

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 5 Numero 6 – 2012

ISSN: 2036-9646

Primo Piano

- Etica e responsabilità nella comunicazione sociale. Proposte
per una comunità di pratica mediale 3
di Andrea Volterrani

Politiche

- Le competenze trasversali nella certificazione dell'obbligo
scolastico..... 18
di Fabio Di Pietro
- Quali spazi educativi per un'università nella società della
conoscenza? 46
di Sabrina Ficco

Ricerca e Tecnologie

- Servizi pubblici in Rete. Un'indagine sulla comunicazione on
line dei Centri di Servizio per il Volontariato italiani 75
di Gaia Peruzzi
- Videogiochi e apprendimento tra medium e messaggio.
Considerazioni sull'uso didattico dei videogiochi..... 92
di Alessio Ceccherelli

Saggi

- Le competenze educative in Medicina..... 113
di Angela Spinelli
- Alle radici dell'umanizzazione delle strutture sanitarie: un
inquadramento antropologico..... 155
di Elvira Lozupone
- Il dottorato nel processo di adattamento dell'università spagnola
allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore 173
di Sabrina Ficco

Recensioni

- Anna Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e
crossmedialità*, Milano, Apogeo, 2012..... 210
di Elena Zizioli

Primo Piano

Etica e responsabilità nella comunicazione sociale. Proposte per una comunità di pratica mediale

di **Andrea Volterrani**

Abstract

Il saggio propone un'analisi delle possibili dimensioni per una comunicazione sociale etica e responsabile. Dopo una breve discussione sulle caratteristiche della comunicazione mediale contemporanea e della comunicazione sociale, sono proposti e analizzati i dieci passi per la costruzione di una dimensione etica e responsabile della comunicazione: responsabilità verso l'alterità, partecipazione, cooperazione, vita quotidiana on e off line, professionalità, capacità di denuncia, centralità della relazione comunicativa, ampliamento degli immaginari sociali, relazione tra natura e cultura tecnologica, creatività ed immaginazione.

1. Overture

“Spot. Musica di sottofondo allegra e accattivante. Un uomo di colore vestito con una tunica bianca canta insieme ad un gruppo di bambine e bambini di colore sotto un grande albero in una savana. Si susseguono immagini che comparano l’Africa (positiva) e il resto del mondo (negativo). Alla fine dello spot si racconta che milioni di africani bevono Coca Cola. Immagine finale dello spot: la bottiglia rossa di Coca Cola”

La visione di uno spot pubblicitario è esperienza comune e condivisa da milioni di persone in tutto il mondo. Se all’inizio della comunicazione pubblicitaria poteva essere un evento eccezionale o, in alcuni casi, relegato a spazi ben definiti nei palinsesti televisivi¹, adesso uno spot è semplicemente una delle informazioni multimediali del torrente di informazioni² che consideriamo normali e familiari nella nostra vita quotidiana. Se poi assumono la forma di una narrazione, entrano a far parte del flusso di alimentazione dell’immaginario individuale e collettivo³ fino a comporre i *frameworlds* descritti da Silverstone⁴ che guidano la nostra vita quotidiana.

Perché dovremmo analizzarlo con attenzione e, forse, considerarlo un problema se parliamo di comunicazione sociale? È possibile individuare un percorso di etica e responsabilità per gli operatori della comunicazione sociale (e non solo per quelli

¹ Per quanto riguarda l’Italia si pensi a Carosello.

² Cfr. T. Gitlin, *Sommersi dai media*, Milano, Etas, 2003.

³ Su questi temi vedi: A. Abruzzese, *L’intelligenza del mondo, fondamenti di storia e teoria dell’immaginario*, Roma, Meltemi Editore, 2001; M. Castells, *Comunicazione e potere*, Milano, Università Bocconi Editore, 2009; P. Jedlowski, *Il racconto come dimora*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

⁴ Per il concetto di *frameworlds*, vedi R. Silverstone, *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, Milano, Vita e Pensiero, 2009

dell'informazione per cui esistono molti codici e carte spesso non conosciuti e, comunque, poco rispettati?)⁵?

2. L'immersione nella comunicazione

La prima questione è prettamente quantitativa. La numerosità e la molteplicità dei flussi multimediali prodotti per il mercato e dal mercato costituiscono la base fondamentale sulla quale è costruita la nostra realtà sociale contemporanea⁶. Inoltre la fruizione mediale prevalentemente individuale accentua l'aspetto apparentemente non sociale nel quale l'individuo è immerso⁷.

La seconda questione è quella della quotidianità dei flussi comunicativi. Non è un'affermazione originale quella che sottolinea come i media facciano parte della nostra vita quotidiana⁸, sia nelle modalità di fruizione sia, soprattutto, come rappresentazioni sociali che di volta in volta "peschiamo" nell'immaginario individuale e collettivo quando ci "servono" nelle relazioni sociali⁹.

La terza questione è quella della popolarità. La comunicazione è centrale per il cambiamento culturale se è popolare. E quella di

⁵ La Carta di Treviso è un protocollo firmato il 5 ottobre 1990 da Ordine dei giornalisti, Federazione nazionale della stampa italiana e Telefono azzurro con l'intento di disciplinare i rapporti tra informazione e infanzia. La Carta, da una parte salvaguarda il diritto di cronaca, dall'altra pone l'accento sulla responsabilità che tutti i mezzi d'informazione hanno nella costruzione di una società che rispetti appieno l'immagine di bambini e adolescenti. Alla base c'è il principio di difendere l'identità, la personalità e i diritti dei minorenni vittime o colpevoli di reati, o comunque coinvolti in situazioni che potrebbero comprometterne l'armonioso sviluppo psichico. Stesse garanzie sono assicurate anche ai soggetti marginali nella società.

⁶ Cfr. P.L. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1997

⁷ Cfr. S. Turkle, *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*, New York, Basic Books, 2011

⁸ Cfr. R. Silverstone, *Televisione e vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 2000.

⁹ Cfr. *Id.*, *Perché studiare i media*, Bologna, Il Mulino, 2002; inoltre, J.B. Thompson, *Mezzi di comunicazione e modernità*, Bologna, Il Mulino, 1998.

mercato lo è stata e lo è tuttora e, probabilmente, lo sarà nei prossimi anni anche grazie alla capacità di colonizzare gli immaginari altri¹⁰. Anticipando una riflessione che faremo in seguito, il mercato propone una socialità non etica che agli occhi di ciascuno di noi appare comunque familiare e positiva¹¹.

La quarta questione è quella dei nuovi media. L'aumento della relazionalità attraverso il cosiddetto web 2.0 e la diffusa capacità di fruire dei contenuti medialti in mobilità sono solo due degli aspetti di una novità ancora tutta da esplorare nelle sue conseguenze sulla vita quotidiana. L'incremento esponenziale della sociabilità reticolare¹² e della relazionalità diffusa¹³ è certamente l'aspetto più rilevante per il nostro ragionamento.

Quantità, quotidianità, popolarità, relazionalità: un'immersione completa in immagini, simboli, narrazioni che ogni volta promettono di aprire nuovi spazi alla nostra immaginazione e alle possibilità per ciascuno di noi; la comunicazione è dentro e intorno a noi. E la comunicazione sociale?

3. La comunicazione sociale come spazio di confronto

La comunicazione sociale sta diventando adulta. La comunicazione sociale è un luogo di confronto, di scambio e di relazione tra mondi diversi. Quali sono questi mondi? Il primo è sicuramente quello accademico che da qualche tempo sta

¹⁰ Come nell'esempio iniziale dello spot di Coca Cola, il racconto di un'Africa migliore e non stereotipata.

¹¹ Lo stesso ragionamento vale per la responsabilità sociale delle imprese che, invece, può essere considerata niente più che una leva del marketing o un'azione filantropica sul territorio.

¹² Cfr. F. Comunello, *Networked sociability*, Milano, Guerini Scientifica, 2010.

¹³ Cfr. B. Mazza, A. Volterrani, «Reti sociali e sense making per una relazionalità diffusa» in *Oltre l'individualismo* (a cura di M. Morcellini e B. Mazza), Milano, Franco Angeli, 2008.

cercando di costruire una riflessione teorica¹⁴ che possa supportare la capacità di intervento, l'azione e l'operatività dei soggetti organizzativi che agiscono la comunicazione sociale.

Il secondo è, invece, quello del volontariato e del terzo settore che rappresentano tradizionalmente uno dei luoghi più importanti e maggiormente attenti alla comunicazione sociale degli ultimi decenni. Altri soggetti si stanno affacciando sulla scena della comunicazione sociale pur non avendo le caratteristiche del volontariato e del terzo settore *tout court*. Sto facendo riferimento ad alcuni movimenti giovanili, ad alcune azioni che possono essere fatte rientrare nell'ambito della cosiddetta cittadinanza attiva e alle azioni di democrazia partecipata e di partecipazione nei territori on e off line. Gruppi di acquisto solidali, orti urbani, azioni di difesa ambientale, promozione dei beni comuni: questi sono tutti soggetti collettivi che, con nuove forme organizzative non del tutto definite e definibili, talvolta a cavallo fra volontariato e impresa sociale, hanno la capacità di attivare azioni di comunicazione sociale.

Il terzo mondo è quello dei media stessi. E' difficile pensare a una comunicazione sociale che non coinvolga direttamente le professioni e le professionalità che sono cresciute all'interno dei media stessi. E ancora non è pensabile una comunicazione sociale che non stia sulla frontiera delle innovazioni tecnologiche mediali, capace cioè di sviluppare nuove modalità di comunicazione e nuovi immaginari sociali.

All'incrocio tra questi mondi è possibile trovare qualcosa che ancora non c'è: uno spazio che possa rappresentare una nuova

¹⁴ Alcuni dei più recenti contributi su questi temi: C. Bertolo, (a cura di), *Comunicazioni sociali*, Padova, Cluep, 2008; M. Binotto, *Comunicazione sociale 2.0. Reti, nonprofit e partecipazione verso la terza comunicazione*, Roma, Nuova Cultura, 2010; G. Gadotti, R. Bernocchi, *La pubblicità sociale. Maneggiare con cura*, Roma, Carocci, 2010; G. Peruzzi, *Fondamenti di comunicazione sociale*, Roma, Carocci, 2011; M. Binotto, N. Santomartino, *Manuale dell'identità visiva per le organizzazioni nonprofit*, Milano, Lupetti Editore, 2012; A. Volterrani, *Saturare l'immaginario. Per una nuova comunicazione sociale*, Roma, Exorma Edizioni, 2011.

possibilità di sviluppo e di crescita per l'intera collettività. Ma con quali principi?

4. I principi della comunicazione sociale

Cinque dimensioni, come appunti per iniziare un possibile percorso. Come abbiamo accennato in precedenza, ispirare le proprie azioni comunicative alla popolarità che si può raggiungere se ci poniamo nei panni dell'altro e condividiamo i suoi pensieri e il suo immaginario. Mettersi nei panni dell'altro significa comprenderne meccanismi, stili, linguaggi, luoghi frequentati nello spazio pubblico mediale. Si può perdere qualcosa (anche tanto) nella ricchezza e nell'articolazione dei contenuti per acquisire in ampiezza (e in profondità) dell'azione comunicativa. Non dobbiamo dimenticare che gli stereotipi popolari radicati sono poco ricchi e articolati in termini informativi, ma sono ampiamente presenti nei *frame* culturali spesso proprio sui temi sociali che interessano le organizzazioni del terzo settore. Costruire comunicazione sociale popolare non significa banalizzazione e semplificazione dei messaggi e dei contenuti, ma, piuttosto, messaggi e contenuti decodificabili e interpretabili dai molti. Le narrazioni sono la seconda dimensione importante per la nostra strategia. La vita dell'uomo è una storia e la biografia è la nostra prima storia. L'approccio narrativo alla comunicazione sociale non significa solo trovare storie per i media, ma, piuttosto, significa acquisire la capacità di scoprire storie, raccoglierle, analizzarle, per poi inventarne, costruirne e commissionarne di nuove, rappresentative per la comunità e la collettività. In sintesi non è importante costruire grandi e articolate storie, ma, invece, attingere alle miniere delle storie presenti nel sociale, ma anche a quelle che sono già presenti in altri angoli dell'immaginario collettivo, non dimenticandoci che sono i principali veicoli che ci consentono di passare da un mondo all'altro o di costruirne di nuovi. La terza dimensione è la ritualità. La nostra vita quotidiana è costellata di piccoli e grandi

rituali dei quali non vogliamo fare a meno. Per questo ritualità significa anche proporre familiarità nelle azioni e nella comunicazione. La quarta dimensione. Gli immaginari proposti dagli attori che agiscono nel mercato compongono, come abbiamo visto, la parte centrale dei *frame*, quella più diffusa e popolare e, anche, più democratica. I soggetti attivi nella comunicazione sociale potrebbero comunicare usando immaginari diffusi e usati nell'ambito del mercato per promuovere nuovi immaginari sociali. Questo non significa appiattirsi su strategie di mercato o trasferire modelli culturali prevalenti nel mercato, ma, piuttosto, riconoscere quelli che sono oggi gli *standard* presenti nell'archivio delle immagini e degli immaginari e usarle proponendo intelligenti e creativi *remix* che possano affiancare prospettive diverse ma contigue. Infine l'ultima dimensione fa riferimento alla *media education*. Nonostante i molteplici percorsi di apprendimento e le diffuse aspirazioni pedagogiche su molti dei temi sociali di interesse delle organizzazioni di terzo settore e di volontariato non è percepita la potenzialità di azioni diffuse di *media education* non solo a supporto del mondo della scuola e dei giovani, ma come uno dei cardini del *long life learning*. È attraverso questi percorsi di medio-lungo periodo che i cittadini acquisiscono le competenze per comprendere, analizzare e costruire individualmente e collettivamente cultura mediale e, quindi, contribuire a costruire culture e immaginari collettivi innovativi. Ma è pensabile seguire questi principi senza che ci sia una riflessione diffusa sul tema della responsabilità e dell'etica nella comunicazione?

5. Dieci passi per la responsabilità e l'etica nella comunicazione sociale

Il “dovrebbe essere” della comunicazione sociale rischia di essere un esercizio stilistico e niente più di fronte a trasformazioni culturali globali. Nonostante questo sono delineabili alcuni orientamenti per un percorso possibile. Una premessa è

necessaria: rispetto ai mezzi (on e off line), alla tipologia (media giornalistici e narrativi), alle *audience* (generaliste e settoriali) esistono delle differenze che, nella nostra riflessione, non sono rilevanti, perché responsabilità ed etica sono trasversali e pervasive. È evidente che l'interpretazione e l'operatività di alcuni orientamenti sono e saranno, se adottati, adattati alla specificità dei mezzi, alla tipologia e alle *audience*.

L'assunzione della responsabilità da parte della comunità di pratica mediale della comunicazione sociale, ovvero di tutti coloro che si occupano anche marginalmente¹⁵ di sociale largo¹⁶, di sostenibilità sociale, economica ed ambientale, di vita quotidiana, di diritti, valori e principi democratici, è il primo passo. Responsabilità è un concetto con un alto livello di astrazione se non è declinato per essere condiviso da una comunità di pratiche come quella che ruota dentro e intorno ai media. Innanzitutto è responsabilità verso l'alterità. Se non si riconosce l'alterità¹⁷, il volto dell'altro come spazio identificativo dell'umanità, allora molte delle riflessioni sui cambiamenti possibili degli immaginari rischiano di essere evanescenti. Perché come afferma Maffesoli:

(...) è proprio la profusione delle immagini a creare il mondo immaginale (...) Bisogna avere quindi il coraggio intellettuale di

¹⁵ La comunità di pratica mediale della comunicazione sociale è composta da professionisti dei media, comunicatori del terzo settore e della pubblica amministrazione, da comunicatori d'impresa e pubblicitari se intendono (come fanno abitualmente) occuparsi (e occupare) gli spazi della socialità e da tutti coloro che producono "in proprio" (i cosiddetti *prosumer*) materiali "sociali" per l'immaginario collettivo.

¹⁶ Per una definizione di sociale largo vedi A. Volterrani, «Il sociale largo» in *Narrazioni medialità dopo l'undici settembre*, (a cura di G. Bechelloni e G. Pannocchia) Roma, Mediascape, 2002

¹⁷ Il difficile riconoscimento dell'alterità è diffuso in tutti gli attori della comunità di pratiche medialità; anche in quelli che hanno nella loro identità uno specifico riferimento al tema come le organizzazioni di volontariato. In taluni casi, in nome della visibilità *tout court*, si immettono nel flusso comunicativo prodotti medialità che contengono esplicite immagini stereotipizzanti di bambini, migranti, diversabili.

accettare anche un'immagine senza contenuto (...) Io penso che sia proprio in questa oscenità volgare, presente ad esempio in alcune trasmissioni televisive, che ha luogo la costituzione di un corpo sociale, ricordando che non siamo solo uomini razionali, ma partecipiamo comunque a un'umanità sensibile (...) L'essenza della comunicazione è il fatto di esistere solo grazie all'altro. È un'essenza che appartiene all'ordine del simbolico¹⁸.

Ed è proprio nella prospettiva della comunicazione come condivisione e come attività precipuamente umana che la responsabilità non è una delle opzioni possibili, ma l'opzione della comunità di pratiche mediale per eccellenza. Nei media l'alterità è rappresentata all'interno dei *frameworlds*. Secondo Silverstone

(...) i mezzi di comunicazione di massa mettono a disposizione – con un'intensità più o meno forte – queste cornici di mondi (o *frameworlds*) in cui l'altro si manifesta, che essi de facto definiscono lo spazio morale all'interno del quale l'alterità emerge e, contemporaneamente, esortano (rivendicano, esigono) da parte del pubblico una risposta morale adeguata allo stimolo, in quanto cittadini in potenza o a tutti gli effetti¹⁹.

È sull'intensità e, soprattutto, la modalità di rappresentazione con la quale si manifesta l'alterità che dobbiamo fare attenzione per evitare che si riproducano, anche inconsapevolmente, attraverso le produzioni medialì stereotipizzazioni e pregiudizi²⁰.

¹⁸ M. Maffesoli, «Il mondo immaginale tra presentazione e rappresentazione» in *Michel Maffesoli. Fenomenologie dell'immaginario* (a cura di S. Leonzi), Roma, Armando Editore, 2009, p. 93.

¹⁹ *Ivi*, p.11.

²⁰ Ad esempio all'interno di molte produzioni multimediali sono resi visibili caratteristiche e particolari assolutamente non rilevanti di categorie di persone (ad esempio i nomadi o le persone di colore) che contribuiscono a evidenziare e a far condividere uno slittamento (anche minimo) “negativo” dei significati possibili nell'immaginario collettivo.

Se l'alterità è una delle premesse per la cittadinanza, il secondo passo è la partecipazione alla costruzione della comunicazione sociale. È sempre Silverstone a sostenerci affermando che

La partecipazione dell'audience come soggetto attivo nel processo di rappresentazione mediato è ciò che assicura alla mediapolis, almeno in linea di principio, la possibilità di adempiere il proprio compito: offrire un contributo per la costruzione di una società civile globale²¹.

Quindi una partecipazione che veda protagonisti i cosiddetti "riceventi" sia nell'individuazione dei temi sia nella loro rappresentazione²². I processi di partecipazione hanno tempi che spesso non sono sincronici con quelli della comunicazione dei media giornalistici. Ma i luoghi della partecipazione possono essere, ad esempio, quelli dei media narrativi on e off line, dove la tempistica produttiva consente di attivare percorsi di condivisione e coinvolgimento particolarmente profondi.

Il terzo passo è la cooperazione. Sennet, nel suo ultimo libro²³, affronta il delicato equilibrio fra cooperazione e competizione. Nella comunicazione sociale la cooperazione dovrebbe essere il *leit motiv* che guida qualunque pensiero e azione comunicativa. Lavorare insieme anche se appartenenti a organizzazioni diverse, è eticamente responsabile se l'obiettivo è quello del cambiamento culturale all'interno dell'immaginario collettivo. Sarebbe ben difficile, altrimenti, riuscire a interagire con il *mainstream* costruito e ricostruito continuamente dal mercato sia per qualità delle produzioni multimediali che, soprattutto, per quantità inseribile nei flussi comunicativi quotidiani. Sono maturi i tempi

²¹ R. Silverstone, *Mediapolis*, op. cit., p.84.

²² Esistono esperienze diffuse e consolidate di co-costruzione di testi mediali on line sia nelle community aperte sia negli spazi di e-learning sia nei giochi multiplayer. Per un approfondimento vedi A. Ceccherelli, *Oltre la morte. Per una mediologia del videogioco*, Napoli, Liguori, 2007 e A. Spinelli, *Un'officina di uomini*, Napoli, Liguori, 2009.

²³ R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012

per sviluppare *cantere*²⁴ della comunicazione sociale capaci di coniugare differenze e omogeneità fra la comunità di pratiche mediali della comunicazione sociale.

Un altro passo riguarda i rapporti tra vita quotidiana on e off line. Riconoscere la continuità fra on e off line²⁵ non è solo un problema analitico, ma la consapevolezza di una trasformazione profonda della quotidianità che riguarda molte persone, ma che talvolta può essere lesiva della capacità di essere protagonisti²⁶. Ancora più importante per il nostro ragionamento sulla responsabilità e sull'etica, è la necessità di promuovere questa continuità sia in chi non possiede le competenze culturali e cognitive e le capacità d'uso²⁷ sia in chi possiede solo le capacità d'uso²⁸ con l'obiettivo di attivare processi di inclusione oltre il superamento del *digital divide*.

Il quinto passo è strettamente legato alle professionalità della comunicazione. Alcune regole formali e informali sono patrimonio dei professionisti sia nei media generalisti sia nei media narrativi: l'uso delle storie, la gestione e la citazione delle fonti, la gestione delle immagini dei minori o di quelle particolarmente cariche di violenza, etc... Un patrimonio, però, spesso sconosciuto in nome delle verità e del pubblico (in realtà del mercato nel quale il pubblico diventa cliente). Anche in questo

²⁴ La cantera più conosciuta nel *mainstream* è quella del Barcellona calcio che ne ha fatto un vantaggio competitivo nell'ultimo decennio, facendo giocare tutte le generazioni (dai piccoli ai grandi della prima squadra) nello stesso modo. La differenza principale sta nel fatto che nella comunicazione sociale il risultato non dovrebbe essere lo stesso tipo di gioco, ma gli stessi metodi e le possibili alleanze cooperative costruibili.

²⁵ Cfr. F. Comunello, *Networked sociability*, Milano, Guerini Scientifica, 2010

²⁶ Non è questa la sede, ma l'immersione nella vita on line o, viceversa, il disconoscimento completo della vita on line preclude opportunità e opzioni future a singoli individui e collettività.

²⁷ Su questo tema delle diseguaglianze sociali collegate all'on line vedi S. Bentivegna, *Diseguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Bari, Laterza, 2009.

²⁸ Nell'ambito del sociale largo molte persone si trovano in una di queste due condizioni.

caso un'ecologia delle professioni medialità è quello di cui, forse, avremmo bisogno per rinnovare il patrimonio professionale.

Il sesto passo, controverso, è la denuncia mediale pubblica che, a volte rischia, di essere lesiva (da un punto di vista dell'immaginario) di chi subisce una violazione simbolica e/o fisica. E' eticamente corretto denunciare, se questo non ha conseguenze su chi non ha gli strumenti per potersi difendere (soggettivamente o oggettivamente)²⁹. Quando il tema è controverso, prioritaria diventa la responsabilità nel riconoscere e rispettare l'alterità piuttosto che la visibilità³⁰ che accompagna chi denuncia al posto di qualcuno.

Il settimo passo è la centralità della relazione comunicativa. Certamente, come sappiamo dalla Scuola di Palo Alto, non si può non comunicare. Ma nella prospettiva che stiamo delineando in queste poche pagine, pensare e progettare la comunicazione sociale è una delle strade da seguire per evitare la costruzione di azioni che non prevedano condivisione di codici comunicativi e culturali³¹ con il pubblico più ampio possibile³². Ed è su questo aspetto che l'ottavo passo si concentra: l'ampliamento degli immaginari sociali sia attraverso fratture nei *frameworlds* offerti dal mercato³³ sia con proposte "coraggiose" fuori dai *frameworlds* nonché con la colonizzazione del *mainstream*³⁴. Quest'ultima prospettiva ribalta la riflessione dell'overture con lo spot della

²⁹ Ad esempio nei casi di violenza fisica su uomini, donne, bambini siamo in presenza di una doppia marginalizzazione: fisica (nel momento dell'atto violento) e simbolica (nel momento comunicativo, pro o contro che sia).

³⁰ Visibilità che è ricercata da molte organizzazioni convinte che il brand possa essere la soluzione a tutti i tipi di problemi di comunicazione.

³¹ Oltre al modello *encoding/decoding* di S. Hall, «Codifica e decodifica», in *Televisioni* (a cura di A. Marinelli), Roma, Meltemi, 2002, vedi anche le riflessioni di K.C. Schroder, *Audience semiotics. Interpretative communities and the ethnographic turn in media research*, in «Media Culture & society», n°16, 1994, pp. 337-347 e S. Livingstone, *Lo spettatore intraprendente*, Roma, Carocci, 2006.

³² E che, quindi, includano e non escludano persone e collettività.

³³ Ad esempio con azioni di comunicazione tese a destrutturare (evidenziandone contraddizioni e carenze) il *mainstream*.

³⁴ Attraverso, ad esempio, l'uso manipolatorio dell'immaginario del mercato mediale.

Coca Cola, aprendo prospettive di cambiamento etico e responsabile non impossibili da realizzare per chi si occupa di comunicazione sociale.

Il penultimo passo è il rapporto fra natura e cultura mediato dalle tecnologie con particolare riferimento alla crescita dell'intelligenza artificiale (e della robotica)³⁵. Apparentemente la comunicazione sociale sembra essere estranea a questo dibattito, ma, invece, la questione della sostituzione dell'umano, che tanta letteratura fantascientifica³⁶ ha anticipato, è una prospettiva molto reale che anche in questo caso rischia di escludere un numero elevato di persone dalla discussione e dalla fruizione di (eventuali) benefici.

Infine, l'ultimo passo è quello della creatività e dell'immaginazione. Una comunicazione sociale etica e responsabile crea quello che non c'è. Appaduraj³⁷ parla di cultura come aspirazione capace di riconquistare gli orizzonti di senso del futuro, raccontando esempi concreti nelle situazioni marginali più estreme³⁸. Questo grazie alla responsabilità, ma, soprattutto, alla capacità creativa collettiva. Chi si occupa di comunicazione sociale deve essere più creativo di coloro che si occupano di comunicazione di mercato (e in particolare di quella pubblicitaria) perché si confronta con oggetti e situazioni più complesse e controverse, non può utilizzare il "magazzino simbolico e comunicativo del *mainstream*" indiscriminatamente, appartiene spesso a situazioni organizzative frammentate e non cooperative. Nonostante tutto questo, il primo e l'ultimo passo, responsabilità e creatività sono i due pilastri sui quali è possibile immaginare una pluralità di mondi che comunicano e una comunità di pratica mediale della comunicazione sociale che si confronta. E già questo sarebbe un primo ed importante cambiamento.

³⁵ Cfr. S. Turkle, *op. cit.*

³⁶ Citiamo solo due capisaldi: Philip Dick e Isaac Asimov.

³⁷ Cfr. A. Appaduraj, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, Et. Al, 2011.

³⁸ Tra le altre cose fa riferimento agli *slum* di Mumbai.

Bibliografia

- Appaduraj, A., *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, Et. Al, 2011.
- Abruzzese, A., *L'intelligenza del mondo, fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*, Roma, Meltemi Editore, 2001.
- Bentivegna, S., *Diseguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Bari, Laterza, 2009.
- Berger, P.L., Luckmann, T., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Bertolo, C., (a cura di), *Comunicazioni sociali*, Padova, Cluep, 2008.
- Binotto, M., *Comunicazione sociale 2.0. Reti, nonprofit e partecipazione verso la terza comunicazione*, Roma, Nuova Cultura, 2010.
- Binotto, M., Santomartino, N., *Manuale dell'identità visiva per le organizzazioni nonprofit*, Milano, Lupetti Editore, 2012.
- Castells, M., *Comunicazione e potere*, Milano, Università Bocconi Editore, 2009.
- Ceccherelli, A., *Oltre la morte. Per una mediologia del videogioco*, Napoli, Liguori, 2007.
- Comunello, F., *Networked sociability*, Milano, Guerini Scientifica, 2010.
- Gadotti, G., Bernocchi, R., *La pubblicità sociale. Maneggiare con cura*, Roma, Carocci, 2010.
- Gitlin, T., *Sommersi dai media*, Milano, Etas, 2003.
- Hall, S., «Codifica e decodifica», in *Televisioni* (a cura di A.Marinelli), Roma, Meltemi, 2002.
- Jedlowski, P., *Il racconto come dimora*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.
- Livingstone, S., *Lo spettatore intraprendente*, Roma, Carocci, 2006.

- Maffesoli, M., «Il mondo immaginale tra presentazione e rappresentazione» in *Michel Maffesoli. Fenomenologie dell'immaginario* (a cura di S. Leonzi), Roma, Armando Editore, 2009.
- Mazza, B., Volterrani, A., «Reti sociali e sense making per una relazionalità diffusa» in *Oltre l'individualismo* (a cura di M. Morcellini e B. Mazza), Milano, Franco Angeli, 2008.
- Peruzzi, G., *Fondamenti di comunicazione sociale*, Roma, Carocci, 2011.
- Schroder, K.C., *Audience semiotics. Interpretative communities and the ethnographic turn in media research*, in «Media Culture & society», n°16, 1994, pp. 337-347.
- Sennet, R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- Silverstone, R., *Televisione e vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Silverstone, R., *Perché studiare i media*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Silverstone, R., *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.
- Spinelli, A., *Un'officina di uomini*, Napoli, Liguori, 2009.
- Thompson, J.B., *Mezzi di comunicazione e modernità*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Turkle, S., *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*, New York, Basic Books, 2011,
- Volterrani, A., «Il sociale largo» in *Narrazioni medialì dopo l'undici settembre*, (a cura di G. Bechelloni e G. Pannocchia) Roma, Mediascape, 2002.
- Volterrani, A., *Saturare l'immaginario. Per una nuova comunicazione sociale*, Roma, Exorma Edizioni, 2011.

Politiche

**Le competenze trasversali nella
certificazione dell'obbligo scolastico.
Da un'esperienza di ricerca-azione
all'elaborazione di spunti teorici per l'analisi
dei processi culturali e comunicativi della
certificazione scolastica.**

di Fabio Di Pietro

Abstract

Il contributo parte da un'esperienza di ricerca-azione svolta nel Liceo Azuni di Sassari, in relazione all'obbligo di certificare le competenze trasversali nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, per proporre una visione integrata dell'idea di competenza, che si avvale dalla definizione linguistica-comunicativa di competenza, del punto vista sociologico e mediologico, delle complesse definizioni istituzionali, nonché dell'esperienza condotta nel progetto "La scuola che vorrei"; dall'insieme di queste dimensioni di analisi emerge il carattere di costruzione sociale del concetto di competenza.

Premessa

L'idea centrale del presente contributo consiste nel considerare le competenze trasversali, partendo dal certificato delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo scolastico alla fine del primo biennio del secondo ciclo di istruzione.

Le esigenze del mutamento in atto nel primo biennio della scuola secondaria di II grado, avviate con la certificazione delle competenze, richiedono, prima ancora dell'individuazione dei contenuti, la definizione di rubriche valutative precise, che declinino i contenuti non come fini, ma mezzi per le competenze.

In estrema sintesi, il docente e lo studente del biennio deve con certezza avere costantemente richiamata la dimensione delle competenze in ciascun punto/snodo del processo formativo, condividendo una terminologia determinata¹ ed un impianto scientificamente controllato e sperimentato di valutazione. Le prove, gli esercizi, le verifiche devono essere strettamente correlati con i contenuti e questi con le competenze di riferimento.

Se ci si sofferma anche solo ad alcune esemplificazioni relative all'asse dei linguaggi ed alla sola lingua italiana, si rileva subito come quest'ultima implichi una trasversalità che tocca altri punti del certificato delle competenze.

Prendendo spunto dall'esperienza di costruzione delle rubriche svolta nell'ambito del Progetto «La scuola che vorrei» finanziato dalla Provincia di Sassari e realizzato presso il Liceo Classico «D. A. Azuni» di Sassari, si svilupperà un'analisi parziale, ma a nostro avviso significativa, delle possibilità di “esplosione” delle potenzialità insite in tale lavoro.

L'esperienza di ricerca-azione del liceo Azuni ha portato nell'anno scolastico alla produzione di una certificazione di fine

¹ Cfr. M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

anno, quale esito finale di un'attività preliminare di ricerca già raccolta e pubblicata in volume².

La particolarità di tale Progetto sta nell'ulteriore acquisizione della certificazione di conformità, da parte di ente terzo accreditato, del processo di gestione del sistema di certificazione delle competenze.

Una competenza può realmente essere certificata, solo se declinata in dimensioni, ciascuna delle quali ha un peso rispetto alle altre della stessa competenza, dei criteri e degli indicatori, dei livelli e delle “àncore” (esemplificazioni).

Un'attività didattica che non sia strutturata per competenze è di fatto completamente inutile per il lavoro del “docente certificatore”³, tanto quanto per la corretta individuazione delle effettive competenze acquisite dall'allievo alla fine del percorso.

Le competenze ed il quadro normativo europeo ed italiano

Le competenze del primo biennio della secondaria definiscono il 2° livello del quadro europeo delle qualifiche e sono il fondamento per giungere, con il conseguimento del diploma liceale, al 4° degli 8 livelli dell'EQF. Le competenze di base degli assi culturali sono acquisite con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del Decreto MIUR 139/2007, ma solo recentemente⁴ si è prodotta una cornice ben

² F. Di Pietro (a cura di), *La scuola delle qualità*, “I Quaderni dell'Azuni”, Sassari, Edes, 2012.

³ *Ibid.*, pp. 20-24.

⁴ *Primo rapporto di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF* [Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, MIUR, Dipartimento delle Politiche Sociali, ISFOL] – Dati – testuali elettronici [S.I. s.n.], 2012. In particolare si vedano le seguenti pagine: 14, 80s., 85, 94, 121s (<http://www.isfol.it/news/rapporto-nazionale-di-referenziazione-ad-eqf>).

precisa di referenziazione rispetto alle definizioni dei descrittori di “*competence*”.

Nella Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008 all’Allegato I e II, si precisano rispettivamente le definizioni di termini altrimenti suscettibili di eccesso interpretativo (es. competenza) e i risultati di apprendimento dei seguenti livelli:

1. 2 EQF (conoscenza pratica di base in un ambito di lavoro o di studio)
2. 4 EQF (conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in un ambito di lavoro e di studio).

Secondo il quadro sinottico di referenziazione delle qualificazioni pubbliche nazionali, il 2° livello EQF è così definito come «lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia» (contesto di lavoro o studio determinato e strutturato), mentre il 4° come «sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio» (contesto di lavoro o studio prevedibile, ma soggetto a cambiamenti). L’obiettivo, in definitiva, è il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (PECUP), così come declinato ad esempio per i percorsi liceali dal DPR 89/2010 con riferimento al descrittore del livello 4° EQF.

La storia della progressiva costruzione dell’EQF (*European Qualification Framework*) ha il suo punto di partenza nel Consiglio europeo di Lisbona (marzo 2000), la cosiddetta strategia di Lisbona, e si è tradotta in Italia nel *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF* (giugno 2012), che riassume nel seguente modo il percorso compiuto nell’arco di un decennio:

Per la definizione di un “approccio comune per il trasferimento dei risultati dell’apprendimento” si comincia a lavorare dal 2002, con la prima Proposta della Commissione europea su un sistema di

trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET). L'ECVET, ispirato all'impianto ECTS (*European credit transfer system*) già in uso in ambito accademico (HE), deve consentire il trasferimento e la capitalizzazione dei risultati dell'apprendimento in caso di transizione da un contesto di apprendimento ad un altro o di passaggi fra sistemi VET diversi. Il processo di costruzione del sistema ECVET si consolida con la Raccomandazione del 18 giugno 2009. Dal 2009, con modalità diversificate tra Paesi, si sta operando per l'implementazione del Sistema ECVET, sia sul fronte della mobilità geografica degli studenti, sia sul fronte del riconoscimento di competenze (attraverso la struttura tecnica dell'Unità di LOs) dei lavoratori. In vista dell'obiettivo di realizzare un "codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione", obiettivo ampio e inclusivo di tutti gli altri finora descritti, viene istituito il Quadro europeo EQF (Raccomandazione 2008).

E' già nel marzo 2005 che viene promossa e poi avviata una consultazione tra gli Stati membri, per valutare la prospettiva di istituzione del Quadro europeo EQF e riflettere sul possibile impatto sui vari sistemi nazionali di una meta-struttura di referenziazione delle diverse *qualification* nazionali. Sulla base delle conclusioni del processo di consultazione, il 5 settembre 2006 è stata poi presentata dalla Commissione una Proposta di Raccomandazione sulla realizzazione dell'EQF, per poi arrivare alla definitiva Raccomandazione dell'aprile 2008.

EQF, coerentemente con l'*EHEA Framework of qualifications of the European Higher Education* (adottato a Bergen nel maggio del 2005 nel solo contesto dell'Istruzione superiore) è la risposta, trasversale a tutti i sistemi, messa a punto in Europa per:

- semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei processi di istruzione e formazione dei diversi Paesi e all'interno di ciascun Paese;
- permettere la traduzione, il posizionamento e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità di titoli, qualifiche e competenze anche al di fuori del Paese in cui sono stati conseguiti;
- facilitare il *matching* tra i bisogni espressi dal mercato del lavoro e le opportunità di istruzione e formazione offerte nei diversi Paesi;

- sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- fungere da riferimento comune per la qualità e lo sviluppo di istruzione e formazione;
- contribuire allo sviluppo di qualifiche a livello settoriale;
- stimolare e guidare riforme e sviluppo di nuove strutture nazionali di Qualificazione (MLPS, MIUR, ISFOL, 2012, 4-5)

Il rapporto di referenziazione parte dall'assunto, già stabilito con la Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008 all'Allegato I e II, che competenza sia la:

comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia (Allegato I).

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2006/962/CE del 18 dicembre 2006 (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, L. 394/10-18), stabilisce le competenze chiave UE per l'apprendimento permanente:

1. comunicazione nella madre lingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare ad imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito d'iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze di base degli assi culturali (DM 9 27 gennaio 2010) sono acquisite con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del Decreto MIUR 139/2007, che si ispirano al precedente elenco, pur con evidenti scostamenti:

1. Imparare a imparare

2. Progettare
3. collaborare e partecipare,
4. comunicare,
5. agire in modo autonomo e responsabile,
6. individuare collegamenti e relazioni,
7. risolvere problemi,
8. acquisire e interpretare l'informazione.

