (Kuhn, 1962/1984⁸, p. 138).
- 5 La Studiosa non manca di sottolineare, richiamandosi a Bateson, che non solo la ricerca scientifica, ma anche l’agire quotidiano si verifica entro una cornice paradigmatica (Mortari, 2007, p. 19). Al riguardo, così si esprime Bateson (1972/2006²³, p. 362): “L’uomo vivente è [...] imprigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità e falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvalida”.
- 6 Secondo Trinchero (2004, pp. 5-11) le principali questioni con cui è chiamato a confrontarsi un ricercatore allorché si appresta a effettuare un’indagine scientifica sono di ordine ontologico, epistemologico, metodologico, tecnico-operativo e assiologico.

la conoscenza che possediamo è vera conoscenza scientifica?"; "Qual è il rapporto tra ricercatore e realtà studiata?"; "Il ricercatore è parte della realtà che studia o ne è al di fuori?".

Se il ricercatore adotterà la prospettiva del positivismo, considererà se stesso e la realtà studiata come indipendenti. Egli riterrà che i suoi valori, le sue idee, le sue opinioni non abbiano alcun effetto sulle pratiche conoscitive, perché, per lui, la realtà è un oggetto totalmente separato da chi la indaga e gli esiti della ricerca saranno sempre veri, a prescindere dal contesto spaziale, temporale e culturale in cui verranno prodotti. Di conseguenza, egli sarà convinto di poter pervenire all'individuazione di leggi generali e universali che governano l'oggetto studiato come se questo fosse un meccanismo di precisione.

Anche per il pospositivista il ricercatore e la realtà studiata sono da pensare come indipendenti, ma in questo caso egli riterrà che sia impossibile giungere a una conoscenza deterministica. Piuttosto sarà dell'idea che il ricercatore possa cogliere soltanto le disposizioni strutturali sottese alla realtà studiata, che ne governano le manifestazioni ma mai in modo certo. Tali disposizioni, infatti, non esprimerebbero dei legami deterministici tra fatti, ma delle possibilità.

Si supponga, per esempio, che un ricercatore voglia stabilire il tasso di mortalità universitaria dell'ateneo in cui lavora. Se analizzando i dati relativi a questo fenomeno egli nota che la maggioranza dei giovani che hanno abbandonato gli studi presentano dei valori comuni rispetto ad alcuni fattori come il livello socio-culturale, la scuola superiore frequentata, l'atteggiamento verso l'università, adottando una posizione da realista ingenuo, potrebbe concludere che il livello socio-culturale, la scuola superiore di provenienza e l'atteggiamento verso l'università *determinano* l'abbandono degli studi. Se, invece, assumesse la posizione del realista critico, potrebbe solo affermare che il livello socio-culturale, la scuola superiore di provenienza e l'atteggiamento verso l'università *tendono a favorire* l'abbandono degli studi, con ciò offrendo spazio all'eventualità che anche un giovane di basso livello socio-culturale, proveniente da un istituto professionale e con un atteggiamento negativo verso l'università possa riuscire a portare a termine, e pure brillantemente, i propri studi, perché sul suo rendimento potrebbe intervenire una molteplicità di altri fattori.

In entrambi i casi, comunque, l'obiettivo del ricercatore è di individuare delle relazioni tra fattori – o variabili – che consentano di dare una *spiegazione* del fenomeno.

Nel caso del realismo ingenuo la spiegazione sarà unica; nel caso del realismo critico, invece, non sarà tale, perché la realtà è solo imperfettamente conoscibile e, quindi, saranno possibili più teorie alternative. Ciò anche perché la realtà è osservabile a molteplici livelli. A questo proposito Trinchero fa l'esempio del cervello umano, che può essere visto come il luogo in cui risiede la mente e quindi studiato sul piano cognitivo, ma può essere concepito anche come la sede dell'attività elettrica neuronale e quindi esplorato in prospettiva neurologica o, ancora, può essere considerato come un agglomerato di molecole organiche e quindi analizzato a livello chimico e così via (Trinchero, 2004, p. 6).

Per farla breve, nella prospettiva del realismo critico non esistono leggi universalmente valide, ma regolarità tendenziali continuamente soggette a confutazione; inoltre, diversamente da quanto avviene nella prospettiva del realismo ingenuo, il dato rilevato non è da considerarsi oggettivo perché, per dirla ricorrendo a una metafora che, seppur inflazionata, è tutt'altro che impallidita, la percezione della realtà dipende dal particolare tipo di occhiali che si indossano per guardarla, ossia dalla cultura, dai valori, dall'insieme delle idee e delle concezioni che guidano l'attività scientifica.

Questo per quanto riguarda il realismo nella sua duplice forma, del positivismo e del postpositivismo. Il ricercatore che si colloca dentro la prospettiva costruttivista riterrà, invece, che non sia possibile separare se stesso dalla realtà studiata e che quest'ultima assuma una forma e un contenuto che variano in base all'ambiente culturale in cui è immerso, al contesto spazio-temporale in cui svolge la ricerca e alla comunità scientifica di cui fa parte.

Egli non si muoverà sul piano della spiegazione, ma su quello della *comprensione*, cercando di cogliere i significati che vengono attribuiti agli eventi. Il suo obiettivo non sarà quello di stabilire le determinanti di un fatto ma solo le condizioni che lo rendono possibile.

Mentre nell'approccio del realista critico la struttura sottostante al fenomeno fa sì che, date certe condizioni, ne consegua con una certa probabilità una determinata situazione, nell'approccio costruttivista viene rivalutata l'intenzionalità che sta alla base delle azioni umane. Quindi non si parla di disposizioni strutturali di fattori, ma di propositi, aspirazioni, desideri che stanno alla base dei comportamenti, con ciò rendendo evidente come, diversamente dal positivismo e dal postpositivismo, traslati nelle scienze umane da quelle naturali – in particolare, dalla fisica classica, il primo, e dalla fisica quantistica, il secondo

–, il costruttivismo affondi le sue radici nella celebre distinzione diltheyana tra “scienze della natura” e “scienze dello spirito”, concernenti – queste ultime – un ambito della realtà chiarificabile, appunto, attraverso il comprendere, o intendere, che si caratterizzerebbe come un conoscere dall’interno, alla luce del proprio vissuto, e si contrapporrebbe alla spiegazione come posizione ipotetica di relazioni tra oggetti o fenomeni esterni al soggetto⁷.

La questione epistemologica è strettamente connessa con quella *gnoseologica*, della quale costituisce una specificazione. La gnoseologia si occupa, infatti, dell’analisi dei fondamenti, dei limiti e della validità della conoscenza umana *tout court*, cioè della conoscenza intesa essenzialmente come relazione tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto. Valgono, pertanto, le considerazioni già espresse a proposito degli approcci realista e interpretativista: in un caso si ritiene che, nell’entrare in rapporto con il mondo, il soggetto si limiti a registrarlo in maniera asettica, neutra, e che, quindi, tra la realtà e la sua rappresentazione mentale vi sia piena corrispondenza (isomorfismo); nel secondo, invece, si pensa che tale rapporto sia mediato da un sistema percettivo che è condizionato non solo da vincoli neurologici, ma anche culturali, sociali, soggettivi (Gasperi, 2012, pp. 80-81).

Proseguendo nella carrellata delle componenti basilari di un paradigma, confrontarsi con la *questione metodologica* equivale a chiedersi: “Come posso procedere per conoscere la realtà?”; “Quando posso essere certo che il mio approccio alla realtà che sto indagando mi aiuta effettivamente a soddisfare gli obiettivi conoscitivi che mi prefiggo?”. Detto altrimenti: “I criteri con cui sto usando un certo metodo mi consentono di rispettare il punto di vista, l’oggetto, l’obiettivo della scienza all’interno della quale mi sto muovendo?”.

Da questo punto di vista, il ricercatore che si colloca nella prospettiva positivista cercherà di far variare alcuni fattori – o variabili indipendenti – in modo controllato, in una situazione specifica, per stabilire come altri fattori – o variabili dipendenti – mutino conseguentemente: si avvarrà pertanto del metodo sperimentale, puntando sull’osservazione distaccata del fenomeno e sull’induzione.

Dal canto suo, il ricercatore postpositivista, innanzitutto, esplicherà il suo quadro teorico di riferimento; sulla base di questo formulerà un’ipotesi e, servendosi di esperimenti o di inchieste arricchiti da metodi qualitativi, andrà alla ricerca di evidenze empiriche che la falsifichino in favore di un’ipotesi alternativa, secondo un processo prevalentemente deduttivo.

Il ricercatore costruttivista, invece, non si soffermerà sulle relazioni tra fattori ma punterà a stabilire un’interazione con i soggetti studiati allo scopo di ricostruire l’intenzionalità che sta alla base delle loro azioni, interpretando la realtà non con l’intento di individuare delle leggi o delle regolarità, ma per comprendere le motivazioni dei soggetti stessi. Farà dunque ricorso a metodi qualitativi come, ad esempio, lo studio di caso, il metodo ermeneutico, quello etnografico, quello autobiografico e così via.

Dalle scelte metodologiche discendono quelle concernenti la *questione tecnico-operativa*. Confrontarsi con tale questione equivale a chiedersi: “Quali strumenti e quali tecniche di rilevazione sono adeguati alla realtà che vado a indagare?”; “Come devo applicare questi strumenti e queste tecniche per ottenere un sapere valido, attendibile?”.

Il positivista si servirà di questionari, griglie di osservazione, interviste strutturate, cioè di strumenti applicabili mediante tecniche che consentano, procedendo statisticamente, di individuare i fattori che spiegano le realtà empiriche osservate. Il postpositivista procederà allo stesso modo ma poiché il suo modello non è che uno degli schemi interpretativi con cui leggere la realtà, non è l’unico ed è sempre passibile di revisione, impiegherà gli stessi strumenti di cui si avvale il realista ingenuo affiancandoli a strumenti di tipo qualitativo, in grado di fornire informazioni sui contesti in cui operano le variabili considerate. Il costruttivista ricorrerà, invece, a strumenti che gli consentano di cogliere, secondo un approccio olistico, i singoli soggetti e le relazioni che li legano a un determinato contesto.

Quanto alla *questione assiologica*, ossia delle premesse etiche, confrontarsi con essa equivale a chiedersi: “Come è giusto intervenire su una data realtà?”; nello specifico della pedagogia: “Com’è giusto intervenire su una data realtà educativa?”.

7 “È mediante il procedimento dell’intendere [o comprendere] che la vita viene al di sopra di sé spiegata nella sua profondità, e d’altra parte intendiamo noi stessi e gli altri solo in quanto compiamo una trasposizione della nostra vita vissuta in ogni specie di espressione della propria e dell’altrui vita” (Dilthey, 1910/1982, p. 155).

Nel caso dei paradigmi positivista e postpositivista la questione assiologica non si pone, perché chi si colloca su questo terreno ritiene che il suo compito sia quello di scoprire leggi o regolarità insite nella realtà, le quali, proprio per tale motivo, sono indipendenti dal quadro valoriale del ricercatore. È una questione, questa, che invece assume particolare rilevanza per chi si colloca nella prospettiva costruttivista e viene affrontata principalmente a livello teoretico. Essa invita, infatti, a porsi su un piano della razionalità che non è solo tecnico e a tener conto del fatto che l'agire educativo chiama in causa delle persone e ha come fine quello di aiutarle a individuare un loro progetto di vita e a realizzarlo. Quindi confrontarsi con la questione assiologica, per il ricercatore costruttivista, implica riflettere su come è giusto agire quando si fa ricerca pedagogica in rapporto a questo suo fine. Tale questione è inestricabilmente legata alla *questione politica* che sollecita a chiedersi: "Quale ricerca conviene che io conduca per accrescere il benessere della collettività?". Anche in riferimento a questo aspetto, per chi si situa entro le prospettive positivista e postpositivista, l'interrogativo è irrilevante: l'accrescimento della conoscenza costituisce un valore in sé; quindi, qualsiasi ricerca che contribuisca ad aumentare il controllo del reale è ineccepibile. Le valenze politiche della ricerca assumono, invece, un peso considerevole per il ricercatore di orientamento costruttivista che opererà per indagini volte a innescare nella comunità dei processi di cambiamento migliorativo.

4. Paradigma ecologico vs paradigma postpositivistico

Sin qui per quanto riguarda la classica distinzione tra positivismo, postpositivismo e costruttivismo, ma, come si è già osservato, nel panorama della letteratura pedagogico-educativa sono reperibili anche altre suddivisioni.

Mortari, per esempio, nel trattare dell'evoluzione in atto, caratterizzata dalla transizione dalla visione epistemica positivista a tutt'oggi imperante⁸ a una pluralità di opzioni paradigmatiche, raggruppa queste ultime in quello che definisce "paradigma ecologico", sottolineando l'importanza di non stabilire separazioni nette tra queste e quella, cui conseguirebbero "dannose opposizioni fra punti di vista che spesso nella pratica si trovano mescolati e proprio attraverso continue contaminazioni [...] sono fecondi di nuovi orizzonti epistemici" (Mortari, 2007, p. 30).

La Studiosa si addentra, poi, nel merito dell'"organigramma concettuale" che contraddistingue il paradigma ecologico, tracciando un quadro dettagliato dei suoi presupposti ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici e politici (Mortari, 2007, pp. 32-59).

PARADIGMA PREMESSE	ECOLOGICO	POSTPOSITIVISTICO
ONTOLOGICHE	la realtà è soggetta a leggi immanenti che mutano nel tempo e nello spazio metafora prevalente: l'organismo	la realtà è regolata da leggi eterne, trascendenti il tempo e lo spazio metafora prevalente: il meccanismo di precisione
GNOSEOLOGICHE	la conoscenza è l'esito di un processo di reciprocità tra i soggetti e la realtà logica sistemica	la conoscenza è una rappresentazione isomorfa della realtà logica atomistica
EPISTEMOLOGICHE	l'oggettività è da intendersi come ricorsiva e circolare	l'oggettività è da intendersi come statica e neutrale
ETICHE	la conoscenza deve contribuire all'innalzamento della qualità della vita umana	l'accrescimento della conoscenza è un valore in sé
POLITICHE	logica della cura	logica del dominio e del controllo

Tabella 2 – Paradigma ecologico *vs* paradigma postpositivistico

Fonte: Mortari, 2007, pp. 31-32 (adattamento)

8 Secondo Mortari, il ruolo dominante che il paradigma positivista svolge ancora oggi è confermato dal "fatto che tuttora la matematica è considerata la scienza delle scienze (...) e nella gerarchia delle discipline il top è ancora rappresentato da quelle scienze che, come la fisica e la chimica e più recentemente la biologia molecolare, adottano un approccio quantitativo-sperimentale" (Mortari, 2007, p. 22).

Secondo tale paradigma, la realtà non sarebbe concepibile come un meccanismo costituito da un insieme di elementi discreti le cui relazioni sarebbero regolate da leggi eterne, trascendenti il tempo e lo spazio. La sua è, invece, un'“ontologia della relazionalità” per la quale ogni elemento della realtà sarebbe connesso agli altri secondo una dinamica tale per cui il suo essere risulterebbe costituito dalle relazioni in cui sarebbe implicato e che contribuirebbe a strutturare. Detto altrimenti, mentre per il ricercatore postpositivista ciascun elemento della realtà sarebbe autonomo, cioè nettamente scindibile dagli altri, e conoscibile procedendo secondo una logica atomistica, per il ricercatore ecologico andrebbe indagato l'intreccio di relazioni da cui esso prenderebbe forma, procedendo secondo una logica sistemica e una visione evolutiva tale per cui la realtà sarebbe da concepire come continua emergenza di leggi immanenti che mutano nel tempo e nello spazio.

La premessa gnoseologica del paradigma ecologico è che la conoscenza sia l'esito di un processo circolare-ricorsivo in cui essa si struttura mentre struttura il mondo. Per il ricercatore che si colloca dentro tale prospettiva, la conoscenza non è, pertanto, l'esito dell'azione di un oggetto su un soggetto o, viceversa, di un soggetto su un oggetto, ma di un'interazione tra più soggetti e un oggetto, in cui i primi influiscono sul secondo assimilandolo alle loro forme mentali, le quali sono allo stesso tempo influenzate dalle forme proprie di quest'ultimo.

L'ipotesi gnoseologica del paradigma ecologico si basa, dunque, sul presupposto costruttivista nella sua variante costruzionista, temperato da una visione enattiva. Diversamente dal costruttivismo classico, per il quale la conoscenza è il risultato della costruzione edificata da un soggetto che agisce nella sua singolarità, il costruzionismo si configura come radicalmente sociale: in esso l'impresa conoscitiva è concepita come il frutto di una costruzione condivisa da più persone in interazione tra loro. Tuttavia, anche in questo caso si presuppongono delle menti che al momento di incontrare l'oggetto sono già strutturate, mentre l'ipotesi enattiva, o connessionista, è che la conoscenza sia il risultato di un processo ricorsivo di reciprocazione in cui le menti di una pluralità di soggetti si strutturano mentre strutturano l'oggetto.

Quanto ai presupposti epistemologici, diversamente dal ricercatore che si colloca entro il paradigma postpositivistico, quello che assume una postura ecologica non ritiene che per pervenire alla conoscenza scientifica si debba porre fra parentesi la sfera dei sentimenti e delle emozioni, né quella politica o quella etica, perseguendo un'oggettività statica e neutrale che presuppone una scissione netta tra soggetto e oggetto, e un procedere all'insegna del principio della separazione applicato tanto al fenomeno su cui si va indagando quanto al contesto in cui questo si verifica. Piuttosto, adottando i principi di relazione, contestualizzazione e complessità, senza però pensarli in opposizione al principio di separazione⁹, egli interpreta l'indagine scientifica nei termini di una tessitura di connessioni e interdipendenze; quindi studia il fenomeno nel suo contesto e si muove secondo una concezione dinamica dell'oggettività, implicante un atteggiamento conoscitivo improntato a “una dialogicità continua fra la capacità di sapersi distanziare dall'oggetto d'indagine e l'apertura relazionale soggettivamente connotata con l'oggetto, sentita non più come un ostacolo bensì come una risorsa che, sottoposta a procedure autoriflessive, consente di accedere a una forma di conoscenza più complessa” (Mortari, 2007, p. 54).

Dal punto di vista metodologico e tecnico-operativo, anziché polarizzarsi esclusivamente sul metodo sperimentale che, applicando una logica esplicativa lineare, basata sul principio di causa-effetto, distingue le variabili indipendenti di un fenomeno decontestualizzato (quelle controllate o manipolate dal ricercatore), dalle variabili dipendenti (quelle che subiscono gli effetti dei cambiamenti apportati nelle prime), adottando una logica esplicativa circolare e ricorsiva, il paradigma ecologico accredita una molteplicità di opzioni epistemiche, non solo quantitative, ma anche e soprattutto qualitative, e di vocabolari: matematico, argomentativo, artistico, filosofico ecc.

Circa i presupposti etici e politici, vale quanto già esposto al riguardo in riferimento al costruttivismo: il paradigma ecologico sostituisce alla logica del dominio e del controllo quella della cura dei soggetti im-

9 Così come in riferimento ai paradigmi ecologico e postpositivistico, anche riguardo allo specifico dei principi di separazione e di relazione, Mortari ribadisce quanto sia controproducente per l'attività scientifica assumere sguardi mutualmente escludentesi, affermando che “nel paradigma ecologico l'uno va attivato in stretta correlazione con l'altro in una *dialogica complementare di procedure opposte* [...] che va nella direzione di una complessificazione epistemologica” (Mortari, 2007, p. 51).

plicati in una ricerca, preoccupandosi del contributo che questa può fornire alla comprensione della vita umana e all'innalzamento della sua qualità.

5. Le quattro “visioni del mondo”

Più recentemente, sempre Mortari, in collaborazione con Ghirotto (2019, p. 18), propone – come già precisato – una suddivisione paradigmatica ripresa da Creswell e Creswell (2018⁵, p. 6), che distinguono tra quattro “visioni del mondo”: postpositivista, costruttivista, trasformativa e pragmatista.

POSTPOSITIVISMO	CONSTRUTTIVISMO
<ul style="list-style-type: none"> – Determinismo – Riduzionismo – Osservazione empirica e misurazione – Verifica della teoria 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprensione – Pluralità di significati dei partecipanti – Costruzione storica e sociale – Generazione della teoria
TRASFORMATIVA	PRAGMATISMO
<ul style="list-style-type: none"> – Politica – Orientamento al potere e alla giustizia – Collaborazione – Orientamento al cambiamento 	<ul style="list-style-type: none"> – Conseguenze delle azioni – Centratura sui problemi – Pluralismo – Orientamento alla pratica reale

Tab. 3 – Le quattro visioni del mondo secondo Creswell e Creswell
Fonte: Creswell, Creswell, 2018⁵, p. 6 [trad. mia]

Dei primi due orientamenti si è già detto. Nel terzo assume particolare rilevanza la questione politica. Tale prospettiva – osservano Creswell e Creswell (2018⁵, p. 9) – è, infatti, emersa negli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso quale reazione, da un lato, all'inapplicabilità dei risultati delle ricerche di matrice postpositivista agli emarginati dalla società e a questioni sociali come l'empowerment, la disuguaglianza, l'oppressione e l'alienazione, e, dall'altro, alla configurazione meramente descrittiva/interpretativa del costruttivismo. Secondo questo approccio, invece, la ricerca non può prescindere dall'intrecciarsi con un programma politico teso a migliorare la vita delle persone coinvolte, delle istituzioni in cui lavorano o vivono e del ricercatore stesso. Anche le modalità di conduzione delle indagini devono procedere in tale direzione, senza emarginare ulteriormente i partecipanti, quindi implicare la loro collaborazione nella progettazione della ricerca, nella formulazione delle domande, nella raccolta dei dati, nella loro analisi e nella fruizione dei risultati.

Più interessati a sostenere gli approcci *mixed methods* che ad approfondire i fattori costitutivi dei paradigmi di ricerca, Creswell e Creswell richiamano Kemmis e Wilkinson, per i quali le caratteristiche principali dell'indagine partecipativa sono riconducibili al suo configurarsi come processo sociale che coinvolge le persone nell'esame delle loro conoscenze e delle loro categorie interpretative, quindi in un'esplorazione critica che non è fatta “sugli” altri ma “con” gli altri, allo scopo di emanciparsi dai vincoli di un sistema irrazionale, ingiusto e insoddisfacente, che limitano l'autosviluppo e l'autodeterminazione; un processo ricorsivo (riflessivo e dialettico) orientato a indagare la realtà per cambiarla e a cambiare la realtà per indagarla, in particolare modificando le pratiche dei partecipanti alla ricerca attraverso una spirale di cicli di azione e di riflessione critica e autocritica (Kemmis, Wilkinson, 1998, pp. 23-24).

Ancor più che dalla visione trasformativa, gli approcci *mixed methods* traggono nutrimento da quella del pragmatismo che, come osservano Mortari e Ghirotto (2019, p. 23), “non è ascrivibile a un sistema filosofico predeterminato (come può essere la fenomenologia, per esempio) o prescrittivo (come può essere il positivismo)”. Esso pone l'accento sui problemi di ricerca e utilizza tutti gli approcci disponibili per risolverli. Come specificano Creswell e Creswell (2018⁵, p. 11), per il ricercatore che assume questa visione del mondo “la verità è ciò che funziona al momento” [trad. mia]. Pertanto, egli sceglie i metodi, gli strumenti e le tecniche di ricerca in base alle esigenze che va affrontando e agli scopi che si prefigge. Detto altrimenti, il processo di costruzione della conoscenza si sviluppa a partire da una domanda di ricerca avente come oggetto il miglioramento della pratica – nel nostro caso della pratica educativa – per rispondere alla

quale, superando la tendenza a stabilire una rigida opposizione tra approccio quantitativo e approccio qualitativo, ci si avvale di una pluralità di forme di raccolta e analisi dei dati.

Considerazioni conclusive

Quella delineata è tutt'altro che una panoramica esaustiva dei presupposti epistemologici rintracciabili nell'ambito della ricerca pedagogico-educativa. Basti pensare che c'è persino chi arriva a proporre un "paradigma del cuore" (Lubica, 2009) ma, come si è precisato in esordio, l'intento è un altro, ossia di rispondere all'esigenza di ritornare periodicamente sui principi che guidano la ricerca, nella convinzione che compito dell'Università non sia tanto di attrezzare i giovani di strumentalità procedurali utili al mercato del lavoro quanto di dar loro modo di sviluppare e coltivare un pensiero autonomo, così da saper valutare le indagini altrui e impostare i propri disegni di ricerca con consapevolezza critica.

Di qui la scelta di viaggiare in "direzione ostinata e contraria" rispetto a quanti riducono l'insegnare a fare ricerca a questione di natura tecnica, per insistere, con intenzionale puntigliosità, sulla ricorsiva attivazione della speculazione e del confronto intorno agli esiti conoscitivi generati dalle differenti chiavi di lettura del fenomeno educativo/formativo e dai relativi approcci epistemologici.

Sostare a chiarificare le premesse paradigmatiche che conducono all'assunzione di determinati metodi di indagine e degli strumenti annessi è sicuramente estraneo allo spirito che anima l'attuale formazione alla ricerca, freneticamente impegnata a insegnare a concentrarsi su indagini che garantiscano finanziamenti, a rendere edotti su come muoversi per pubblicare il più possibile su riviste di prestigio, a istruire sui percorsi da seguire per conformare i propri prodotti a criteri affidati a indicatori automatici o a sistemi di punteggio standardizzati. In questo modo, però, così come l'educazione *tout court*, anziché favorire "un'emancipazione critica dalle logiche neoliberiste", anch'essa "ne viene totalmente ricompresa e mercificata, assecondando una divisione tra conoscenza utile e conoscenza *inutile*" (Cartuccia, 2025, p. 445). Da ciò la scelta di offrire spunti di riflessione che non hanno la pretesa di presentarsi come imperativamente innovativi, per proporsi, invece, quali occasioni di dibattito e problematizzazione attraverso cui acquisire consapevolezza di fondamenti epistemologici la cui mancata considerazione rischia di far finire intrappolati nelle secche del conformismo intellettuale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2013). Un'epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 43-74). Novara: De Agostini.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Pub. Co. (trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 2006²³).
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Calonghi L. (1997). Ricerca educativa/pedagogica. In M.J. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia (Eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 933-936). Torino: ELLE DI CI-LAS-SEI.
- Cartuccia D. (2025). La prigionia dello schiavo liberato: epistemologia, pedagogia e neoliberismo. *Education Sciences & Society*, 1, 442-453.
- Creswell J.W., Creswell J.D. (2018⁵). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dilthey W. (1910). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In *Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse, Jg. 1910* (pp. 1-123), Berlin: Preußischen Akademie der Wissenschaften (trad. it. "La costruzione del mondo storico nelle scienze dello spirito", in *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino, 1982, 143-289).
- Gasperi E. (2012). *La comunicazione nella formazione dell'educatore*. Padova: Cleup.
- Gide A. (1892). Le Traité du Narcisse. Théorie du symbole. *Entretiens politiques & littéraires*, 1, 20-28.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Kemmis S., Wilkinson M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis,

- P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1984⁸).
- Lubica M. (2009). Per una epistemologia del cuore come epistemologia integrale. In E. Bay, M. Toso (Eds.), *Questioni di metodologia della ricerca nelle scienze umane. Paradigmi. Esperienze. Prospettive* (pp. 103-143). Roma: LAS.
- Mortari L. (2025). *A scuola. L'arte di educare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 1/2, 33-46.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). Una mappa per orientarsi. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 13-39). Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (1999). Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato. *Studium Educationis*, 2, 232-249.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Orlando Cian D. (1996). Alla ricerca di un paradigma unitario nelle scienze dell'educazione. *Studium Educationis*, 1, 129-133.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Windelband W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft: Rede zum Antritt des Rectorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg*, Strassburg: Heitz (trad. it. "Le scienze naturali e la storia. Discorso di rettorato, Strasburgo – 1894", in A. Marini, *Materiali per Dilthey. Ebbinghaus, Yorck-Dilthey, Wundt, Windelband: aspetti del dibattito sulla psicologia*, Unicopli: Milano, 1980², 143-167).



STUDI E RICERCHE

The open diaphragm. Pedagogy of the unconditional third

Gianluca Giachery

Adjunct Professor, PhD | University of Turin | gianluca.giachery@unito.it

Il diaframma aperto. Pedagogia del terzo incondizionato

Abstract

This study intends to show on one side the first results of a research focused on the modifications of subjectivity in the educational relationship, and on the other the repercussions that the reflection on thirdness and the impersonal can have on pedagogical theory and educational practices. Supported by the proposals of Esposito and Ronchi, but also by the pedagogical reflections of Colicchi, Cambi and Perticari, the intent is to investigate the depth of the "third person" as a constitutive element of the "impersonal transcendental field" first suggested by Sartre. In this direction, the essay addresses the theoretical-pedagogical implications of what is here called the "unconditioned third".

Keywords

"He"; impersonal; third unconditional; otherness; unexpected pedagogical

Il saggio che qui si presenta intende fornire i primi risultati di una ricerca che ha come proprio focus, da un lato, i cambiamenti della soggettività nella relazione educativa e, dall'altro, le ricadute della riflessione sulla "terzietà" e sull'impersonale in merito alla teoria pedagogica e alle prassi educative. Facendo riferimento ai lavori di Esposito e Ronchi, ma anche alle riflessioni pedagogiche di Colicchi, Cambi e Perticari, l'intento è quello di approfondire il concetto di "terza persona" quale elemento costitutivo del "campo trascendentale impersonale" individuato, per primo, da Sartre. In questa direzione, il saggio rileva alcune implicazioni teoretico-pedagogiche di ciò che qui viene definito il "terzo incondizionato".

Parole chiave

"Egli"; impersonale; terzo incondizionato; alterità; inatteso pedagogico

1. The unconditionally impersonal: “He”

If the modern has produced an excess of personalization and, consequently, an inexorable rupture between the perception of the world and the internalization of reality, only the genius of Kafka has been able to circumscribe with the impregnable resolving force of the literary word (always so “extreme” and “systematic” in philosophical discourses and pedagogical theory) the evanescence of the pronoun “I”, amplifying the impregnability, instead, of “He”¹.

“He” is, in fact, that indefinite and unconditioned object that, like Levinasian otherness, retracts into its defensive position at the very moment one tries to capture it: the only taking in force of “He” is incarceration or the state of coercion, which, however, “He” does not mind (and, in any case, considers it a possible and even necessary condition).

He is neither bold nor light. But neither is he fearful. A free life would not frighten him. Fact is, such a life has not presented itself to him, but neither does this frighten him, as he generally does not frighten himself. There is, however, a “someone” absolutely unknown to him who worries a great deal and always about him, only about him. These concerns of the “someone,” which concern him, especially the continuity of them, sometimes give him, in moments of calm, a severe headache (Kafka, 1972, p. 810, *our translation*).

In the condition of existential suspension, “its life is devoid of pleasure,” “it has no idea of freedom,” it cannot desire because there is no correspondence whatsoever between the real of the lived reality and the transparency of its suspension. Projected on the limit-threshold of a law that does not realize itself and cannot be made explicit in any way except by symbolic means, the body, defrauded of its right, experiences a complete metamorphosis (animal, transcribed body, subjectivity emptied of meaning), but continues to have its own consciousness. Formally, he is subjected to the larger system-machine which, in its impersonality and unjustifiable impartiality, is the extreme enactment of the “third one” (Panattoni, 2019, pp. 9-12).

The “third” to which attention is to be drawn, and which may also represent an important value in the pedagogical sphere, in order to unhinge the normative prevalence of the subject, refers to the positive affirmation of life that is inherent through the ontological explicitness of its immediate, non-mediated manifestation. On the personal/impersonal fracture, contemporary reflection, particularly Italian – from Agamben to Esposito, from Ronchi to Cimatti² –, has devoted specific attention in relation to the overall deconstruction of the political categories that have established the subject in contemporaneity³.

The “third person” (or, as it is defined here, extending its meaning, the “unconditional third”) emerges as the constant thrownness of that otherness which, perceived as a diaphragmatic movement, leads back to Kafkaesque discourse to designate three essential features that polarize the critical gaze: foreignness, the point of tolerance, and paranoicization.

The three categories signaled to circumscribe the range of affirmativeness of the “third” – foreignness, the point of tolerance, paranoicization – turn out to be formulas not easily bendable to the constitution

1 An inescapable parallel runs between Kafka’s “He” and Paul Valéry’s *Monsieur Teste*. Both of these figures – albeit literary – capture the unnerving ambiguity of the categories with which modern philosophy has come to terms, ever since the founding event of Cartesian dualism: internal/external, subject/object, ego/cogito. The common root of the inexplicable force underpinning these two literary representations lies in the loss of foundation of the Ego, which has become the elective site of an insurmountable contradiction in the ‘normative’ formation of the process of identification. Valéry (who, unlike Kafka, was well aware of the Bergsonian lesson) restores in an exemplary manner the inexpressive opacity of the Ego of his *Monsieur Teste*, which, as with Kafka’s “He”, loses that effected correlate that allows the Ego to be in the world: meaning. On this, see Madrussan, 2006, pp. 77-97.

2 See, respectively: Agamben, 2002/2004; Esposito, 2007/2012; Ronchi, 2017; Cimatti, 2018.

3 On the more exquisitely pedagogical side, the question of the third has always focused on understanding the edges of the postmodern subject, fully immersed in the conflicting contradictions of contemporaneity. See, in particular: Colicchi (Ed.), 2008; Peticari, 2004; Cambi, 2006.

of being of subjective prehension, since the non-conditioning of the “third” proposes a de-individuating perspective⁴.

Hence, Kafka introduces into his narrative the position of inside and outside (foreignness), the stressogenic term of the tensional rupture (point of tolerance), and closure to the world and to any possibility of emotional qualification (paranoicization). These subtractive formulas of ontological impermanence are manifested as a “more,” that is, as an unrelated dual system of tensions (the subject disappearing completely before the posteriority and futurity of things) and images (the imperceptible escape on the plane of qualitative-formal variables of objects that are manifestly phenomenal), which render opaque any nominative effectivity of idealized ontological difference⁵.

In the real, the plane of contingency, which is the disjointed perception of objects, does not “offer itself” to a receiving entity that possesses, as Aristotle put it (*Metafisica*, XII, 9, 1074 b-d), a gradation in the possible and variant distinction of prominent effectualities (the object that emerges without a cause, qualifies as such by its primary and secondary properties); rather, the disjointed perception of objects stands there, as the immanence of a transient activity that, nevertheless, does not depend on any caused cause (as, on the other hand, would be desired in gnoseology and the theory of knowledge) nor efficient. If anything, it returns to itself a *causa sui* (the Spinozian causative cause) that renders the spatial and temporally diachronic *dynamis* of the object itself impregnable – without, that is, any fixity.

The permanence of every object as a “thing” and every entity as unrelated (gradient inertia of every singularity that potentially has in itself what it will become) renders problematic the de-passivizing generativity of the I-world relation (egologically centered on the perceptual and functional appropriation of what is – namely, the world –, according to Heidegger, “in our disposition”), just as Husserl’s reflections made it a percipient knowledge activity through intentionality. Only thus was he able to undermine, in effect, the obscure and unconfessable transparency of consciousness unrelated as being (Husserl, 1993, pp. 83-90)⁶. It is what Husserl himself called “passive synthesis” (the relation between “association” and

4 Agamben, taking up Blanchot, thematised the experience of the ‘neutral’ in *The Coming Community* (1990/2007). Roberto Esposito, in turn, in discussion with Agamben and Nancy, re-proposed the political as the central theme of the instituting production of the subject in *Community* (1998/2010), recovering, later and from another angle, the implications of the institution becoming impolitic in *Instituting Thought* (2020/2021).

5 “By turning facticity,” Meillassoux points out, “into a property of things themselves – a property which I am alleged to know – I turn facticity from something that applies only to what is in the world into a form of contingency capable of being applied to the invariants that govern the world (i.e. its physical and logical laws). In so doing, I claim to know that the world is perishable, just as I know that this book is perishable. [...] Accordingly, the correlational circle undermines the thesis of the absolute contingency of everything just as effectively as it undermined the thesis of the absolute necessity of a supreme being – for how would one know that the apparent unreason of the world is an unreason *in-itself* – i.e. the real possibility of everything’s becoming other without reason – rather than just an unreason *for-us* – i.e. simply a function of our inability to discover the true necessary reason for everything, hidden behind the veil of phenomena? This movement from the *for-us* to the *in-itself* is no more acceptable in the case of contingency than it was in the case of necessity” (Meillassoux, 2006/2008, pp. 91-92). The debate on the *Realistic Turn* (or *Speculative Realism*) involves various voices concerned with the subject of the materiality of entities (of every entity) *versus* the legitimacy of the transparency of subjectivity that transcends and absolutizes itself in the Kantian (or post-Kantian) “I think”. On the side of the more exquisitely phenomenological investigation (Harman, Bryant, Morton), on the one hand, and praxico-speculative (Meillassoux himself, Brassier and Garcia), on the other, the theoretical trajectories seem to delineate the resumption of the “plane of impersonal transcendence” as a fertile intuition of the early Sartre and the articulated positions on the naturalness of the human of the late Merleau-Ponty. However, the most innovative and convincing speculative-phenomenological direction (even for some of its critical aspects) can be found in the work of Renaud Barbaras (2008/2021). See, on these aspects: Sartre, 2003/1960; Merleau-Ponty, 1995/2003.

6 The *Lectures on Passive Synthesis* comprise analyses of the datitude of the world that is given insofar as it is “in the availability of” (with the consequent relationship between modalisation and associative properties of the ego). The *Lectures* are the result of the Course that Husserl gave in Freiburg between 1920 and 1926. The text is of particular importance as it identifies subjective consciousness as the object of Husserl’s research, undertaken with meticulous attention in *Ideen I* and *II*. The critical and meticulous analysis of the I-world relationship comes before any form of causal/causative datum. For pure phenomenology, as a “rigorous science”, in fact, there can be no *datality* that is not a transparent cause (ergo, analysable) for the inquiring consciousness, which, for this reason, is intentional/intentional. See, on these aspects, Husserl, 1913/1965, pp. 15-20 and p. 416. Husserl writes in the *Lectures*: “This retroactive crossing out and ‘reinterpretation’ essentially means that if we were to bring the retentive elements (i.e., the series of appearance of which we are still freshly conscious, but which have become completely obscure) to intuitive givenness in an explicit remembering, we would notice the following

“sensible fields”), through the different modalizations (negation, doubt, possibility) of the evidence of the world as “filling structure” (*ivi*, pp. 107-121).

The spatializing “tension” of the world – which Husserl also defines as the “remembrance,” i.e., the “source in itself of objects” (*ivi*, pp. 161-165) – which deflates, in the perspective of Bergsonian duration, the contemplative fixity of eidetic emergences, resonates, on the other hand, in the pure posing of the field of images in *actu agendi* (i.e., in the act that has no specificity in itself but at the same time possesses all and infinite of them). For Husserl, on the contrary, such “tension” is the “accidentality” of the extended world, which is constituted as the individuating correlative subsumed in the noema, as “the thesis of my pure self and its living, which is ‘necessary’ and indubitable” (Husserl, 1913/1965, p. 101).

2. The unrelative referents of experience

In Sartre’s writing *The Transcendence of the Ego* at issue is the one-sidedness of appropriation and subsumption of the world by that Ego that reigns supreme as a given of performativity for any theoretical-praxial confrontation. In the distinction that Sartre immediately brings to attention between *Me* and *I*, he asks, “is not this psychic and psycho-physical *me* enough? Need one double it with a transcendental *I*, a structure of absolute consciousness?” (Sartre, 2003/1960, p. 36). In essence, Sartre lucidly asks, if the *Me* is already the non-relative presupposition of pure consciousness that allows for direct and unmediated intuition, why on earth should we be endowed with a transcendental, i.e., supra-dimensional formation, which we call the Ego and to which we attribute (according to the Copernican revolution wrought by Kantian criticism) an a priori capacity for synthesis?

At this initial state of thinking, Sartre poses central and understandably innovative questions with respect to Husserlian phenomenological speculation: 1. the “transcendental field,” within which reflected and unreflected consciousness is situated, is deprived of the “I” in order to become “impersonal” or “pre-personal”; 2. the “I” is but the evident exteriority of that *Me* which is pure self-sufficient consciousness; 3. the “I” I think “appears on a fund of unity” which it did not generate: it is, on the contrary, that very fund of unity which makes the “I” possible; 4. finally, Sartre brings the question back to a purely ontological level: “one may well ask if personality (even the abstract personality of an *I*) is a necessary accompaniment of a consciousness, and if one cannot conceive of absolutely impersonal consciousnesses” (2003/1960, pp. 36-37)⁷.

As far as the synthetic activity identified by Kant, phenomenological analysis can, Sartre argues, do without the transcendentality of the ego. Why, then, this radical expression? By distinguishing the *me* from the *I*, that is, consciousness from subjectivity, differences are already posited: 1. “the *I* is an existent”; 2. as an “existent,” thus trapped in *being-there*, it is always located “behind the reflected consciousness,” in a position of inadequacy; 3. “a new object appears which is the occasion for an affirmation by reflective consciousness,” continually being diverted by the appearance of the innumerable objects; 4. finally, “the transcendent *I* must fall before the stroke of phenomenological reduction” (2003/1960, pp. 52-53, *passim*).

However, Sartre (who devotes the entire second chapter of his writing to the “constitution of the Ego”) is even more explicit:

This is to say that the type of existence of consciousness is to be consciousness of itself. And consciousness is aware of itself *in so far as it is consciousness of a transcendent object*. All is therefore clear and lucid

situation in memory: We would find in all the horizons of these retentional components not only the previous prefiguring in the previous structures of expectation and fulfillment, just as this prefiguring was originally motivated at that time, but we would find superimposed upon it the corresponding transformed prefiguring that now points continually to ‘green’ and ‘indented.’ [...] However, insofar as these moments of sense are mere moments of a unitary sense organized in a tight uniformity, the entire sense of the series of appearance is altered modally, and this sense is at the same time duplicated. For we are still conscious of the previous sense, but as ‘painted over,’ and where the corresponding moments are concerned, crossed out” (2001, p. 69).

7 On the genesis of the “impersonal transcendental field”, see Piatti’s thorough study, 2021, pp. 123-178.

in consciousness: the object with its characteristic opacity is before consciousness, but consciousness is purely and simply consciousness of being consciousness of that object. This is the law of its existence. We should add that this consciousness of consciousness – except in the case of reflective consciousness which we shall dwell on later – is not *positional*, which is to say that consciousness is not for itself its own object (1960/2003, pp. 40-41).

In short, if the ego is nothing but the “disturbing” element in the formative scene of pure consciousness (absolute, i.e., reflected and unreflected), which is self-sufficient, it, nevertheless and understandably from the point of view of phenomenological analysis, “simply does not posit itself as an object” (1960/2003, p. 45), since the same object “is transcendent to the consciousnesses which grasp it, and it is in the object that the unity of the consciousnesses is found” (1960/2003, p. 38).

The intensiveness of such experience radicalizes the supravient field of the object in its datitude, enlarging the extensiveness of the entity as an ad-venient possibility. According to this formulation, the Heideggerian being-thrown, posited in its ontological centrality, is not only the authenticative rejection of being nor the obliteration of the pervasiveness of being-being, but rather the already given that was in potency and becomes manifest.

Precisely because of its being already given, consciousness is not pre-determination of the object (assuming there is always a percipient Ego) but is posited as antecedent to any reflective noematicity: by becoming possibility in act, for example, tokenness produces, on the plane of effectualities, the experience of the irrepressible anguish of “feeling nowhere.” In contrast to what Heidegger signals, so as to reach that level of percipient activity, detachment from the solipsistic condition is not necessary in order to enter the world, since this event is already the co-responsibility of life and world (Heidegger, 1983, pp. 260-276).

On the other hand, for Husserl, the reversal of being-being-world occurs through intersubjectivity, although it remains within the field of the eidetic formation of the transcendental subject, placing itself in constant friction with the foundational position (extension and thought) of Cartesian egological separateness (Husserl, 1993, pp. 116-121).

The object coming out of its retention, therefore, manifests itself solely: a. as an act in potency (increasing possibility); b. as an infinite storehouse of objects that has its own relatum or infinite quantity of relata. What makes us pause near the event when it already draws to a close, subjecting, finally, consciousness to the radical doubt of perceptual capacities, subverting the descriptive-expressive form of cogitation (Henry, 1990/2001, pp. 67-81)? Consciousness, precisely in this liminal dimension, posits itself in the restlessness of the permanent unreflection that is advanced as an “existential tragic” in the self-referential I-world relationship⁸.

In this unspeakable (but necessary) pause of “passive retention”-which we shall call “proximity,” since the explication of the objecthood of being in its incipient datitude is continually subverted-is located that impersonal transcendental field that continually retracts and folds in on itself with the intention of warding off the pseudo-normative prehension of the subject. It is no coincidence that, within this interpretation, which identifies some cracks in phenomenology, Deleuze dealt with Leibniz – precisely in an anti-noematic and anti-platonic direction – describing the occurrence, in the wake of Whitehead, as the infinite series of vibrations that deform space and time, thus unhinging the asphyxiated appropriation of the world by the Ego⁹.

If the subject becomes radicalized in experience, the pedagogist reveals the traces of this radicalization through the entanglement, the chiasm, which is not immediately attuned to the experienced reality. We take the question of intersubjectivity as a synthetic formulation of the unconditioned openness that is given as evidence and eventuality. The distance that determines the obscurity of the impersonal relation between different entities can only be defined by the two possible vertices of experience: 1. life in its im-

8 On the existential position of the “restless conscience”, also from a theoretical-pedagogical analysis, see Bertin, 1981; Erbetta, 1998.

9 It is useful to point out what Whitehead writes, introducing a sign of strong theoretical distinction, about the meaning of “objectification”: “That a nexus is a set of actual entities in the unity of the relatedness constituted by their prehensions of each other, or – what is the same thing conversely expressed – constituted by their objectifications in each other” Cfr. Whitehead, 1929, p. 35.

manence (i.e., without any appropriative drive); 2. pure consciousness that does not transcend itself into the ego but is itself co-producing phenomenality (Barbaras, 2013/2019, pp. 79-89).