La certificazione delle competenze di base del primo biennio del 2° ciclo

Nel riquadro che segue riportiamo il modello di certificato all'allegato del DM 9 del 27 gennaio 2010.

Competenze di base e relativi livelli raggiunti

Asse dei linguaggi

lingua italiana

1. padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti
2. leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo
3. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi

lingua straniera

1. utilizzare la lingua (da precisare) per i principali scopi comunicativi ed operativi

altri linguaggi

2. utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario
3. utilizzare e produrre testi multimediali

Asse matematico

1. utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica
2. confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni
3. individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi
4. analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da

applicazioni specifiche di tipo informatico

Asse scientifico-tecnologico

1. osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità
2. analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza
3. essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate

Asse storico-sociale

1. comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali
2. collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente
3. riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio

Livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse:

1. Livello di base: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali
2. *Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione*
3. Livello intermedio: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
4. Livello avanzato: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

Un'esemplificazione della trasversalità delle competenze: l'italiano e gli altri assi

Alla luce del modello si può procedere ad un'esemplificazione della trasversalità delle competenze, scegliendo di privilegiare

uno dei percorsi possibili, che si vengono a creare partendo da un asse o sotto asse, che attraversa le competenze nel loro insieme. Nell'esempio che andiamo a sviluppare prenderemo come punto di partenza l'italiano.

La trasversalità delle competenze può essere intesa in questo senso come la rappresentazione di un asse o sotto asse⁵ del certificato, nel momento in cui si pone in relazione ciascuna competenza con le altre interne all'asse ed esterne ad esse (altri assi o sotto assi), costituendo così incroci di trasversalità.

Esemplificando tale procedura nell'italiano, si possono sostanzialmente individuare quattro aree di trasversalità. Le prime due interne allo specifico linguistico e letterario dell'asse dei linguaggi e le altre due da intendersi come incroci trasversali con gli altri assi, in coerenza con le competenze chiave di cittadinanza (es. *problem solving* = competenza 3 dell'asse matematico). La sintesi che segue è una rielaborazione sintetica e parziale delle rubriche valutative elaborate dal Liceo Azuni⁶.

1. Area

Asse dei linguaggi: lingua italiana

- competenza 1 – espressione ed argomentazione nell'interazione comunicativa
 - dimensione 1: sintassi / morfologia / lessico / linguaggio specifico / registro linguistico
 - dimensione 2: ascolto / comprensione ed elaborazione messaggio
- competenza 2 – leggere, comprendere, interpretare
 - dimensione 1: analisi frase e periodo / campi semantici / denotazione e connotazione / nuclei tematici / sintesi / riassunto / parafrasi / commento / individuazione e selezione informazioni / comprensione globale

⁵ L'asse dei linguaggi è l'unico ad articolarsi nel certificato in 3 sotto assi: lingua italiana; lingua straniera; altri linguaggi.

⁶ F. Di Pietro, *op. cit.*, pp. 65-99.

- dimensione 2: collegamenti storici culturali / contestualizzazione / relazioni autore-testo testo-destinatario
 - competenza 3 – produzione scritta
 - dimensione 1: espressione scritta (livello morfosintattico)
 - dimensione 2: espressione scritta (livello lessicale e di registro stilistico)
 - dimensione 3: selezione concetti fondamentali / concettualizzazione e suo sviluppo
 - dimensione 4: rispetto consegne tipologie testuali
2. Area L'italiano e gli altri linguaggi (letterari, artistici, multimediali)
- Asse dei linguaggi: Altri linguaggi
- competenza 1 – strumenti per una fruizione consapevole del patrimonio letterario ed artistico
 - dimensione 1: sensibilità storico-letteraria,
 - dimensione 2: sensibilità stilistica e di contestualizzazione per generi ecc. / retorica / confronto fra testi ed autori / competenza linguistica disciplinare / senso critico
 - dimensione 3: valorizzazione culturale del testo rispetto al contesto / fruizione di strumenti ed istituzioni culturali territoriali (es. biblioteca) / senso del valore anche materiale del testo e della sua conservazione e trasmissione
 - competenza 2 – utilizzo e produzione di testi multimediali
 - dimensione 1: comprensione dei linguaggi multimediali
 - dimensione 2: consultazione strumenti multimediali e risorse web
 - dimensione 3: produzione testi multimediali

3. Area: L'italiano e gli incroci con l'asse matematico e con l'asse scientifico-tecnologico

Asse matematico

- competenza 3 – strategie di problem solving
 - dimensione 1: selezione elementi fondamentali di un problema e loro relazioni / organizzazione dati
 - dimensione 2: divisione di un problema in sotto problemi / strategie di risoluzione
 - dimensione 3: esplicitazione passaggi logici e giustificazione scelte / congruenza tra problema e soluzione

Asse scientifico-tecnologico

- competenza 3 – osservazione, descrizione, concetti di sistema e complessità
 - dimensione 1: utilizzo TIC / attendibilità fonti
 - dimensione 2: produzione ed elaborazione attraverso le TIC
 - dimensione 3: valorizzazione dei processi tecnologici come strumento di conoscenza ed organizzazione

4. Area: l'italiano e gli incroci con l'asse storico sociale

Asse storico-sociale

- competenza 1 – comprensione del cambiamento: dimensione diacronica e sincronica
 - dimensione 1: connessioni spazio-temporali / decodifica di rappresentazioni spazio-temporali
 - dimensione 2: relazioni tra eventi, fenomeni e realtà / uso di fonti / individuazione di analogie e differenze / logica delle cause e degli effetti
- competenza 2 – esperienza personale e sistema di regole, diritti (persona, collettività, ambiente)

- dimensione 1: esprimere il proprio punto di vista (tesi) e comprendere quello altrui / lavoro di gruppo
- dimensione 2: prospettiva politica, economica e sociale / riconoscimento valori e diritti
- competenza 3 – sistema socio-economico e capacità di orientamento
 - dimensione 1: sensibilità nel contestualizzare le conoscenze rispetto alla propria esperienza ed al contesto di riferimento
 - dimensione 2: approccio geo-storico nella riflessione culturale

Se si procede allo sviluppo delle dimensioni, attraverso una declinazione degli indicatori ad esse riferibili, si può bene visualizzare le trasversalità dell'italiano nel biennio come dallo schema che elaboriamo:

ASSI / SOTTO ASSI / COMPETENZE / DIMENSIONI / INDICATORI	
1B – Prima Area: La lingua italiana	
Asse dei linguaggi: lingua italiana	
C1 – [interazione orale]	
competenza 1 – padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	
D1 dimensione 1: strumenti espressivi orali in interazione Indicatori: 1. utilizzo della morfologia 2. utilizzo della sintassi 3. utilizzo del lessico 4. utilizzo di linguaggio tecnico disciplinare 5. utilizzo di registro linguistico congruente al contesto	D2 dimensione 2: strumenti espressivi ed argomentativi orali in interazione Indicatori: 1. ascolto del messaggio 2. comprensione del messaggio 3. rielaborazione del messaggio 4. produzione di messaggi congruenti al contesto 5. elaborazione di tesi ed argomenti
C2 – [analisi e contestualizzazione orale di testi scritti]	

competenza 2 – leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo	
D1 dimensione 1: strumenti di lettura, comprensione e interpretazione testi scritti Indicatori: 1. analisi frase semplice 2. analisi del periodo 3. individuazione e selezione informazioni 4. individuazione campi semantici e parole chiave 5. distinzione tra denotazione e connotazione 6. individuazione nuclei tematici 7. riconoscimento di tecniche narrative e/o poetiche 8. sintesi 9. riassunto 10. parafrasi 11. commento 12. comprensione globale	D2 dimensione 2: strumenti di contestualizzazione orale di testi scritti Indicatori: 1. contestualizzazione del testo e dell'autore 2. collegamenti storici, culturali e letterari con altri testi o autori 3. individuazione delle relazioni tra autore e testo 4. individuazione delle relazioni tra testo e destinatario
C3 – [produzione testuale scritta]	
competenza 3 – produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	
D1 dimensione 1: strumenti espressivi morfosintattici di scrittura Indicatori: 1. utilizzo della morfologia nella scrittura 2. utilizzo della sintassi nella scrittura	D2 dimensione 2: strumenti espressivi lessicali e stilistici di scrittura Indicatori: 1. utilizzo del lessico nello scritto 2. utilizzo di linguaggio tecnico disciplinare nella scrittura 3. utilizzo di registro linguistico congruente al contesto della scrittura
D3 dimensione 3: strumenti di concettualizzazione ed argomentazione nella scrittura Indicatori:	D4 dimensione 4: strumenti di comunicazione scritta e tipologie testuali

1. progettazione del testo 2. pianificazione del testo 3. individuazione e selezione informazioni 4. individuazione campi semantici e parole chiave 5. distinzione tra denotazione e connotazione 6. individuazione nuclei tematici 7. selezione concetti fondamentali 8. individuazione tesi 9. individuazione argomenti 10. concettualizzazione per mappe	Indicatori: 1. elaborazione di tesi ed argomenti 2. uso di tecniche narrative e/o poetiche 3. sintesi 4. riassunto 5. parafrasi 6. commento 7. tema 8. analisi del testo 9. testo argomentativo 10. articolo di giornale
2B - Seconda Area: L'italiano e gli altri linguaggi (letterari, artistici, multimediali)	
Asse dei linguaggi: Altri linguaggi	
C1 – [strumenti di fruizione del patrimonio] competenza 1 – utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario	
D1 dimensione 1: strumenti teorici, estetici, di analisi ed interpretazione Indicatori: 1. tecniche narrative e/o poetiche 2. analisi formale dei testi 3. analisi interpretativa dei testi 4. contestualizzazione culturale 5. categorie estetiche artistico-letterarie	D2 dimensione 2: strumenti teorici stilistici, storico-letterari, linguistici e critici Indicatori: 1. analisi stilistica 2. contestualizzazione per generi 3. contestualizzazione storico-letteraria 4. analisi linguistica 5. analisi retorica 6. analisi critica 7. confronto fra testi ed autori 8. linguaggio tecnico disciplinare
D3 dimensione 3: strumenti di valorizzazione del patrimonio artistico-letterario Indicatori: 1. tradizione dei testi 2. editoria 3. istituzioni culturali nazionali: biblioteche, archivi, musei ecc.	

4. istituzioni culturali territoriali: biblioteche, archivi, musei ecc.	
5. sensibilità artistico-letteraria	
C2 – [testi multimediali] competenza 2 – utilizzare e produrre testi multimediali	
D1 dimensione 1: strumenti di comprensione della multimedialità nei vari contesti di applicazione Indicatori: 1. linguaggi multimediali 2. rappresentazioni multimediali 3. principali software di fruizione 4. risorse web	D2 dimensione 2: strumenti multimediali di ricerca e consultazione Indicatori: 1. consultazione strumenti multimediali di vario tipo 2. consultazione risorse web
D3 dimensione 3: capacità realizzative di artefatti cognitivi multimediali Indicatori: 1. progettazione multimediale 2. pianificazione multimediale 3. individuazione e selezione informazioni da fonti multimediali 4. realizzazione di testi con linguaggi audio visuali 5. costruzione di slide e mappe concettuali digitali 6. principali software di costruzione testi multimediali	
3B - Terza Area: L'italiano e le competenze trasversali con gli assi matematico e scientifico-tecnologico	
Asse matematico	
C3 – [problem solving] competenza 3 – individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi	
D1 dimensione 1: strategie di progettazione e di problem solving Indicatori: 1. analisi progettuale di una questione 2. individuazione elementi fondamentali di un problema 3. individuazione delle relazioni tra gli	D2 dimensione 2: strategie di argomentazione finalizzate a sostenere una tesi Indicatori: 1. divisione di un'ipotesi in argomenti a sostegno 2. divisione degli argomenti a

elementi fondamentali di un problema 4. organizzazione dei dati indispensabili per la risoluzione di un problema	sostegno in sotto argomenti 3. confutazione delle ipotesi contrapposte alla propria 4. confutazione degli argomenti contrapposti ai propri 5. riepilogo punti di forza della propria tesi
D3 dimensione 3: strategie di autoriflessione e di logica formale Indicatori: 1. esplicitazione passaggi logici della propria argomentazione 2. giustificazione scelte effettuate nella risoluzione del problema 3. connessioni logico-formali tra questione e soluzione proposta	
Asse scientifico-tecnologico	
C3 – [consapevolezza tecnologica] competenza 3 – essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate	
D1 dimensione 1: consapevolezza potenzialità e limiti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) Indicatori: 1. utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione 2. valutazione attendibilità fonti web 3. autovalutazione attendibilità fonti web	D2 dimensione 2: strategie di costruzione multimediale di artefatti cognitivi Indicatori: 1. visione progettuale 2. visione di pianificazione 3. ricerca fonti multimediali 4. interazione tra linguaggi audio visivi 5. concettualizzazione per mappe con software specifici
D3 dimensione 3: strumenti tecnologici cognitivi ed organizzativi Indicatori: 1. hardware e software a scuola funzionali alla didattica (LIM, LIM-book ecc.) 2. risorse web dedicate all'acquisizione	

della conoscenza (risorse on line del manuale, altre risorse ecc.) 3. hardware e software personali per l'organizzazione delle conoscenze e del proprio metodo di studio (uso di tablet, portatili, programmi di costruzione di mappe concettuali come C-map ecc.) 4. e-learning formale (ambienti di apprendimento individuale e/o collettivo formalizzati: piattaforme e-learning come Moodle, forme di condivisione dei materiali didattici su Dropbox ecc.) 5. e-learning informale (ambienti di apprendimento individuale e/o collettivo non formalizzati: social network tematici, blog ecc.)	
4B Quarta Area: l'italiano e le competenze trasversali con l'asse storico sociale	
Asse storico-sociale	
C1 – [strumenti storico-sociali]	
competenza 1 – comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	
D1 dimensione 1: capacità di comprensione dei cambiamenti e strumenti di contestualizzazione storico-sociale Indicatori: 1. connessioni spazio-temporali tra fenomeni storico-letterari 2. decodifica di rappresentazioni spazio-temporali	D2 dimensione 2: strumenti di connessione tra fenomeni letterari e storico-culturali Indicatori: 1. relazioni tra eventi, fenomeni e realtà 2. uso di fonti e documenti storico-letterari 3. individuazione di analogie e differenze 4. interrelazioni causali tra fenomeni storico-culturali e letterari
C2 – [esperienza personale, diritti e doveri]	
competenza 2 – collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla costituzione, a tutela della	

persona, della collettività e dell'ambiente	
D1 dimensione 1: strumenti di comunicazione e relazione nell'interazione sociale Indicatori: 1. espressione del proprio punto di vista 2. espressione di una tesi 3. comprensione dei punti di vista altrui 4. rispetto dei turni di parola 5. rispetto della prossemica 6. attività di lavoro di gruppo in classe e/o a casa	D2 dimensione 2: strumenti di riconoscimento e rispetto di principi, valori e diritti: saper essere persona e cittadino consapevole Indicatori: 1. rispetto del sé 2. rispetto delle persone 3. rispetto delle differenze di ogni tipo 4. rispetto dell'ambiente 5. rispetto della comunità 6. senso di identità individuale 7. senso di identità collettiva (es. essere un gruppo ecc.) 8. senso di moralità 9. senso di cittadinanza 10. valori collettivi 11. diritti civili 12. doveri e responsabilità sociali
C3 – [strumenti socio-economici] competenza 3 – Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	
D1 dimensione 1: strumenti personali di comprensione del reale Indicatori: 1. percezione dell'ambiente socio-economico del proprio territorio 2. contestualizzazione, rispetto all'esperienza quotidiana, delle proprie conoscenze scolastiche e non 3. contestualizzazione della propria esperienza e conoscenza rispetto alla realtà socio-economica e culturale	D2 dimensione 2: strumenti conoscitivi, socio-culturali ed economici di orientamento del sé rispetto al contesto Indicatori: 1. approccio storico-sociale alla realtà 2. approccio culturale alla lettura dei contesti socio-economici 3. riflessione culturale sulla realtà 4. autovalutazione di esperienze, attitudini e caratteristiche personali per orientarsi nel proprio progetto di vita

La rappresentazione consente di generare una varietà di incroci notevole. Seguiamone uno, quello multimediale-tecnologico: il sotto asse degli altri linguaggi è un grande contenitore, che può essere ampiamente considerato dalla prospettiva dell'italiano (lingua italiana), come necessario complemento della progettazione di attività di studio del testo letterario (fruizione consapevole del patrimonio), senza escludere quella seconda competenza (utilizzare e produrre testi multimediali), che così diventa trasversale, rispondendo così direttamente alla competenza digitale UE che però non risulta esplicitata nel dettato italiano delle competenze chiave di cittadinanza. Il certificato delle competenze di base però, richiamando in nota il quadro europeo, permette di interpretare nel "comunicare" e nel "*problem solving*" del quadro italiano l'implicito riferimento alle competenze digitali.

D'altronde, nel momento in cui un docente di italiano sollecita gli studenti a realizzare artefatti cognitivi multimediali, si trova a collaborare trasversalmente con altri docenti nel definire la competenza trasversale multimediale-tecnologica.

Questa competenza trova una sua ulteriore specificazione nella terza area con le strategie matematiche di problem solving e con l'asse scientifico-tecnologico, che si sviluppa nella terza area, quando la consapevolezza dei limiti e delle potenzialità della tecnologia si declina in conoscenze ed abilità che consentono l'effettiva costruzione di tale consapevolezza.

Nella quarta area, ad esempio, la decodifica di rappresentazioni spazio-temporali, l'uso di fonti, gli strumenti personali di comprensione del reale, insieme a quelli conoscitivi, socio-culturali ed economici di orientamento del sé rispetto al contesto sono convergenti anche con l'applicazione di una competenza multimediale-tecnologica, che si sviluppa nel complesso della certificazione come trasversalità complementare ed integrativa.

La breve esemplificazione consente così di riflettere, in definitiva, su quello che dovrebbe essere un ripensamento del concetto di competenza e sulle sue modalità di accertamento⁷.

Spunti teorici per l'analisi dei processi culturali e comunicativi della certificazione scolastica

Competenza è termine la cui formazione linguistica, verbo più suffisso in “-enza”, è significativa. Almeno come definizione essenziale e preliminare dovrebbe essere ampiamente condivisibile e non soggetta a particolari dubbi interpretativi – quali invece sorgono dal momento in cui le connotazioni di questo sostantivo astratto si prestano a declinazioni teoriche le più varie.

Partire dal grado zero della parola, quello della determinazione data dal suffisso, permette di attribuire un primo livello che prescinde dai significati del verbo da cui è composta. Il suffisso in “-enza”, pur con tutte le irrilevanti differenze osservabili in altre lingue europee, di fatto indica un agire visto nella sua fase finale: una condizione, uno stato, qualcosa di acquisito. In questo senso, quale che sia il dibattito sul verbo “competere”, resta indubbio che il suo declinarsi alla formazione del sostantivo astratto fa sì che la condizione che esso significa è vista come punto di arrivo.

La sociologia della scienza, nella prospettiva teorica rappresentata da Bruno Latour⁸ (1987), ha suggerito di osservare i fenomeni dati come acquisiti (le verità scientifiche) anche dall'altra parte della medaglia, quella coperta, dove la verità è il prodotto sociale di prove, errori e ripensamenti.

La scatola nera (*boîte noire*) della scienza, nel suo farsi all'interno di laboratori e centri di ricerca, è come il retroscena di

⁷ Cfr. B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2012.

⁸ Cfr. B. Latour, *La scienza in azione*, Torino, Einaudi, 1998.

cui ci parla Goffman⁹ nelle interazioni microsociologiche della vita quotidiana, in cui i soggetti si trovano a “rappresentare” una propria parte, una ribalta, nelle diverse definizioni o cornici (*frames*) delle situazioni relazionali e comunicative¹⁰. Dietro ciascuna ribalta vi è un retroscena; nella scuola, per esemplificazione, può essere quella dell’aula professori dove il docente dice e fa cose che sono retroscena della situazione di classe oppure quella degli allievi che parlano dei docenti prima che essi entrino nell’aula.

La metafora teatrale aiuta a comprendere bene anche il problema della competenza, che si costruisce attraverso un insieme di processi. Scatola nera o retroscena nel laboratorio o durante le prove per uno spettacolo teatrale o il “dietro le quinte” della vita scolastica: la situazione, per quanto diversa, non cambia.

L’assunto metodologico è che nell’industria delle competenze (un fare dentro, di nascosto) spesso non si accede veramente, se non con approcci etnometodologici o progetti che mirino all’autoriflessione sul fare scuola e/o formazione, per pervenire al dato della competenza. L’autovalutazione o la valutazione esterna, quando si limita a registrare dati di fatto e procedure, ben poco può contribuire ad una visione completa di qualche utilità.

Latour¹¹ propone l’immagine del Giano bifronte per esemplificare la distinzione tra la scienza nel suo farsi in laboratorio o sul terreno (prima faccia: la scatola nera) e il suo rivelarsi all’opinione pubblica solo nel momento in cui la “scoperta” è certa, comunicata come obiettivo raggiunto e che, nell’ambito tecnologico in particolare, si traduce nella presa d’atto che la macchina funziona davvero (seconda faccia).

⁹ Cfr. E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969.

¹⁰ *Id.*, *Frame analysis. L’organizzazione dell’esperienza*, Armando, Roma, 2001.

¹¹ B. Latour, *op. cit.*

Il problema delle competenze prima che essere teorico è dunque preliminare e di metodo.

Quando si parla di competenza s'intende la prima o la seconda faccia? Oppure, e non è raro, le si confonde? Una terza via, quella proposta da questo contributo, consiste nel considerare il fenomeno complesso delle competenze trasversali, proponendo una progressiva esplicazione dei passaggi che lo definiscono ed un'ipotesi di competenza, che si traduca in una visione complessiva capace di tenere insieme l'una e l'altra faccia del concetto.

Se la competenza è un obiettivo raggiunto, occorre distinguere con cura la processualità culturale e sociale che la definisce come costruzione, non esente peraltro da alcune insidie o difficoltà o incertezze che si incontrano nel percorso quando si mette mano al quadro di riferimento normativo fin qui prodotto al livello europeo ed italiano.

Il percorso di analisi dovrebbe dunque prevedere la seguente articolazione:

- 1) definizione dell'obiettivo e competenza;
- 2) modalità, strumenti e forme di costruzione progressiva di ciò che infine si rivelerà competenza;
- 3) forme di monitoraggio *in itinere* dei molteplici processi comunicativi e culturali attivati nel sistema d'insieme e nel quadro di riferimento che lo esprime e giustifica;
- 4) certificazione della qualifica raggiunta e livelli di competenza ad essa corrispondenti.

Il cammino verso le competenze, “nel mezzo” della loro costruzione, non vuole essere una mera allusione dantesca. Che cosa c'è in mezzo tra una faccia e l'altra è domanda che non dovrebbe escludere il ruolo rappresentato da quel “mezzo”, non solo inteso come tramite, ma mediazione materiale e simbolica del messaggio che si vuole trasmettere¹².

¹² Cfr. R. Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000; *Id.*, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard, 1991.

Un esempio può chiarire la differenza di approccio: nella diffusione della LIM (lavagna interattiva multimediale), che si sta imponendo in una certa misura nelle politiche scolastiche sulla didattica, chi vede il mezzo come tramite lo vive da un punto di vista puramente strumentale per raggiungere un obiettivo didattico di contenuto; chi invece lo vede come attore di processo, punta lo sguardo sull'attore in quanto parte integrante sostanziale del messaggio e dunque del fatto che la costruzione socio-culturale di una competenza non può essere realmente registrata e misurabile, senza tenere conto di ciò che ne è parte integrante: i microprocessi formativi delle competenze in azione con attori non solo umani, ma anche non-umani ovvero le tecnologie utilizzate. Una scuola digitale cambia la formazione nella misura in cui si verifica all'interno dell'organizzazione scolastica un'effettiva e concreta operazione di ripensamento della formazione d'aula verso un'idea di didattica aperta¹³ ed integrata in competenze trasversali. Così come peraltro è già emerso anche al livello di alta formazione nel parlare di «università delle reti»¹⁴.

La sociologia delle pratiche lavorative¹⁵ ha messo in luce la natura relazionale dell'infrastruttura tecnologica ed il fatto che essa spesso definisca l'ambiente di lavoro. Inoltre la ricerca su contesti in cui è intensa l'interazione uomo-macchina (ad esempio agenzie di stampa come l'ANSA) ha proposto addirittura la metafora un po' estrema del *cyborg*, per rappresentare il *desk* di lavoro come un luogo virtuale e l'infrastruttura come «i non-

¹³ Cfr. P. Ferri, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2008; R. Maragliano (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari, 2005; R. Orazi, *Il contributo delle nuove tecnologie nella didattica: e-learning*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004; A. Sasso, S. Toselli, *La scuola nella società della conoscenza. Formazione, tecnologie, informazione, modelli di vita*, Milano, Bruno Mondadori, 1999 (Atti del Convegno Nazionale promosso dal CIDI e dalle Edizioni Bruno Mondadori a Palermo il 13-14-15 marzo 1997).

¹⁴ Cfr. G. Ragone, A. Ceccherelli, E. Ilardi, *L'università delle reti*, in «Scuola Democratica»– n. 3 nuova serie, Milano, Guerini e Associati, 2012, pp. 91-114.

¹⁵ Cfr. A. Bruni, S. Gherardi, *Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, Il Mulino, 2007; A. Strati, *L'analisi organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 2004.

umani che lavorano lo stesso»¹⁶: i giornalisti sarebbero dei *cyborg* (integrazione uomo e non umano) e la conoscenza collettiva indispensabile richiede l'uso di una stessa lingua sia sul piano organizzativo che produttivo.

Sono infatti due i processi fondamentali, che richiedono una forte condivisione di ciò che la lingua significa nel contesto di lavoro: 1) l'organizzazione dei "testi": nel caso della scuola da intendersi nel senso più ampio possibile (dalla lezione alla sua rappresentazione, fino al linguaggio comunemente condiviso o auspicabilmente condivisibile tra i soggetti); 2) organizzazione della produzione, che in ambito scolastico dovrebbe appunto tradursi in produzione di competenze come fase finale di un processo organizzativo complessivo e progressivo. Parole chiave come "connettività" e "circolarità" riassumono bene quella "conoscenza delle regole del gioco"¹⁷ che si incontrano nello studio delle pratiche lavorative, siano esse di una redazione giornalistica o di un contesto d'aula scolastica.

L'ambiente scuola è in questo senso piuttosto complesso da osservare, vista la peculiare natura relazionale del rapporto asimmetrico docenti e studenti, nonché il sistema di interazioni tra territorio e famiglie.

Un approccio sociologico e mediologico all'analisi delle competenze deve partire dunque dalla definizione linguistica-comunicativa di competenza, da una *tabula rasa* teorica, che favorisca una riflessione libera su che cosa concretamente significhi comunicare il senso del "competere". Solo in seconda battuta la prospettiva teorica, ricchissima di spunti e suggestioni¹⁸ può aiutare a complessificare il concetto, alla luce anche di ciò che, negli allegati della Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del

¹⁶ B. Czarniawska, *Ansa. Analisi etnografica di un'agenzia di stampa*, Roma, Carocci, 2009, p. 31.

¹⁷ *Ivi*, p. 101.

¹⁸ Cfr. M. Castoldi, *op. cit.*; A. Cavalli, A. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2011.

Parlamento Europeo costituisce un punto di riferimento imprescindibile terminologico (competenza, risultati di apprendimento, livelli raggiunti).

Alla base del presente contributo c'è l'analisi del progetto "La scuola che vorrei".

Si tratta di un lavoro che è stato svolto nel corso dell'anno scolastico 2011-12 e che ha prodotto risultati tanto più interessanti, se si considera che l'arco temporale durante il quale esso si è sviluppato non è particolarmente ampio (dall'8 febbraio 2012 al 15 giugno 2012). I docenti coinvolti (58 ovvero più della metà dell'intero corpo insegnanti) sono stati impegnati nella realizzazione di rubriche valutative per la certificazione delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e con la progettazione e sperimentazione di prove congruenti con la certificazione.

Il senso di "competenza" in azione, vale a dire del "competere" nel suo farsi e poi nel suo tradursi in valutazione per livelli e in certificazione conclusiva, è emerso dal progetto suddetto, dove si è intesa infatti per competenza un macro processo formativo ed auto formativo, prima elaborato come costruzione di senso, *sensemaking*, da parte dei docenti¹⁹ e poi testato e condiviso con gli alunni in diverse sperimentazioni di prove per competenze, dove è risultata bene evidente l'idea che le competenze siano innanzitutto delle costruzioni sociali, piuttosto che dei fatti dati per acquisiti ed obiettivamente definibili a priori rispetto al contesto²⁰.

Inoltre, occorre rilevare come l'idea di un docente certificatore, rispetto ai modelli già proposti dalla sociologia della scuola e

¹⁹ Cfr. K. E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina, 1997.

²⁰ Cfr. D. Jonassen, «Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?», in *Classic Writings on Instructional Technology* (a cura di D.P. Ely e T. Plomp), Englewood, Libraries Unlimited, 2001 pp. 53-65.

della formazione (*magister*, pedagogo, animatore)²¹, vada costituendo un nuovo profilo dell'insegnante; mentre le figure organizzative emergenti (coordinatori di dipartimenti, collaboratori del dirigente scolastico, funzioni strumentali), restano deboli nell'organizzazione del complesso sistema di certificazione delle competenze, in mancanza di un spirito collaborativo ampiamente condiviso al livello collegiale²².

Bibliografia

Bruni A., Gherardi S., *Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, Il Mulino, 2007.

Castoldi M., *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

Cavalli A., Argentin A. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2011.

Czarniawska B., *Ansa. Analisi etnografica di un'agenzia di stampa*, Roma, Carocci, 2009.

Debray R., *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard, 1991.

Debray R., *Introduction à la médiologie*, PUF, Paris, 2000.

Di Pietro F. (a cura di), *La scuola delle qualità. Formarsi e formare alle competenze*, Sassari, Edes, 2012.

Ferri P., *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

²¹ Cfr. L. Fischer, 2011, «L'immagine della professione di insegnante», in *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (a cura di A. Cavalli e A. Argentin), Bologna, Il Mulino, 2011; *Id.*, *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2007.

²² L. Fischer, M.G. Fischer, M. Masuelli, *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*, Torino, L'Harmattan Italia, 2006.

- Fischer L., *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Fischer L., «L'immagine della professione di insegnante», in *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (a cura di A. Cavalli e A. Argentin), Bologna, Il Mulino, 2011.
- Fischer L., Fischer M.G., Masuelli M., *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*, Torino, L'Harmattan Italia, 2006.
- Goffman E., *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Roma, Armando, 2001.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Jonassen D., «Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?», in *Classic Writings on Instructional Technology* (a cura di D.P. Ely e T. Plomp), Englewood, Libraries Unlimited, 2001 pp. 53-65.
- Latour B., *La scienza in azione*, Torino, Einaudi, 1998.
- Maragliano R. (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Orazi R., *Il contributo delle nuove tecnologie nella didattica: e-learning*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004.
- Ragone G., Ceccherelli A., Ilardi E., *L'università delle reti*, in «Scuola Democratica»— n. 3 nuova serie, Milano, Guerini e Associati, 2012, pp. 91-114.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Sasso A., Toselli S. (a cura di), *La scuola nella società della conoscenza. Formazione, tecnologie, informazione, modelli di vita*, Milano, Bruno Mondadori, 1999 (Atti del Convegno Nazionale promosso dal CIDI e dalle Edizioni Bruno Mondadori a Palermo il 13-14-15 marzo 1997).
- Strati A., *L'analisi organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano,

Cortina, 1997.

Normativa essenziale

MIUR all'allegato 2 del Decreto MIUR 139/2007:

MIUR Allegato DM 9 27 gennaio 2010

MIUR DM 9 27 gennaio 2010

MLPS, MIUR, ISFOL, 2012, *Primo rapporto di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF* [Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, MIUR, Dipartimento delle Politiche Sociali, ISFOL] – Dati – testuali elettronici [S.I. s.n.], 2012 (<http://www.isfol.it/news/rapporto-nazionale-di-referenziazione-ad-eqf>)

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, L. 394/10-18) del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE

Raccomandazione UE 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo del 23 aprile 2008 all'Allegato I e II

Quali spazi educativi per un'università nella società della conoscenza?

di **Sabrina Ficco**

Abstract

Le riforme di orientamento neoliberale che hanno caratterizzato la storia recente delle università convergono oggi nel quadro politico e discorsivo rappresentato dalle idee di economia e società della conoscenza. Il contributo si propone da una parte di esplorare i contenuti, i dispositivi di governo nonché le conseguenze relative alla visione dell'educazione tipici delle politiche di orientamento neoliberale e, d'altra parte, di approfondire le plurali definizioni di economia e società della conoscenza, con l'obiettivo di individuare - attraverso una riflessione di natura pedagogica - spazi possibili di azione educativa nel quadro così delineato dell'università contemporanea.

Introduzione

Il presente lavoro intende proporre un avvio di riflessione sul tema dell'università nel quadro della società contemporanea. A partire dalla definizione degli orientamenti politici che caratterizzano la fase attuale di riforme in alcuni settori chiave della società, si approfondirà la cornice discorsiva in cui le attuali riforme dell'istruzione superiore sono collocate. Obiettivo del contributo è evidenziare i tratti distintivi dei discorsi in cui è inquadrato il cambiamento dell'istituzione universitaria nella

contemporaneità, per riconoscervi alcuni elementi critici a partire dai quali avviare una riflessione più spiccatamente educativa.

Idee sull'istruzione superiore nell'epoca del postwelfarismo

In questa sezione l'attenzione sarà focalizzata su alcuni degli elementi che caratterizzano l'idea di università nel dibattito politico e accademico contemporaneo, con l'obiettivo di collocarli in un più ampio quadro teorico di riferimento. Nei processi di cambiamento e di riforma che interessano l'università oggi - tra i quali a livello europeo è possibile individuare, ad esempio, il Processo di Bologna, che sarà in questa sede assunto come oggetto di discussione - emergono con chiarezza alcune idee-guida, come quelle di impiegabilità, di gestione dell'educazione, di competitività e concorrenza fra istituzioni di istruzione superiore, di governo dei processi distribuito e decentrato attraverso una serie di soggetti satelliti che si occupano della diffusione degli obiettivi, del controllo e della valutazione, accanto all'immagine di un'università che si fa sempre più attenta alle esigenze economiche, sociali e professionali che provengono dal suo esterno. Già a partire da queste evidenze è possibile focalizzare l'attenzione su un primo elemento di riflessione: tali idee possono, con un buon grado di accordo, essere collocate nel quadro di più ampie politiche educative di orientamento neoliberale¹, intendendo con *neoliberalismo* quella corrente politica che a partire dalla fine degli anni Settanta ha determinato

¹ Su questi temi, cfr. P. Roberts e M.A. Peters, *Neoliberalism, Higher Education and Research*, Rotterdam & Taipei, Sense Publishers, 2008, e R. Dale, «Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos», in *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*, (a cura di X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, A. Verger), Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, pp. 87-114.

una progressiva erosione del modello di stato sociale in Europa². La riflessione accademica ha sottolineato la pervasività delle idee neoliberali in campo educativo, tanto ai livelli iniziali dell'istruzione quanto nell'istruzione superiore; secondo Rizvi, ad esempio, la maggior parte dei sistemi educativi mondiali interpreta le richieste di cambiamento in una forma simile, «vedendole attraverso cristalli di uguali colori»³. Sebbene la dinamica reale e il ritmo del cambiamento siano variabili a seconda dei contesti locali, la direzione del cambiamento appare la medesima: tutti i paesi negli ultimi trent'anni hanno sperimentato, con enfasi crescente, una transizione da un orientamento politico e da una forma di governo in materia educativa di impostazione socialdemocratica ad una di carattere neoliberale⁴. Il Processo di Bologna può di buon grado essere collocato nel quadro delle trasformazioni che negli ultimi vent'anni hanno interessato i sistemi educativi di gran parte dei paesi occidentali; trasformazioni che coincidono con un cambiamento più profondo all'interno del governo della società, ossia il passaggio da «assetti welfaristi a configurazioni post-

² Gli orientamenti neoliberali, secondo Roberts e Peters possono essere fatti risalire sino agli anni Cinquanta e si possono individuare come orientamenti politico-economici dominanti in almeno sei momenti storici: «(...) For analytical purposes, we can postulate several stages of neoliberalism: first, the development of the Austrian, Freiburg and Chicago schools in neoclassical economics; second, the “first globalization” of neoliberalism with the establishment of the Mont Pelerin Society in 1947; third, the development of the “Washington consensus” during the 1970s; fourth, the Thatcher-Reagan experiment; fifth, the emergence of structural adjustment loans and institutionalisation of neoliberalism through a series of world policy agencies such as the International Monetary Fund, the World Bank, the OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), and the WTO (World Trade Organisation); sixth, the transition to “knowledge economy” and “knowledge for development” in the 1990s and beyond». P. Roberts e M.A. Peters, *op.cit.*, p. 9.

³ F.Rizvi, «La globalización y las políticas en materia de reforma educativa» in *Globalización, posmodernidad y educación* (a cura di J.L. Aróstegui e J.B. Martínez), Madrid, Akal y Universidad Internacional de Andalucía, 2008, p. 91.

⁴ *Ivi*, p. 92.

welfariste del governo dell'*education*»⁵ e dell'*higher education*. L'idea di postwelfarismo, d'altra parte, comprende anche la ridefinizione storica che il neoliberalismo ha vissuto a metà degli anni Novanta, quando sono emersi i limiti della competizione mercatistica e dell'eccessiva frammentazione da questa prodotta⁶, che hanno reso necessario «uno spostamento (...) verso soluzioni di *governance* di tipo “eterarchico” (...), che mettessero al centro lo strumento dei *network* e della *partnership* pubblico-privata»⁷, individuando in esse «le forme politico-organizzative più efficaci per la definizione ed attivazione delle politiche delle nuove arene decentrate»⁸. Le iniziative improntate a tale orientamento, noto come *terza via*, hanno caratterizzato le riforme di molti sistemi educativi, presentandosi come possibili alternative sia al neoliberalismo che al welfarismo attraverso l'idea di uno stato attivatore di processi di differenziazione educativa centrati sulle specificità locali, da perseguire attraverso strumenti collaborativi di rete, come le *partnership*, e il maggiore coinvolgimento degli *stakeholders*. I processi legati al funzionamento delle dinamiche educative divengono in questo modo più aperti al controllo comunitario. In questa visione, la differenziazione dell'offerta diviene un arricchimento a disposizione della scelta dell'utente. Anche questo modello di *governance*, tuttavia, assume al proprio interno alcune caratteristiche di ispirazione neoliberale, senza negarne la validità: la dimensione competitiva, le politiche di scelta, la managerializzazione, la valutazione, l'*accountability*, la privatizzazione sono elementi che conservano la loro centralità; a bilanciare queste tendenze già in atto intervengono però aumenti di investimenti in ambito educativo, la previsione di fondi destinati alle fasce svantaggiate, l'impegno retorico a garantire

⁵ E. Grimaldi, *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 59.