By externalizing itself as a posterior and not an antecedent form (precisely because it is pronominal), the subject is already determined, i.e., it is already a function-of, fully immersed in the becoming of the planes of existential sharing that, at the same time, self-position the ego and decentralize it in the direction of intersubjectivity. Precisely because of its predicate quality (i.e., driven toward other-than-self), the ego cannot but be identitarian, idealized and always in search of a quid of exteriority. It is because of this interweaving of ‘relato’ and ‘irrelato’, of *in itself* and *for itself*, that is, in an attempt to overcome Kantian synthetic transcendentalism, that Hegel could only take in the *Phenomenology of Spirit* the extreme step of identifying the ego with absolute Self-consciousness (Hyppolite, 1946/1974, pp. 156-177). The unrelated condition of the ego, in the constitution of this consciousness, can only be the unconditioned impersonal that expresses no obligation, precisely because it is pre-individual.

The manifestation of “Others” is an obscurity that lingers in the shadow that stretches over the object and makes it accessible to the concept, not in the sense of representation, but of an un-thought that materializes as a cleft in the very moment it becomes unconditioned thirdness (without presuppositions or expectations). It is pure possibility of consciousness unreflected and unpreordained by the Ego. The idiom thus generated is the “individuating” *koiné* that differentiates – by necessary distinction of appearance – the gap of the pronounceable, placed between the relative and the absolute, the two deterrent oppositions of egological appropriation, through which the perceptual arrives at the form of the thought. Such an idiom, moreover, is defined through the very thickness of the immanent translation between percept and concept: its consistency corresponds to the formal emergence of the thing that already has its properties in and of itself, so that the identification that draws it toward experience itself becomes contingency.

Sharing the image given by Deleuze and Guattari of the plane of immanence as the absolute and inextinguishable contingency of the constant protension of life as a creative activity, it is perhaps appropriate to briefly draw attention to the differentiated positioning within which the activity of the educative is situated in relation to impersonality. First, such a plane is functioning, that is, it has no expected outcome of creation that is determined by a preordained and absolute event. It, when it happens, arises, as Castoriadis has argued, *ex nihilo*, that is, with a sufficient reason of cause that, as soon as the event is initiated, generates unrelated fields of conjunction¹⁰. Secondly, such positioning, which we denote as differentiated, insofar as it performs a function of permeability of the conceptual plane, demands a performative activity (even if not tending toward any specific goal) of complete retentive abandonment (toward others) that is no longer passive, as in the Husserlian noematic situation of associative experience, but fluid and generative.

The zones of intersection and margins that are created on the threshold of experiential activity, which opens the limits of educational doing and pedagogical reflexivity, generate, in turn, the differential deviations of a new positioning of the knowledge activity of the educating outsider. On this threshold, in fact, lies the impregnability of the unconditioned pedagogical that is expressed through the impersonality of the *Ereignis*, which can only be pure manifestation of a pre-personal or, at any rate, pre-individual transcendental field.

The identifying contingency spoken of here corresponds to Morton’s definition of “hyperobject,” relating to all those experiences of the non-human (natural catastrophes, ecological decline, meteorites, nuclear annihilation, other forms of life, etc.), which the human tends to exclude from its horizon, since they are non-signifying (Morton, 2013, pp. 38 sgg.)¹¹. The oppositional discontinuity of relative and ab-

10 It is worth noting – which we do not know has been done before – how Sartre, in fact, in *The Transcendence of the Ego*, had already enshrined in a brief, elliptical sentence, the possibility of such a primary happening *ex nihilo*: “We may therefore formulate our thesis: transcendental consciousness is an impersonal spontaneity. It determines its existence at each instant, without our being able to conceive anything *before* it. Thus each instant of our conscious life reveals to us a creation *ex nihilo*. Not a new *arrangement*, but a new existence” (Sartre, 1960/2003, pp. 98-99). Sartre’s essay was written between 1934 and 1936, i.e. in the years immediately following his study trip to Berlin in 1933; while Castoriadis’s *The Imaginary Institution of Society*, which is important for its second part, where the ontological thesis of the “creation *ex nihilo*”) is fully elaborated (albeit in an explicitly antiphenomenological and anti-existentialist sense), was published in 1975. On the genesis of Sartre’s neglected but essential writing, see Ronchi’s accurate “Introduction” (Ronchi, 2011, pp. 7-22). On the constitution of Castoriadis’ fundamental work and the ontological concept of “creation”, see: Ciaramelli, 2002, pp. 9-17.

11 “A baby,” Morton writes, “vomits curdled milk. She learns to distinguish between the vomit and the not-vomit, and comes

solute, made up of “viscous,” “non-local,” and temporally undefined fragments and elements, which compose and decompose like long-lasting flashes, as if laboriously outlining possible modes of evidence (this is the ‘terrible’ in the manifestation of Others), highlights the impregnability of the experience of identity which, even on the formal pedagogical-educational level, cannot but reveal itself as a patchwork of tesserae that continually seek a “logic of meaning”¹².

3. Absolute immanence and the possibility of becoming

Is it true, therefore, that, if unthought, the object remains distant, in its stubbornness of shadow and opacity? In this sense, the plane of immanence, as it is proposed by Deleuze in the wake of the suggestions of early Sartre, Ruyer and Simondon, guarantees both the continuity of the event and the multiplicity of *qualities* – the “primary” and “secondary qualities” of James and Whitehead (Whitehead, 1929, p. 493 and p. 496), which distinguish form and content –, which, in their own way, contextualize and present the contingent *being-there* of every entity. The realist formation of that continuous flux of consciousness that belongs to “images,” defined by Bergson in the first decisive chapter of *Matter and Memory* (Bergson, 1896/1991, pp. 17-76), does not remain a prerogative of the human but, if anything, shifts radically to the fluidity of both the plane of immanence and the entity. The simple relatum of the thing rests in the thing itself and is not dependent on anything other than the explicit formations that recognize in the object specific qualities¹³.

At the time that the object presents itself, the phenomenon overshadows it. Heidegger’s definition of phenomenon in *Sein und Zeit* is well known. He writes, “what thus shows itself (the ‘phenomenon’ in the genuine primordial sense) is at the same time an ‘appearance’ as an emanation of something which *hides* itself in that appearance—an emanation which announces” (Heidegger, 1927/1962, p. 54)¹⁴. To encounter something means to make elliptical any approach to the object which, in itself, does not require any intention. Beingness is, as pure beingness, undeterminable, left to itself in its form and possibility. What remains absent in Heidegger is the becoming of each thing for itself, contrary to the tension of the Beingness to present to itself the things of the world that are available to it. The *Ereignis* always stands in the shadows in the non-determinable, and, consequently, the attempt to go *zur Sache selbst* (“to the thing itself”), the universally recognized motto of phenomenology, constitutes a clear denial of the hard crust of the contingent, which is not exhausted in the description of the phenomenon¹⁵. Hence, intentionality remains, even for Harman and Morton, the proper movement of thought to give meaning to the thing, but in a rather expanded sense compared to Husserlian formulations founded on the dual noetic-noematic construct of reduction (Harman, 2017, pp. 152-153)¹⁶.

What, then, modifies the openness of the plane of immanence to the unconditioned third? Indeed, we

to know the not-vomit as self. Every subject is formed at the expense of some viscous, slightly poisoned substance, possibly teeming with bacteria, rank with stomach acid. The parent scoops up the mucky milk in a tissue and flushes the wadded package down the toilet. Now we know where it goes” (*ivi*, p. 31).

12 On the pedagogical interpretation of the identity crisis in modernity, see: Cambi, 1987, pp. 160-167; Sola, 2002, pp. 11-65; Kaiser, 2021, pp. 89-103.

13 Merleau-Ponty writes: “What there is then are not things first identical with themselves, which would then offer themselves to the seer, nor is there a seer who is first empty and who, afterward, would open himself to them—but something to which we could not be closer than by palpating it with our look, things we could not dream of seeing “all naked” because the gaze itself envelops them, clothes them with its own flesh” (Merleau-Ponty, 1964/1968, pp. 131).

14 “Phenomenology,” Heidegger emphasises, still mindful of the lesson of his master Husserl, “is our way of access to what is to be the theme of ontology, and it is our way of giving it demonstrative precision. *Only as phenomenology, is ontology possible*” (*ivi*, p. 60).

15 On the relationship between Heideggerian existential analytics, with particular reference to *Sein und Zeit*, and pedagogical reflection, see Gennari, 2017, pp. 120-122; Nesti, 2007, pp. 75-78.

16 Harman writes: “The basic principle of phenomenology is that philosophy should not speculate on hidden causal mechanisms or mysterious things-in-themselves, but should simply describe what *appears* to us in all its magnificent subtlety. Husserl thought it absurd that anything might exist that would not be, at least *in principle*, the object of some mental act” (*ivi*, p. 152).

have seen how it can be both terrifying and unknown, an unexpected yet unwanted presence, a figure elusive (in every way) to the undeserved flattery of the ego. The simple description of the proximity of the subject to the object, or of the perceived thing to the percipient, is not enough. Nor is the presentification sufficient to justify the appropriation of the “third” – which remains in its unconditionality – through the even descriptive definition of “coming into appearance,” as, that is, the manifestation of an occurrence that is inscribed in an immediate time, thus participatory and cognitively constituent.

The spontaneous manifestation of consciousness, in its absolute perceptual freedom, continuously generates new existences: in this condition of creation *ex nihilo*, no precedence arises between subject and object, between inert thing and thinking and active existence. “There is something distressing for each of us,” Sartre points out, “to catch in the act this tireless creation of existence of which *we* are not the creators” (Sartre, 1960/2003, p. 90).

At this level man has the impression of ceaselessly escaping from himself, of overflowing himself, of being surprised by riches which are always unexpected. And once more it is an unconscious from which he demands an account of this surpassing of the *me* by consciousness. Indeed, the *me* can do nothing to this spontaneity, for *will is an object which constitutes itself for and by this spontaneity* (1960/2003, pp. 90-91).

Then, Sartre points out, the function of the Ego lies, arguably, in continually attempting to disguise such “monstrous spontaneity.” It is in this fissure of complete flux that the “unconditioned third,” as a factual disarticulation of the categorical irreprehensibility of the Ego, comes to light. Indeed, as Esposito has specified, the impersonal subtracts the “thing” from its uniquely position of use, emphasizing the object’s preformative irreducibility to the pronominalistic declination of “you,” as appropriation conditioned by the necessity of dependence (Esposito, 2016, pp. 17-23).

Pushing in an anti-subjectivist and anti-dualist direction (a position that by will be modified to a greater extent by Sartre himself during the writing of *L’Être et le Néant*) and turning, with a certain audacity, the cogitating Husserlian position of the *I-Me* relation, contained in *Ideen*, Sartre writes limpidly:

it is not necessary that the object precede the subject for spiritual pseudo-values to vanish and for ethics to find its bases in reality. It is enough that the *me* be contemporaneous with the World, and that the subject-object duality, which is purely logical, definitively disappear from philosophical preoccupations. The World has not created the *me*: the *me* has not created the World. These are two objects for absolute, impersonal consciousness, and it is by virtue of this consciousness that they are connected (Sartre, 1960/2003, pp. 105-106).

The unconditioned, then, like the impersonal recalled here, is without any other cause than its own; it is without any other origin than that continually distancing and disturbing call (the unutterable hypothesis of the Platonic *Parmenides*, and yet just as probing) of the *nihil* that generates, despite all irreflexivity (or precisely because of it) the possible forms of becoming.

References

- Agamben G. (1990/2007). *The Coming Community*. Translated by Michael Hardt. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Agamben G. (2002/2004). *The Open. Man and Animal*. Translated by Kevin Attel. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Aristotele. (1959). *Metafisica*. Bari: Laterza.
- Barbaras R. (2013/2019). *Dinamica della manifestazione*. Roma: Lithos.
- Barbaras R. (2008/2021). *Introduction to a Phenomenology of Life*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bergson H. (1896/1991). *Matter and Memory*. New York: Zone Books.
- Bertin G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed eros*. Bologna: Cappelli.
- Cambi F. (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.

- Ciaramelli F. (2022). The Knight's Move. Some Introductory Remarks on Castoriadis. *Etica & Political/ Ethics & Politics*, XXIV, 3, 9-17.
- Cimatti F. (2018). *Cose. Per una filosofia del reale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Colicchi E. (Ed.). (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione un compito*. Roma: Carocci.
- Erbetta A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: Il Segnalibro.
- Esposito R. (1998/2010). *Community. The Origin and Destiny of Community*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Esposito R. (2007/2012). *Third Person. Politics of life and philosophy of the impersonal*. Cambridge: Polity Press.
- Esposito R. (2016). L'impersonale tra persone e cose. *Philosophy Kitchen*, 5, 17-23.
- Esposito R. (2020/2021). *Instituting Thought. Three Paradigms of Political Ontology*. Cambridge: Polity Press.
- Gennari M. (2017). Verum. *Studi sulla Formazione*, 20, 120-122.
- Harman G. (2017). *Object-Oriented Ontology: A new Theory of Everything*. London: Penguin Books.
- Heidegger M. (1927/1962). *Being and Time. A translation of Sein und Zeit*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- Heidegger M. (1983). *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo - Finitezza - Solitudine*. Genova: il Melangolo.
- Henry M. (1990/2001). *Fenomenologia materiale*. Milano: Guerini e Associati.
- Husserl E. (1913/1983). *Ideas pertaining to a pure Phenomenology and to phenomenological Philosophy. First Book: General Introduction to a pure Phenomenology*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Husserl E. (2001). *Analyses concerning Passive and Active Synthesis. Lecture on Transcendental Logic*. Dordrecht (Netherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Hyppolite J. (1946/1974). *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- Kafka F. (1972). *Confessioni e diari*. Milano: Mondadori.
- Kaiser A. (2021). Coltivare la coscienza di sé. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 89-103). Roma: Carocci.
- Madrussan E. (2006). "Che cosa può un uomo?". Appunti su Monsieur Teste e la manœuvre formative. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 3, 77-97.
- Meillassoux Q. (2006/2008). *After Finitude. An Essay on the Necessity of Contingency*. London: Continuum.
- Merleau-Ponty M. (1964/1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty M. (1995/2003). *Nature. Course Notes from the Collège de France*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- Morton T. (2013). *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*. London-Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nesti R. (2007). *La "vita autentica" come formazione. Lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*. Firenze: Firenze University Press.
- Panattoni R. (2019). Nota introduttiva 1. La congiuntura assoluta di una singolarità. In R. Panattoni, R. Ronchi (Eds.), *Immanenza: una mappa* (pp. 9-12). Milano-Udine: Mimesis.
- Perticari P. (2004). *Pedagogia critica della prassi comunicativa e cognitiva*. Bologna: CLUEB.
- Piatti G. (2021). *Cosmogeneresi dell'esperienza. Il campo trascendentale impersonale da Bergson a Deleuze*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ronchi R. (2011). Oltre la fenomenologia. La questione della coscienza assoluta nella *Transcendence de l'Ego*. In J.-P. Sartre, *La trascendenza dell'Ego* (pp. 7-22). Milano: Christian Marinotti.
- Ronchi R. (2017). *Il canone minore. Verso una filosofia della natura*. Milano: Feltrinelli.
- Sartre J.-P. (1960/2003). *The transcendence of the Ego An Existentialist Theory of Consciousness*. New York: Hill and Wang.
- Sola G. (2002). La ricerca epistemologica in pedagogia. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia e pedagogia* (11-65). Milano: Bompiani.
- Whitehead A.N. (1929). *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. New York: The Macmillan Company.



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

La libertà moltiplicata e tradita. Ragione neoliberista, crisi della critica e università

Paola Martino

Associate Professor of General Pedagogy | University of Salerno | pmartino@unisa.it

Multiplied and Betrayed Freedom. Neoliberal Reason, the Crisis of Critique, and the University

Abstract

Academic freedom, reduced to the decision-making autonomy of individuals within a competitive system, takes on a paradoxical form. Incapable of claiming an unconditional freedom of inquiry and proposition, the university has ceased to present itself as a space of unconditional speech (Derrida, Rovatti, 2002), free from external political and economic constraints. This results in a narrowing of the possibility of formulating radical questions, especially those capable of challenging its own assumptions, its public role, and its social function. On these premises, the essay aims to show how the critical function of the university becomes atrophied, not so much through authoritarian imposition, but rather through a progressive internalization of neoliberal logics, which render every dissonant voice superfluous by means of a sinister government through freedom (Dardot, Laval, 2019²).

Keywords

University; neoliberalism; critique; freedom; pedagogy

La libertà accademica, ridotta ad autonomia decisionale degli individui all'interno di un sistema competitivo, assume una forma paradossale. Incapace di rivendicare una libertà incondizionata di interrogazione e proposizione, l'università ha cessato di configurarsi come spazio di *parola incondizionata* (Derrida, Rovatti, 2002), sottratta a vincoli esterni di natura politica ed economica. Ne deriva un restringimento della possibilità di formulare domande radicali, in particolare quelle capaci di mettere in discussione i propri presupposti, il proprio ruolo pubblico e sociale. Assunte queste premesse, il saggio intende mostrare come la funzione critica dell'università si atrofizzi, non tanto per un'imposizione autoritaria, quanto per una progressiva interiorizzazione delle logiche neoliberiste che rendono superflua ogni voce dissonante attraverso un *sinistro governo per mezzo della libertà* (Dardot, Laval, 2019²).

Parole chiave

Università; neoliberismo; critica; libertà; pedagogia

Premessa

L'università contemporanea è attraversata da un processo di razionalizzazione strumentale e manageriale che, con discreta ostinazione, ne riconfigura profondamente la natura e le funzioni. Progressivamente ridotta a spazio armonico deputato alla produzione-trasmissione di saperi e competenze, smarrisce la propria originaria vocazione al dissenso, oggi strutturalmente erosa a vantaggio di una cristallizzazione del senso, che implica l'annullamento della differenza che lo rende comprensibile e vivo.

Non mera episodica stonatura o stortura, l'imperialismo neoliberista che investe l'università – e che alcuni snodi legislativi hanno favorito¹ – è il coerente esito di una ragione egemonica che ha elevato l'economia a forma privilegiata del sapere e della verità, riorganizzando lo statuto del pensabile lungo i sentieri della prestazione e della concorrenza. In questa cornice, la libertà non delimita il potere, ma lo attraversa, lo raffina, fino a divenirne la tecnica di conduzione più efficace. È un governo non contro, ma *per mezzo della libertà* (Dardot, Laval, 2019²), che scommette e confida nell'attivazione mirata degli spazi di auto-

- 1 La trasformazione del sistema universitario italiano in un dispositivo regolato dalla valutazione, in cui l'allocazione delle risorse, la definizione di qualità e le identità professionali dei docenti sono sempre più modellate da logiche aziendalistiche, è l'esito di un variegato percorso normativo. Dalla legge 168/1989 sull'autonomia universitaria alle successive norme che istituiscono Nuclei di valutazione interna, Osservatorio, Cnvsu, Civr e infine Anvur, si delinea la progressiva sovrapposizione di criteri di efficienza e produttività alle tradizionali logiche accademiche. Il passaggio decisivo è la legge 180/2008, che lega esplicitamente una quota del Fondo di finanziamento ordinario (FFO) ai risultati delle università in termini di qualità della didattica e della ricerca, quota che dal 2009 al 2019 cresce fino al 26% dell'FFO, in larga misura distribuito in base agli esiti degli esercizi VTR e VQR. In questo scenario la valutazione diventa il meccanismo attraverso cui lo Stato, più che finanziare a monte l'università, premia o penalizza a valle i singoli atenei in funzione della loro *performance*. Come evidenziato da Francesco Maria Pezzulli (2024), lo sviluppo dell'università neoliberale è consolidato attraverso tre snodi normativi: la riforma Berlinguer, che recepisce il Processo di Bologna introducendo l'articolazione 3+2, il sistema dei crediti formativi e i dispositivi di valutazione della qualità; la riforma Moratti (Decreto 270/2004), che ridisegna ordinamenti e classi di laurea introducendo il sistema dei crediti (180 per le lauree triennali; 120 per le lauree magistrali); il *pacchetto* Gelmini, comprendente: la L. 133/2008, che consente la trasformazione degli atenei in fondazioni; il D.L. 180/2008, che riorienta la distribuzione del Fondo di finanziamento ordinario (FFO) in base alla qualità dell'offerta formativa e della ricerca; la L. 240/2010, che istituzionalizza la valutazione del personale secondo criteri di merito e *performance* e introduce meccanismi premiali nella ripartizione delle risorse in funzione dell'*efficienza* didattica e scientifica. "Con la riforma Gelmini l'università italiana rafforza e perfeziona i tratti neoliberali delle Riforme precedenti, nei termini della subordinazione funzionale al mondo dell'impresa" (Pezzulli, 2024, p. 59). Il *new public management* importa nel settore pubblico strumenti di management aziendale: la valutazione dei risultati è il cardine di un sistema di incentivi che mira a orientare i comportamenti dei soggetti valutati. Gli atenei, trasformati in soggetti autonomi dal punto di vista finanziario, sono obbligati a rendicontare il proprio operato non solo allo Stato, ma anche a un insieme allargato di stakeholder – imprese, territorio, cittadinanza – che diventano destinatari delle prove di affidabilità fornite dalla valutazione. L'uso degli esiti VQR per ripartire una quota crescente dell'FFO, senza tenere conto dei contesti socio-economici in cui gli atenei operano, rischia di trasformare la valutazione in un moltiplicatore di disuguaglianze territoriali: più che misurare la qualità di didattica e ricerca, gli indicatori premiali finiscono per riflettere il *grado di sviluppo* del territorio (capacità di attrarre studenti, risorse esterne, infrastrutture, internazionalizzazione). Ne deriva un processo di polarizzazione tra atenei forti e deboli che contraddice l'obiettivo dichiarato di migliorare l'intero sistema universitario (Fasanella, Martire, 2020). La *fibrillazione riformista* che ha investito l'università, dalla fine degli anni Novanta, attraverso la riforma Gelmini, fino al consolidarsi di un regime di valutazione generalizzato, ha sullo sfondo la crisi del 2008 e i drastici tagli alla spesa per università e ricerca, che rendono l'istruzione universitaria un'istruzione di massa ma sottofinanziata. In questo quadro contraddittorio – retorica della società della conoscenza da un lato, riduzione delle risorse dall'altro – la valutazione è chiamata a selezionare, differenziare e gerarchizzare istituzioni e soggetti, diventando un vero snodo strutturale del sistema. L'aziendalizzazione emerge allora su due piani intrecciati. Sul piano istituzionale, la valutazione si configura come tecnologia di governo *a distanza*: un complesso di norme, indicatori, classifiche, procedure che pretende di oggettivare meriti e demeriti, depolitizzando le decisioni dietro la maschera tecnico-numerica, ma che in realtà ripolitizza lo spazio universitario, producendo gerarchie. Sul piano culturale e simbolico, l'università è sollecitata a un *restyling* manageriale: si importano linguaggi d'impresa, si enfatizzano attrattività di studenti e fondi, capacità di posizionamento competitivo (Colarusso, Giancola, 2020).
- 2 Il neoliberismo non è una semplice dottrina economica, ma una razionalità normativa di governo che pretende di rifondare il legame sociale sulla concorrenza generalizzata e di riplasmare i soggetti come imprenditori di sé. Ricostruendo genealogicamente, sulla scorta di Foucault, il passaggio dal liberalismo classico a un regime di governamentalità che istituzionalizza la competizione come principio giuridico, amministrativo e culturale, facendo del management e della valutazione pervasiva la grammatica ordinaria dell'azione pubblica e privata, Dardot e Laval mostrano come la ragione neoliberista sia normativa, ovvero in grado di operare come un insieme di dispositivi che attivano condotte e producono realtà. La ragione neoliberista

nomia concessi ai singoli affinché, muovendosi entro tali margini, si auto-orientino e finiscano per aderire spontaneamente a norme predeterminate.

Sorretta da una *pedagogia implicita di segno negativo* (Conte, 2016), orientata ad alimentare il potere d'azione conformante insito nella moltiplicazione della libertà – intesa come aspetto cruciale dei processi di valorizzazione-soggettivazione – l'università non si limita a proporre una rinnovata visione della ricerca e della formazione, obbediente alla forma dominante di sapere che è l'economia (Foucault, 2005; Dardot, Laval, 2019²), ma nutre anche la *forma mentis* e le condotte di docenti e studenti, costretti al desco pedagogico del neoliberismo tramite tecniche biopolitiche capaci di favorire la *soggettivazione attiva* del capitale umano (Bazzicalupo, 2006).

Muovendo da una ricostruzione genealogica della parabola neoliberista³, il saggio intende mostrare come la libertà accademica assuma una forma *paradossale*.

1. Il governo della libertà

Forza ineludibile per l'espansione economica, azienda ordinata a generare profitto, l'università promuove un *modello di produzione antropogenetico* retto sul canone antropologico dell'individuo-impresa. Il dominio della concorrenza, intesa come meccanismo di produzione della soggettività (Chicchi, Simone, 2022), fa sì che ciascuno sia al tempo stesso vittima e supporto del processo di genesi e sviluppo del modello neoliberista.

In questo quadro, la bioeconomia non resta una cornice astratta, ma si traduce in dispositivi istituzionali che fanno della libertà una tecnologia di governo. Governo delle vite ed economia risultano strettamente compenetrati e intrecciati. Il paradigma biopolitico fornisce una base teorica per leggere l'economia quale dispositivo di governo delle esistenze, specifica forma di sapere-potere.

“Ogni biopolitica è un'economia” (Bazzicalupo, 2006, p. 7). A partire da tale premessa, si impone l'inaggrabilità della lezione foucaultiana sulla genealogia del neoliberalismo⁴ per comprendere il nesso cogente e strategico tra pastorato ed economia delle anime – *oikonomia psychôn* (Foucault, 2005). La governamentalità pastorale, come sottolineato da Laura Bazzicalupo (2006), non scompare, ma “sperimenta

non si limita a deregolare, ma ricostruisce attivamente l'ordine attraverso il diritto e le istituzioni: la concorrenza è fatta valere come norma superiore, forma di vita. Legando l'ontologia normativa del neoliberismo alla sua ingegneria istituzionale, Dardot e Laval mostrano come il mercato non sia un dato spontaneo, ma un artefatto giuridico che richiede regole del gioco imposte coercitivamente (vincolatività degli indicatori, contrattualizzazione delle relazioni sociali, ricalibratura dei diritti come diritti-credito condizionati, trasformazione dell'impresa in modello organizzativo del pubblico). La nuova ragione del mondo produce un soggetto che si esperisce come capitale umano, chiamato a investire su di sé, ad assumere rischio e colpa, a performare continuamente. Riprendendo Foucault, gli Autori mostrano come il neoliberismo emerga non come *laissez-faire*, ma come progetto di rifondazione della governamentalità attraverso regole di concorrenza fatte valere dallo Stato. Lungi dal ridursi a un economicismo, la nuova ragione del mondo costruisce una normatività del carattere, canalizzando affetti e aspettative. L'insofferenza verso il tempo lungo della formazione, l'ansia da prestazione permanentemente misurata, la riorganizzazione del rischio come colpa individuale sono tratti che attraversano sfere diverse radicandosi in istituzioni e linguaggi che diffondono logiche imprenditoriali.

3 Sulla necessità di mettere in questione la lente del neoliberalismo per leggere l'attuale congiuntura politica cfr. Chignola, Mezzadra (2025). Lungi dal negare la persistenza di dispositivi neoliberali – come la razionalità del capitale umano o la forma-impresa applicata alla soggettività – Chignola e Mezzadra ne sottolineano la ricontestualizzazione in un ambiente sistemico mutato, caratterizzato da guerre commerciali, processi di concentrazione monopolistica, crisi del libero mercato globale, torsioni autoritarie e riconversione industriale verso regimi di guerra. In questo contesto, il neoliberalismo perde la propria natura egemonica diventando un lessico inadeguato a descrivere le nuove configurazioni del potere. Muovendo da tre nodi teorici (l'erosione dell'egemonia unipolare e l'emergere di un multipolarismo conflittuale; l'intreccio crescente e inedito tra poteri economici e politici in assetti oligarchici; le trasformazioni del sistema monetario internazionale e la crisi della centralità del dollaro), Chignola e Mezzadra mostrano che questi fenomeni, pur presentando alcune continuità con il passato, indicano una rottura strutturale con le coordinate ideologiche e istituzionali del neoliberalismo, come la centralità della concorrenza, la deregolamentazione selettiva e la fiducia nel mercato globale quale meccanismo di armonizzazione degli interessi.

4 La distinzione *liberalismo* e *liberismo* trova espressione solo nella lingua italiana. Sulla differenza crociana, esito di una nota discussione con Luigi Einaudi, tra liberalismo (categoria etico-politica) e liberismo (categoria economia) e sul neoliberalismo, con le sue molteplici espressioni, come ripresa di questa dottrina cfr. Petrucci, 2003; Baldacci, 2022.

oggi [...] una nuova attualità” (p. 51), secolarizzandosi nel linguaggio della salute, del benessere e dell’incremento della vita. In tal senso, l’*oikonomia* si presenta come “strumento necessario, a un tempo pedagogico e amministrativo” (Esposito, 2011, p. 14), in cui si intrecciano cura e amministrazione, salvezza e gestione, autorità e tecnicità.

Il governo delle popolazioni affidato all’autorità pubblica cede il passo, nel XVIII secolo, a una prospettiva *fisiocratica di gouvernement économique* (Bazzicalupo, 2006), che sancisce il primato dell’economico sullo statuale. Questa rinnovata visione porta con sé, da un lato, l’idea di un’economia quale progetto di salvezza che investe non più soltanto produzione, consumi e scambi ma l’intera vita (Bazzicalupo, 2006) e, dall’altro, un’inedita figura antropologica: l’*homo œconomicus* (Foucault, 2012). Esito di una mutazione antropologica, oltre il soggetto di scambio dell’economia classica, l’*homo œconomicus* emerge nella propria produttività: la forza-lavoro diventa componente organica e inscindibile dell’apparato produttivo (capitale umano). L’economia ora assedia la vita (bioeconomia), la converte in prodotto, in forma-merce (economia della vita) capace di generare valore, e il mercato si impone, in senso foucaultiano, come *nuova ragione di governo*. Imprenditore di sé, l’*homo œconomicus* dispone di una forza-valore esposta alla governamentalità bioeconomica, un potere di vita che non punta a disciplinare o limitare, ma a moltiplicare “la libertà come dimensione chiave dei processi di valorizzazione” (Chicchi, 2008, p. 150).

Il foucaultiano *gioco economico della libertà* (Foucault, 2012) non tarda però a mostrare il suo *rovescio*. Come rileva Massimo De Carolis (2017), lo schema neoliberale, retto sul modello relazionale di scambio del “do ut des formalizzato dal mercato”, pur alimentando in apparenza scelte d’azione libere, finisce per neutralizzarne “la potenza di agire, atrofizzando la creatività diffusa manipolando alla radice l’ipotetica spontaneità dei rapporti di scambio” (p. 26). Lungi dall’essere un soggetto autonomo, l’*homo œconomicus* rimane schiacciato da un potere asimmetrico capace di produrre dipendenza. La libertà neoliberale si configura così come libertà effimera, esposta allo sfruttamento. Non più semplice termine relazionale, la libertà diviene un luogo di rendimento, un *eccesso del capitale* (Han, 2016)⁵.

Promossa come espansione di possibilità, la libertà si capovolge nel suo contrario: la promessa emancipativa è sequestrata dalla contabilità del sé, dall’accelerazione senza tregua, dall’ansia performativa. Non è la libertà accademica a scomparire, è la sua morfologia a mutare. La libertà si piega in autonomia decisionale dentro una griglia competitiva che preforma discorsi e pratiche. Non è apparentemente negata la possibilità di decidere e dissentire, resta aperta la possibilità di scegliere tra molte strade, ma l’orizzonte che determina il valore del cammino è già tracciato.

Il potere neoliberista non elimina la libertà, ma la ingloba come risorsa, neutralizzandone il potenziale oppositivo. È il meccanismo della libertà controllata: le persone sono libere di scegliere, ma solo entro un quadro di possibilità preventivamente orientate e rese funzionali alla riproduzione del potere stesso. Pretendendo di incentivare la libertà come potenza (*empowerment* diffuso), il neoliberismo finisce per rafforzare la libertà come potere (capacità di controllo), con l’effetto di trasformare la libertà individuale in una componente funzionale del dominio sistemico. È questo il punto cieco del neoliberismo (De Carolis, 2017). Il potere, malgrado quanto il neoliberismo tenti di accreditare, seguendo ancora De Carolis:

Cresce con la libertà di scelta, purché cresca parallelamente anche la sicurezza di poter pilotare le scelte a proprio vantaggio. E il congegno neoliberale di ‘governo dell’ordine cosmico’ tende per l’appunto a garantire entrambi i lati di un disegno così intrinsecamente ambiguo. Quale che siano perciò le intenzioni soggettive di chi lo ha progettato o lo amministra, la logica interna del meccanismo lo spingerà a rafforzare e proteggere le relazioni asimmetriche di dipendenza su cui poggia il controllo preventivo delle scelte, generando così sistematicamente il rovescio della libertà (p. 264).

La concorrenza – che reinventa il potere in forma relazionale, reticolare, differenziale – diventa il criterio normativo del vivere, il nuovo fondamento della razionalità. Più le scelte sono libere, più è importante sa-

5 La transizione dalla società disciplinare alla società della prestazione produce la *crisi della libertà*. L’autonomia personale viene utilizzata come leva per il conformismo volontario alla razionalità economica e all’auto-sfruttamento. Scrive Han (2016): “La crisi della libertà nella società contemporanea consiste nel doversi confrontare con una tecnica di potere che non nega o reprime la libertà, ma la sfrutta. La libera scelta viene annullata in favore di una libera selezione tra le offerte” (p. 25).

perle prevedere, orientare, controllare. Il potere neoliberista non impone dall'esterno, non è coercitivo, ma agisce attraverso il campo concorrenziale stesso, dove ogni soggetto è libero, ma continuamente sottoposto al giudizio di mercato, al confronto performativo, all'obbligo implicito di auto-ottimizzazione. Questa trasformazione rende la concorrenza un mezzo di governo, non un semplice meccanismo economico.

In un contesto lavorativo governato dalla concorrenza – da non intendersi come mero “spazio competitivo che rende possibile e descrive la rete degli scambi di mercato tra i diversi attori sociali, [ma come] meccanismo di produzione della soggettività” (Chicchi, Simone, 2022, p. 46) – la *prestazione* diventa una *disposizione*, più che un risultato, un atteggiamento permanente che investe l'essere nella sua totalità, un *dispositivo antropofagico* capace di inglobare e metabolizzare istanze originariamente emancipative – come il desiderio di autonomia, libertà, espressione critica – trasformandole in risorse funzionali all'accumulazione e alla competizione.

Si assiste a una progressiva interiorizzazione delle logiche neoliberiste. Anche quando sono ritenute ingiuste, queste logiche non lasciano spazio, come mostra Fazio (2020) sulla scorta di Honneth, a “reazioni di difesa collettiva” (p. 273), rimanendo relegate in un ambito *individuale e silenzioso* privo di forza pubblica. Allorquando successi e insuccessi vengono ricondotti a condotte personali e misurati in base alla capacità di auto-governarsi, l'indignazione non trova occasione espressiva. Incapace di rivendicare una “libertà incondizionata di interrogazione e proposizione” (Derrida, Rovatti, 2002, p. 9) – quella stessa libertà che la metterebbe strutturalmente in tensione con i poteri dominanti (Macherey, 2013; Pezzulli, 2024) – l'università cessa, così, di configurarsi come spazio di *parola incondizionata*, sottratta a vincoli esterni di natura politica, economica, ideologica o amministrativa. Ne deriva un restringimento significativo della possibilità di formulare domande radicali, in particolare quelle capaci di mettere in discussione i propri presupposti, il proprio ruolo pubblico e sociale.

Complice l'egemonia dei criteri di efficienza, misurabilità, eccellenza e prestazione, l'università tende a neutralizzare le istanze critiche: talvolta assorbendole e capitalizzandole (Boltanski, Chiapello, 2014), talaltra rendendole innocue e miti attraverso forme di conoscenza sempre più frantumate, parcellizzate, costrette entro schemi disciplinari rigidi, segnati da processi di compartimentazione settoriale e specialistica. Come sottolineato da Macherey (2013):

L'organizzazione dei compiti nelle nuove università [...] è sottomessa a pratiche di modellizzazione che risolvono le difficoltà suddividendole, secondo una logica di specializzazione crescente delle materie studiate e dei diplomi che la restrizione dei loro ambiti di riferimento renderà in principio, cioè sulla carta, più facili da ottenere e da sfruttare socialmente. Secondo tali procedure, si arriva a omogeneizzare artificialmente le pratiche universitarie disperdendone all'infinito i contenuti, con la conseguenza di renderli evanescenti, svuotandoli della loro sostanza ridotta, col pretesto di un migliore adattamento ai bisogni, a delle pagliuzze di sapere certificate come ‘crediti’ di formazione che si trovano, come gli atomi in balia del clinamen, soggetti al favore delle mode. Alla fine, tali procedure porteranno l'università, ridotta al livello di una grande scuola a buon mercato, e molto concretamente privata di mezzi materiali, a produrre solo competenze ‘utili’ che, nei fatti, non serviranno a niente: con il pretesto di fabbricare oggetti di marca, con una griffe affibbiata in virtù del riconoscimento amministrativo, produrrà di fatto solo delle contraffazioni, paccottiglia (p. 30).

La parola universitaria partecipa alla produzione dell'istituzione, ne plasma l'orizzonte epistemologico e ne tradisce le tensioni storiche. Non mero antagonismo episodico, la tensione tra università e poteri dominanti è una struttura di lunga durata che attraversa la forma stessa della parola universitaria. Quest'ultima è un dispositivo che produce istituzione mentre *trasmette* saperi, proprio per questo è il luogo in cui le istanze di autonomia del sapere si intrecciano, spesso dolorosamente, con la pressione dei poteri che pretendono di orientarlo, normalizzarlo o sfruttarlo. L'ambivalenza che travolge la parola universitaria impone una politica di quest'ultima come pratica riflessiva. Se i poteri dominanti – l'aziendalismo neoliberale con i suoi dispositivi di valutazione, ranking e progetti di eccellenza – investono l'università è perché la sua parola produce effetti reali: definisce canoni, distribuisce riconoscimenti, rende visibili o invisibili determinati oggetti epistemici.

La deriva manageriale ristruttura i ritmi, le forme di scrittura e di insegnamento, spingendo verso un lessico della *performance* che tende a espellere il tempo lungo della formazione generale. In questo quadro, Macherey difende l'idea di una formazione propedeutica ampia, comune e progressiva prima della specia-

lizzazione, non come nostalgia umanistica ma come gesto politico capace di restituire all'istituzione un margine di manovra critico rispetto alle urgenze di mercato e ai cicli di finanziamento a breve termine. La critica ha bisogno di tempi lunghi, di percorsi integrati, di una formazione che non si riduca a micro-obiettivi: quando il curriculum, la ricerca si sminuzzano e la misura diventa fine, ciò che resta della critica è un simulacro, una pratica rituale priva di efficacia pubblica.

La crisi della critica nell'università, pertanto, non è solo una questione di toni o di libertà formale: è una crisi di condizioni materiali, linguistiche, epistemiche. Ripensare la critica immanente significa rovesciare l'ordine delle priorità istituzionali: restituire alla formazione generale lo spazio che la valutazione ha espropriato, liberare il discorso accademico dall'idioma che lo omologa, ricentralizzare pratiche collettive capaci di produrre distanza e disaccordo fertile. Se si vuol conservare un senso politico della parola critica, occorre ricostruire luoghi e tempi in cui la domanda non sia ridotta a *credito*, non sia convertibile in immediata utilità di mercato.

2. L'arte perduta dell'*indocilità riflessiva* e le nuove forme di *polymathia*

Il 28 Maggio del 1978, intervenendo alla *Société française de Philosophie* e ponendo la sua riflessione nella trama della questione kantianamente inaugurata, Foucault (2024) definì la critica:

l'arte di non essere eccessivamente governati [...] il movimento attraverso il quale il soggetto si dà il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità; la critica sarà l'arte della non-servitù volontaria, quella dell'*indocilità riflessiva* (pp. 35-37).

Il filosofo francese propose una torsione decisiva della critica: non più tribunale astratto della ragione, ma pratica storica dei limiti, operazione sul rapporto tra verità e potere e sul modo in cui i soggetti si lasciano governare.

Spostare la critica dall'uso teorico esclusivo della ragione all'uso pubblico che mette alla prova i regimi di veridizione e le forme di soggettivazione consente di guardare all'Illuminismo non come dottrina, ma *prova dei limiti* a partire dai quali siamo governati e ci governiamo.

L'attitudine critica è uno *stile di vita*, non è un *no* imperativo e senza mondo, ma un lavoro sui regimi di veridizione (tra questi le scienze umane) che legittimano specifiche arti di governare e sulle tecniche attraverso cui, di volta in volta, veniamo *condotti a condurci*.

Il potere non si riduce alla sovranità giuridica o all'apparato disciplinare: governa *conducendo le condotte*, tessendo una rete di direzioni minute e costanti che prende in carico le persone e le popolazioni. La genealogia economica di questa ragione di governo, nella quale il regime del vero si riorganizza attorno a concorrenza, interesse, impresa di sé, fa sì che la critica mostri la propria fisionomia operativa: essa interroga *l'eccesso di governo e di verità* che fanno passare per necessari i dispositivi storicamente dati e chiede conto della misura in cui ci lasciamo governare in quel modo e a quel prezzo.

L'*indocilità riflessiva* è il rifiuto di quella cattura della verità che pretende di rendere naturale e indiscutibile una specifica tecnologia di governo. Rompendo le evidenze su cui si reggono *saperi, consensi, pratiche, l'evenemenzializzazione* consente di individuare storicamente le "connessioni tra meccanismi di coercizione e contenuti di conoscenza" (Foucault, 2024, p. 49).

Relegando ai margini della discorsività accademica l'*indocilità riflessiva*, la capacità di giudicare e distinguere, il modello neoliberista favorisce l'espulsione dell'inquietudine razionale che l'università era tenuta a custodire come suo compito più proprio, lasciando spazio a una "pedagogia difettosa" (Foucault, 2024, p. 86) incapace di favorire la *cultura di sé*⁶.

Integrando la critica che lo investe, trasformandola in principio di legittimazione, il neoliberismo riesce ad assorbirla, a incorporarla nei suoi dispositivi di legittimazione, rendendola parte del suo stesso ciclo di

6 La cultura di sé, afferma Foucault (2024) il 13 aprile del 1983 durante una conferenza a Berkeley, "deve permettere non solo di acquisire nuove conoscenze, ma, ancora meglio, di liberarsi di tutte le cattive abitudini, di tutte le opinioni false provenienti dalla folla, dai cattivi maestri, e anche dai genitori e dall'ambiente. Disimparare, *de-discere*, è uno dei compiti importanti dello sviluppo del sé" (p. 88).

riproduzione. Ne consegue una crisi della critica⁷, ovvero la sua neutralizzazione come forza autochiarificante e trasformativa.

Muovendo dal gesto *oppositivo* kantiano, che ne *Il conflitto delle facoltà* pensa l'università non come luogo armonico di trasmissione del sapere, ma come scena attraversata da un conflitto costitutivo fra potere e ragione, Bruno Moroncini (1988) mostra come la critica custodisca un *limite*, una verità che non si dà nella forma del possesso, ma come ciò che nel discorso e nel sapere permangono come *impossibile* e *incommensurabile*. Luogo di *dissidio* in cui coesistono autorità del governo e della ragione, l'università dovrebbe custodire e promuovere la critica come la forza che impedisce la chiusura autoreferenziale del discorso e mantiene viva la possibilità del giudizio.

Scriva il filosofo napoletano:

La critica non è un'istanza che, pretenziosa, sentenza sugli enunciati e sui comportamenti; essa deriva dall'interno del discorso, dà vita alla richiesta che ogni discorso o sapere fa di auto-riflessione, quando si scopre impotente ad auto-fondarsi, incapace per essenza di auto-justificarsi con un proprio meta-linguaggio (Moroncini, 1988, p. 261).

Operando preservando il limite, differendo continuamente l'*avvento della verità*, la critica fa sì che l'università sia spazio di dissenso, malgrado nell'attuale *Stimmung* faticchi a garantire il luogo del giudizio critico. Non è la censura esplicita a ridurre la forza della critica o la sua necessità, bensì la trasformazione delle condizioni di possibilità del discorso, che la rendono marginale e inefficace, esposta al rischio di diventare parola incapace di essere ascoltata e pronunciata.

È in questo scenario che la lezione di Mino Conte sul valore anche pedagogico della critica torna dirimente. La critica non è gesto demolitorio, ma arte del discernere: una pratica di distinzione che lega fatti e criteri, evidenze e misure, ragioni e fini. Come non esita a rilevare Conte, la critica è una *facoltà essenziale* dell'umano; laddove è compressa o inibita, si produce una mutilazione della relazione con il mondo⁸. La critica, con il suo portato pedagogico, non tollera la riduzione a tecnica modulare; non è un pacchetto di competenze trasmissibile, ma una disposizione, un *habitus* del giudicare. La possibilità di esprimere un giudizio di valore, sottolinea con acribia il filosofo dell'educazione, "necessita di tempo, applicazione, perseveranza, assennatezza, attenzione e indugio, di prudenza unita al coraggio, virtù queste di sicuro rilievo pedagogico se opportunamente alimentate attraverso l'esercizio critico" (Conte, 2016, p. 115).

L'avvertimento di Conte sulla temporalità della critica è decisivo: essa richiede un *tempo eccedente* non coincidente con i ritmi della prestazione, perché soltanto nell'indugio deliberativo maturano giudizi affidabili. Dove quel tempo è negato, subentra la scorciatoia dell'opinione solerte. Scrive Conte:

La critica, dal punto di vista dei funzionari della *performance*, assumerebbe il significato di una desincronizzazione nociva e disfunzionale, un dispendio improduttivo. L'imperativo economico-politico volto a sostenere la capacità di accelerazione produce eteronomia e non autonomia, dà forma al pensiero strumentale-operativo come quello più idoneo a realizzare i propri scopi e non ha tempo per occuparsi e per sostenere la formazione della disposizione intellettuale fondamentale propria della critica e del criticare che necessita, per affermarsi, di un tempo eccedente. Non programmabile né garantito a priori nel risultato. La velocità dell'innovazione non consente l'esperienza e la formazione dell'attitudine critica che non può conoscere (2016, p. 115).