⁶ Cfr. E. Grimaldi, *op.cit.*, p.75

⁷ *Ibidem*

⁸ *Ibidem*.

l'accesso, la promozione di forme di *governance* collaborativa e l'ampliamento della partecipazione ai processi decisionali in ambito educativo attraverso lo strumento della *partnership* pubblico-privata⁹. Tali modelli di azione, ad esempio, sono riconoscibili anche nelle dinamiche del Processo di Bologna, in quanto processo internazionale basato sulla logica di rete, sul coinvolgimento degli *stakeholders* e caratterizzato da una forte enfattizzazione delle dimensioni dell'accesso, dell'integrazione sociale, della sostenibilità, collocate nella più ampia cornice della competitività economica. Tali connotazioni non smentiscono, anzi rafforzano, l'orientamento postwelfarista del disegno di riforma complessivo dell'università europea, anche alla luce delle crescenti istanze di differenziazione e competitività che permangono nel *discourse* del Processo di Bologna e che, anzi, a partire dalla sua parziale implementazione, vi si accentuano¹⁰.

Tra individualizzazione della responsabilità e New Public Management

Il carattere neoliberale delle riforme nei sistemi di istruzione e istruzione superiore permette di identificare specifici «vincoli, (...) possibilità e (...) spazi a disposizione degli attori»¹¹ che agiscono in tali sistemi. Ad esempio, la visione neoliberale dell'individuo si caratterizza per un «individualismo metodologico di stampo economicistico»¹² e dipinge un attore razionale, in grado di utilizzare al meglio le proprie capacità e realizzare i propri progetti di vita; d'altro canto però, questo

⁹ *Ivi*, pp. 75-77.

¹⁰ Cfr. W. Weymans, «From Coherence to Differentiation: understanding (changes in) the European Area for Higher Education and Research» in *International Handbook of Comparative Education* (a cura di R. Cowen, e A. M. Kazamias), Dordrecht, Springer, 2009, pp. 569-585.

¹¹ E. Grimaldi, *op. cit.*, p. 59.

¹² *Ivi*, p. 67.

individuo razionale è considerato come unico responsabile della propria formazione e della propria impiegabilità: il rischio connesso alla mutabilità delle condizioni di vita e di lavoro risulta allora individualizzato, così come la responsabilità per le traiettorie formative e di vita scelte dal soggetto nel quadro dell'offerta di servizi educativi assicurati da uno stato che si fa garante di percorsi idonei a promettere l'impiegabilità degli individui nel mercato del lavoro¹³. Il cattivo esito di una traiettoria formativa è così responsabilità del singolo; in caso di esito positivo, però, l'uomo neoliberale incontra la sua realizzazione nello sforzo competitivo, nel possesso di beni materiali e nel benessere, che rappresentano la giusta ricompensa al suo sforzo e alle competenze acquisite attraverso l'educazione¹⁴.

Nel funzionamento delle organizzazioni, al modello burocratico professionale tipico del liberalismo di stampo classico ma anche degli assetti welfaristi, si sostituisce il *New Public Management* (d'ora in avanti: NPM)¹⁵, articolato in una serie di:

¹³ Cfr. E. Grimaldi, *op.cit.*, pp. 67-69.

¹⁴ Cfr. C.A. Cascante Fernandez, *¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior*, in «Revista española de educación comparada», n°15, 2009, pp.131-161.

¹⁵ Il *New Public Management* - NPM, è uno stile di *governance* emerso nei primi anni ottanta del XX secolo nei lavori di alcuni studiosi statunitensi. La *public governance* rappresenta la gestione di settori pubblici complessi e non direttamente limitabili alle dinamiche di mercato, in quanto i portatori di interessi (gli *stakeholders*) sono di natura plurima e comprendono istituzioni, associazioni senza scopo di lucro, cittadini privati, imprese e altri enti pubblici in rete: dato questo convergere di interessi disomogenei per natura e finalità in un equilibrio dinamico, molti studiosi preferiscono parlare di *collaborative public management*. Il *New Public Management* è, quindi, definibile come uno stile di gestione del settore pubblico che, sull'esempio delle pubbliche amministrazioni anglosassoni soprattutto, vuole integrare il diritto amministrativo e le pratiche gestionali tradizionali di un ente pubblico con una metodologia più orientata al risultato (l'interesse pubblico), mutuata dal settore privato e mirata ad un maggior coinvolgimento nella gestione della cosa pubblica. Secondo Olsen e Peters non vi è un modello uniforme di NPM, poiché ogni Stato lo declina in modo diverso, fermo restando il nucleo minimo costituito dall'introduzione nel settore pubblico dei meccanismi del mercato e della competizione tramite il ricorso alla contrattualizzazione e alla managerializzazione (*Governance without government*), cfr. J. Olsen, e B.G. Peters, «Learning from Experience?» in *Lessons from Experience, Experiential*

tecnologie di management e di controllo apparentemente decentralizzate, che incorporano alcuni tratti propri delle burocrazie, ma estendono e frammentano il livello del controllo in misura significativa, distribuendolo e aumentandone la portata in modo particolare sul piano simbolico¹⁶.

Il modello di gestione del NPM, basato in particolare su contrattualismo e managerialismo «mina quel tessuto di relazioni fiduciarie sulle quali si fonda il professionalismo, inteso come modalità di organizzazione istituzionale e forma di potere basta sull'autonomia e sulla delega dell'autorità»¹⁷, tipica del liberalismo classico, pertanto:

(...) i professionisti dell'educazione vengono reinseriti all'interno di modelli autoritativi fortemente connotati dal punto di vista gerarchico, in cui l'autorità viene esercitata non più attraverso la regolamentazione e il controllo procedurale, quanto piuttosto attraverso un controllo di tipo simbolico e orientato alle performance (...) ¹⁸

modalità di controllo che risulta in aperta contraddizione con l'enfasi sulla libertà e l'autonomia degli attori e con le politiche di decentramento

L'estensione delle logiche del NPM al settore educativo ha un'altra importante conseguenza: «I processi decisionali diventano essenzialmente strumentali, guidati da una forma di razionalità tecnica e da logiche efficientistiche piuttosto che sostanziali e legate alle specificità dell'educazione»¹⁹.

Learning in Administrative Reforms in eight Democracies (a cura di J. Olsen and B.G. Peters), Oslo, Scandinavian University Press, 1996.

¹⁶ E. Grimaldi, *op. cit.*, p. 72.

¹⁷ *Ivi*, p. 73.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. S. Gewirtz e S. Ball, *From "Welfarism" to "New Managerialism": shifting discourses of school headship in the education marketplace*, in «Discourse: studies in

Il predominio di questo tipo di visioni o *discourses* determina un profondo mutamento nel modo in cui le università e le altre istituzioni di istruzione superiore interpretano e giustificano la ragione della propria esistenza come istituzioni. La tradizionale cultura professionale della ricerca libera e del dibattito avvertono la pressione istituzionale sulla performatività, come è possibile constatare dall'emergere di una marcata enfasi sulla misura dei risultati, sulla pianificazione strategica, sugli indicatori di performance, sulle misure di controllo di qualità e sull'audit.

Gli orientamenti neoliberali sono strettamente correlati sia all'idea di globalizzazione che all'idea di economia della conoscenza. Infatti, in un ambiente globale, il ruolo dell'istruzione superiore per l'economia è considerato strategico da parte dei governi: l'istruzione superiore è diventata «l'ammiraglia nella flotta politica dei governi di tutto il mondo»²⁰. Le università sono considerate come il principale *driver* nell'economia della conoscenza e, di conseguenza, sono spinte a sviluppare nuovi legami e nuovi partenariati con il mondo produttivo e degli affari. Il riconoscimento dell'importanza economica dell'istruzione superiore e della necessità della sua redditività economica hanno visto la nascita di iniziative volte a promuovere maggiori capacità imprenditoriali, così come lo sviluppo di nuove misure di performance per migliorare la produttività e raggiungere gli obiettivi. In questo quadro, il sistema di istruzione è rappresentato come un sistema di tipo *input-output*, assai simile ad una funzione della produzione economica. Le dimensioni che governano le dinamiche educative sono:

the cultural politics of education», n° 21,3, 2000, pp. 253-268., citato in E. Grimaldi, *op.cit.*, p.74.

²⁰ Cfr. M. Olssen e M.A. Peters, *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism*, in «Journal of Education Policy», n° 20, 3, 2005, pp. 313-345.

- la flessibilità, in relazione all'organizzazione, attraverso l'uso del contratto;
- obiettivi chiaramente definiti (sia dal punto di vista dell'organizzazione che dell'individuo);
- orientamento ai risultati attraverso la misura degli stessi e la responsabilità manageriale per il loro raggiungimento.

In più, il modello del NPM, applicando microtecniche proprie del settore privato o di settori di *quasi-mercato* alla gestione delle organizzazioni del settore pubblico, sostituisce l'etica del servizio pubblico - secondo la quale le organizzazioni sono governate secondo norme e valori derivanti da assunti relativi al bene comune o al pubblico interesse - con una serie di norme e regole di tipo contrattualistico. Di conseguenza, il riconoscimento della dimensione professionale, basato sulla dimensione fiduciaria, è sostituito dall'idea di rapporto tra committente e esecutore (*principal/agent relationships*)²¹. In questo nuovo modello le caratteristiche distintive sono: la fiducia nel potere del management, l'elaborazione di strategie di sviluppo e una forte leadership. Economicità, efficienza ed efficacia sono concetti chiave nell'uso dei beni, pubblici o privati che siano, e diventano indicatori del buon governo dei processi. Il NPM, come paradigma globalmente diffuso di governo della pubblica amministrazione, ha un forte orientamento al mercato e la sua applicazione empirica all'interno dei processi di governo si basa sull'elaborazione di alcuni dispositivi²²:

- decentralizzazione dei processi decisionali: la politica sviluppa le strategie e le agenzie sono responsabili per la loro implementazione;

²¹ Ivi, p. 324; cfr. anche E. Grimaldi, *op.cit.*, p.74.

²² Cfr. C. Hood, *A Public Management for all seasons?*, in «Public Administration», n°69, 1991, pp. 3-19.

- direzione attraverso gli outcomes o output e chiarificazione degli obiettivi attraverso accordi di performance;
- appiattimento delle gerarchie attraverso la creazione di agenzie esterne ed entità autonome che gestiscono un proprio budget;
- introduzione di meccanismi di mercato e competizione tra le istituzioni;
- introduzione di strumenti di management propri del settore privato come rendicontazione, marketing, management strategico e management delle risorse umane.

In maniera specifica, nell'ambito del rapporto tra stato e istituzioni di istruzione superiore, l'affermarsi di questo tipo di approccio ha determinato il progressivo spostamento dalla guida dello stato alla guida del mercato; questo nuovo assetto ha attribuito crescente importanza a soggetti terzi come possibili finanziatori, nonché alla necessità di risorse interne da dedicare ad attività di *fundraising*. D'altra parte, in virtù della quota di risorse che lo stato continua a concedere alle istituzioni di istruzione superiore, la strategia governativa per aumentare l'autoregolamentazione si basa sull'invito a dimostrare responsabilità istituzionale in merito al modo in cui le risorse vengono utilizzate e sui risultati che il loro utilizzo riesce a determinare²³. L'obbligo di comunicare agli altri, spiegare, giustificare e rispondere a domande sull'utilizzo delle risorse e sui risultati che ne conseguono, detto *accountability*, rappresenta da parte sua un tema controverso: da un lato, coloro che sostengono in maniera incondizionata la libertà accademica reputano la necessità di rendere conto come un meccanismo di controllo e dipendenza nei riguardi del centro politico, che intacca

²³ Cfr. F. Strehl, S. Reisinger and M. Kalatschan, *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems*, «OECD Education Working Papers», n°. 6, OECD Publishing, 2007, pp.19- 21.

profondamente il modo tradizionale di intendere la libertà della scienza; siffatta visione contraddice in effetti l'idea che scienza e insegnamento siano valori di per sé, e che dunque solo l'autocontrollo - che in ambito accademico si manifesta essenzialmente attraverso il meccanismo del controllo tra pari, la *peer review* - in questo campo sia un legittimo meccanismo di regolazione.

D'altra parte, i sostenitori del nuovo orientamento di gestione pubblica sostengono che coloro che finanziano un'istituzione abbiano il diritto di essere informati circa la distribuzione e l'uso delle risorse e le prestazioni che esse ottengono, per essere in grado di elaborare conclusioni sulla base di questi dati. Secondo questo punto di vista, l'*accountability* può rafforzare la legittimità e la posizione delle istituzioni di istruzione superiore e migliorarne le prestazioni.

L'implementazione delle riforme e la loro interpretazione sono frammentate su differenti livelli decisionali e assegnate a diversi soggetti: molteplici *stakeholders* articolano le proprie domande e interessi, che determinano dei processi decisionali interni piuttosto complessi. Le politiche centrali, guidate spesso dai movimenti del mercato globale, o comunque da idee educative diffuse a livello sovranazionale, incentivano le istituzioni di istruzione superiore a cambiare il proprio mix di ricerca e insegnamento da un modello in cui è centrale la consistenza disciplinare (*discipline inspired*) a un modello guidato dal mercato (*market driven*)²⁴. Un esempio sono i finanziamenti che si indirizzano prevalentemente verso corsi di studio e di ricerca di impostazione tecnologica e prevalentemente orientati al networking. Il risultato è un vero e proprio cambiamento nella cultura universitaria: l'università perde in parte la propria connotazione come istituzione pubblica per trasformarsi in un'organizzazione ibrida in cui convivono caratteri del sistema

²⁴ Ivi, p. 20.

pubblico e istanze del sistema privato. Infatti, l'orientamento al mercato influenza anche la vita interna delle singole istituzioni di istruzione superiore, rompendone la monoliticità e collocandovi all'interno nuove e differenziate richieste sociali: nelle università divengono sempre più frequenti *consultancies* e ricerca applicata, attività peraltro remunerative, in un contesto in cui sempre più le singole discipline competono tra loro per l'allocazione delle risorse. La ricerca diviene sempre più ricerca a contratto, determinando così una sorta di *capitalismo accademico*²⁵ che è talora letto come rischio per la libertà accademica, in quanto condiziona l'attività dei ricercatori e sposta l'attenzione verso problemi di medio raggio, a scapito della ricerca fondamentale o di base. Inoltre, la grande allocazione di risorse umane sulla ricerca a contratto rappresenta un rischio di deterioramento qualitativo nei tradizionali compiti di ricerca e insegnamento delle università, anche in virtù della stretta connessione tra di essi esistente. L'orientamento al mercato, che sempre più le istituzioni di istruzione superiore acquisiscono, porta a riconsiderare la tradizionale missione delle istituzioni di istruzione superiore nell'ambito del loro posizionamento competitivo, dei benefici che questo comporta, della diversificazione o della specializzazione tra istituzioni²⁶.

Il nuovo ruolo del governo centrale, definito come *governo debole* si basa sulla reinvenzione e distribuzione dei processi di governo: i governi centrali stabiliscono la politica più ampia, la combinano con le questioni economiche, ma trasferiscono la responsabilità della crescita, dell'innovazione, delle performance e dei risultati alle istituzioni decentralizzate. Parole chiave come

²⁵ Cfr. S. Slaughter e L. Leslie, *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1997.

²⁶ Ad, esempio, uno degli argomenti frequentemente addotto come elemento a supporto di una separazione tra i compiti di ricerca e di insegnamento delle università è il fatto che in aree di insegnamento di tipo basilare o introduttivo non è necessaria un'integrazione diretta tra insegnamento e ricerca: può essere più efficiente ed efficace fornire lo stato dell'arte rilevante (ed internazionale) del campo di studi.

competizione, strategia, sviluppo, risultati e orientamento agli obiettivi, orientamento al cliente, orientamento al mercato divengono frequenti e comuni nel settore pubblico e sono ormai accettate nei settori dell'istruzione superiore. Tale rimodulazione dei processi di governo è talora descritta come un cambiamento di paradigma dal modello del controllo statale (che controlla a livello centrale in maniera diretta tutti gli aspetti chiave) al modello della supervisione totale (in cui lo stato governa a distanza, assicurando la qualità e l'accountability)²⁷.

La presenza degli elementi sin qui descritti, la cui matrice è legata al controverso passaggio a una impostazione postwelfarista dell'istruzione superiore, distintamente riconoscibile all'interno del Processo di Bologna, è motivo della formazione di opinioni molto critiche nei confronti dello stesso Processo. Ad esempio, secondo Lorenz, le dichiarazioni che costituiscono l'ossatura programmatica del Processo di Bologna sono profondamente dipendenti da una politica pubblica di chiara ispirazione neoliberale²⁸. Le politiche pubbliche elaborate a partire dal quadro politico costruito dal Processo, fortemente ispirate al NPM, sono la logica conseguenza di quanto sopra descritto, ossia appaiono caratterizzate da elementi molto contrastanti, in cui alla retorica del libero mercato si combinano pratiche di controllo che il critico del Processo di Bologna definisce *quasitotalitarie*. Le università vengono così trasformate in *NPM institutions*, con una conseguente introduzione della dimensione del mercato in tutti i domini sociali, inclusi quelli che prima si riferivano ai *public services*. In particolare in questi domini, l'introduzione di logiche di mercato può risultare un elemento problematico e talora foriero di rischi, in quanto tali servizi non possiedono naturalmente una capacità di adattamento al mercato.

²⁷ F. Strehl *et al.*, *op.cit.*, p.23.

²⁸ Cfr. C. Lorenz, *Higher Education Policies in the European Union, the 'Knowledge Economy' and Neoliberalism*, in «Social Europe the journal of the european left», 2006, pp. 78-86.

Istruzione superiore, economia e società della conoscenza

Il mutamento dei meccanismi di governo dei processi interni all'università e la loro interazione con l'ambiente esterno sin qui analizzate, rappresentano elementi non di rado collocati nella più ampia cornice di senso definita dalle idee di *società* ed *economia della conoscenza*. Tali potenti idee-concetti sono ampiamente utilizzate tanto nella riflessione accademica quanto nella comunicazione scientifico-divulgativa, nel dibattito pubblico e nella sua rappresentazione mediale. Il più delle volte, l'idea di società della conoscenza non è discussa, ma è utilizzata come dato di fatto, come cornice concettuale che non ha bisogno di spiegazioni. In realtà, sono molti e plurali i *discourses* che sostengono o che trovano il proprio fondamento sulle idee stesse di società ed economia della conoscenza; al tempo stesso, differenti sono gli usi che si fanno di tali concetti in ambito politico ed in ambito economico. Secondo Välimaa e Hoffman, ad esempio, il concetto di società della conoscenza rappresenta un obiettivo di natura politica ed economica fortemente pervasivo tanto a livello locale, quanto a livello nazionale, sovranazionale e globale; è un orizzonte di natura politica verso il quale bisogna indirizzarsi; tale idea rappresenta tuttavia anche un tentativo sintetico di definire il modo in cui la società cambia²⁹. Il concetto di società della conoscenza è, per questo motivo, un macro-tema multidimensionale e non neutrale, che merita un approfondimento nelle sue plurali definizioni di *economia della conoscenza*, *società della conoscenza*, *società dell'informazione*, *learning society*. Le differenti definizioni che si riferiscono a questo dominio di senso non interagiscono tra di loro tanto in ambito

²⁹ Cfr. J. Välimaa e D. Hoffman, *Knowledge society discourse and higher education*, in «Higher Education», n°56 (3), Springer, 2008, pp. 265-285.

accademico, quanto, e soprattutto, in ambito politico, dove i concetti funzionano, secondo Peters, come ideologie performative (*performative ideologies*) anziché come teorie³⁰. A tale proposito, sembra interessante la distinzione che Välimaa e Hoffman propongono a proposito degli usi possibili di concetti come quelli di società ed economia della conoscenza: l'idea di società della conoscenza è infatti usata sia come concetto accademico, *intellectual device*, volto a chiarire e spiegare una condizione esistente e a creare le condizioni per un'analisi e una riflessione su di essa, sia come elemento presente in «various public policy arenas» e orientato ad un divenire ideale di natura politica, dunque con connotazioni tipiche di un'*ideologia performativa*, che mira ad intervenire su un insieme di fenomeni e processi sociali. Tale distinzione è necessaria per comprendere con maggiore chiarezza la relazione tra i cambiamenti che avvengono nelle istituzioni di istruzione superiore, nelle politiche sull'istruzione superiore e nella società.

Knowledge society provides an example of a concept which has created its own images, expectations and narratives (...). A useful starting point for understanding the variety of connotations is to characterize the knowledge society as an imaginary space, a discourse which is based on intellectual assumptions about the most fruitful focal points for analyses of modern societies. In knowledge society discourse everything related to knowledge and knowledge production can be included and interconnected, regardless of whether it concerns individuals, organisations or entire societies. Knowledge society discourse also describes the current situation in which the knowledge society is both the objective of policies and debates and an agent promoting policies and debates concerning its' potentials (...). Knowledge society discourse occurs in the context of globalisation debates which assume "the widening, deepening and speeding up of world wide interconnectedness" as Held et al. (1999) contend. Knowledge society discourse also is rooted in the fact that

³⁰ Cfr. M. A. Peters, *Knowledge economy, development and the future of higher education*, Rotterdam and Taipei, Sense Publishers, 2007.

higher education institutions are more important than ever as mediums in global knowledge economies. In the age of globalization, higher education institutions are integral to the continuous flows of people, knowledge, information, technologies, products and financial capital³¹.

Per questo motivo, di seguito si analizzano gli aspetti economici, sociali e tecnologici che contribuiscono alle plurali definizioni che esistono in tale dominio di senso. Secondo Powell e Snellman per economia della conoscenza si può intendere la produzione di prodotti e servizi basati su attività che si fondano sulla conoscenza, che contribuiscono ad accelerare tanto il ritmo del progresso tecnico e scientifico quanto la rapida obsolescenza dello stesso³². La dimensione che più di altre caratterizza l'idea di economia della conoscenza è una fiducia più marcata sulle capacità intellettuali piuttosto che sugli input fisici o sulle risorse naturali, accompagnata dall'impegno ad integrare miglioramenti in tutti i passaggi dei processi produttivi, a partire dal laboratorio di ricerca e sviluppo, sino alla fabbrica e all'interfaccia con i clienti. I cambiamenti che caratterizzano un'economia della conoscenza si riflettono nella quota crescente relativa di prodotto interno lordo che è attribuibile al *capitale intangibile*³³. È tuttavia importante sottolineare che le prime concettualizzazioni relative all'idea di economia della conoscenza si possono collocare intorno ai tardi anni Cinquanta – primi anni Sessanta, e fanno riferimento alla crescita delle nuove industrie di base scientifica e al loro ruolo nel cambiamento economico e sociale. Uno dei più emblematici lavori in questo senso è quello di Bell, che analizza la centralità della conoscenza, una conoscenza che lo studioso

³¹ J. Välimaa e D. Hoffman, *op. cit.*, p. 266.

³² Cfr. W. Powell e K. Snellman, *The Knowledge Economy*, in «Annual Review of Sociology», n° 30, 2004, pp. 199-220.

³³ Cfr. M. Abramovitz e P.A. David, «Technological change and the rise of intangible investments. The U.S. economy's growth-path in the twentieth century», in *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, Paris, OECD, 1996, pp. 35-60.

definisce *theoretical*, come principale fonte dell'innovazione³⁴. Negli anni Novanta, data la straordinaria crescita dei mercati basati sulla conoscenza, l'attenzione si è focalizzata sulle conseguenze relative alla nascita di nuove forme di lavoro; molti studiosi si sono inoltre concentrati sulla gestione efficiente della conoscenza all'interno delle imprese³⁵. Powell e Snellman sottolineano che, sebbene esistano molte altre e più ampie definizioni di economia della conoscenza, essi abbiano scelto di concentrare l'attenzione su una visione che enfatizza la produzione di nuove idee in grado di generare beni, servizi e pratiche organizzative nuove o migliorate. Gli autori analizzano infatti i dati sui brevetti come prove che documentano uno slancio nella produzione di conoscenza, e dimostrano che questa espansione è guidata dall'emergere di nuove attività produttive, che indicano la concretizzazione della diffusione e del trasferimento di nuova conoscenza³⁶. Un altro modo di concettualizzare i cambiamenti legati all'avvento dell'economia della conoscenza è la definizione di *knowledge capitalism*³⁷, emersa per descrivere la transizione all'economia della conoscenza, che si caratterizza in termini di un'economia dell'abbondanza, dell'annullamento delle distanze, della deterritorializzazione degli stati e degli investimenti in capitale umano. Secondo Burton-Jones, il sapere diviene la più importante forma di capitale globale. Nei lavori di Burton-Jones, così come in quelli di agenzie come la World Bank³⁸ o l'OECD³⁹, il

³⁴ Cfr. D. Bell, *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*, New York, Basic Books, 1973.

³⁵ Su queste tematiche, cfr. P. Drucker, *Post-capitalist Society*. New York, Harper Collins, 1993; inoltre I. Nonaka e H. Takeuchi, *The knowledge-creating company*, New York, Oxford University Press, 1995 e L. Prusak, *Knowledge in Organizations*, Boston, MA Butterworth-Heinemann, 1997.

³⁶ W. Powell e K. Snellman, *op. cit.*, p. 201.

³⁷ Cfr. A. Burton-Jones, *Knowledge capitalism: business, work and learning in the new economy*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

³⁸ Cfr. World Bank, *World Development Report: Knowledge For Development*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

passaggio ad un'economia della conoscenza passa attraverso un ripensamento radicale delle relazioni tradizionali tra l'educazione, l'apprendimento e il lavoro, focalizzando così l'attenzione sul bisogno di una nuova alleanza tra università e attività produttive. Nell'ambito di queste riflessioni, l'educazione è considerata come una forma di capitale conoscitivo in grado di determinare il futuro del lavoro, l'organizzazione delle istituzioni che gestiscono la conoscenza e la configurazione della società nel futuro⁴⁰.

L'idea di società della conoscenza, rispetto all'idea di economia della conoscenza, focalizza la propria attenzione su una visione più integrale della società, non limitandosi ad enfatizzare la dimensione dei processi produttivi ed economici - che pure rimangono centrali - ma dedicando anche consistente attenzione all'interazione tra cambiamenti economici, conseguenze per le vite degli individui e dimensione sociale. Tale visione emerge già verso la fine degli anni Novanta: l'UNESCO (2005), in particolare, ha adottato il termine *società della conoscenza*, o la sua variante al plurale, *knowledge societies*, nell'ambito delle sue politiche istituzionali⁴¹. Tale tipo di riflessione prende l'avvio dal fatto che nei paesi sviluppati il numero di lavoratori della conoscenza ha ormai raggiunto e superato il numero di lavoratori tradizionali, rappresentando così il più grande gruppo di lavoratori della società cosiddetta *postindustriale*⁴². La struttura sociale, economica e politica è profondamente influenzata da questi processi di cambiamento. In primo luogo, è essenziale rilevare che il lavoratore della conoscenza ottiene l'accesso al

³⁹ Cfr. OECD, *The Knowledge-based Economy*, Paris, OECD, 1996.

⁴⁰ Cfr. W. Powell e K. Snellman, *op. cit.*

⁴¹ Si veda ad esempio UNESCO, *Towards knowledge societies: UNESCO world report*, Paris, UNESCO Publishing, 2005, p.18; la definizione dell'UNESCO è «simultaneous growth of the internet, mobile telephony and digital technologies with the third industrial revolution – which, at first in the developed countries, has seen much of the working population migrate to the service sector – has revolutionized the role of knowledge in our societies».

⁴² Cfr. J. L.Mateo, *Sociedad del conocimiento*, in «ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura», n° CLXXXII (718), 2006, pp. 145-151.

lavoro e la sua posizione sociale attraverso l'istruzione formale. La quantità e il tipo di conoscenza formale accumulata nel corso della vita rappresentano dunque elementi che differenziano tra loro i lavoratori della conoscenza, i quali possono possedere gradi più o meno elevati di specializzazione. Pertanto, l'istruzione rappresenta una risorsa chiave per l'individuo ma anche per la stessa società: i centri di istruzione - scuole, università, enti e istituzioni di formazione continua, anche all'interno di aziende e organizzazioni, ecc. - divengono istituzioni centrali. La realizzazione o la *performance* di un individuo, di un'organizzazione, di un settore produttivo o di un paese dipende dalla capacità di acquisire, produrre e applicare conoscenza. Oltre alla trasformazione della struttura occupazionale, in cui i lavoratori della conoscenza costituiscono la maggior parte della forza lavoro, la conoscenza si fa tanto più produttiva in termini economici quanto più specializzata. L'elevata specializzazione cambia anche l'organizzazione del lavoro: un sapere estremamente specializzato, per essere produttivo, presuppone il lavoro di équipe e, in secondo luogo, presuppone che la propria specializzazione si concretizzi all'interno di un'organizzazione di grandi dimensioni: un ospedale, una banca, un'istituzione educativa, un centro di ricerca, un organismo di governo⁴³. Le organizzazioni forniscono il quadro in cui i saperi sono posti tra loro in relazione di continuità, contiguità e interrelazione, in maniera che siano in grado di produrre altro sapere e valore economico. La specializzazione, in un certo senso, espropria gli individui specializzati degli obiettivi e dei fini della propria conoscenza, che si esplica al meglio delle proprie possibilità all'interno delle organizzazioni stesse: il soggetto sperimenta nuove forme di alienazione. Per questo motivo, al centro della società della conoscenza, ci sono i lavoratori e le organizzazioni: ciò significa che la definizione stessa di società della conoscenza

⁴³ *Ivi*, p.149.

è profondamente interrelata con l'economia e con l'organizzazione della società.

L'altra dimensione che ha caratterizzato fortemente le concettualizzazioni in tema di società della conoscenza è quella tecnologico-informativa. Le profonde trasformazioni avvenute con l'accelerazione dello sviluppo tecnologico, con l'interconnessione delle comunicazioni a livello mondiale attraverso la rete, con la diffusione planetaria del web, sono anch'essi elementi profondamente connessi con i cambiamenti delle modalità di creazione del valore, con i mutamenti nei modi di produzione della ricchezza, con l'improvvisa centralità della conoscenza; da qui, la nascita delle le più varie etichette: *Villaggio Globale*⁴⁴, *Era Tecnotronica*⁴⁵ *società dell'informazione* o *era dell'informazione*. Il termine *società dell'informazione*⁴⁶ e i suoi sinonimi, sebbene definiti sin dagli anni Settanta, hanno rappresentato una potente definizione, centrale soprattutto negli anni Novanta, non perché esprimessero necessariamente una chiarezza teorica, quanto piuttosto perché questa idea fu enfaticamente incorporata all'interno delle politiche ufficiali dei paesi più sviluppati, concentrando l'attenzione sulle idee di interconnessione, cancellazione delle distanze, cambiamento delle modalità di lavoro grazie alla tecnologia, rapida circolazione della conoscenza come fattore di sviluppo economico. Nel contesto dello sviluppo del World Wide Web e delle ICTs, la *società dell'informazione*, come concetto politico e costruito ideologico, si è sviluppata nell'ambito della contemporanea e crescente globalizzazione dei mercati, accompagnata spesso dall'idea di un'accelerazione nel processo di creazione di un mercato mondiale aperto e auto-regolato. L'idea di società

⁴⁴ Cfr. M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill, 1964

⁴⁵ Cfr. Z. Brzezinski, *Between the Two Ages: America in the Technetronic Era*, Harmondsworth. Penguin, 1976.

⁴⁶ Per una sintesi delle varie teorie sulla società dell'informazione e della conoscenza, si veda F. Webster, *Theories of the information society*, London,, Routledge, 1995.

dell'informazione ha rappresentato in qualche modo la faccia amichevole dei processi di globalizzazione. L'enfasi sull'idea di società dell'informazione è diminuita contestualmente alla crisi della new economy manifestatasi a partire dal 2000⁴⁷. Dal rapporto *World report on Knowledge Societies*⁴⁸ si possono trarre alcune riflessioni che aprono la porta ad uno spazio di azione educativo; nel rapporto si sottolinea infatti come società della conoscenza e società dell'informazione non debbano essere confuse: la prima propone una visione che mette al centro il benessere degli individui e delle comunità, e comprende dimensioni etiche, sociali e politiche; la seconda focalizza la propria attenzione su progressi tecnologici che ampliano l'accesso ad una moltitudine di dati, che possono risultare indistinti e poco significativi per coloro che non possiedono le competenze necessarie per trarne beneficio. Castells compie un passo in avanti nella definizione di società dell'informazione, precisando che più che di *information society*, si debba parlare di *informational society*. In questa definizione, il termine *informational* si riferisce ad una specifica modalità di organizzazione sociale, in cui la creazione, il trattamento e la trasmissione delle informazioni si trasformano in fonti di produttività e di potere, grazie alle nuove condizioni tecnologiche. Inoltre Castells osserva che ciò che è centrale non è tanto la conoscenza o l'informazione, quanto piuttosto la loro applicazione alla generazione di nuova conoscenza e ai dispositivi di elaborazione delle informazioni/comunicazione, in un ciclo di feedback cumulativo tra l'innovazione e gli usi sociali della stessa. Sono gli usi sociali della tecnologia a determinare il fatto che la mente umana divenga una forza produttiva diretta e non solo un elemento

⁴⁷ Cfr. S. Burch, *The Information Society/The Knowledge Societies*, 2005: <http://vecam.org/article517.html> [verificato il 10 ottobre 2012]

⁴⁸ UNESCO, *Towards knowledge societies: UNESCO world report*, Paris, UNESCO Publishing, 2005

all'interno del sistema produttivo⁴⁹; pertanto le tecnologie dell'informazione e della comunicazione agiscono sulla possibilità stessa di produzione della conoscenza, potenziando da un lato le capacità del singolo di processare informazioni, dall'altro consentendo la creazione di reti di soggetti che possono scambiare e produrre conoscenza collettivamente, da cui l'idea di *networked society*.

Spazi aperti di riflessione pedagogica per l'università nella società della conoscenza. Il diritto di cittadinanza nella learning society

La pluralità di definizioni sin qui illustrata ci restituisce un quadro più completo, benché più complesso, del panorama in cui hanno luogo i cambiamenti dell'università contemporanea, nonché della connotazione storico-politica dei cambiamenti in corso. A seguito di una ricomplexificazione del discorso è opportuno ora domandarsi quali spazi sia possibile individuare per avviare considerazioni di natura prettamente educativa, che possano avere diritto di parola nelle questioni relative all'università tanto quanto le riflessioni di natura economica e politica.

Secondo Alberici, un elemento da cui partire per sviluppare una riflessione di questa natura è dato proprio dalla complessità delle dimensioni sin qui delineate, che emergono però con alcuni tratti comuni che convergono verso la centralità dell'apprendimento, inteso come strumento chiave per la gestione della complessità. L'apprendimento è «sfida per affrontare la globalizzazione o l'innovazione tecnologica, leva a partire dalla quale costruire una nuova coesione sociale e, contestualmente, ambito che offre ai soggetti la possibilità di sperimentare un protagonismo riflessivo,

⁴⁹ Cfr. M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell, 1996

creativo e divergente»⁵⁰. Dalla pluralità degli scenari illustrati precedentemente, che individuano i caratteri distintivi della società contemporanea e intorno ai quali ruotano l'insieme dei processi sociali, culturali, economici, politici e le vite degli individui, emerge l'importanza di privilegiare una lettura trasversale di tali caratteri, centrata sulla definizione di learning society. Questa visione, infatti, «evidenzia la pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita sociale e individuale, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione e concentrazione mondiale del potere e della ricchezza»⁵¹ e controbilancia l'idea di una società della conoscenza intesa anche e soprattutto come società di mercato, in cui l'abbondanza di informazione/conoscenza è considerata merce volta a soddisfare un bisogno e non un bene volto a determinare un apprendimento significativo per il soggetto e per la società. È pertanto possibile leggere l'idea di learning society come quella di una società in cui a tutti deve essere data la possibilità non solo di accedere ma di imparare a gestire le informazioni e la conoscenza⁵² in ogni circostanza e momento in cui l'accesso al sapere si riveli essenziale per il pieno esercizio del diritto di cittadinanza. Da qui deriva il bisogno di individuare spazi di garanzia, formali ed informali, grazie ai quali i cittadini possano costantemente aggiornare le loro competenze⁵³. Il riconoscimento della necessità di spazi educativi aperti e accessibili ha implicazioni importanti non solo dal punto di vista economico, ma anche per le condizioni di vita e di lavoro dei soggetti, in quanto la richiesta crescente di specializzazione, in continuo cambiamento e l'offerta di forza lavoro qualificata rischiano di non coincidere più e di dar luogo a

⁵⁰ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 4.

⁵¹ *Ibidem*

⁵² *Ivi*, pp. 16-17.

⁵³ Cfr. C. Marcelo, *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento*. «Revista Complutense de Educación», n°12:2, Universidad de Sevilla, 2001, pp. 531-593.

condizioni di vita inique, tensioni, emarginazione e ingiustizia sociale. Di conseguenza, alle grandi opportunità in termini di accesso alla conoscenza, fa da contraltare un aumento dei rischi⁵⁴, in quanto la creazione e il trasferimento di conoscenza non rappresentano più garanzia di equità in un contesto in cui il soggetto è privato della possibilità di far fruttare la propria conoscenza in maniera autonoma e individuale. Abbiamo infatti visto come nell'economia della conoscenza, la ricchezza e la prosperità dipendano dalla capacità dei soggetti di essere competitivi sul mercato del lavoro, di entrare in sintonia con i desideri e le esigenze del mercato, e di essere pronti a ristrutturare la propria identità professionale e sviluppare nuove competenze, a seconda di quanto richiesto dalle fluttuazioni economiche. Nell'economia della conoscenza, tali capacità non dipendono solo dagli individui, ma dalle organizzazioni⁵⁵. Per questo motivo, le istituzioni di istruzione superiore e le istituzioni educative in generale divengono il luogo privilegiato per la creazione e la cura di quelle capacità intellettuali necessarie in una società in cui la produzione e la circolazione di conoscenza sono centrali, e luoghi in cui è possibile garantire la promozione, l'aggiornamento e il miglioramento delle conoscenze e competenze possedute in un'ottica di lifelong learning. Lo spazio in cui allora una riflessione di natura pedagogica può svilupparsi ancora con forza e richiedere diritto di parola è proprio quello dato dalla possibilità di una lettura complessiva delle dimensioni dei cambiamenti in corso, che evidenzia da una parte il ruolo dell'apprendimento come

⁵⁴ L'idea di rischio, declinata a partire da vari punti di vista, è centrale nell'elaborazione sociologica sul tema della tarda modernità/postmodernità; su questi temi, si vedano, ad esempio, A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity, 1990, U. Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity*, New Delhi, Sage, 1992 e Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000.