7 Le parole crisi e critica condividono la stessa radice etimologica. Entrambe derivano dal verbo *krínein* (κρίνειν), che significa separare, distinguere, giudicare. La congestione di significato della parola crisi – ormai semanticamente inflazionata, insieme pervasiva e polisemica, fino a farsi segno distintivo della modernità – consente di vedere, seguendo Koselleck (2012), come la crisi non sia più un accidente episodico, bensì una condizione durevole, una forma dell'esperienza che orienta la percezione della storia come processo e della politica come luogo del conflitto. La crisi opera come soglia di discontinuità attraverso cui si articola la temporalità politica moderna tra passato e futuro, necessità e possibilità. Osserva Koselleck, il termine non sarebbe divenuto *parola d'ordine* se non avesse acquisito un contenuto capace di denominare un'esperienza sempre più diffusa: quella delle crisi economiche.

8 Producendo una restrizione ontologica del reale (ciò che non è compatibile con il paradigma neoliberista – pluralità di valori, complessità storiche, disuguaglianze strutturali – viene espunto dall'orizzonte teorico), il neoliberismo favorisce una semplificazione del mondo affinché l'azione politica si conformi al modello e non viceversa.

La frammentazione del sapere asseconda e intensifica questo movimento, inibendo l'*auto-eco-analisi* critica (Mortari, 2008). Là dove si invoca l'interdisciplinarietà, spesso si costruiscono recinti disciplinari comunicanti per decreto, mentre il tempo lungo del "*pensiero radicalmente critico*" (p. 21), della ricerca⁹ e della problematizzazione inquieta – che consente e pretende attraversamenti, arresti, deviazioni – è sostituito da una temporalità granulare: l'unità minimamente pubblicabile (*prodotto* della ricerca!)¹⁰. La misura diviene mentore: insegna che ciò che non è conteggiabile è eccedenza e che l'eccedenza, se non monetizzabile o narrabile, è irrilevante.

Un sistema accademico che premia la conformità e la prestazione riduce l'autonomia a funzione della produttività e trasforma l'università da spazio pubblico e critico in spazio prestazionale. Smarrita la critica, la foucaultiana arte dell'*indocilità riflessiva*, viene meno la capacità di interrogare la crisi dell'università nei suoi presupposti mantenendo aperto lo spazio per un pensiero dell'immaginabile, non semplicemente del necessario.

In una stagione culturale in cui tecnicizzazione, funzionalismo, scientismo burocratizzazione, *management* apolitico, *disarmo della critica* hanno favorito la depoliticizzazione del discorso pedagogico (riassorbito in quello economico) e alimentato il *difettare* dell'educazione di libertà e democrazia, è avvertita l'esigenza di ripolitizzare quel "progetto sociale" – l'educazione – "che lega passato e futuro attraverso l'azione nel presente" (Laval, Vergne, 2022, p. 30) dispiegando la sfera del possibile.

La competizione rende straniera ogni forma di solidarietà, sacrifica l'uguaglianza e con essa la filosofia, i saperi letterari e umanistici¹¹, in grado di fornire *armi poetiche, parodistiche, critiche*. Ritenuti spesso inutili (Martino, 2020; 2023a), i saperi letterari fondano, invece, la "sensibilità comune essenziale ad ogni comunità democratica ed egualitaria" (Laval, Vergne, 2022, p. 135). La cultura letteraria, che consente di custodire il senso inquieto della possibilità, della rimessa in questione, della problematicità, ha una forza performativa, non è una mera *radice* o *cultura comune*, ma "uno strumento di libertà a disposizione di quanti non accettano le menzogne del potere" (Laval, Vergne, 2022, p. 135).

Se i saperi letterari e umanistici *nutricano* il pensiero critico, è proprio questa forza analitica a renderli incompatibili con una logica dominata dalla competizione e dall'efficientismo. Irriducibili a criteri di misurazione quantitativa o di immediata utilità economica, vengono progressivamente marginalizzati (Mar-

9 Disciplinata dai mercati finanziari, in ostaggio della burocratizzazione, la ricerca scientifica appare prigioniera della "logica dell'eccellenza" (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2025) e la conoscenza assoggettata al processo di mercificazione. "Percepita come vantaggio concorrenziale nella guerra economica globale" (p. 81), la conoscenza è sistematicamente sottoposta al processo di valorizzazione del capitale. Per un'analisi capace di rischiarare il dominio della *cultura della valutazione* e la *governamentalizzazione della conoscenza* si rimanda a Pinto, 2019².

10 Come sottolineato da Carlo Cappa e Andrea Gavosto: "Dati interessanti sulla produttività dei ricercatori emergono da ANVUR [2023]: nell'ultimo quinquennio, la quota delle pubblicazioni scientifiche italiane a livello mondiale ha avuto un tasso di crescita superiore rispetto a quello degli altri paesi avanzati; essa è ormai giunta al 3,9%, significativamente dietro USA, Regno Unito e Germania, ma in linea con Giappone e Francia. [...] La quantità di ricerca prodotta dalle università italiane è dunque in aumento: in misura significativa, a tale risultato ha contribuito la normativa che regola le carriere accademiche e, in particolare, l'Abilitazione scientifica nazionale, che ha creato forti incentivi a pubblicare molto per ottenere passaggi di fascia e per avere i requisiti per svolgere specifiche funzioni, anche se, non di rado, ciò va a detrimento dell'impegno nella didattica e della qualità delle pubblicazioni stesse" (Cappa, Gavosto, 2025, p. 90). Estremamente interessante è la ricerca empirica condotta da Simona Colarusso e Orazio Giancola (2020). Analizzando l'area 14 ANVUR (scienze politiche e sociali), gli Autori mostrano il passaggio da un modello centrato su monografie e capitoli di libro a una crescente centralità dell'articolo su rivista, soprattutto nel confronto fra VQR 2004-2010 e VQR 2011-2014. Le monografie subiscono un calo marcato, mentre gli articoli crescono e diventano il prodotto più frequentemente sottoposto a valutazione. Non è un mero cambiamento di stile, ma un adattamento sistemico: i criteri valutativi, che privilegiano riviste indicizzate e metriche bibliometriche, spingono le scienze sociali verso pratiche editoriali più simili a quelle delle STEM, con effetti anche sulla lingua di pubblicazione e sulla struttura dei testi. Anche l'aumento del co-authoring viene letto come effetto congiunto di trasformazioni organizzative, di processi di competizione accademica e di incentivi valutativi che premiano la produttività misurabile.

11 In una temperie culturale in cui le *humaniora* arretrano perché non produttive e intrinsecamente problematiche rispetto all'umano, alla sua storia e al suo destino, l'università, non più "cittadella del libero pensiero" (Cambi, 2023, p. 307), ma dispositivo che "deve servire i e servirsi dei saperi forti" (*ibidem*), tende a favorirne la marginalizzazione. Innanzi a questo scenario, Cambi auspica una ricentralizzazione delle *humaniora* nella formazione per coltivare interiorità, immaginazione, pensiero problematico e autocritico. Letteratura, arte e filosofia formano la mente critica; il loro evitamento produce "oggetti più dogmatici e umanamente più circoscritti" (p. 308).

tino, 2023b). Non stupisce, allora, che la progressiva riduzione dell'educazione a bene privato che deve essere capitalizzato (mercificazione) porti in superficie il profilo dello studente-cliente, la pernicioso riscrittura efficientista dell'educazione (massimizzazione dei risultati), fino a decretare, attraverso il primato dell'economia della conoscenza, il mero valore economico del sapere. Come sottolineato da Fabrizio d'Aniello (2019), progressivamente s'impone un *riduzionismo educativo*, su cui si innesta in modo ancor più radicale la *liberazione neoliberista* dell'istruzione, volta a sganciare il processo formativo da presunti orpelli speculativi e criteri valutativi ritenuti *inutili*. Questo distacco dal significato profondo dell'educare, inteso come sviluppo critico e autonomia di pensiero, si traduce nella celebrazione della massima libertà intesa esclusivamente come preparazione funzionale al mercato del lavoro e alle logiche economiche dominanti.

In una *Stimmung* dominata da una *nuova sofistica*, quella della pedagogia delle competenze, che produce, nella migliore ipotesi, nuove forme di *polymathia*, sempre più evidente è, seguendo l'intelligenza filosofica di Roberta De Monticelli (2020),

il rischio di una strumentalizzazione dell'educazione a quell'*impiegabilità* che non è soltanto ricerca di concretezza e bisogni effettivi sul mercato del lavoro, ma rinuncia a formare la persona secondo le classiche virtù di *armonia*, *andreia*, *sofrosune* e *sofia*, appunto 'gli ideali educativi dell'Umanesimo' che 'non sono mai stati così attuali come oggi', quando ai cittadini delle società democratiche e virtualmente del mondo non solo si *riconosce* ma anche si *richiede* 'capacità di giudizio, risolutezza, pensiero autonomo e coraggio civile', in sintesi una sempre crescente autonomia o libertà responsabile: nei confronti di se stessi e degli altri (p. 11)¹².

La De Monticelli consegna un monito che non riguarda soltanto l'orizzonte ideale dell'educazione, ma si riflette sulle forme storiche e istituzionali in cui essa oggi prende corpo. Se la rinuncia a coltivare le virtù dell'umanesimo produce cittadini meno liberi e meno capaci di giudizio, lo stesso impoverimento si rispecchia ed è prodotto nell'/dall'università, divenuta laboratorio di un sapere specialistico piegato a criteri di impiegabilità e di redditività.

Con la sagace e irriverente intelligenza aforistica di Ennio Flaiano (2015), si potrebbe concludere che: "L'evo moderno è finito. Comincia il medioevo degli specialisti. Oggi anche il cretino è specializzato" (p. 19).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino, M. Rizzo (Ed.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comunità umana* (pp. 23-32). Bari: Progedit.
- Bazzicalupo L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Biesta G. J. J. (2022). *Ripensare l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boltanski L., Chiapello È. (2014). *Il nuovo spirito del capitalismo*. Milano: Mimesis.
- Cambi F. (2023). Sulla crisi dei saperi umanisti oggi: quattro notarelle. *Studi sulla formazione*, 26, 307-308.
- Casulli S., d'Aniello F., Polenta S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberismo*. Fano: Aras.
- Cappa C., Gavosto A. (2025). *Università sotto esame*. Bologna: il Mulino.
- Chicchi F. (2008). Bioeconomia: ambienti e forme della mercificazione del vivente. In A. Amendola, L. Bazzicalupo, F. Chicchi, A. Tucci (Eds.), *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione* (pp. 143-157). Macerata: Quodlibet.
- Chicchi F., Simone A. (2022). *Il soggetto imprevisto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione*. Milano: Meltemi.
- Chignola S., Mezzadra S. (2025). Neoliberalismo: che cosa c'è in un nome? *EuroNomade*, Maggio 2025.
- Conte M. (2016). Della ragione governamentale nelle istituzioni di formazione e ricerca. *Paideutika*, 23, 55-75.

12 Per una messa in forma dell'insegnamento come dissenso, in grado di portarsi oltre la retorica delle competenze cfr. Biesta, 2022.

- Colarusso S., Giancola O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*. Roma: Sapienza Università editrice.
- Dardot P., Laval C. (2019²). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Carolis M. (2017). *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*. Macerata: Quodlibet.
- De Monticelli R. (2020). La cognizione dei valori e la fragilità della democrazia. *Encyclopaideia*, 56, 7-16.
- Derrida J., Rovatti P. A. (2002). *L'università senza condizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Esposito M. (2011). *Oikonomia: una genealogia della comunità*. Milano: Mimesis.
- Fasanella A., Martire F. (2020). *Valutazione della ricerca e ricerca sulla valutazione. Riflessioni, analisi e proposte per la VQR*. Milano: FrancoAngeli.
- Fazio G. (2020). *Ritorno a Francoforte. Le avventure della nuova teoria critica*. Roma: Castelvecchi.
- Flaiano E. (2015). *Taccuino del marziano*. Milano: Edizioni Henry Beyle.
- Foucault M. (2005). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2012). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2024). *Che cos'è la critica?*. Bologna: DeriveApprodi.
- Han B. (2016). *Psicopolitica*. Milano: Nottetempo.
- Heller A. (2014). *Solo se sono libera*. Roma: Castelvecchi.
- Koselleck R. (2012). *Crisi. Per un lessico della modernità*. Verona: ombre corte.
- Laval C., Vergne F. (2022). *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*. Aprilia: Novalogos.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Creux G. (2025). *La nuova scuola capitalista*. Napoli: Suor Orsola Benincasa Università Editrice.
- Macherey P. (2013). *La parola universitaria*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Martino P. (2020). Educare all'inoperosità. Oltre l'antropologia del capitale umano: bioeconomia, pedagogia e valore dell'inutile. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 213-230.
- Martino P. (2023a). L'in-consumabile: il valore inattuale dell'inutile per la pedagogia e l'educazione. In M. Attinà, A. Broccoli, V. Rossini (Eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, percorsi* (pp. 71- 81). Roma: Anicia.
- Martino P. (2023b). Il professore universitario "nel momento": ethos neoliberista e disumanizzazione del lavoro accademico. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini, *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 874-877). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moroncini B. (1988). *Il discorso e la cenere. Il compito della filosofia dopo Auschwitz*. Napoli: Guida.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Petruciani S. (2003). *Modelli di filosofia politica*. Torino: Einaudi.
- Pezzulli F. M. (2024). *L'università indigesta. Professori e studenti nell'accademia neoliberale*. Bologna: DeriveApprodi.
- Pinto V. (2019²). *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*. Napoli: Cronopio.



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Formazione universitaria e decrescita. Riflessioni di senso declinate al futuro

Gennaro Balzano

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Ancient and Modern Civilizations | University of Messina (Italy) | gbalzano@unime.it

Higher Education and Degrowth: Reflections on Meaning Oriented Towards the Future

Abstract

The paper reflects on recent transformations in the university, marked by standardization, bureaucratization, and urgency, which undermine its critical function. The text calls for rethinking university education – particularly professional qualification programs – through alternative paradigms inspired by Latouche's concept of degrowth: overcoming the logic of efficiency and infinite growth. Applied to education, degrowth entails slow education, ecologically situated and generative, opposed to a university reduced to mere certification; a laboratory place for sustainable futures, where emancipation, care for others, and care for the world are combined with an unhurried pace.

Keywords

degrowth; slow education; performativity; teacher education; university as a common good

Il presente contributo riflette sulle trasformazioni recenti dell'università, segnata da standardizzazione, burocratizzazione e urgenze che ne minano talvolta la funzione critica. Si propone di ripensare la formazione universitaria, soprattutto quella professionalizzante, adottando paradigmi alternativi ispirati alla decrescita di *Latouche* per superare la logica dell'efficienza e della crescita infinita. Applicata all'educazione, la decrescita implica un'educazione lenta, ecologicamente situata e generativa, opposta a un'università ridotta a certificazione; un luogo laboratorio di futuri sostenibili, in cui emancipazione, cura dell'altro e del mondo si coniugano con la distensione dei tempi.

Parole chiave

decrescita; slow education; performatività; formazione docenti; università come bene comune

Introduzione

Negli ultimi decenni, e in maniera accelerata negli anni più recenti, l'università è stata attraversata da processi di trasformazione che ne hanno ridefinito profondamente la fisionomia e le finalità. A fronte di mutamenti tecnologici, riforme normative e pressioni socioeconomiche, le istituzioni accademiche si trovano oggi a operare in un contesto segnato da logiche di *standardizzazione*, *burocratizzazione* e *performatività* (Ball, 2012; Giroux, 2014). Questi processi, se da un lato promettono efficienza e *accountability*, dall'altro rischiano di svuotare la funzione culturale, critica e umanistica dell'università, riducendola a un apparato tecnico-amministrativo funzionale a politiche educative concepite altrove, spesso nei soli palazzi ministeriali (Montanari, 2023).

Come osservano Shore e Wright (2015), «audit culture and performance metrics are not neutral tools: they reshape academic work, narrowing intellectual agendas and privileging measurable outputs» (p. 23). Gli strumenti di misurazione, dunque, non descrivono soltanto l'attività accademica, la modellano, privilegiando ciò che è conteggiabile rispetto a ciò che è formativo.

Nel contesto italiano tali dinamiche si sono rese particolarmente evidenti in alcuni ambiti specifici, come, ad esempio, quello della *formazione iniziale e continua dei docenti*. I percorsi abilitanti da 60, 36 e 30 CFU, così come le nuove specializzazioni per le attività di sostegno organizzate in collaborazione tra *Indire* e università, hanno introdotto modalità di erogazione prevalentemente online, riducendo sensibilmente i momenti di incontro in presenza e di interazione diretta (Ciani, 2018), sacrificando la relazione sull'altare della flessibilità organizzativa. Questa scelta, seppur giustificata dalla necessità di ampliare l'accesso e ridurre i costi, solleva interrogativi cruciali: quale modello pedagogico sottende tali percorsi? Quale qualità della preparazione si può garantire in assenza di un radicato lavoro relazionale e laboratoriale? E, soprattutto, quale ruolo ha effettivamente giocato l'accademia nella loro progettazione e gestione?

In un'ottica più ampia, il fenomeno non è esclusivamente italiano. In molti paesi europei e anglosassoni si è assistito a un'analogha spinta verso la digitalizzazione e la modularizzazione estrema della formazione universitaria. Come nota Barnett (2011), «the contemporary university is under pressure to be at once more entrepreneurial and more accountable, a combination that rarely fosters deep learning» (p. 45). In altri termini, la richiesta simultanea di imprenditorialità e di rendicontazione spinge verso corsi «snelli», ma non necessariamente verso apprendimenti profondi e duraturi. La tendenza globale, dunque, si muove verso un'istituzione veloce, flessibile e *competitiva*, ma spesso poco attenta ai tempi lunghi dell'apprendimento significativo.

In questa prospettiva, la riflessione pedagogica è chiamata a un esercizio di radicale ripensamento per quel che riguarda non solo le forme organizzative e didattiche, ma anche il senso stesso della formazione universitaria, soprattutto laddove essa rappresenta una porta d'accesso a professioni ad alto impatto sociale, come l'insegnamento (Nussbaum, 2010). È necessario riaprire lo spazio per *paradigmi alternativi alle urgenze* dell'efficienza e dell'immediatezza (Cambi, 2010).

In tal senso, il paradigma della *decrescita*, così come elaborato da Latouche (2007), offre una lente critica di straordinaria portata; invita a superare la *religione della crescita* infinita e a riscoprire il valore del limite, della sobrietà. Traslato in ambito educativo, questo approccio propone una profonda *decolonizzazione dell'immaginario formativo* (Martínez-Pérez-Robles, Flores, 2024), oggi intriso di logiche utilitaristiche e produttivistiche. Come sostiene Honoré (2004) la lentezza non consiste nel fare tutto a passo di lumaca, ma cercare di fare tutto alla giusta velocità; un principio che, in università, significa dare tempo alla riflessione, alla relazione e alla costruzione condivisa del sapere.

1. Un quadro teorico di riferimento: dalla performatività alla decrescita

Il concetto di *performatività* applicato all'istruzione superiore si riferisce alla crescente enfasi sui risultati quantificabili, sugli indicatori di produttività e sulla misurazione costante delle performance (Ball, 2012). Questo modello, ispirato a logiche manageriali di stampo neoliberale, tende a tradurre la missione dell'università in termini di output economici, riducendo lo spazio per finalità educative più ampie e difficilmente quantificabili, come la formazione critica, l'impegno civico o la crescita personale (Biesta, 2010).

Come sottolineano Shore e Wright (2015), «governing by numbers is not simply a technical exercise;

it is a political act that redefines what counts as knowledge and who counts as a legitimate knower» (p. 26). La riduzione della complessità del sapere a metriche numeriche produce, di fatto, una ristrutturazione dei rapporti di potere all'interno dell'accademia, spostando l'attenzione da obiettivi formativi a obiettivi performativi.

La letteratura internazionale ha evidenziato come questa trasformazione si accompagni a una progressiva erosione dell'autonomia accademica (Shore, Wright, 2015) e a un indebolimento della funzione emancipativa dell'istruzione superiore. In tale scenario, i docenti universitari sono chiamati a essere non solo educatori e ricercatori, ma anche manager della propria produttività, costantemente impegnati a rendicontare attività e risultati.

In risposta, la *pedagogia critica*, sviluppata a partire dalle opere di Freire (1970/2005) e arricchita da contributi di studiosi come Giroux (2011) e Hooks (1994), rappresenta una contro-narrazione radicale. Come affermava Bertin (2021), il compito dell'educazione è coltivare razionalità critica e problematicismo, contrastando le derive tecnicistiche. È celebre l'affermazione di Freire in cui ricorda che «nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo», richiamando l'idea di apprendimento come pratica collettiva e dialogica. Hooks (1994), dal canto suo, sottolinea che «to educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn» (p. 13), ribadendo il legame tra emancipazione e trasformazione sociale.

Qui si innesta il paradigma della *decrescita*, che non si limita a criticare il modello economico dominante, ma propone un immaginario alternativo fondato su valori ecologici, sociali e relazionali (Latouche, 2007). Martínez-Pérez-Robles e Flores (2024) evidenziano come la formazione orientata alla decrescita implichi «training future generations to face ecological collapse by rethinking educational goals and methods» (p. 2), ponendo l'accento sulla sostenibilità e sulla comunità come criteri guida.

In ambito educativo, questo significa promuovere una *educazione lenta* (Honoré, 2004), che rifiuta la frenesia dell'accumulo di crediti e certificazioni per privilegiare la profondità dell'apprendimento, la riflessione critica e la cura delle relazioni educative (Mortari, 2006). Come suggerisce anche Demetrio (1996), l'educazione autentica necessita di tempi interiori e di spazi di riflessione che contrastino la logica della frenesia. Per Tannock (2025), «degrowth education challenges us to reconsider what counts as success in academia, shifting from competition to cooperation, from individualism to community» (p. 456). Tradotto nella pratica, il successo non coincide più con il *più veloce/più pubblicazioni*, ma con la qualità dei legami, la cooperazione e l'impatto sociale dei percorsi formativi.

L'integrazione tra pedagogia critica (Conte, 2023) e decrescita permette, dunque, di immaginare un'università che, invece di rispondere unicamente alle esigenze del mercato, si ponga come spazio di resistenza culturale, capace di formare cittadini consapevoli, responsabili e impegnati nella cura del mondo e dell'altro.

2. Analisi critica dei cambiamenti nella formazione universitaria: il caso della formazione docenti e percorsi abilitanti

Negli ultimi anni, il sistema universitario italiano ha visto l'introduzione di *percorsi abilitanti modulari* – 60, 36 e 30 CFU – come risposta alle esigenze di formazione e reclutamento del personale docente. Parallelamente, al TFA, le *specializzazioni per il sostegno* organizzate in collaborazione tra *Indire* e università hanno accentuato il ricorso a modalità di erogazione *quasi totalmente online*, riducendo la presenza fisica a momenti residuali o meramente formali (Ciani, 2018; Montanari, 2023).

Questi interventi, pur rispondendo a un bisogno reale di ampliare l'accesso e velocizzare i tempi di formazione, hanno prodotto effetti collaterali significativi:

- *indebolimento dell'interazione educativa*: la formazione online, proposta senza un'adeguata infrastruttura tecnico-metodologica, tende a ridurre la qualità del dialogo, la possibilità di osservazione diretta e il feedback personalizzato. Come sottolinea Salmon (2013), «online learning is most effective when it fosters active engagement, collaborative activities, and timely feedback – elements often missing in purely transmissive models» (p. 47);

- *erosione della dimensione laboratoriale*: le competenze didattiche e relazionali, fondamentali per l'insegnamento, richiedono esperienze concrete e guidate in contesti reali, difficilmente replicabili a distanza (Darling-Hammond, 2006). Studi recenti (Calvani, Trinchero, 2022) hanno mostrato come i laboratori in presenza aumentino del 35% la percezione di autoefficacia didattica nei corsisti rispetto a modelli puramente online;
- *marginalizzazione del ruolo accademico*: ciò significa che l'università, anziché essere il centro progettuale e pedagogico di questi percorsi, appare spesso come semplice esecutrice (Shore, Wright, 2015). Giroux (2014) denuncia la trasformazione dell'università in una palestra per le esigenze del mercato (p. 12).

Il fenomeno è aggravato dalla crescente competizione con gli atenei telematici, che intercettano una quota rilevante di studenti-lavoratori grazie a una flessibilità spinta, ma rischiano di ridurre ulteriormente l'esperienza universitaria a un insieme di moduli erogati in tempi record. Dai monitoraggi, incluso il rapporto ANVUR (2023), si evince che, nei corsi erogati prevalentemente online, solo il 42% degli studenti dichiara di aver instaurato relazioni significative con docenti o colleghi, contro l'81% nei corsi tradizionali in presenza.

In questo quadro, il rischio è la progressiva sostituzione della formazione universitaria intesa come esperienza trasformativa con un modello di *credentialism* veloce, dove l'obiettivo primario diventa l'ottenimento della certificazione piuttosto che lo sviluppo di competenze complesse e senso critico (Brown, Lauder, Ashton, 2011). Come nota Biesta (2010), «education is not only about qualification; it is also about subjectification and socialization» (p. 20), elementi difficilmente perseguibili in ambienti formativi decontestualizzati e frammentati.

In questa prospettiva, la questione non è *se* utilizzare il digitale o modularizzare i percorsi, ma *come* farlo: con quali tempi, quali relazioni e quali criteri di qualità. L'assenza di un disegno pedagogico forte genera inevitabilmente frammentazione e impoverimento dell'esperienza, soprattutto nei percorsi professionalizzanti (Pellerey, 2004) che richiedono pratica riflessiva e comunità di apprendimento.

2.1 Digitalizzazione e didattica emergenziale

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha accelerato un processo già in atto: la *digitalizzazione* (forzata) della didattica. Se in un primo momento la transizione online ha permesso di garantire la continuità dell'insegnamento, col tempo essa si è trasformata in una *modalità ordinaria* per molti percorsi formativi, inclusi quelli professionalizzanti.

Questa normalizzazione comporta rischi evidenti, che vanno dall'omologazione delle esperienze formative (Selwyn, 2016) a fenomeni di didattica asettica, in cui l'assenza di corporeità e co-presenza limita l'apprendimento situato e la costruzione di comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991). Come osserva Selwyn (2016), «educational technology is too often adopted for reasons of efficiency and cost-saving, rather than for genuinely pedagogical purposes» (p. 78).

La ricerca internazionale ha evidenziato che, nella fase di *didattica emergenziale* (Hodges et al., 2020), l'obiettivo primario non era innovare, ma semplicemente trasferire online ciò che prima avveniva in presenza. Hodges et al. (2020) precisano che «emergency remote teaching should not be conflated with well-designed online learning, as the former is a temporary, reactive solution» (p. 6). Questa distinzione è fondamentale: ciò che è stato implementato in tempi di crisi non può essere assunto come modello stabile senza adeguata riprogettazione.

L'adozione stabile di modalità telematiche, senza un investimento parallelo su metodologie e strumenti collaborativi, rischia di consolidare un modello di insegnamento ridotto alla trasmissione di contenuti e al controllo delle performance, anziché alla costruzione condivisa di significati.

A ciò si aggiunge la precarizzazione del lavoro docente: l'aumento del carico digitale, spesso non riconosciuto contrattualmente, si accompagna a una crescente pressione per produrre corsi e materiali valutabili secondo criteri quantitativi (Ball, 2012). Come osservano Williamson et al. (2020), «the datafication of education during the pandemic has entrenched new forms of surveillance and managerial oversight» (p. 56), introducendo logiche di controllo che rischiano di permanere anche oltre l'emergenza. In breve, la radicalizzazione tecnologica rischia di stabilizzare assetti di controllo e sorveglianza, più che aprire a inno-

vazioni pedagogiche significative, se non è orientata da una chiara intenzionalità didattica (Trincherò, 2021).

La sfida attuale è quindi distinguere tra ciò che nella digitalizzazione ha rappresentato un progresso effettivo – ampliamento dell’accesso, flessibilità, nuove forme di collaborazione – e ciò che, invece, ha introdotto criticità strutturali, come l’impoverimento della dimensione relazionale e laboratoriale, elementi centrali per una formazione trasformativa e orientata alla complessità.

La lezione appresa è duplice: l’*emergency remote teaching* ha garantito la continuità, ma non può diventare il modello; la progettazione *online-by-design* richiede tempo, cura e dispositivi di collaborazione che mettano al centro presenza sociale, compiti autentici e valutazioni dialogiche.

2.2 Quando il lavoro ibrido diviene sgranato

Il *lavoro ibrido* – forma di organizzazione che combina attività in presenza e a distanza – è stato presentato come una soluzione capace di *unire il meglio dei due mondi* (Allen, Seaman, Garrett, 2007). In ambito universitario, tale approccio si è tradotto spesso nel *blended learning*, che secondo Graham (2006) rappresenta «the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences» (p. 5). Tuttavia, la rapida implementazione di modelli ibridi nel contesto post-pandemico ha evidenziato limiti significativi: più che a un’integrazione progettata, si è assistito a una giustapposizione di segmenti formativi, talvolta scollegati e disomogenei.

A seguito della pandemia – e, oggi, della crisi post-pandemica intrecciata a tensioni internazionali e trasformazioni guidate dall’IA – il lavoro ibrido ha subito una riformulazione forzata. In molte università italiane si è passati da una didattica in presenza a una didattica completamente online, per poi ritornare a una modalità *blended* che, però, raramente rispetta i principi di integrazione coerente tra i due ambienti. Ne deriva un modello incompleto, definibile come *sgranato* (Balzano, 2023, pp. 173-175).

L’immagine della sgranatura – evocata simbolicamente dalla separazione dei chicchi in un melograno o dalla perdita di definizione in una fotografia – richiama il concetto di complessità in Morin (2017). Come afferma l’Autore, «la complessità è ciò che è tessuto insieme; ciò che non può essere ridotto a un’unità semplice senza perdere la sua ricchezza di relazioni» (p. 27). Un modello formativo *ben tessuto* è poco sgranato: mantiene coerenza, interconnessioni e senso di totalità tra le sue parti.

In contesto universitario, un esempio di *lavoro ibrido sgranato* può essere osservato nei corsi che alternano lezioni registrate asincrone e incontri sporadici in presenza, senza un disegno metodologico che colleghi strettamente i due momenti. Ricerche recenti (Means et al., 2013) indicano che la semplice alternanza di formati non garantisce un miglioramento degli apprendimenti, mentre modelli *blended* progettati con forte interattività e compiti integrati possono produrre risultati significativamente migliori.

Un criterio operativo per evitare lo *sgranato* è l’*integrazione intenzionale*: ogni attività online deve essere necessaria a un compito in presenza (e viceversa), condividere rubrica valutativa e prevedere momenti di restituzione sincrona (tutorato, micro-mentoring), che cuciano l’esperienza in un tessuto continuo.

La questione diventa centrale quando il modello sgranato è frutto non solo di trasformazioni fisiologiche, ma anche di pressioni esterne: logiche di mercato, esigenze economiche, competizione interistituzionale, crescente centralità dell’intelligenza artificiale. Come osserva Annacontini (2008), la pedagogia è chiamata a confrontarsi con la *sfida della complessità* proprio quando l’umano rischia di disperdersi in sistemi frammentati.

Se applicata a questo scenario, la prospettiva della decrescita propone di *ricucire* il tessuto educativo: privilegiare esperienze prolungate in presenza, valorizzare i momenti di confronto diretto, integrare le tecnologie in maniera intenzionale e non puramente sostitutiva. Un modello ibrido non sgranato non è semplicemente una via di mezzo, ma un ecosistema formativo coerente, in cui ogni componente – digitale o fisica – è funzionale a un obiettivo condiviso di apprendimento e crescita.

3. Applicazione del paradigma della decrescita alla formazione universitaria

L'applicazione del paradigma della *decrecita* al contesto universitario – che non possiamo ovviamente considerare che come possibilità, da vagliare con attenzione, pista di ricerca che necessita poi anche di ulteriori studi pedagogici e riflessioni critiche – non si esaurisce in un semplice cambio di obiettivi o in una riduzione quantitativa delle attività. Si tratta, piuttosto, di una *trasformazione culturale radicale* che tocca i fondamenti stessi della formazione accademica, i suoi tempi, i suoi spazi e le relazioni che la costituiscono. Come afferma Latouche (2007), «la decrescita non è la crescita negativa, ma la riduzione dell'impronta ecologica e sociale dell'attività umana, accompagnata da un aumento della qualità della vita» (p. 45). In ambito educativo, questo significa superare la logica dell'accumulazione di crediti, titoli e certificazioni, per recuperare l'idea dell'apprendimento come esperienza trasformativa e non immediatamente finalizzata alla spendibilità economica.

Il primo passo verso un'*università a misura di decrescita* consiste nel *decolonizzare l'immaginario formativo* (Martínez-Pérez-Robles, Flores, 2024), ovvero liberarsi dall'idea che il valore di un percorso universitario risieda esclusivamente nella sua spendibilità immediata sul mercato del lavoro. Questa operazione implica una *critica esplicita* ai discorsi politici e mediatici che presentano l'università come *fabbrica di competenze* o *motore di competitività* nazionale e internazionale. In alternativa, si propone di concepire l'università come *spazio di produzione di sapere generativo*, capace di creare legami, immaginari e progettualità che eccedono la logica utilitaristica.

Decolonizzare l'immaginario significa anche *recuperare il senso della conoscenza fine a se stessa*, della ricerca non immediatamente applicabile, della formazione come esperienza trasformativa personale e collettiva (Conte, 2016). È un'operazione che, come sottolinea Nussbaum (2010), si oppone alla riduzione dell'educazione a mero addestramento tecnico, rivendicando la centralità delle discipline umanistiche e sociali nella costruzione di una cittadinanza democratica.

Uno dei principi cardine della decrescita in ambito educativo è il *rallentamento intenzionale* dei processi formativi. *L'educazione lenta* (Honoré, 2004) non coincide con una semplice dilatazione temporale, ma con un ripensamento del tempo come risorsa qualitativa. In un'università orientata alla decrescita, i corsi non sarebbero organizzati per massimizzare il numero di studenti formati nel minor tempo possibile, ma per *favorire l'assimilazione profonda*, la riflessione critica e il dialogo.

Concretamente, *tempi distesi per la riflessione* tra un argomento e l'altro, evitando la frammentazione eccessiva dei contenuti, *ritmi di valutazione sostenibili*, che permettano allo studente di integrare criticamente ciò che apprende, piuttosto che accumulare nozioni in vista di un esame imminente. In ultimo, *laboratori esperienziali* che richiedano immersione prolungata e collaborazione tra pari, anziché simulazioni rapide e superficiali. In tal senso, l'università si configurerebbe come una *zona temporale autonoma*, sottratta almeno in parte alla pressione sincronica del mercato e della produttività immediata.

Esempi di pratiche coerenti con questa visione si possono osservare in alcune università nord-europee e canadesi che hanno sperimentato la *slow university*: corsi semestrali estesi a un anno intero per permettere approfondimenti interdisciplinari, tutoraggio personalizzato con rapporti docenti-studenti ridotti, periodi di *pausa accademica* dedicati a progetti comunitari o alla ricerca personale. Come sostiene Honoré (2004), «slowness is not about doing everything at a snail's pace; it's about doing things at the right speed for quality and meaning» (p. 15).

Il paradigma della decrescita implica un forte riposizionamento della *relazione educativa* al centro del processo formativo (Mortari, 2006; 2017). In un contesto dominato da modalità online e dalla standardizzazione dei contenuti, la relazione docente-studente rischia di ridursi a scambio di materiali e feedback tecnici. La prospettiva della decrescita insiste invece sul carattere dialogico, corporeo e comunitario dell'educazione.

Questo significa rivalutare la presenza fisica come momento di costruzione di senso condiviso, sostenere pratiche di mentoring e accompagnamento personalizzato, anche a scapito di numeri elevati di iscritti, ma anche favorire l'interdisciplinarietà come spazio di incontro e contaminazione reciproca tra saperi, anziché come semplice integrazione curricolare predefinita.

Dal punto di vista metodologico, la decrescita universitaria implica anche *tempi distesi e valutazioni sostenibili*: meno esami ravvicinati, più progetti a lungo termine; meno nozionismo, più riflessione critica.

Tannock (2025) sottolinea che «degrowth education invites a move away from competitive metrics towards collaborative learning and collective well-being» (p. 456).

L'applicazione della decrescita alla formazione universitaria richiede una revisione degli *indicatori di qualità*. Le metriche tradizionali – tassi di occupazione, numero di pubblicazioni, ranking internazionali – non sono adeguate a misurare la qualità in termini di emancipazione, partecipazione democratica o benessere collettivo. Servono *indicatori qualitativi* capaci di valutare il grado di inclusione, la capacità di stimolare pensiero critico, l'impatto comunitario della formazione offerta.

3.1 Linee operative per una università della decrescita

Prima di elencare le possibili azioni concrete, è necessario sottolineare che l'applicazione del paradigma della decrescita all'università non si riduce a un insieme di buone pratiche isolate, ma richiede una coerenza sistemica tra finalità educative, tempi, spazi e relazioni. In questa prospettiva, le linee operative non vanno intese come prescrizioni rigide, bensì come orientamenti aperti, capaci di guidare processi di riprogettazione locale e situata. Esse rappresentano una traduzione possibile dei principi della lentezza, della cura e della convivialità in scelte didattiche e organizzative concrete, utili a immaginare un modello formativo alternativo a quello dominato da accelerazione, frammentazione e performatività.

<i>Tempi distesi e carico sostenibile</i>	Rimodulare CFU e calendari d'esame per evitare sovrapposizioni e favorire cicli <i>apprendimento-riflessione-restituzione</i>
<i>Laboratori immersivi e comunità di pratica</i>	Introdurre periodi intensivi in presenza (1–2 settimane) con compiti autentici in scuola/territorio, alternati a fasi online di documentazione e riflessione guidata
<i>Mentoring e micro-coorti</i>	Ridurre il rapporto tutor/corsisti; attivare <i>learning sets</i> da 8–12 studenti con incontri cadenzati e rubriche condivise
<i>Valutazioni generative e metriche alternative</i>	Sostituire test ripetitivi con portfolio riflessivi, <i>learning journals</i> e <i>peer review</i> strutturata
<i>Cura e convivialità</i>	Prevedere <i>tempi bianchi</i> (spazi senza lezioni) per lettura lenta, colloqui, co-progettazione; promuovere pratiche conviviali come cerchi di dialogo e <i>colloquia</i> aperti

PROTOTIPO DI MODULO <i>LENTO</i> (6 CFU, 12 settimane)	
<i>Settimane 1-2 (presenza)</i>	laboratorio di casi reali, definizione dei <i>learning outcomes</i> , creazione delle micro-coorti
<i>Settimane 3-6 (online sincrono/asincrono)</i>	compiti autentici in scuola/ente; diario riflessivo settimanale; micro-mentoring (45') ogni 10 giorni
<i>Settimana 7 (presenza)</i>	<i>mid-review</i> con <i>peer feedback</i> e ritaratura obiettivi
<i>Settimane 8-11</i>	project work con testimoni esterni; <i>community briefing</i> intermedio
<i>Settimana 12 (presenza)</i>	presentazione portfolio, discussione pubblica, auto-valutazione e pianificazione del trasferimento professionale

Conclusioni

L'università, se vuole continuare a mantenere una funzione pubblica e trasformativa, anche alla luce del ruolo che stanno assumendo gli atenei telematici (non solo numericamente), deve *recuperare il proprio ruolo di attore critico* nei confronti delle politiche educative e delle logiche economiche dominanti. Ciò significa:

- *rivendicare autonomia progettuale* nella definizione dei percorsi formativi;
- *rimettere al centro la relazione educativa*, privilegiando la presenza, il dialogo e la comunità di apprendimento rispetto a soluzioni esclusivamente digitali.
- *adottare paradigmi alternativi* come la *decrecita* e l'*educazione lenta* per orientare la didattica verso finalità etiche, ecologiche e comunitarie;
- *sperimentare pratiche pedagogiche critiche* che sviluppino nei futuri docenti non solo competenze tecniche, ma anche capacità di analisi, di resistenza e resilienza e di costruzione politica.

Come ammonisce Nussbaum (2010), «una società che non coltiva l'immaginazione, la capacità critica e la compassione è destinata a produrre cittadini incapaci di difendere la democrazia» (p. 23). Applicare il paradigma della decrecita all'università non è dunque una scelta meramente organizzativa, ma un atto politico: significa difendere l'idea dell'istruzione come bene comune, non riducibile a merce o servizio a domanda individuale.

In questa prospettiva, l'università può configurarsi come un vero laboratorio di futuri sostenibili, capace di coniugare tensione emancipativa e cura dell'altro e del mondo.

Latouche (2007) ricorda che «la decrecita è un progetto politico per una società autonoma e solidale» (p. 14): applicata alla formazione, questa visione restituisce all'Accademia la sua missione più alta, quella di essere luogo di libertà, pensiero e responsabilità condivisa.

Solo così sarà possibile superare il riduzionismo tecnico e utilitaristico, restituendo alla formazione universitaria la sua natura di spazio di pensiero critico e di crescita collettiva. In un'epoca segnata da crisi multiple e accelerazioni forzate, scegliere la lentezza, la cura e la complessità non è un lusso, ma un'urgenza etica.

Questo contributo offre una cornice e un'agenda operativa da testare con studi pilota misti (qualitativi/quantitativi) sui risultati di apprendimento, sul benessere di studenti e docenti e sull'impatto di comunità. La ricerca futura dovrebbe misurare il valore aggiunto di mentoring, laboratori immersivi e tempi distesi rispetto a modelli che sinteticamente potremmo definire *accelerati*.

Riferimenti bibliografici

- Allen I. E., Seaman J., Garrett R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Sloan Consortium.
- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Firenze: ETS.
- Ball S. J. (2012). The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 89–103.
- Balzano G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Barnett R. (2011). *Being a university*. London: Routledge.
- Bertin G.M. (2021). *Educazione alla ragione - Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Avio.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Brown P., Lauder H., Ashton D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. New York, NY: Oxford University Press.
- Calvani A., Trinchero R. (2022). *Didattica e formazione: Verso una nuova qualità*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari-Roma: Laterza.
- Ciani D. (2018). *La pedagogia della decrecita. Per un'educazione sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte M. (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Limena (PD): Libreria Universitaria.
- Conte M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, 24(1), 114–117.
- Darling-Hammond L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: la Nuova Italia.
- Freire P. (2005). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Giroux H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury.
- Giroux H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, IL: Haymarket Books.
- Graham C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk,

- C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-12.
- Honoré C. (2004). *In praise of slow: How a worldwide movement is challenging the cult of speed*. New York, NY: HarperOne.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Latouche S. (2007). *Breve trattato della decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Pérez-Robles M., Flores I. (2024). Educating in and for degrowth: Training future generations to face ecological collapse. *Sustainability*, 16(21).
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2013). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Montanari M. (2023). *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Salmon G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Selwyn N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic.
- Shore C., Wright S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28.
- Tannock S. (2025). On education and degrowth. *British Journal of Sociology of Education*, 46(4), 454-468.
- Trinchero R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Istanze di professionalizzazione e *Faculty Development*: il ruolo della pedagogia nell'attuale sistema universitario

Matteo Cornacchia

Full professor | University of Trieste | Department of Humanities | mcornacchia@units.it

Professionalization and Faculty Development: Pedagogy's role in the contemporary university system

Abstract

The article examines the transformations that have reshaped the Italian university system over the past decades, with a specific focus on the pedagogical implications and the training of educational professions. After outlining the critical debate on the university in its relationship with the labor market, the paper highlights the role of pedagogy both in reshaping curricula and in supporting the evolution of professional profiles of teachers and educators. The final section discusses Faculty Development initiatives and Teaching and Learning Centres, identified as strategic spaces for innovation and professional dialogue. The study underlines the importance of pedagogical research as a crucial resource for interpreting current changes and for guiding the future of higher education.

Keywords

Higher Education; Pedagogy; Teaching; Faculty Development; Teaching and Learning Centre

Il contributo analizza le trasformazioni che hanno interessato il sistema universitario negli ultimi decenni, con particolare attenzione agli effetti delle varie riforme sui percorsi accademici delle professioni educative. Dopo aver ripercorso il dibattito critico sui rapporti fra università e istanze professionali, l'articolo mette in evidenza il ruolo assunto dalla pedagogia sia nella revisione dell'offerta formativa rivolta ai profili professionali di insegnanti e educatori sia nell'evoluzione della stessa docenza universitaria. In tale direzione, la parte conclusiva approfondisce i temi del *Faculty Development* e della diffusione dei *Teaching and Learning Centres*, individuati come spazi strategici di innovazione e confronto. Ne emerge un ruolo di protagonismo della ricerca pedagogica tanto nell'interpretare i cambiamenti in atto quanto nel definire i nuovi assetti dell'università.

Parole chiave

Università; Pedagogia; Didattica; *Faculty Development*; *Teaching and Learning Centre*

Premessa: i cambiamenti dell'università dal punto di vista pedagogico

Per una prima comprensione di quanto è avvenuto negli ultimi venti, venticinque anni nel sistema universitario italiano, risulta ancora estremamente utile la lettura del testo *Una ikea di università* di Maurizio Ferraris, pubblicato da Raffaello Cortina in due diverse edizioni nel 2001, prima, e nel 2009, poi. Si ritiene opportuno motivare le ragioni di questo riferimento, pur con una doverosa avvertenza finale.

La prima risiede negli obiettivi fissati dalla stessa *call* di *Studium Educationis* all'origine di questo numero, in cui si sollecita una riflessione critica sullo stato dell'università pubblica italiana: le intenzioni, insomma, sono assai simili a quelle di Ferraris, il quale ha pure esplicitato la sua *idea*, giocando però sull'ambiguità con il termine *ikea*, per segnalare una deriva commerciale non tanto diversa da quella già da tempo in atto nei sistemi scolastici di tutto il mondo e puntualmente anticipata in tempi non sospetti anche da altri osservatori (su tutti si consideri Illich e il modo in cui ha reso il concetto di "istituzionalizzazione" fin dagli anni Settanta).

La seconda ragione si riferisce allo spazio temporale di otto anni compreso fra la prima e la seconda edizione: in altri termini Ferraris ha avuto modo di verificare "alla prova dei fatti" – come recita il sottotitolo dell'edizione del 2009 – le considerazioni espresse nel 2001 e constatare quale sia stato il reale impatto di una riforma universitaria che, come tutti i processi riformatori, richiede un congruo lasso di tempo per essere valutata nei suoi effetti, voluti e non.

La terza ragione è poi conseguenza del profilo dell'autore che, come egli stesso dichiara, lo legittima a prendere posizione:

che questa non sia una formula retorica lo garantisce il fatto che io all'università ci vivo e ci lavoro, come docente, da più di vent'anni, e che spero di passarci altrettanti [...]. Ho conoscenza, insomma, ma anche interesse, e l'una e l'altra vanno nella direzione di un miglioramento, non di un affondamento (Ferraris, 2009, p. X).

Sulla base di quest'ultima considerazione, dovremmo ritenere che chiunque abbia un ruolo professionale all'università vada automaticamente considerato un "addetto ai lavori" e, dunque, titolato a esprimersi. Ciò induce, però, a esplicitare l'avvertenza finale poco sopra anticipata: quello di Ferraris non è uno studio *evidence based*, ma un libro d'opinione, basato appunto sulla sua esperienza e sulla sua visione (molto critica) dei fatti e, come tale, condivisibile o meno. Il presente contributo, invece, intende porre la questione in termini più specifici a partire dalla constatazione che la *call* di *Studium Educationis* non è stata indirizzata all'intera comunità accademica, ma a una sua parte, quella cioè che coincide con l'ambito scientifico-disciplinare in cui la rivista è collocata, ovvero «l'ampio spettro delle linee di ricerca afferenti al campo di studi della pedagogia generale e sociale, in dialogo con gli altri domini pedagogici e con le scienze umane, sociali e della vita» (dal sito della rivista). Le riflessioni che seguono, pertanto, non derivano dall'essere genericamente "addetti ai lavori", bensì "studiosi e ricercatori" di ambito pedagogico, dunque con la prospettiva di soffermarsi su quelle trasformazioni del mondo accademico che, più di altre, sollecitano un pensiero pedagogico o interpellano direttamente la pedagogia per precise ragioni di merito. In secondo luogo, e sempre con l'obiettivo di non rimanere sul piano delle opinioni, si cercherà di condurre il discorso separando, di volta in volta, ciò che va considerato "possibile" da quei processi che, invece, ci paiono "ineludibili" sulla base di precisi fatti o tendenze. Nell'ordine, saranno considerati il rapporto fra università e mondo del lavoro, la specificità dei corsi di studio a indirizzo pedagogico rispetto al mercato delle professioni educative e, infine, il contributo della pedagogia alle iniziative di *Faculty Development* e allo sviluppo dei *Teaching and Learning Centre* negli atenei italiani.

1. Sul concetto di "riforma"

Ciò che nel testo di Ferraris (edizione 2009) viene indicato come "riforma" è, in realtà, un articolato processo iniziato sul finire degli anni Novanta e protrattosi almeno per il primo decennio degli anni Duemila. Nella circostanza si evidenziava la natura *bipartisan* del progetto, ideato dai governi di centrosinistra e poi sostanzialmente messo in atto da governi di centrodestra, anche in ragione del fatto che le sue premesse

risiedevano nel “processo di Bologna”, dunque in un accordo promosso dal Consiglio d'Europa per la realizzazione di uno spazio comune dell'istruzione superiore¹. Quello che non poteva essere colto per mere ragioni cronologiche era, invece, il prosieguo della vicenda, perché alcuni dei cambiamenti più radicali si sarebbero concretizzati subito dopo la pubblicazione del testo, a cominciare dalla Legge 30 dicembre 2010, n. 240, con cui l'allora Ministra Gelmini intervenne sulla governance degli atenei.

Alcune di quelle novità oggi sono già state superate da ulteriori evoluzioni: si pensi, in particolare, a quanto accaduto alla figura dei ricercatori universitari junior e senior a tempo determinato (i cosiddetti RTDa e RTDb, a seconda della lettera utilizzata dal comma per inquadrarli), in sostituzione dei quali esiste ora un unico regime contrattuale di sei anni con una *tenure track* finale (da cui l'acronimo RTT), introdotto dalla L. 29 giugno 2022, n. 79. È sufficiente limitarsi a questo esempio per segnalare un primo dato su cui riflettere: l'attuale sistema universitario va considerato un cantiere aperto, soggetto a molteplici e continue revisioni, spesso fra le pieghe di dispositivi normativi di varia natura (decreti “mille proroghe”, leggi di bilancio, Decreti del Presidente del Consiglio ecc.) che rendono la materia particolarmente instabile e, conseguentemente, anche la sua analisi². È comprensibile che il discorso possa apparire eccessivamente tecnico e discostarsi dai temi della call: in realtà rivela una sorta di evoluzione nelle procedure adottate dal Legislatore, perché se in passato le cosiddette “riforme” avevano un loro impianto per così dire “monolitico”, coincidente con una legge (la “legge di riforma”, appunto), poi sono state affidate a “leggi delega”, di solito consistenti in un solo, corposo, articolo dal quale derivano indicazioni per successivi “decreti attuativi”, e infine, come si è visto, si sono frazionate in dispositivi di varia natura. Al di là dei tecnicismi, la questione non è di poco conto perché pone un problema di regia, non sempre chiaramente riconoscibile, e delle effettive motivazioni all'origine di un provvedimento, da ricercare in concrete istanze di “risparmio”, “semplificazione” o “urgenza” piuttosto che in prospettive culturali chiare e definite. Anche la constatazione di Ferraris sulla convergenza *bipartisan* fra centrosinistra e centrodestra esplicita, sostanzialmente, il medesimo principio: le riforme, anziché essere ascrivibili a precise visioni sui fini dell'università, con conseguente assunzione di responsabilità da parte di chi le sostiene sulla base di una adesione ideologica, sembrano essere imposte alle parti politiche da fattori contingenti e trasversali. Due ulteriori esempi, volutamente scelti per la loro attinenza con l'ambito pedagogico, dovrebbero agevolare il prosieguo del discorso.

Nel 2017 il mondo delle professioni educative è stato oggetto di due distinti provvedimenti con effetti – non di poco conto – sui corrispondenti percorsi universitari. Ad aprile il decreto legislativo n. 65 ha istituito il sistema educativo integrato da zero a sei anni e, con esso, la necessità di possedere una qualificazione universitaria (peraltro con specifico indirizzo) per operare nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia. A dicembre, sei commi della legge di bilancio 2018 (L. 205/2017) hanno tracciato i profili professionali di educatori e pedagogisti e hanno determinato i titoli universitari necessari per ottenere quelle qualifiche. Ora, senza esprimere giudizi di valore sui contenuti dei due provvedimenti, è indubbio che essi abbiano avuto due regie distinte e si siano concretizzati attraverso iter non esattamente lineari: il primo, infatti, è un decreto attuativo di una legge, la 107/2015, concepita per riformare il sistema di istruzione e formazione (la cosiddetta “Buona scuola”); il secondo è il risultato di un compromesso resosi necessario per evitare che la conclusione della legislatura interrompesse l'iter parlamentare di una proposta di legge (la cosiddetta “Legge Iori”) all'origine molto più articolata e dettagliata di quanto sia stato possibile condensare in sei commi di una legge di bilancio (che, peraltro, avrebbe altre finalità). Chi negli ultimi anni ha ricoperto funzioni gestionali nei corsi di studio della classe L-19 conosce perfettamente le storture dovute alla so-

1 Si colloca entro questo quadro il Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509, con cui il nostro Paese ha recepito l'articolazione degli studi universitari in due livelli – lauree triennali e lauree specialistiche – e ha introdotto il meccanismo dei crediti formativi universitari per definire la quantità di impegno richiesto dai singoli percorsi in una prospettiva di mobilità europea. Come noto, il decreto è stato successivamente aggiornato attraverso il Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, di cui si dirà a breve.

2 A titolo di esempio si segnala l'ipotesi – ripresa da vari organi di stampa e siti specializzati – di una possibile nuova riforma della governance degli atenei che estenderebbe il mandato dei rettori a 8 anni (4 + 4), rivedrebbe la composizione dei Consigli di Amministrazione e fornirebbe specifiche indicazioni per la redazione del piano strategico degli atenei (si vedano in proposito l'intervista rilasciata dalla Presidentessa della CRUI Ramacciotti al sito del *Sole 24 ore* il 12 novembre 2025 o l'articolo pubblicato dal sito www.roars.it in data 17 novembre 2025).

vrapposizione dei due provvedimenti: da una parte si è creato un vuoto temporale (ancora non sanato al momento in cui si scrive) nel riconoscimento dei titoli per lavorare nei servizi d'infanzia; dall'altra si è indotta nei corsi di studio un'articolazione curricolare sbilanciata, per cui solo indirizzi di studio specificamente rivolti alla prima infanzia consentono di lavorare anche in altri presidi socio-educativi.

Ancor più recente è il secondo esempio, relativo all'annosa questione della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado che, nel nostro Paese, è stata oggetto di ripetuti interventi – dalle scuole di specializzazione al controverso percorso del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) – senza mai giungere, però, a una soluzione stabile e definitiva. L'ultima tappa della vicenda, con cui sono stati avviati i percorsi da 60 CFU (o da 30 e 36, a seconda delle abbreviazioni transitorie), è dell'agosto 2023 ed è stata normata da un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, provvedimento solitamente giustificato da ragioni di urgenza, come abbiamo purtroppo sperimentato in periodo di pandemia. Ebbene, nel caso di specie l'urgenza era determinata dagli obiettivi (e relativi finanziamenti) fissati dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza circa l'immissione in ruolo di 70.000 insegnanti. Non potendo ripercorrere in questa sede i passaggi che hanno preceduto l'approvazione definitiva del decreto, ci limitiamo a segnalare come il pressing sui tempi abbia costretto a limitare il dibattito a pochi pareri istituzionali³, peraltro non sempre accolti, e a imporre agli attori coinvolti (atenei, uffici scolastici regionali, consisti) ritmi e soluzioni organizzative non esattamente in linea con quanto un percorso di formazione iniziale per insegnanti richiederebbe in termini di qualità ed efficacia.

2. Università, pedagogia e mondo del lavoro

Proprio perché tutti questi interventi – e i molti altri che si potrebbero richiamare, a partire dal discusso “semestre aperto” a Medicina – fanno intendere un *modus operandi* frammentato e soggetto a motivazioni indotte dalle circostanze, acquisiscono ancor più valore le domande “di senso” sull'università, quelle cioè che invitano a interrogarsi sulla visione del sistema accademico e sul suo mandato, convenzionalmente esplicitato nelle tre missioni della didattica, della ricerca e dell'impegno pubblico e sociale.

In questa sede, in particolare, ci si concentrerà sulla prima di esse perché, come si avrà modo di argomentare, negli ultimi anni è stata soprattutto la didattica ad aver avuto un significativo impatto sui settori pedagogici sia al loro interno, in termini di adeguamento dell'offerta formativa per le professioni educative, sia rispetto alle richieste avanzate a tale ambito dalle governance degli atenei. Ciò chiaramente non significa che ricerca e impegno pubblico-sociale abbiano minore importanza, ma è indubbio che la pedagogia, a differenza di qualsiasi altro gruppo disciplinare, abbia nella didattica una sorta di “meta-obiettivo” visto che essa rappresenta anche una sua specifica area di studio a carattere epistemologico (in tal senso si vedano le declaratorie del gruppo scientifico disciplinare PAED-02 e del settore scientifico disciplinare PAED-02/A).

Tornando, dunque, alle questioni di fondo della formazione universitaria, uno dei dibattiti più ricorrenti, fin dalle origini ottocentesche dell'università moderna, riguarda il controverso rapporto fra studi universitari e mercato del lavoro⁴. Se da una parte è del tutto comprensibile che una laurea venga presa nella prospettiva di un determinato avvenire professionale, dall'altra è lecito chiedersi fino a che punto le scelte strategiche sull'offerta formativa degli atenei debbano essere dettate prevalentemente (se non esclusivamente) dal sistema produttivo e occupazionale: è soprattutto questo secondo aspetto ad aver sollecitato molte voci critiche, a cominciare dal noto pamphlet di Martha Nussbaum del 2010 sui rischi legati alla (presunta) subalternità dell'istruzione a logiche di utilità e profitto. Al di là dell'opinione che ciascuno

3 Oltre ai pareri delle organizzazioni sindacali e del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), per la componente universitaria sono stati interpellati il Consiglio Universitario Nazionale CUN e la Conferenza dei Rettori (CRUI), le cui indicazioni segnalavano proprio il problema di realizzabilità del percorso nei tempi indicati dal decreto.

4 Vengono qui considerati, in particolare, gli scritti kantiani e humboldtiani. Ne *Il conflitto delle facoltà* di Kant (1798) si criticava la distinzione tra facoltà “superiori” e “inferiori” stabilita attraverso criteri di utilità determinati dai governanti; nello scritto intitolato *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino* (1810), Humboldt rivendicava i principi di libertà e solitudine della scienza rispetto al rischio di ingerenze statali dettate da ragioni di opportunità (Bellatalla, 1997).

può avere in proposito, la tendenza a dare sempre più rilievo alla componente professionale è testimoniata da alcune evidenze oggettive.

Anzitutto, il Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, sull'autonomia didattica degli atenei prefigurava già vent'anni fa l'esistenza di corsi di laurea *professionalizzanti* o *ad orientamento professionale* e sebbene questi particolari percorsi siano stati istituiti solo di recente – precisamente nel 2020 – l'espressione “lauree professionalizzanti” è entrata nel gergo accademico per indicare, sia pure in maniera non del tutto corretta, quei percorsi che hanno una specifica aderenza a precisi sbocchi professionali. In realtà lo stesso decreto estende questa attenzione a qualsiasi corso, sottolineando che i contenuti degli ordinamenti didattici dovrebbero essere individuati “previa consultazione con le organizzazioni rappresentative del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali” (art. 11, comma 4). Il principio è poi recepito dalle Linee guida per il processo di autovalutazione, valutazione e accreditamento (il famigerato AVA3 dell'ANVUR), ove si legge che la progettazione dei corsi di studio dovrebbe coinvolgere attori interni ed esterni includendo, fra questi ultimi, le organizzazioni e le istituzioni potenzialmente interessate al profilo culturale e professionale dei laureati. Insomma, nell'attuale sistema l'accREDITAMENTO iniziale prevede la verifica della sussistenza di determinati requisiti per avviare un nuovo corso di studio: vi devono, cioè, essere condizioni interne (docenti di riferimento, spazi, attrezzature ecc.) ed esterne (in sintesi, una precisa domanda professionale che giustifichi quell'investimento) per ottenere il nullaosta all'attivazione da parte dell'ANVUR.

Se tale procedura vale in generale per qualsiasi indirizzo di studi, nel caso dei corsi riconducibili all'ambito pedagogico la proiezione sui profili professionali in uscita è ancor più evidente e vincolante. La pedagogia accademica, nel corso degli ultimi tre decenni circa (indicativamente da quando, nei primi anni Novanta, il corso di laurea in Scienze dell'educazione sostituì definitivamente il precedente percorso quadriennale in “Pedagogia”), ha vissuto una netta accelerazione nel processo di distanziamento epistemologico dalla matrice umanistico-filosofica per intraprendere un tragitto che oggi la colloca in una posizione diversa, al punto che i corsi a essa riconducibili vengono solitamente annoverati fra quelli *professionalizzanti* (con la cautela sopra ricordata, chiaramente). Pur consapevoli dei rischi legati a eccessive semplificazioni, ci pare di poter affermare che la “ragion d'essere” della pedagogia nell'attuale assetto organizzativo e didattico del sistema universitario italiano sia legata a due principali mandati, entrambi caratterizzati da precise istanze professionali: il primo è finalizzato alla formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, comprese le relative specializzazioni per il sostegno (lo potremmo definire, sul piano dei contenuti, l'ambito “scolastico”); il secondo, invece, è orientato alla formazione degli educatori socio-pedagogici e dei pedagogisti (ambito che invece potrebbe essere riferito al “sociale” per la natura dei servizi e delle tipologie di intervento implicate). La rilevanza del nesso con la dimensione professionale è testimoniata, fra le altre cose, dalla funzione (direttamente o indirettamente) abilitante dei vari percorsi implicati, chiaramente esplicitata nell'ambito scolastico, ma in via di definizione anche per l'ambito sociale alla luce della recente Legge 15 aprile 2025, n. 55, con cui sono stati istituiti gli albi professionali di educatori e pedagogisti. In altri termini l'università, nel farsi carico del tradizionale mandato formativo, si assume anche l'onere di certificare la sussistenza dei requisiti per l'accesso alla professione o per il suo esercizio immediato.

Dal punto di vista pratico, ciò ha comportato un importante lavoro di revisione dell'impianto didattico dei corsi di studio: all'interno dei singoli insegnamenti, per finalizzarli a specifici profili professionali, e nella riorganizzazione complessiva dei curricula vista la sempre maggior valenza attribuita a tirocinio e laboratori non soltanto in termini quantitativi di CFU, ma di modelli di riferimento (aspetto, quest'ultimo, non comune ad altri percorsi di studio del comparto umanistico)⁵.

Si è trattato di un processo intenso, in alcuni frangenti quasi frenetico, sollecitato da ripetuti aggiornamenti normativi che, come si ricordava in precedenza, sono spesso risultati indotti da fattori contingenti o emergenziali. Sul piano dell'insegnamento primario, il corso di laurea in Scienze della formazione primaria è stato avviato nel 1998/1999 con la suddivisione in due indirizzi distinti (quello per la scuola dell'infanzia e quello per la scuola primaria) per poi essere riformato nel 2010 e giungere all'attuale

5 Rientra in questa logica la scelta operata da diversi corsi di studio per le professioni educative (di primo e secondo livello) di associare l'esperienza di tirocinio alla stesura di un PDP (*Personal Development Plan*), come documentato, ad esempio, da Frison e De Maria (2023).

ordinamento unico; decisamente più tormentata è la vicenda dell'insegnamento secondario, passata dalle SSIS ai PAS, al mai realizzato FIT, ai 24 CFU, per arrivare agli attuali 60 CFU; parallelamente, dal 2011/2012, prendevano forma i primi percorsi del TFA che, attraverso aggiustamenti più o meno vistosi, sono giunti alla recente attivazione del decimo ciclo. Sul piano dell'educazione sociale, invece, l'anno che ha segnato una sorta di "rivoluzione copernicana" del settore è il 2017, con i due provvedimenti poco sopra ricordati (D. Lgs. 65 e L. 205), attraverso i quali sono stati definiti, anche in termini di requisiti formativi, i profili dell'educatore specializzato per i servizi d'infanzia e dell'educatore socio-pedagogico. Sia pure per il limitato periodo transitorio compreso fra il 2018 e il 2020, non va trascurata l'esperienza dei corsi intensivi da 60 CFU rivolti a quanti già operavano nei presidi socio-educativi senza essere in possesso dei requisiti richiesti dall'aggiornamento normativo: è stata l'ennesima attestazione del forte nesso tra formazione accademica e identità professionale, spintosi a un punto tale da derogare a uno dei vincoli amministrativi più stringenti degli ordinamenti universitari, ovvero il possesso del diploma di scuola secondaria superiore.

Tutte queste istanze hanno ripetutamente chiamato in causa i pedagogisti, i quali, come ha sottolineato Corsi (2023), hanno fatto la loro parte "con prudenza e avvedutezza". Si è necessariamente avviata una profonda revisione interna dell'impianto epistemologico del gruppo disciplinare nel suo complesso, sono stati riconsiderati i rapporti con gli altri gruppi (si pensi, in particolare, a quello con i "disciplinaristi" nel caso della formazione degli insegnanti o a quello intra e inter-area CUN sull'*ubi consistam* degli studi umanistici), si è stati capaci di reinterpretare la funzione degli studi pedagogici a livello universitario anche per la loro funzione trasversale, divenuta negli ultimi anni sempre più ampia (non ci riferiamo solamente ai crediti pedagogico didattici che integrano quelli disciplinari nella formazione degli insegnanti: CFU pedagogici obbligatori si trovano nella formazione, anch'essa professionalizzante, degli educatori socio-sanitari, delle professioni sanitarie, degli assistenti sociali, degli psicologi). Se quanto stiamo descrivendo è avvenuto non senza fatiche e attraverso un profondo (a volte lacerante) dibattito sull'identità del sapere pedagogico – in tempi non sospetti Massa aveva già riflettuto sulla "fine della pedagogia" (1987) – va riconosciuta l'ascesa nel posizionamento accademico della pedagogia testimoniata dagli investimenti in termini di reclutamento operati dalla maggior parte degli atenei italiani. Assumendo come riferimento gli ultimi vent'anni, dal 2005 al 2025, i pedagogisti incardinati nelle università italiane sono passati da 585 a 893 unità (l'incremento è del 52,6%); allargando l'analisi a quanto accaduto internamente all'area CUN 11, nello stesso periodo di tempo i filosofi sono scesi da 1191 unità alle attuali 1059 (- 11,1%), gli storici da 1522 a 1025 (- 32,7%), i geografi da 403 a 351 (- 12,8%), gli antropologi da 209 a 202 (- 3,3%)⁶. Per contro gli psicologi, anch'essi interessati da una significativa revisione nell'ordinamento dei propri corsi di studio già a partire dall'istituzione dell'albo professionale negli anni Novanta e, ora, in ragione del valore abilitante della laurea, dell'attivazione del tirocinio pratico valutativo (TPV) e della prova pratica valutativa (PPV), sono cresciuti con un incremento percentuale molto simile a quello dei pedagogisti (+ 58,9%, da 1093 a 1737 in termini di valori assoluti). Insomma, pur mantenendo tutta la prudenza del caso, questi dati sembrano evidenziare una correlazione fra il progressivo modellamento di alcuni percorsi formativi a specifici profili professionali e gli investimenti fatti dagli atenei in termini di personale docente e ricercatore. Detta in altri termini: se è vero che l'offerta formativa universitaria si sta orientando sempre più a interpretare le istanze del mondo del lavoro – e lo diciamo senza giudizi di valore – è altrettanto vero che la pedagogia si è fatta attiva interprete del processo in atto.

3. La ricerca pedagogica per i *Teaching and Learning Centre* e il *Faculty Development*

Le considerazioni sul ruolo e sul mandato della pedagogia nell'attuale sistema universitario italiano si arricchiscono poi di una nuova prospettiva, sempre legata alla dimensione della professionalizzazione, rivolta però, in questo caso, all'interno dello spazio accademico.

Da qualche anno a questa parte, infatti, anche gli atenei italiani hanno iniziato a includere nei loro piani strategici le azioni di *Faculty Development*, ovvero tutte quelle iniziative finalizzate a migliorare le

6 Dati presenti sul database di CINECA cercauniversita.mur.gov.it alla sezione "Docenti Universitari".

performance del personale docente e ricercatore nei vari aspetti della loro attività professionale, da quelli legati allo studio e alla ricerca a quelli didattici, ma anche ai compiti gestionali e organizzativi. A livello internazionale – soprattutto nelle università anglosassoni – le prime forme di *Faculty Development* erano per lo più orientate a potenziare le competenze disciplinari e pedagogiche dei singoli docenti; nel tempo questa iniziale prospettiva si è rivelata insufficiente a soddisfare le loro esigenze e quelle delle istituzioni di appartenenza, divenute più complesse a seguito dei processi di globalizzazione e digitalizzazione. Gli approcci più recenti, pertanto, si impegnano ad affrontare questioni di vitalità e rinnovamento, che ampliano la consapevolezza personale, rafforzano le relazioni fra colleghi, supportano le missioni istituzionali dichiarate e si confrontano con la complessiva evoluzione del sistema universitario (Camblin Jr., Steger, 2000; Lotti, Serbati, 2025; Steinert, 2025).

In Italia la riflessione sul *Faculty Development* continua a essere focalizzata principalmente sugli aspetti didattici (Lotti, Lampugnani, 2020) e infatti si è intensificata parallelamente alla diffusione dei *Teaching and Learning Centre* (TLC) anche sulla scia di quanto accaduto durante e dopo la pandemia da Covid-19: il distanziamento forzato di quel periodo ha certamente accelerato il confronto sui modelli di insegnamento e gli stessi fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza hanno previsto per l'università misure indirizzate a sostenere la transizione digitale della didattica (in particolare attraverso la costituzione di tre *Digital Education Hub* nazionali) e le strutture formative per accompagnarla (l'attivazione di tre *Teaching and Learning Centre* nazionali)⁷.

Anche in questo caso, uno sguardo oltreoceano è utile a circostanziare la nascita dei TLC, perché le prime esperienze in tal senso si sono registrate negli Stati Uniti fra gli anni Sessanta e Settanta, in una fase storica caratterizzata dall'incremento demografico e dalla conseguente necessità di rivedere l'impostazione didattica dei docenti in contesti d'aula sempre più affollati ed eterogenei. Quanto sta avvenendo nei nostri atenei, invece, sembra dovuto a istanze ben diverse: oltre alla già riferita istanza di professionalizzazione dei percorsi formativi, i dati demografici indicano una tendenza diametralmente opposta a quanto si è verificato nelle università americane mezzo secolo fa, al punto da rendere le previsioni sulle future iscrizioni una delle questioni più rilevanti dei prossimi anni. Di recente la Conferenza dei Rettori italiani (CRUI) ha avviato il dibattito attraverso la convocazione degli Stati Generali dell'Università (19 e 20 dicembre 2024), nel corso dei quali il tema del cosiddetto "inverno demografico" è stato presentato in tutte le sue sfumature a partire, chiaramente, dalla sua correlazione con l'assegnazione del Fondo di Funzionamento Ordinario (FFO). Esiste però anche un versante "didattico" della questione, sia per la necessità di fare i conti con aule che potrebbero progressivamente svuotarsi (con l'avvertenza, tuttavia, di leggere il fenomeno incrociando il dato quantitativo con quello qualitativo sulle caratteristiche della transizione scuola-università nella cosiddetta "generazione Z") (Ciampi, Finco, 2024) sia per la capacità degli atenei di intercettare domande e utenze finora poco considerate adeguando la propria offerta e le proprie metodologie. La rapida diffusione degli atenei telematici rappresenta in tal senso l'altra faccia della medaglia e, senza voler porre qui la questione in termini comparativi per la complessità dell'analisi, è indubbio che la *platformization* e l'infiltrazione dell'*edtech* nel campo dell'istruzione terziaria siano aspetti ineludibili per qualsiasi discorso sull'innovazione didattica e, più in generale, sull'evoluzione del sistema universitario (Piromalli, 2025).

Ebbene, di fronte agli scenari appena delineati, i TLC si vengono a configurare come spazi di approfondimento e confronto finalizzati ad accompagnare docenti e ricercatori nella revisione dei loro stili di insegnamento ed è chiaro che per le loro finalità, comunque legate alla prima missione, il contributo dei pedagogisti, in qualsiasi forma si manifesti – dalla responsabilità diretta dei centri alla semplice consulenza – appare determinante. Lo confermano, peraltro, almeno due fatti. Il primo è rappresentato dalla nascita, nel 2018, dell'*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento in università* (ASDUNI), dalla cui attività scientifica sono derivati molti spunti utili ad organizzare centri e azioni di *Faculty Development* (anche alla luce dell'affiliazione di ASDUNI all'ICED,

7 I tre *Digital Education Hub* sono *EDUNEXT* (*Next Education Italia*), avente come capofila l'Università di Modena e Reggio Emilia; *EDVANCE* (*Digital Education Hub Higher Education*) facente capo al Politecnico di Milano; *ALMA* (*Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation*), con capofila l'Università Federico II di Napoli. La sub-iniziativa del PNRR che prevedeva la creazione di tre *Teaching and Learning Centre*, invece, non è stata più finanziata, senza tuttavia intaccare la diffusione autonoma di tali centri nei vari atenei italiani.

l'International Consortium for Educational Development). Il secondo coincide con la costituzione in seno alla CRUI di un tavolo di lavoro dedicato ai TLC, con lo scopo di mettere in rete gli atenei per condividere esperienze, modelli organizzativi, programmi e prospettive. In entrambi i casi il significativo apporto – quantitativo e qualitativo – dei pedagogisti rivela la consistenza di un filone di ricerca in espansione, ancora una volta caratterizzato da evidenti nessi con la sfera professionale (in questo caso riferibile al profilo dei docenti universitari), fortemente incoraggiato dai vertici, centrale e periferici, del sistema universitario alla luce delle istanze di cui si è detto. A ulteriore riprova della fecondità di queste traiettorie non va poi dimenticata l'attenzione posta anche dalla *Società Italiana di Pedagogia* attraverso un gruppo di lavoro dedicato.

Prima ancora dei numerosi aspetti di contenuto, dalla struttura dei TLC alla valutazione della loro efficacia, ciò che preme evidenziare sono i significati culturali e politici del fare ricerca sul *Faculty Development*.

Sul piano culturale una parte consistente del lavoro dei pedagogisti si è concentrata nell'esplorare quell'articolato spazio riferibile all'*educazione degli adulti* e a dare concretezza – in termini di studi, pratiche, esperienze, metodologie – ai principi del *lifelong learning* e dell'apprendimento permanente. Ancor più nel concreto, tale attività si è manifestata in innumerevoli iniziative di formazione continua rivolte al mondo delle professioni in generale, ma con una comprensibile predilezione per il lavoro educativo, affidandosi, di volta in volta, a paradigmi andragogici, riflessivi, trasformativi, alle comunità di pratiche. Eppure, questo imponente impegno indirizzato allo sviluppo professionale di educatori e insegnanti di ogni ordine e grado sembrava non riguardare la categoria della docenza universitaria, per la quale sono soprattutto l'attività di ricerca e la partecipazione ai convegni – comunque secondo sensibilità individuali – a svolgere la funzione di aggiornamento. La sfida culturale, dunque, consiste nella capacità dei TLC di promuovere all'interno delle rispettive comunità accademiche atteggiamenti e disposizioni di apertura al cambiamento e all'esplorazione di nuovi approcci didattici nella consapevolezza che le pratiche di insegnamento e la natura stessa dei percorsi universitari sono soggetti a evoluzione.

Ne consegue il secondo aspetto di rilevanza della ricerca sul *Faculty Development*, ovvero quello politico. Domandarsi infatti quali siano le istanze su cui realizzare le proposte di formazione continua per i docenti universitari (neoassunti e non) significa porsi a monte una domanda sulla loro identità professionale, con tutto ciò che ne consegue in termini di reclutamento, sviluppo di carriera e valutazione. Così come in passato si è ragionato a lungo su modelli di competenze e framework per delineare profili di una professionalità docente credibili e coerenti alle necessità della scuola – gli esempi, in tal senso, sarebbero davvero molti – anche per il versante accademico è necessario stabilire cosa sia lecito attendersi da un docente universitario ben sapendo che, a differenza di altri comparti del sistema di istruzione, egli è anche (forse dovremmo dire prima di tutto) un ricercatore. Anzi, come correttamente osservato da Felisatti e Serbati (2014), mentre la produzione scientifica è costantemente oggetto di valutazione tanto agli inizi della carriera (anche come fondamentale criterio di reclutamento) quanto in itinere, la questione nodale della formazione didattica e pedagogica viene data per acquisita *sic et simpliciter*, come fosse una diretta conseguenza della capacità di fare ricerca. La difficoltà nel trovare un equilibrio fra le due dimensioni è dimostrata dall'esistenza di un parallelo dibattito internazionale sull'opportunità o meno di distinguere fra *teaching* e *research universities* o di prevedere, all'interno dei singoli atenei, profili e carriere separate (Shin et al., 2014). Tali ipotesi, tuttavia, non sono al momento percorse nel nostro paese, ove la convivenza delle due attività non solo non è in discussione, ma risulta ora allargata anche ad altre funzioni, a partire dall'esistenza di una terza missione (e non più due) per includere, poi, gli incarichi gestionali.

Proprio all'interno del tavolo di lavoro CRUI sui TLC è stata data una certa rilevanza a una indagine condotta da un gruppo di ricerca olandese (van Dijk et al., 2020) che, attraverso l'analisi sistematica di numerosi framework internazionali, è giunta a delineare un'ipotesi di profilo del docente universitario. Ebbene, tale profilo si compone nel suo complesso di cinque macro-ambiti – *Educational scholarship and research*, *Teaching and supporting learning*, *Educational design*, *Assessment and feedback*, *Educational leadership and management* – e considera lo sviluppo professionale come l'effetto della loro sintesi. A questo punto il valore politico della questione dovrebbe essere ancor più chiaro: se la ricerca sul *Faculty Development* orienta la definizione di un framework condiviso di competenze dello staff accademico e tali competenze vengono poi assunte come base di valutazione per le politiche di reclutamento e progressione, avervi (o

non avervi) ruolo fa tutta la differenza del mondo. Siamo perfettamente consapevoli che il modello proposto dai ricercatori olandesi sia solo un'ipotesi su cui ragionare (per quanto elaborata a partire da un approccio *evidence based*) e che soprattutto sui compiti manageriali dei docenti vi siano molte riserve, ma il punto non è questo. Ciò che preme rilevare a conclusione del ragionamento è il posizionamento acquisito dalla pedagogia all'interno di un dibattito dai cui esiti potrebbero derivare molti dei cambiamenti dell'università italiana dei prossimi anni.

Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L. (1997). All'origine dell'università moderna "Il Conflitto delle Facoltà" di Kant. *Studi kantiani*, 10, 81-93.
- Camblin Jr. L., Steger J. (2000). Rethinking Faculty Development. *Higher Education*, 39, 1-18.
- Ciampi M., Finco M. (2024). La generazione Z fra incertezza e contingenza. Una ricerca teorico-empirica. *Metis Rivista di Sociologia*, XXXI, 1, 259-282.
- Corsi M. (2023). Per un progetto della pedagogia italiana. *Pedagogia più didattica*, 9(1), 51-64.
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII(1), 137-153.
- Ferraris M. (2009). *Una ikea di università. Alla prova dei fatti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frison D., De Maria F. (2023). L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 65-72.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Lotti A., Lampugnani P. A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Lotti A., Serbati A. (Eds.) (2025). *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Nussbaum M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Piomalli L. (2025). L'università digitale tra Stato e mercato. Il caso degli atenei telematici in Italia. In A. Casavecchia, M. Pitzalis, D. Poliandri (Eds.), *L'Università dall'autonomia all'eteronomia?* (pp. 211-226). Roma: Tre-E Press.
- Shin J. C., Arimoto A., Commings W. K., Teichler U. (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education Systems, Activities and Rewards*. London-New York: Springer.
- Steinert Y. (Ed.) (2025). *Faculty Development in the Health Professions*. London-New York: Springer.
- van Dijk E. E., van Tartwijk J., van der Schaaf M. F., Kluijtmans M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of framework for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365.



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Processi valutativi nelle università e itinerari di cambiamento. Una *scoping review**

Debora Aquario

Associate Professor | Department of Philosophy, Sociology, Education Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | debora.aquario@unipd.it

Federica Pasqual

PhD in Pedagogical Sciences | Primary school teacher, Musile di Piave (Venezia) | federica.pasqual@unipd.it

Evaluation processes in higher education and pathways towards change. A *scoping review*

Abstract

The paper aims to offer a critical view of the transitions that higher education is undergoing as a result of the social justice paradigm. In this scenario, evaluation plays a central role. This raises the following questions: what approaches drive evaluation? Does evaluation tend towards social justice, and if so, how? What paradigmatic and methodological transitions has the evaluation process undergone? Is it undergoing in the academic context? What are the main objects (in the fields of teaching, learning processes, research and the third mission)?

Starting from these questions, a scoping review was carried out with a twofold purpose: on the one hand, to map and summarise the research evidence in this area and, on the other, to highlight how the values and meanings of evaluation have changed over time, so that they can be placed at the centre of debate and reflection.

Keywords

assessment; assessment cultures; higher education; social justice; scoping review

Il contributo intende offrire uno sguardo critico sulle transizioni che l'istruzione superiore sta attraversando in virtù del paradigma della giustizia sociale. In tale scenario, la valutazione assume un ruolo centrale. Da tali premesse nasce l'esigenza di chiedersi: quali approcci muovono l'azione valutativa? Se e in che modo la valutazione tende verso la prospettiva della giustizia sociale? Quali transizioni paradigmatiche e metodologiche ha affrontato/sta affrontando il processo di valutazione nel contesto accademico? Quali gli oggetti principali (nell'ambito della didattica, dei processi di apprendimento, della ricerca e della terza missione)?

A partire da questi interrogativi, è stata realizzata una *scoping review* con un duplice intento: da un lato, mappare e riassumere le evidenze di ricerca in quest'ambito e, dall'altro, far emergere come valori e significati della valutazione siano mutati nel tempo, perché possano essere messi al centro di un dibattito e di una riflessione.

Parole chiave

valutazione; culture valutative; università; giustizia sociale; revisione esplorativa

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali si segnala che l'Introduzione è da attribuire a Debora Aquario, il paragrafo 3 a Federica Pasqual, il paragrafo 2 e le Conclusioni a entrambe

Introduzione

Il contributo intende offrire uno sguardo critico sulle transizioni che in questi ultimi anni l'istruzione superiore sta attraversando. In quanto luogo aperto, capace di accogliere azioni trasformative orientate al cambiamento sociale, l'università è chiamata oggi a rispondere alle questioni urgenti poste dalla prospettiva della giustizia sociale, prospettiva che richiede di prestare attenzione al bene comune e all'educazione come valore sociale (Unesco, 2015; Ajjavi et al., 2022). In quest'ottica, la valutazione può avere un ruolo cruciale dal momento che, se vogliamo scoprire qualcosa riguardo a un sistema educativo, dobbiamo necessariamente e in primo luogo volgere lo sguardo verso le procedure valutative che quel sistema mette in atto (Astin, 1991). Ne deriva che indagare le logiche e gli approcci utilizzati per valutare oggetti di volta in volta diversi rappresenta un'opportunità di scoperta rispetto a ciò che guida l'azione e orienta le pratiche. Esplorare quelle che vengono definite in letteratura 'culture' valutative permette di far emergere l'implicito e di tracciare un itinerario attraverso il quale si snoda il cambiamento in atto nelle università. Consente altresì di disegnare traiettorie verso l'uno o l'altro degli estremi del continuum, ossia la cultura legata all'*accountability* (dove la valutazione diventa mero strumento di rendicontazione) da una parte e quella legata al miglioramento dall'altra (nell'ambito della quale i processi valutativi aspirano a diventare vettori di cambiamento coltivando forme di apprendimento promotrici di giustizia nella società) (McArthur, 2016; Hanesworth et al., 2019; Aquario, Boggino, Ghedin, 2025).

Riflettere sulla valutazione in un'ottica di avanzamento del bene comune consente di andare oltre quella prospettiva che ancora prevale negli studi sul tema valutativo, ossia una prospettiva 'tecnicistica', che guarda alla valutazione solo sul piano della sua affidabilità, correttezza sul piano procedurale, efficienza e validità, lasciando poco spazio a due tipologie di prospettive, una *umanistica* (che mette in luce il valore del processo nel promuovere l'apprendimento e lo *human flourishing*) e l'altra *interazionista*, che sottolinea il valore delle connessioni in base a un'assunzione di responsabilità verso la società, in una prospettiva etica e comunitaria (dando luogo a pratiche valutative fondate su una matrice partecipativa e collaborativa che generano forme di apprendimento sociale) (Nussbaum, 2000; Nguyen, Walker, 2015).

Da tali premesse nasce l'esigenza di interrogarsi sulle logiche che muovono l'azione valutativa e sulla misura in cui esse risultino coerenti con la prospettiva della giustizia sociale.

A partire da questi interrogativi, tradotti successivamente in domande di ricerca, è stata realizzata una *scoping review* con un duplice intento: da un lato, mappare e riassumere le evidenze di ricerca in quest'ambito e, dall'altro, far emergere come valori e significati della valutazione siano mutati nel tempo, perché possano essere messi al centro di un dibattito e di una riflessione.

I contributi inclusi sono stati analizzati considerando tre elementi principali: linguaggio, oggetti e pratiche. Le culture vengono espresse in primis attraverso il linguaggio, per cui è stata data particolare attenzione alle parole utilizzate nei diversi contributi selezionati, in modo da rendere conto del vocabolario che ruota intorno al tema in oggetto e restituire un resoconto dei significati e dei valori espressi. Un secondo elemento di attenzione è costituito dagli oggetti valutativi: la revisione ha permesso di tracciarne una mappa, offrendo in questo modo una panoramica di quali siano gli oggetti valutativi maggiormente presenti nelle riflessioni e nelle ricerche. Infine, attraverso quali pratiche? Quest'ultimo elemento ha guidato l'analisi della letteratura selezionata, al fine di rendere evidente anche quali azioni risultino maggiormente frequenti, significative e in che modo vengano implementate.

1. Metodo d'indagine: la *scoping review*

Addentrarsi nella questione valutativa implica necessariamente fare i conti con la complessità e l'eterogeneità della sua portata. Utilizzare la *scoping review* (o revisione esplorativa) quale approccio d'indagine può rivelarsi utile (Mays et al., 2001) ad affrontare l'ambiziosa sfida.

La *scoping review*, infatti, pur essendo relativamente nuova, si rivela ampiamente utilizzata (Davis et al., 2009; Levac et al., 2010; Daudt et al., 2013) per mappare tematiche di ampio respiro (Pham et al., 2014). Questa modalità di sintesi è sostenuta da un metodo rigoroso e trasparente che consente di identificare e analizzare in modo completo tutta la letteratura pertinente, in relazione alla domanda di ricerca (DiCenso et al., 2010); l'obiettivo della revisione consiste nel realizzare una mappatura su un'area tematica (Arksey, O'Malley, 2005) fornendo una panoramica descrittiva del materiale esaminato, senza valutare cri-

ticamente i singoli studi o sintetizzare i risultati provenienti da studi diversi (Arksey, O'Malley, 2005; Brien et al., 2010).

Il processo che ha condotto alla realizzazione della *scoping review* qui presentata segue la proposta metodologica di Arksey e O'Malley (2005) che prevede sei fasi (di cui l'ultima facoltativa):

- identificazione di una o più domande di revisione;
- ricerca degli studi empirici pertinenti attraverso l'utilizzo di banche-dati elettroniche, riferimenti bibliografici degli studi, siti web ecc.
- selezione degli studi in linea con il campo definito attraverso le domande di revisione;
- registrazione delle informazioni ricavate dagli studi inclusi;
- raccolta, sintesi e comunicazione dei dati
- consultazione degli *stakeholders* dell'area indagata.

Gli studi considerati nel processo di revisione sono stati selezionati attraverso i seguenti criteri d'inclusione: periodo di pubblicazione (ultimi dieci anni); lingua di pubblicazione (italiano/inglese); contesto di riferimento (ambito universitario).

Il modello utilizzato per la gestione del processo di revisione è tratto dalle linee guida PRISMA 2020; esso, attraverso un diagramma (Fig.1), consente di dare evidenza del flusso che accompagna le diverse fasi di ricerca e selezione degli studi (Page et al., 2021).

La ricerca è stata inizialmente avviata attraverso la piattaforma EBSCOhost, selezionando le due banche dati Education Source ed ERIC; le parole chiave utilizzate per circoscrivere il campo sono state *evaluation approach* con gli operatori booleani AND *university* OR *higher education*. Questa prima fase ha condotto all'identificazione di 225 studi di cui 8 sono stati rimossi perché duplicati e 6 sono stati integrati grazie alla selezione di alcuni riferimenti bibliografici. La seconda fase chiamata screening ha visto la lettura dei titoli e degli abstract relativi; da questa operazione sono stati esclusi 146 studi perché non inerenti all'ambito della ricerca. Dei 77 abstract selezionati sono stati recuperati 70 articoli disponibili in full-text valutati interamente per l'eleggibilità. Attraverso quest'ultima fase, 50 articoli sono stati scartati per i seguenti tre motivi di esclusione: l'oggetto della ricerca non risponde alla domanda di revisione (40); l'articolo non è pertinente con il campo indagato (7); lo studio non è di tipo empirico (3). Gli articoli individuati al termine del processo di selezione inclusi per la revisione esplorativa sono 20. Da una prima lettura sono stati rilevati in tabella (Tab.1) alcuni dati utili a evidenziare degli elementi in risposta alle domande di revisione.

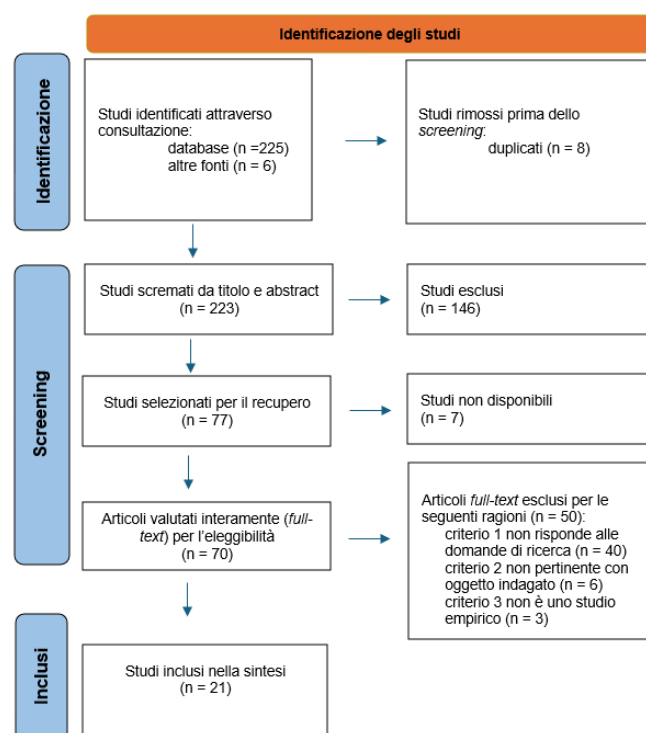


Fig. 1 – Diagramma di flusso PRISMA

L'identificazione del materiale ha richiesto un'attività sistematica e rigorosa guidata dalle domande di revisione che, nel caso di uno studio esplorativo, sono di ampia portata consentendo, allo stesso tempo, la definizione della direzione e del focus del processo (Ghirotto, 2020).