⁵⁵ Cfr. A. Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society*. Technology Colleges Trust Vision 2020 - Second International Online Conference, 13-26 October and 24 November-7 December 2002. URL: <http://www.pgsmoes.net/Biblioteca/Hargreaves.pdf> [verificato il 10 ottobre 2012].

risorsa chiave per la realizzazione degli individui e che, d'altra parte, ponga l'accento sulla responsabilità istituzionale dell'università: una responsabilità intesa non solo come accountability, ma anche come attenzione al soggetto, alla efficacia e al buon esito delle traiettorie formative, che sempre più spesso sono importanti chiavi di accesso alla piena cittadinanza. Tale centralità della dimensione pedagogica emerge con forza ancora maggiore se si prendono in considerazione visioni critiche come quella di Giroux, il quale sottolinea come, nei discorsi sull'educazione, il potere esercitato dalla dimensione economica e lo spazio che si è lasciato governare dalle dinamiche dei nuovi assetti sociali ed economici abbiano determinato una marginalizzazione delle istanze civiche ed una crescente mercificazione della conoscenza, che è così privata della sua componente etica e politica e che può produrre «(...) compliant workers, depoliticized consumers, and passive citizens»⁵⁶ a scapito di equità, cittadinanza attiva e democrazia.

Bibliografia

- Abramovitz M., David P.A., «Technological change and the rise of intangible investments. The U.S. economy's growth-path in the twentieth century», in *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*, Paris, OECD, 1996, pp. 35–60.
- Alberici, A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.
- Bauman, Z., *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000.

⁵⁶ H. A. Giroux, *Neoliberalism and the Vocationalization of Higher Education*: http://www.henryagiroux.com/online_articles/vocalization.htm [verificato il 13 settembre 2012].

- Beck, U., *Risk Society: Towards a New Modernity*, New Delhi, Sage, 1992.
- Bell, D., *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*, New York, Basic Books, 1973.
- Brzezinski, Z., *Between the Two Ages: America in the Technetronic Era*, Harmondsworth. Penguin, 1976.
- Burch, S., *The Information Society/The Knowledge Societies*, 2005 [online] disponibile a: <http://vecam.org/article517.html> [consultato il 10 ottobre 2012]
- Burton-Jones, A., *Knowledge capitalism: business, work and learning in the new economy*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Cascante Fernandez, C.A., ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior, in «Revista espanola de educacion comparada», n°15, 2009, pp.131-161.
- Castells, M., *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell, 1996.
- Dale, R., «Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos», in *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*, (a cura di X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, A. Verger), Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, pp. 87-114.
- Drucker, P., *Post-capitalist Society*. New York: Harper Collins, 1993.
- Gewirtz, S., Ball. S., *From 'Welfarism' to 'New Mangagerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace*, in «Discourse: studies in the cultural politics of education», n° 21,3, 2000, pp. 253-268.
- Giddens, A., *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity, 1998.
- Giddens, A., *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity, 1990.

- Giroux, H. A., *Neoliberalism and the Vocationalization of Higher Education* (senza data) [online] disponibile a: http://www.henryagiroux.com/online_articles/vocalization.htm [consultato il 10 ottobre 2012]
- Grimaldi, E., *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- Hargreaves, A. *Teaching in the Knowledge Society*. Technology Colleges Trust Vision 2020 - Second International Online Conference, 13-26 October and 24 November-7 December 2002. [online] disponibile a: <http://www.pgsmoes.net/Biblioteca/Hargreaves.pdf> [consultato il 10 ottobre 2012]
- Hood, C., *A Public Management for all seasons?* in «Public Administration», n°69, 1991, pp. 3-19.
- Lorenz, C., *Higher Education Policies in the European Union, the 'Knowledge Economy' and Neoliberalism*, in «Social Europe the journal of the european left», 2006, pp. 78-86.
- Marcelo C., *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento*. «Revista Complutense de Educación», n°12:2, Universidad de Sevilla, 2001, pp. 531-593.
- Mateo, J. L., *Sociedad del conocimiento*, in «ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura», n° CLXXXII (718), 2006, pp. 145-151.
- McLuhan, M., *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., *The knowledge-creating company*, New York, Oxford University Press, 1995.
- OECD, *The Knowledge-based Economy*, Paris, OECD, 1996.
- Olsen, J., Peters, B.G., «Learning from Experience?» in *Lessons from Experience, Experiential Learning in Administrative Reforms in eight Democracies* (a cura di J. Olsen and B.G. Peters), Oslo, Scandinavian University Press, 1996.

Olssen, M., Peters, M.A., Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, in «Journal of Education Policy», n° 20, 3, 2005, pp. 313-345.

Peters, M. A., Knowledge economy, development and the future of higher education, Rotterdam and Taipei, Sense Publishers, 2007.

Powell, W., Snellman, K., *The Knowledge Economy*, in «Annual Review of Sociology», n° 30, 2004, pp. 199-220.

Prusak L., *Knowledge in Organizations*, Boston, MA Butterworth-Heinemann, 1997.

Rizvi, F., «La globalización y las políticas en materia de reforma educativa» in *Globalización, posmodernidad y educación* (a cura di J.L. Aróstegui e J.B. Martínez), Madrid, Akal y Universidad Internacional de Andalucía, 2008, pp. 91-120.

Roberts, P., Peters, M.A., *Neoliberalism, Higher Education and Research*. Rotterdam & Taipei, Sense Publishers, 2008.

Slaughter, S., Leslie.L., Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1997.

Strehl, F., S. Reisinger , M. Kalatschan, *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems*, «OECD Education Working Papers», n° 6, OECD Publishing, 2007. [online] disponibile

a:http://www.go8.edu.au/_documents/university-staff/events/2008/cost-and-compacts/oecd2007-fstehl_funding_systems_and_their_effects_on_he_systems.pdf [consultato il 10 ottobre 2012].

UNESCO, *Towards knowledge societies: UNESCO world report*, Paris, UNESCO Publishing, 2005.

Välimaa, J., Hoffman, D., *Knowledge society discourse and higher education*, in «Higher Education», n°56 (3), Springer, 2008, pp. 265-285.

Webster, F., *Theories of the information society*, London, Routledge, 1995.

Weymans, W., «From Coherence to Differentiation: understanding (changes in) the European Area for Higher Education and Research» in *International Handbook of Comparative Education* (a cura di R. Cowen, e A. M. Kazamias), Dordrecht, Springer, 2009, pp. 569-585

World Bank, *World Development Report: Knowledge For Development*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington DC, World Bank, 2002.

Ricerca e Tecnologie

Servizi pubblici in Rete. Un'indagine sulla comunicazione on line dei Centri di Servizio per il Volontariato italiani

di **Gaia Peruzzi**

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un'indagine condotta sulla comunicazione in rete dei Centri di Servizio per il Volontariato in Italia, intesa come comunicazione pubblica e insieme sociale. Le principali evidenze emerse da un monitoraggio condotto sui siti dei Centri di Servizio per il Volontariato permettono di conoscerne in maniera più approfondita l'*identità*, i *servizi*, le *reti*, di fare luce sull'immagine comunicata on line da questi enti, e di individuare il complesso di modi e formule attraverso cui essi svolgono quotidianamente la propria funzione di servizio, quasi come fossero una *amministrazione pubblica del sociale e del non profit*.

1. I Centri di Servizio per il Volontariato, “la pubblica amministrazione del non profit”

Nel 1991 la Legge-quadro sul volontariato, n. 266¹, la prima deputata a sancire il valore e a promuovere le attività dell’associazionismo come espressione di partecipazione, solidarietà e pluralismo, all’articolo 15 istituisce un soggetto nuovo nel panorama della società civile italiana (e internazionale): i Centri di Servizio al Volontariato. Con il finanziamento delle fondazioni di origine bancaria, e per il tramite degli enti locali, tali nuove strutture sono messe «a disposizione delle organizzazioni di volontariato, e da queste gestite, con la funzione di sostenerne e qualificarne l’attività». Qualche anno più tardi, il Decreto Ministeriale n. 8 ottobre 1997² interviene a specificare i compiti dei nuovi Centri, che nel frattempo hanno cominciato a fiorire in diverse regioni della penisola: essi erogano le proprie prestazioni sotto forma di *servizi* a favore delle organizzazioni di volontariato. In particolare, essi sono chiamati a: fornire strumenti per la cultura e la crescita della cultura della solidarietà; offrire consulenza e assistenza qualificata, sostegno e strumenti per la progettazione e la realizzazione di attività; promuovere iniziative di formazione e di qualificazione destinate ai volontari; produrre e diffondere iniziative, informazioni, notizie, documentazione e dati sulle attività del volontariato locale e nazionale.

Negli anni successivi i Centro di Servizio– strutturandosi liberamente in organizzazioni di dimensione regionale (9), provinciale (65), inter-provinciale o sub-provinciale (4)– si

¹ Cfr. Legge 11 agosto 1991, n. 266, *Legge-quadro sul volontariato* (G.U. 22 agosto 1991, n. 196).

² Cfr. DM 8 ottobre 1997 del Ministero del Tesoro, di concerto con il Ministero della solidarietà sociale, recante *Modalità per la costituzione dei fondi speciali per il volontariato presso le regioni* (G.U. n. 241 del 15 ottobre 1997).

diffondono capillarmente su tutto lo stivale. Dal 2003, per rispondere ad alcune istanze di rappresentanza comune e di azione condivisa, si dotano di un Coordinamento nazionale, CSVnet, con sede nella capitale.

Oggi, a vent'anni dalla nascita, i Centri di Servizio per il Volontariato attivi in Italia sono 78, tre quarti dei quali aderenti alla rete nazionale. Con una base associativa di 9 mila organizzazioni di volontariato, e relativi coordinamenti e federazioni, oltre 1.100 unità di personale (impegnato con diverse modalità contrattuali), e decine di migliaia di servizi e di progetti realizzati ogni anno, essi costituiscono una delle grandi reti del Terzo Settore italiano³. Ma, al di là delle dimensioni, è la natura del tutto peculiare di queste organizzazioni a farne un caso unico nel panorama del non profit anche internazionale. I Centri, infatti, sono al contempo organizzazioni pubbliche e private: sono “associazioni di associazioni” private, ma la loro esistenza – e non solo le loro finalità, come avviene per gli altri enti non profit – è garantita concretamente dal sistema pubblico. Sono una rete organizzatasi “dal basso”, ma promossa e indirizzata da un’iniziativa politica. Queste caratteristiche, unitamente a una *mission* imperniata sul concetto di *servizio* nel senso più proprio del termine, *pubblico* e *gratuito*, fanno dei Centri di Servizio per il Volontariato una sorta di *amministrazione pubblica del sociale e del non profit*.

Un profilo così particolare ha conseguenze originali anche sul versante espressivo della vita di queste organizzazioni, essendo la comunicazione, almeno nell’approccio sociologico, una dimensione intimamente legata alle questioni identitarie del soggetto⁴. La comunicazione dei Centri si configura infatti, a

³ I dati citati in questo passaggio sono tratti dal *Report 2008-2009. Resoconto delle attività dei Centri di Servizio per il Volontariato*, il documento pubblico più recente sulla vita e l’organizzazione dei Centri, pubblicato da CSVnet sul proprio sito.

⁴ Per un’introduzione alle interdipendenze e alle implicazioni che legano in sociologia i due concetti di *comunicazione* e *identità*: M. Morcellini, G. Fatelli, *Le scienze della comunicazione*, Roma, Carocci, 1994; J. B. Thompson, *Mezzi di comunicazione e*

parere di chi scrive, come un caso emblematico di *comunicazione pubblica e insieme sociale*: una comunicazione orientata a fare, e a farsi, servizio, (almeno idealmente) vincolata a tutti i principi caratterizzanti i nuovi modelli di amministrazione democratica e condivisa, finanche partecipata, promossi dalle culture più innovatrici delle scienze giuridiche e dell'organizzazione⁵; e, al contempo, una comunicazione interamente ed esplicitamente dedicata ai temi del sociale e del non profit, dei diritti e della solidarietà, obbligata a confrontarsi con tutte le questioni identitarie e culturali - a partire dalla frammentarietà - che caratterizzano la vita del Terzo Settore⁶.

2. La comunicazione al centro: l'indagine sui siti dei Centri di Servizio per il Volontariato

Proprio dalla disponibilità di un osservatorio così particolare come i Centri presentati nel precedente paragrafo è nato il progetto di ricerca, dai risultati del quale si sviluppano le analisi e le riflessioni proposte in questo contributo.

modernità. Una teoria sociale dei media, Bologna, il Mulino, 1998; R. Silverstone, *Perché studiare i media*, Bologna, il Mulino, 2002.

⁵ Il riferimento è ai principi dell'ascolto, della semplificazione, dell'efficacia, della trasparenza e della responsabilità, indicati come i perni della "rivoluzione copernicana" che ha investito le pubbliche amministrazioni a partire dal 1990, con l'entrata in vigore della Legge n. 241, in materia di procedimento amministrativo, che fa da «spartiacque fra i due diversi modi di intendere i rapporti dell'amministrazione con i cittadini»: dall'amministrazione "sovrana" a quella "condivisa" (G. Arena, *Cittadini attivi*, Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 17). Sulle implicazioni specifiche di questa riforma sulle attività di comunicazione delle pubbliche amministrazioni si possono vedere: F. Faccioli, *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*, Roma, Carocci, 2000 e P. Mancini, *Manuale di comunicazione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

⁶ Per le prospettive più recenti sulla natura e sulle caratteristiche della comunicazione sociale: M. Morcellini e B. Mazza, *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, Milano, Franco Angeli, 2008; G. Peruzzi, *Fondamenti di comunicazione sociale. Diritti, media, solidarietà*, Roma, Carocci, 2011; A. Volterrani, *Saturare l'immaginario. Per una nuova comunicazione sociale*, Roma, Exorma, 2011.

L'indagine in questione, realizzata tra il 2010 e il 2011 da un *team* misto⁷ di ricercatori e collaboratori del Coris - Dipartimento di comunicazione e ricerca Sociale dell'Università Sapienza di Roma e di CSVnet - Coordinamento nazionale dei Centri di Servizio per il Volontariato, aveva come obiettivo quello di esplorare e di ricostruire le dinamiche identitarie, organizzative, relazionali e promozionali di queste organizzazioni, a partire dalle attività di comunicazione, soprattutto on line, che esse realizzano quotidianamente.

La scelta della comunicazione (soprattutto esterna) come luogo, pretesto di indagine, si fondava sulla convinzione, ormai riconosciuta anche dalla letteratura, che analizzare i prodotti, i significati e le dinamiche comunicative di un'organizzazione sia una pista in grado di rilevare e di far comprendere molti aspetti importanti dell'identità e del ruolo di un soggetto attivo nella sfera pubblica. La scarsità di studi di questo tipo aventi per oggetto enti non profit conferiva al progetto un ulteriore carattere di novità.

Entrando nello specifico delle attività di indagine, la decisione di fare dei siti dei Centri il perno della strategia di ricerca rispondeva alla convinzione che questo *medium* fosse il più idoneo a ricostruire *l'immagine globale*, a tutto tondo, delle organizzazioni in questione e della loro rete, per almeno tre ragioni. Innanzitutto, il sito è una tecnologia ormai imprescindibile per strutture che si considerino, e che vogliano presentarsi, come professionali; inoltre, la pubblicità del luogo consentiva un'immediata reperibilità dei materiali. Già da soli

⁷ Il gruppo di lavoro del progetto era così composto: *direzione scientifica* Gaia Peruzzi (Sapienza Università di Roma); *coordinamento* Maria Teresa Rosito (CSVnet), Manuela Bartolotta (Sapienza Università di Roma), Stefania Carulli (Sapienza Università di Roma), Clara Capponi (Csvnet); *ricercatori* Lorenzo Boscato, Alessia Ciccotti, Annalisa Critelli, Claudio Fratini, Sandra Fratticci, Maria Ida Maroni, Laura Viviani (all'epoca tutti laureandi e laureati in comunicazione della Sapienza Università di Roma); *assistenti alla procedure tecnico-informatiche* Maria Paola Faggiano (Sapienza Università di Roma), Luca Bracchi (CSVnet).

questi due elementi costituivano una prima rilevante garanzia di fattibilità dell'impresa, e di confrontabilità dei dati. A queste considerazioni di ordine più pratico se ne aggiungeva un'altra direttamente inerente al tema: configurandosi come una *vetrina*, il sito presuppone un'organizzazione e una costruzione *globalmente riflettute* di tutti i contenuti pubblicati, siano essi le informazioni sull'identità del soggetto promotore o i servizi da questo erogati; ciò offriva ai ricercatori «una visione di insieme delle strategie comunicative»⁸ degli enti, e dunque un livello di analisi complesso. Infine, il fatto che gli anni in cui sono nati e cresciuti i Centri di Servizio al Volontariato coincidano perfettamente con quelli dell'avvento delle tecnologie digitali nelle amministrazioni del paese, e la loro diffusione sull'intero territorio nazionale, facevano di queste organizzazioni *un osservatorio ideale delle potenzialità della comunicazione on line nell'erogazione di servizi pubblici*.

Coerentemente con i presupposti appena illustrati, il progetto di ricerca si fondava sul monitoraggio di tutti i siti dei Centri di Servizio al Volontariato aderenti al Coordinamento nazionale. Tale azione mirava a ricostruire, attraverso una valutazione globale e approfondita di ciascun sito del network, e una successiva analisi comparativa delle variabili principali, un profilo dettagliato dell'immagine comunicata on line da questi enti, e il quadro dei modi e delle forme in cui essi svolgono quotidianamente la propria funzione di servizio. Nella consapevolezza che le relazioni e le attività costruite sul Web costituiscono uno spaccato sempre più rilevante della vita di un'organizzazione, ormai inestricabilmente intrecciato, e continuamente interferente, con la sfera dell'esistenza off line.

⁸ Cfr. L. Solito, *Cogito ergo sum. Idee e fatti sulla comunicazione*, Firenze, Le Lettere Università, p. 65.

Di fatto, nell'autunno 2010, sulla base di una griglia di 116 *item* originali, "tagliati su misura" per i soggetti del campione, sono stati monitorati i siti di 71 Centri di Servizio⁹.

Il disegno complessivo della ricerca prevedeva poi di arricchire i risultati di questa prima parte del lavoro con quelli di due azioni minori, per integrare, come suggeriscono i metodologi della ricerca su Internet¹⁰, metodi on e off line: una mappatura delle risorse e delle attività degli uffici di comunicazione di tutti i Centri, da realizzarsi mediante una *websurvey*, e una serie di interviste a testimoni privilegiati, selezionati fra presidenti, direttori, responsabili e addetti alla comunicazione di alcuni dei principali Centri del campione¹¹. Entrambe le fasi sono state svolte nei restanti mesi dell'anno 2010.

Le pagine che seguono, pur attingendo liberamente ai dati prodotti da tutte e tre le azioni¹², si concentrano sulle principali evidenze emerse dal monitoraggio dei siti, organizzate per l'occasione di questo testo intorno a tre temi principali: *l'identità, i servizi, le reti*. Le domande cui cercheranno di dare risposta i prossimi paragrafi sono dunque: quale immagine dei Centri di Servizio trasmettono i loro siti? Sono in grado di raccontarne *mission*, funzioni e valori? E poi: quali servizi offrono i Centri

⁹ All'epoca della ricerca, i Centri di Servizio aderenti al Coordinamento nazionale erano 72, tre in meno di quelli che il network conta oggi. Al momento della rilevazione, uno di questi risultava indisponibile.

¹⁰ Cfr. C. Hine (a cura di), *Virtual methods. Issues in Social research on the Internet*, New York, Berg, 2005.

¹¹ In particolare, riguardo alla *websurvey* sugli uffici di comunicazione: sono stati contattati gli operatori di 71 Centri, ed hanno risposto in 61. Le risposte fornite dai referenti per la comunicazione hanno consentito di confrontare i dati sull'immagine comunicata dai Centri all'esterno con le percezioni diffuse all'interno tra gli abitanti di quel mondo. Durante la terza fase del lavoro invece sono state realizzate dodici interviste a testimoni privilegiati, per approfondire aspetti particolarmente rilevanti, o magari contraddittori, emersi durante le analisi dei materiali recuperati con il monitoraggio dei siti e la *websurvey*.

¹² I risultati finali della ricerca sono pubblicati nel volume a cura di G. Peruzzi, *La comunicazione al centro. Un'indagine sulla rete dei Centri di Servizio per il Volontariato*, Firenze, I Quaderni Cescvot, n. 56, 2012.

mediante il Web? Qual è la qualità delle informazioni pubblicate? Le tecnologie digitali sono utilizzate per promuovere la cultura del volontariato e della solidarietà? Ed infine: la Rete è utilizzata per promuovere il Coordinamento? E con quali altri soggetti fanno rete i Centri di Servizio?

Professionali ma burocratici: il volto on line dei Centri di Servizio per il Volontariato

Prima di addentrarci nella valutazione dei temi e dei servizi che costituiscono il *core* della comunicazione on line dei Centri, una premessa importante: nel complesso, i siti del Coordinamento sono *siti professionali*. Infatti, sottoposti alla prova dei requisiti minimi di qualità (una batteria di una ventina di domande, mirate a verificare la presenza degli attributi tecnici indispensabili a distinguere un sito come professionale, adeguato alle esigenze di un'organizzazione lavorativa¹³), quasi la metà dei siti (34, pari al 48%¹⁴) ha superato brillantemente la prova, restituendo un'immagine giudicata dai ricercatori come “decisamente professionale”. Inoltre, dei restanti, ben 22 riportavano un giudizio comunque pienamente positivo, e si contano invece su una mano i casi che presentavano un qualche difetto “elementare”

¹³ Fra i requisiti minimi di professionalità si sono rilevati: velocità di caricamento, omogeneità del font nelle diverse pagine, allineamento a sinistra dei testi, funzionamento dei link, presenza delle funzioni “Cerca nel sito” e “Mappa del sito”, presenza di menù orizzontale e verticale, possibilità di navigare per tabulazioni, presenza permanente di una struttura fissa (logo + menù) come elemento di orientamento nella navigazione. Per la lista completa degli *item* di questa sezione e di tutta la griglia di analisi di questa azione del progetto si può vedere l'*Appendice 1* del testo di G. Peruzzi, *op. cit.*, pp. 137-162.

¹⁴ Data l'entità del campione, inferiore a cento unità, le statistiche usate per illustrare i dati del monitoraggio riportano i valori assoluti delle frequenze calcolate sui singoli *item*. Laddove però si sia ritenuto che l'esposizione dei risultati ne guadagnasse in efficacia, si è lasciato che la percentuale affiancasse il dato intero. Ancora: quando nel testo il totale dei casi è inferiore a 71, significa che il dato sulla specifica variabile non era rilevabile per tutti i siti.

nell'organizzazione dei contenuti o una grafica "ingenua" (animazioni in *Flash*, immagini poco nitide).

La precisazione è necessaria perché il dato non è scontato, in un paese dove l'esperienza quotidiana racconta che l'innovazione nella comunicazione delle pubbliche amministrazioni procede a macchia di leopardo.

Consapevoli e attrezzate sotto il profilo tecnico, le nostre organizzazioni sono anche capaci di presentarsi adeguatamente sulla sfera pubblica, di spiegare cosa sono, come funzionano e a cosa servono i Centri di Servizio per il Volontariato?

Per rispondere a questi interrogativi è necessario spostare l'attenzione dai dati sulle *performance* delle tecnologie a quelli della *content analysis*.

70 dei 71 siti analizzati hanno il logo del Centro presente in tutte le pagine (compresa ovviamente la *home*), diligentemente sempre al medesimo posto. 68 siti hanno una pagina dedicata alla presentazione della propria struttura; la maggior parte riporta anche l'organigramma completo. 69 fanno riferimento alla normativa che ha istituito gli enti.

Questi primi dati non lasciano dubbi: anche riguardo ai "fondamentali" espressivi della comunicazione nel cyberspazio, i Centri del Coordinamento sono attenti ed efficaci.

Le asticelle dei punteggi si abbassano sensibilmente solo quando si passa a considerare dimensioni più complesse dell'identità, quali per esempio i valori e la cultura che fondano la *mission* del volontariato.

Solo 29 siti - neppure la metà del totale! - fa riferimento, anche in maniera breve, alle origini del Centro di Servizio e al rapporto col territorio. 42 si richiamano esplicitamente ai valori del volontariato, ma il testo risulta generico e poco efficace. Solo 15 siti (21% del campione) si esprimono ripetutamente sui temi della solidarietà, della democrazia, del pluralismo.

Un dato ancor più "secco" ed eloquente è quello che emerge dalle risposte agli *item* che cercavano di indagare la dimensione dell'identità e della memoria storiche: i Centri che possono

vantare sul proprio sito informazioni approfondite sulle vicende e sulle persone che hanno fatto la storia del volontariato, in Italia o sul territorio di riferimento, sono solo 4, il 6% del totale.

La medesima impressione di “freddezza” e di impersonalità la si riscontra anche analizzando le strategie di approccio del sito verso i destinatari, reali o potenziali. Se 28 Centri propongono nei propri siti percorsi di navigazione espressamente rivolti all’interlocutore per eccellenza di queste strutture, le associazioni di volontariato, sono d’altra parte pochissimi, appena 5, quelli che prevedono, oltre alla suddetta sezione, contenuti esplicitamente mirati ad altre categorie scelte (e, come si evincerà meglio dal prossimo paragrafo, non è certo per scarsità di materiali che questo avviene!). La maggior parte dei siti sembra rivolgersi invece in maniera indifferenziata a un indistinto navigatore/utente.

Dovendo tentare una sintesi di questa prima selezione di dati, il giudizio è nel complesso sicuramente positivo: i siti dei Centri di Servizio sono *vetrine istituzionali*, ambienti ben costruiti e organizzati, senza dubbio adeguati a organizzazioni di livello professionale. Il problema, casomai, è che essi parlano esclusivamente “alla testa”, e pochissimo “al cuore”, dei visitatori. Ricalcando un po’ i difetti di quella che è la pubblica amministrazione italiana. E facendo propendere l’ago di una comunicazione che dovrebbe essere, lo abbiamo visto, al contempo *istituzionale* e *sociale*, verso la prima delle due funzioni.

3. Siti di servizio

Quali e quanti servizi offrono i Centri sul Web? Di che qualità? Con questi interrogativi la ricerca si inoltrava a indagare i temi più sensibili del progetto.

L’analisi dei servizi offerti è stata organizzata in quattro categorie: di *informazione*, relativi alla *formazione*, a *bilanci*

*pubblici e fundraising, di promozione e cultura del volontariato*¹⁵. Ecco di seguito i risultati più significativi.

L'informazione è senza dubbio il "cuore" della comunicazione dei Centri: seppur con qualche disomogeneità, *news, rassegne stampa, newsletter, studi e ricerche sul volontariato* risultano servizi erogati in maniera diffusa e professionale da quasi tutti i siti del Coordinamento. In particolare, a un esame dettagliato dei testi è emerso che la maggior parte dei siti propone aggiornamenti costanti e dedica sezioni mirate all'approfondimento dei contenuti di informazione. Per rendere l'idea, al momento della rilevazione 32 siti su 64 presentavano notizie aggiornate nell'ultima settimana, e in 22 casi gli aggiornamenti erano addirittura relativi a fatti degli ultimi due giorni. Inoltre, i testi pubblicati risultavano molto spesso sintetici ed efficaci, e le notizie sempre brevi, consapevolmente "tagliate" secondo i criteri della lettura più veloce e meno impegnata tipica dei cybernauti. In molti casi, esse si presentavano pure corredate da link di approfondimento.

Il *team* ha letto un sintomo importante dello spirito di servizio di questi siti anche nei dati relativi alle rassegne stampa, che nella maggior parte dei casi risultavano liberamente accessibili, "concentrati" di informazione selezionata e sempre aggiornata (settimanalmente, ma anche quotidianamente) sui temi del sociale, del volontariato e del non profit.

Ancora, 49 siti, corrispondenti al 70% del campione, hanno una sezione dedicata a ricerche e pubblicazioni sul volontariato; e anche nei casi di assenza di una pagina apposita, i ricercatori hanno rilevato comunque rimandi a ricerche o ad approfondimenti in differenti aree del sito, quasi sempre consultabili e scaricabili da chiunque, senza alcun vincolo: una testimonianza importante di quale patrimonio di saperi specialistici queste organizzazioni,

¹⁵ La tipologia riprende la suddivisione dei servizi utilizzata nei documenti ufficiali dei Centri di Servizio per il Volontariato (cfr. CSVnet, *Report 2008-2009, op. cit.*), con l'unica esclusione, per evidenti ragioni di senso, dei servizi logistici.

come più in generale gli enti non profit, raccolgano e mettano a disposizione della società.

L'unico servizio di informazione sul cui utilizzo si sono rilevate varie criticità è la newsletter, la cui diffusione nel 2010 appariva ancora disomogenea fra i vari territori, e il cui funzionamento risultava regolarmente cadenzato su una periodicità quindicinale o settimanale solo per il 45% dei casi analizzati.

Proseguendo nella rassegna delle diverse categorie di attività, la seconda specializzazione importante dei Centri è risultata l'erogazione di servizi nel settore della formazione. Ben 65 Centri su 71 hanno una sezione on line integralmente dedicata alla formazione. 59 pubblicano su Internet la presentazione di corsi tradizionali, realizzati sia dalle associazioni che dal Coordinamento, e 42 quella di attività formative specificamente rivolte al mondo scolastico. Addirittura, 43 siti danno notizie relative a corsi realizzati da soggetti *altri*, diversi dal volontariato. Tali dati affermano con chiarezza *la formazione come parte del DNA dei Centri di Servizio per il Volontariato*, da intendersi sia come percorso di apprendimento continuo per le associazioni, sia come occasione di *empowerment* delle risorse interne, sia, infine, in senso più lato, come opera di sensibilizzazione e di educazione di diverse categorie di cittadini ai valori della solidarietà.

Bandi di finanziamento, 5 per mille, fundraising, bilancio sociale: questi sono i temi che fungevano da indicatore invece per la terza categoria di servizi. Dove, si percepisce anche a colpo d'occhio, i numeri delle rilevazioni positive si fanno decisamente più contenuti. In pillole: solo 34 Centri di Servizio dedicano sul sito un'apposita sezione, ben visibile e aggiornata, alle iniziative dedicate al finanziamento di percorsi formativi, e 17 (appena un quarto del totale) inseriscono tra le news almeno la segnalazione di questo tipo di progetti. I siti che dedicano un link ben visibile sulla *home* alle informazioni sul *5 per mille* sono 16; per salire a quota 39 (55% del campione) bisogna conteggiare anche quelli che inseriscono almeno un richiamo sul tema. A parte questa informazione sulla donazione che potremmo definire quasi

“istituzionale”, i siti che trattano altre questioni legate al *fund raising* sono davvero pochi; per di più le notizie, già scarse, risultano spalmate in modo disordinato tra diverse sezioni. I dati relativi al bilancio sociale insistono sugli stessi toni: solo 38 Centri (44%) pubblicano on line questo documento, mentre 44 sono i siti che, con una pagina dedicata o anche solo con qualche informazione, comunque “toccano” il tema. Il profilo di questa sezione è evidentemente più modesto di quelli emersi dall’analisi delle due precedenti; il giudizio si mitiga però se si considera che quello della trasparenza è uno dei principi che più fatica a trovare attuazione anche nella comunicazione delle pubbliche amministrazioni nazionali¹⁶.

Infine, i servizi di cultura e promozione del volontariato. Il tema che spicca su questo fronte è quello dei progetti del *Servizio civile*: 15 siti gli dedicano uno spazio riservato, e sono quasi il doppio (28, per la precisione) quelli che, seppur con informazioni più ridotte, affrontano comunque l’argomento. Si tratta in ogni caso dell’unica questione su cui si rileva un’attenzione condivisa: per il resto, la promozione della cultura della solidarietà è interpretata, e gestita, come annuncio di eventi singoli, di dimensione perlopiù locale. In ciò riflettendo anche il primo motivo di autoreferenzialità della rete, almeno per le analisi sviluppate in questo paragrafo: le iniziative per il sociale e la solidarietà pubblicizzate dai siti del Coordinamento sono quasi esclusivamente quelle promosse dalle associazioni di volontariato.

Le criticità rilevate sulle ultime due classi non compromettono però il valore di una funzione, l’erogazione di servizi, che nel complesso i Centri mostrano di svolgere attraverso i siti in maniera puntuale e molto qualificata.

¹⁶ Cfr. Civit - Commissione indipendente per la Valutazione, la Trasparenza e l’Integrità delle Pubbliche Amministrazioni, *Rapporto sulla trasparenza negli enti pubblici nazionali*, 2012.

5. Dai servizi in Rete alle reti di servizi: il tassello mancante

La Rete è anche uno strumento di *networking*? Quali relazioni i Centri di Servizio riescono a costruire nel cyberspazio con gli altri membri del Coordinamento, e con i soggetti dei propri territori?

Nella comunicazione on line, i centri non dedicano molto spazio ai propri simili: su 71 siti analizzati, quelli che hanno nella *home page* un riferimento, di qualsiasi natura, al nome di un altro Centro di Servizio per il Volontariato sono solo 27. Va ancora peggio al Coordinamento: 38 siti - più della metà del campione! - non riportano né il logo di CSVnet, né un rinvio al suo sito; 30 hanno un link al sito del referente nazionale, e solo 3 ne pubblicano il logo. Ancora: alcuni hanno un testo di presentazione del progetto di Coordinamento all'interno del sito, ma in diversi casi questo non è facilmente rintracciabile. Sono 6, per l'esattezza, i siti che hanno in *home* un richiamo alla pagina di presentazione di CSVnet. Persino più scarsi i numeri dei siti che hanno un riferimento visivo di qualche tipo alla rete: un solo sito ha il layout evidentemente coordinato con quello di CSVnet; 14 vi si richiamano in qualche modo con colori o impostazione (Figura 1), ma la maggior parte appare graficamente non correlata.



Figura 1 I colori predominanti nei siti dei Centri di Servizio 2010 (elaborazione propria)

Si è calcolato che un utente casuale che si imbattersse in uno dei siti della rete avrebbe meno del 5% di probabilità di percepire a colpo d'occhio l'esistenza del Coordinamento! (Figura 2).



Figura 2 I motivi ricorrenti nei loghi dei Centri di Servizio, 2010 (elaborazione propria)

Se la propensione dei Centri a fare formalmente rete nella sfera digitale appare molto modesta, più numerosi e intensi ci appaiono, dal medesimo osservatorio, i rapporti con altri soggetti. Innanzitutto, i siti delle nostre organizzazioni mostrano un'apprezzabile attività di *linking* (dato coerente con la funzione di *biblioteca di saperi specialistici* già segnalata nel paragrafo precedente). Ma sono soprattutto le notizie su, e i rimandi a, soggetti del territorio "fisico" di appartenenza dei Centri a denotare le capacità di networking di queste organizzazioni, e le potenzialità a tal fine degli strumenti della comunicazione on line.

Quali sono i soggetti pubblici delle provincie o delle regioni che animano anche la vita on line dei Centri di Servizio al Volontariato? Qualche menzione riescono ad aggiudicarsela imprese e personaggi politici, ma sempre nelle news e mai nei titoli o in primo piano in *home*. I veri interlocutori dei Centri di Servizio al Volontariato sono gli enti pubblici, nominati nel testo di una delle ultime 5 news da oltre 50 siti (più del 70%!): nella

rete delle nostre organizzazioni, le amministrazioni pubbliche e i loro rappresentanti sono addirittura più visibili dei partner del Coordinamento.

Quest'ultima affermazione suona come una conferma dell'ipotesi iniziale, che i Centri di Servizio del Volontariato si configurino come delle amministrazioni di servizi pubblici, specializzate per il settore del sociale e del non profit. Mentre a livello più generale la medesima frase sembra ribadire il concetto che le potenzialità delle tecnologie (nel nostro caso, il loro potere di essere strumenti di servizio e di fare rete) non si esplicano se non nell'interazione con i fattori umani e sociali.

Bibliografia

- Arena, G., *Cittadini attivi*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- CSVnet - Coordinamento Nazionale dei Centri di Servizio per il Volontariato, *Report 2008-2009. Resoconto delle attività dei Centri di Servizio per il Volontariato*, 2010. Scaricabile all'indirizzo: < http://www.csvnet.it/usr_view.php/ID=1536 >.
- Faccioli, F., *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*, Roma, Carocci, 2000.
- Hine, C. (a cura di), *Virtual methods. Issues in Social research on the Internet*, New-York, Berg, 2005.
- Mancini, P., *Manuale di comunicazione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Morcellini, M. e Fatelli, G., *Le scienze della comunicazione*, Roma, Carocci, 1994.
- Morcellini, M. e Mazza, B., *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Peruzzi, G., *Fondamenti di comunicazione sociale. Diritti, media, solidarietà*, Roma, Carocci, 2011.

Peruzzi, G. (a cura di), *La comunicazione al centro. Un'indagine sulla rete dei centri di Servizio per il Volontariato*, Firenze, Cesvot, I Quaderni, n. 56, 2012.

Silverstone, R., *Perché studiare i media*, Bologna, il Mulino, 2002.

Solito, L., *Cogito ergo sum. Idee e fatti sulla comunicazione*, Firenze, Le Lettere Università.

Thompson, J. B., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Bologna, il Mulino, 1998.

Volterrani, A., *Saturare l'immaginario. Per una nuova comunicazione sociale*, Roma, Exorma, 2011.

Videogiochi e apprendimento tra medium e messaggio. Considerazioni sull'uso didattico dei videogiochi.

di **Alessio Ceccherelli**

Abstract

Questo lavoro si propone di riflettere sul rapporto tra videogiochi e apprendimento, analizzando i risultati delle ricerche effettuate in merito agli effetti, negativi e/o positivi, che i videogiochi sembrano avere a livello cognitivo/comportamentale. L'idea di base è che gli effetti positivi si riferiscano per lo più al medium in quanto tale, mentre quelli negativi siano legati per lo più al loro contenuto e all'uso che se ne fa. Si passa quindi a ragionare sulle modalità in cui i videogiochi possano essere coinvolti nell'attività didattica comune: quella più ovvia e auspicabile si propone di integrare i videogiochi (e i media digitali in genere) con gli altri media "tradizionali", nella prospettiva di un controbilanciamento che salvaguardi le diverse abilità cognitive stimulate dai diversi media.