N.	PAESE	AUTORI	ANNO	VALUTAZIONE	
				OGGETTO	LOGICA
1	EUROPA (AUSTRIA)	E. Bergsmann et al.	2015	didattica	partecipata
2	USA	K. Huett, B. Kawulich	2015	didattica	formativa e partecipata
3	AUSTRALIA	M. Bearman et al.	2016	didattica	qualitativa
4	EUROPA (MACEDONIA)	L. Kevereski	2017	didattica	auto-valutazione
5	IRLANDA	G. O'Neill	2017	ricerca	equità e giustizia
6	USA	A.J. Onwuegbuzie, J.H. Hitchcock	2018	didattica	miglioramento
7	AFRICA	C. Steyn, C. Davies, A. Sambo	2018	didattica	qualitativa
8	CANADA	S. Roelofs, N. Edwards, S. Viehbeck, C. Anderson	2018	ricerca	formativa e integrata
9	AUSTRALIA	D. Bouda et al.	2018	ricerca	approccio pratico
10	REGNO UNITO	C. Morris, E. Milton, R. Goldstone	2019	ricerca	inclusiva
11	USA	H.T. Chen et al.	2020	didattica	formativa
12	EUROPA (NORVEGIA)	I. Borch, R. Sandvoll, T. Risør	2020	didattica	dialogica e partecipata
13	TURCHIA	L. Uzun, S. Sertok	2020	apprendimento	formativa
14	CANADA	B.M. Belcher, K. Hughes	2020	ricerca	multimodale-integrata-olistica
15	ASIA	M. Treve	2021	apprendimento	formativa
16	CANADA	J. Miller-Young, C. N. Poth	2022	didattica	complessità
17	REGNO UNITO	L. Sieh, A.I. Frank	2022	terza missione	partecipata
18	AUSTRALIA	J.H.M. Tai et al.	2023	ricerca	partecipata ed equa
19	ASIA (VIETNAM)	N. Hong Thu Thi	2024	apprendimento	collaborativa
20	AUSTRALIA	J. Fisher, M. Bearman, D. Boud, J. Tai	2024	apprendimento	formativa
21	USA	C. Smith, J.S. Davis	2025	didattica	formativa e partecipata

Tab. 1 – Elenco articoli inclusi nella revisione

Di seguito si propongono i quattro interrogativi che hanno sostenuto la *scoping review*.

- Quali approcci muovono l'azione valutativa nel contesto universitario?
- Se e in che modo la valutazione tende verso la prospettiva della giustizia sociale?
- Quali transizioni paradigmatiche e metodologiche ha affrontato/sta affrontando il processo di valutazione nel contesto accademico?
- Quali sono gli oggetti principali della valutazione (nell'ambito della didattica, dei processi di apprendimento, della ricerca e della terza missione)?

Orientati da tali domande, la finalità che ci si è proposti attraverso questo lavoro ha assunto un duplice intento: da un lato, realizzare una mappatura e una sintesi delle evidenze di ricerca nell'ambito della valutazione e dall'altro far emergere come valori, significati e linguaggi della valutazione abbiano accolto nel tempo processi di trasformazione e maturazione, affinché possano diventare sempre più oggetto di dibattito e riflessione.

2. Sintesi dei risultati

Riuscire a delineare ambiti e confini delle questioni legate alla valutazione risulta sempre arduo in quanto l'atto valutativo non è mai di per sé un'azione confinabile.

Collocare dunque gli oggetti della valutazione nei diversi ambiti implica un pensiero orientato a discernere ciò che appartiene alle diverse dimensioni della didattica, dell'apprendimento, della ricerca e della terza missione. Ciò che ne risulta in termini di oggetti verso cui lo sguardo della valutazione è rivolto, in risposta a una delle domande di revisione inizialmente poste, è un'evidente prevalenza di studi volti a indagare le istanze che appartengono all'ampio raggio d'azione dell'insegnamento accademico. Come riportato nel grafico (Fig.2), gli studi che sfiorano la metà sono quelli che affrontano la tematica della valutazione della didattica.

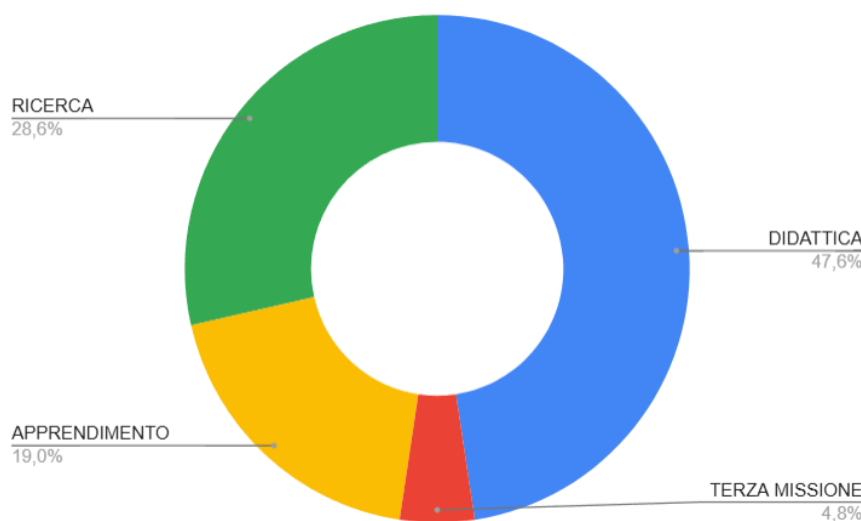


Fig. 2 – Distribuzione articoli relativa agli oggetti della valutazione

In particolare, a prescindere dai diversi modelli proposti, ciò che diventa leva strategica al fine di garantire validità agli strumenti valutativi dell'insegnamento è il punto di vista degli studenti; viene posta così enfasi alla questione della partecipazione (Onwuegbuzie, Hitchcock, 2018; Huett, Kawulich, 2015) attraverso l'utilizzo di strumenti che permettano di scendere in profondità. La loro voce, dunque, non più limitata al mero sondaggio privo di influenza postuma, punta a essere valorizzata attraverso metodi basati sul feedback quale indicatore rilevante del sistema di valutazione (Kevereski, 2017) e sul dialogo, inteso come generatore di opportunità di apprendimento riflessivo (Borch, Sandvoll, Risør, 2020). Il coinvolgimento degli studenti attraverso approcci qualitativi (in combinazione con quelli quantitativi) favorisce un potenziale approfondimento sulle dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, divenendo risorsa importante nella progettazione e nello sviluppo dei corsi (Steyn, Davies, Sambo, 2018). Anche Bergsmann, et al. (2015) evidenziano l'importanza della partecipazione degli attori all'interno dei processi di valutazione affermando la necessità di un nuovo approccio valutativo che, superando la logica riduzionista, assume uno sguardo globale sull'insegnamento e sulle competenze degli studenti; la partecipazione porta con sé, inoltre, una funzione di sviluppo organizzativo grazie alla promozione di discussioni orientate alla comprensione comune delle competenze che gli studenti dovrebbero acquisire.

Smith e Davis (2025), in un recente studio, oltre a ribadire l'importanza del coinvolgimento diretto degli studenti nel processo di valutazione di un corso di studi, evidenziano come la valutazione multiprospettica (studenti-docenti-organizzazioni) possa offrire una comprensione multidimensionale dell'apprendimento degli studenti. Emerge, dagli studi nel campo della valutazione della didattica e dell'insegnamento, una generale volontà di abbandonare il modello statico che scatta solo un'istantanea, per adottare azioni dinamiche capaci di monitorare l'evolversi della processualità e catturare la variabilità degli esiti (Chen et al. 2020). Lo sguardo qualitativo, posto in particolare alla fase di progettazione della valutazione, evidenzia come il processo di ri-progettazione inizi in risposta a un desiderio di cambiamento del personale accade-

mico (Bearman et al. 2016) che si scontra, inevitabilmente, con due principali dimensioni: quella personale del docente (convinzioni, vissuti) e quella contestuale-ambientale. Miller-Young e Poth (2022), attraverso uno studio che indaga la valutazione dei servizi di *educational development*, propongono la lente della complessità quale approccio valutativo per fronteggiare, tra le diverse sfide, l'influenza esercitata dalle culture dipartimentali e disciplinari sulle pratiche e culture valutative. Il *fil rouge* che accomuna queste ricerche, oltre allo sguardo qualitativo collettivo, sta nel promuovere processi di valutazione volti a innescare un reale cambiamento, capace di perseguire l'obiettivo comunitario del miglioramento della qualità della didattica universitaria.

Gli studi che pongono al centro dell'attenzione valutativa l'apprendimento assumono una posizione decisa rispetto al ruolo determinante assunto dalla funzione formativa. L'idea della valutazione sommativa quale strumento garante di una misurazione oggettiva dell'apprendimento viene abbandonata a favore di pratiche formative che, anche se poco note in termini di applicabilità (Treve, 2021), assumono valore in termini di sviluppo personale e professionale degli studenti (Uzun, Sertok, 2020). L'invito rivolto al mondo accademico è quello di superare i metodi convenzionali legati alla logica puramente sommativa per abbracciare pratiche formative orientate al processo; in questa direzione lo studio di Hong Thu Thi (2024) pone enfasi al concetto di *feedforward* e lo annovera tra gli strumenti che influenzano positivamente il rendimento degli studenti, grazie alla loro partecipazione attiva e collaborativa nel processo di apprendimento. La valutazione, oltre a sostenere l'apprendimento, diventa strumento capace di promuovere processi valutativi negli studenti. Lo studio di Fisher, Bearman, Boud e Tai (2024) indaga, attraverso un approccio etnografico, la relazione esistente tra compiti di valutazione sommativa e processi valutativi attivati dagli studenti; i risultati evidenziano come i compiti di valutazione svolgano un ruolo significativo nell'incoraggiare l'impegno degli studenti che, nell'affrontare sfide inaspettate, agiscono ben oltre quanto loro richiesto.

Nell'ambito della terza missione si rileva una sola ricerca di Sieh e Frank (2022) la quale, offrendo una lettura interessante del concetto di valutazione, contribuisce a delineare una possibile transizione in prospettiva paradigmatica e metodologica. Gli Autori, partendo dal presupposto che valutare non implica neutralità, attribuiscono alla valutazione il significato di costruzione. Non si tratta dunque di un atto valutativo ex post, ma di un agire condiviso che può generare impatto sul risultato stesso della pianificazione. L'attenzione valutativa modifica il suo focus, che passa dalla misurazione dei valori alla gestione dei significati; non si tratta di valutare su/per la comunità ma co-costruire un agire valutativo comunitario. In questa prospettiva la valutazione è vista come nuova opportunità di apprendimento per gli studenti con le comunità.

Nel campo della ricerca la questione valutativa assume una connotazione più ampia soprattutto nelle indagini che affrontano ambiti legati all'interdisciplinarietà. Gli aspetti interessanti, ai fini della revisione, sono quelli che rimandano a un linguaggio comune che favorisce l'emergere di un itinerario sempre più nitido all'interno della dimensione valutativa. Le ricerche canadesi di Roelofs et al. (2018) e di Belcher e Hughes (2020) suggeriscono approcci di valutazione formativa che valorizzano la partecipazione di tutti gli attori coinvolti, al fine di ottenere una maggior efficacia del progetto di ricerca. Termini quali "olistico", "multimodale" e "integrato" vengono suggeriti quali approcci necessari in risposta alla complessità di contesto e di relazioni che sempre di più caratterizzano gli ambiti di ricerca. Più ci si avvicina all'ambito disciplinare indagato maggiori sono le occasioni di incontro con ricerche empiriche che offrono sguardi orientati all'equità e alla giustizia. O'Neill (2017) affronta la sfida legata alla progettazione di valutazioni che coinvolgono come partner gli studenti che, sempre di più, si sta diffondendo come pratica nei paesi occidentali. Garantire allo studente la scelta del metodo di valutazione "a lui più familiare" o che può "ottenere un buon risultato", se da un lato rappresenta un ventaglio inclusivo, dall'altro rischia di innescare il principio dell'evitamento di determinate prove. Inoltre, nel considerare l'equità dei risultati, lo studente ritenuto più forte potrebbe avere maggiori opportunità rispetto allo studente meno forte, mascherando in tal modo una forma di ingiustizia. Quando, poi, la scelta può essere considerata reale di fronte a due opzioni seppur eque? Lo studio, pur rivelando l'importanza di integrare le riflessioni sull'equità nella scelta della valutazione, sia in termini procedurali che di risultati, non manca di evidenziare la complessità nell'adempiere a tale aspirazione. Una complessità che include, talvolta, anche delle notevoli resistenze da parte del personale docente (legate a storie e abitudini), come sottolineato da Bouda et al. (2018), che rendono difficilmente influenzabile e modificabile il loro modo di operare. Gli Autori ribadiscono la ne-

cessità di mettere in discussione il dominio della tradizione della misurazione, basata su test ed esami, a favore di un approccio sostenuto da una logica formativa, sommativa e sostenibile inserito all'interno di un'ecologia di sistema che dà valore, non solo ai risultati, ma anche agli effetti che la valutazione gioca sugli attori coinvolti. Attraverso una prospettiva orientata alla pratica è possibile ottenere una ricca descrizione dei processi di valutazione, individuando dei possibili *break point* su cui innestare il cambiamento.

Un punto di partenza è sicuramente quello proposto da Morris, Milton e Goldstone (2019) i quali, adottando la prospettiva bio-psico-sociale, rilevano nell'organizzazione sociale delle università le barriere più significative che ostacolano la progettazione e l'attuazione di valutazioni creative e inclusive. Per avviare un processo di cambiamento non è sufficiente un consenso generale di studenti e docenti; è necessario venga garantita la correttezza dei processi di valutazione che, pur nella loro personalizzazione, possano dimostrare l'equità procedurale menzionata da O'Neill (2017). Un ulteriore aspetto riguarda la formazione del personale sul tema della progettazione della valutazione, promossa con l'obiettivo di offrire strumenti in risposta all'eterogeneità studentesca.

Ma quali sono le esperienze e le percezioni degli studenti rispetto all'equità delle pratiche valutative? In un recente studio, Tai et al. (2023) hanno coinvolto gli studenti come co-ricercatori al fine di individuare possibili strategie per promuovere una valutazione sempre più inclusiva. L'ampia gamma di soluzioni e sfide emerse dagli studenti, unite alla natura divergente e contraddittoria, conferma ulteriormente la complessità insita nella realizzazione di un modello ideale di valutazione che non escluda nessuno.

Gli Autori, unendosi alla voce degli studenti, suggeriscono un modello olistico di equità, capace di supportare l'eterogeneità dei gruppi di studenti; l'idea è di orientarsi verso un sistema di valutazione variabile, sostenuto da un modello di progettazione universale (CAST, 2018) e, soprattutto, dalla possibilità e volontà di mantenere un dialogo aperto e continuo con la popolazione studentesca.

Conclusioni

L'analisi della ricerca empirica proposta consente di individuare una direzione intrapresa dagli attori che operano all'interno della questione valutativa.

Riflettendo sul quesito inizialmente posto, in merito a quali approcci muovono l'azione valutativa nel contesto universitario, emerge una chiara volontà di prendere le distanze da una logica *accountability* per orientarsi, attraverso movimenti collettanei, verso un'idea di miglioramento della qualità didattica universitaria, sostenuta dall'oramai indiscussa valenza formativa della valutazione. Una valenza che si dischiude a 360 gradi investendo tutte le dimensioni coinvolte: didattica, apprendimento, ricerca e terza missione.

La portata trasversale della potenza formativa, che nel suo significato etimologico si esprime nell'atto del 'dare forma', assume maggior enfasi se connessa alla logica partecipativa. Il coinvolgimento di tutti gli attori interessati ai processi di valutazione, ovvero gli studenti per didattica e apprendimento, gli *stakeholders* per ciò che concerne la ricerca e ovviamente i docenti, rappresenta una forza indispensabile per mantenere quell'impulso necessario a sostenere l'evoluzione metodologica e concettuale che sta generando nuovi modi di leggere e comprendere la valutazione.

In risposta, dunque, al quesito sulle transizioni paradigmatiche e metodologiche affrontate, si può contare qualche passo in più rispetto al superamento dell'interesse nei riguardi della dimensione tecnica dei processi di valutazione – validità e affidabilità – (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Si tratta, infatti, di riconoscere una propensione verso posture valutative olistiche, flessibili e concertate ma allo stesso tempo capaci di garantire equità procedurale. Agire in modo equo risponde alla prerogativa di valutare nel modo giusto; ma le questioni di equità e giustizia, se considerate oltre le caratteristiche tecniche e procedurali, diventano più complesse e sfumate.

L'adozione di pratiche orientate alla promozione di maggiori opportunità di espressione per gli studenti (come, ad esempio, la scelta del metodo di valutazione) rappresenta un ulteriore passo nella logica dell'accessibilità universale ma non risulta sufficiente se non si inserisce all'interno di una medesima cornice culturale valutativa.

Le culture della valutazione influenzano le ragioni, gli atteggiamenti e le pratiche per cui gli individui partecipano alla valutazione (Skidmore et al., 2018); le maggiori resistenze al cambiamento nell'ambito della valutazione si avvertono proprio all'interno di questa dimensione che, nel mondo accademico, tocca

sia il versante del personale docente sia quello più politico-istituzionale. Posizioni culturali differenti, scopi non condivisi, pratiche radicate e rigidità di sistema (Simper et al., 2022) costituiscono barriere evidenti all'innovazione culturale e metodologica.

Il tentativo di allineare *culture e pratiche* (Booth, Ainscow, 2014; Aquario, 2021) su itinerari di equità e giustizia sociale può rappresentare allora una connessione virtuosa nel perseguire un ideale di cambiamento sostenuto da tali aspirazioni.

Se e in che modo la valutazione tende verso la prospettiva della giustizia sociale rappresenta un interrogativo dinamico e aperto, che fatica ad assumere una risposta definita e circoscritta. Sicuramente il varco in letteratura è stato aperto da diversi studi che, sempre più, affrontano il tema della valutazione attraverso il framework della giustizia sociale (Banas, Gershon, 2024; McArthur, 2018; Nock, 2025).

L'itinerario potenzialmente tracciabile è ancora lungo e ricco di sfide ma la direzione lungo la quale procedere, in questo caso, appare chiara: creare spazi di dialogo sulla valutazione (in ogni ambito: didattica, apprendimento, ricerca e terza missione) accessibili e partecipati, attraverso cui 'dar forma' a modelli, approcci e sistemi che perseguano la giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2021). Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education Sciences & Society*, 2, 96-110.
- Aquario D., Boggino N., Ghedin E. (2025). Ampliare i significati valutativi: spiragli possibili. In D. Aquario (Ed.). *Fair assessment. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità* (pp. 1-46). Napoli: Liguori.
- Ajjawi R., Tai J., Boud D., Jorre de St Jorre T. (Eds.) (2022). *Assessment for Inclusion in Higher Education: Promoting Equity and Social Justice in Assessment*. New York: Routledge.
- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32.
- Astin A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Santa Barbara: Oryx Press.
- Banas J. R., Gershon S. (2024). The Social Justice Educational Assessment Scale: Filling a Gap in Social Justice Education Assessment and Evaluation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 9(3), 45-54.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brien S.E., Lorenzetti D.L., Lewis S., Kennedy J., Ghali W.A. (2010). Overview of a formal scoping review on health system report cards. *Implementation Science*, 5(1), 1-12.
- Daudt H.M., Van Mossel C., Scott S.J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 1-9.
- Davis K., Drey N., Gould D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(10), 1386-1400.
- De Sousa Santos B. (2012). The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 10(1), 7-16.
- De Sousa Santos B. (2024). The epistemologies of the South and the future of the university. *Journal of Philosophy of Education*, 58 (2-3), 166-188.
- DiCenso A., Martin-Misener R., Bryant-Lukosius D., Bourgeault I., Kilpatrick K., Donald F. et al. (2010). Advanced practice nursing in Canada: overview of a decision support synthesis. *Nursing Leadership*, 23, 15-34.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Hanesworth P., Bracken S., Elkington S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: Learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98-114.
- Ibarra-Saiz M. S., Rodríguez-Gómez G., Boud D., Rotsaert T., Brown S., Salinas-Salazar M. L., Rodríguez-Gómez H. M. (2020). The future of assessment in Higher Education. *RELIEVE*, 26(1), 1-6.
- Levac D., Colquhoun H., O'Brien K.K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 1-9.
- Mays N., Roberts E., Popay J. (2001). Synthesizing research evidence. In N. Fulop, P. Allen, A. Clarke, N. Black (Eds.), *Studying the Organisation and Delivery of Health Services: Research methods* (pp.188-219). London: Routledge.

- McArthur J. (2016). Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981.
- McArthur J. (2018). *Assessment for social justice*. UK: Bloomsbury.
- Nguyen T., Walker M. (2015). 'Capabilities-friendly' assessment for quality learning. *South African Journal of Higher Education*, 29(3), 243-259.
- Nock D., Pottmeyer L., Cranmer A. (2025). Investigating How Social Justice Framing for Assessments Impacts Technical Learning. *INFORMS Transactions on Education*, 25(2), 136-151.
- Nussbaum M. (2000). *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1-9.
- Pham M. T., Raji A., Greig J. D., Sargeant J. M., Papadopoulos A., McEwen S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research synthesis methods*, 5(4), 371-385.
- Simper N., Mårtensson K., Berry A., Maynard N. (2022). Assessment cultures in higher education: reducing barriers and enabling change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1016-1029.
- Skidmore S. T., Hsu H. Y., Fuller M. (2018). A person-centred approach to understanding cultures of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1241-1257.
- Unesco (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: Unesco.



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Università e territori per la giusta transizione: epistemologie trasformative per la responsabilità ecologica*

Gabriella Calvano

Researcher | Department of Research and Innovation in the Humanities | University of Bari "Aldo Moro" | gabriella.calvano@uniba.it

Andrea Galimberti

Associate Professor | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano Bicocca | andrea.galimberti1@unimib.it

Universities and territories for a just transition: transformative epistemologies for ecological responsibility

Abstract

The encounter between contemporary universities and sustainability generates a field of tensions characterized by transformative potentialities alongside risks of neoliberal co-optation. This article examines the evolution from the university's Third Mission towards paradigms of University Social Responsibility, revealing, however, the persistent gap between participatory rhetoric and genuinely transformative practices. The case of the Italian Network of Universities for Sustainable Development exemplifies the ambivalences permeating the academic system, which oscillates between impulses for social innovation and tendencies toward greenwashing. The analysis particularly highlights the necessity of promoting and embedding, within universities' missions, both transformative epistemologies grounded in principles of complexity and critical pedagogies capable of overcoming disciplinary fragmentation and fostering authentic forms of co-production of knowledge with local territories. In both cases, these conditions are prerequisites for the university's reclamation of its role as a politically conscious and civically engaged actor in the construction of alternative models of territorial, human, and educational development.

Keywords

Third Mission; University Social Responsibility; Ecological Thinking; Sustainability; University

L'incontro tra università contemporanea e sostenibilità genera un campo di tensioni caratterizzato da potenzialità trasformative e rischi di cooptazione neoliberale. L'articolo analizza l'evoluzione dalla terza missione universitaria verso paradigmi di *University Social Responsibility*, rivelando, però, la persistente distanza tra retorica partecipativa e prassi effettivamente trasformativa. Il caso della Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile italiana esemplifica tali ambivalenze che attraversano il sistema accademico, oscillante tra spinte verso l'innovazione sociale e derive di *greenwashing*. L'analisi evidenzia, in particolare, la necessità di promuovere e radicare, nelle missioni dell'università, sia epistemologie trasformative fondate sui principi della complessità sia pedagogie critiche capaci di superare la frammentazione disciplinare e di promuovere autentiche forme di co-produzione di conoscenza con i territori: si tratta, in entrambi i casi, di condizioni prodromiche al recupero, da parte dell'università, del proprio ruolo di attrice politica consapevole e civicamente impegnata nella costruzione di modelli alternativi di sviluppo territoriale, umano, educativo.

Parole chiave

Terza missione; *University Social Responsibility*; pensiero ecologico; sostenibilità; università

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ai soli fini concorsuali si segnala che i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire ad Andrea Galimberti, i paragrafi 3 e 4 a Gabriella Calvano e le conclusioni a entrambi.

1. *Higher education*, sostenibilità e necessità di una trasformazione epistemologica

Accostare l'università contemporanea al costrutto di sostenibilità pone senz'altro sfide stimolanti e dense di possibilità, ma sottende altresì insidie e rischi su cui è fondamentale riflettere prendendo le mosse da entrambi i poli di questa relazione.

Sul lato accademico assistiamo da almeno due decenni a una trazione globale che ha radicalmente cambiato la fisionomia degli atenei modellandola sulle istanze del capitalismo cognitivo (Peters, 2013). Baldacci (2019) individua per l'università italiana tre distinte fasi di sviluppo: la fase elitaria – durata fino agli anni Sessanta del secolo scorso – la fase democratica, volano della crescita civile e impegnata per migliorare l'equità del sistema, e, a partire dall'ultimo decennio del Novecento, la fase neoliberista in cui il nesso organico con il sistema economico si è strutturato con sempre maggior intensità.

Nell'epoca della cosiddetta economia globale basata sulla conoscenza, il principale fattore di produttività e di competitività del sistema economico nazionale (ed europeo) è individuato nel capitale umano. Così, il compito prioritario dell'università diventa quello di equipaggiare i futuri produttori con un avanzato corredo di conoscenze e di competenze spendibili nel sistema produttivo e/o nei servizi da esso richiesti [...] In questa logica, l'università è perciò chiamata a rendere conto (secondo il principio dell'*accountability*) della propria produttività (Baldacci, 2019, p. 11).

Un cambiamento, dunque, che ha condotto all'acquisizione di logiche appartenenti a sfere organizzative lontane dalla tradizionale accademia, modellate sul mondo del profit e segnate dall'idea di performatività, dalla strumentalizzazione della conoscenza (Ball, 2016), così come da una generale omogeneizzazione delle pratiche istituzionali necessaria per allinearsi ai processi di *accountability*, alle attività di *auditing* conformate a standard qualitativi nazionali e internazionali e ai *ranking* comparativi globali (Antonacci, Galimberti, 2022).

Dall'altro lato del nostro binomio, il costrutto di sostenibilità – per merito dell'Agenda 2030 – pur avendo posto in primo piano la necessità di un cambiamento nei sistemi socioeconomici attuali, si trova da sempre al centro di un acceso dibattito teso a metterne in luce le ambiguità interpretative, la manipolabilità in senso riduzionista, così come le possibili strumentalizzazioni e mistificazioni. Ad esempio, l'idea di “transizione”, a esso sottesa in modo più o meno implicito (Shove, Walker, 2010), alimenta tensioni tra i fautori di un riformismo graduale e chi a gran voce richiama la necessità di un'urgente trasformazione a causa dell'impossibilità di armonizzare la crisi ecologica con logiche di sviluppo basate sulla crescita infinita e sulla competizione (Jasanoff, 2021; Stein et al., 2022).

Se per certi versi, dunque, l'incontro con lo sviluppo sostenibile rappresenta un'occasione per distanziare la linea evolutiva dell'*higher education* dalle logiche del capitalismo cognitivo, differenziandone le forme istituzionali in direzioni molteplici, esso rischia al contempo di non stimolare un cambiamento di paradigma tale da ridefinire un'università in senso pienamente “ecologico” (Barnett, 2018), dunque in grado di generare saperi all'altezza delle sfide che l'Antropocene pone (Jasanoff, 2021; Padoa-Schioppa, 2021). Su questo fronte è possibile delineare due ordini di problemi: il primo, di tipo “formale”, riguarda il modo di concepire il sapere e il rapporto tra saperi differenti; il secondo, più pragmatico, investe la portata della possibile incidenza sulle condotte degli attori sociali.

In relazione alla necessità di un rinnovamento dei saperi viene spesso chiamata in causa l'importanza di pensare in modo “sistemico”, ispirandosi ai principi della complessità, come accade, ad esempio, nel *GreenComp* Framework dell'Unione Europea. Si tratta di una tendenza pienamente condivisibile data la necessità attuale di poter comprendere iperoggetti (Morton, 2018)¹ come il surriscaldamento globale che richiedono di connettere intenzioni e azioni individuali a effetti non sempre a esse riconducibili in modo lineare; dunque, accostando logiche estese, articolate e decisamente controintuitive. Tale crescente sensibilità, che può trovare forma anche in proposte curriculari e iniziative formative accademiche, non sempre si avvale, tuttavia, dei contributi che nella storia recente e nel presente hanno illuminato e stanno conti-

1 Col termine «iperoggetti» Timothy Morton designa entità di vasta portata spaziale e temporale, tali da generare disorientamenti conseguenti alla difficoltà di tracciarne i confini; tra gli esempi più drammatici vi è senza dubbio il riscaldamento globale.

nuamente affinando diverse possibili interpretazioni di cosa significa “pensare per sistemi” e “abitare la complessità” (Ceruti, 2018; Meadows, 2019; Krakauer, 2024). Ne risulta così, di fatto, una prospettiva superficialmente appiattita sull’importanza di percepire il senso della connessione e l’insondabilità previsionale di interazioni complesse, ma che, tuttavia, non incentiva a entrare nel merito dei paradossi che gli intrecci (*entanglements*) tra differenti livelli e ambiti sistemici generano (Galimberti, 2024). Un esempio chiaro in questo senso riguarda la difficoltà ad allontanarsi da un tradizionale modo di intendere il sapere in termini di soluzioni piuttosto che di nuove questioni dilemmatiche emergenti dal processo riflessivo, sebbene Morin (2001) abbia avvertito in modo inequivocabile che la complessità costituisce “una parola problema e non una parola soluzione”. In questo senso non è un caso che nella letteratura sull’educazione allo sviluppo sostenibile i cosiddetti *wicked problems* rappresentino una questione critica sempre più diffusa e capace di convogliare numerosi sforzi di tematizzazione (Lönngren, van Poeck, 2021). Un problema *wicked* (aporetico) scaturisce da concatenamenti di cause multifattoriali a cui non è possibile risalire seguendo una causalità lineare; giungere a una soluzione completa o “corretta” perde di senso in quanto le variabili implicate evolvono e mutano continuamente in modo non deterministico. Tale irriducibilità al calcolo razionale fa sì che in questi scenari non ci si possa muovere semplicemente attraverso l’affinamento di un complesso *problem solving*, seguendo una logica delle competenze di matrice produttivistica e individualistica (Oliverio, 2024). Diventa indispensabile convocare una pluralità di prospettive che solo una mente collettiva può generare e cogliere, esplicitando i valori in gioco e sperimentando il dialogo tra una molteplicità di cornici teoriche. Uno sforzo necessariamente collettivo e mai meramente individuale (Galimberti, 2025).

Quest’ultimo aspetto ci conduce a un ulteriore punto critico precedentemente esplicitato, ovvero la necessità di istituire un rapporto tra i saperi che oltrepassi gli steccati disciplinari lungo un ventaglio di possibilità che variano dal dialogo all’ibridazione. La multidisciplinarietà, sebbene possa ormai contare su una lunga storia di evoluzioni, ramificazioni, ostacoli e diffidenze, è ancora una sfida attuale (Di Leo, 2025), segnata dalla difficoltà di incontrare istituzioni capaci di ospitarla, incentivarla, tutelarla e diffonderla.

La scienza della complessità persegue insistentemente una cultura strutturata attraverso la condivisione di principi, forme e funzioni. Attraverso questo approccio, ambiti del sapere che divergono quando sono vincolati a una disciplina (e.g. economia ed ecologia o evoluzione e archeologia) vengono osservate come variazioni di un tema comune, grazie a pattern simili che si manifestano in differenti strutture e a differenti scale spaziali e temporali (Krakauer, 2024, p. 71 [trad. nostra]).

L’università italiana è sicuramente ancora in ritardo su questo fronte, se pensiamo a come sia ancora difficile legittimare una contaminazione tra saperi basata su processi abduktiv (Bateson, 1976) intesi a rendere maggiormente significativo ciò che accade in un campo disciplinare alla luce della differenza generata da un altro campo.

2. Pedagogie critiche e co-produzione di conoscenza con i territori

Un ulteriore ordine di riflessioni – connesse alle precedenti ma collocate su un altro piano logico – riguarda la necessità di agire non solo sulla dimensione epistemica, esplorando nuovi modi di pensare, ma anche su quella pragmatica, ovvero in relazione ai modi di praticare la conoscenza (Engel, 2023). Questo significa inevitabilmente riflettere sul processo di incorporazione delle condizioni relazionali e socioeconomiche che qualificano le esperienze educative, sollevando dunque questioni etiche e politiche².

Tale tensione pragmatica si orienta a comprendere cosa studentesse e studenti stiano apprendendo mentre frequentano attività più o meno direttamente legate al tema della sostenibilità (Van Poeck, Östman, 2021) e, in particolare, se e come tali apprendimenti costituiscano un’esperienza significativa, tale da riverberare nello spazio (in altri ambiti di vita) e nel tempo (nelle future scelte di cittadini o nel futuro

2 Esiste una vasta letteratura critica che mostra chiaramente come gli aspetti politici del concetto di sostenibilità siano sotto-tematizzati (Shulte, 2022).

habitus professionale), ovvero nella propria ecologia relazionale. Si tratta di domande a cui è difficile rispondere e che rischiano di venire esaurite nell'individuazione di un "comportamento ecologicamente responsabile" da promuovere e incentivare, "riducendo automaticamente la profondità del termine ecologico a una, sia pure fondamentale, serie di condotte riconoscibili come comportamenti pro-ambiente" (Giunta, 2023, p. 258). In altre parole, di fronte alla costitutiva incertezza dei processi educativi (Biesta, 2023), il rischio è di limitarsi a "istruire", prescrivendo condotte desiderabili preventivamente individuate (Massa, 1987). In questo modo, tuttavia, si rinuncia ad agire sulla dimensione del deuteroapprendimento (Bateson, 1976), ovvero sui processi di strutturazione di abiti mentali astratti (*formae mentis*, stili emotivi e cognitivi ecc.) sottesi alle attitudini individuali durature. Questo livello – come chiarisce in modo cristallino Bateson (1976) – è sempre situato e contestuale, si muove su una dimensione non consapevole e non è mai del tutto padroneggiabile. Esso, per essere intercettato, necessita di attività formative volte a istituire meta-contesti in cui sia possibile tematizzare in senso critico i propri posizionamenti, ovvero, nello specifico, l'incontro tra i propri assunti di fondo e le pratiche che traducono e veicolano le idee legate alla sostenibilità.

È questo un terreno di sperimentazione ancora poco frequentato dalle istituzioni accademiche e che, in senso più ampio, mette in gioco dimensioni inerenti ai processi di soggettivazione (Annacontini, Pesare, 2021) in relazione ai quali la pedagogia si trova di fronte alla sfida epocale di rinnovare radicalmente paradigmi storici come la *Paideia* e la *Bildung*, lungo vie "radicalmente relazionali" (Cagol, 2022) e verso forme non meramente antropocentriche (Biesta, 2021; Engel, 2023; Oliverio, 2024).

Un altro versante su cui la riflessione pragmatica si orienta riguarda i modi in cui la sfera accademica pratica il proprio sapere in rapporto ai contesti sociali esterni. Se nella tradizionale idea di "trasferimento" possiamo individuare premesse di tipo gerarchico e una visione lineare che delinea un flusso unidirezionale tra il luogo dove si produce conoscenza e i territori che si predispongono alla sua ricezione, attualmente questa concezione non è più sostenibile (Moscato, 2012). Una visione ecologica non può che incentivare connessioni molteplici e pluri-direzionali, dunque una rete di co-costruzione del sapere plurale, disseminata e rizomatica (Deleuze, Guattari, 2020). In questo senso "de-territorializzare" il sapere universitario, allontanandolo da una posizione verticistica e colonizzante, significa "ri-territorializzarlo" geograficamente, ovvero istituire uno scambio continuo con l'alterità rappresentata dagli attori sociali esterni. Come afferma Barnett, un'università ecologica "si impegna con il mondo [...] individua le comunità verso cui potrebbe orientarsi e si interroga su come potrebbe promuovere la comprensione umana in esse" (2018, p. 37).

Una visione di questo tipo – proprio perché figlia della complessità attuale – non è tuttavia esente da problemi e dilemmi. Sappiamo infatti che ogni sistema sociale ha giocoforza la necessità di istituire dei confini che lo distinguano dall'ambiente (Galimberti, 2024) e che permettano di generare e mantenere una propria coerenza di fondo. Tale condizione rende spesso difficoltosa la comunicazione e il reciproco coordinamento con altri sistemi, data l'eterogeneità di codici, vincoli, strutture di aspettative e finalità in azione. Ad esempio, in un recente progetto europeo³, volto a interrogare il ruolo dell'università nella costruzione di proposte educative collettive informate dall'idea di sostenibilità, questo punto è emerso con chiarezza (Kurantowicz, Frago, 2025). Nelle interviste proposte a organizzazioni presenti nei territori di riferimento delle università dei quattro Paesi partner (Italia, Portogallo, Svezia e Polonia) si rileva molto chiaramente come, da un lato, la collaborazione con l'istituzione accademica possa aprire diverse possibilità su vari fronti (ad esempio, in termini di creatività, di approfondimento teorico, di capacità di contattare attori di rete su scale differenti – dagli enti regionali e governativi alle piccole realtà); per un altro verso, tuttavia, costruire le condizioni necessarie per tali esiti può risultare un compito arduo. L'idea di "comunità" e la "logica di rete" vengono infatti descritte, pressoché all'unisono, non come sfondi già presenti sui quali agire, ma come "virtuali" che possono trovare una loro attualizzazione solo grazie a un'operatività incessantemente tesa a costituirle e rinnovarle, superando il continuo emergere di ostacoli legati alle reciproche differenze. Una questione che oggi la terza missione universitaria si trova a dover porre in primo piano se intende davvero rappresentare uno spazio per generare nuove forme possibili di connessione.

3 Si tratta del progetto ESDEUS (ottobre 2023 – ottobre 2025) che ha coinvolto quattro università Europee: l'università Lower Silesia di Wrocław (Polonia), l'università di Algarve (Portogallo), l'università di Milano-Bicocca e l'università di Göteborg (Svezia).

3. Dalla Terza Missione alla *University Social Responsibility*

La terza missione delle università, definita originariamente dall'ANVUR "propensione delle strutture [universitarie] all'apertura verso il contesto socioeconomico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze" (2015, p. 3), rappresenta un paradigma istituzionale ormai consolidato che, tuttavia, ha presentato, soprattutto nei primi anni della sua valutazione, significative contraddizioni strutturali che, in certi casi, sono state all'origine di una compromissione dell'efficacia trasformativa degli stessi atenei. Il suo modello tradizionale privilegiava, infatti, una concezione prevalentemente strumentale e unidirezionale del rapporto università-territorio, fondata su logiche di trasferimento verticale della conoscenza (prevalentemente tecnologica) il cui scopo era quello di riprodurre asimmetrie di potere tra istituzione accademica e comunità locali. Questa impostazione, codificata nei parametri di valutazione ministeriali, ha per anni privilegiato indicatori quantitativi facilmente misurabili – numero di brevetti, *spin-off*, contratti di ricerca commissionata – riflettendo una visione tecnocratica della produzione della conoscenza, spesso scollegata dai bisogni effettivi espressi dai territori (Bonaccorsi et al., 2010). L'enfasi posta sulla valorizzazione economica della ricerca e sulla competitività accademica ha generato una progressiva mercificazione delle relazioni università-società, trasformando la conoscenza in mera *commodity* e riducendo i cittadini a utenti passivi di servizi accademici. Questa deriva neoliberale, testimoniata dalla proliferazione di pratiche di marketing accademico mascherate talvolta da *engagement* sociale, evidenzia come la terza missione abbia per anni corso il rischio di diventare strumento di legittimazione dell'autoreferenzialità universitaria piuttosto che autentico dispositivo di trasformazione sociale (Larrán et al., 2012).

L'evoluzione del concetto di terza missione ha vissuto un momento di cambiamento, almeno per quanto attiene al sistema di valutazione del nostro Paese, con gli ultimi due esercizi della VQR (2015-2019 e 2020-2024) in virtù dei quali si è assistito al passaggio dalla sua definizione "tradizionale" a quella più ampia di "valorizzazione delle conoscenze" (ANVUR, 2023, p. 18). Questa evoluzione terminologica e concettuale riflette un tentativo di superare i limiti del modello fino a poco tempo fa diffuso di terza missione rispondendo in misura maggiore all'esigenza ormai consolidata, soprattutto in alcuni contesti e per alcune questioni come la sostenibilità, di attivare processi in cui università e territori assieme individuano soluzioni in risposta a bisogni territoriali specifici (Palumbo, 2019; Calvano, 2022). Purtroppo, la frammentazione disciplinare che, al di là della facile e diffusa retorica dell'inter e transdisciplinarità, caratterizza ancora in molti aspetti l'organizzazione universitaria, compresa la terza missione nella sua declinazione educativa, impedisce di fatto lo sviluppo di quella testa ben fatta teorizzata da Morin (2000), necessaria a connettere i saperi e affrontare la complessità sistemica delle sfide contemporanee. Tale difficoltà è spesso all'origine di interventi settoriali non di rado caratterizzati da scarsa capacità di generare impatti duraturi nei contesti d'intervento.

Di fronte a queste inadeguatezze, evidentemente di natura strutturale, la *University Social Responsibility* (USR) emerge come paradigma alternativo capace di riqualificare il ruolo sociale e politico per la sostenibilità dell'università contemporanea. Definita come politica di qualità etica nelle attività della comunità universitaria attraverso la gestione responsabile degli impatti educativi, cognitivi, lavorativi e ambientali (Vallaes et al., 2009), la USR propone un approccio olistico e sistemico che si articola in tre dimensioni fondamentali: educativa, cognitiva e sociale. La dimensione educativa richiede una profonda revisione dei modelli pedagogici universitari, superando la concezione bancaria dell'educazione (Freire, 2022) per abbracciare pedagogie critiche e trasformative che implicano il passaggio da una formazione centrata sulla trasmissione verticale di contenuti disciplinari a una caratterizzata da processi dialogici e partecipativi, capaci di sviluppare negli studenti competenze di cittadinanza attiva e consapevolezza critica (Martínez-Usarralde et al., 2017). L'integrazione dell'apprendimento-servizio nei curricula accademici, ad esempio, rappresenta per molte università sudamericane la modalità privilegiata per questa trasformazione, consentendo agli studenti di sperimentare forme di apprendimento situato e di contribuire attivamente alla risoluzione di problemi comunitari (Calvano, 2024). La dimensione cognitiva della USR interroga, dal canto suo, i paradigmi epistemologici che orientano la produzione di conoscenza accademica, promuovendo approcci costruttivisti, transdisciplinari e metodologie partecipative di ricerca: la nuova conoscenza emerge dalle interazioni sistemiche tra molteplici attori e saperi, richiedendo forme di co-produzione che valorizzino tanto i saperi scientifici quanto il dato esperienziale delle comunità. Questo approccio epistemologico sfida la tradizionale separazione tra ricercatori e oggetti di ricerca, promuovendo modalità collaborative di

investigazione che riconoscono la dignità epistemica di tutti i partecipanti ai processi attivati. La dimensione sociale prende forma, dal canto suo, nell'assunzione di responsabilità diretta dell'università verso il benessere delle comunità di riferimento, attraverso processi di sviluppo territoriale sostenibile e di giustizia sociale che si estendono oltre la mera erogazione di servizi per abbracciare un ruolo di advocacy. L'università si riconosce e assume, così, la consapevolezza e la postura di attrice politica consapevole e capace sia di attivare processi di contenimento e contrasto alle disuguaglianze sia di promuovere modelli alternativi di sviluppo (Chen et al., 2015).

L'implementazione efficace della USR richiede il superamento della tradizionale frammentazione tra funzioni universitarie di ricerca, didattica e terza missione attraverso l'adozione di epistemologie trasformatrice che, come precedentemente evidenziato, si basano sui principi del pensiero complesso elaborato da Morin (2001a) e sull'ecologia della mente teorizzata da Bateson (1976). L'epistemologia trasformatrice, ispirata ai principi della complessità, riconosce che la conoscenza autentica emerge dalle interazioni dinamiche tra sistemi di significato differenti, richiedendo capacità di "navigare" nell'incertezza e accogliere il paradosso come dimensione costitutiva della realtà (Morin, 2001b). Nel contesto della ricerca universitaria, questo approccio promuove metodologie che coinvolgono attivamente le comunità territoriali nella definizione dei problemi e co-costruzione delle soluzioni, trasformando la ricerca da attività "estrattiva" a processo generativo di empowerment comunitario. La riconnessione tra ricerca e didattica si realizza, in particolare, attraverso modalità di apprendimento esperienziale che trasformano i progetti di ricerca territoriale in laboratori formativi dove teoria e pratica si alimentano reciprocamente, generando apprendimenti significativi e contributi concreti al miglioramento delle condizioni di vita delle comunità locali.

L'adozione formale dei principi della USR non garantisce, tuttavia, automaticamente un cambiamento paradigmatico sostanziale. Esiste il rischio concreto che la USR, soprattutto nella sua forma di impegno per lo sviluppo sostenibile dei territori, venga strumentalizzata come forma di *greenwashing* accademico, utilizzata per migliorare l'immagine pubblica dell'istituzione senza modificare realmente le pratiche e culture organizzative consolidate. La mera istituzionalizzazione attraverso la creazione di uffici dedicati, la redazione di dichiarazioni di intenti e l'adozione di sistemi di reporting standardizzati può generare l'illusione del cambiamento preservando, invece, sostanzialmente lo status quo (Larrán et al., 2017). Il rischio del marketing accademico emerge, infatti, quando la comunicazione della responsabilità sociale diventa più importante della sua pratica effettiva, generando disconnessione tra narrazione pubblica e realtà operativa. La resistenza al cambiamento sostanziale può manifestarsi attraverso forme di cooptazione che trasformano principi critici della USR in strumenti funzionali al mantenimento delle gerarchie accademiche esistenti, riducendo la partecipazione comunitaria a consultazione formale e l'impegno per la giustizia sociale a filantropismo. L'implementazione autentica dei principi della USR richiede, invece, processi di trasformazione culturale che coinvolgano profondamente le comunità accademiche, interrogando criticamente privilegi e responsabilità, sviluppando sistemi di governance democratici e partecipativi, criteri di valutazione che riconoscano il valore reale dell'impegno sociale e meccanismi di accountability che rendano le università davvero responsabili verso le comunità che sono chiamate (e si sono impegnate) a servire.

4. Il caso italiano: RUS, pratiche emergenti e ambivalenze

Il panorama universitario italiano presenta caratteristiche distintive nel contesto internazionale per quanto attiene all'impegno per la sostenibilità, incarnate principalmente nell'esperienza della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS), formalmente costituita presso la CRUI nel luglio 2016. Questa prima esperienza di coordinamento sistematico tra atenei italiani rappresenta un tentativo ambizioso di trasformare l'impegno per la sostenibilità da iniziative sporadiche e individuali in una strategia coordinata e sistemica che coinvolge attualmente ottantotto università italiane⁴. La RUS si configura, infatti, come risposta istituzionale alla necessità di superare la frammentazione che caratterizza tradizionalmente l'approccio universitario alla responsabilità sociale, proponendosi come modello di governance collaborativa

4 <https://reterus.it/aderenti-e-modalita-di-adesione/> (ultima consultazione: 02/09/2025).

che mette in comune competenze ed esperienze per incrementare gli impatti positivi in termini ambientali, etici, sociali ed economici delle politiche e delle azioni universitarie.

La finalità principale della Rete consiste nella diffusione della cultura e delle buone pratiche della sostenibilità attraverso un coordinamento sistemico che si articola in gruppi di lavoro tematici focalizzati su aree considerate trasversali e prioritarie dagli stessi atenei: cambiamenti climatici, educazione, energia, inclusione e giustizia sociale, mobilità, risorse e rifiuti, università per le imprese, studenti, *capacity building*. Questo modello organizzativo rappresenta un tentativo di superare la logica settoriale che spesso caratterizza gli interventi universitari, promuovendo, invece, approcci integrati e interdisciplinari che riflettono la complessità sistemica delle sfide della sostenibilità. L'esperienza italiana, nello specifico, si distingue dai modelli internazionali che caratterizzano altre reti presenti nei contesti internazionali e reti presenti in altri Paesi per la sua enfasi sulla collaborazione interistituzionale piuttosto che sulla competizione tra atenei, configurandosi come ecosistema di condivisione che privilegia la costruzione di una community nazionale in grado di rappresentare adeguatamente le specificità del sistema universitario italiano a livello internazionale.

L'analisi delle pratiche emergenti all'interno della RUS evidenzia, tuttavia, un panorama caratterizzato da significative ambivalenze e contraddizioni, talvolta dovute a una contenuta propensione degli atenei a investire in sostenibilità, talaltra legate alla difficoltà a trovare le risorse da investire per la sostenibilità della propria istituzione. Da un lato, infatti, si registrano esperienze innovative che testimoniano il potenziale trasformativo del *network*, come i *Living Lab* territoriali che vedono le università assumere il ruolo di catalizzatori dell'innovazione sociale attraverso la sperimentazione di soluzioni sostenibili in contesti reali (Calvano, Guidetti, 2025; Calvano, 2017). Questi laboratori di sperimentazione, che spaziano dalla rigenerazione urbana alla transizione energetica, rappresentano modalità concrete di attuazione del principio di co-progettazione tra università e comunità territoriali, trasformando i campus in spazi di innovazione aperta e partecipata. Le partnership strategiche, sviluppate anche nell'ambito della RUS, hanno inoltre favorito spesso la nascita di collaborazioni strutturate con istituzioni pubbliche e private, generando progetti di ricerca applicata che rispondono direttamente ai bisogni territoriali e contribuiscono al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (si vedano, a tal proposito i progetti di ricerca⁵ finanziati dal Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica nel 2020 allo scopo di favorire i processi di attuazione delle Strategie Nazionale e Regionali di Sviluppo Sostenibile). D'altro lato, emerge il rischio concreto che alcune iniziative si configurino come forme di *greenwashing* accademico, dove l'adozione del linguaggio della sostenibilità non si traduce in trasformazioni sostanziali delle pratiche universitarie. Questo fenomeno si manifesta quando le università utilizzano la partecipazione alla RUS principalmente per scopi reputazionali e di marketing istituzionale, senza interrogare criticamente i propri modelli organizzativi, i criteri di valutazione del personale e le logiche competitive che strutturano il sistema accademico stesso. Il rischio è particolarmente evidente in quelle realtà dove la sostenibilità viene ridotta a mera ottimizzazione energetica o a iniziative, troppo spesso di facciata, che non incidono sui processi decisionali strategici dell'ateneo. La proliferazione di attività di comunicazione e promozione, compresi i bilanci di sostenibilità, non sempre accompagnata da cambiamenti strutturali sostanziali rivela come la tensione tra retorica e prassi trasformativa rimanga una sfida aperta per molte istituzioni aderenti alla Rete.

Una delle specificità più significative dell'esperienza italiana sviluppata nell'ambito della RUS risiede nella definizione e implementazione di percorsi educativi trasversali inter e transdisciplinari co-costruiti tra atenei della Rete: essi rappresentano un tentativo concreto di superare la frammentazione disciplinare attraverso approcci sistemici generati a partire da un confronto costante e costruttivo tra i docenti che hanno deciso di attivare questo tipo di processi educativi, destinati a tutti gli studenti di tutti i corsi di laurea e denominati Lezione Zero per la Sostenibilità⁶. Questi percorsi, che si articolano in iniziative di formazione condivisa, incarnano la visione di un sistema universitario nazionale integrato e cooperativo. La dimensione educativa inter e transdisciplinare promossa dalla RUS attraverso la Lezione Zero mira, infatti, a sviluppare competenze di cittadinanza attiva e consapevolezza critica negli studenti, trasformando

5 <https://www.mase.gov.it/portale/web/guest/-/strategia-per-lo-sviluppo-sostenibile-approvati-i-bandi-per-progetti-di-ricerca> (ultima consultazione 16/09/2025).

6 <https://reterus.it/educazione/> (ultima consultazione 17/09/2025).

l'università da luogo di trasmissione verticale di conoscenze in spazio di co-costruzione di saperi orientati alla sostenibilità (Calvano, 2025).

A fronte di tale impegno e degli evidenti impatti che cominciano a essere registrati e valutati, la realizzazione effettiva di questi percorsi formativi integrati si scontra spesso, tuttavia, con resistenze istituzionali, vincoli burocratici e la persistenza di logiche competitive che ostacolano la condivisione di risorse e competenze tra atenei, anche facenti parte della RUS, e che invece dovrebbero essere limitate e contenute se davvero si vuole fare innovazione didattica, assumersi la propria responsabilità sociale e recuperare il ruolo educativo che è proprio e specifico dell'università.

La complessità e l'ambivalenza dell'esperienza italiana riflettono evidentemente le tensioni più ampie che attraversano il sistema universitario contemporaneo, sospeso tra spinte innovative verso modelli collaborativi e sostenibili e il mantenimento di strutture e culture organizzative consolidate. La RUS rappresenta indubbiamente un laboratorio significativo per sperimentare forme alternative di *governance* accademica e di rapporto università-società, ma la sua capacità di generare cambiamenti paradigmatici sostanziali dipenderà dalla volontà delle singole istituzioni di andare oltre l'adesione formale ai principi della sostenibilità per abbracciare processi profondi di trasformazione culturale e organizzativa. L'evoluzione futura di questa esperienza costituirà un test cruciale per valutare le possibilità di costruzione di un modello universitario italiano distintivo, capace di coniugare eccellenza accademica e responsabilità sociale in una prospettiva autenticamente sostenibile.

Conclusioni

La strada verso un'università socialmente responsabile si rivela un terreno accidentato, attraversato da tensioni profonde tra spinte trasformative e derive tecnocratiche. Il paradigma della sostenibilità, lungi dal rappresentare una soluzione neutrale, costituisce piuttosto un "terreno di confronto" epistemologico e politico in cui si gioca il futuro stesso dell'istituzione accademica. L'esperienza italiana della RUS e l'emergere del paradigma della *University Social Responsibility* testimoniano sia le potenzialità trasformative sia i persistenti rischi di cooptazione. Il *greenwashing* accademico rappresenta infatti una minaccia costante quando l'adozione formale dei principi della sostenibilità non si traduce in interrogazioni profonde dei modelli organizzativi e relazionali che strutturano l'università stessa. Di fronte a questa ambivalenza, diventa cruciale assumere una postura critica: se un'università decidesse di "abbracciare" la sostenibilità dovrebbe farlo acquisendola a oggetto di critica e giammai essendone di essa sostenitrice acritica.

Questa prospettiva implica la collocazione del costruito di sostenibilità all'interno dell'idea di università ecologica (Barnett, 2018), capace di attivare processi di continua (auto)interrogazione: superando la frammentazione disciplinare attraverso epistemologie trasformative, sviluppando pedagogie critiche capaci di agire sui processi di deuterioapprendimento e implementando forme genuine di co-produzione di conoscenza con i territori. "Una continua auto riflessione istituzionale aprirebbe uno spazio per lavorare continuamente su ciò che significa essere ecologici. Quali risorse possono essere messe in gioco per migliorare la comprensione di questa idea?" (Barnett, 2018, p. 91 [trad. nostra]).

Solo attraverso questa interrogazione permanente l'università potrà configurarsi come attrice politica e civica consapevole, capace di andare oltre le retoriche partecipative per generare prassi effettivamente trasformative allo scopo di costruire modelli alternativi di sviluppo e di promuovere la giustizia sociale globale, oggi per il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Pesare M. (Eds.) (2021). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.
- Antonacci F., Galimberti A. (2022). Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione. *MeTis Mondì Educativi*, supplemento: 76-93.
- ANVUR (2015). *Manuale per la valutazione della terza missione*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. [Approvato dal Consiglio Direttivo nella seduta del 1 aprile 2015].

- ANVUR (2023). *Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. [Decreto n. 8 del 31 ottobre 2023].
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). L'università della terza fase. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 11-13.
- Ball S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1972).
- Biesta G. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. New York-London: Routledge.
- Biesta G. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 2006).
- Bonaccorsi A., Daraio C., Geuna A. (2010). Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change - An Introduction. *Minerva*, 48, 1-4.
- Cagol M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis Mondi Educativi*, 12(2), 250-264.
- Calvano G. (2025). *Università, Territori, Educazione. La sfida ecologica e comunitaria della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvano G. (2024). Responsabilità sociale ed educativa delle università. Processi e governance al servizio del territorio. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, LXII (2), 129-140.
- Calvano G. (2022). "Fu vera gloria?". La Terza Missione delle Università Italiane tra opportunità e contraddizioni. Un'analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019. *Formazione & Insegnamento*, XX (3), 357-371.
- Calvano G., Guidetti R. (2025). L'Educazione alla Sostenibilità negli Atenei Italiani. *Culture della sostenibilità*. Quaderno n. 2 (supplemento).
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*. Roma: Aracne.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chen S., Nasongkhla J., Donaldson A. (2015). University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 165-172.
- Deleuze G., Guattari F. (2017). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Napoli: Orthotes (Edizione originale pubblicata 1980).
- Di Leo J. (2025). *Theory across disciplines*. New York. Bloomsbury.
- Engel J. (2023). Becoming Planetary as a Challenge for Education – on the Entanglement of Nature, Culture, and Society. *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education*, 1, 18-21.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli Oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (Edizione originale pubblicata 1970).
- Galimberti A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti A. (2025). Verso un'università ecologica? Il contributo di una pedagogia critica e immaginativa. *Pedagogia Oggi*, 23(1), 48-56.
- Giunta I. (2023). Il comportamento ecologicamente responsabile. Un'analisi epistemologica. In D. Morselli, G. Gola (Eds.), *Verso un'educazione sostenibile. Ecosistemi di ricerca e di apprendimento* (pp. 255-266). Città di Castello (PG): Zerosciup.
- Jasanoff S. (2021). Knowledge for a just climate. *Climatic Change*, 169 (3), 1-8.
- Kurantowicz E., Frago A. (Eds.) (2025). *Education for sustainable development in European local communities*. Wrocław: DSW University of Lower Silesia Press.
- Krakauer D. (2024). *The complex world. An introduction to the foundations of complexity science*. Santa Fe (US): SFI Press.
- Larrán M., Andrades F. J., Muriel M. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319.
- Lönngren J., van Poeck K. (2021.) Wicked problems: a mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 481-502.
- Martínez-Usarralde M.J., Lloret-Catalá C., Mas-Gil S. (2017). University Social Responsibility (USR): Principles for a sustainable, cooperative and democratic university from the participative diagnosis of its student body. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 75, 1-25.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Meadows D. (2019). *Pensare per sistemi. Interpretare il presente, orientare il futuro verso uno sviluppo sostenibile*. Milano: Guerini Next (Edizione originale pubblicata 2008).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001a). *Il metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1999).

- Morin E. (2001b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2000).
- Morton T. (2018). *Iperoggetti. Filosofia ed ecologia dopo la fine del mondo*. Roma: Nero (Edizione originale pubblicata 2013).
- Moscato R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- Oliverio S. (2024). Pedagogie del mondo comune: inclusione e sostenibilità oltre la logica del progresso? *Pedagogia oggi*, 22(2), 119-127.
- Padoa-Schioppa E. (2021). *Antropocene. Una nuova epoca per la terra, una sfida per l'umanità*. Bologna: Il Mulino.
- Palumbo M. (2019). Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 74, 35-54.
- Peters M.A. (2013). *Education, science and knowledge capitalism: creativity and the promise of openness*. New York: Peter Lang.
- Shove E., Walker G. (2010). Governing transitions in the sustainability of everyday life. *Research Policy*, 39, 471-476.
- Shulte M. (2022). Exploring the Inherent Tensions at the Nexus of Education for Sustainable Development and Neoliberalism. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1), 80-101.
- Vallaes F., De la Cruz C., Sasia P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: BID-McGraw-Hill.
- Van Poeck K., Östman L. (2021). Learning to find a way out of non-sustainable systems. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 39, 155-172.



GIOVANI STUDIOSI

Farsi umani: ripensare l'esercizio scolastico nell'era digitale

Sara Magaraggia

Ph.D. in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione | University of Padova | sara.magaraggia@gmail.com

Becoming human: rethinking school's exercise in digital times

Abstract

Given the pervasiveness of digital devices in schools and the pressing demand to innovate teaching, this article redirects attention to the educational proprium of the school and to the technological dimension of its core practices: reading, writing, and oral examination. Starting from an analysis of national education policies, it highlights their implicit assumptions and effects on digital transition on subject formation. Drawing on philosophy of education, media theory, and philosophical anthropology, this study offers a space for untimely reflection that avoids the opposition between "apocalyptic" and "integrated" views, revealing a shared concern: the becoming-human of future generations.

Keywords

exercise; educational technology; digitalization; becoming human

Alla luce della pervasività dei dispositivi digitali nello spazio scolastico e della pressante richiesta di innovare le pratiche didattiche, l'articolo riporta l'attenzione sul proprium educativo della scuola e sulla dimensione tecnologica dei suoi esercizi più tradizionali: leggere, scrivere, sostenere un colloquio d'esame. A partire dall'analisi delle politiche scolastiche nazionali, lo studio mira a evidenziarne i presupposti impliciti e a illuminare gli effetti di soggettivazione che la transizione digitale porterebbe con sé. Attingendo a studi di filosofia dell'educazione, teoria dei media e antropologia filosofica, si intende offrire uno spazio di riflessione inattuale, che rifiuti la polarizzazione tra "apocalittici" e "integrati" per mostrare l'esistenza di un terreno di interesse comune: il divenire umani delle future generazioni.

Parole chiave

esercizio; tecnologia scolastica; digitalizzazione; diventare umani

Premessa. La scuola e il digitale: apocalittici e integrati?

Apocalittici e integrati è l'espressione con cui, a partire dal testo pubblicato da Umberto Eco nel 1964, si usa descrivere la postura di chi, dinanzi alla diffusione di nuove tecnologie della comunicazione, assume una postura condizionata da profonde paure o grandi entusiasmi. Queste due posizioni – per quanto non radicalizzate – sembrano caratterizzare anche il dibattito sulla digitalizzazione della Scuola, un processo che gradualmente, da ormai un trentennio, ha coinvolto le scuole di ogni ordine e grado. Su pressione di OCSE, UNESCO e istituzioni europee, i governi italiani hanno costantemente lavorato alla transizione digitale dell'istituzione scolastica: dal manifesto delle “tre I” promosso da Berlusconi (inglese, internet, impresa) al *Piano Nazionale Scuola Digitale* di Renzi, dai PON “Per la scuola” ai fondi del PNRR post-pandemia (*Next Generation UE*). Le politiche scolastiche hanno costantemente promosso un processo di innovazione tecnologica e di digitalizzazione dello spazio educativo per garantire connessione internet, aule computer, carrelli tablet, LIM, fino ai visori VR e alle aule immersive. La digitalità attesa doveva essere strutturale, amministrativa e didattica e l'emergenza sanitaria ha accelerato questo processo: anche dopo il ritorno alla didattica in presenza, la spinta verso un “ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale” si è rafforzata, sostenuta dalla richiesta di adottare metodologie didattiche innovative. Tra le ultime novità in materia di digitalizzazione figurano l'*e-portfolio*, un profilo digitale con Curriculum per ciascuno studente (PNRR “Italia-Domani”) e la pubblicazione delle *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche* (2025), già anticipate da numerose proposte di formazione sul tema.

Dinanzi alla richiesta di innovare vi è chi accoglie con entusiasmo la trasformazione e chi, al contrario, avanza dubbi sulla sua bontà. Se i primi vedono nel digitale la possibilità di creare la Scuola ideale, i secondi temono un futuro distopico in cui la Scuola perda la propria identità. Entrambe le posizioni esprimono una certa idea di Scuola, legata a una specifica antropologia filosofica e a una propria comprensione del rapporto tra essere umano e tecnologia, assunzioni spesso non esplicitate ed escluse così da ogni scrutinio critico. Nel tentativo di superare la polarizzazione del dibattito entro due soli scenari, questo articolo intende riflettere sui presupposti impliciti che le due posizioni esprimono, al fine di riaprire una discussione in merito al significato stesso dell'insegnamento scolastico, attraverso una disamina dei suoi fondamenti antropologici e pedagogici (Conte, 2004). Nell'analisi delle visioni utopiche e distopiche che maggiormente condizionano il dibattito attorno alla Scuola 4.0 si intende fare propria la seguente domanda: “what role might these two imaginaries play here in terms of helping us make sense of what we value in scholarly practices?” (Brady, 2025, p.6). Piuttosto che liquidarle come irraggiungibili o inaccurate, si tenta di cogliere la visione educativa che sottendono, guardando loro come a “particular modes of thinking that are fruitful in getting us to think through what it is we wish to preserve in scholarly practices” (p.14).

L'indagine si inserisce nell'ambito della filosofia dell'educazione, che mantiene un rapporto critico nei confronti delle istituzioni del proprio tempo. Si attinge, con finalità euristiche, all'antropologia filosofica e alla teoria dei media, per chiarire la relazione uomo-tecnologia. La riflessione proposta, lontana dal porsi come definitiva, intende contribuire a una riflessione pedagogica inattuale:

essa non coincide né deve coincidere [...] con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quanto idea, essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere (al loro interno o contro di esse) istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dell'attualità (Bertin, 1977, pp. 5-6).

Al fine di riflettere sullo specifico dell'insegnamento scolastico si osserverà uno dei suoi fondamenti: la pratica dell'esercizio. Ogni attività didattica, infatti, indipendentemente dalla disciplina di riferimento o dall'età degli studenti, è costellata dalla proposta di esercitazioni. Nel corso dell'articolo si cercherà di chiarire qual è la natura dell'esercizio scolastico e quali sono i suoi effetti educativi, non riducibili al mero apprendimento. Si procederà analizzando nello specifico tre tipologie: lettura, scrittura e colloquio d'esame, tradizionalmente al centro della vita scolastica e della formazione umana, di un *ethos* singolare entro il *medium* del linguaggio (Sini, 2009). In che modo questi esercizi vengono oggi riconfigurati nella transizione digitale della scuola?

1. Scuola 4.0, tra utopia e distopia

Tra le ragioni che motivano la spinta politica verso la transizione digitale dell'istituzione scolastica vi è la convinzione che essa porti un più efficace modello formativo e educativo, capace di garantire un apprendimento personalizzato, coinvolgente e inclusivo, volto allo sviluppo delle competenze necessarie per vivere attivamente nel mondo contemporaneo, la cosiddetta *infosfera* (Floridi, 2022).

Il recente “Piano Scuola 4.0” (da ora PS4.0) – il cui nome richiama esplicitamente la quarta rivoluzione industriale e i suoi modelli di produzione automatizzati e interconnessi – intende trasformare la scuola intervenendo sull'organizzazione dei suoi spazi: promuove una scuola con ambienti di apprendimento ibridi, *onlife* (Floridi, 2009), “che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali” (PS4.0, p.4). All'intervento sugli spazi e sugli strumenti della didattica si deve affiancare la trasformazione dei metodi di insegnamento:

sono principalmente i docenti quali “utilizzatori” ad avere, poi, la responsabilità e il compito di allineare lo spazio e le tecnologie alla pedagogia, ai tempi, luoghi, persone, relazioni e attività connesse ai rispettivi scopi educativi per i quali gli ambienti sono stati creati (PS4.0, p. 22).

L'introduzione delle tecnologie digitali non è dunque neutrale, ma ha un effetto prescrittivo sull'attività didattica, configurandosi per il decisore politico come “un'importante occasione di cambiamento dei metodi e delle tecniche di valutazione degli apprendimenti” (p. 28).

A sorreggere il PS4.0 è la convinzione che le tecnologie accrescano la cooperazione e la personalizzazione, rendano flessibili le modalità di apprendimento, gestiscano molteplici fonti e dati online, favoriscano competenze per cittadinanza e lavoro e rafforzino rapporti con famiglie e partenariati (p. 22). Per questo motivo si ritiene necessario che la progettazione didattica, disciplinare e interdisciplinare adotti progressivamente pedagogie innovative – apprendimento ibrido ed esperienziale, pensiero computazionale, *multi-literacies*, *debate*, *gamification* – trasformando la classe in un ecosistema cooperativo che integri l'uso proattivo delle tecnologie per migliorare efficacia e risultati (p. 28).

Tali dichiarazioni, sostenute da una narrazione “autoevidente” che alimenta il mito del nuovismo e del tecno-soluzionismo, promuovono un'idea della scuola come ecosistema integrato con il mondo extrascolastico e dell'insegnamento come management dei processi di apprendimento, al termine dei quali si può garantire l'acquisizione delle competenze previste.

Questi elementi caratterizzano lo sguardo ottimista di chi vede nel PS4.0 la possibilità di realizzazione nel presente un ideale di Scuola che l'utopia collocava nel futuro (si noti che la piattaforma per l'aggiornamento delle pratiche di insegnamento è denominata *ScuolaFutura*, in contrapposizione a una concezione antiquata della formazione). In questo scenario la diffusione dell'Intelligenza Artificiale generativa (IA) assume un ruolo centrale. Nelle *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche* (2025), si ribadisce la volontà di “promuovere [...] un'IA antropocentrica, sicura, affidabile, etica e responsabile” (p.5), favorendo la conoscenza delle opportunità e dei rischi connessi al suo impiego. Tra gli obiettivi attesi: migliorare l'apprendimento valorizzando le inclinazioni individuali, promuovere l'inclusione, ridurre la dispersione, ottimizzare i processi burocratici, garantire una preparazione continua all'uso delle nuove tecnologie. Queste finalità devono essere perseguite nella tutela dei diritti fondamentali, in particolare privacy e uso dei dati. Le *Linee guida* esplicitano la necessità di un'adozione responsabile e sicura dei sistemi di intelligenza artificiale, un utilizzo che sia “trasparente, consapevole e conforme ai valori educativi delle Istituzioni scolastiche italiane”, riaffermando la centralità della persona, l'equità, la sostenibilità. L'IA deve supportare “la crescita personale e l'acquisizione di competenze autentiche, promuovendo l'apprendimento critico e creativo senza sostituire l'impegno, la riflessione e l'autonomia degli individui” (p.8). Essa sembra offrire gli strumenti per realizzare una didattica personalizzata, identificare studenti a rischio con strumenti previsionali e fornire tutoraggio intelligente con *feedback* immediati, nonché un apprendimento più efficace grazie alla *gamification*¹, che attraverso premi, sfide e livelli successivi incentiva la partecipazione (Fiorucci, Bevilacqua, 2024; Cascino, 2025).

1 Maggiore spazio meriterebbe una riflessione sulla differenza tra l'attività ludica e l'attività “gamificata”; su questo insistono Ippolita (2019), Fant e Milani (2024) con riferimento a Huizinga, *Homo Ludens*.

Le istituzioni, tuttavia, hanno invitato alla prudenza², segnalando rischi quali l'opacità algoritmica e i *bias* discriminatori, la perdita di autonomia cognitiva da parte degli studenti e le disparità infrastrutturali (Cascino, 2025). Inoltre, la disumanizzazione delle pratiche educative e l'eccesso di delega prestazionale alle macchine potrebbero causare un impoverimento dello spirito critico e creativo degli studenti (Ng et al., 2021). Queste preoccupazioni ricordano il carattere ambivalente di ogni utopia: se da un lato alimenta una speranza progettuale attraverso una critica costruttiva del presente, dall'altro può divenire strumento di ingegneria sociale, degenerando in distopia (Altini, 2013; Brady, 2025). Come scrive Le Guin, "utopia cannot exist without dystopia – they are, indeed, two sides of the same coin" (Le Guin, in Brady, 2025 p.9).

Chi evidenzia gli esiti catastrofici della digitalizzazione scolastica promuove infatti un'euristica della paura (Jonas, 1990), invitando all'adozione di un principio di precauzione, teso alla salvaguardia di ciò che nella scuola si ritiene essenziale. Anche la prospettiva distopica, osserva Brady (2025), contiene un valore positivo: essa rivela ciò che merita di essere preservato nel presente e nel futuro.

Uno sguardo critico sulla digitalizzazione ne evidenzia i processi problematici, come ad esempio la promozione di una relazione disincarnata con sé e con il mondo (Finelli, 2022); la messa a profitto dei dati educativi da parte delle piattaforme proprietarie – tese a espropriare il valore dell'intelligenza collettiva (Into the Black Box, 2021; Pasquinelli, 2023); l'imposizione di un modello unico di conoscenza performativa e di una pedagogia costruttivista fondata sul docente facilitatore di apprendimenti (Biesta, 2023); l'imperativo della totale trasparenza e la *datificazione* delle pratiche scolastiche (Numerico, 2022; Han, 2023); la delega cognitiva alle tecnologie (Carr, 2011) e la diffusione di un nichilismo digitale (Lovink, 2019).

La preoccupazione per una salvaguardia della dimensione umana dell'esperienza scolastica sembra accomunare le posizioni integrate e quelle apocalittiche, con particolare riferimento alle facoltà critiche e al potenziale creativo degli studenti. Queste preoccupazioni sottendono però un diverso modo di intendere il rapporto tra soggetti umani e tecnologia: se da una parte c'è chi guarda al digitale come a un mezzo tecnico e si concentra sull'importanza di promuoverne un buon utilizzo (ossia etico, trasparente, inclusivo, sostenibile), dall'altra c'è chi propone un tecno pauperismo, per combattere la standardizzazione del sé e tornare a promuovere l'originaria facoltà del sentire e del pensare umano. Queste prospettive mancano tuttavia di riconoscere ciò che a nostro avviso dovrebbe costituire il punto di partenza per una riflessione critica sulle pratiche scolastiche contemporanee: l'umanità non preesiste all'utilizzo della tecnologia (Sini, 2011) e gli strumenti digitali (da internet all'intelligenza artificiale) non sono mezzi neutrali, ma dei dispositivi che orientano i comportamenti, i gesti e i pensieri degli uomini (Agamben, 2006). Entrambe le prospettive però ci invitano a (ri)proporre i seguenti quesiti: chi è l'uomo? Quali sono le pratiche attraverso cui diventa tale? Quali sono i *medium* con i quali e grazie ai quali diviene ciò che è? Non si tratta quindi di individuare i comportamenti corretti e quelli scorretti, bensì di investigare il tipo di soggettività a cui le esercitazioni e le tecnologie scolastiche contribuiscono a dare forma.

Lontani dall'assumere la natura umana quale invariante metastorica, da preservare e liberare dalle contemporanee forme di alienazione, si propone di osservare l'uomo in quanto prodotto storico, le cui facoltà e modalità di esistenza divengono attraverso uno specifico rapporto con la tecnologia (Pezzano, 2024). La scelta di guardare alla pratica dell'esercizio è motivata dalla prospettiva storico-materiale sulle pratiche scolastiche: la scuola è una precisa materializzazione di scelte spazio-temporali e di richiesta di esercizio proposte dai docenti agli studenti. Quali sono le caratteristiche peculiare di questi esercizi? Cosa rende quell'esercizio una pratica scolastica, a differenza di una pratica sportiva o di addestramento? Come mutano gli esercizi proposti con l'introduzione del medium digitale e dell'intelligenza artificiale? Che tipo di soggettività contribuiscono a formare?

2 "L'utilizzo di questi strumenti a fini educativi deve quindi ispirarsi a criteri di prudenza, prevedendo l'impiego di configurazioni che impediscano la conservazione dei prompt, la profilazione o il tracciamento degli studenti e assicurino un livello elevato di riservatezza" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 11).

2. Fenomenologia dell'esercizio scolastico

Nel tentativo di portare un contributo al dibattito che abbiamo delineato crediamo sia necessario prima soffermarsi su ciò che intendiamo con Scuola, chiarendo quella che è la sua specificità pedagogica. A partire da un approccio fenomenologico, Masschelein e Simons (2013) portano l'attenzione sulla capacità della Scuola (*scholè*) di materializzare un tempo libero (*otium*), liberato dalle incombenze familiari e dalle necessità produttive (*negotium*), e di trasformare il sapere in un bene comune, che si offre alla nuova generazione come oggetto di studio. La Scuola dona a tutti – indipendentemente dalle loro origini – “the time and space to leave their known environment, rise above themselves and renew (and thus change in unpredictable ways) the world” (p. 10). In questa prospettiva riecheggia la voce di Hannah Arendt quando affermava che “la scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l'istituzione che abbiamo inserito tra l'ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società” (Arendt, 1999, p. 250). E ancora:

l'educazione è il momento in cui si decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare il mondo che sarà comune a tutti (pp. 250-251).

Ripensare e reinventare la Scuola significa quindi analizzare le vie concrete attraverso cui si mantiene possibile l'istituzione di un'eterotopia e un'eterocronia in cui “stimolare il libero sviluppo [...] [dell']unicità che distingue ciascun essere umano da tutti gli altri, in virtù della quale un uomo non è solo uno straniero del mondo, ma qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora” (Arendt, p.246). Come scrive anche Bloch (2020):

nell'uomo c'è questa apertura, e in essa abitano sogni e progetti. L'apertura è ugualmente nelle cose, nel loro margine anteriore, lì dove è ancora possibile il divenire [...] ma nel fluire delle cose, dunque degli avvenimenti, c'è certamente un ancora e un non ancora, il che è la stessa cosa di un futuro autentico, che consiste cioè di cose che mai sono già state allo stesso modo (p. 339).

Secondo Masschelein e Simons è questo il carattere propriamente educativo della Scuola, la democratizzazione del tempo libero e i suoi effetti di eccedenza ingovernabile, il materializzare uno spazio in cui scoprire la possibilità di “poter-fare-diversamente” e “poter-diventare-diverso” (Bloch, 2020, p. 271). È questo potenziale rivoluzionario che, secondo gli studiosi belgi, molte richieste di riforma mirano a addomesticare, indirizzando le pratiche di apprendimento verso fini prestabiliti. Il mondo scolastico è infatti ricettacolo di numerose richieste di trasformazione, le quali suggeriscono la sua necessità di sincronizzarsi al mondo extrascolastico, rispondendo alle necessità delle famiglie, della società, dei governi, del mercato del lavoro. Così facendo la Scuola rischierebbe di perdere il suo proprium educativo, divenendo un mero istituto di istruzione (di apprendimento di competenze) o di iniziazione e socializzazione (acquisizione di comportamenti funzionali alla società). A connotare l'educazione scolastica sarebbe quindi una molteplicità di pratiche che, attraverso l'utilizzo di particolari tecnologie, in primis il linguaggio, consentono di promuovere una relazione triadica tra docente, studente e mondo, un rapporto che intreccia inter-esse, problematizzazione e cura. Vediamo quindi da vicino delle pratiche che, secondo Masschelein e Simons, qualificano il dispositivo scolastico quale luogo della possibilità e della libertà.

In primo luogo, l'esperienza scolastica è una questione di sospensione: essa mette tra parentesi gli usi, i significati e le aspettative che comunemente si attribuiscono alla realtà (e a se stessi), al fine di renderla temporaneamente inoperativa e di trasformarla in materia di studio, un oggetto a cui si è chiamati a essere presenti e che è reso pubblicamente disponibile per essere profanato. Per usare le parole degli studiosi belgi “a profane time and place, but also profane things, refer to something that is detached from regular use, no longer sacred or expropriated; in other words, something that has become public” (Masschelein, Simons, 2013, p. 38). Questo è ciò che accade quando l'insegnante, scrivendo qualcosa alla lavagna o met-

tendo sul tavolo un oggetto, una questione di studio, offre il mondo agli studenti così che possano risignificarlo ed entrare con esso in una relazione di inter-esse, attraverso cui formano anche se stessi.

School is the time and place where we take special care and interest in things, or in other words, school focuses our attention on something. The school (with its teacher, school discipline, and architecture) instils the new generation with an attentiveness toward the world: things start to speak (to us) (p. 47).

While motivation is a kind of personal, mental affair, interest is always something outside of ourselves, something that touches us and moves us to study, think and practice. It takes us outside of ourselves. The school becomes a time/space of the inter-esse – of that which is shared between us, the world in itself (p. 48).

Questo può avvenire in ogni momento, nello studio dell'economia, delle scienze naturali o del linguaggio: c'è qualcosa in quella materia che ci provoca, ci invita a ragionare, a studiare, a esercitarsi. Durante una lezione riscopriamo il senso di una particolare forma di sapere, ossia una forma significativa di relazione con il mondo, ed è il desiderio di coltivare questo rapporto con il mondo, di superare i propri limiti, che sprona gli studenti a dedicarsi con interesse e attenzione: “without a world, there is no interest and no attention” (p. 48).

Le pratiche scolastiche sono caratterizzate dall'utilizzo di particolari tecnologie senza le quali la sospensione, la profanazione, la presentazione del mondo non sarebbero possibili. Masschelein e Simons (2013) ci invitano a osservare tutti gli strumenti tecnologici adottati nel contesto scolastico, a partire dal gesso e dalla lavagna, dai libri e dalla scrivania, dalle piattaforme digitali all'IA. Questi oggetti portano con sé dei metodi per generare attenzione su un certo oggetto (lettura ad alta voce, dettato, analisi del testo, presentazioni alla classe...), consentendo a ogni studente di sperimentare – attraverso l'esercizio sbagliato, ripetuto, sbagliato meglio – la possibilità di iniziare – o ricominciare – a formare se stesso in relazione con quell'oggetto.

It means that scholastic technologies are experimental in nature, always to be improved by trial and error, over and over again. Teaching, studying and practising are a work. Finding form and forming oneself takes effort and patience (p. 54).

L'esercizio è l'occasione per misurarsi con lo sforzo fisico e la fatica del pensiero; per mettere alla prova i propri limiti, riconoscerli e desiderare di superarli: da qui nasce il desiderio di sapere, di abitare in modo vitale – ancora e sempre meglio – lo stesso problema, di prestare attenzione – eternamente – alla stessa questione, o di provare a farlo, dando forma singolare alla propria vita.

Le esercitazioni scolastiche si presentano come spazio di conoscenza e di trasformazione di sé, come occasione di incontro con una passione autosufficiente che è premio a se stessa. Nel riflettere sul rapporto tra l'uso delle tecnologie scolastiche e il divenire umani, gli studiosi belgi enfatizzano un altro aspetto del valore formativo degli esercizi: memorizzare degli avvenimenti, recitare una poesia, copiare un testo, svolgere dei calcoli matematici sono attività di per sé inutili, ma costituiscono una sorta di ginnastica scolastica. Il significato di queste tecniche non risiede in un fine ultimo, in qualcosa da acquisire, esse sono in qualche modo infinite, senza possibile compimento:

their significance lies precisely in the very experience of being able to begin, which is repeated anew, again and again. [...] It is through this repetitive motion that the self of the student takes form; the spoken and written word, but also numbers become incorporated mental arithmetic. And of course, when formed in this way, he or she is not immediately employable for the carrying out of a single, very specific task or job but rather is prepared, in form (p. 54).

Con i suoi esercizi la scuola non mira al raggiungimento di un obiettivo prestabilito (es. le competenze richieste dalla società), ma ad allestire uno spazio che chiede di essere attraversato, a nuoto direbbe Serres (1997), senza poter controllare o prevedere il punto di approdo del nuotatore. La Scuola appare quindi come uno speciale mezzo di preparazione: “this kind of ‘middle ground’ has no orientation or destination but makes all orientations and directions possible” (Masschelein, Simons, 2013, p. 36). Rispondendo alla

richiesta di esercitarsi, gli studenti costruiscono un rapporto con il mondo e con se stessi, un rapporto “perennemente oscillante tra soggetto e oggetto [che] si chiama lavoro” (Bloch, 2020, p. 302). Il lavoro scolastico diviene un “mezzo per l’attingimento dell’uomo stesso” (p.154), un esercizio in cui mezzo e fine coincidono. In questo senso possiamo parlare degli esercizi scolastici come tecniche del sé (Foucault, 1992) e antropotecniche (Sloterdijk, 2013).

Tra gli innumerevoli esercizi che le pratiche di insegnamento scolastico hanno proposto nel corso dei secoli, riteniamo debbano essere osservate da vicino quelle che materializzano un rapporto di studio tra il soggetto e il linguaggio, offrendo agli studenti la possibilità di porsi verso di esso in modo critico e di perfezionare la sua padronanza, attraverso l’esercizio della lettura, della scrittura e del dialogo. Questo per due motivi: perché il linguaggio è il primo *medium*, la prima tecnologia che gli antropologi identificano come costituente del processo di umanizzazione; perché la digitalizzazione delle pratiche scolastiche sta riconfigurando proprio le pratiche linguistiche e il significato degli esercizi scolastici a esse correlati.

3. Leggere, scrivere e dialogare nell’età di Chat GPT

L’avvento di internet, la diffusione degli smartphone e la disponibilità di accesso all’IA generativa hanno avuto un impatto travolgente sulle pratiche della lettura e della scrittura, coinvolgendo direttamente le attività di insegnamento e le esercitazioni proposte agli studenti. Queste tecnologie hanno portato con sé una riconfigurazione dei gesti, delle attitudini, dei modi di pensare degli studenti in relazione all’oggetto di studio, sia esso al centro di un esercizio di ricerca mediato dalla lettura di testi o di una rielaborazione scritta (come il riassunto, l’analisi del testo, il commento, la composizione saggistica).

Come intuisce Illich (1994), lo sviluppo di nuove tecniche (la trascrizione delle lingue vernacolari, l’impaginazione del testo per capoversi e l’inserimento di un indice alfabetico, il testo elettronico...) favorisce nuovi modi di concepire il rapporto con il libro, con il tempo e con la realtà, influenzando la mentalità e l’ecologia dell’attenzione delle generazioni future. Assistendo alla diffusione dell’“alfabetismo” informatico, egli nota che lo schermo, i media e la “comunicazione” hanno surrettiziamente preso il posto della pagina, della letteratura e della lettura. Scrive Illich:

è un nuovo tipo di testo quello che plasma la mentalità dei miei studenti, una stampata non ancorata a nulla, che non può pretendere di essere né una metafora né un originale di pugno dell’autore. [...] Sempre meno persone vengono al libro come a un porto del significato. Certo per alcuni esso è ancora fonte di meraviglia e di gioia, di interrogativi e di amaro rimpianto, ma per molti di più, temo, la sua legittimità sta nell’essere quasi soltanto una metafora che indica l’informazione (p. 123).

La digitalizzazione del testo ha estremamente potenziato i dispositivi di ricerca a disposizione del lettore: se il libro moderno si accompagnava di indici, cataloghi e concordanze per cercare un argomento che si aveva già in mente (p. 106), il libro digitale consente una ricerca per parole chiave e promuove la lettura a salti (*skim reading*), configurando una lettura selettiva e velocizzata che rende più facile trovare le informazioni desiderate e farsi un’idea di massima del contenuto. L’arrivo dell’IA generativa ha contribuito ancor di più ad allontanarsi dalla lettura come occasione di trasformazione culturale, promuovendo pratiche di estrazione di dati e informazioni. L’IA si propone di “assistere” il lettore offrendo una semplificazione o un riepilogo sintetico del documento. La fatica della lettura viene così evitata, gli automatismi incorporati attraverso la ripetizione dell’esercizio vanno via via affievolendosi e la pratica della ricerca delle informazioni rilevanti può essere interamente delegata. Se a questo aggiungiamo l’esistenza dei lettori di sintesi vocale, potrebbe essere lecito chiedere: che senso può avere proporre esercizi di lettura nel 2025?

Un simile discorso sembra configurarsi nell’analisi delle pratiche di scrittura che gli strumenti digitali rendono possibili. Se in *L’altrui mestiere* Primo Levi (1985) riflette su come la scrittura elettronica incida sulla manualità, la materialità e l’economia del lavoro dello scrittore, Italo Calvino (1995) in *Cibernetica e fantasmi* immagina la creazione di una macchina capace di scrivere opere letterarie. Considerando di applicare gli studi combinatori e le ricerche cibernetiche alla letteratura, Calvino si chiede:

Così come abbiamo già macchine che leggono, macchine che eseguono un'analisi linguistica dei testi letterari, macchine che traducono, macchine che riassumono, così avremo macchine capaci di ideare e comporre poesie e romanzi? (p. 206).

Il problema non interessa Calvino sul piano della realizzabilità pratica, ma sul piano delle “congetture insolite” che esso può aprire. Dinnanzi alla possibilità di realizzare una macchina capace di apprendimento autonomo che “senta l'insoddisfazione del proprio tradizionalismo e si metta a proporre nuovi modi d'intendere la scrittura, e a sconvolgere completamente i propri codici” ecco che si assiste alla scomparsa definitiva dell'autore. La morte dell'autore non decreta però la scomparsa del testo, che continuamente risorge grazie all'attività del lettore: “è al lettore che spetta di far sì che la letteratura [di qualsivoglia origine] espliciti la sua forza critica” (p. 218). Lo scenario delineato da Calvino sembra avvicinarsi molto all'età contemporanea: i modelli linguistici di grandi dimensioni sono oggi utilizzati per comporre testi di ogni natura, dalle email ai racconti narrativi, attraverso regole di natura statistica e senza lasciar traccia delle fonti (degli autori) utilizzate. Peccato che spesso il lettore deleghi l'attività di lettura critica alla macchina, generando la condizione paradossale in cui si utilizza l'intelligenza artificiale generativa sia per comporre un testo sia per analizzarne il contenuto. L'attività di scrittura che viene promossa dalla diffusione di modelli linguistici di grandi dimensioni come Chat GPT è in primis la scrittura di prompt, ossia di istruzioni di ingresso (input) da fornire all'algoritmo al fine di ottenere l'informazione o il prodotto (testo, immagine, video) desiderato come risultato (output). L'abilità da padroneggiare è quella di comunicazione efficace con l'intelligenza artificiale, il perfezionamento di atti illocutori direttivi per sfruttare al meglio le capacità della macchina. Non mancano però una serie di attività di prescrizione e di revisione del testo: lo studente si trova a fornire alla macchina i materiali (appunti, scaletta, idee abbozzate) con cui costruire la composizione e a revisionare il testo prodotto, per verificare la presenza di eventuali allucinazioni e la necessità di apportare ulteriori modifiche (in prima persona o delegando nuovamente il compito all'intelligenza artificiale). La scrittura diventa un processo di co-costruzione del testo, in cui il soggetto umano cerca nell'intelligenza artificiale un collaboratore che possa fornire dei suggerimenti e velocizzare il lavoro.

Il risparmio di tempo è sicuramente uno dei fattori decisivi che spinge gli studenti (e non solo) a utilizzare questi strumenti digitali, ma un altro è la facilità del suo utilizzo: l'interfaccia conversazionale consente l'interazione uomo-macchina attraverso il linguaggio naturale, comunicando verbalmente o testualmente. Si spiega così la tendenza a conversare quotidianamente con Chat GPT, utilizzandola come spazio di ascolto, confronto e dialogo: ci si rivolge al *chatbot* come a un oracolo in cerca di verità (come si faceva prima con Google), come a un terapeuta in cerca di supporto psicologico, come a un amico in cerca di conforto emotivo. Il dialogo presenta delle caratteristiche precise, dovute al funzionamento stesso del dispositivo tecnologico: Chat GPT offre un'interazione istantanea, sempre disponibile e spesso condiscendente. Questo tipo di interazione è rassicurante, offre riconoscimento, validazione e uno spazio in cui analizzare se stessi, promuovendo nuove forme di scrittura di sé, di auto-soggettivazione. A differenza degli hypomnemata di Plutarco, dei quaderni di auto-narrazione di Marco Aurelio o delle epistole di Seneca – pratiche che con Foucault (2005) possiamo definire tecnologie del sé – queste scritture non si aprono a pratiche circolari, di discussione con altri. Nella corrispondenza tra il soggetto e l'IA viene meno il confronto tra diverse soggettività, la possibilità di un decentramento, di essere messi in dubbio, di incontrare il parlar franco di un maestro che, come il parresiasta (Foucault, 2005), sceglie la critica e non l'adulazione, guidato dalla propria coscienza e non dall'ottimizzazione stocastica, testimoniando un rapporto con il sapere vivificato in cultura e non in consumo di informazione (Savater, 2001).

Arriviamo, in conclusione, ad analizzare la pratica dell'esame, che è oggi presente nell'istituzione scolastica italiana in forma minima, al termine della scuola secondaria di primo e di secondo grado. L'esame è una tecnologia scolastica che, come osservano Masschelein e Simons (2013), ha come funzione pedagogica quella di esercitare una certa pressione sugli studenti affinché si ricavano del tempo per studiare:

the (lead-up to an) exam often creates a period of being freed (from other tasks) and a space in which students can apply themselves to the subject matter in a concentrated way. In this intensive period of study and practice, preparation as such is what is on the line (p. 56).

L'esame conclusivo del percorso scolastico, il cosiddetto esame di maturità, sancisce il termine di un lungo periodo di esercitazione e mira a riconoscere la crescita culturale e educativa dello studente. La tipologia e i contenuti delle prove d'esame hanno il potere di orientare l'attività di studio e di risignificare il rapporto dello studente con il sapere. Non è quindi neutrale la scelta di far iniziare il colloquio dello studente con la commissione d'esame a partire dal contenuto dell'*e-portfolio*, uno strumento digitale in cui lo studente, durante tutto il percorso scolastico, registra le proprie esperienze formative, monitora e gestisce l'avanzamento delle competenze previste, archivia i "capolavori" che rendono visibili le competenze acquisite, e si impegna in un esercizio continuo di auto-valutazione. L'*e-portfolio* si presenta così come una piattaforma che non raccoglie una libera scrittura di sé, invitando lo studente a significare in modo inatteso il proprio rapporto con il sapere e con la propria eccedenza, ma la preconfigura, la condiziona entro uno specifico regime di visibilità e di amministrazione. Questo strumento, che si vuole facilmente accessibile e condivisibile, ci invita a raffinare quanto più possibile il nostro account, descrivendo chi siamo in un'ottica di trasparenza radicale. Offre inoltre una procedura di condivisione che assomiglia a quella proposta nei *social media*: il percorso scolastico acquista un valore solo in relazione alle competenze che lo studente può rendere visibili, che può certificare, che può pubblicare online.