Che l'apprendimento non sia così slegato dal divertimento lo sostengono da anni i tanti fautori dell'*edutainment*, citando l'ormai abusata frase di McLuhan «Anyone who tries to make a

distinction between education and entertainment doesn't know the first thing about either»¹. D'altra parte, il concetto di divertimento è implicito nell'etimologia stessa del termine *scuola*, dal greco *scholḗ* (ozio, riposo), *scholàzein* (stare in ozio, riposarsi, aver tempo di occuparsi di una cosa per divertimento)².

L'idea di questo legame è comunque difficile da assimilare, almeno per chi ha in mente (e negli occhi) un certo tipo di scuola, quella delle file di banchi, dei grembiuli blu e bianchi, dei rigidi orari mattutini, delle interrogazioni alla cattedra, dei compiti a casa, e tante altre cose che discendono da una realtà scolastica non tanto dissimile – nei fatti – da un immaginario alla libro *Cuore*. L'assimilazione diventa poi tanto più difficile se si associa all'idea di divertimento quella di videogiochi, bersaglio privilegiato di associazioni di genitori e oggetto di interpellanze parlamentari, accusato di istigare alla violenza, di ridurre la capacità sociale dei bambini, di causare dipendenza.

Eppure, la relazione tra videogiochi e apprendimento viene studiata ormai da molti anni, sin dagli anni '80, e negli ultimi tempi si stanno moltiplicando gli articoli di giornali o di riviste che riportano cronache di sperimentazioni didattiche e risultati di ricerche sul tema. Il campo d'indagine – come era lecito aspettarsi – è per lo più americano, e in generale anglosassone.

Uno degli interventi più noti e citati in questo campo è *Video games and the future of learning*³. In esso si sostiene, mettendo in campo note teorie dell'apprendimento ed esempi applicativi, che i videogiochi sono in grado di porsi ad un tempo su un piano etico-epistemologico (sviluppo di valori condivisi), sociale (sviluppo di un insieme di effettive pratiche sociali), esperienziale (sperimentazione di diverse ed intense identità) e ricco di significatività (sviluppo della comprensione situata). Tra gli autori

¹ http://en.wikiquote.org/wiki/Marshall_McLuhan

² <http://www.etimo.it/?term=scuola>

³ J.P. Gee et al. *Video games and the future of learning*, 2004
<http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>

del saggio c'è James Paul Gee, professore alla Arizona State University, e noto per le sue prese di posizione – anche estreme e provocatorie - a favore dei videogiochi, in contrasto con l'opinione comune⁴. A suo parere, il punto fondamentale dal quale partire per riflettere sull'apprendimento è l'esperienza, in quanto il nostro cervello è in grado di immagazzinare ogni tipo di esperienza, ed è proprio questo che informa il nostro processo di apprendimento. Se le migliori esperienze di apprendimento si basano sulla motivazione, sulla declinazione di obiettivi chiari, sull'interpretazione dei risultati e su feedback immediati e continui⁵, allora i videogiochi sono eccezionali strumenti di apprendimento, perché funzionano esattamente con queste caratteristiche. Le ricadute da un punto di vista didattico sono molteplici. Grazie ai videogiochi, infatti, è anche possibile sopperire ai troppo rigidi sistemi di valutazione come i test e le prove di verifica “classiche”; è più facile proporre agli studenti attività di *problem solving*, così come indurli a comportamenti in grado di farli maturare psicologicamente ed emotivamente, in quanto giocando si è costretti a prendere dei rischi e ad accettare le sfide. Anche l'apprendimento della lingua diventa più facile, perché il miglior modo per farlo non è da un libro o da un dizionario, ma dalla sua applicazione in un'esperienza, come può essere quella videoludica (apprendimento situato e significativo). In generale, a detta di Gee, i videogiochi provvedono ad un valido modello di apprendimento per le scuole, modello in cui gli stessi insegnanti vengono ridefiniti come progettisti dell'apprendimento⁶.

La posizione di Gee è senza dubbio una delle più entusiastiche e categoriche riguardo al rapporto videogiochi-apprendimento, e

⁴Cfr. J.P. Gee, *10 Truths About Books and What They Have to Do With Video Games*, 2011 <http://www.jamespaulgee.com/node/52>

⁵ Su questo concordano teorie psicologiche e pedagogiche anche molto diverse tra loro.

⁶ <http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/02/ten-surprising-truths-about-video-games-and-learning/>

si pone in netto contrasto con chi invece vede nel videogioco più un rischio ed un pericolo che un vantaggio. Negli anni, gli studi sugli effetti nefasti che il medium videoludico ha sui giocatori, soprattutto più piccoli, sono stati molti, a partire da quelli di Craig Anderson e Douglas Gentile che hanno analizzato l'esposizione a contenuti violenti e il legame con un incremento di desensibilizzazione e di pensieri, sentimenti e comportamenti aggressivi⁷. Sintetizzando, i maggiori effetti negativi imputabili ai videogiochi risiederebbero, anche in virtù del loro contenuto, nel far partecipare (inter)attivamente e continuamente ad azioni violente, azioni che il sistema di gioco premia al fine di far avanzare lo stato della partita. A questo si aggiunge il peggioramento del rendimento scolastico (più si gioca meno si va bene a scuola), la facilità di cadere in meccanismi di dipendenza (che a sua volta può causare depressione e generare alti livelli di ansia), la possibilità – se si gioca troppo - di comportarsi impulsivamente e di avere problemi di attenzione, con la relativa difficoltà ad impegnarsi ed a sostenere un comportamento per raggiungere un obiettivo⁸.

In realtà, già in alcuni di questi studi si fanno delle distinzioni che edulcorano le critiche portate ai videogiochi. Il fatto di peggiorare il proprio rendimento a scuola, ad esempio, non dipende dal giocare ai videogiochi, ma dal giocarci troppo, e dunque un discorso simile si potrebbe fare con qualsiasi altro “svago” o alternativa al fare i compiti. Stesso discorso per il

⁷ Cfr. C.A. Anderson, K.E. Dill, *Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life*, in «Journal of Personality and Social Psychology», n° 78, 2000, pp. 772–790; C.A. Anderson, B.J. Bushman, *Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A metaanalytic review of the scientific literature*, in «Psychological Science», n° XII, 2001, pp. 353–359; C.A. Anderson, K. Buckley, D.A. Gentile, *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*, New York, Oxford University Press, 2007.

⁸ Per un elenco più dettagliato si rimanda al bell'articolo presente su <http://www.raisesmartkid.com/3-to-6-years-old/4-articles/34-the-good-and-bad-effects-of-video-games>, aggiornato a febbraio 2012.

legame tra il troppo giocare e i comportamenti impulsivi; anzi, in questo caso, lo studio dimostra come l'evidenza maggiore sia nella direzione opposta del rapporto causale: ovvero è chi ha già problemi di attenzione e si comporta impulsivamente che tende a passare più tempo con i videogiochi⁹.

Al di là di questo, comunque, leggendo con attenzione questa lista di effetti negativi, e mettendola a confronto con quella di effetti positivi che è possibile ricostruire dai tanti articoli usciti in merito¹⁰, l'impressione è che si venga a stabilire una separazione abbastanza netta - per usare categorie mcluhaniane - tra *medium* e *messaggio*, ovvero tra le caratteristiche strutturali e mediologiche del videogioco e l'uso che se ne fa, sia riguardo ai contenuti che attraverso di esso vengono veicolati sotto forma di narrazioni e obiettivi di gioco, sia riguardo alle conseguenze sociali e psichiche che possono essere generate da un eccessivo utilizzo. Nella figura che segue sono sintetizzati gli effetti negativi e positivi come risultano dagli studi citati; i diversi effetti sono messi in relazione con tre categorie che derivano da quelle mcluhaniane citate: il medium, l'uso che se ne fa, e il contenuto¹¹.

⁹ Cfr. D.A. Gentile *et al.*, *Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality*, in «Psychology of Popular Media Culture», I (1), 2012, pp. 62-70.

¹⁰ Anche in questo caso si rimanda innanzitutto alla pagina <http://www.raisesmartykid.com/3-to-6-years-old/4-articles/34-the-good-and-bad-effects-of-video-games>, e ai testi di S.B. Johnson, *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, New York, Riverhead Books, 2006, M. Prensky, *Don't Bother Me Mom - I'm Learning!*, St. Paul, Paragon House, 2006, J. McGonigal, *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, New York, Penguin, 2011.

¹¹ Una nota su questa tripartizione è necessaria. Con il famoso motto *The medium is the message*, McLuhan sosteneva che la potenza di un medium prescinde dai messaggi che attraverso di esso vengono veicolati: esso è in grado di riconfigurare il nostro sensorio, la nostra percezione del mondo e le nostre categorie concettuali *a prescindere* dai contenuti comunicati e dall'uso che può esserne fatto. Il fatto che la televisione possa essere usata per fini pubblicitari o propagandistici (uso del mittente), che essa possa non essere vista o essere vista 10 ore al giorno (uso del destinatario), che con essa si propongano trasmissioni politiche, film violenti, programmi culturali (contenuto): tutto questo ha una potenza tutto sommato minore rispetto alla riconfigurazione sensoriale-

Effetti positivi		Effetti negativi	
Stimolazione della abilità logiche e di <i>problem solving</i>	Medium	La violenza induce un incremento di desensibilizzazione, eccitazione fisiologica, aggressività cognitiva e comportamentale	Contenuto
Coordinazione oculo-manuale, attenzione visiva, spaziale e iconica	Medium	Peggioramento del comportamento pro-sociale, manifestazione di fobia sociale	Uso
Gestione e logistica delle risorse a disposizione	Medium	Insegnamento di valori sbagliati, come il comportamento violento, la vendetta, l'aggressività	Contenuto
Multitasking e gestione di obiettivi multipli	Medium	Sostanziale sessismo nella rappresentazione delle donne	Contenuto
Pensiero rapido, rapidità nel prendere decisioni	Medium	Peggioramento del rendimento scolastico	Uso
Strategia e anticipazione, <i>telescoping</i>	Medium	Influenza negativa sulla salute (obesità, disordini posturali e muscolari)	Uso
Sviluppo di abilità di lettura e matematiche	Medium	Apprendimento di linguaggi e comportamenti negativi	Contenuto
Perseveranza, tentativi ed errori, rafforzamento autostima	Medium	Esposizione ai pericoli della rete (per i giochi online)	Uso
Riconoscimento di schemi logici	Medium	Dipendenza, con conseguente depressione e ansia	Uso/Medium
Ragionamento induttivo e sperimentazione delle ipotesi	Medium	Comportamenti impulsivi (se si gioca per troppo tempo)	Uso/Medium
<i>Mapping</i> , ricostruzione di mappe	Medium	Confusione tra realtà e fantasia	Medium
Abilità mnemoniche	Medium	Difficoltà a concettualizzare e ad elaborare una <i>Weltanschauung</i>	Medium
Riconoscimento rapido e accurato delle informazioni visive	Medium	Problemi di profondità dell'analisi, di concentrazione e di attenzione (<i>Continuous Partial Attention</i>)	Medium
Capacità di seguire le istruzioni	Medium		
Elaborazione di giudizi ragionati	Medium		
Lavoro di gruppo e cooperazione (online e multiplayer)	Medium		
Atteggiamento solidale, pro-sociale	Medium/Uso		

Figura 1 - Effetti positivi e negativi dei videogiochi

Le cose che saltano all'occhio sono almeno due.

Da un lato, gli effetti negativi sembrano per lo più derivare o da ciò che viene narrato o dall'uso (molto spesso riconducibile ad un

percettiva-cognitiva da essa indotta (medium). Anche Castells e Debray, tra gli altri, hanno mostrato come questa idea vada presa con le molle e come essa possa essere anche ribaltata (*The message is the medium*), ma entrambi ne riconoscono la potenza concettuale e – alla fin fine – la validità; cfr. M. Castells, *The Information Age: Economy, Society and Culture: Vol. 1 - The Rise of the Net-work Society*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd, 1996 e R. Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000.

abuso) che del medium viene fatto, non essendo direttamente imputabili al medium in quanto tale. Le eccezioni più rilevanti e significative riguardano la difficoltà ad avere una visione complessiva del mondo e quella a scendere di livello nell'analisi, ad avere un'attenzione in profondità: la loro importanza obbliga ad una trattazione dedicata, che sarà affrontata nell'ultimo paragrafo. Per quanto riguarda invece le altre eccezioni, ci si riferisce sostanzialmente alla forte capacità di attrazione e di coinvolgimento del videogiochi, da cui discendono il rischio di confondere realtà e fantasia e di diventarne dipendenti. In questo, però, la componente emotiva e psichica del giocatore ha comunque un peso determinante, in quanto – come è noto – esistono soggetti particolarmente predisposti alla dipendenza, al di là dell'oggetto del quale diventano dipendenti¹². Il discorso della dipendenza è d'altra parte molto più articolato, e meriterebbe un approfondimento a parte: non necessariamente la dipendenza va interpretata in modo negativo, in quanto la capacità di attrarre e tenere avvinti con continuità risulta importante ai fini del raggiungimento di uno scopo¹³, e dunque anche dell'apprendimento.

Dall'altro lato, è invece altrettanto importante notare come non ci sia traccia di contenuto nella colonna degli effetti positivi. È chiaro che alcune abilità vengono stimulate da alcuni generi piuttosto che da altri¹⁴, ma il contenuto, in termini di narrazione e di immaginario veicolato, risulta essere piuttosto influente. Questa constatazione, a sua volta, ci dice innanzitutto che qualsiasi gioco – anche uno che presenta contenuti violenti – è in

¹² Cfr. M. Valleur, J.C. Matysiak, *Sexe, passion et jeux vidéo. Les nouvelles formes d'addiction*, Paris, Flammarion, 2003 (tr. it., *Sesso, passione e videogiochi. Le nuove forme di dipendenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004).

¹³ Cfr. J. McGonigal, *op.cit.*

¹⁴ I giochi strategici, ad esempio, rafforzano qualità differenti rispetto ai giochi basati sulla simulazione o sull'azione, e così i giochi orizzontali rispetto a quelli verticali. Per una distinzione tipologica tra videogiochi orizzontali e verticali, cfr. A. Ceccherelli, *Oltre la morte. Per una mediologia del videogiochi*, Napoli, Liguori, 2007.

grado di stimolare quelle abilità, e poi ci suggerisce che i giochi appositamente creati con fini educativi non hanno poi tanta ragion d'essere¹⁵.

Formale o non formale? That is the question

Le posizioni in merito alle potenzialità e ai rischi dei videogiochi sono e continueranno ad essere nette e contrastanti. Su una cosa, comunque, entusiasti e detrattori sembrano concordare: i videogiochi - al di là delle storie che raccontano e delle sfide che propongono - influenzano la struttura neuronale dei giocatori, e dunque le loro abilità cognitive: chi gioca apprende, ovvero cambia qualcosa nel proprio cervello, “allenandolo” a configurazioni che possono tornare utili in contesti completamente differenti, come appunto quello scolastico in senso ampio¹⁶.

Dato per assodato questo punto, resta da capire in che modo sia possibile coinvolgere un medium così ampiamente utilizzato al di fuori della scuola (e anzi molto spesso proprio in contrasto ad essa) all'interno di un percorso di insegnamento/apprendimento.

La questione sull'opportunità o meno dei videogiochi educativi è del resto più sfaccettata di quanto non si sia detto in precedenza. Al di là della *video game education* che considera i videogiochi come oggetti culturali da insegnare e su cui insegnare¹⁷, esistono ormai tantissimi *edugames*, *teachwares*, *serious games*, *role*

¹⁵ In effetti, non in pochi concordano sul fatto che gli *edugames* siano generalmente meno attraenti e divertenti rispetto a quelli commerciali (tanto che per essi si spende annualmente pochissimo), perdendo così buona parte della loro efficacia didattica: se non divertono, perché ci si dovrebbe “giocare”?

¹⁶ Anche Gentile, in un recente articolo su *Nature Reviews/Neuroscience*, ha dimostrato un'apertura in merito agli sviluppi positivi del videogioco in ambito didattico: <http://www.news.iastate.edu/news/2011/dec/NatureVG>.

¹⁷ Cfr. D. Felini, (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Milano, Unicopli, 2012.

games, brain trainers, pensati o modificati¹⁸ appositamente per scopi didattici, dallo sviluppare operazioni logiche e matematiche, all'acquisire nozioni sotto forma di simulazioni interattive e ludiche, all'esplorare virtualmente ambienti reali, fino a venire incontro a disturbi specifici dell'apprendimento. Quest'ultimo campo applicativo sembra essere il più stimolante, perché associa alla dimensione ludica un approccio multisensoriale in grado di rendere didatticamente attivi soggetti con disabilità: il gioco funziona come elemento motivante ed inclusivo, ponendosi nell'ottica della pedagogia speciale. A dispetto di un'industria videoludica ancora in ritardo rispetto alle istanze dei soggetti diversamente abili¹⁹, esistono già alcuni studi su come l'attività videoludica possa essere d'aiuto in simili casi²⁰. Esistono studi, ma anche sperimentazioni già attive, come quella del progetto australiano *Autism Games*, che propone titoli liberamente giocabili online²¹.

La riflessione più interessante che deriva dalle ricerche citate, però, riguarda i giochi non pensati appositamente con finalità didattiche, e che si rivelano tuttavia fonti di apprendimento, di stimolazione cognitiva. Come sfruttare questo apprendimento in tutto e per tutto informale? È opportuno inserire i videogiochi all'interno dell'attività didattica, oppure si deve lasciar giocare in

¹⁸ Si pensi alla sperimentazione di *MinecraftEdu*, versione *educational* del gioco commerciale *Minecraft* (<http://minecraftedu.com/>).

¹⁹ Si veda l'attività della fondazione AbleGamers (<http://www.ablegamers.com/>), attiva fin dal 2004, e del progetto Game Accessibility (<http://www.game-accessibility.com/>).

²⁰ Cfr. K. Kalning, *For disabled, video games can be a lifesaver*, (http://www.msnbc.msn.com/id/30116040/ns/technology_and_science-games/t/disabled-video-games-can-be-lifesaver/)

²¹ Il progetto nasce dalla collaborazione tra il Swinburne University's Multimedia Design Program, la Bulleen Heights Specialist School, la Swinburne Autism Bio-Research Initiative (SABRI) e il National eTherapy Centre (NeTC). I siti di riferimento sono due: uno che ospita i giochi veri e propri (www.whizkidgames.com), l'altro pensato come supporto a genitori e docenti con istruzioni e guide (<http://www.autismgames.com.au/>).

modo da avere ricadute positive in termini di *problem solving*, visione strategica, *telescoping*, etc.?

Già nel 2008, David Thomas poneva la questione in un saggio che rimandava anch'esso a McLuhan e al rapporto tra medium e messaggio, a come i cambiamenti percettivi e cognitivi dei giocatori si verificano al di là dei contenuti (violenti) che vengono loro "sottoposti". Nonostante siano passati alcuni anni, egli ha probabilmente ancora ragione quando sostiene che ci troviamo all'inizio per quanto riguarda la comprensione del videogioco come medium, e ancor di più del videogioco come strumento educativo, come *learning tool*. Nonostante questo, la schiera di educatori che vedono nel videogioco un elemento fondamentale per l'innovazione didattica è in continua crescita. La sua argomentazione si concludeva con la consapevolezza di dover comunque necessariamente fare i conti con i videogiochi: «Where McLuhan leads us, and where I'd argue he's left us, is that we do learn from videogames. Even more so, we need to learn from videogames. But what we learn is not wholly in some educator's control»²². L'altra consapevolezza era che, se si intende usare i videogiochi come strumenti di apprendimento, non tutto può essere controllato, essi possono confondere ed educare al tempo stesso: «But when it comes to teaching "reading, 'riting and 'rithmetic" we might find that our new digital techniques are as likely to confuse and to educate. Both outcomes lie ahead»²³.

Qui torniamo all'interrogativo posto a titolo di questo paragrafo: formale o non formale? Quanto possiamo - formalmente - controllare rispetto agli obiettivi di apprendimento che ci si pone e quanto, invece, va lasciato alle libere dinamiche che scaturiscono dal rapporto tra il gioco e il giocatore?

²² D. Thomas, «Messages and Mediums: Learning to Teach With Videogames», in *Beyond Fun: Serious Games and Media* (a cura di D. Davidson), ETC Press, 2008, p. 63.

²³ *Ibidem*

Tentativi di integrare i videogiochi nell'attività didattica tradizionale ce ne sono stati e continuano ad esserci. Uno studio del 2003, basato su sondaggi effettuati dalla British Education and Technology Agency (BECTA) e dalla società TEEM (Teachers Evaluating Educational Multimedia), riportava una serie di sperimentazioni didattiche con i videogiochi, sia all'interno di progetti di ricerca finanziati, sia come esperienza di insegnamento/apprendimento durante le lezioni vere e proprie (Kirriemuir & McFarlane, 2003).

Di qualche anno successivo sono due sperimentazioni che hanno interessato scuole della Gran Bretagna. Una è *Teaching with games*, promossa da Microsoft, Electronic Arts e Take-Two sull'uso didattico di alcuni videogiochi nelle scuole: un simulatore (*The Sims 2*), un gestionale (*Roller Coaster Tycoon 3*), e uno strategico (*Knights of Honor*); l'altra è *Unlimited Learning*, che si è invece basata su *Neverwinter Nights*, uno dei più noti giochi di ruolo²⁴.

Un altro più recente ed interessante tentativo riguarda un progetto americano, e nello specifico una *district school* di New York, la *Quest to Learn*, «committed to graduating strong, engaged, literate citizens of a globally networked world», attraverso una pedagogia centrata sul *learning by doing* che immerge gli studenti in contesti differenziati e basati sulla sfida e la collaborazione²⁵.

L'impressione che scaturisce da questi tentativi è della scarsa o difficile replicabilità della sperimentazione. A parte quest'ultimo caso, che di per sé è comunque decisamente *sui generis*, uno dei dati emersi con più chiarezza nel sondaggio della BECTA è proprio l'abbandono del videogioco come *learning tool* oltre il periodo riguardante il progetto dal quale scaturisce la sperimentazione, e questo nonostante un sostanziale successo sia

²⁴ Cfr. I. Fulco, *Teaching with Games: I videogiochi entrano a scuola*, 2006 http://www.lastampa.it/cmstp/rubriche/stampa.asp?ID_blog=30&ID_articolo=1099

²⁵ <http://q2l.org/>

in termini di gradimento che di efficacia didattica. Parimenti, con *Teaching with games* e *Unlimited Learning* non si è avuta una continuità in grado di creare una normalizzazione didattica del videogioco.

Al di là di questo, gli ostacoli dell'introduzione dei videogiochi in classe sembrano riguardare soprattutto la dimensione logistica e di processo, ovvero la conciliazione tra tempo di gioco e tempi delle lezioni, la verificabilità dei contenuti del gioco, lo scarso supporto metodologico ai docenti, la precaria dotazione tecnologica degli istituti coinvolti²⁶. La messa a regime di questo approccio richiederebbe uno sforzo imponente del sistema scolastico, che dovrebbe riadattare la propria programmazione e il proprio apparato tecnologico, e soprattutto dei singoli docenti, i quali non soltanto dovrebbero cambiare l'approccio metodologico (questo andrebbe fatto a prescindere dai videogiochi), ma diventare – come sostiene Gee - *learning designers*, sullo stesso piano dei *game designers*. Quanto è realizzabile, e quanto è auspicabile, una prospettiva simile?

Questa sorta di ingegnerizzazione del processo di apprendimento ricorda da vicino le teorie e le pratiche dell'*Instructional Design*, che già a sua volta non ha riscosso molto successo nei contesti scolastici, nonostante le sue premesse siano senza dubbio efficaci e migliorative dello stato di salute del sistema d'istruzione; ma in realtà quanto viene richiesto in questo caso è una capacità progettuale in grado di scendere a fondo nelle dinamiche cognitive, emotive, psichiche degli studenti: un compito estremamente arduo e, a nostro parere, anche ambiguo. Una tale figura nasce infatti dalla necessità di strutturare un'esperienza di apprendimento in grado di rendere questo apprendimento più efficace e più attraente, e per farlo vengono chiamate in causa le teorie più recenti che fanno capo

²⁶ Cfr. J.K. Kirriemuir, A. McFarlane, *Use of Computer and Video Games in the Classroom*, 2003: <http://internet-safety-primary-education.wikispaces.com/file/view/10.1.1.101.6469%5B1%5D.pdf>

principalmente alla prospettiva costruttivista (apprendimento situato e significativo, cooperative learning, comunità di apprendimento, etc.) Un'eccessiva enfasi sulla parte della progettazione (che pure è fondamentale in ogni contesto di apprendimento) non rischia però di vincolare troppo l'esperienza didattica alle esigenze del contenuto da trasmettere e alle capacità dell'insegnante, inibendo anche le possibilità di personalizzazione e individualizzazione? Gee parla esplicitamente di riprofessionalizzazione e di script che il docente deve sapersi scrivere per raggiungere gli obiettivi preposti: «Teachers are designers of learning, and can create experiences tailored to suit their outcome. If we “re-professionalize” teachers as designers, they can create their own scripts for what they want students to learn»²⁷. L'idea che gli studenti debbano apprendere quello che vogliono gli insegnanti andrebbe argomentata, perché questa è – ad esempio - anche la base delle *teaching machines* e di una visione behaviorista dell'apprendimento: esattamente quello che si intende “combattere”. Inoltre, per quanto bravi possano essere questi futuri insegnanti, quale sarebbe il grado di attrattività di videogiochi facilmente automodificabili alle proprie esigenze?

Questa prospettiva, insomma, si dimostra eccessivamente ottimistica, quando non presuntuosa: al di là della bontà e dell'efficacia del prodotto finale, non tutto può essere controllato quando un soggetto pensante, e per di più in età evolutiva, entra in relazione con un medium così complesso come il videogioco.

La terza via: in media stat virtus

La prospettiva opposta, quella cioè di demandare tutto all'informale e continuare a far giocare i ragazzi al di fuori dell'ambito scolastico, per poi sfruttare i miglioramenti che

²⁷ <http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/02/ten-surprising-truths-about-video-games-and-learning/>

questa consuetudine porta a livello cognitivo, è altrettanto problematica, rischiando col dare ragione ai tanti studi che evidenziano le qualità negative del medium. C'è chi sostiene che i videogiochi siano l'esempio migliore di apprendimento tangenziale, un apprendimento cioè che «is not what you learn by being taught but rather what you learn by being exposed to things in a context which you are already highly engaged in»²⁸. Videogiocare è però troppo allettante rispetto allo studiare sui libri e al fare i compiti a casa, e il rischio di un abuso e di una deriva è davvero altissimo: chiunque abbia visto qualcuno dinanzi ad un videogioco non ha potuto non notare lo stato ipnotico e la sua totale immersione all'interno dell'universo videoludico. È sufficiente questo "comportamento mediale" a garantire una formazione a tutto tondo del soggetto? Sono sufficienti, cioè, quelle abilità cognitive stimulate a garantire una vita culturalmente e socialmente idonea al vivere comune?

Probabilmente no. Probabilmente una sintesi tra le due posizioni, un controbilanciamento dell'uso del videogame con l'uso (almeno a scuola) degli altri media, è una posizione più condivisibile e più realizzabile. D'altra parte, è vero che il videogioco abilita qualcosa ma è altrettanto vero che qualcosa, a livello cognitivo, viene se non disattivato sicuramente messo in secondo piano. Anche Steven Johnson, sicuramente schierabile tra gli entusiasti e gli integrati, sottolinea questo rischio: «Argomentazioni complesse e sequenziali, in cui ciascuna parte è costruita sulla precedente, e in cui un'idea può richiedere di essere sviluppata per un intero capitolo, non sono molto adatte a vivere sullo schermo di un computer». In questo modo diventa «difficile trasmettere una visione complessiva del mondo»²⁹.

²⁸ J. Portnow, *The Power of Tangential Learning*, 2008 <http://www.edge-online.com/opinion/power-tangential-learning>).

²⁹ S.B. Johnson, *op. cit.*, trad. it. *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Milano, Mondadori, 2006.

La questione non è tanto che una visione complessiva del mondo sarebbe difficile (impossibile?) da esprimere tramite un videogioco, quanto che l'elaborazione di una *Weltanschauung* viene facilitata dall'uso del medium gutenberghiano per eccellenza, dal libro: una mente che prevalentemente gioca ai videogiochi (ed usa altre tecnologie digitali), senza controbilanciare l'attività cognitiva con media differenti, è in grado di avere ed esprimere una complessa e articolata visione del mondo? Non si sta parlando di visione strategica delle situazioni, ma di uno sguardo complesso sulla realtà, che sia al tempo stesso uno sguardo culturale, politico, etico. L'argomentazione espressa in questo articolo, ad esempio, può o meno essere condivisibile nel suo contenuto, ma ciò su cui tutti non possono che concordare è che sarebbe impossibile renderla attraverso un medium diverso dalla scrittura, e allo stesso modo molto più difficile farla propria attraverso un'esperienza percettiva basata sull'ascolto o sulla visione, o – nello specifico videoludico – sull'immersione: ci vuole la lettura, in quanto essa «richiede e impone astrazione e concettualizzazione, già soltanto per il fatto che è convenzionale: il legame tra il segno alfabetico e il concetto o il referente è assolutamente astratto e si basa su una norma condivisa»³⁰.

Videogioco e altro, dunque. Un altro che, preferibilmente, sia diverso dal punto di vista mediologico e cognitivo. In una parola: il libro, la forma libro, il binomio scrittura/lettura. In questo modo non si corre, però, il rischio di cadere nella gattopardesca ipocrisia di confinare il videogioco al di fuori dell'ambito scolastico, e quindi riservare alla scuola soltanto il controbilanciamento rappresentato dai libri? Il rischio c'è, indubbiamente; ma è proprio sul tentativo di evitarlo che la scuola dovrebbe lavorare molto e mettersi in discussione. Non si tratterebbe di una vera e propria trasformazione sistemica, come richiederebbe la prospettiva alla Gee o alla *Quest to Learn*, ma di una

³⁰ A. Ceccherelli, *op. cit.*, p. 234.

trasformazione culturale sì. È necessario “accettare” la rivoluzione culturale e cognitiva che i media digitali hanno portato e stanno portando con sé, sapendone apprezzare le tante potenzialità, potenzialità che – per molti aspetti – sono migliorative della situazione attuale. Lo sforzo richiesto è notevole, specialmente in contesti, come quello italiano, ancora inesorabilmente indietro sul piano dell’innovazione didattica, tecnologica, culturale (per tacere dell’aspetto politico ed economico che aggrava ulteriormente la situazione). Paesi come la Gran Bretagna o gli Stati Uniti, molto più aperti alle sperimentazioni, dovranno faticare ancora affinché quelle sperimentazioni diventino realtà quotidiana e sistema; ma gli altri vedranno le loro fatiche moltiplicarsi. Questo non vuole dire, però, che questo sforzo non vada comunque fatto, e che sia importante iniziare a farlo già adesso, accogliendo i videogiochi almeno come argomento di discussione, per imparare a conoscerli senza pregiudizi, timori o altezzosità, introducendoli in classe come esperienze apprenditive che sono già in possesso dei ragazzi e che dunque si possono sfruttare, per poi passare magari a qualche tentativo di sperimentazione vera e propria che, come visto, può avere il difetto di non saper diventare sistema, ma che ha dimostrato una notevole efficacia sul piano del raggiungimento degli obiettivi formativi. In questo, la passione di alcuni pochi docenti non può essere sufficiente, ma è senz’altro necessaria, come necessaria è una *visione* a livello istituzionale.

Cosa direbbe Darwin?

C’è però un’ultima questione che bisogna affrontare; una questione che in parte mette in discussione quanto appena detto e che pone un interrogativo pressante: quanto “controllare” la qualità e la quantità dei videogiochi giocati dai bambini? È interessante, a proposito, quanto dice Steven Johnson: è importante «evaluate the shows and games not just in terms of

violence or obscenity, but in terms of the mental engagement that they require»³¹.

Al di là dei contenuti, comunque, e dei più o meno discutibili divieti ai minori che ci sono e che – nel dubbio – possono sempre essere rispettati, la domanda più sottile che ci si pone come formatori e genitori è: fino a che punto gestire l'uso dei media aiuta i ragazzi a non smarrire abilità cognitive conquistate in una lenta e faticosa evoluzione della specie, e da che punto in poi questa evoluzione verso nuove strutture e nuove capacità percettive/riflessive viene frenata?

La questione del multitasking è in questo senso emblematica. Molte ricerche sottolineano come l'agire multitasking inibisca alcune capacità, come quella di concentrarsi e di approfondire un concetto, di scendere in profondità nell'analisi (la già citata Attenzione Parziale Continua): il nostro cervello, si sostiene da più parti, non è predisposto ad un'attività multitasking³²; tenere la televisione in sottofondo durante la giornata, ad esempio, causerebbe problemi nell'apprendimento ai bambini tra gli 8 mesi e gli 8 anni³³.

E se invece le ultime generazioni, e sempre più le future, stessero vivendo un profondo cambiamento a livello evolucionistico? La domanda/provocazione è: i bambini "digitali", *multitasking* e *hard gamers*, che stanno perdendo inesorabilmente alcune qualità cognitive, avranno la vita più difficile oppure si tratta di una perdita che viene compensata con l'acquisizione di altro, un altro che *serve* darwinianamente alla

³¹ D. Mann, *Video Games and TV: Do They Make Kids Smarter?*
<http://www.webmd.com/parenting/features/video-games-tv-do-they-make-kids-smarter>

³² E. Di Pasqua, *Altro che maggiore «elasticità»: il multitasking «fa male»*
http://www.corriere.it/salute/09_agosto_25/multitasking_fa_male_cd63c3b4-916c-11de-b01b-00144f02aabc.shtml

³³ E. Di Pasqua, *Tv in sottofondo, un rischio per i bambini*
http://www.corriere.it/salute/12_aprile_23/televisione_bambini_dipasqua_212a2d52-8d33-11e1-a0b5-72b55d759241.shtml

specie per sopravvivere in una realtà estremamente complessa sotto tutti i punti di vista?

La risposta non è certo possibile darla ora, in quanto solo nel medio-lungo periodo si potranno vedere gli effetti di questa intensa esposizione mediatica basata sul digitale e sul virtuale. Le scienze neurocognitive potranno aiutarci nella comprensione e accelerare alcuni processi conoscitivi, ma per il momento è forse più saggio impegnarsi affinché chi si occupa di educazione (dalla famiglia alla scuola all'università fino alla politica) si renda conto che un dialogo e un'integrazione tra i media, anche per quel che concerne l'apprendimento, non solo è possibile, ma necessario.

Bibliografia

Anderson, C.A., Dill, K.E., *Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life*, «Journal of Personality and Social Psychology», n° 78, 2000, pp. 772–790. L'articolo è consultabile anche online all'indirizzo <http://web.clark.edu/mjackson/anderson.and.dill.html>

Anderson, C.A., Bushman, B.J., *Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A metaanalytic review of the scientific literature*, «Psychological Science», n° XII, 2001, pp. 353–359. L'articolo è consultabile anche online all'indirizzo <http://www.soc.iastate.edu/sapp/VideoGames1.pdf>

Anderson, C.A., Buckley, K., Gentile, D.A., *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*, New York, Oxford University Press, 2007

Castells, M., *The Information Age: Economy, Society and Culture: Vol. 1 - The Rise of the Net-work Society*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd, 1996 (Castells, M., *La nascita della società in rete*, Milano, Università Bocconi, 2002)

Ceccherelli, A., *Oltre la morte. Per una mediologia del videogioco*, Napoli, Liguori, 2007

- Debray, R., *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000
- Johnson, S.B., *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, New York, Riverhead Books, 2006. (Johnson, S.B., *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Milano, Mondadori, 2006)
- Felini, D. (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Milano, Unicopli 2012
- Gentile, D.A., Khoo, A., Lim, C.G., Swing, E.L., *Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality*, «Psychology of Popular Media Culture», I (1), 2012, pp. 62-70.
- McGonigal, J., *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, New York, Penguin, 2011. (McGonigal, J., *La Realtà in Gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*, Milano, Apogeo, 2011).
- Prensky, M., *Don't Bother Me Mom - I'm Learning!*, St. Paul, Paragon House, 2006 (Prensky, M., *Mamma, non rompere: sto imparando! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!*, Milano, Multiplayer.it, 2007)
- Thomas, D., «Messages and Mediums: Learning to Teach With Videogames». In *Beyond Fun: Serious Games and Media* (a cura di D. Davidson), ETC Press, 2008. Il saggio è consultabile online all'indirizzo <http://www.etc.cmu.edu/etcpress/node/202>
- Valleur, M., Matysiak, J.C., *Sexe, passion et jeux vidéo. Les nouvelles formes d'addiction*, Paris, Flammarion, 2003 (Valleur, M., Matysiak, J.C., *Sesso, passione e videogiochi. Le nuove forme di dipendenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004).