Ben diverso sarebbe un colloquio d'esame in cui si chiedesse allo studente quali sono le domande in cui ha imparato a sostare, le questioni a cui presta attenzione, il modo singolare con cui sceglie di rispondere – ossia di esercitare una respons-abilità – alla chiamata dell'altro e del mondo. E ancora, come e quando gli strumenti digitali, per utilizzare il lessico platonico di Stiegler (2014), siano stati un *pharmakon* nel percorso scolastico, simultaneamente cura e veleno, tecnologie conviviali con cui sospendere e reinventare gli usi comuni del mondo (Ippolita, 2019; Borroni Barale, 2023) e, al tempo stesso, tentazione alla delega cognitiva e tecnocratica (Mumford, 1964), rinuncia alla fatica del farsi umani e del diventare se stessi mediante il dialogo con gli altri.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Milano: Nottetempo.
- Altini C. (Ed.) (2012). *Utopia. Storia e teoria di un'esperienza filosofica e politica*. Bologna: Il Mulino.
- Arendt H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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: FrancoAngeli.
- Bloch E. (2019). *Il principio speranza. Vol I, Sogni ad occhi aperti*. Milano-Udine: Mimesis.
- Borroni Barale S. (2023). *L'intelligenza inesistente. Un approccio conviviale all'intelligenza artificiale*. Milano: Altreconomia.
- Brady A. M. (2025). Digital dystopianism as affirmation: Notes on the perpetual loose ends of scholarly reading. *Research in Education*, Vol. 0(0), 1-18.
- Calvino I. (1995). Cibernetica e fantasmi. In I. Calvino, *Una pietra sopra* (pp. 199-21). Milano: Mondadori.
- Carr N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cascino V. (2025). Artificial Intelligence at school: challenges and opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII (1), 214-223.
- Conte M. (2004). *Emilio nella rete. Educazione e nuove tecnologie*. Padova: CLEUP.
- Fant D., Milani C. (2024). *Pedagogia Hacker*. Milano: Euleuthera.
- Finelli R. (2022). *Filosofia e tecnologia. Una via di uscita dalla mente digitale*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Fiorucci M., Bevilacqua R. (2024). AI and Special Education: New Horizons for Inclusive Learning. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 73-83.
- Floridi L. (2009). *Onlife Manifesto. Being human in a hyperconnected era*, Londra: Springer International Publishing.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. (1992). Tecnologie del sé. In L. H. Martin, H. Hytman, P. H. Hutton (Eds.), *Un seminario con Michel Foucault: Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault M. (2005). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.
- Han B. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, Torino: Einaudi.
- Into the black box (Ed.) (2021). *Capitalismo 4.0. Genealogia della rivoluzione digitale*. Milano: Meltemi.
- Illich I. (1994). *Nella vigna del testo. Per una etologia della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ippolita (2017). *Tecnologie del dominio*. Milano: Meltemi.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Levi P. (1985). *L'altrui mestiere*. Torino: Einaudi.
- Lovink G. (2019). *Nichilismo digitale. L'altra faccia delle piattaforme*. Milano: Egea - Università Bocconi.
- Masschelein J., Simons M. (2020). *In defence of the school: A public issue*. KULeuven: Education, Culture and Society.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*. Versione 1.0 - Anno 2025.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Piano Scuola 4.0*.
- Mumford L. (1964). Authoritarian and Democratic Technics, *Technology and Culture*, 5(1), 1-8.
- Numerico T. (2022). *Big data e algoritmi. Prospettive critiche*. Roma: Carocci.
- Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computer and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Pasquinelli M. (2025). *Nell'occhio dell'algoritmo*. Roma: Carocci.
- Pezzano G. (2024). *D1gitAl-m3nte. Antropologia filosofica e umanità digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sacristano A. (2025). Ecologie dell'attenzione nella scuola digitale: ripensare la formazione tra iperconnessione, cura e silenzio. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5 (2), 1-16.
- Savater F. (2001). *Le domande della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Sini C. (2009). *L'uomo, la macchina, l'automa. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sini C. (2011). Il lavoro e le forme del fare. *Noema*, 2, 1-7.
- Serres M. (1997). *The Troubadour of Knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Stiegler B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli: Orthotes.
- Sloterdijk P. (2013). *You must change your life*. Cambridge: Polity Press.
- UNESCO (2023). *Ethical Guidelines for AI in Education*. Parigi: United Nations Edu.



GIOVANI STUDIOSI

Università e territorio: il Patto educativo di comunità come risposta sistemica alla crisi educativa

Aurelia Bonura

Ph.D. student in Inequalities, Differences and Participation | University of Palermo | aurelia.bonura@unipa.it

University and Territory: The Community Educational Pact as a systemic response to the educational crisis

Abstract

This paper examines the Community Educational Pact (CEP) implemented in the province of Trapani as part of the research project "School-University-Territory" promoted by the University of Palermo. It explores the university's role as a social actor fostering educational alliances grounded in subsidiarity, co-responsibility, and participation, in line with UNESCO's vision of education as a common good. The Trapani case, which brings together schools, local authorities, and territorial institutions, is analyzed as an innovative model of collaborative governance aimed at reducing school dropout and youth marginalization while strengthening guidance and territorial cohesion. Preliminary findings highlight the political, pedagogical, and organizational implications of this experience, positioning CEPs as replicable instruments of educational and social innovation.

Keywords

Community Educational Pact; University; educational guidance services;
public engagement; educational community

Il contributo analizza il Patto educativo di comunità (PEC) avviato nella provincia di Trapani, parte del progetto di ricerca "Scuola-Università-Territorio" dell'Università di Palermo. Esso esplora il ruolo dell'università come attore sociale nella promozione di alleanze educative fondate su sussidiarietà, corresponsabilità e partecipazione, in linea con il paradigma UNESCO dell'educazione come bene comune. Il caso trapanese, che coinvolge scuole, enti locali e istituzioni territoriali, è indagato come modello innovativo di governance collaborativa, capace di contrastare dispersione scolastica e fragilità giovanili, rafforzando al contempo orientamento e coesione territoriale. Le riflessioni proposte evidenziano implicazioni politiche, pedagogiche e organizzative, delineando i PEC come dispositivi replicabili di innovazione educativa e sociale.

Parole chiave

Patto educativo di comunità; università; orientamento; Terza missione; comunità educante

Introduzione

Questo contributo è parte del progetto di ricerca “Scuola-Università-Territorio: approcci partecipativi nella governance dell’educazione”, promosso dall’Università degli studi di Palermo¹. Tale progetto si propone di esplorare le potenzialità e le criticità dei processi di collaborazione interistituzionale tra università, scuole ed enti locali, con particolare attenzione alle forme emergenti di governance educativa fondate su principi di sussidiarietà, corresponsabilità e partecipazione. Si tratta di processi che prendono forma in un contesto segnato da una crescente complessità sociale e educativa. I mutamenti economici, culturali e demografici, così come l’accelerazione dei processi di globalizzazione e digitalizzazione, hanno inciso profondamente sulle condizioni di vita delle nuove generazioni. A questi cambiamenti si aggiungono fenomeni quali la crescente diffusione della povertà educativa, la frammentazione sociale e la marginalità giovanile, che richiedono risposte innovative e coordinate capaci di superare i confini istituzionali.

In questo scenario, l’università si trova sollecitata a ridefinire la propria missione, superando una concezione autoreferenziale del proprio ruolo. Sempre più, infatti, essa è chiamata a configurarsi come attore sociale responsabile, capace di promuovere coesione territoriale, innovazione educativa e sviluppo sostenibile. All’interno di questa cornice si collocano i Patti educativi di comunità (PEC), introdotti nel 2020 dal Ministero dell’istruzione (Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39) per consentire a istituzioni scolastiche, enti locali, istituzioni pubbliche e private, enti del Terzo settore di stipulare accordi volti a rafforzare la collaborazione tra scuola e territorio.

Il nostro scopo è indagare in che misura i Patti educativi di comunità possano rappresentare una risposta efficace a tali sfide, fungendo da paradigma trasformativo della governance dell’educazione.

Per conseguire questo obiettivo di ricerca, prenderemo in esame un case study che ci sembra particolarmente significativo. Si tratta del Patto educativo di comunità avviato dal polo universitario di Trapani, nella medesima provincia, che coinvolge ventitré scuole secondarie di secondo grado e ventisei enti territoriali. L’articolo intende mettere in luce i tratti innovativi di questo Patto, inteso come dispositivo di integrazione delle risorse locali e di costruzione di alleanze educative volte a contrastare la dispersione scolastica e il disagio giovanile, nonché a potenziare le azioni di orientamento. In tal modo esso si configura come un unicum per obiettivi e strategie, anche in relazione alle specificità socioeconomiche territoriali (Mangione et al., 2024).

Le riflessioni qui presentate hanno carattere preliminare e intendono offrire un quadro interpretativo dei primi esiti del processo di co-progettazione, ponendo in evidenza le implicazioni politiche, pedagogiche e organizzative che emergono da questo modello di governance territoriale.

1. L’università come attore sociale nella prospettiva Unesco

Benché anche in altri Paesi, specialmente dell’Unione europea, esistano progetti educativi volti a inserire l’istruzione, e gli attori che ne sono responsabili, in un contesto operativo più ampio, attraverso il coinvolgimento di soggetti diversi dalle istituzioni scolastiche e universitarie, i Patti educativi di comunità costituiscono un’esperienza specifica italiana.

Al contempo, essi sono coerenti con una concezione del processo educativo che si sta sempre più affermando sul piano internazionale grazie all’azione di alcune organizzazioni sovranazionali. Ne è prova il dibattito sull’educazione che ha conosciuto, negli ultimi anni, una profonda evoluzione, di cui è un esempio autorevole il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together* (2023a) elaborato dalla Commissione internazionale sui futuri dell’educazione.

Questo documento delinea la necessità di un nuovo contratto sociale dell’educazione e pone l’accento sull’urgenza di riconoscerla come bene comune, superando approcci riduzionisti che la concepiscono unicamente come strumento funzionale alla crescita economica o come insieme di competenze da trasmettere. Il rapporto sottolinea la necessità di basare l’educazione su principi di equità, giustizia sociale, sostenibilità e cooperazione globale, e come processo collettivo, inclusivo e democratico volto a garantire non soltanto

1 Dottorato di ricerca “Disuguaglianze, differenze e partecipazione” - Università degli Studi di Palermo.

lo sviluppo individuale ma anche la coesione sociale e il rafforzamento della cittadinanza attiva (Nussbaum, 2011).

Come recita il Rapporto Unesco:

L'educazione può essere vista in termini di contratto sociale, un accordo implicito tra i membri di una società per cooperare per l'interesse comune. Un contratto sociale è più di una transazione, poiché riflette norme, impegni e principi formalmente legiferati e culturalmente radicati (UNESCO, 2023b, p. 7).

I concetti espressi nel Rapporto riflettono la convinzione che il processo educativo non possa essere il risultato di azioni promosse solo dalle istituzioni che ne sono responsabili, ma debba essere costruito collettivamente, con il coinvolgimento e la corresponsabilità di una pluralità di attori e a differenti livelli decisionali (Locatelli, 2024). L'educazione deve favorire la cooperazione anziché la competizione tra individui e istituzioni, riconoscere la pluralità dei saperi come patrimonio da valorizzare e sostenere la cittadinanza attiva, attraverso pratiche educative che formino persone capaci di agire responsabilmente nei confronti della comunità e del mondo.

In questa visione, quindi, la governance educativa non è solo questione di policy making, ma un processo di co-costruzione sociale che coinvolge una molteplicità di attori. La dimensione partecipativa e collettiva diventa condizione necessaria per formare cittadini capaci di affrontare le grandi sfide della contemporaneità, tra le quali la crisi ambientale, le disuguaglianze crescenti, i conflitti culturali e geopolitici (Levin, 2012).

Muovendo da questa prospettiva, l'Unesco richiama più volte la necessità di ripensare il ruolo delle università affinché esse diventino "hub civici e culturali" al servizio dei territori e delle comunità (Unesco 2023a) e assumano un ruolo attivo nella istituzione di alleanze educative e sociali. Una concezione siffatta implica il superamento di una visione autoreferenziale e competitiva delle università (Marginson, 2016), a favore di un modello dell'insegnamento superiore che sia aperto, dialogico e corresponsabile (Barnett, 2011; Delanty, 2001). Se storicamente l'università è stata considerata principalmente un luogo di produzione e trasmissione di conoscenza scientifica, oggi le trasformazioni sociali, culturali e politiche impongono di concepirla come attore sociale a pieno titolo e presidio democratico in grado di promuovere inclusione, equità e giustizia sociale².

Il sistema universitario, senza venir meno alla propria funzione di vettore dell'alta formazione, dovrebbe perciò aprirsi alla "co-creazione della conoscenza" con la società civile, riconoscendo l'esistenza di saperi "altri" che possono dialogare con il sapere accademico (Barnett, 2010). D'altronde, l'università dispone di competenze, reti e risorse intellettuali, organizzative e simboliche che le consentono di svolgere una funzione di regia e di promozione dei processi di governance educativa. Essa può quindi contribuire in modo decisivo a favorire l'integrazione tra competenze specialistiche e conoscenze diffuse, e a promuovere modelli di orientamento trasformativo per i giovani; su un piano diverso ma convergente, può altresì stimolare la partecipazione civica e il senso di appartenenza comunitaria, consolidando la coesione sociale nei territori. In tal senso, l'università si colloca pienamente nella logica dei Patti educativi di comunità, fungendo da ponte tra livelli istituzionali e bisogni delle comunità locali (Miato 2024), attraverso la promozione di una formazione che coltivi capacità deliberative, senso di responsabilità sociale e competenze per la sostenibilità, in linea con gli Obiettivi dell'Agenda 2030³.

- 2 "Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirici nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale" (UNESCO, 2023b, p. 7). Numerosi studi sottolineano come la governance partecipativa favorisca la democratizzazione dei processi decisionali, riducendo la distanza tra istituzioni e cittadini (Fielding, Moss, 2011; Biesta, 2020).
- 3 L'Agenda 2030 è il piano d'azione globale adottato dalle Nazioni Unite nel 2015 che stabilisce 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) da raggiungere entro il 2030.

2. Il modello dei Patti educativi di comunità in Italia

L'esperienza dei PEC è coerente con il processo di rinnovamento delle politiche educative italiane ed europee, che hanno individuato nella lotta alla dispersione scolastica e nella promozione dell'equità formativa uno degli obiettivi strategici del decennio (Commissione Europea, 2022; Eurydice, 2024). Introdotti nel contesto emergenziale della pandemia da Covid-19, i Patti si sono rapidamente trasformati da strumento contingente a leva strutturale per rafforzare la collaborazione tra scuola e territorio (Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39). Essi rappresentano un modello di governance partecipativa fondato sul principio costituzionale di sussidiarietà orizzontale (art. 118 Cost.), che legittima il coinvolgimento attivo di cittadini, enti locali, realtà del Terzo settore e istituzioni scolastiche in progetti di interesse generale (Iaione, 2018).

La rilevanza di tali accordi risiede nella capacità di mobilitare risorse educative, culturali e sociali che altrimenti rimarrebbero frammentate, per mezzo di reti territoriali in grado di rispondere più efficacemente alle fragilità educative. In questo senso, i Patti si configurano come "dispositivi abilitanti" che favoriscono l'inclusione, la personalizzazione dei percorsi e lo sviluppo di competenze non solo disciplinari ma anche socio-relazionali (Bartolini et al., 2023; Forum Disuguaglianze e Diversità, 2021).

La prospettiva che li orienta è quella di una governance collaborativa (Ansell, Gash, 2008), fondata sulla condivisione di responsabilità e sulla co-progettazione, coerentemente con gli approcci più avanzati della progettazione sociale (Cau, Maino, 2023). Inoltre, l'analisi delle esperienze attuate mostra come i Patti educativi possano incidere sulla sostenibilità sociale dei contesti scolastici, riducendo le disuguaglianze e promuovendo la coesione comunitaria (Rete EducAzioni, 2023). Essi consolidano il ruolo della scuola come "learning hub territoriale" (OECD, 2020), capace di attivare alleanze stabili tra attori pubblici e privati e di produrre innovazioni organizzative e didattiche radicate nelle specificità locali. Ne consegue che la loro importanza risiede non solo nella risposta a esigenze educative immediate, ma anche nella possibilità di generare cambiamenti culturali e istituzionali duraturi, che rafforzino il legame tra istruzione, cittadinanza attiva e sviluppo territoriale.

3. Il Patto educativo di comunità della provincia di Trapani

Il Patto educativo di comunità sottoscritto nella provincia di Trapani rappresenta un esempio paradigmatico di alleanza educativa territoriale. L'accordo coinvolge tutte le ventitré istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado della provincia distribuite nei principali comuni (Trapani, Marsala, Mazara del Vallo, Alcamo, Castelvetro, Erice, Castellammare del Golfo, Pantelleria, Salemi e Partanna), insieme a ventisei enti e istituzioni territoriali, tra cui Prefettura, Ufficio scolastico regionale, Assessorato regionale all'istruzione e alla formazione professionale, comuni, forze dell'ordine, diocesi, tribunali, Azienda sanitaria provinciale⁴.

All'origine di questo PEC vi è l'iniziativa assunta dall'Università degli studi di Palermo, attraverso il Polo territoriale di Trapani, il Centro orientamento e tutorato e il Centro formazione insegnanti del Dipartimento di scienze psicologiche, pedagogiche, dell'esercizio fisico e della formazione.

L'Ateneo siciliano ha così voluto perseguire un duplice obiettivo: da un lato, ha inteso esercitare un ruolo strategico nello sviluppo territoriale, creando un network che unisce l'istruzione scolastica, il mondo accademico e il tessuto socioeconomico locale; dall'altro lato, ha interpretato in modo innovativo la cosiddetta Terza missione, così come questa è tratteggiata dalle Linee guida Anvur (Anvur, 2015; 2018). Accanto alle tradizionali funzioni di didattica e ricerca, gli atenei sono oggi chiamati a interagire con la società, al fine di generare un impatto sociale, culturale ed economico nel proprio contesto di riferimento.

La Terza missione, secondo le Linee guida, si articola in due dimensioni principali: la valorizzazione economica della conoscenza (trasferimento tecnologico, creazione di spin-off e brevetti) e le attività di pu-

4 <https://www.unipa.it/amministrazione/politerritoriali/poloterritorialetrapani/.content/documenti/2025/patto-educativo-di-comunita-privacy-1.pdf> Patto educativo di Comunità "Scuola, Università e Territorio per un Orientamento di Qualità" sottoscritto in data 11 novembre 2024 presso la Prefettura di Trapani <https://prefettura.interno.gov.it/it/prefetture/trapani/-notizie/patto-educativo-comunita>.

blic engagement, ossia iniziative di diffusione, partecipazione e collaborazione con la cittadinanza e le comunità locali.

Poiché il Patto educativo di comunità rappresenta una forma paradigmatica di public engagement, esso irrobustisce il capitale sociale e le comunità educanti. In questo senso, la partecipazione delle università a patti educativi territoriali non è un'azione accessoria, bensì una componente strutturale della loro missione istituzionale. Con questa consapevolezza, il Polo territoriale di Trapani ha pensato la Terza missione non solo come disseminazione culturale, ma anche come istituzione di reti educative in grado di affrontare le sfide del territorio sfruttando, al contempo, le opportunità che esso offre.

La provincia trapanese presenta infatti un tessuto sociale complesso, segnato da diseguaglianze socio-economiche, fragilità giovanili e rischi di marginalità. Nondimeno, essa possiede un ricco capitale culturale e imprenditoriale, con specifiche vocazioni nei settori agricolo, enogastronomico, turistico e dei servizi. In tale scenario, la costruzione di una comunità educante diventa strumento fondamentale per valorizzare le risorse locali e contrastare dinamiche di esclusione e abbandono scolastico.

Questo, quindi, è lo sfondo su cui si innesta il PEC creato a Trapani. L'accordo si struttura attorno a una serie di obiettivi strategici che rispecchiano le priorità nazionali ed europee in materia di istruzione e formazione. In primo luogo, esso mira a rafforzare il sistema integrato di istruzione, formazione e orientamento, promuovendo una filiera educativa coerente e inclusiva, capace di accompagnare gli studenti lungo tutto l'arco del loro percorso formativo. Particolare attenzione è stata dedicata alla prevenzione e al recupero della dispersione scolastica, riconosciuta come una delle criticità più rilevanti del sistema educativo italiano, non solo in termini di equità sociale ma anche di sviluppo economico e coesione territoriale (European Commission, 2020; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023).

Un ulteriore obiettivo è lo sviluppo di percorsi di orientamento di qualità, progettati tenendo conto delle specificità e delle vocazioni produttive, culturali e sociali del Trapanese, al fine di rafforzare il legame tra scuola, università e mondo del lavoro. L'accordo, inoltre, valorizza la partecipazione attiva dei giovani nei processi educativi e decisionali, riconoscendo loro un ruolo di protagonisti e non solo di destinatari delle politiche formative. Questi indirizzi strategici sono pienamente all'interno delle finalità del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), Missione 4 "Istruzione e Ricerca". In particolare, il PNRR punta a ridurre i divari territoriali, contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico, promuovere l'innovazione didattica attraverso il potenziamento delle competenze digitali e favorire la transizione scuola-università-lavoro (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021).

La dimensione della co-progettazione e della corresponsabilità educativa, richiamata esplicitamente nell'accordo, costituisce un aspetto fondamentale anche per il PNRR, che valorizza i partenariati territoriali come strumenti per rendere più sostenibile e inclusiva la governance del sistema formativo (OECD, 2022). In questa prospettiva, il Patto realizzato a Trapani si presenta come un laboratorio di sperimentazione di pratiche coerenti con la strategia nazionale di rilancio e innovazione del sistema educativo e contribuisce a realizzare gli obiettivi di lungo periodo di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva (UNESCO, 2015).

La cabina di regia del Patto, presieduta dal presidente del Polo territoriale universitario di Trapani, garantisce il coordinamento delle azioni e il monitoraggio dei risultati, sancendo il ruolo dell'università come facilitatore istituzionale e garante metodologico. La scelta di costruire il Patto attraverso un'ampia rete di sottoscrittori – scuole, istituzioni, enti locali, diocesi, forze dell'ordine, tribunali, associazioni di categoria e del Terzo settore – risponde a una logica di "sistema" che assume valore non solo organizzativo, ma anche culturale e politico.

Il Patto, infatti, non si limita a coordinare interventi educativi, ma propone una visione condivisa di sviluppo territoriale, in cui l'educazione diventa un bene comune e la comunità locale si fa carico, collettivamente, della crescita dei giovani (Bertagna, 2019).

4. L'approccio metodologico alla realizzazione del Patto

Nella definizione del Patto, particolare attenzione è stata rivolta al processo di coprogettazione come dispositivo metodologico (Bertin, Contini, 2004; Rossi, 2014). Si è quindi creato uno spazio aperto di elaborazione collettiva di significati e pratiche, al quale hanno partecipato attivamente tutti i sottoscrittori, con l'obiettivo di costruire una governance realmente condivisa.

Sono stati organizzati tavoli tecnici con dirigenti scolastici e docenti orientatori delle scuole aderenti, nei quali sono state raccolte proposte e individuate linee di azione prioritarie. La raccolta dei dati è stata integrata da schede di rilevazione e da un'attività di ascolto sistematico degli studenti, anche attraverso la somministrazione di un questionario rivolto alle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado della provincia. Hanno risposto 5.770 studenti e studentesse, consentendo di ottenere un quadro assai dettagliato dei bisogni formativi, delle aspettative e delle criticità percepite. La voce degli studenti ha rappresentato una risorsa importante nel processo di elaborazione del Patto. La loro opinione rivela, in particolare, la centralità da essi attribuita alla dimensione orientativa. Alla domanda "Pensi di continuare gli studi dopo la scuola superiore?", il 53% degli studenti ha risposto affermativamente, il 27% ha dichiarato di non voler proseguire, mentre il 20% ha rivelato di non aver ancora deciso. Tra i futuri studenti universitari, il 29% ha ammesso di non avere le idee chiare sul percorso da intraprendere e oltre il 60% non ha saputo indicare il tipo di corso di laurea di interesse. Parallelamente, l'82% ha dichiarato di ritenere importante l'università come opportunità di crescita personale e professionale, ma ha evidenziato difficoltà nel collegare i corsi di studio agli sbocchi occupazionali.

Questi risultati mettono in luce un bisogno diffuso di orientamento qualificato, ovvero che non si limiti alla trasmissione di informazioni, ma supporti i ragazzi e le ragazze nell'elaborazione consapevole del proprio progetto di vita e professionale. La metodologia adottata, pertanto, non si è limitata a osservare dall'esterno, ma ha perseguito una logica di ricerca-azione partecipata (Lewin, 1946; Mortari, 2007; Stringer, 2014), nella quale sono stati condivisi spazi, strumenti e obiettivi con gli attori istituzionali e sociali del territorio oltre che con gli studenti. In questa prospettiva, il Patto educativo di comunità di Trapani si configura non soltanto come un accordo formale, ma come l'esito di un processo di costruzione di una comunità educante, volto a rafforzare l'integrazione dei servizi, a contrastare la dispersione scolastica, a promuovere il protagonismo giovanile e a generare un impatto concreto sul territorio.

5. L'orientamento trasformativo come leva strategica

Come abbiamo sottolineato sopra, gli studenti della provincia di Trapani che hanno preso parte al questionario ritengono che l'orientamento qualificato al percorso universitario rappresenti una priorità. Si tratta di una valutazione che conferma la necessità di rafforzare questo servizio, dando seguito al tentativo di ampliarne il contenuto e gli scopi, nella consapevolezza della crescente importanza che esso assume per la risoluzione di alcune problematiche legate all'educazione.

L'orientamento, nella prospettiva educativa contemporanea, viene infatti inteso come processo permanente (lifelong guidance), che accompagna le persone lungo l'intero arco della vita (Sultana, 2004; European Commission, 2008). Tale dimensione è stata ribadita dall'Unione europea, che lo considera parte integrante delle politiche di apprendimento permanente e una condizione per favorire inclusione sociale, cittadinanza attiva e occupabilità (Consiglio dell'Unione Europea, 2008).

L'orientamento ben strutturato e diffuso contribuisce a ridurre i tassi di abbandono scolastico e a migliorare l'inserimento professionale (OECD, 2021; Villarini, 2013). Allo stesso tempo, favorisce l'inclusione di studenti provenienti da contesti svantaggiati, contribuendo a contrastare riproduzione sociale e disuguaglianze educative (Bertolini, 2018) nei contesti territoriali fragili. È questo il caso del Trapanese, dove l'orientamento trasformativo non solo sostiene l'emancipazione personale dei giovani, ma contribuisce anche all'empowerment collettivo, rispondendo ai bisogni di sviluppo sociale ed economico del territorio. In tal senso, esso diventa sia politica pubblica sia pratica pedagogica (Federighi, 2018).

Il Patto di Trapani si inserisce quindi efficacemente nel quadro delle politiche nazionali ed europee sull'orientamento (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023; PNRR, Missione 4, Componente 1). Esso emerge come una delle leve strategiche fondamentali, non soltanto in quanto strumento di supporto alle scelte scolastiche e professionali, ma come esperienza educativa integrale. L'approccio promosso si discosta dalla visione tradizionale, limitata a momenti informativi o consulenziali, e si colloca in una prospettiva capace di contribuire allo sviluppo di competenze trasversali, alla costruzione di identità personali consapevoli e alla partecipazione attiva dei giovani alla vita sociale ed economica.

Le azioni del Patto trapanese mirano a sviluppare negli studenti:

- autoconsapevolezza e agency personale – percorsi di riflessione individuale e di gruppo aiutano gli studenti a conoscere risorse, limiti e potenzialità, in linea con la prospettiva della “life design guidance” (Savickas et al., 2009), che mette al centro la capacità di dare senso alla propria storia di vita;
- motivazione e resilienza formativa – la connessione tra scuole, università e istituzioni territoriali contrasta fenomeni di demotivazione e dispersione scolastica, enfatizzando il ruolo dell’orientamento come fattore preventivo e inclusivo (Pombeni, 2017; Nota, Soresi, 2007);
- capacità progettuale e legame col territorio – attraverso laboratori, esperienze di mentoring e incontri con realtà economiche e sociali, gli studenti sono accompagnati a collegare le proprie aspirazioni con le opportunità locali e con le sfide globali (Guichard, 2018).

Il concetto di orientamento trasformativo trova fondamento nella transformative learning theory (Mezirow, 1991), secondo cui i processi educativi più significativi implicano la revisione critica dei propri schemi interpretativi e l’acquisizione di nuove prospettive. Applicato all’orientamento, ciò significa che l’obiettivo non è semplicemente la “scelta” di un percorso scolastico o lavorativo, ma lo sviluppo di soggetti capaci di agire consapevolmente nel mondo, affrontando complessità, incertezza e transizioni. In questa cornice, l’orientamento trasformativo promosso dal Patto si configura come un investimento strategico per il capitale umano e sociale del territorio. Le sinergie attivate dal modello trapanese rispondono all’idea, promossa a livello europeo e ribadita dal Ministero dell’istruzione e del merito, che l’orientamento non sia soltanto un servizio aggiuntivo, ma un dispositivo educativo strutturale, capace di formare cittadini consapevoli e di generare ricadute concrete sul tessuto sociale ed economico.

6. Risultati preliminari e pratiche emergenti

Un primo aspetto rilevante del Patto istituito a Trapani consiste nel processo che ha condotto alla sua elaborazione. La sottoscrizione dell’accordo non è stata un percorso top-down, ma il frutto di dialogo e co-progettazione, nei quali i soggetti coinvolti hanno iniziato a sperimentare pratiche di governance condivisa. Ciò ha consentito di superare logiche settoriali, promuovendo un modello integrato di intervento che riconosce l’educazione come responsabilità collettiva.

Un secondo punto qualificante riguarda l’attivazione di iniziative comuni di orientamento rivolte agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Tali azioni sono state sviluppate in continuità con la riforma dell’orientamento avviata dal Ministero dell’istruzione nell’a.s. 2023/2024 che ha trovato sostegno negli interventi previsti nel PNRR, con l’obiettivo di fornire strumenti più adeguati a supportare ragazzi e ragazze nella formulazione del proprio progetto formativo e professionale. Come abbiamo già osservato, i dati raccolti nella fase preliminare hanno evidenziato una forte domanda di orientamento qualificato e personalizzato. Questi risultati confermano quanto la letteratura internazionale mette in luce: l’orientamento non deve limitarsi a fornire informazioni, ma deve sostenere i giovani nella capacità di progettare percorsi di vita e di lavoro coerenti con le loro aspirazioni e con le sfide di un mercato del lavoro in rapido mutamento (Watts, Sultana, 2004; OECD, 2021). Più in generale, i risultati mettono in luce punti di forza e criticità. Tra i primi, si segnalano la capacità di fare rete tra attori diversi, il protagonismo dei giovani come destinatari e co-costruttori di percorsi di orientamento, e l’innovatività di un modello di governance territoriale inclusivo.

Tra le criticità, emergono la difficoltà di armonizzare tempi e linguaggi dei diversi soggetti coinvolti, il rischio di sovrapposizioni con progettualità già attive e la necessità di rafforzare ulteriormente le risorse a sostegno della continuità delle azioni.

In sintesi, la fase iniziale di attuazione del Patto ha prodotto esiti concreti e promettenti, pur evidenziando sfide ancora aperte.

Riflessioni conclusive

L’analisi condotta sul Patto educativo di comunità della provincia di Trapani consente di coglierne la portata innovativa sia sul piano politico-istituzionale sia su quello pedagogico e sociale.

Esso si configura come un accordo operativo tra scuole, università, enti locali e soggetti territoriali e allo stesso tempo come un modello di governance educativa partecipativa che riconosce l'educazione come bene comune e responsabilità condivisa. Gli elementi di novità che emergono da questa esperienza sono molteplici. In primo luogo, la centralità del ruolo dell'università: non più attore esterno o marginale rispetto ai processi scolastici, ma facilitatore e regista di reti territoriali, in linea con la sua Terza missione e con la prospettiva UNESCO di università come "hub civici e culturali". In secondo luogo, la co-progettazione strutturata: non un semplice coordinamento di iniziative già esistenti, ma un dispositivo metodologico che ha permesso di integrare visioni, risorse e competenze eterogenee, generando innovazioni organizzative e didattiche radicate nelle specificità locali.

Il Patto si caratterizza inoltre per la sua capacità di valorizzare il protagonismo giovanile, ponendo al centro i bisogni, le aspirazioni e le voci degli studenti, e orientando le politiche educative verso percorsi realmente trasformativi. La funzione attribuita all'orientamento come leva strategica rappresenta un altro aspetto distintivo.

Il case study di Trapani mostra come un patto educativo di comunità possa diventare laboratorio di innovazione sociale e istituzionale, capace di incidere sulla riduzione delle disuguaglianze, sul contrasto alla dispersione scolastica, sul rafforzamento della coesione territoriale e sulla costruzione di cittadinanza attiva. Ciò lo rende un modello replicabile in altri contesti, a condizione che vengano rispettate alcune condizioni: il riconoscimento della pluralità degli attori, l'investimento su processi di coprogettazione autentica, il sostegno istituzionale e normativo a lungo termine e la capacità di armonizzare obiettivi nazionali ed europei con le peculiarità territoriali.

In conclusione, il Patto educativo di comunità di Trapani dimostra come sia possibile trasformare l'educazione in un progetto collettivo e condiviso, orientato non soltanto al successo formativo individuale, ma alla creazione di comunità più giuste, inclusive e sostenibili. La sua replicabilità in altri territori rappresenta una sfida e un'opportunità per ripensare il sistema educativo italiano in linea con le istanze internazionali e con le esigenze delle giovani generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Ansell C., Gash A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.
- ANVUR (2015). *Linee guida per la valutazione della terza missione (versione 1.0)*. Roma: ANVUR
- ANVUR (2018). *Manuale per la valutazione della terza missione nelle Università italiane*. Roma: ANVUR
- Barnett R. (2010). *Being a university*. New York: Routledge.
- Bartolini L., Benvenuto G., Persico M. (2023). *I Patti educativi di comunità: Analisi e prospettive*. Firenze: INDIRE.
- Benneworth P., Pinheiro R., Sánchez-Barrioluengo M. (2018). One size does not fit all! New perspectives on the university in the social knowledge economy. *Science and Public Policy*, 43(6), 731-735.
- Bertagna G. (2019). *L'educazione come bene comune: sfide e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione e progettualità*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (2018). *Orientamento e inclusione. Politiche, pratiche e prospettive*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta G. (2020). Digital first or education first? Why we shouldn't let a virus undermine our educational artistry. *PESA Agora*, from <https://pesaagora.com/columns/digital-first-or-education-first-why-we-shouldnt-let-a-virus-undermine-our-educational-artistry/> (ultima consultazione: 22/09/2025)
- Boffo S., Moscati R. (2020). *L'università e la terza missione: Tra processi di cambiamento e nuove responsabilità sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Cau N., Maino F. (2023). Co-programmazione e co-progettazione: modelli collaborativi per il welfare territoriale. In F. Maino (Ed.), *Innovazione sociale e governance collaborativa* (pp. 101-130). Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea (2022). *Education and Training Monitor 2022*. Bruxelles: Direzione generale Istruzione e cultura.
- Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruxelles: GUUE.
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39 - Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.
- Delanty G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- European Commission (2008). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Bruxelles: CE.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020 – Italy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2024). *Key Data on Education in Europe 2024*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi P. (2018). *Educazione e formazione in età adulta. Dalla compensazione alla capacitazione*. Roma: Carocci.
- Fielding M., Moss P. (2011). *Educazione radicale e scuola comune: un'alternativa democratica*. London: Routledge.
- Forum Disuguaglianze e Diversità (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*. Roma, from <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/download-rapporto-patti-educativi-territoriali/> (ultima consultazione: 22/09/2025).
- Guichard J. (2018). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 187-199.
- Iaione C. (2018). La città come bene comune. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione Pubblica*, 2(1), 95-118.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. Roma: INVALSI.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240 - Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento.
- Levin B. (2012). *System-wide improvement in education*. Brussel: International Academy of Education.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Locatelli R. (2024). Community educational pacts in Italy: an interpretation of UNESCO's new social contract for education? *Journal of Education Policy*, 40(5), 889-908.
- Mangione G.R.J., Bartolini R., Chipa S., Zanaccoli C., Cannella G., Garista P., De Santis F. (2024). Costruire patti educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio. *I Quaderni delle piccole scuole. Strumenti*, 14.
- Marginson S. (2016). Il sogno è finito: la crisi dell'idea californiana di istruzione superiore di Clark Kerr. *Berkeley Review of Education*, 5(3), 101-135.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miato L. (2024). *Per una nuova scuola di comunità locale. Come promuovere l'inclusione, i patti educativi e la partecipazione attiva*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021 aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*, Roma: MIM – DGSIS – Ufficio di Statistica.
- Mortari L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nota L., Soresi S. (2007). *Il futuro è oggi. Psicologia dell'orientamento e della progettualità*. Firenze: Giunti.
- Nussbaum M. (2012). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2020). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems*. Paris.
- OECD (2021). *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*. Paris.
- OECD (2022). *Education Policy Outlook in Italy*. Paris.
- Openpolis (2023). *L'abbandono e la dispersione scolastica in Italia*, from <https://www.openpolis.it/labbandono-e-la-dispersione-scolastica-in-italia/> (ultima consultazione: 22/09/2025).
- Ostrom E. (1990). *Governare i beni comuni: l'evoluzione delle istituzioni per l'azione collettiva*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pombeni M.L. (2017). *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodi, strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.
- Rete EducAzioni (2023). *Documento di sintesi sui Patti educativi di comunità*. Roma: Rete EducAzioni.
- Rossi B. (2014). *La coprogettazione nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Van Vianen A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Stringer E. T. (2014). *Action Research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Sultana R. G. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses across Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Trencher G., Bai X., Evans J., McCormick K., Yarime M. (2014). University partnerships for co-designing and co-producing urban sustainability. *Global Environmental Change*, 28, 153-165.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris.
- UNESCO (2023a). Reimagining our futures together: a new social contract for education". Paris.
- UNESCO (2023b). *Reimmaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Sintesi*. Brescia: La Scuola.
- Villarini A. (2013). *Pedagogia dell'orientamento. Teoria e pratiche educative*. Roma: Armando.
- Watts A. G., Sultana R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105-122.



LESSICO PEDAGOGICO

Intelligenza

Mino Conte

Full Professor of Philosophy of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mino.conte@unipd.it

Intelligence

Quando scorriamo attorno all'intelligenza, ce la figuriamo associata ad alcune capacità umane legate all'intendere – dunque al comprendere, all'intuire, all'interpretare – al pensare – ossia riferite al possesso e alla capacità di utilizzare le facoltà mentali del riflettere e del meditare – al formulare giudizi – che richiama a sua volta il valutare, il distinguere, il confrontare con adeguato senno per vedere distintamente le persone e le cose, per cogliere i nessi esistenti tra i diversi momenti dell'esperienza. Tale facoltà della mente umana consente di comunicare fatti e conoscenze con i propri simili, di elaborare soluzioni in base agli stimoli esterni, adattandosi o modificando l'ambiente secondo le proprie necessità. Essa permette altresì di apprendere, di capire con prontezza di spirito e acutezza, di eseguire un compito, un incarico, un lavoro con perizia. Le suddette capacità sono abitualmente ascritte al soggetto intelligente in quanto attitudini o disposizioni in atto o potenziali da stimolare, coltivare, esercitare, educare. Educare l'intelligenza vuol dire educare una facoltà costitutiva e distintiva della mente e della personalità umana, non un elemento accessorio o marginale. Vuol dire farsi carico dell'essere stesso dell'uomo in quanto essere intelligente per cui se è in grado di intendere, se pensa, se giudica, se apprende, se comprende, se agisce con adeguatezza e prontezza di spirito secondo le sue possibilità, egli è. Educare l'intelligenza umana vuol dire adoperarsi affinché ciascun vivente possa pienamente accedere all'essere, in sé e nel mondo, in quanto essere vivente. Possiamo rinvenire in questa attività formatrice, che attraversa la storia della civilizzazione e della cultura mediante l'istruzione, una costante pedagogica. Meglio essere dotati di intelligenza, coltivandone e attuandone le immense potenzialità, che esserne privi. L'intenzionalità pedagogica, mai assiologicamente indifferente, sempre prefigura il raggiungimento di una condizione di vita migliore rispetto a quella di partenza con riferimento al soggetto educando. L'intelligenza, come forza del giudizio, si oppone a ciò che di volta in volta è già dato. Essa fa fronte, resiste agli impulsi, con animo affatto flessibile o resiliente, al condizionamento uniformante della pressione sociale: «la forza del giudizio si commisura alla solidità dell'io» (Adorno, 1979, p. 238). Una volta, scrive Gadamer, «vi era il concetto della formazione generale (*allgemeine Bildung*) [...]». Nella nostra educazione dovremo coltivare la capacità di adattamento in quanto necessaria, ma l'insegnamento non è questo. Di insegnamento si può parlare laddove impariamo a giudicare pensando e in tal modo promuoviamo la libertà dell'uomo» (2012, pp. 89-90). Imparare a giudicare pensando non accogliendo come ovvio e naturale ciò che è già noto o già dato. L'inclusione nel lessico pedagogico del lemma "intelligenza", grazie a queste iniziali notazioni, sembra essere giustificata. Se l'intelligenza, come

nota Damasio, «denota l'abilità di risolvere in modo efficace i problemi posti dalla lotta per la vita» (2022, p. 49), è impensabile per la pedagogia tralasciare o marginalizzare il problema della sua attenta e costante coltivazione.

Esiste «un'alternativa tra la Scilla del dualismo e la Cariddi del materialismo?» (Searle, 2000, p. 52). Questa domanda ci porta al cuore del dibattito novecentesco attorno al rapporto tra intelligenza-mente e corpo-cervello cui facciamo breve cenno. Fallimentare è ogni teoria che tenti di spiegare l'intelligenza e l'esistenza della mente ignorando il sistema nervoso, così come e sempre destinata all'insuccesso ogni impostazione concettuale che si appoggi esclusivamente sul sistema nervoso per spiegare mente e coscienza di essa: «purtroppo questo è il caso della maggioranza delle teorie odierne» (Damasio, 2022, p. 35).

Un'articolata discussione ha attraversato diversi ambiti di studio e ricerca quali la filosofia della mente, la filosofia del linguaggio, la linguistica, la psicologia cognitiva (per un'attenta introduzione ai punti oggetto di controversia si veda Bechtel, 1992), toccando nodi critici quali l'isolabilità della facoltà umana in questione rispetto alla natura corporea del vivente, il problema del rapporto mente-corpo (cervello), il rapporto tra stati mentali e stati cerebrali, la riducibilità o irriducibilità degli uni agli altri, il rapporto di causa-effetto che intercorre tra di essi. A seconda della posizione assunta nei confronti della costellazione esplicativa sviluppatesi attorno al tema della mente, dell'attività mentale, degli stati mentali, dunque nei confronti della facoltà della mente umana (l'intelligenza) che si intende educare, deriveranno diversi orientamenti pedagogici e didattici. In aggiunta è lecito chiedersi: quali, tra gli orientamenti prevalenti, è compatibile (o non compatibile) con la nozione di educabilità dell'essere umano? Un conto è assumere una posizione materialistica (ad es. Feigl, in Bechtel, 1992), per cui gli stati mentali intelligenti sono identici a stati del cervello, altro è invece presupporre un orientamento "interazionista" non riduzionista, per cui se gli stati mentali sono sempre correlati a stati cerebrali fra di essi non si dà però alcuna relazione causale (ed es. Popper, Eccles, in Bechtel, 1992). La mente è nel corpo pur non identificandosi in toto con esso. L'antica sapienza aristotelica, in fondo, affermava qualcosa di non molto dissimile: «né l'anima esiste senza il corpo, né essa è un corpo. *Corpo certo non è ma qualcosa del corpo* e per questo è nel corpo [...] e non come volevano quanti [...] l'adattavano al corpo»» (Aristotele, 2001, libro II, 414°, 19-25). La prospettiva "esternalista", mettendo a tema il ruolo svolto dall'ambiente negli stati mentali, considera giustificata una conoscenza se è causata da processi derivati dall'esperienza esterna. Riconsiderando i confini tra mente intelligente, corpo e ambiente, l'esternalismo postula l'estensione della mente, almeno in parte, fuori dal corpo (per una trattazione di questa posizione, si veda Amoretti, 2011). Anche questa concezione è rilevante per la pedagogia e l'educazione. Le teorie sviluppatesi nell'ambito della psicologia cognitiva, culturale e dell'educazione, hanno a loro volta non poco ispirato le modalità d'intendere l'intelligenza umana e la sua educazione. Giova ricordare Piaget (1947), Bruner (1997), Gardner (2005). Se il primo mette a fuoco lo sviluppo dell'intelligenza logico-matematica, e il secondo il nesso non algoritmico tra mente e cultura, il terzo mette in rilievo le differenze individuali riconoscendo la pluralità delle intelligenze contro ogni visione universalistica della mente.

La pedagogia novecentesca dell'intelligenza si è innestata nel tronco dell'alberatura esplicativa appena ricostruita per brevi tratti. Ci limitiamo a ricordare qui Montessori (1949), la mente assorbente e le "nebulose", e Lombardo Radice, che pone l'accento sulla necessità a partire dai più piccoli di «un sano sviluppo *razionale*, che li avvii ad essere da grandi coerenti e non illogici, colti e non succubi dei miti, 'scienziati' e non superstiziosi, in grado di distinguere il ragionamento giusto da quello sbagliato, la verità dalla favola» (1962, p. 17). La scienza non andrà presentata come una sommatoria statica di conoscenze ma andrà enfatizzato il suo momento rivoluzionario, che nel contempo rinnova e distrugge. Formando per questa via una mente aperta e disinteressata, capace di sacrificio e coraggio intellettuale, mediante un'educazione al disinteresse. (Lombardo Radice, 1962, pp. 226-227). L'educazione e la coltivazione dell'intelligenza sono orientate alla formazione di un uomo dalla ragione aperta e antidogmatica. La bertiniana «educazione alla ragione» (1968) è anch'essa intrinsecamente antidogmatica. Ragione a sua volta non dogmatizzata ma intesa come esigenza di soluzione del problematico, essendo in tal senso più creativa che strumentale. Così a sua volta Cambi: «Il soggetto-mente a cui dobbiamo guardare è contrassegnato da una mente libera e interpretativa e costruttiva (ovvero, insieme, decostruttiva e ricostruttiva); è questa che va fatta vivere come paradigma formativo cognitivo nel presente» (in Filograsso, 2002, pp. 18-20). Il riequilibrio tra logica e affetti, tra mente e affetti, è per Cambi compito della pedagogia (1996, p. 53). L'educazione intellettuale

è l'educazione antidogmatica dell'uomo in quanto capace di giudizio intelligente, di ragionare e di conoscere i fondamentali della realtà per aprirne l'orizzonte rendendone accessibile l'oltrepassamento.

Come si pone, oggi, il problema dell'intelligenza umana come problema pedagogico, una volta adottata una prospettiva non riduzionistica e presupponendo l'esistenza dei fenomeni mentali e della coscienza? Il soggetto umano intelligente è solo un risolutore di problemi dati, per cui la coscienza è modellata in anticipo sui bisogni sociali "offerta", oppure è anche in grado di revocarli in dubbio e di metterli in questione? Oppure, di porre nuovi e inediti problemi? Il provetto *problem solver* ha appreso nel tempo ad autolimitare la propria intelligenza «incorporando in se stesso la propria integrazione nell'apparato globale» (Adorno, 1979, p. 236). Nel tempo presente, la questione pedagogica si pone nei termini di una piena riappropriazione dell'intelligenza umana la quale ha già da tempo avuto modo di apprendere la propria progressiva auto-estraniazione nei dispositivi sociali mediati e digitali. Tutto - senza sforzo - è sempre ubiquitariamente presente e riproducibile all'istante, cose, persone, saperi, informazioni, immagini, pratiche amministrative, lezioni universitarie, corsi di formazione. Il soggetto in formazione apprende, talvolta anche dai suoi stessi formatori, la pratica della delega. Per cui è affidato ad altri l'esercizio di funzioni e poteri propri, ossia le funzioni e i poteri della propria intelligenza che va-verso e non solo si appresta a ricevere. Secondo una linea tecnologicamente evolutiva di modellizzazione dei comportamenti che va, mediante schermi a grandezza variabile, dalla tele-visione al Web, alla cosiddetta intelligenza artificiale. Il cervello, non appena si affaccia un problema alla sua mente, oppure è alla ricerca di un'informazione, anziché provare a cercare in prima istanza dentro di sé tende ad attivarsi affidandosi a uno strumento risolutore a effetto progressivamente incapacitante. Che nel tempo rischia di indebolire la memoria (Spitzer, 2013). È una mente già "googlizzata" (Cytowic, 2025) quella che utilizza ChatGPT. A prevalere, inavvertita come tale, è una mancanza di fiducia in se stessi e nella propria intelligenza, una sorta di resa preventiva, perniciosa per la crescita personale. Tempo addietro Gadamer denunciava «la pervasiva incapacità di tentare una qualunque cosa secondo il proprio giudizio. Un atteggiamento del genere è diffuso ampiamente nel nostro mondo» (Gadamer, 2012, p. 76). Egli si riferiva inizialmente a quanto visto nella sua esperienza di Rettore ai tempi dell'erigenda Germania Est, per constatarne poi la diffusione al di là di quell'esperienza totalitaria. Una soggettività incapace di giudizio è privata di intelligenza, intelligenza di sé, delle cose, del mondo. Intelligente non è chi non commette mai errori e ha sempre la risposta esatta pronta, ma chi osa commetterli, come è proprio dello scienziato popperiano (Popper, 1969, p. 136). L'intelligenza umana sbaglia e impara dai propri errori. Un esperto si distingue da un profano proprio perché ne commette di meno, dunque non è infallibile, e sa riconoscere i propri sbagli perché consapevole dei propri limiti. Al profano alimentato con l'onniscienza infallibile o presunta tale delle macchine manca la possibilità di maturare queste qualità, che distinguono chi sa, e per questo sa di non sapere, da chi non sa di non sapere. Timore dell'errore e fuga dall'errore sembrano agire nelle retrovie. La soluzione tecnologicamente assistita non comporta fatica, è rapida e a tutti indistintamente accessibile, infallibile o quasi e sempre a portata di mano, qualunque sia la domanda o la *query*. In assenza di criteri selettivi, principi unificatori, direzioni di senso, s'intravede il rischio di un'inattesa versione iper-moderna del comeniano enciclopedismo confuso, senza ordine logico, senza legami tra i differenti argomenti. La gratificazione è pressoché immediata, senza tempi morti. *Non c'è, non può esistere ricerca che non vada a buon fine*. Nel caso di errori, e nel caso essi vengano riconosciuti come tali, la responsabilità non sarà imputabile al soggetto ma al dispositivo mal programmato oppure mal addestrato. Di quali risorse intellettuali dispone il soggetto utilizzatore abituale del Web e in modo crescente di ChatGPT per riconoscere eventuali e sempre possibili errori, inesattezze, imprecisioni, elusioni o sviamenti presenti nella risposta? Può l'intelligenza umana ridursi alla sola capacità di saper utilizzare in modo conveniente la dotazione tecnologica che dà accesso illimitato alle informazioni e ai saperi pur privi di una sicura e dichiarata catena di fonti autorevoli e scientifiche? Si è passati da "l'ho sentito in TV" a "l'ho trovato su Internet", a "lo dice IA". Tre atteggiamenti riferiti a tre epoche diverse ma accomunati dalla medesima semplicistica ingenuità. Dalla vecchia passività a una nuova passività per il tramite d'una quasi attività. La questione pedagogica, sulla scorta di quanto precede, presenta almeno due livelli critici da prendere in esame in vista di un'appropriata e consapevole via d'uscita (e d'entrata) educativa. Il primo riguarda il rapporto tra soggetto e conoscenza nel corso della sua crescita. Il secondo, strettamente correlato, attiene al rapporto che il soggetto in formazione sviluppa con se stesso in quanto soggetto intelligente. La conoscenza e le informazioni, già pronte, formattate e disponibili raggiungono il soggetto non appena questi le richiami sul suo dispositivo. Non è il soggetto che va alla loro ricerca esponendosi al rischio del-

l'insuccesso. L'esperienza del non trovare quanto ricercato, perché non immediatamente raggiungibile, perché da inseguire magari a lungo e con un certo smarrimento, affrontando l'incertezza e aguzzando l'ingegno, questo tipo di esperienza rischia di uscire di scena. Con essa verrebbe meno il portato maturativo dell'incontro-scontro con la realtà spesso indocile, talvolta respingente, non collaborativa e mai al nostro servizio. Il rapporto tra soggetto e conoscenza si de-realizza. Viene meno un apprendistato dall'alto valore formativo, che tutte le facilitazioni si premurano di evitare secondo una discutibile pedagogia, e che al contrario funge da stimolo costante dell'intelligenza umana. Perché devo sapere, perché devo conoscere a questo punto? Perché studiare, memorizzare, passare ore e ore sui libri. L'*homunculus digitalis* può affrancarsi da questi obsoleti, oltremodo lunghi e assai faticosi *Lehrjahre*. Il responso velocemente recapitato a domicilio restituisce inoltre un'idea di conoscenza già riassunta, schematizzata, ordinata nei suoi tratti essenziali, come fosse un *power point* di nuova fattura. Il soggetto *fa prima* a impossessarsi dell'essenziale già reso tale senza che sia necessario alcuno sforzo a suo carico, nessun acume o finezza particolare. Scompare il tempo che abitualmente intercorre tra il cercare e il trovare. Il tempo in cui il soggetto deve *darsi da fare*, deve capire come fare con cura e impegno per ottenere qualche cosa. La conoscenza, così riprodotta a uso e consumo, perde la sua intrinseca complessità, problematilità e provvisorietà, la sua storia interna, assumendo le sembianze di un corpo solido, privo di dialettica e riproducibile a piacere. Non sembra questo un buon nutrimento per l'intelligenza umana in formazione. La quale, e qui trattiamo il secondo punto critico, ha bisogno di acquisire errore dopo errore, smarrimento dopo smarrimento, buona riuscita dopo buona riuscita, fiducia in se stessa, nelle proprie immense possibilità sempre tutte ancora da sviluppare compiutamente. Consapevole del proprio limite che è pur sempre un limite umano. L'intelligenza che disimpara a esplorare, a osservare, a esaminare attentamente la relazione sé-mondo, i suoi lati sconosciuti tentando di penetrarli per conoscerli, è un'intelligenza che rinuncia a se stessa. Il pensiero rischia di degenerare «nella soluzione di compiti assegnati» e «anche ciò che non è assegnato è trattato secondo lo schema del compito» (Adorno, 1979, p. 235). Il soggetto sembra apprendere per questa via la necessità di affidarsi senza dubbio alcuno ad altro e ad altri, anziché apprendere a fare innanzitutto e per lo più affidamento su stesso e sul proprio formando giudizio, mettendosi in ricerca almeno in prima battuta. Sembra tornare in nuova forma la «vergogna prometeica» di cui ha parlato Anders, ossia «la vergogna che si prova di fronte all' 'umiliante' altezza di qualità degli oggetti fatti da noi stessi [...] Chi *sono* io mai – domanda il prometeo del giorno d'oggi, il nano di corte del suo proprio parco macchine» (Anders, 2003, pp. 37-39). Pare dunque affermarsi, non per moto proprio ma per effetto dei tecno-poteri globali, una forma radicale di materialismo, astorico e adialettico, negatore dell'autonomia dell'intelligenza umana e della sua coscienza. L'intelligenza acuta, colta e informata, avida di apprendere e capace di ragionamenti inflessibili è, non certo da oggi, una provocazione non tollerabile per quei sistemi che preferiscono tenere i propri sottoposti a un basso regime intellettuale con le menti disposte ad assorbire acriticamente i contenuti via via prescritti. La pedagogia ha dunque oggi il compito di consentire la riappropriazione e la coltivazione dell'intelligenza umana come imprescindibile baricentro per la formazione della consapevolezza critica capace di sacrificio e di coraggio, di distinguere il ragionamento giusto da quello sbagliato, come voleva Lombardo Radice, e promuovendo per questa via la libertà dell'uomo.

Nota bibliografica

- Aristotele (2001). *L'anima*. Milano: Bompiani.
 Adorno T.W. (1979). *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Einaudi.
 Amoretti M. (2011). *La mente fuori dal corpo. Prospettive externaliste in relazione al mentale*. Milano: FrancoAngeli.
 Anders G. (2003). *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Vol.1. Torino: Bollati Boringhieri.
 Bechtel W. (1992). *Filosofia della mente*. Bologna: il Mulino.
 Bertin G.M. (2021). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Avio.
 Bruner J. S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
 Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando
 Cytowic R. E. (2025). *Un cervello dell'età della pietra nell'era degli schermi*. Milano: Apogeo.
 Damasio A. (2022). *Sentire e conoscere*. Milano: Adelphi.
 Filograsso N. (2002) (Ed.). *L'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

- Gadamer H. G. (2012). *Bildung e umanesimo*. Genova: il melangolo.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Lombardo Radice L. (1962). *L'educazione della mente*. Roma: Editori Riuniti.
- Montessori M. (1949). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Piaget J. (1947). *La psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Popper K. R. (1969). *Scienza e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Searle J. R. (2000). *Mente, linguaggio, società*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitzer M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.



Recensioni

LUCIO COTTINI

Nel mondo dell'autismo. Sguardi per comprendere e valorizzare
Roma, Carocci, 2025, p. 181

“L'autismo deve continuare a essere considerato come un *disturbo*, quindi una serie di deficit da trattare in modo specifico, oppure come una *condizione*, cioè una mente particolare che agisce all'interno di una varietà di menti?” (p. 7). Questo è il quesito che dà il via al lavoro di Lucio Cottini: è a partire da questa domanda che ci accompagna verso una nuova prospettiva per comprendere e valorizzare la situazione delle persone con autismo.

Adottando il modello biopsicosociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF/ICF-CY), l'Autore esordisce proponendo un viaggio immaginario in un mondo rovesciato dove l'autismo diventa una condizione tipica, in modo da far comprendere come molti sintomi dipendano dal contesto e divengano disfunzionali per chi ha modi differenti di pensare e vivere. In questo viaggio le caratteristiche tipiche del disturbo dello spettro autistico sono proprie della maggior parte degli abitanti tanto che il soggetto, che nel nostro mondo è considerato “tipico” (il lettore), si trova a essere l'atipico con una strana sindrome, il disturbo da socialità eccessiva (DSE). Tale capovolgimento di ruoli dovrebbe aiutare a “immergersi subito nel quotidiano vissuto da un bambino, un adolescente, un giovane o un adulto con autismo, per apprezzare come molte delle difficoltà che sperimenta, a volte anche consistenti, siano da attribuirsi in modalità non certo trascurabile a fattori ambientali, che si configurano con la presenza di un contesto poco disponibile a considerare, e magari cogliere, le particolarità della condizione” (p. 13).

L'itinerario fantastico proposto da Cottini non solo offre al lettore la possibilità di immedesimarsi nella condizione dell'autismo ma, attraverso un puntuale confronto tra regole condivise e comportamenti attesi nel mondo rovesciato e comportamenti del soggetto con DSE, lo aiuta a comprendere i fattori ambientali che diventano problematici solo in un contesto che non si adatta a modi di pensare e di entrare in relazione differenti. Se è chiaro che il disturbo da socialità eccessiva (DSE) del mondo rovesciato ha il suo equivalente nel disturbo dello spettro autistico nel mondo reale, si tratta di promuovere la dimensione dell'inclusione come processo che coinvolge l'intera comunità educante; l'obiettivo non è inserire la persona nel mondo degli altri, ma cambiare lo sguardo per costruire contesti in cui modi differenti di comunicare, apprendere, relazionarsi, vivere siano valorizzati.

E così l'Autore, lasciando il viaggio immaginario nel mondo rovesciato, torna sull'interrogativo iniziale se l'autismo sia un *disturbo* o una *condizione*, offrendo ai lettori un inquadramento teorico che supera la contrapposizione tra modello individuale e sociale: l'approccio biopsicosociale, soluzione per riconciliare le determinanti biologiche con quelle psicosociali e ambientali. Secondo Cottini, tale modello evita la negazione della componente biologica e allo stesso tempo rende possibile un intervento educativo in cui si rispetta la neurodivergenza, lavorando sul contesto, ma allo stesso tempo sull'acquisizione di competenze funzionali che permettano alla persona di sentirsi parte del proprio ambiente di vita. L'obiettivo, infatti,

non è promuovere un comportamento adattivo offrendo alla persona una serie di attività rivolte alle sue specifiche difficoltà, ma rendere inclusivi i contesti, gli approcci e gli atteggiamenti in modo da aiutarla a realizzare la massima qualità possibile di vita desiderata.

Con l'intento di perseguire questo percorso si rivelano preziosi una serie di quesiti che l'Autore definisce sfidanti: "dove fissare il confine fra l'opportuna promozione di competenze per essere maggiormente attrezzati alla vita nel contesto e il rischio di voler trasformare un individuo in qualcosa di diverso da quello che è? Come cambiano questi orientamenti passando dall'infanzia all'età adulta? Che cosa significa costruire un contesto amichevole (*autism friendly*) per chi vive la condizione di autismo nelle sue diverse espressioni?" (p. 45).

È a partire da questi interrogativi che si snoda la successiva riflessione sulla pianificazione dell'intervento educativo che vede nel progetto di vita lo strumento cardine per fissare gli obiettivi funzionali, quelli che sono fondamentali per la persona perché non solo guardano alle sue motivazioni e alla sua autodeterminazione, ma possono migliorare la sua qualità di vita. A tal proposito è interessante il riferimento dell'Autore al bilancio ecologico, una serie di domande che gli operatori possono porsi nel momento della costruzione del progetto, e agli interessi assorbenti, aree di interesse da incrementare per il benessere del soggetto con autismo. Sono queste le coordinate per costruire un piano educativo personalizzato che lo accompagni dall'infanzia all'età adulta, un progetto partecipato che ne rifletta desideri, aspirazioni, preferenze, ma che sappia anche creare le condizioni ambientali e offrire gli opportuni sostegni per raggiungere gli obiettivi.

Dopo essersi soffermato sul "che cosa" sia utile prevedere per il conseguimento degli obiettivi, Cottini, anche sulla base delle esperienze che ha maturato negli anni e delle sue numerose pubblicazioni sul tema, sposta l'attenzione sul "come" agire, dedicando un'attenzione specifica alle strategie validate dalla ricerca scientifica, sia per garantire il miglior risultato possibile sia per tutelare le persone con autismo e le loro famiglie da proposte inefficaci. In particolare, l'Autore invita a riflettere "sull'efficacia degli interventi (*efficacy research*), cioè la determinazione, attraverso la ricerca, di quali metodologie sono in grado di dare risultati significativi ('Che cosa funziona?'); sull'effetto che gli interventi producono (*effectiveness research*), con riferimento agli esiti dell'utilizzo di quella particolare procedura nel mondo reale ('Per chi funziona?'; 'Quando funziona?'); infine, sulle modalità di applicazione (*implementation*), intese sia come controllo delle variabili durante l'azione educativa, sia come monitoraggio sistematico dell'evoluzione dell'intervento ('Come possiamo fare per farla funzionare', 'Sta funzionando?')" (p. 67). Sebbene vengano esplorati approcci più conosciuti, come l'analisi applicata del comportamento (ABA) e il programma TEACCH, e numerose altre strategie come l'uso di strumenti visivi, la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), il Video Modeling e il Social Skills Training, il lettore fra le righe coglie con chiarezza come non esista una proposta più efficace in modo esclusivo, bensì strategie personalizzate basate sulle risorse, sui bisogni, sugli interessi del soggetto.

La riflessione si conclude con un'ampia parte dedicata al terzo elemento fondamentale del percorso proposto dall'Autore: il contesto, inteso come ambiente fisico, relazionale e culturale, e la sua profonda influenza su come una persona con autismo vive, apprende e comunica. Spostando il focus dall'adattamento del soggetto con autismo al mondo alla necessità di creare ambienti di apprendimento e di vita inclusivi che accolgano e valorizzino le risorse della persona, Cottini analizza il contesto sulla base di tre aspetti, in modo da comprendere quali siano le barriere da rimuovere e i facilitatori da potenziare: fisico, organizzativo e sociale. Per quanto riguarda l'ambiente fisico gli elementi sostanziali riguardano le caratteristiche dello spazio come dimensioni e livello di affollamento, il carico sensoriale (suoni, luci, profumi), la prevedibilità dei contesti, la mancanza di spazi per il recupero di una condizione rilassata. In riferimento al contesto organizzativo l'elemento centrale è il "Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato" (Dlgs. 62/2024) nel quale si definiscono gli obiettivi funzionali per la persona, la pianificazione degli interventi specifici nelle diverse aree (apprendimento, socialità e affettività; formazione, lavoro tempo libero; salute, casa e habitat sociale); l'individuazione delle figure coinvolte nella fornitura dei sostegni; l'attivazione di un sistema di sostegni diffusi e accomodamenti ragionevoli; la previsione e l'identificazione di risorse umane, professionali, tecnologiche, strumentali ed economiche. Infine, il contesto relazionale si riferisce a tutti gli interventi di supporto al soggetto con autismo e alla sua famiglia, e al coinvolgimento della comunità.

Il volume si chiude con un approfondimento proprio sulla progettazione del contesto fisico, organizzativo e relazionale, ponendo un'ampia serie di quesiti critici rispetto ai quali Cottini mette in evidenza, da un lato, le barriere da eliminare e i facilitatori da potenziare e, dall'altro, traccia dei possibili percorsi operativi.

La domanda iniziale se l'autismo debba continuare a essere considerato come un *disturbo* oppure come una *condizione* si può allora risolvere, secondo l'Autore, se si accoglie la sfida di progettare e realizzare ambienti amichevoli (*autism friendly*) che considerino il ciclo di vita della persona e si declinino attraverso le dimensioni micro (la casa, il servizio educativo o scolastico, il centro diurno), meso (il contesto allargato al vicinato, alla scuola, ai servizi per adulti) e macro (la città con i suoi servizi e l'offerta di opportunità sportive, culturali, ricreative accessibili a tutti).

Cottini è consapevole di quanto sia difficoltoso realizzare tutto questo; però, ci ricorda anche che "l'inclusione non è un processo 'tutto o nulla', ma una costruzione progressiva e condivisa: ogni passo di questo cammino ha un significato, perché arricchisce, contamina, avvicina, rende tutti protagonisti" (p. 166).

[Alessandra Cesaro]

FULVIO DE GIORGI
Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà
Brescia, Scholé-Morcelliana, p. 152

Nel recente volume *Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà*, Fulvio De Giorgi offre una riflessione ampia e appassionata, ma agile e puntuale, sul destino della conoscenza storica nell'età delle piattaforme e dell'imperialismo, in un contesto in cui l'"attualismo" – categoria che l'Autore riprende e tematizza in chiave critica – sembra aver dissolto la profondità temporale della coscienza e ridotto la storia a flusso di eventi istantanei, immediatamente consumabili e sostanzialmente intercambiabili. La figura di Clio, musa di storia e memoria, non piange soltanto la perdita del passato, ma la disarticolazione stessa della temporalità come dimensione, pure pedagogica come vedremo, delle strutture materiali e simboliche da cui emerge l'umano. *Le sue lacrime* sono il segno di una ferita tanto epistemologica quanto sociale e civile, che tocca la possibilità di concepire la storia come sapere critico e pratica di libertà. In questa diagnosi, De Giorgi non si limita a constatare la precaria temperie economica e culturale del presente, ma ne rintraccia le cause materiali e simboliche, delineando una genealogia complessa del presentismo e del suo correlato ideologico: il neo-attualismo di un capitalismo infocratico e imperialista che ha colonizzato tanto la memoria quanto l'immaginario del futuro.

L'Autore muove da una constatazione apparentemente ovvia ma densa di implicazioni: l'analfabetismo storico non è mero smarrimento di nozioni, bensì sintomo del mutamento strutturale che investe i regimi di storicità nella società contemporanea. Non parliamo qui di un deficit informativo, bensì di una trasformazione antropologica e culturale che tocca la capacità di esperire la durata, leggere la discontinuità e pensare la relazione fra tempi differenti. La dissoluzione del passato e la neutralizzazione del futuro non derivano soltanto dal ritmo frenetico della comunicazione o dalla saturazione dell'informazione, ma da un'effettiva torsione paradigmatica: la temporalità stessa viene mercificata e incorporata in permanenza nei dispositivi di aggiornamento, resa dunque funzione di una costante produttività e delle relative forme di sfruttamento che non conoscono pause né cesure. È qui che De Giorgi individua la cifra, invero provocatoria nella forma ma certamente lontana dalla *boutade*, del *Trumpocene Muskilista*, ove la spettacolarizzazione della politica e la datificazione dell'esperienza coincidono nel produrre un eterno presente manipolabile, ovvero una cronologia senza storia in cui la memoria si dissolve in immagine e il sapere in consumo.

L'originalità del libro, a nostro modo di vedere, risiede proprio nel legame tra una simile diagnosi culturale e un'analisi della crisi della storiografia scientifica. Il progetto moderno della storia come sapere razionale – legato alle forme dello Stato-nazione e al mito positivista e teleologico del progresso – ha incontrato, a partire dal secondo Novecento, un duplice processo di erosione: da un lato, le diverse teorie critiche della società, dal materialismo storico al post-strutturalismo e oltre, che hanno contribuito a svelarne le pretese universalistiche e i dispositivi di potere; dall'altro, la pressione di nuovi paradigmi di produzione della conoscenza fondati sull'automazione, sulla digitalizzazione e sulla retorica del "dato". In questo scenario, la storiografia rischia di perdere il proprio statuto epistemologico e pratico-critico, riducendosi a mero racconto soggettivo o ad archivio di memorie individuali, pure non trascurabili e certamente di grande interesse pedagogico, purché iscritti in una struttura ove la dialettica tra storia e memoria non si appiattisca su quest'ultima e sull'esperienza "in presa diretta" che essa veicolerebbe. L'Autore oppone a una deriva siffatta la necessità di una rifondazione etica e critica della disciplina, capace di riconoscere la propria storicità e, proprio in virtù di tale consapevolezza, di esercitare una funzione resistenziale. La storia non sarebbe dunque un semplice "sapere sul passato", bensì un dispositivo di interrogazione del presente; un luogo, cioè, in cui l'umano possa misurare la distanza tra quello che effettivamente è e ciò che potrebbe essere.

Il concetto di "attualismo", *fil rouge* del volume e non senza implicazioni sociali e politiche di rilievo, acquista in questo contesto un significato specifico. Esso non coincide con il presentismo, ma ne rappre-

senta la forma più estrema e totalizzante: non si tratterebbe più solo della prevalenza del presente sul passato e sul futuro, ma della trasformazione del presente in orizzonte esclusivo dell'esperienza e del pensiero. De Giorgi riattiva in modo critico la tradizione idealista italiana, e in particolare la figura di Giovanni Gentile, per mostrare come l'attualismo, una volta slegato dal proprio impianto filosofico e tradotto in linguaggio economico e tecnologico, sia divenuto la grammatica implicita del capitalismo contemporaneo. L'"io che si fa atto" diventa "dato che si aggiorna", mentre la storicità si riduce a processualità autoreferenziale priva di critica e di memoria. Giacché quest'ultima si configurerebbe come l'eternità del presente che caratterizza il nostro tempo: un flusso senza direzione ove l'evento si consuma nel qui e ora e la riflessione viene sostituita dalla reazione immediata al dato.

Il lavoro di De Giorgi si distingue, per altro, nella densità delle connessioni teoriche. L'Autore intreccia la diagnosi di Hartog sulla tirannia del presente, la teoria dell'accelerazione sociale di Rosa, la riflessione di Floridi sulla "quarta rivoluzione" dell'infosfera e le analisi di Bratton sull'infrastruttura planetaria delle piattaforme, componendo un quadro in cui le categorie di tempo, sapere e potere risultano inestricabilmente connesse. Ma il suo obiettivo non è tanto la descrizione sociologica, quanto la fondazione di un'etica della conoscenza storica: in questo senso, *Le lacrime di Clio* è anche e soprattutto un testo pedagogico, nel senso più profondo del termine. Esso non propone, parafrasando Marx, "ricette (comtiane?) per l'educazione dell'avvenire", né una più o meno relativa strumentazione didattica per esse, ma avanza di converso un vero e proprio compito formativo: *riabilitare la temporalità come dimensione costitutiva dell'umano e, quindi, dell'educazione*. L'analfabetismo storico, da questo punto di vista, non è solo un problema culturale, ma un sintomo politico che rivela la perdita della capacità di interpretare la propria esperienza come parte di una storia comune, di riconoscersi eredi e responsabili, ovvero di pensare la libertà come rapporto con il tempo e la critica. Cosicché, la prospettiva dell'Autore può essere letta in dialogo con la Pedagogia critica (alveo per nulla estraneo alla sua sensibilità culturale), che ha sempre concepito la formazione come processo storico, radicato in condizioni materiali e simboliche e orientato alla trasformazione delle condizioni della soggettivazione e dell'antropogenesi.

Il richiamo alla "storiografia come resistenza civile" risuona profondamente, infatti, con l'idea di educazione come pratica emancipativa: non mera trasmissione di saperi, ma costruzione di coscienza e capacità di giudizio critico. La storia, come peraltro l'educazione, non è un archivio di fatti, ma un campo di conflitto tra interpretazioni e disamine, una lotta dunque tanto per la definizione del senso quanto per la possibilità stessa di prospettare e edificare scenari futuri. In un mondo dominato dall'ideologia della connessione permanente e dall'illusione della simultaneità, il compito della storiografia diventa quello di riaprire le cesure e restituire profondità al tempo, ovvero di mostrare come ogni presente sia un intreccio di tempi diseguali e articolati in modo differenziale entro una struttura né progressiva né, tanto meno, innocente o pacificata.

Da questo punto di vista, la riflessione di De Giorgi si presterebbe – a volerle accostare, sia pure oltre le intenzioni dell'Autore, una prospettiva di Pedagogia critica e strutturale che molti contributi di assoluto interesse sta fornendo in questo periodo storico – a essere riletta attraverso la lente di una teoria della pluralità temporale. Se il presentismo tende a omogeneizzare i tempi in un presente continuo, la critica pedagogica – nelle sue dimensioni generali, sociali e interculturali, come pure sul piano della filosofia dell'educazione e della storia della pedagogia e dell'educazione – può assumere il compito opposto: restituire alla storia le sue irriducibili differenze interne, ovvero riconoscere all'interno di essa la coesistenza di ritmi, durate e temporalità molteplici che attraversano le istituzioni e le soggettività. L'educazione, come oggetto d'indagine pedagogica e processo pratico-critico di intervento e riflessività sulle strutture e le forme della soggettività, è uno dei luoghi privilegiati in cui una simile pluralità si manifesta: cioè a dire, i tempi dell'apprendimento non coincidono senza resti con quelli della valutazione; i tempi dell'infanzia non coincidono senza scarti con l'idea di infanzia entro una società data; come pure il lavoro educativo *tout court*, per quanto la densa coltre ideologica e le tendenze economico-politiche sembrano voler mostrare il contrario, non può essere ridotto alla logica dell'efficienza, dell'aggiornamento professionale privo di effettivi spazi di riflessività, oltre che del lavoro sul campo permanente, emergenziale, costantemente attivato sul "qui e ora". Pensare pedagogicamente il tempo significa, allora, difendere la possibilità della lentezza, della discontinuità, dell'errore, del ritorno critico sull'esperienza. In questo la storiografia, intesa come pratica critica, offre obiettivamente un modello di resistenza: essa insegna a leggere il mondo non come sequenza costante di novità, ovvero, à la Benjamin, come consumo istantaneo di informazione, bensì come sedi-

mentazione conflittuale di processi dai ritmi e dalle durate differenti e dialogo con pratiche, memorie e documentazione che costituiscono la fibra dell'accadere educativo.

Così, la forza del libro di De Giorgi sta nel trasformare la diagnosi della *crisi* in un progetto di ricostruzione, cioè nell'aver saputo leggere la *κρίσις*, come operazione di demarcazione e scelta, nella sua densità concettuale. In queste pagine la storiografia non appare soltanto come disciplina specialistica, bensì, nello specifico, come esercizio morale: un modo di abitare il tempo e di opporsi alla sua riduzione a flusso costantemente fruibile di dati. In un'epoca in cui l'educazione stessa rischia di diventare *management* del presente, suo appianamento tragicamente spostato su adattamento e condizionamento più che sulla libertà, la lezione di Clio torna a ricordare che la conoscenza è sempre relazione tra tempi, che la libertà si radica nella memoria e che la cittadinanza democratica non può esistere senza consapevolezza storica. La storiografia, come la pedagogia, può essere forma di resistenza all'immediatezza e all'oblio; un atto di fiducia nella possibilità che prassi e analisi, anche nel tempo dell'attualismo, continuino a produrre direzioni di senso e di giustizia.

Le lacrime di Clio è dunque un libro necessario, perché restituisce alla riflessione storica il suo compito politico e sociale, e insieme riapre alla pedagogia critica uno spazio di confronto con la temporalità come oggetto pedagogico. La crisi della storia è crisi del senso e solo un sapere capace di riconoscere la propria storicità può ancora educare alla libertà. In un mondo che confonde il tempo con la *connessione* e la memoria con il *database*, pensare storicamente significa, certamente, apprendere a resistere.

[Alessandro D'Antone]

LUIGINA MORTARI
A scuola. L'arte di educare
Milano-Udine, Mimesis, 2025, p. 138

Con questo saggio, agile ma profondo, Luigina Mortari ci offre un'attestazione di sapiente maestria nel riportare al centro dell'agire scolastico il significato originario e radicale dell'"aver cura".

La sua argomentazione, rigorosa ed essenziale, si dipana lungo alcuni sentieri espositivi tra loro strettamente interrelati, che, senza tralasciare la formazione degli insegnanti, spaziano dal senso dell'educare alla ricerca scientifica sull'esperienza di cui tale operare si sostanzia, passando attraverso plurime piste educative, cui corrispondono altrettante dimensioni di realizzazione dell'esserci.

Fin dalle prime pagine, l'Autrice esorta a rifuggire da logiche utilitaristiche ed efficientistiche che, come rivela il lessico oggi imperante, riducono la scuola ad azienda produttrice di istruzione, nella quale si dispensano pacchetti preconfezionati di nozioni spendibili nel mercato del lavoro, per proporre una teoria dell'educazione scolastica il cui punto di appoggio principale è la prospettiva socratica di un agire che si rivolge all'interiorità della persona, alla sua anima, per agevolare la fioritura delle sue potenzialità, affinché sia in grado di avere cura di sé, degli altri, delle istituzioni e del mondo nella sua interezza.

L'*epimeleisthai* del Socrate platonico – osserva Luigina Mortari – trova corrispondenza nel latino *educare*, tra i cui significati è incluso proprio l'"aver cura". È l'aver cura che indica la direzione di un agire volto a offrire all'educando esperienze che gli consentano di alimentare tutte le sfere del suo essere e così farsi artefice della propria umanità in costante divenire, adoperandosi in una trasformazione migliorativa orientata verso un esistere degno di essere vissuto perché impegnato nel perseguire l'*eudaimonia* di aristotelica memoria. Se, dunque, la donazione di senso all'esistere è guidata dalla ricerca del bene dell'anima, occorre che nella scuola abbia diritto di cittadinanza il pensare che nutre la tensione spirituale dell'esserci. Ciò va fatto nonostante in un mondo votato alla produzione e succube di una logica prestazionale come quello in cui viviamo possa apparire inattuale o persino privo di sensatezza. "L'educazione spirituale" – afferma l'Autrice – "risponde a un bisogno primario della ragione umana, il bisogno di orizzonti di significato alla luce dei quali disegnare e dare forma al proprio percorso esistenziale" (p. 57).

Va da sé che nella scuola delineata da Luigina Mortari non c'è spazio per ricorrere alle facili scorciatoie offerte dall'intelligenza artificiale. Piuttosto, essa può diventare oggetto di un'educazione al conoscere in cui l'acquisizione dei saperi, siano essi quelli della tradizione curricolare come la lingua, la matematica, la storia ecc. o quelli dell'ecologia e della tecnologia digitale, è subordinata all'apprendere a pensare con rigore e spirito critico, attraverso l'esercizio delle fondamentali abilità cognitive dell'osservare, analizzare, descrivere, riflettere, immaginare, prevedere, argomentare, interpretare, valutare. Senza sminuire l'importanza di impossessarsi degli alfabeti della cultura, la cui padronanza è condizione necessaria per sviluppare le proprie possibilità esistentive, l'Autrice propone di spostare l'asse della programmazione curricolare dai contenuti ai metodi attraverso i quali si costruiscono le conoscenze e di coltivare la vita della mente in contesti esperienziali che diano modo di "problematizzare ciò che è stato fatto e i pensieri che sono stati pensati" (p. 48), di avvalersi con ponderazione e consapevolezza delle parole, di discutere con gli altri non per vincere ma per apprendere a dialogare criticamente e edificare una comunità di discorso in cui confrontarsi serenamente e creativamente, salvaguardando le reciproche alterità.

Il suo insistere sull'educare come aver cura della vita della mente è ben lungi dall'identificarsi con una visione della scuola come luogo a una sola dimensione, quella intellettuale. Al contrario, Luigina Mortari osserva che nel soggetto il lato intellettuale e quello del sentire sono interconnessi e si spinge a puntualizzare che occorre concentrare l'agire educativo sul sentire perché "ha una tale forza performativa da orientare le scelte dei modi di esserci" (p. 25). I vissuti emotivi permeano ogni atto del pensiero; sono parte costitutiva della vita cognitiva. Di qui il suo incalzante richiamo ad aver cura delle emozioni, dei sentimenti e delle tonalità dell'anima, assumendo a obiettivo formativo la capacità di interrogarsi sulla qualità del vissuto

che si sta vivendo, sul contenuto cognitivo di cui il sentire è espressione e sui modi dell'esserci verso cui esso tende a condurre.

Nella scuola pensata da Luigina Mortari anche saperi non accreditati nell'usuale curriculum didattico, come l'astronomia, possono sollecitare l'essere umano a un riposizionamento ontologico, dandogli modo di acquisire consapevolezza di essere una parte infinitesima di una realtà immensa; di "sentirsi polvere di stelle, forma emergente di un *logos* che unisce ogni cosa", insegnandogli "il metodo dell'osservare lento, continuato, senza tensione, il tempo dell'attesa" (p. 33) che occorre per identificare un pianeta nella vastità della sfera celeste. Si tratta, dunque, di una scuola "radicalmente estranea alle logiche che governano il mondo attuale: velocità, competitività, produttività a tutti i costi" (p. 50); una scuola in cui imparare facendo, con gioiosa fatica, grazie a una didattica capace di facilitare l'apprendimento e allo stesso tempo di alimentare la passione per il sapere tramite le cosiddette tecniche esperienziali: il *problem solving*, l'*inquiry based learning*, il *design thinking*, le *hand activities*.

Riguardo ai travagli dell'apprendere, ricollegandosi al ben noto "mito della caverna" messo in scena da Platone nella *Repubblica*, Luigina Mortari rimarca che "è irrealistico e dannoso presentare il processo di formazione come un percorso senza fatica; quello che invece va messo in evidenza è la necessità che il docente sappia da una parte trovare tutti i percorsi che fanno fare esperienza del piacere dell'apprendere e offrire situazioni che consentano di sentire al termine di un'attività quello stesso sentimento positivo provato dal prigioniero [della caverna] alla vista delle idee, e dall'altra fornire gli strumenti necessari per sviluppare una disciplina interiore, una fermezza della mente di fronte agli ostacoli e agli imprevisti" (pp. 51-52).

L'Autrice prosegue asserendo che, da luogo di mero apprendimento ricettivo, la scuola deve potersi trasformare in un "pensatoio" mosso dall'anelito a confrontarsi, dialogare e discutere, per acquisire quella sapienza dell'esistere che consente di dare forma all'esserci. Affinché questo avvenga, bisogna investire nella formazione dei docenti, che vanno messi nelle condizioni non solo di padroneggiare l'architettura concettuale delle varie discipline ma anche i rispettivi metodi di indagine, così da poter facilitare gli allievi tanto nel processo di alfabetizzazione culturale quanto nello sviluppo di competenze euristiche. Va, inoltre, dato loro modo di coltivare una competenza didattica funzionale alla costruzione di una scuola della scoperta; una scuola articolata in laboratori, da intendersi non solo come spazi fisici ma anche e innanzitutto come ambienti cognitivi orientati dal deweyano *learning by doing*.

Ciò non esaurisce affatto la loro preparazione. Nel tempo attuale – avverte l'Autrice – la gestione della vita della classe si fa sempre più difficile, perché è sempre più diffusa l'incapacità "di mantenere l'attenzione sugli oggetti del sapere a causa di un contesto culturale che porta il pensiero dei giovani altrove" (p. 115). Di qui l'urgenza di offrire a ciascun docente l'opportunità di affinare la capacità di generare e nutrire la passione nei confronti della cultura, nonché di sviluppare competenze riflessive che gli permettano di superare la posizione del "tecnico che applica procedure stabilite, per acquisire la postura del ricercatore esperienziale, che interroga i contesti per trovare la soluzione più efficace [...], documenta la pratica e valuta con sapienza i processi messi in atto" (p. 122).

Il volume si conclude con l'enunciazione di otto principi cui la politica scolastica dovrebbe ispirarsi – otto pietre miliari da concretizzare tassativamente onde evitare di rimanere avviluppati nella rete delle buone intenzioni – non ultimo "il fornire le scuole del materiale didattico e di tutte le risorse sia tangibili sia intangibili necessarie" (p. 133) per offrire a tutti la possibilità di esercitarsi nell'arte di esistere.

[Emma Gasperi]

 PAOLO BONAFEDE

Sentire l'educazione.

Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica

Lecce, Pensa MultiMedia, 2025, p. 290

Nel panorama pedagogico contemporaneo, caratterizzato da un'insistente pressione tecnocratica e da un linguaggio educativo spesso irrigidito in categorie funzionali o managerialmente orientate, il libro di Paolo Bonafede *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica* rappresenta un tentativo ampio, coraggioso e teoricamente raffinato di restituire all'educazione la profondità del suo rapporto con la sensibilità, con l'esperienza incarnata e con il mondo nella sua densità relazionale.

Il punto di partenza dell'Autore è chiaro: per comprendere e praticare l'educazione nell'epoca attuale è necessario elaborare paradigmi non oggettivanti, capaci cioè di sottrarsi alla riduzione dell'esperienza formativa a processo misurabile, valutabile, prevedibile. In questo orizzonte, Bonafede colloca la categoria del dialogo come fondamento generale, un quadro concettuale entro cui diventa possibile interrogare nuovamente la dimensione sensibile dell'educativo. È dentro tale cornice dialogica che egli sviluppa i due nuclei tematici del volume: il tatto pedagogico e la risonanza.

La prima parte del testo ricostruisce con grande accuratezza storica e teoretica la tradizione del tatto pedagogico, nozione presente nella pedagogia classica tedesca e poi declinata in molteplici versioni nella pedagogia relazionale del Novecento. Il tatto viene mostrato non come semplice "delicatezza" o attitudine spontanea, ma come postura epistemica ed etica che riguarda il modo in cui ci si avvicina all'altro, mantenendone la singolarità e l'opacità, senza pretese di dominio né di totale trasparenza. Bonafede attraversa testi, autori, correnti, mostrando come il tatto, lungi dall'essere una metafora ingenua, sia sempre stato un concetto profondamente teorico, legato all'idea che la comprensione educativa dipenda da un incontro regolato dalla sensibilità e dalla misura. Bonafede mostra inoltre come il discorso sul tatto - decisamente più strutturato nell'accademia nord europea che in quella italiana - stia riscontrando un interesse crescente, a partire dalla recente monografia più volte citata "Educare alla giusta distanza" del 2024.

La seconda parte del libro si concentra invece sulla nozione di risonanza, così come elaborata da Hartmut Rosa. Qui l'Autore compie un'operazione preziosa per il dibattito pedagogico italiano: introduce e sistematizza un insieme di riflessioni filosofico-sociologiche ancora poco recepite nel nostro Paese. La risonanza, intesa come risposta vitale e trasformativa tra soggetto e mondo, viene proposta come alternativa ai rapporti strumentali tipici della modernità accelerata. Bonafede ne mostra la pertinenza pedagogica, mettendo in luce come l'esperienza formativa possa essere descritta come un processo in cui l'individuo entra in dialogo vivo – per l'appunto "risonante" – non solo con gli altri, ma anche con le cose, gli ambienti, le pratiche, gli orizzonti culturali.

Dal punto di vista argomentativo, il contributo principale del volume sta nel tenere insieme questi due assi – il rapporto interpersonale e il rapporto col mondo – senza ridurre l'educazione né all'ambito psicologico-relazionale né a quello sociologico-sistemico. La sensibilità diviene così lo spazio di incontro: ciò che permette, insieme, di "sentire" l'altro e di "sentire" il mondo. Non è semplice nel dibattito contemporaneo incontrare scritti che si muovano con equilibrio tra due dimensioni tanto centrali quanto complesse da descrivere nella loro reciproca interdipendenza. È una posizione teorica ampia, attraversata da riferimenti filosofici, letterari, sociologici e perfino sportivi, che conferiscono alla trattazione una ricchezza e una profondità rare nel panorama pedagogico attuale. Proprio questa interdisciplinarietà – talvolta impegnativa, ma sempre rigorosa – costituisce uno dei maggiori meriti dell'opera: Bonafede non semplifica, non offre scorciatoie concettuali, ma invita il lettore a confrontarsi con la complessità dell'esperienza educativa.

La scelta di mettere al centro la sensibilità come categoria estetica dell'educazione risulta inoltre efficace perché consente di affrontare la questione urgente dei "nuovi paradigmi" senza riproporre dicotomie logore (soggetto/oggetto, teoria/prassi, libertà/norma). L'estetico, per Bonafede, non è un ambito ornamentale, ma il luogo in cui l'educazione si lascia toccare e si lascia trasformare. In questo senso, il volume offre

un'alternativa credibile alle visioni tecnocratiche: non opponendosi a esse in modo astratto, ma mostrando come lo sguardo estetico-dialogico permetta di ripensare la relazione educativa nel suo farsi concreto.

Il libro, tuttavia, non evita di lasciare aperte alcune questioni che – lungi dall'essere limiti – si configurano come inviti alla prosecuzione del dibattito. Un primo nodo riguarda il rapporto preciso tra la pedagogia del dialogo e le nozioni di tatto e risonanza: in che modo questi due concetti costituiscono forme o declinazioni del dialogo educativo? Bonafede suggerisce più volte questa connessione, ma resta spazio per una sistematizzazione più esplicita, soprattutto alla luce delle profonde differenze di origine e di finalità che caratterizzano i due concetti.

Un secondo punto, che il testo sfiora ma non risolve del tutto, riguarda l'articolazione tra sensibilità e critica. L'Autore afferma con forza che l'educazione non può rinunciare a un momento critico, a una capacità di mostrare ciò che non funziona nel mondo e nei rapporti sociali. Resta da chiedersi come il tatto e la risonanza – concetti centrati sull'apertura, sulla cura, sulla responsività – possano diventare anche dispositivi per sostenere una postura critica, capace cioè di individuare e contestare forme di ingiustizia e di alienazione. In che modo il sentire può diventare anche discernimento e giudizio? È un terreno promettente, che merita e certamente vedrà ulteriori sviluppi.

Nonostante (o forse grazie a) queste aperture, *Sentire l'educazione* si distingue come una proposta teorica importante e promettente. È un testo che interroga e che non si lascia leggere passivamente; richiede competenze di lettura e di analisi diversificate e proprio per questo valorizza l'idea stessa di educazione come esperienza complessa e irriducibile.

Per le università e per chi si occupa di ricerca educativa (anche e forse soprattutto di ricerca empirica, che gioverebbe grandemente dal lasciarsi permeare dai costrutti teorici presentati in questo volume), il libro di Bonafede rappresenta una risorsa preziosa: offre strumenti, concetti e riferimenti per ripensare un campo che, oggi più che mai, ha bisogno di recuperare la dimensione sensibile e relazionale del suo operare. In un tempo che tende a trasformare l'educazione in procedura, Bonafede restituisce all'educare la sua profondità estetica e dialogica, mostrando con forza che educare significa, prima di tutto, imparare a sentire.

[Federico Rovea]