Sitografia

- Barseghian, T., *Ten Surprising Truths about Video Games and Learning*, 2011 (<http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/02/ten-surprising-truths-about-video-games-and-learning/>)

- Di Pasqua, E., *Altro che maggiore «elasticità»: il multitasking «fa male»*, 2009 (http://www.corriere.it/salute/09_agosto_25/multitasking_fa_male_cd63c3b4-916c-11de-b01b-00144f02aabc.shtml)
- Di Pasqua, E., *Tv in sottofondo, un rischio per i bambini*, 2012 (http://www.corriere.it/salute/12_aprile_23/televisione_bambini_dipasqua_212a2d52-8d33-11e1-a0b5-72b55d759241.shtml)
- Fulco, I., *Teaching with Games: I videogiochi entrano a scuola*, 2006 (http://www.lastampa.it/cmstp/rubriche/stampa.asp?ID_blog=30&ID_articolo=1099)
- Gee, J.P., *10 Truths About Books and What They Have to Do With Video Games*, 2011 (<http://www.jamespaulgee.com/node/52>)
- Gee, J.P., Halverson, R., Shaffer, D.W., & Squire, K.R., *Video games and the future of learning*, 2004 (<http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>)
- Kalning K., *For disabled, video games can be a lifesaver*, 2009 (http://www.msnbc.msn.com/id/30116040/ns/technology_and_science-games/t/disabled-video-games-can-be-lifesaver/)
- Kirriemuir, J.K., & McFarlane, A., *Use of Computer and Video Games in the Classroom*. Paper presented at the Level Up Digital Games Research Conference, Netherlands, Utrecht, 2003 (<http://internet-safety-primary-education.wikispaces.com/file/view/10.1.1.101.6469%5B1%5D.pdf>)
- Mann, D., *Video Games and TV: Do They Make Kids Smarter?*, 2005 (<http://www.webmd.com/parenting/features/video-games-tv-do-they-make-kids-smarter?>)
- Portnow, J., *The Power of Tangential Learning*, 2008 (<http://www.edge-online.com/opinion/power-tangential-learning>)
- The Positive and Negative Effects of Video Games* (<http://www.raisesmartkid.com/3-to-6-years-old/4-articles/34-the-good-and-bad-effects-of-video-games>)

*Gentile cites positive, negative effects of video games in Nature
Reviews article*
(<http://www.news.iastate.edu/news/2011/dec/NatureVG>)

Saggi

Le competenze educative in Medicina

di **Angela Spinelli**

Abstract

Nel presente lavoro si prendono in considerazione le competenze pedagogico-didattiche e metodologiche che sono utile corredo da un lato per l'insegnamento della medicina e dall'altro per la comunicazione formativa nei confronti del paziente. Al centro della riflessione, dunque, ci sono i curanti (medici, ma anche figure del sanitario) che svolgono un ruolo di insegnamento istituzionale e che svolgono una funzione di apprendimento nei confronti dei propri pazienti. La visione che sottostà a questa accezione di educazione e formazione è quella legata all'empowerment, cioè al “dare potere” all'altro nel senso di accompagnarlo verso un'autonomia consapevole e responsabile. Sono approfondite alcune delle questioni teoriche di maggior interesse e le conseguenti azioni che, sul piano educativo e metodologico, ne derivano.

Premessa: io non sono un medico ...

... ma ormai da diversi anni frequento la Facoltà di Medicina e Chirurgia insegnando Pedagogia generale e Didattica in Corsi di Laurea di area sanitaria.

Ho vissuto da *outsider* la mia esperienza professionale con una sola preoccupazione: cosa, della pedagogia e della didattica, è utile a coloro i quali, seppur con ruoli diversi, si rapportano contemporaneamente con giovani studenti ai quali devono insegnare una professionalità e con pazienti. A dire il vero, la mia, non era solo una preoccupazione disciplinare ed epistemologica, ma quasi giustificativa di un corpo estraneo all'interno di un "tempio" in cui si detiene un sapere quasi esoterico.

Ebbene, questa esperienza professionale, di insegnamento e ricerca, e personale, di ruolo e relazione, mi ha convinto che la pedagogia e la didattica (ed io con queste) pur essendo corpi "diversi" non siamo poi così estranei. Una via pedagogica della cura non solo è possibile, ma sarebbe anche una via praticabile per il perfezionamento della didattica nelle facoltà mediche e per il miglioramento della relazione curante-paziente.

Questa convinzione suscita reazioni piuttosto divergenti sia nei colleghi-docenti, sia negli studenti (che molto spesso sono già dei professionisti) al punto da farmi pensare che la pedagogia, e in senso più lato le scienze umane, toccano ancora e nonostante tutto questioni aperte e per certi versi scottanti. Da un lato emerge una necessità quasi imprescindibile dei saperi educativi, dall'altro si continua a considerarli accessori, con una superficialità che li fa percepire come saperi che con un po' di impegno e buona volontà chiunque può praticare.

Questo lavoro, perciò, si muove su queste due questioni: come insegnare discipline di area medico-sanitaria e come utilizzare queste competenze anche nel proprio contesto professionale nella relazione con i pazienti. In fondo, entrambi gli aspetti hanno un *core* comune, solo diversamente declinato.

Introduzione: l'apprendimento al centro

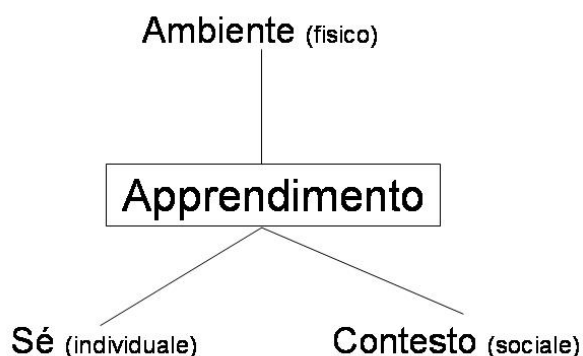
Nel lavorare a rimettere insieme appunti, esperienze, ricerche empiriche, prima di tutto, ho cercato di individuare il cuore dell'argomentazione, così da offrire al lettore una riflessione

coerente nonostante i molti aspetti che si affronteranno. Ho trovato nel termine “apprendimento” il centro delle mie direttive argomentative: lo studente che deve apprendere l’arte e la scienza della medicina; il paziente che deve apprendere la sua (a volte nuova) condizione fisica, psicologica e sociale.

Come possiamo organizzare questo lavoro di apprendimento?

Quali sono le condizioni essenziali, le variabili, le incertezze, gli orientamenti teorici e tecnici che possono guidarci?

L’apprendimento è prima di tutto un cambiamento cognitivo e comportamentale su cui incidono: l’ambiente fisico, quello sociale e la soggettività dell’individuo, questa è la definizione del termine che si utilizzerà per contestualizzarlo nel quadro della pedagogia medica e dell’educazione del paziente.



Da questo semplice schema, e tralasciando per ora una bibliografia sconfinata (di cui una parte a me cara), avvio il percorso argomentativo con una duplice centratura:

- le competenze pedagogiche necessarie all’insegnamento della medicina;
- le competenze pedagogiche necessarie nella relazione curante- paziente.

Sebbene la mia esperienza diretta riguardi le lauree di area sanitaria credo che anche il Corso di Laurea in Medicina e

Chirurgia abbia necessità di aggiungere alle proprie competenze e specificità un'attenzione pedagogica, almeno a giudicare dai confronti informali avuti con dei colleghi e da progetti internazionali e indagini.

Ad oggi, in Italia, l'attenzione sul tema è piuttosto elevata, anche se ancora circoscritta. Presso l'Università degli studi di Roma Tor Vergata la Facoltà di Medicina e Chirurgia è impegnata in un progetto TEMPUS intitolato *Life - Long - Learning Framework for Medical University Teaching Staff* centrate su una pedagogia medica per le facoltà di medicina¹.

Maggiormente discusso e dibattuto il tema della relazione curante-paziente, interpretata anche in chiave educativa, che comincia ad emergere con una certa frequenza addirittura nelle politiche sanitarie regionali, come nel caso del Tavolo dell'umanizzazione in Veneto che ponendo al centro la persona ri-orienta la politica regionale al soddisfacimento di criteri "umanistici" o per la Società della salute della regione Toscana che muove da un nuovo concetto che segna la differenza tra "sanità" e "salute". La salute, infatti, intesa come benessere fisico, psichico e sociale, non si può ottenere che con una visione complessiva dei servizi rivolti al cittadino poiché si realizza anche attraverso canali non prettamente sanitari, ma anzi – e forse in maniera preponderante - dipende da fattori legati al contesto socio economico, ambientale e culturale in cui le persone vivono².

Una indagine condotta nel 2009 sul *Futuro della professione medica*³ sottolinea, come prioritaria in un rinnovamento del

¹ Coinvolti nel progetto per Roma Tor Vergata (Facoltà di Medicina e Chirurgia) i proff. Stefano Elia e Fabio Cortese che si ringraziano per le fruttuose riflessioni condivise in merito alla presentazione: *Development of teaching staff training curriculum compatible with European standards*.

² http://www.sds.firenze.it/sds_firenze/chi_siamo/index.html

³ Indagine condotta dal Censis Servizi per la Facoltà di Medicina e Chirurgia di Palermo:

<http://www.censisguida.it/GetMedia.aspx?lang=it&id=5e64914b366b489a80fec68f258f1519&s=0> (al settembre 2011).

modello formativo, la necessità di sviluppare maggiormente il profilo umano e le capacità della futura classe medica di gestire la relazione medico-paziente. Mentre, tra le aspettative prossime dell'utenza è dichiarata prioritaria la competenza relazionale (58,4%), seguita dall'esigenza di una competenza solida di tipo anamnestico, rispetto all'utilizzazione estesa di strumenti tecnologici.

A livello internazionale l'attenzione sulle competenze pedagogiche necessarie ai medici che intendono insegnare è consolidata e messa a punto con prassi e metodologie, nonché con indicatori specifici. In Europa la qualità formativa è intesa, anche, come conformità alla norma ISO 9001:2000, interpretazione che - seppure pedagogicamente restrittiva - è un passo avanti nel controllo funzionale e gestionale delle istituzioni formative⁴. Tale approccio è recepito anche in Italia da molti Corsi di laurea di area sanitaria "certificati".

A confortare l'ipotesi secondo cui alcune competenze pedagogiche (e in senso lato umanistiche) siano indispensabili a chi svolge una professione legata alla cura anche gli obiettivi formativi qualificanti, che nell'ordinamento didattico del 2007, rilevano la necessità

delle basi scientifiche e della preparazione teorico-pratica necessarie ai sensi della direttiva 75/363/CEE all'esercizio della professione medica e della metodologia e cultura necessarie per la pratica della formazione permanente, nonché di un livello di autonomia professionale, decisionale e operativa derivante da un percorso formativo caratterizzato da un approccio olistico ai problemi di salute, delle persone sane o malate anche in relazione all'ambiente chimico-fisico, biologico e sociale che le circonda.

⁴ L. Da Dalt, S. Callegaro, A. Mazzi, A. Scipioni, P. Lago, M. L. Chiozza, F. Zacchello, G. Perilongo, *A model of quality assurance and quality improvement for post-graduate medical education in Europe*, in «Medical Teacher», 32, 2010, pp. 57-64.

Questa prospettiva sottolinea come attività didattica, di ricerca e assistenziale siano i poli necessari per la professione e, ancor di più, per i medici che svolgono attività di insegnamento⁵ anche se a livello normativo e, particolarmente, organizzativo le difficoltà di attuazione sono moltissime.

L'attenzione al ruolo educativo del medico è andata scemando dalla versione classica del Giuramento di Ippocrate che riporta esplicitamente i termini “maestro” e “insegnare”:

... e insegnerò quest'arte, se essi desiderano apprenderla; di rendere partecipi dei precetti e degli insegnamenti orali e di ogni altra dottrina i miei figli e i figli del mio maestro e gli allievi legati da un contratto e vincolati dal giuramento del medico, ma nessun altro.

A quella contemporanea, in cui rimane solo un accenno all'impegno scientifico, culturale e sociale che deve ispirare ogni atto professionale ma che pone maggiore attenzione alle caratteristiche del rapporto tra medico e paziente:

è fondato sulla fiducia e in ogni caso sul reciproco rispetto.

Eppure se non si modifica, almeno in parte, la didattica della medicina e, più in generale, la pedagogia medica non si riuscirà a trasformare la medicina stessa, ammesso che l'urgenza in tal senso, da molti denunciata e discussa, sia autenticamente sentita anche dai curanti. A tal proposito, infatti, permangono ancora molte resistenze che la Commissione internazionale che si occupa

⁵ Per le ricadute specifiche di questa prospettiva nei settori Medicina generale, Medicina d'urgenza, Geriatria, nonché su settori interdisciplinari quali l'Ortogeriatria e la Psicogeriatrics cfr. G. Salvioli, *La formazione in medicina nel Sistema Universitario italiano: Medicina Interna e Geriatria*: http://www.acsa-onlus.it/index.php?option=com_content&view=article&id=90:la-formazione-in-medicina-nel-sistema-universitario-italiano-medicina-interna-e-geriatria&catid=22:formazione-in-medicina&Itemid=27 (al settembre 2012).

di *Best Evidence Medical Education* (BEME) ha individuato nei seguenti fattori⁶:

- inerzia che spinge a difendere il proprio operato;
- riconoscere come prioritari gli impegni clinici rispetto a quelli didattici;
- non ammettere che l'educazione è una scienza con i suoi principi;
- ignorare gli elementi fondamentali del processo educativo;
- scarso interesse e scarsa attenzione per le attività didattiche;
- lamentare mancanza di servizi e supporti per l'attività didattica.

Attualmente il BEME è il paradigma medico-pedagogico più diffuso a livello internazionale. Unisce la *Evidence Based Medicine* e la *Evidence Based Education* allo scopo di fondare la ricerca medica e pedagogica su evidenze sperimentali che ne garantiscano un livello accettabile di oggettività e, dunque, di replicabilità anche in *setting* diversi.

Il suo limite maggiore, però, è che presuppone una visione della medicina, dell'uomo e dell'educazione molto forte e di tipo meccanicistico/quantitativo e ne fa implicitamente dei presupposti "ideologici" che incorniciano tanto l'agire medico, quanto quello pedagogico⁷.

Il maggior valore, invece, risiede nella mole di sperimentazione e studi prodotti a livello internazionale e, specialmente, nella affermazione ferma della necessità di introdurre saperi umanistici (*Humanities*) nel repertorio professionale del medico e, particolarmente, del medico che insegna.

⁶ P. Binetti, M. G. De Marinis, *La prospettiva pedagogica nella facoltà di medicina*, Roma, Società editrice Universo, 2001, p. 80.

⁷ Cfr. I. Cavicchi, *EBM sì ma con misura*, in «Politiche sanitarie» 1, 4, 2000, pp. 208-209.

In ogni caso risultano condivisibili le prerogative individuate per il funzionamento di un buon sistema di formazione medica che sono sintetizzabili nei seguenti aspetti⁸:

- struttura per problemi;
- centralità della formazione clinica;
- approfondimento abituale dei problemi emergenti, con riferimento e riscontro nella letteratura scientifica (allo scopo di cercare prove di evidenza);
- valutazione abituale delle prove di evidenza (accessibilità, affidabilità, rilevanza, pertinenza);
- analisi della trasferibilità dell'evidenza nel caso clinico concreto;
- auto-valutazione in termini di auto-apprendimento del lavoro svolto.

Come punto di partenza sono aspetti che, anche in Italia, potrebbero costituire un buon volano per il rinnovamento dell'insegnamento della medicina. Nonostante ciò, e assumendoli come validi, si può andare ancora più in là.

Le competenze pedagogiche per l'insegnamento della medicina

La medicina e le scienze sanitarie hanno una specificità epistemologica che le posiziona a cavallo tra le scienze umane e le scienze dure, pur non appartenendo interamente a nessuna delle due.

Sono scienze umane perché il loro oggetto di studio è un soggetto, l'essere umano, che non può mai essere ridotto ad oggetto e perché non esercitano in un contesto neutrale, ma in un mondo di valori⁹, interpretazioni, percezioni legati (come nello

⁸ J. Bligh, *Medical teacher and evidence*, in «Medical Education», 2000, n° 34, pp.162-163.

⁹ Cfr. G. Cosmacini, C., Rugarli, *Introduzione alla medicina*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

schema iniziale) all'ambiente esterno e quindi alla cultura, alla percezione di sé e al contesto sociale.

La medicina non è interamente assimilabile, come metodo e come prassi, alle scienze fisiche perché «la trasformazione della medicina in una scienza “esatta” comporta necessariamente la sottovalutazione delle componenti soggettive e di relazione»¹⁰, cioè di quelle componenti che proprio all'interno delle scienze umane sono considerate centrali.

Anche per questo un approccio pedagogico basato solo sulle evidenze empiriche, come quello praticato nella BEME, non è utile fino in fondo alla presente riflessione perché, da un punto di vista metodologico, si colloca all'interno di un approccio esclusivamente quantitativo più simile alla valutazione biomedica che non alla pratica clinica. E invece proprio a quella, noi, vogliamo guardare per il fondamento metodologico degli insegnamenti medici. Infatti «la clinica è indissolubilmente legata alla considerazione della soggettività, della persona e delle sue “richieste” [...]. La clinica valorizza un approccio qualitativo che corregge i difetti e le rozzezze dell'approccio meramente quantitativo»¹¹.

L'arte nella medicina e nella didattica

Posta in un incrocio che ne fa un ibrido di scienza e arte, la natura della didattica appare, sin dalle origini, immersa in una situazione difficile: obbedire al telos interno della disciplina, secondo cui è fondamentale trattare il proprio oggetto di studio interamente come oggetto, al fine di garantirne la scientificità e, tuttavia, rendersi conto che quello che si ha di fronte non è corpo tra corpi, non è materia vivente tra le altre, ma “metafora viva”, che, nel contesto di un particolare vissuto esistenziale, si ri-vela come uomo in apprendimento. Due anime quindi si contrappongono e, tuttavia, pure

¹⁰ G. Israel, *Per una medicina umanistica. Apologia di una medicina che curi i malati come persone*, Torino, Lindau, 2010, p. 6.

¹¹ Ivi, p. 87.

si uniscono in un legame indissolubile: l'anima del ricercatore che mira alla chiarezza e distinzione dei dati e l'anima dell'uomo che ha la consapevolezza di essere egli stesso oggetto di ricerca e, allo stesso tempo, soggetto interpretante.

[...]

Da qui la crisi che, nel senso appena delineato, non può essere affrontata e risolta come se si trattasse di una mera impasse tecnica¹².

Il soggetto in apprendimento è, contemporaneamente, soggetto e oggetto dell'attività e della ricerca didattica, specificità che ha reso questa disciplina una scienza con caratteristiche prossime all'arte, intesa come sinonimo di tecnica. Da ciò la didattica ha tratto una debolezza epistemologica perché, a cavallo tra il fare (attività di insegnamento) e il conoscere (attività di ricerca) ha oscillato da un paradigma centrato esclusivamente sulla misurazione quantitativa dell'apprendimento ad uno centrato esclusivamente sulla considerazione non empirica di una crescita individuale non interamente valutabile.

Destino epistemologico, questo, comune a quello della medicina, composta anch'essa da tratti fortemente empirici e da altri connotati da una scientificità "dura".

Al centro, l'uomo che guarda l'uomo e che può scegliere tra una lente esclusivamente biomedica ed una, invece, più sfumata e allo stesso tempo più dettagliata, fatta anche di arte e di dati qualitativi.

Ed infatti la precedente citazione è stata intenzionalmente modificata sostituendo al termine "medicina" quello di "didattica" (è della natura della medicina che trattava) e al termine "uomo ferito" quello di uomo in apprendimento.

Il senso permane.

La riflessione proposta nella lunga citazione, perciò, nella sua profondità umana ed epistemologica, coglie il senso della contraddizione delle scienze che per oggetto di studio hanno

¹² G. Venuti, «Crisi della medicina», in *La comunicazione della salute. Un manuale*, (a cura di Fondazione Zoè), Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, pp. 46-47.

l'uomo, che ne è allo stesso tempo anche soggetto studente. Sostituendo alla cornice disciplinare "medicina" quella della "didattica" il senso persiste.

Anche la didattica, e con essa le relazioni formative, infatti, vive una contraddizione che - nei secoli - l'ha posta in una difficile situazione epistemologica: Comenio ne sancisce la nascita nel 1657 definendola nella *Didattica magna*, non a caso, un'arte (una tecnica, e non una scienza), ma un'arte nel senso classico del termine e, cioè, un sapere pratico guidato da ragione. Posta in questa situazione la didattica si è chiusa spesso in un approccio esclusivamente sperimentale che lascia le speculazioni teoriche alla pedagogia e alla filosofia, riducendosi ad evento strumentale e perdendo così di vista la sua vocazione progettuale.

Credo che questo stia accadendo anche in molti campi legati alla "cura" (e non solo alla medicina) e, allo stesso tempo, credo che una dimensione che non escluda valori, credenze, empatia, relazionalità, progettualità possa trovare una soluzione di equilibrio fra le due istanze che appaiono entrambe necessarie.

Un approccio didattico e formativo nel contesto medico e in quello socio-sanitario è un tassello che aiuta a vivere la contraddizione in modo costruttivo, trasformandola in un luogo che, se presidiato, può essere fonte di cambiamento e, dunque, secondo la lettura che se ne dà nell'introduzione di apprendimento.

Per ciò che riguarda, invece, l'epistemologia medica, il testo originale conclude come segue:

Se, invece, ci si rende conto che la crisi non è della, ma nella medicina e che, quindi, non si può pensare di aggiungere il modello biopsicosociale al tradizionale modello biomeccanico, il discorso cambia completamente segno. In altri termini, solo prendendo consapevolezza del fatto che il metodo oggettivo non rappresenta la realtà, ma solo un modo di conoscerla, si può fondare una scienza alternativa del vivente, una nuova biologia che non rinnega la peculiarità dell'oggetto/soggetto. Anche la

medicina, come la fisica, si trova nella difficile situazione caratterizzata dal principio di indeterminazione secondo cui non è possibile separare soggetto e oggetto, non è possibile identificare con precisione gli oggetti microfisici, non è possibile ripetere gli esperimenti e non è possibile continuare a credere che non esistono limiti di principio alla possibilità di sperimentazione oggettiva¹³.

Pedagogia e didattica nell'insegnamento delle discipline mediche

Formalmente la didattica si occupa dei metodi, dei mezzi e delle strategie da utilizzare per il raggiungimento degli obiettivi educativi; la pedagogia riguarda gli scopi ultimi dell'educazione e dunque riflette sui valori che l'azione educativa include e persegue. Nell'insieme, entrambe le discipline sono fondamentali alla progettazione e allo svolgimento del progetto educativo che, visto in questa duplice accezione teorico-pratica, si compone di aspetti progettuali, attuativi e valutativi in una complessità di dimensioni intrecciate fra di loro e che includono aspetti antropologici, epistemologici ed etici.

Il primo passaggio per una progettazione pedagogica dell'insegnamento della medicina non può prescindere dal chiedersi chi è l'allievo (aspetto antropologico), quali sono le esigenze formative individuali che vanno armonizzate con quelle proprie della professione e del *core curriculum*. Porsi questa domanda significa interrogarsi su come l'allievo apprende in riferimento alle diverse discipline, quali strumenti e metodi possono essere più o meno efficaci, quali sono le sue motivazioni e i pre-concetti che lo caratterizzano sia come *coorte* di allievi di un certo corso di laurea, sia come individuo. Oggi, per esempio, la simulazione virtuale ai fini dell'apprendimento è oggetto di grandi aspettative, ma bisogna interrogarsi in quali discipline ciò

¹³ *Ivi*.

può essere davvero utile e in quali controproducente. Rachel Prentice, che si occupa dell'uso di strumenti tecnologici in medicina, riporta le considerazioni di un giovane medico in apprendimento che pongono seri dubbi:

quando si disseziona un cadavere si sente che è vero. Con il computer invece la pelle non servirà più da confine. Basterà solo cliccare sul mouse e scomparirà. Esiste invece una tensione fisica quando si apre un corpo [vero] [qui l'intervistato simula a gesti l'apertura della cassa toracica]. Una tensione che viene a mancare con la realtà virtuale¹⁴.

In questo caso l'intervistato si interroga su un aspetto palese: la corrispondenza esperienziale tra la dissezione di un corpo reale e uno virtuale, ma pone anche interrogativi meno espliciti ma altrettanto importanti. Infatti, il timore meno evidente è che una eccessiva standardizzazione del corpo umano attraverso la riproduzione virtuale possa dare ai clinici l'impressione che vi sia un solo corpo giusto¹⁵.

Insomma una questione pedagogica ("come insegno" la dissezione ai medici in formazione) influisce sulla percezione che quei medici avranno del corpo umano di cui si devono occupare, della sua rappresentazione, della sua corrispondenza (o meno) con la materia o con un modello, di tipo meccanicistico.

Questo tipo di attività didattica (la simulazione in virtuale) dunque non pone alcun problema all'interno di una visione riduzionista della medicina, viceversa in una visione più complessa va introdotta con attenzione. Questo esempio è estremamente utile ad evidenziare che ad un modello epistemologico particolare equivale un tipo di insegnamento altrettanto specifico e ciò basta, di per sé, a giustificare l'attenzione alle componenti pedagogiche.

¹⁴ R. Prentice, «L'uomo invisibile», in *La vita nascosta degli oggetti tecnologici* (a cura di S. Turkle), Milano, Ledizioni, 2009, p. 145.

¹⁵ Cfr. Ivi, p. 234, nota 119.

Gli aspetti epistemologici riguardano, essenzialmente, una riflessione sulla cultura scientifica della medicina contemporanea; l'esplicitazione dei modelli di ricerca e dei loro presupposti metodologici e, infine, le capacità di aggiornamento costante. L'epistemologia della medicina, cioè gli aspetti pratici ma anche filosofici ed ontologici del suo metodo scientifico, sono la base di partenza per scegliere se i presupposti che la pratica medica implicitamente attua sono condivisibili o meno; per comprendere se i metodi (inferenziale, abduttivo, ipotetico-deduttivo) utilizzati sono corretti e in quali casi; se la generalizzazione dei casi clinici è sempre opportuna; come conciliare l'approccio biomedico a quello clinico¹⁶.

Tutti gli aspetti sopraindicati riguardano tanto i medici in formazione, quanto i medici impegnati in attività di formazione continua (*long life learning*) che implicano anche della attività/capacità di ricerca oltre che una predisposizione all'apprendimento.

Infine, sono da tenere in considerazione gli aspetti etici che riguardano i valori di riferimento del soggetto in apprendimento in relazione alla deontologia professionale; i criteri da adottare durante i processi decisionali che riguardano l'etica e la deontologia; le responsabilità sotto il profilo sia umano sia giuridico.

Progettazione e conduzione: le teaching skills di base

Nelle nostre università, così come negli altri ordini e gradi della scuola, la lezione è, ancora, l'attività didattica maggiormente diffusa. Ciò per tanti motivi legati a fattori diversi. In prima

¹⁶ Per un corposo approfondimento di queste tematiche: cfr. A. Pagnini, *Filosofia della medicina. Epistemologia, ontologia, etica, diritto*, Roma, Carocci, 2010; G. Boniolo, S. Giaimo, *Filosofia e scienze della vita*, Mondadori, Milano 2008; M. Biscuso, *Filosofia e medicina*, Milano, Mimesis, 2009.

battuta molto spesso lo spazio e il tempo pensati per lo svolgimento dei corsi vincolano le attività che i docenti svolgono: le aule sono pensate per una lezione frontale spesso statica (banchi e sedie sono saldamente incollate al pavimento); la cattedra ha ancora un posto (e un ruolo) centrale, innalzata su una pedana a determinare l'occupazione dello spazio del docente e, implicitamente, il suo ruolo preordinato nello svolgimento dell'attività. Le lezioni, pensate "architettonicamente" come frontali, sono organizzate con una gestione del tempo lineare che non consente alcuna interdisciplinarietà, anche là dove se ne ravvedesse la necessità.

Inoltre la maggior parte dei docenti hanno appreso a svolgere la propria attività didattica sulla base di un modello implicito legato alla propria esperienza di discenti: di fatto il più delle volte ripropongono i modelli che hanno sperimentato in aula da studenti senza una valutazione consapevole degli aspetti positivi e/o negativi che la reiterazione di tale modello comporta.

Dati questi vincoli e l'oggettiva diffusione della lezione come momento di attività formativa, nonché gli aspetti positivi che nonostante tutto la caratterizzano è gioco forza che parte delle *skills* pedagogiche si riferiscano proprio ad essa. C'è inoltre da rilevare che la lezione può essere condotta con modelli didattici piuttosto differenti¹⁷, caratteristica che, se sfruttata, la può rendere piuttosto versatile.

Alla lezione, si aggiungono le attività pratiche che richiedono un impianto pedagogico di diversa natura.

Di seguito, ad introduzione della successiva analisi, si propone una sinossi delle *skills* proposte.

¹⁷ Per approfondire, cfr. L. Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Milano, Vita e Pensiero, 2002. Nel volume sono affrontati i diversi modelli di lezione suddivisi in: logocentrica, psicocentrica, empirocentrica, integrale.

Lezione

1. COMPETENZE PROGETTUALI:

- a. programmare
- b. implementare
- c. valutare

- d. Competenze gestionali:
- e. lezione frontale
- f. didattica collaborativa
- g. simulazione e role playing
- h. tecnica del caso studio

2. COMPETENZE RELAZIONALI:

- a. Setting fisico
- b. Setting psicologico

3. COMPETENZE COMUNICATIVE

- a. verbali/paraverbali
- b. scritte
- c. tecniche e tecnologie di e per la comunicazione didattica

4. COMPETENZE VALUTATIVE:

- a. tempi/modi della valutazione
- b. metodologie quantitative
- c. metodologie qualitative

5. COMPETENZE METARIFLESSIVE:

- a. osservazione
- b. analisi
- c. euristica

Attività pratiche (laboratorio, tirocinio, etc.)

6. COMPETENZE METARIFLESSIVE:

- a. individuazione dei presupposti metodologici
- b. metodologia della ricerca
- c. logica della scoperta

7. COMPETENZE GESTIONALI:

- a. tutoring
- b. scaffolding
- c. progettazione di ambienti di apprendimento significativo

8. COMPETENZE VALUTATIVE:

- a. osservazione delle procedure pratiche e tecniche
- b. osservare segnali comunicativi forti
- c. osservare segnali comunicativi deboli
- d. osservazione delle capacità comunicative
- e. osservazione delle capacità relazionali
- f. osservazione delle capacità di lavorare in team

La prima necessità operativa di un intervento formativo è la sua progettazione, attività che riguarda la gestione del tempo, dello spazio, degli obiettivi didattici, la capacità di adattare specifiche attività in coerenza con la varietà degli obiettivi formativi. Complessivamente possono essere definite *planning competences*, e riguardano sia la macro-progettazione sia la micro-progettazione. Per esemplificare: la macro-progettazione riguarda, in Italia, l'adeguamento del Corso di Laurea alla Classe delle Lauree e dunque, pur con una certa flessibilità, è vincolata da aspetti normativi ed organizzativi sostanzialmente inderogabili. Pur tuttavia, in genere, la Classe delle lauree comprende un insieme di settori scientifico disciplinari (SSD) più ampio di quelli richiesti dal totale dei crediti del Corso di laurea e dunque è possibile operare una scelta sulla base di un progetto formativo che, pur nel rispetto del *core curriculum*, offra delle sue specificità.

La micro-progettazione, invece, ha margini di libertà decisamente più marcati perché la libertà di insegnamento è sancita dall'art. 33 della Costituzione¹⁸ e dunque, in linea di principio, ciascun docente è libero di scegliere il metodo di insegnamento che preferisce, in relazione anche alla sua attività di ricerca.

La micro progettazione riguarda i corsi disciplinari e l'organizzazione dei singoli incontri d'aula e comincia con la definizione degli obiettivi formativi coerenti con il SSD e con il profilo professionale. A titolo di esempio è bene sottolineare che un obiettivo formativo, per essere comprensibile anche agli studenti e successivamente valutabile deve avere, almeno, le seguenti caratteristiche:

- meno generico possibile,
- aderente al vero,

¹⁸ L'art. 33, nella parte che ci interessa recita: «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», il che di fatto rende il docente autonomo nell'esercizio della sua professione con riguardo ai programmi e ai metodi.

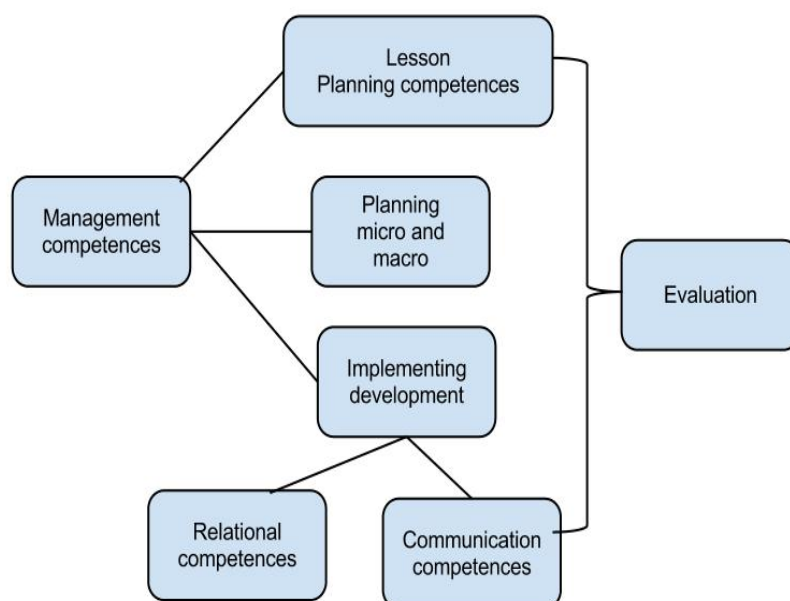
- osservabile,
- declinato con verbi¹⁹.

Questi elementi, oltre ad aiutare la progettazione e la comprensione anche da parte degli studenti rendono il percorso effettivamente valutabile. Infatti, se un obiettivo è troppo astratto, di fatto, diventa anche difficile da monitorare e valutare. Un esempio assai calzante è il tema “salute”: per la misurazione dello stato di salute bisogna necessariamente scendere ad un più basso grado di generalità e definire dei parametri che la rendano valutabile ed osservabile; egualmente in termini di apprendimento non basta darsi l’obiettivo di lavorare su conoscenze disciplinari o competenze professionali ma è opportuno declinarle in termini pratici (es.: elencare, distinguere, applicare, scrivere etc.).

La lezione

Le competenze per l’organizzazione della lezione sono, sostanzialmente, di gestione e vanno ad aggiungersi e corredare le conoscenze disciplinari. Schematizzando:

¹⁹ Per un approfondimento sul tema cfr. A. Guarguaglini, S. Cini, F. P. Corti, L. Lambruschini, *Gestire gruppi in formazione. Teorie e strumenti*, Trento, Erickson, 2007.



Lo svolgimento della lezione necessita di competenze gestionali che variano al variare della metodologia didattica che si è scelto di adottare. La mimica, la gestione della voce e l'ancoraggio spaziale a specifiche attività²⁰ sono elementi trasversali a tutte le attività d'aula e a tutte le metodologie che, a loro volta, richiedono di volta in volta *skills* specifiche. È questo il caso della didattica collaborativa (organizzazione del lavoro in gruppi di studenti per obiettivi didattici più complessi della memorizzazione quali, per esempio, *decision making* e *problem solving*) della gestione dei gruppi in apprendimento (organizzazione dei ruoli degli studenti; costruzione di interdipendenza positiva; analisi e risoluzione dei conflitti;

²⁰ Il concetto di ancoraggio matura all'interno della Programmazione Neuro Linguistica (PNL) e si riferisce al collegamento tra uno stimolo esterno e uno stato emotivo. Questa connessione può essere riprodotta associando sempre ad un certo spazio una determinata attività in modo che si crei una aspettativa inconsapevole da parte degli studenti per quella determinata attività (es.: mi colloco sempre a destra del tavolo di lavoro quando comincio spiegazioni teoriche).

capacità di negoziazione²¹) e ancora della simulazione e dei *role playning* (didattica attiva e partecipativa per sollecitare la trasformazione delle conoscenze in competenze e per creare situazioni verosimili collegate a quelle professionali) o della tecnica del caso studio (*decision making* e *problem solving individuale*).

Alla gestione dell'aula e del percorso di apprendimento si affianca la necessità di tenere sotto controllo gli elementi relazionali e comunicativi. In questo caso le competenze da considerare in un contesto formativo non sono di natura psicologica, ma più orientate alla consapevolezza della comunicazione uno a uno, uno a molti e molti a molti come di un momento fatto di contenuto e relazione in cui si esercita potere. Non si pone, pertanto, attenzione agli aspetti psicologici "rimossi" quanto piuttosto a quelle condizioni che possono essere necessarie per il raggiungimento dei diversi obiettivi specifici (per es.: tipologie di *leadership*, chiarezza e definizione dei ruoli, etc.). La comunicazione d'aula spesso è vissuta dai docenti come organizzata in un movimento che dal docente va verso i discenti (uno a molti) senza tenere in considerazione, né sollecitare, una grandissima risorsa che è quella della comunicazione molti a molti e dunque fra studenti che, invece, favorisce un approccio riflessivo e sollecita aspetti apprenditivi più sottili e complessi rispetto a quelli esclusivamente disciplinari. La relazione, insomma, vive in un *setting* fisico, ma anche in uno psicologico che va affrontato "muovendo" idealmente le relazioni che si instaurano all'interno o che possono essere sollecitate con una accurata micro-progettazione.

Infine, le competenze comunicative sono riferibili alla comunicazione verbale e paraverbale (esposizione orale: tempi, modi, organizzazione logica, chiarezza, etc.), a quella scritta (necessarie per la trasferibilità delle esperienze) e alle tecniche e

²¹ Per approfondire A. Spinelli, *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Napoli, Liguori, 2009.

tecnologie di e per la comunicazione didattica (es. uso dei ppt, degli audiovisivi, delle lavagne, delle simulazioni videoregistrate, fino all'e-learning e alla teleconferenza o ai gruppi di studio online).

Pianificati gli obiettivi e gestito il percorso, la valutazione diventa un banco di prova essenziale tanto per gli studenti quanto, in linea teorica, per i docenti e per il corso stesso: assodato che svolgere una valutazione *ex-ante* (in ingresso) degli studenti è piuttosto complicato da un punto di vista pratico, rimangono a disposizione momenti di valutazione *in itinere* e finale che hanno due scopi estremamente diversi. La valutazione *in itinere*, infatti, ha una valenza pienamente formativa (volta a valutare e migliorare la prestazione e gli apprendimenti) mentre la valutazione sommativa, che si svolge alla fine del corso, fornisce informazioni sullo studente ma anche, indirettamente, sul docente.

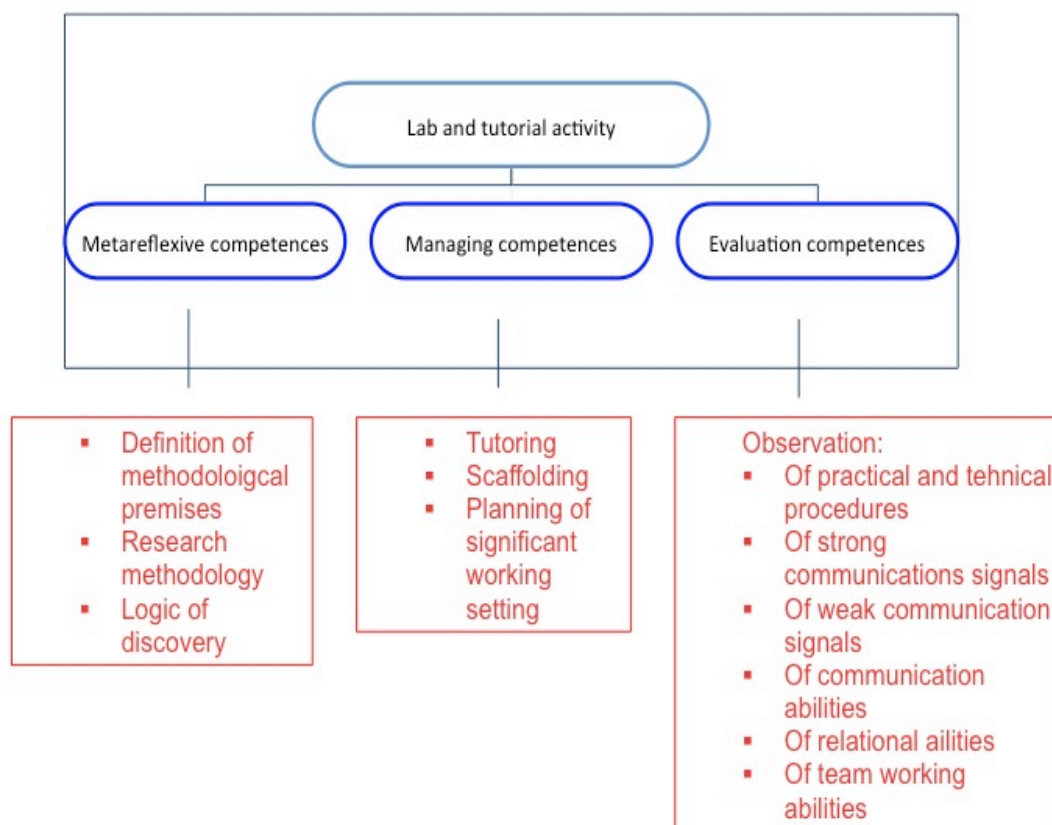
Attività pratiche: laboratori e tirocini

Alle lezioni disciplinari si affiancano già attività che sono legate ad altri modelli didattici più attivi e partecipativi. In particolare tutte le lauree di area medico-sanitaria hanno una quota di formazione da svolgere come tirocinio e, in alcuni casi, sono presenti attività didattiche integrative, come laboratori o altre attività meno legate alla lezione frontale perché orientate al raggiungimento di competenze e non di conoscenze.

Che ciò sia istituito dagli ordinamenti didattici molto ci dice sull'importanza di tali attività, sulla loro imprescindibilità formativa.

Ma come gestirle? Quali competenze potrebbero renderle ancora più significative? Anche in questo caso sono coinvolte diverse aree di interesse che vanno dalle competenze gestionali a quelle valutative (come nel caso della lezione ma con un diverso segno legato al mutamento degli obiettivi formativi) fino alla esplicitazione delle competenze legate all'attività di ricerca e alla

logica della scoperta che ricadono sotto l'ampio insieme delle competenze meta-cognitive.



Da un punto di vista pedagogico le attività formative che consentono allo studente di fare, più che di ascoltare, sono una grande opportunità perché gli consentono una messa in situazione, una forma di apprendimento esperienziale in condizioni di sicurezza in cui può sperimentare il suo modo di essere professionista e in cui riflettere su ciò che fa e su come lo fa e non solo su quello che sa.

La gestione di queste attività, pertanto, necessita della preparazione di un *setting* sicuro in cui il docente svolge attività di tutoring e scaffolding. Nel primo caso è un assistente all'apprendimento che affianca il procedere per prove ed errori (a differenza di procedure induttive, deduttive o abduttive come nel

caso della lezione frontale) e che stimola sessioni di apprendimento fra pari sfruttando costrutti psico-pedagogici quali la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)²² o la Zona di comfort²³.

Nel secondo caso è un “regista” che crea *le impalcature* (le condizioni ed il sostegno) per mettere gli studenti sia in condizioni di apprendere sia in condizione di riflettere sui propri apprendimenti in termini di coerenza con gli obiettivi e di significatività²⁴.

L'organizzazione e la gestione di questi percorsi e sessioni di apprendimento non teorico sono legate a due fattori fondamentali: il primo riguarda la capacità del docente di aiutare lo studente a meta-riflettere sull'esperienza pratica (e professionale, anche se

²² La ZSP o, nell'acronimo multilingue ZOPED «è la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci». L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, p. 127. «È nel momento in cui il soggetto agisce socialmente, cercando di risolvere un problema che non sarebbe in grado di affrontare autonomamente, attraverso lo *scaffolding* (sostegno) dialogico - che orienta senza dirigere - di chi tale problema sa già risolverlo (in quanto ha già *colmato* o reso *attuale* quella sua ZSP), che egli si “appropria” di nuovi strumenti cognitivi. Essi gli serviranno ad alimentare un “agire interiore” (interiorizzazione della procedura risolutiva attraverso un dialogo che, da sociale, diventa intrapersonale o “pensiero riflessivo”), il quale gli permetterà di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quello affrontato con altri, controllando il proprio operare ». B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2007, p. 106.

²³ La Zona di comfort è la condizione in cui il soggetto non è sottoposto a nessuno stress e si sente a suo agio, l'idea di base è che l'apprendimento avvenga – invece – in condizioni di pressione in cui il soggetto non si sente perfettamente a suo agio e per trovare una soluzione deve corrispondere all'ambiente esterno con una soluzione adattiva. L'apprendimento non avviene in una zona di comfort ma in condizioni che richiedono una interazione attiva con l'ambiente esterno.

²⁴ L'apprendimento significativo consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di metariflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. L'origine della riflessione si deve a D. P. Ausubel, integrato successivamente da molti autori che hanno approfondito il tema con riguardo all'uso delle nuove tecnologie e alla costruzione di mappe cognitive.

simulata) così da aiutarlo ad evidenziare i pre-supposti che stanno dietro ad affermazioni, scoperte, scelte, decisioni, ma anche a rilevare le caratteristiche epistemologiche della medicina stessa (quale visione dell'uomo, quale metodologia della ricerca). Attività di questa natura, che fanno delle situazioni di apprendimento delle vere e proprie simulazioni delle attività di ricerca della comunità scientifica, si sono rivelate utili in moltissimi contesti e con fasce di età estremamente diversificate con possibile svolgimento sia in attività in presenza sia a distanza tramite piattaforme online dedicate²⁵. Inoltre, piccole sperimentazioni riportate nella letteratura internazionale sono a dimostrare la necessità di praticare l'apprendimento anche per questa via che rende più completa la preparazione di base del medico.

L'attività valutativa specifica per questo tipo di metodologie, pur necessaria, è piuttosto diversa da quella utilizzabile in altri contesti. In particolare l'approccio quantitativo volto a misurare la quantità di apprendimento non è funzionale; piuttosto si mira a valutare segnali di varia natura (segnali comunicativi forti e deboli, abilità comunicative e di lavorare in team, capacità relazionali, procedure pratiche e tecniche) con metodologie qualitative che vanno dall'osservazione (check list) all'intervista alla valutazione tra pari.

Come scegliere la metodologia? Quali variabili?

Le possibilità di scegliere fra un approccio metodologico ed un altro, tra una strategia didattica e valutativa ed una alternativa sono diverse, è dunque lecito chiedersi quali variabili tenere in

²⁵ In particolare il modello Knowledge Building che si configura come un metodo didattico orientato in quanto orientato a promuovere non tanto la capacità di apprendere quanto quella di costruire conoscenza. Per approfondire cfr. *QWERTY - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, Special Issue, n. 2, 2011.

considerazione nel momento in cui si comincia a progettare un corso.

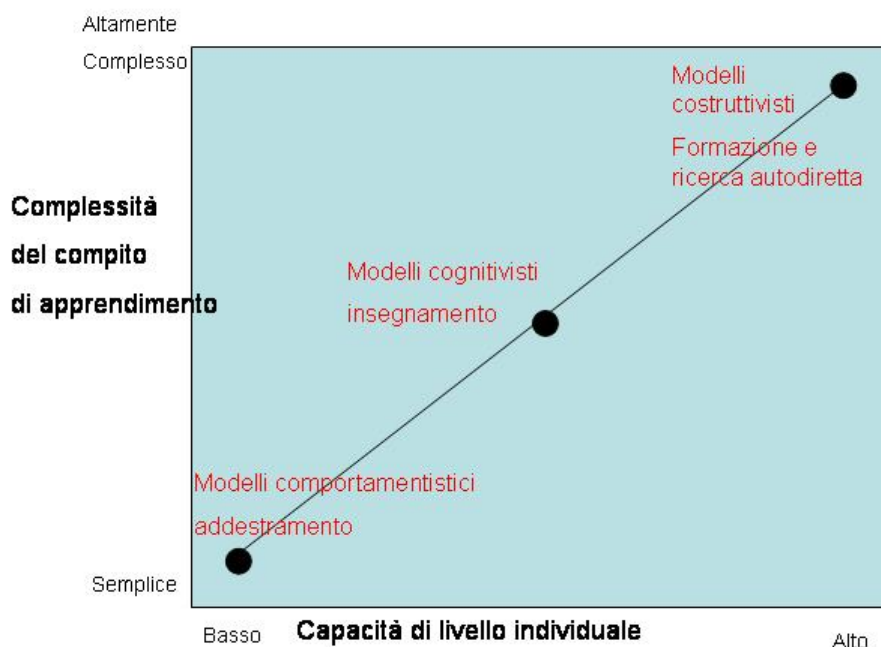
Sono almeno due le condizioni che vanno tenute in considerazione: il tipo di obiettivo formativo da raggiungere e la competenza che gli studenti posseggono nello specifico ambito.

In linea di massima si può affermare che tanto meno il discente padroneggia il dominio oggetto di studio tanto più avrà bisogno di una guida di tipo istruttivo; tanto più il discente è esperto tanto meno avrà bisogno di una guida istruttiva, da sostituirsi con un approccio attivo in cui la metodologia didattica opera e vincola maggiormente l'ambiente di apprendimento e in tono minore il soggetto che apprende, come negli ambienti didattici di tipo costruttivista.

A questo dato, legato alla valutazione in ingresso, si deve aggiungere anche la valutazione dell'obiettivo di apprendimento: tanto più questo è semplice e di natura tecnico contenutistica, tanto più adatti saranno metodi trasmissivi, ma se - invece - l'obiettivo è estremamente complesso e non vincolato a contenuti specifici (come nel caso delle competenze relazionali, per esempio) allora le metodologie da seguire saranno più sofisticate e legate al fare, più che all'ascoltare.

Ciò è schematizzabile come segue²⁶:

²⁶ Lo schema è liberamente tratto da M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli, 2002.



Una attività semplice (anche solo relativamente semplice) e la presenza di discenti inesperti possono richiedere, specialmente se si mira alla trasmissione di protocolli, la necessità di essere molto presenti e molto “istruttivi”. Viceversa, compiti più complessi e impegnativi e discenti più preparati vanno gestiti in modo più autonomo e in funzione del gruppo affinché gli apprendimenti siano molto più consapevoli e sofisticati, duraturi nel tempo e rispettosi delle scelte (consapevoli) dello studente e della sua professionalità futura.

Le competenze pedagogiche necessarie nella relazione curante-paziente

L’idea che esista un’accezione formativa della comunicazione ha guidato implicitamente la riflessione precedente, né è

totalmente nuova alla letteratura scientifica²⁷. Non c'è possibilità di relazione formativa al di fuori di una interazione comunicativa, questo il nesso che lega la necessità di competenze pedagogiche (anche se di natura differente dalle precedenti) anche nelle relazioni tra curanti e pazienti, assunti – questi ultimi – come soggetti che hanno il diritto ed il dovere di apprendere competenze di gestione della propria condizione di malattia.

Questa declinazione del termine si ritrova dunque nella relazione comunicativa in cui interagiscono i pazienti e i curanti: «fondamentale nella comunicazione della salute è anzitutto la relazione interpersonale»²⁸; non esiste alcun messaggio che passi dall'emittente al ricevente in una versione oggettiva, solo con riguardo al contenuto, e fermarsi solo a questo livello è, dunque, sostanzialmente inutile tanto ai fini della comprensione intellettuale e cognitiva quanto ai fini della *compliance* curante-paziente. Il contenuto è importante ma non sufficiente, è solo la base di partenza per trasformare la comunicazione da trasmissione di contenuti in relazione utile alla riuscita del percorso terapeutico. Ciò appare evidente se si considera che la comunicazione si costruisce nell'interazione, così come le identità individuali si costruiscono solo in relazione all'alterità.

La comunicazione come relazione, perciò, si sofferma sulla reciproca comprensione dei messaggi “profondi”: il non detto, il vissuto personale, le reciproche percezioni; e sulla motivazione di chi, per condizione e non per ruolo, è in posizione di inferiorità, di bisogno e/o di cura.

Solo se l'interazione si trasforma in terreno di co-costruzione (costruire insieme) di significati, senso e prospettive la

²⁷ Cfr. F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi frontiere*, Milano, Apogeo, 2006; A. Abbruzzese, R. Maragliano (a cura di), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Milano, Mondadori, 2008; M. T. Giannelli, *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni efficaci*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

²⁸ Fondazione Zoè (a cura di), *La comunicazione della salute. Un manuale*, Raffaello Cortina, Milano 2009, p. 3.

comunicazione si trasforma in relazione positiva. Un terreno importante verso questo passo è la comprensione delle altrui motivazioni perché è in questo spazio che risiedono le potenziali disponibilità al cambiamento. Non si tratta di esser “buoni” o “comprensivi” nel senso più deteriore del termine, piuttosto di capire la storia e l’universo dell’altro per condividere un progetto che sia di crescita, di *empowerment*. Allo scopo risulta piuttosto inutile la chiarezza della comunicazione scientifica, logica e razionale o del modello paternalistico che, al contrario, possono produrre delle barriere.

Di seguito, a titolo di esempio, si riportano alcuni dei comportamenti comunicativi sconsigliati:

- ingiungere, predicare (“Bisogna che ... Dovete ... Dovreste”);
- minacciare, ammonire, profetizzare eventi negativi (“Altrimenti succede che ...”);
- fare appello alla ragionevolezza (“Dovreste capire che ... Sappiate che ...”);
- sostituirsi (Provate a fare ... Perché non fate ... ”);
- esprimere esplicitamente o implicitamente giudizi (Non è bene ... Bisogna pensare anche agli altri ... Questo comportamento è inaccettabile ...”);
- interpretare (Voi siete ... Voi fate così perché ... Dite così, ma in realtà non è quello che pensate davvero ...”);
- investigare (“Siete proprio sicuri che ... Ma non avevate detto invece che ...”);
- argomentare (“Ciò che dite non ha basi scientifiche ... Recenti ricerche dimostrano che ...”);
- minimizzare (“Insomma, che ci vuole a ... Non esageriamo: non è mica un dramma ...”)²⁹.

²⁹ G. Bert, S. Quadrino, «Il counselling in medicina», in Fondazione Zoè (a cura di), *op. cit.*, p. 219.

Ciò che lega queste diverse modalità di comunicazione è l'idea implicita che il paziente si affida al curante come un bambino può affidarsi ad un adulto: con una delega di decisione e responsabilità riguardo alle scelte, alle preferenze ai progetti di vita futura. Ma i pazienti non sono bambini (e anche quando, purtroppo, lo sono il loro mondo è comunque mediato dalla presenza degli adulti di riferimento).

L'educazione terapeutica³⁰ ha, fra i suoi scopi, quello di modificare questa percezione della relazione medico-paziente per intervenire ad un livello più profondo ed incisivo che cambi gli stili di vita dei pazienti stessi e, dunque, ad un livello formativo in quanto legato al raggiungimento di apprendimenti (cambiamenti comportamentali stabili nel tempo). Non a caso, nell'educazione terapeutica e in ogni intervento educativo rivolto ad adulti, il primo passo da fare è un patto di formazione³¹ (o anche un contratto formativo) che aiuti gli interlocutori a costruire quel terreno comune che, solo, può trasformare la comunicazione in relazione positiva.

Il patto formativo è uno strumento che nasce in seno all'andragogia³², branca delle scienze dell'educazione che si

³⁰ J. F. D'Ivernois, R. Gagnaryre, *Educare il paziente. Un approccio pedagogico*, Milano, McGraw-Hill, 2006.

³¹ Il patto di formazione è uno strumento differente dal consenso informato che è l'assenso che il malato esprime verso la proposta terapeutica e/o diagnostica del medico che lo ha informato (in maniera comprensibile) sugli scopi, i rischi e le alternative possibili. Il consenso informato presuppone un rapporto dialettico e fiduciario fra medico e malato e la completa informazione di quest'ultimo riguardo alle proprie condizioni di salute (cfr. M. A. De Santi, I. Simeoni, *Il medico, il paziente, i familiari. Guida alla comunicazione efficace*, Torino, SEED, 2012). Il patto di formazione, invece, è uno strumento che aggiunge una negoziazione degli obiettivi della cura/terapia e che responsabilizza tanto il curante quanto il paziente, ha come scopo quello di tarare gli obiettivi sulle effettive necessità e abitudini di vita del paziente e di sostenerlo nell'apprendimento delle conoscenze e competenze necessarie per la gestione "autonoma" della sua condizione di cronicità.

³² Il primo studioso che si è occupato di andragogia e che ne ha inventato il nome è Malcom Knowles (*op. cit.*) da cui sono tratte tutte le citazioni proposte.

occupa specificatamente dell'educazione degli adulti e che ha come scopo ultimo la progressiva acquisizione di autonomia da parte degli individui, sia per svolgere i ruoli propri delle diverse fasi della vita (bisogno di imparare), sia per imparare ad imparare (*self directed learning*).

Il patto formativo è uno strumento che racchiude il senso del rapporto formativo fra adulti e tiene fortemente in conto le condizioni affinché un adulto impari, cioè i principi di base dell'andragogia, sintetizzabili come segue:

- **Il bisogno di conoscere.**

Gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa e a cosa possa servire, di conseguenza «uno dei nuovi aforismi della formazione degli adulti è che il compito del facilitatore di apprendimento è di aiutare i discenti a prendere coscienza del “bisogno di conoscere”.

Inoltre tale consapevolezza può essere accresciuta dalle esperienze reali o simulate in cui i discenti scoprono da soli il divario tra il punto in cui sono attualmente e quello dove vogliono arrivare»³³.

- **Il concetto di sé.**

Nel bambino è basato sulla dipendenza da altri, mentre nell'adulto è vissuto come dimensione essenzialmente autonoma come «profondo bisogno psicologico di essere percepito come indipendente ed autonomo dagli altri»³⁴. Di conseguenza se l'adulto si trova in una situazione in cui non gli è permesso autogovernarsi, sperimenta una tensione tra quella situazione e il proprio concetto di sé: la sua reazione tende a divenire di resistenza.

- **Il ruolo dell'esperienza precedente.**

Ha un ruolo essenziale sia come attività di apprendimento sia come elemento pregresso, talvolta negativo, che costituisce una

³³ *Ivi*, p. 77.

³⁴ *Ivi*, p. 78.

barriera composta di pregiudizi e abiti mentali che operano resistenza ai nuovi apprendimenti (cambiamenti). Al contrario, l'esperienza precedente dell'adulto, se nota al formatore, costituisce una base sempre più ampia a cui collegare i nuovi apprendimenti. In altre parole il nuovo apprendimento deve integrarsi in qualche modo con l'esperienza precedente. «Qualsiasi gruppo di adulti sarà più eterogeneo - in termini di background, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi - di quanto non accada in un gruppo di giovani. Ciò significa che in molti casi le risorse di apprendimento più ricche risiedono nei discenti stessi. Di qui la maggiore enfasi posta nella formazione degli adulti sulle tecniche esperienziali - tecniche che si rivolgono all'esperienza dei discenti, come discussioni di gruppo, esercizi di simulazione, attività di problem solving, metodo dei casi e metodi di laboratorio - rispetto alle tecniche trasmissive. Di qui, anche la maggiore enfasi sulle attività di aiuto tra pari»³⁵.

- **La disponibilità ad apprendere.**

L'adulto ha una disponibilità ad imparare mirata e quindi in un certo senso più limitata perché è rivolta solo a ciò di cui sente il bisogno per i crescenti compiti che deve svolgere per realizzare il proprio ruolo sociale, come ad esempio il ruolo professionale lavorativo. Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per corrispondere efficacemente alle situazioni della loro vita reale.

- **L'orientamento verso l'apprendimento centrato sulla vita.**

«Gli adulti sono motivati ad investire energia in misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare i problemi che incontrano nelle situazioni della loro vita reale»³⁶. Infatti, essi apprendono nuove conoscenze, capacità di comprensione, abilità, valori, atteggiamenti molto più efficacemente quando sono presentati nel contesto della loro

³⁵ *Ivi*, p. 79.

³⁶ *Ivi*, p. 80.

applicazione alle situazioni reali. In altri termini la prospettiva è quella di una immediata applicazione di quanto appreso. Gli adulti sono motivati ad investire energia nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare problemi con cui devono confrontarsi concretamente.

- **Motivazione.**

Le più potenti sono le pressioni interne: il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'auto-stima, la qualità della vita, il perseguimento di un progetto o il mantenimento di una condizione percepita come positiva. «Benché gli adulti rispondano ad alcuni moventi esterni (lavoro migliore, promozioni, retribuzione più alta), le motivazioni più potenti sono le pressioni interne»³⁷.

Il patto formativo aiuta a far incontrare e negoziare le esigenze degli attori che partecipano al percorso di formazione (declinato come formazione alla cura di sé e al cambiamento terapeutico) rendendo il ricevente/discente attivo e partecipe delle scelte, responsabile del percorso perché co-costruito e partecipato, co-responsabile delle scelte e del raggiungimento (o meno) degli obiettivi. D'altra parte, il professionista/formatore, ha a disposizione uno strumento per praticare l'ascolto e per comprendere "il mondo" dell'altro, per entrarvi e rendere significativa la proposta educativa legata all'intervento terapeutico perché orientata anche sugli obiettivi percepiti come significativi dal paziente/discente.

Il patto formativo per il professionista è uno strumento profondo di comprensione dell'altro, utile per mediare le istanze del paziente, sue e dell'ente e per condividere le responsabilità. Per il paziente, invece, è uno strumento di responsabilizzazione che lo rende attivo, partecipe, co-responsabile dell'esito del trattamento e che – non ultimo – mette al centro le sue esigenze

³⁷ Ivi, p.82.

reali, aspettative future, possibilità (anche solo residue) di mantenere un qualche livello di qualità di vita. Questo tipo di lavoro è utile quando l'educazione terapeutica è fortemente strutturata e, dunque, raggiunge gruppi di pazienti che si trasformano in vere e proprie aule di discenti. Nonostante ciò è possibile declinare indicazioni pedagogico-comunicative integrate in questa visione della relazione e della cura anche nella relazione uno a uno. Si tenga, per esempio, presente che:

- il 36% dei pazienti non ricorda le informazioni fornite dal medico riguardo la prognosi e la terapia;
- il 70% dei pazienti assume in modo scorretto i farmaci prescritti;
- i medici sottostimano il desiderio d'informazione dei pazienti nel 65% dei colloqui;
- nel corso di colloqui della durata media di 20 minuti, poco più di un minuto è dedicato a trasmettere informazioni al paziente³⁸.

Il tempo è certamente un fattore determinante, ma non basta a giustificare l'atteggiamento a volte superficiale nei confronti della gestione della comunicazione che vela un modello relazionale introiettato e poco meditato da parte curante più attento agli aspetti di prodotto che non a quelli di processo.

La formazione nel contesto socio-sanitario

La relazione didattica nel contesto socio-sanitario, perciò, non è una relazione che ha per oggetto contenuti di istruzione, se non in modo marginale. Prima di arrivare ai contenuti, infatti, è

³⁸ P. Ley, *Memory for medical information*, in «British Journal of Social & Clinical Psychology», 1979, n°18, pp. 245-255; H. Waitzkin, *Doctor patient communication. Clinical implications of social scientific research*, in «JAMA The Journal of the American Medical Association», 1984, vol, 252, n°17, pp. 2441-2246.

necessario attivare almeno alcuni dei passaggi e degli atteggiamenti descritti precedentemente, facendosi carico delle difficoltà e complessità che comportano.

La formazione, in questo quadro, non è un prodotto statico e oggettivizzabile in tutti i suoi aspetti, piuttosto è un processo di analisi, accompagnamento, crescita e valutazione che, in alcuni casi paradossali, può anche esser privo di contenuto (disciplinare) senza per questo trasformarsi in una relazione di cura in senso psicologico.

Per chiarire meglio queste affermazioni è bene proporre alcune distinzioni di base: istruire, infatti, è diverso da educare o formare. Con il primo termine (istruire) si fa riferimento ad un processo che si focalizza sulla trasmissione di contenuti o sull'apprendimento di comportamenti attraverso un trasferimento di conoscenze pre-esistenti e che non prevede, fra gli obiettivi, una rielaborazione da parte del discente del materiale di apprendimento, né una produzione di conoscenza diversa da quella proposta. Educare include contenuti e comportamenti, ma il processo è inserito in una visione decisamente più ampia della precedente perché introduce aspetti di natura valoriale. Può esistere, per esempio, un'educazione alla cittadinanza che usa i contenuti come strumento per raggiungere fini diversi e legati all'essere delle persone nei contesti sociali. Educare, perciò, include una visione "a tutto tondo" della persona, considerata anche nei suoi aspetti sociali, culturali etici. Formare, infine, è un ulteriore passo avanti poiché implica aspetti valoriali e, dunque, valuta la persona "a tutto tondo" ma la considera anche capace di migliorare a partire dalle condizioni date che diventano oggetto di attenzione critica e riflessione. È un processo che non può essere svolto individualmente (al contrario - per esempio - dell'istruzione) perché vive solo all'interno di relazioni sociali che fanno da specchio e da motore della crescita individuale che diventa ricchezza anche per la comunità di appartenenza.

In didattica, queste macro aree, sono schematizzate a partire dai seguenti paradigmi teorici:

- l'informazione offerta al soggetto: ispirata alle ricerche cibernetiche riconduce l'istruzione al passaggio di informazioni dall'emittente al ricevente;
- l'apprendimento realmente conseguito che nasce dall'esigenza di oggettivizzare e perciò misurare quantitativamente il percorso di apprendimento;
- la formazione dell'uomo (in cui possiamo fare rientrare anche il punto due del precedente elenco) il cui punto di riferimento è la bildung, cioè una crescita spirituale (ma non di tipo religioso) che investe tutti gli aspetti della persona e del contesto sociale in cui vive.

Il miglior esempio del modello educativo e didattico formativo (ispirato alla bildung e orientato alle esigenze individuali e sociali delle persone per corrispondere ai bisogni come da loro percepiti ed elaborati) è l'educazione terapeutica che vuole rispondere ai bisogni di salute delle persone in modo integrato, superando perciò una visione esclusivamente biomedica delle patologie e delle cronicità³⁹.

Secondo l'OMS, l'educazione terapeutica dovrebbe far mantenere ed acquisire al paziente le capacità e le competenze che lo aiutino a vivere in maniera ottimale con la sua malattia. Si tratta di conseguenza di un processo permanente integrato alle cure e centrato sul paziente.

L'educazione implica attività organizzate di sensibilizzazione, informazione, apprendimento dell'autogestione e sostegno psicologico concernenti la malattia, il trattamento prescritto, le terapie, il contesto ospedaliero e di cura, le informazioni relative all'organizzazione e i comportamenti di salute e di malattia. È finalizzata ad aiutare i pazienti e le loro famiglie a comprendere la malattia e il trattamento, cooperare con i curanti e vivere in maniera più sana e mantenere o migliorare la loro qualità di vita.

³⁹ Per approfondire J. F. d'Ivernois, R. Gagnaryre, *op.cit.*

Dunque, a differenza dell'informazione, l'educazione è un processo interattivo incentrato su colui che apprende che implica una diagnosi educativa, la scelta di obiettivi d'apprendimento e l'applicazione di tecniche d'insegnamento e di valutazione pertinenti al fine di consentire al paziente di:

- conoscere la propria malattia (sapere = conoscenza);
- gestire la terapia in modo competente (saper fare = autogestione);
- prevenire le complicanze evitabili (saper essere = comportamenti).

Ciò implica un vero e proprio trasferimento pianificato ed organizzato di competenze terapeutiche dai curanti ai pazienti, grazie al quale la dipendenza lascia progressivamente il posto alla responsabilizzazione ed alla collaborazione attiva nonché una costruzione condivisa della visione della malattia, della rinnovata identità individuale e sociale e anche una condivisione degli obiettivi da perseguire. I macro-obiettivi sono così sintetizzabili:

- migliorare la qualità della vita;
- valorizzare le risorse del paziente;
- aumentare l'adesione al trattamento;
- promuovere un utilizzo più razionale dei servizi;
- ottimizzare i tempi di gestione della malattia;
- ridurre il numero delle ospedalizzazioni.

Tutti elementi che rendono il paziente “competente” della sua condizione e, dunque, consapevole e - in molti casi - autonomo. Sebbene questa sia una pratica volta a gestire situazioni di cronicità, possono essere trattate attraverso interventi di educazione terapeutica anche malattie e/o situazioni di breve durata come, per esempio, l'auto-cura post-operatoria, o post-parto, o le lesioni da decubito, nonché tutte le poli-patologie legate all'invecchiamento.

Il modello dell'educazione terapeutica appare funzionale sia alle esigenze delle persone, sia alle esigenze delle istituzioni deputate alla gestione della salute pubblica poiché comporta un miglioramento in termini di efficacia, efficienza e costi. Può essere altresì esportato in altri contesti più vicini al sanitario, che al medico, e - in linea di massima - in ogni situazione in cui è richiesta la condivisione di conoscenze e il gruppo è utilizzato come forma di sostegno all'apprendimento.

La relazione formativa: uno strumento per l'empowerment

È a partire da questo modello di relazione - da un patto che consenta la costruzione di nuovo sapere utile al soggetto perché corrisponde ai suoi bisogni - da ciò che in campo sanitario è definito "alleanza terapeutica" che prendono avvio i percorsi di empowerment, in cui le persone coinvolte sono reciprocamente responsabili.

Empowerment, letteralmente, significa conferire potere, è un processo di delega e di responsabilizzazione attraverso cui si accrescono le competenze, le motivazioni e la consapevolezza delle persone che partecipano all'interazione. È un processo diametralmente opposto all'atto di detenere il sapere come strumento di potere, tipico dei saperi esoterici (nella tradizione greca classica, a partire da Aristotele, quei saperi non destinati ad un largo pubblico, ma solo agli allievi) o a quello di gestire la comunicazione in modo autoritario e a prescindere dal contesto.

Assodato che i significati della comunicazione non vivono di un'oggettività astratta, la via più costruttiva per condividerli è cercare di costruirli insieme, rendendoli utili per tutti coloro che vi partecipano. Con queste pre-condizioni è possibile che la crescita individuale, aspirazione di ogni interazione educativa e formativa, raggiunga più puntualmente gli obiettivi.

Il momento della rilevazione dei bisogni, perciò, non è formalizzabile in uno schema quantitativo (o in un test pre-costituito) ma passa necessariamente attraverso l'analisi, l'ascolto e la decodifica dei bisogni di cui le persone sono portatrici, perché un servizio (sia esso medico, sanitario o sociale) «nasce - o dovrebbe nascere - per dare risposta, non riparatoria ma come corrispondenza ad un diritto sociale, ai bisogni espressi dalle persone (anziani, minori, donne disoccupati, immigrati, malati, ecc.) [...]»⁴⁰. E con ciò le attività finora illustrate, che rientrano a vario titolo nell'attività di costruzione di una relazione empatica, non sono necessarie perché dovremmo essere più comprensivi o più "buoni", lo sono - invece - perché rientrano in un mandato professionale che caratterizza tutte le professioni che si basano sulla relazione tra persone e che si concretizzano nella reciproca narrazione (e non più comunicazione).

Se infatti l'esperienza di riconoscere i propri bisogni esistenziali si è contratta e se a questa contrazione, o atrofia, segue un'incapacità di dire, di narrare (per assenza dell'esperienza o per la sua inafferrabilità con il linguaggio), allora la prima cosa da indagare, per chi fa ricerca sui bisogni, è questa "ferita" dell'esistenza, questa lacerazione del tessuto emotivo e volitivo al fine di poterla curare⁴¹.

Costruire la comunicazione attraverso la narrazione reciproca e, dunque, attraverso una crescita condivisa è la base per trasformare il processo formativo in un viaggio verso l'autonomia e l'autodeterminazione dei singoli; verso una indipendenza che dà potere all'individuo e al contesto sociale di cui partecipa: questo è il significato più profondo di un progetto formativo che aspiri all'empowerment.

La prospettiva praticata nelle relazioni che hanno come obiettivo l'empowerment si oppone alle logiche assistenzialistiche

⁴⁰ E. Vergani, *Bisogni sospetti. Saggio di critica sociale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2010, p. 60.

⁴¹ Ivi, p. 94.

ed individualistiche che stanno spesso alla base dei modelli sociosanitari e terapeutici che guidano i servizi alla persona. Gli scopi fondamentali, infatti, riguardano l'autogestione della malattia e del trattamento; la capacità di partecipare alle cure e di fare delle scelte chiare; l'autoefficacia psicosociale e la pratica di una vita qualitativamente migliore. Il paziente è "al centro" nel senso che: è informato sulla malattia e sul trattamento e si "autogestisce"; esprime ciò che sa e ciò che prova rispetto alla malattia e al trattamento, partecipando alle decisioni mediche che lo riguardano; si esprime a proposito della propria vita, analizza le sue emozioni, ricerca e propone soluzione ai problemi⁴².

Conclusioni

L'assetto normativo attualmente in vigore, che definisce i criteri a cui le università italiane si debbono attenere per la definizione dei propri Piani di Studi, pur ponendo vincoli precisi e puntuali a garanzia della qualità della formazione dei medici, non è in grado di rispondere pienamente alle esigenze di competenze pedagogiche di più ampia portata, come quelle presentate nel presente lavoro. Data l'ampiezza di tali proposte per le professioni medico sanitarie è ipotizzabile, a partire dalle discipline già presenti nelle Classi delle lauree⁴³, immaginare per la Laurea in Medicina un ampliamento dell'area umanistica per quei medici che intendono insegnare e dunque gestire gli apprendimenti, considerandola una ulteriore specializzazione a garanzia della futura classe medica e della salute dei pazienti.

⁴² I. Aujoulat, D. Doumont e A. Deccache *Patient Education and Empowerment: a review of literature*, 10th International Conference on Health Promoting Hospitals, Bratislava, 2002.

⁴³ Nella Classe della Laurea di Medicina e Chirurgia sono già presenti: BIO/08 – Antropologia M-DEA/01 – Discipline demotnoantropologiche; M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale; M-PSI/05 - Psicologia sociale; MED/02 - Storia della medicina; SPS/07 - Sociologia generale.

Viceversa, le competenze pedagogiche utili alla relazione formativa tra medico e paziente dovrebbero essere un patrimonio comune per tutte quelle figure che hanno un ruolo di cura e di ciò vi è testimonianza nella presenza, massiccia, dei settori umanistici nelle Classi delle Lauree di molte delle professioni sanitarie. Nonostante ciò il beneficio reale che arriva al paziente a fronte di una dichiarazione di intenti così orientata è, al momento, piuttosto scarso.

Probabilmente questo tipo di riflessione, che ha come focus la pedagogia nell'area della cura, deve penetrare con maggiore intensità e frequenza nella pratica della medicina ed essere vissuta non come un peso che si aggiunge alla già impegnativa professione di cura, assistenza e docenza ma come un investimento e un progetto su quale classe medica speriamo di avere nel prossimo futuro.

Bibliografia

- Abbruzzese, A., Maragliano, R. (a c. di), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Milano, Mondadori, 2008.
- Aujoulat, I., Doumont, D. e Deccache, A., *Patient Education and Empowerment: a review of literature*, 10th International Conference on Health Prompting Hospitals, Bratislava, 2002.
- Bert G., Quadrino S., «Il counselling in medicina», in *La comunicazione della salute. Un manuale* (a cura di Fondazione Zoè), Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Binetti, P., De Marinis, M. G., *La prospettiva pedagogica nella facoltà di medicina*, Roma, Società editrice Universo, 2001.
- Biscuso, M., *Filosofia e medicina*, Milano, Mimesis, 2009.
- Bligh, J., *Medical teachers and evidence*, in «Medical Education», n° 34, 2000, pp.162-163.
- Boniolo, G., Giaimo, S., *Filosofia e scienze della vita*, Milano, Mondadori, 2008.

- Cambi, F., Toschi, L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi frontiere*, Milano, Apogeo, 2006.
- Cavicchi, I., *EBM sì ma con misura*, in «Politiche sanitarie» n°1, 4, 2000, pp. 208-209.
- Cosmacini, G., Rugarli, C., 2000, *Introduzione alla medicina*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- D'Ivernois, J. F., Gagnaryre, R., *Educare il paziente. Un approccio pedagogico*, Milano, McGraw-Hill, 2006.
- Da Dalt, L., Callegaro, S., Mazzi, A., Scipioni, A., Lago, P., Chiozza, M. L., Zacchello, F., Perilongo, G., *A model of quality assurance and quality improvement for post-graduate medical education in Europe*, in «Medical Teacher», n°32, 2010, pp.57-64.
- De Santi, M. A., Simeoni, I., *Il medico, il paziente, i familiari. Guida alla comunicazione efficace*, Torino, SEED, 2012.
- Fondazione Zoè (a c. di), *La comunicazione della salute. Un manuale*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Giannelli, M. T., *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni efficaci*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.
- Guarguaglini, A., Cini, S., Corti, F. P., Lambruschini, L., *Gestire gruppi in formazione. Teorie e strumenti*, Trento, Erickson, 2007.
- Guasti, L. (a c. di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- Israel, G., *Per una medicina umanistica. Apologia di una medicina che curi i malati come persone*, Torino, Lindau, 2010.
- Knowles, M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Ley, P., *Memory for medical information*, in «British Journal of Social & Clinical Psychology», n°18, 1979, pp. 245–255.
- Pagnini, A. *Filosofia della medicina. Epistemologia, ontologia, etica, diritto*, Roma, Carocci, 2010.
- Prentice, R., «L'uomo invisibile», in *La vita nascosta degli oggetti tecnologici* (a cura di S. Turkle), Milano, Ledizioni, 2009.

QWERTY - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, Special Issue, n° 2, 2011.

Salvioli G., *La formazione in medicina nel Sistema Universitario italiano: Medicina Interna e Geriatria*: http://www.acsa-onlus.it/index.php?option=com_content&view=article&id=90:la-formazione-in-medicina-nel-sistema-universitario-italiano-medicina-interna-e-geriatria&catid=22:formazione-in-medicina&Itemid=27 (al settembre 2012).

Spinelli, A., *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, Napoli, Liguori, 2009.

Varisco, B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2007.

Venuti, G., *Crisi della medicina*, in *La comunicazione della salute. Un manuale* (a cura di Fondazione Zoè) , Milano, Raffaello Cortina, 2009.

Vergani, E., *Bisogni sospetti. Saggio di critica sociale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2010.

Vijgotskij, L. S., *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Waitzkin, H., *Doctor patient communication. Clinical implications of social scientific research*, in «JAMA The Journal of the American Medical Association», 1984, vol. 252, n°17, pp. 2441-2446.

Società della salute Firenze
http://www.sds.firenze.it/sds_firenze/chi_siamo/index.html

Indagine condotta dal Censis Servizi per la Facoltà di Medicina e Chirurgia di Palermo:
<http://www.censisguida.it/GetMedia.aspx?lang=it&id=5e64914b366b489a80fec68f258f1519&s=0> (al settembre 2011).

Alle radici dell'umanizzazione delle strutture sanitarie: un inquadramento antropologico

di **Elvira Lozupone**

Abstract

Questo lavoro si pone l'obiettivo di fornire alcune coordinate per un inquadramento antropologico dei processi di umanizzazione nel caso di assistenza a pazienti affetti da patologie croniche e in altri casi, in cui il rapporto medico-paziente risulta particolarmente stretto, coinvolgente e duraturo nel tempo, situazioni in cui tali processi vengono sempre più di frequente chiamati in causa. Si tratta di situazioni in cui la consuetudine nel rapporto con la persona malata rende difficile mantenere il distacco professionale, e forse, l'ostentazione di una artificiosa separazione tra la persona e la sua malattia anche poco opportuna.

1. Una situazione complessa

Le ragioni che spingono verso il ricorso alla categoria dell'umanizzazione nella pratica medica e nelle strutture sanitarie sono di natura diversificata: consideriamo prima di tutto ragioni di omogeneità normativa a livello europeo.

I riferimenti normativi europei ed internazionali vedono coniugarsi la Dichiarazione Universale di Alma Ata

sull'Assistenza Sanitaria Primaria del 1978¹ con la strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione del 2000 e con il Libro Bianco della Commissione europea, come strategia per il quinquennio 2008-2013² la cui traduzione nel nostro Paese si attua nel Libro bianco sul Futuro del modello sociale del 2009³.

Il confronto incrociato di questi documenti ci mostra l'incidenza di fattori organizzativo aziendali la cui ottimizzazione ha una ricaduta concreta in termini di prevenzione e politiche per la salute in senso stretto, oltre che opportunità di carattere economico.

In effetti la conclusione cui si giunge è che l'ampliamento dei servizi e la ricerca della qualità nelle prestazioni non può essere disgiunto da quello che in termini aziendali si definisce come "attenzione al cliente"; inoltre il portato economico dell'assistenza sanitaria ha una incidenza significativa sui PIL nazionali, sia in quanto 'costo' sia in quanto 'investimento'. Su questo aspetto tuttavia non si ritiene opportuno soffermarsi per via della natura del presente lavoro.

Insieme a questi fattori 'intrinseci' ne compaiono altri 'estrinseci' sia di tipo epidemiologico che socio- culturale, volti a quella che con un termine improprio si può definire come 'fidelizzazione'⁴ del cliente che ha la finalità di rendere ottimale il suo stato di salute e il mantenimento della qualità della vita.

Su questo versante, il coordinamento tra strutture territoriali e il corretto funzionamento sistemico non può prescindere dagli

¹ World Health Organization, *Declaration of Alma-Ata. International Conference on Primary Health Care*, Alma-Ata, USSR, 6-12 September 1978.

² Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco, Un impegno comune per la salute, Approccio strategico dell'UE per il periodo 2008-2013*, Bruxelles, 23.10.2007, COM (2007) 630 definitivo.

³ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *Libro bianco sul Futuro del modello sociale, La vita buona nella società attiva*, Maggio 2009.

⁴ Vedi quanto suggerisce Tramma sul paradosso della fidelizzazione in sanità: cfr. S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.

aspetti umani nella gestione degli elementi del sistema, pena la disaffezione e l'allontanamento degli utenti in un momento in cui:

- proliferano le medicine alternative che rispondono a bisogni psicologici delle persone, di guarigione magica e definitiva che, anche nel nostro paese ha profonde radici culturali;
- le patologie croniche sono in aumento, modificando radicalmente il rapporto medico-paziente⁵;
- la popolazione viene colpita in misura maggiore da malattie gravi come le neoplasie ;
- gli anziani, che costituiscono ormai gran parte della popolazione, vivono in condizioni di disabilità grave per un maggior numero di anni della propria vita, rispetto al passato.
- “La capillare diffusione della rete telematica permette ad un crescente numero di persone di accedere ad informazioni approfondite, aspetto che se non mette ancora radicalmente in crisi la figura del medico certamente favorisce la consapevolezza e la responsabilizzazione individuale; in una prospettiva di breve termine obbligherà ad un ripensamento del rapporto medico-paziente in termini di coinvolgimento attivo di quest'ultimo”⁶.

Non sono quindi soltanto fattori strutturali, opportunità di bilancio e necessità di uniformità normativa a livello europeo ad orientare verso una umanizzazione della medicina: dietro queste esigenze oggi come in passato si può rilevare una ricerca spasmodica di guarigione, da parte della popolazione, di allontanamento da sé delle situazioni di “male” e sofferenza. Sono elementi che rientrano in una concezione antropologica specifica.

⁵ E. Lozupone, *Contributi pedagogici in ambito sanitario: dall'intervento psicoeducativo all'educazione terapeutica*, in «I problemi della pedagogia», nn. 4-6, 2009, pp. 557-569.

⁶ CENSIS - Forum per la ricerca biomedica, *Quale futuro per il rapporto medico-paziente nella nuova sanità?* Roma, Fondazione CENSIS, 2012, p.1.

Essa parte dalla domanda fondamentale su chi l'uomo sia, si dipana attraverso domande ad essa correlate, sul significato dell'esistenza primariamente, e quindi sul significato attribuito al dolore, alla malattia, alla morte.

Si delinea parimenti una necessità di cambiamento nel lavoro all'interno delle strutture ospedaliere che parte dai bisogni degli utenti: si tratta di una necessità che attiva pratiche, strumenti, progetti⁷ anche di pregio, che costituiscono in un certo senso il punto di partenza di questo lavoro⁸: ma la cui accettazione definitiva da parte di tutte le figure professionali che operano nella sanità è ancora lontana dall'essere raggiunta⁹.

Tale necessità si configura in effetti come vuoto formativo da intendersi come necessità di attivazione di interventi che forniscano competenze tali da raggiungere livelli di professionalità adeguati:

- a fornire risposte coerenti con quanto auspicato nelle sedi istituzionali;

⁷ Vedi ad esempio quanto presente sul sito del Premio nazionale 'Tiziano Terzani' per l'umanizzazione della medicina. www.premioterzani.it

⁸ Vedi ad esempio. ARES, Regione Puglia, Azienda ospedaliero-universitaria Policlinico Giovanni XXIII di Bari (a cura di) *Os...pedaliamo i diritti dei bambini in movimento - Programma per la promozione dell'umanizzazione nelle pediatrie ospedaliere in Puglia 2004*; inoltre, Azienda Ospedaliera San Paolo, Polo Universitario, Università degli studi di Milano facoltà di Medicina e Chirurgia, Institute for Professionalism & Ethical Practice (a cura di) *Tra scienza e sofferenza : le conversazioni difficili in sanità. Il Programma per migliorare le competenze comunicativo relazionali (PERCS)*. Entrambi i progetti, insieme con altri, hanno vinto l'edizione 2010 del Premio Tiziano Terzani. http://www.scumaniz.altervista.org/Premio_Terzani.html

⁹ Per questo lavoro si utilizzerà quasi esclusivamente materiale tratto da Internet con la motivazione che la rete è un ottimo contenitore di spunti, anche qualificati, per la formazione all'umanizzazione: Scuole di umanizzazione, Ospedali, Centri di ricerca, ASL, hanno l'obiettivo di rendere massimamente fruibile tale formazione: davvero, volendolo, non mancano le occasioni per aprirsi ad un modo diverso di operare professionalmente e umanamente. Nell'ambito di un dipartimento di Scienze e Tecnologie della Formazione di cui la Rivista Scuola IaD Modelli, Politiche e R&T è in qualche modo espressione, si auspica che la formazione all'umanizzazione possa essere uno dei nuclei centrali di ricerca e di insegnamento, nonché un fattore di aggregazione disciplinare.

- con quanto richiesto, a livello organizzativo per rendere il proprio istituto efficiente e competitivo;
- di cambiamento come accoglimento di quanto richiesto dalle persone, dai pazienti e dalle loro famiglie che sono e rimangono il centro dell'attività che si svolge in ospedale, e di quanto emerge dalle richieste dagli operatori.

Uno scenario complesso come quello delineato necessita ancora la puntualizzazione di alcune ulteriori coordinate di livello più esteso. Bisogna partire da un livello più generale, globale per l'esattezza, per avere una panoramica di ciò che accade a livello mondiale e che si riverbera nella vita delle persone e nella pratica professionale quotidiana.

2. Globalizzazione e sanità

Parlare di globalizzazione in chiave sanitaria significa

- in primo luogo parlare di flussi migratori e di caratteristiche demografiche;
- di rischi di pandemia;
- di internazionalizzazione economica, della ricerca scientifica e dei protocolli di cura.

Il 21° dossier statistico Caritas Migrantes esordisce registrando un aumento di 64 milioni di migranti su scala mondiale negli ultimi dieci anni. Attualmente ci si assesta sulla cifra di 214 milioni di persone migranti in tutto il mondo.

In Italia, fino al settembre 2011 gli sbarchi hanno superato le 60000 unità e i dati per il nostro Paese registrano una stima di 4.968.000 persone presenti sul territorio nazionale¹⁰ Per quanto concerne i migranti nel nostro Paese, l'epidemiologia ne sottolinea la fragilità sociale: traumatismi e malattie infettive, i

¹⁰ Caritas/Migrantes, IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 21° Rapporto 2011*, p.1 http://www.caritasitaliana.it/materiali/Pubblicazioni/libri_2011/dossier_immigrazione2011/scheda.pdf

motivi più frequenti per il ricorso alle strutture sanitarie escludendo gravidanza e parto; si tratta di situazioni legate alla promiscuità abitativa, alla povertà, alla scarsa igiene abitativa e alla precarietà lavorativa.

I processi di inclusione di questa popolazione definita a rischio, la cosiddetta sfida interculturale, costituiscono la migliore forma di prevenzione e salvaguardia del benessere dell'intera popolazione¹¹.

Lo spostamento di merci alimentari provenienti da aree del pianeta dove i controlli sulle materie prime non sono così accurati come nei paesi industrializzati, hanno contribuito alla diffusione delle pandemie che hanno procurato allarmi globali in alcuni casi inutili, se non dannosi: i piani di azione sono stati promossi a livello di OMS a salvaguardia della salute mondiale e realizzati poi in ogni singola nazione.

La ricerca scientifica in medicina, continua a fare grandi progressi: gli studi sul genoma ci fanno intravedere ormai la possibilità di una reale personalizzazione dell'intervento clinico.

Quindi come sempre il fenomeno globalizzazione raccoglie i più acritici entusiasmi, come le più ampie preoccupazioni. Soprattutto in ambito sanitario, come verrà esposto più avanti, il rischio è quello di favorire la tecnica dimenticando la Persona.

3. Un destino comune

La globalizzazione suscita una riflessione sulle azioni da intraprendere al fine di superare l'evidenza delle differenze economiche, etniche e culturali, alla ricerca di un possibile 'bene comune' da privilegiarsi rispetto ad inevitabili nazionalismi che si esprimono in vario modo e ne costituiscono una forza uguale e contraria. Una cosa infatti è certa: globalizzazione significa nel

¹¹ http://www.sokos.it/pdf/tesi/salute_migrazione.pdf

bene e nel male comunanza di destini¹². Ci si chiede allora quali possano essere i fattori aggreganti alla luce di quella che permane come umanità comune e condivisa.

Tale domanda si pone anche in campo sanitario: la malattia, la sofferenza, la morte, su cui da sempre la medicina si è concentrata, hanno una indubbia connotazione universale: il malato, ogni malato, costituisce nella sua propria percepita sofferenza un mondo a sé: il dolore non è comunicabile. E tuttavia questo mondo di sofferenza costituito da singolarità, rappresenta pure in certo qual modo un insieme compatto:

Gli uomini sofferenti si rendono simili tra loro mediante l'analogia della situazione, la prova del destino, oppure mediante il bisogno di comprensione e di premura, e forse soprattutto mediante il persistente interrogativo circa il senso di essa¹³.

Il mondo della sofferenza esiste nella dispersione, ma è una esperienza che accomuna tutti gli uomini: per questo «contiene in sé una singolare sfida *alla comunione e alla solidarietà*¹⁴».

Il progresso tecnico e le possibilità offerte dall'economia attraverso l'internazionalizzazione dei mercati, sembrano snaturare in molti casi questo aspetto di condivisione e solidarietà. Nel mondo globale vi sono spinte che tendono a sostenere una mercificazione dei rapporti umani, che si indirizzano e si esauriscono in molti casi nella ricerca dell'utile personale e nell'individualismo; anche il mondo della salute diviene simile ad un mercato dove si mercanteggia la possibilità di operare sul corpo malato della persona per portarlo alla guarigione¹⁵.

¹² C Giaccardi, M. Magatti, *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Bari, Laterza, 2003.

¹³ Giovanni Paolo II, *Lettera apostolica Salvifici doloris ai vescovi ai sacerdoti alle famiglie religiose ed ai fedeli della chiesa cattolica sul senso cristiano della sofferenza umana*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1984, p. 8.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. G. Favero, A. Losano, "Morire". *Considerazioni antropologiche e "incursioni" filosofiche*: <http://www.scumaniz.altervista.org/images/Antropologia.pdf>

Le prestazioni sanitarie vengono erogate in funzione dell'approvvigionamento di fondi (ormai scarsi), creando malcontento nei cittadini, rivalità tra strutture sanitarie determinata anche dalla inquietante prospettiva della chiusura di alcune strutture ospedaliere.

4. Antropologia della sofferenza

La medicina oggi è tecnicamente potente come non lo è mai stata nel corso della storia dell'umanità. Vi sono mezzi sofisticatissimi volti ad esplorare il corpo umano; eppure il rapporto medico-paziente è un dialogo frustrante per entrambi: oggi come mai, la medicina sembra non riuscire a dare risposta alle domande più urgenti che i pazienti pongono ad essa¹⁶.

Lo snaturamento dei rapporti umani inizia con l'inizio della vita nelle varie forme di eugenetica e si esaurisce nelle problematiche legate al fine-vita:

La morte (oggi) è un fenomeno tecnico ottenuto con l'interruzione delle cure, cioè, in modo più o meno confessato, con una decisione del medico e dell'équipe ospedaliera (...) la morte è stata scomposta, frazionata in una serie di piccole tappe di cui, in definitiva, non si sa quale sia la morte vera, quella in cui si è perduta la conoscenza, o quella in cui è venuto meno il respiro ...¹⁷.

La parcellizzazione della morte la rende forse meno dolorosa, certamente ai medici e al personale sanitario quando, argomentando finemente intorno ad essa nelle sedi del dibattito scientifico, si difendono dal coglierne l'impatto emotivo, dovuto

¹⁶ A. G. Drusini, *Antropologia del dolore: un'analisi Bio-culturale*: http://www.cottolengo.org/doc/corsi_materiale didattico/DRUSINI_antropologia_del_dolore.pdf

¹⁷ P. Ariès, *Storia della morte in Occidente. Dal Medioevo ai giorni nostri*, Milano, Rizzoli, 1998, p.70.

allo scandalo, all'insuccesso: in definitiva alla propria inadeguatezza.

D'altro canto è un tratto peculiare del nostro tempo la fuga davanti allo scandalo del decesso: i familiari del defunto vogliono una morte *soft* (a casa no, per carità) la paura del cadavere presente in casa e un tempo vegliato tutta la notte in preghiera, in attesa dei funerali, viene ovviata da *funeral homes*¹⁸ presenti ora anche sul territorio italiano che costituiscono l'ultimo grido nel campo dei servizi funebri: non casa, non chiesa, un luogo asettico e accogliente, aperto a tutte le religioni, dove il defunto può riposare in attesa dello svolgimento dei funerali o dell'arrivo di tutti i parenti che si possono distrarre (in nome dell'attenzione al cliente) usufruendo del bar o anche del ristorante, dopo il funerale, nella migliore tradizione anglosassone: fermo restando che tale tradizione conferisce a questa abitudine tutt'altro significato: più legato alla Resurrezione che non alla sepoltura.

L'incapacità di un addio definitivo apre l'immaginario collettivo ad un nuovo culto dei morti, un sincretismo tra la speranza della Vita Eterna dei cristiani e il politeismo pagano, in cui i morti non muoiono: diventano, nella religiosità comune, angeli che aleggiavano nelle nostre vite. Allora si portano sulla tomba del defunto regali, pensiero, giochi, pupazzi di *peluche* nel caso dei bambini, con l'illusoria convinzione che possano ancora dilettersene. Essi infatti, si dice, rimangono vivi fintanto che ad essi si rivolge un pensiero e il ricordo si mantiene immutato nel cuore dei sopravvissuti. Anche la vita eterna può tramutarsi, per i più giovani, in una prospettiva di 'sballo' eterno (una *movida* paradisiaca)¹⁹.

¹⁸ <http://corrieredibologna.corriere.it/bologna/notizie/cronaca/2011/27-giugno-2011/a-modena-arriva-funeral-home-sale-commiato-ogni-culto--190963424209.shtml>.

¹⁹ Queste osservazioni sono state fatte da chi scrive, osservando non solo i cimiteri romani, ma anche prestando attenzione ai numerosi 'cippi' ed edicole funerarie, con relative iscrizioni, che compaiono lungo le strade di scorrimento nella città di Roma.

Questa fatale e forzosa permanenza in una dimensione in cui, eliminata la trascendenza, non si appartiene né alla morte né alla vita, fa sì che nonostante tutti gli sforzi fatti per renderla *soft*, la morte di fatto non si allontani mai dalle persone che più la fuggono, e il processo del lutto non veda mai una sua risoluzione.

Come si vede da queste osservazioni il problema della sofferenza nei suoi cambiamenti e nella sua evoluzione rimane un problema legato a concezioni antropologiche specifiche. Esso si modifica seguendo i mutamenti sociali e culturali.

Due antropologie allora sembrano fronteggiarsi nella ricerca di umanizzazione degli ospedali: una che rifugge la sofferenza e il confronto con essa; l'altra che è consapevole della ineluttabilità della malattia, della sofferenza e della morte, ma non dimentica la dignità e integrità della persona; nella figura del medico nobile perché non fugge di fronte allo scandalo della finitezza, ma si mantiene saldo e presente cercando di alleviare le sofferenze senza celarle ai propri occhi come agli occhi del malato e dei suoi familiari.

Per dirla con altre parole non tecnica vs umanità, ma tecnica e umanità insieme, dove per umanità non si intende esclusivamente il discorso bio-etico che pure solleva alla riflessione sull'umanizzazione domande cui è spinoso dare risposta: ma la capacità di non perdere di vista la persona, una volta che, ben nascosta sotto i teli chirurgici rischia di divenire solo una zona del corpo, un organo da curare.

Il punto è che i progressi in campo bio-medico rischiano di rendere il medico ipercompetente, un tecnocrate sempre più distante dai suoi pazienti; d'altra parte la maggiore informazione delle persone, l'istanza individuale verso l'autonomia e l'autodeterminazione rendono il paziente estremamente esigente nelle domande, nella ricerca di assicurazioni, nella valutazione della qualità delle prestazioni: insieme a questo una antropologia orientata alla ricerca di una vita che non finisca mai, che mente sulla reale possibilità di un benessere assoluto e per tutta la vita, fa cadere nell'illusione molte persone, che nel momento in cui si

verifica un evento infausto, e non essendovi preparate, ma anzi assolutamente fiduciose del contrario, non esitano ad identificare nel medico il colpevole, colui nel quale avevano riposto tutte le loro certezze e che li ha amaramente delusi.

Senza contare gli episodi di malasànità e deplorevole approssimazione, che in questo quadro già complesso costituiscono un ulteriore elemento critico.

L'umanizzazione della medicina può dunque essere intesa come una declinazione (plurale) del tema antropologico in un campo d'azione altamente paradigmatico, in cui le scienze della natura e quelle dell'uomo vengono in contatto e trovano lo spazio per una collaborazione sinergica e non soltanto teorica²⁰.

Il discorso relativo all'umanizzazione è un discorso interdisciplinare che si coagula intorno alle *Medical Humanities*, che vuole convogliare su alcuni saperi scientifici la responsabilità e la possibilità di ri-centrare chi opera nella sanità su quanto di non misurabile c'è nell'uomo, sulla sua singolarità non classificabile, sulla sua irripetibilità: l'utilizzo di tali scienze umane vuole aiutare i medici ad inserire l'uomo nel suo contesto socio culturale come portatore di bisogni, come costruttore di narrazioni²¹, come portatore di istanze di perfettibilità e di felicità.

5. Il contributo di Romano Guardini per una riflessione antropologica sul concetto di Persona

Il discorso rischia di impastoiarsi in una retorica poco utile alla crescita formativa e professionale. È bene dunque rifarsi a quanto insegna Romano Guardini che nella sua opera filosofica *Mondo e*

²⁰ <http://scumaniz.altervista.org/finalita.html>

²¹ R. Charon, «Narrative Medicine, a Model for Empathy Reflection, Profession, and Trust», in *Journal of American Medical Association*, 2001, 286, pp. 1897-1902.

persona del 1939 fa riferimento ad un incontro tra persone che si gioca sulle convinzioni di ciascuno e mette in moto la libertà dei partners di una qualsiasi relazione, si tratta di un movimento complesso impegnativo per entrambi: questo è il motivo per cui non si può ridurlo a dinamiche unicamente attrattive o repulsive come avviene per gli animali nella lotta per la sopravvivenza o ancora peggio essere assimilato all'incontro tra esseri viventi o sostanze chimiche che si traduce in un "urto esteriore"; queste considerazioni risultano in qualche modo profetiche alla luce dell'antropologia post moderna e anche di quanto osservato sopra relativamente ai rapporti di mercificazione tra persone in ambito sanitario.

Guardini svela comunque l'artificiosità di un tale atteggiamento e la forzatura operata quando si tenta di rendere i rapporti tra persone connotati da una oggettività cosale. Essa viene ostentata, suggerisce, per nascondere la propria fragilità, il proprio essere inerme:

Un'apertura, un'autorivelazione di quanto è proprio e abitualmente segreto, di ciò che è autenticamente umano il che equivale a dire non solo: «Tu sei là: io sono io; rivolto verso di te, così come la situazione impone di volta in volta, nel rispetto, nella fiducia, nella fedeltà, nell'amore», ma anche: «Io sono quest'uomo, ti mostro il mio volto, ti svelo la mia interiorità che si può rivelare solo in tale volgermi (e corrispondente rivolgermi) a te...»²².

Il riconoscimento del proprio bisogno, della propria debolezza in entrambi gli attori della relazione diviene contemplazione e riconoscimento dell'Uomo. Certo l'emergenza clinica, il rischio vita costituiscono momenti in cui pur tenendo presente la persona

²² S. Zucal, *Il concetto di Persona in Romano Guardini* (Le citazioni di Guardini sono tratte da *Mondo e persona*, ed. ted. di riferimento, *Person und Welt. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*, Grünewald, Verlag 1988, p. 129.

http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ccl_new/PagineDiocesi/AllegatiTools/222/Guardini.pdf

non ci si può abbandonare troppo ai sentimenti e all'affettività: come testimoniato da quanto riportato di seguito però deve esserci il momento in cui si rientra in sé stessi e questo momento diviene contemplazione della finitezza umana, atto di omaggio alla dimensione spirituale di ogni essere umano, alla sua Trascendenza. Ecco come si pronuncia una infermiera di terapia intensiva: «... una volta che ho rimosso tutti gli accessi venosi, scollegato ogni sensore, mi fermo e mi prendo del Tempo ... finalmente posso rimanere a guardare ... ora che sei Persona ...».

Il medico che accetta la sfida dell'apertura all'umanizzazione diviene un agente di tutela della salute dei cittadini: in dialogo con il territorio e con le istituzioni a favore di una ecologia ambientale, a favore di un più efficace ed equo utilizzo del denaro pubblico: diviene agente di contrasto di un concetto di salute che si limita al «benessere come pura vitalità esuberante, soddisfatta della propria efficienza fisica ed assolutamente preclusa ad ogni considerazione positiva della sofferenza»²³. La salute non si limita alla perfezione biologica, come ampiamente dimostrato dalla sfida della cronicità. Anche la vita vissuta con la piena consapevolezza di un corpo imperfetto perché portatore di limiti quando non proprio nella sofferenza, offre spazi di crescita e di autorealizzazione ed apre la strada verso la scoperta di nuovi valori attraverso ciò che supera la nuda corporeità.

Questa visione della salute, fondata in una antropologia rispettosa della persona nella sua integralità, lungi dall'identificarsi con la semplice assenza di malattie, si pone come tensione verso una più piena armonia ed un sano equilibrio a livello fisico, psichico, spirituale e sociale. In

²³ Giovanni Paolo II, *Messaggio in preparazione alla VIII giornata Mondiale del malato*, 6 agosto 1999, §.13.

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/sick/documents/hf_jp-ii_mes_19990806_world-day-of-the-sick-2000_it.html

questa prospettiva, la persona stessa è chiamata a mobilitare tutte le energie disponibili per realizzare la propria vocazione e il bene altrui²⁴.

Ma per giungere a questo livello di consapevolezza è necessario scoprire un deficit formativo, bisogna arrivare a delineare un bisogno formativo e bisogna cercare di colmarlo attraverso una formazione adeguata: tale formazione viene fornita dalle scienze umane e tale bisogno e si configura come bisogno educativo di formazione permanente.

6. Umanizzazione come azione politica di contrasto alla sofferenza sociale

L'apertura ai processi di umanizzazione comporta anche la presa in considerazione della dimensione politica e sociale che attraversa la sanità soprattutto nel contrasto di quella che si definisce come sofferenza sociale²⁵

Una analisi disincantata e approfondita dei processi che sono alla base delle politiche della salute evidenzia il pericolo di discriminazione che emerge dal considerare la malattia come puro fatto biologico escludendo i fattori sociali che la originano e la perpetuano in determinate fasce di popolazione, così come in determinate aree del pianeta piuttosto che in altre.

Un atteggiamento di questo tipo può portare a fraintendimenti anche di tipo etnografico, quando si scambia per cultura la presenza in un determinato territorio di condizioni di indigenza endemica della popolazione e correlata presenza di malattia morte e sofferenza.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ A. Corio, A. Siclari, *Verso una antropologia della sofferenza sociale: Corpo, potere e contagio*. Intervista a Ivo Quaranta, Parte I: su alcuni paradigmi concettuali ed epistemologici: http://www.trickster.lettere.unipd.it/numero/rubriche/ricerca/corio_quaranta_I/corio_quaranta_I.html

Anche gli studi scientifici possono risultare selezionati dalle riviste se mantengono una definizione della malattia accettata dalla ortodossia accademica che ne circoscrive determinate caratteristiche piuttosto che altre, come nel caso degli studi sull'infezione da HIV.

Rispetto a tale fenomeno si è creato un movimento di esclusione sociale non solo rispetto allo scandalo della distribuzione dei farmaci retrovirali sempre deficitari rispetto alla domanda, ma si è agito in modo che le persone sieronegative non potessero accedere ai programmi educativi e preventivi, creando di fatto le premesse ad una diffusione del contagio

«Al cuore dell'approccio alla sofferenza sociale – sostiene Ivo Quaranta - rintracciamo la necessità di indagare due livelli: in prima battuta la produzione sociale del disagio, ma anche tutti quei meccanismi attraverso cui gli ordini sociali tendono ad occultarla»²⁶.

7. Conclusione

L'Umanizzazione dunque pone il medico al centro di una ulteriore, nuova concezione professionale: un professionista che interrogandosi sul senso della propria professione si interroga sull'apporto individuale nell'alleviare la persona malata da tutto quello che implica la sua condizione di malattia, in termini di disagio sociale, oltre che di sofferenza fisica e psicologica: il suo intervento non si limita al malato ma si estende alla famiglia e alla stretta collaborazione con il territorio con l'obiettivo di modificare e contenere le situazioni di disagio sociale e di potenziale esclusione ed emarginazione sociale connesse con il fenomeno malattia. Non prescinde dal fatto che malattia sofferenza e morte sono fenomeni ineluttabili dell'esistenza umana e attraversano ogni continente cultura e condizione sociale

²⁶ A. Corio, A. Siclari, *op. cit.*

quantunque vissuti diversamente proprio per le condizioni che si legano ad elementi strutturali piuttosto che a fattori di tipo esclusivamente biomedico.

Al termine di questo lavoro di analisi è dunque evidente come l'intreccio disciplinare che conduce ad una reale umanizzazione delle strutture sanitarie porta a colmare il divario esistente tra il medico, il paziente, la comunità scientifica e la società. La ricerca di umanizzazione può essere risolutiva nell'aiuto ai medici ad offrire una cura della malattia accurata, coinvolta ed efficace; rispondente cioè a tutti quei parametri di tipo normativo, preventivo, economico e socio-culturale cui si è accennato nell'apertura di questo lavoro.

Bibliografia

Ariés, P., *Storia della morte in Occidente. Dal Medioevo ai giorni nostri*, Milano, Rizzoli, 1998.

CENSIS, Forum per la Ricerca Biomedica, *Quale futuro per il rapporto medico-paziente nella nuova sanità?* Roma, FONDAZIONE CENSIS, 2012.

Charon, R. «Narrative Medicine, a Model for Empathy Reflection, Profession, and Trust», in *Journal of American Medical Association*, 2001, n° 286, pp. 1897-1902.

Giaccardi, C., Magatti, M., *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Bari, Laterza, 2003.

Giovanni Paolo II, *Lettera apostolica Salvifici doloris ai vescovi ai sacerdoti alle famiglie religiose ed ai fedeli della chiesa cattolica sul senso cristiano della sofferenza umana*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1984

Guardini, R., *Person und Welt. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*, Grünewald, Verlag, 1988.

Lozupone, E., «Contributi pedagogici in ambito sanitario: dall'intervento psicoeducativo all'educazione terapeutica», in *I problemi della pedagogia*, nn. 4-6, 2009, pp. 557-569

Tramma, S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.

Sitografia

Caritas/Migrantes, IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 21° Rapporto 2011*, p.1.

http://www.caritasitaliana.it/materiali/Pubblicazioni/libri_2011/dossier_immigrazione2011/scheda.pdf

Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco, Un impegno comune per la salute, Approccio strategico dell'UE per il periodo 2008-2013*, Bruxelles, 23.10.2007, COM (2007) 630 definitivo.

http://ec.europa.eu/health/archive/ph_overview/documents/strategy_wp_it.pdf

Corio, A. Siclari, A. *Verso una antropologia della sofferenza sociale: Corpo, potere e contagio. Intervista a Ivo Quaranta, Parte I: su alcuni paradigmi concettuali ed epistemologici*: http://www.trickster lettere.unipd.it/numero/rubriche/ricerca/corio_quaranta_I/corio_quaranta_I.html

Corriere di Bologna.it, *A Modena arriva la "funeral home" con sale del commiato per ogni culto*

<http://corrieredibologna.corriere.it/bologna/notizie/cronaca/2011/27-giugno-2011/a-modena-arriva-funeral-home-sale-commiato-ogni-culto--190963424209.shtml>.

Drusini, A. G., *Antropologia del dolore: un'analisi Bio-culturale*, http://www.cottolengo.org/doc/corsi_materialedidattico/DRUSINI_antropologia_del_dolore.pdf

Favero, G., Losano, A., *"Morire" Considerazioni antropologiche e "incursioni" filosofiche*

<http://www.scumaniz.altervista.org/images/Antropologia.pdf>

Giovanni Paolo II, *Messaggio in preparazione alla VIII giornata Mondiale del malato*, 6 agosto 1999:

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/sick/do

cuments/hf_jp-ii_mes_19990806_world-day-of-the-sick-2000_it.html

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *Libro bianco sul Futuro del modello sociale, La vita buona nella società attiva*, Maggio 2009:

<http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/376B2AF8-45BF-40C7-BBF0-F9032F1459D0/0/librobianco.pdf>

Scuola di Umanizzazione della Medicina, *Finalità*:
<http://scumaniz.altervista.org/finalita.html>

World Health Organization, *Declaration of Alma-Ata. International Conference on Primary Health Care*, Alma-Ata, USSR, 6-12 September 1978

http://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf

Zucal, S. *Il concetto di Persona in Romano Guardini*

http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/PagineDiocesi/AllegatiTools/222/Guardini.pdf

www.premioterzani.it

Tutti i siti sono stati verificati il 24 Ottobre 2012.

Il dottorato nel processo di adattamento dell'università spagnola allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore

di **Sabrina Ficco**

Abstract

Il contributo delinea le tappe del cambiamento del dottorato in Spagna, nel quadro dell'adattamento delle università spagnole allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore derivante dal Processo di Bologna. Il percorso del cambiamento istituzionale e normativo, ricostruito attraverso un lavoro di desk research, è integrato con una riflessione di natura interpretativa, elaborata a partire da alcuni colloqui condotti nell'ambito di un soggiorno di ricerca presso l'Università di Granada. La lettura del cambiamento istituzionale, integrata con il punto di vista degli attori coinvolti nei processi di cambiamento in esame, consente di delineare un quadro dei significati assunti dal cambiamento del terzo ciclo, specchio di profondi mutamenti nella cultura accademica, determinatisi in Spagna in maniera più evidente a seguito dell'ingresso nello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore. Tali significati sono strettamente legati al contesto locale di applicazione delle riforme, come è noto negli studi comparativi in educazione, e aiutano seguire le traiettorie di flessione dei discorsi internazionali sull'educazione in chiave locale. I mutamenti attualmente evidenti nel sistema spagnolo riguardano le pratiche accademiche e, in maniera particolare, la produzione accademica di conoscenza, che si connota in termini di trasparenza, trasferibilità, documentabilità e, in ultima analisi, di performatività. Le istanze relative ad un miglioramento del dottorato in direzione extra-accademica, pure presenti nel Processo di Bologna, invece, sembrano ancora da sviluppare. Per questo motivo, appare interessante osservare eventuali sviluppi futuri in questa direzione.

Introduzione

Il dottorato è entrato nell'agenda del Processo di Bologna (d'ora in avanti: BP) a partire dalla Conferenza di Berlino (2003) ed è diventato un tema dominante nelle successive conferenze di Bergen (2005), Londra (2007) e Leuven (2009) e Vienna/Budapest (2010). Le Conclusioni di Salisburgo¹ hanno individuato dieci principi di base per lo sviluppo dei programmi di dottorato, e le raccomandazioni di Salisburgo II² li hanno precisati e ribaditi. Il dottorato, terzo ciclo del BP, diviene luogo di congiunzione tra Spazio europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio Europeo della Ricerca. Ricerca e formazione alla ricerca sono ritenuti elementi strategici per preservare e migliorare il sistema di istruzione superiore europeo, potenziandone la qualità e la competitività nel quadro della «economia basata sulla conoscenza più competitiva al mondo»³. Nel quadro delineato dal BP, le competenze di ricerca che si formano nei dottorati devono essere indirizzate non solo alla ricerca accademica ma anche al contesto economico allargato, con particolare attenzione al mondo produttivo e del lavoro, nei confronti dei quali il mondo accademico appare ancora molto distante.

In questo contesto, le università vengono identificate come principale attore responsabile nella definizione di programmi di

¹ Cfr. EUA, *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, 2005, Bruxelles. URL:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_report.1129278878120.pdf

² EUA, *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*, 2010, Bruxelles. URL: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendation.s.sflb.ashx

³ Presidency conclusion, URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

dottorato di alta qualità, e devono istituzionalizzare la responsabilità dei percorsi di dottorato. Ciò significa che ogni singola istituzione universitaria deve farsi garante e manager del percorso di formazione alla ricerca e, pur governando i processi in autonomia, può individuare le iniziative e le formule organizzative più opportune per avviare il cambiamento e per farsi carico delle mutate esigenze formative dei dottorati (graduate schools, iniziative formative specifiche per lo sviluppo di competenze trasversali, monitoraggio delle carriere, riformulazione, miglioramento e monitoraggio dei percorsi di studio, miglioramento dei meccanismi di supervisione, superamento dell'isolamento dei dottorandi, facilitazione al raggiungimento di una massa critica). Termini come *cross fertilization* e *mobilità* (da intendersi come mobilità *accademica, intersettoriale e interdisciplinare*) divengono le nuove parole d'ordine che caratterizzano il dottorato: le pratiche accademiche e l'organizzazione dei percorsi devono adeguarsi al contesto dell'*economia della conoscenza*⁴. Queste le linee essenziali del discorso elaborato nell'ambito del BP; discorso che, come osserva Schriewer, rappresenta un *new european myth*⁵. La valenza di mito assegnata al BP, secondo Schriewer, va intesa elemento che da una parte determina un'adesione formale a un discorso che si presenta come legittimante di fronte ad una platea internazionale di attori e, d'altra parte, determina la contemporanea elaborazione di percorsi secondari di adesione *idiomorfica* al mito, che si delineano su base locale. Detto in altri termini, le formule che prospettano politiche educative internazionali – come quelle derivanti dal BP - vengono declinate non solo secondo la cultura

⁴ Cfr. European University Association, *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, 2007 Bruxelles. URL: www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=802&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf

⁵ Cfr. J. Schriewer, «“Bologna”: a Neo-European Myth?», in *Changing University in Europe and the “Bologna Process”* (a cura di D. Palomba), Roma, Aracne, 2008, pp. 229-258.

locale, ma anche secondo le esigenze politiche, economiche e sociali locali, che differiscono in ciascuno dei contesti di applicazione.

In questo contributo si è scelto di esaminare brevemente il processo di cambiamento del dottorato in Spagna, perché permette di osservare la flessione peculiare che le formulazioni europee sull'istruzione superiore assumono localmente; in questo caso, osserveremo che il cambiamento assume la direzione *idiomorfica* del miglioramento delle pratiche accademiche.

In Spagna il BP è apparso come un'occasione che ha fornito grandi opportunità per superare i problemi e le sfide che le università spagnole si trovavano ad affrontare⁶. La creazione di uno Spazio europeo dell'Istruzione Superiore è stata considerata come un passo nella costruzione di una simbologia europea che, nel contesto specifico spagnolo, rappresenta istanze di modernizzazione istituzionale⁷. In questo senso, come osservato da Witte (in uno studio sull'implementazione dei primi due cicli del BP in alcuni paesi europei) il modello internazionale è utilizzato per legittimare le preferenze nazionali⁸ che, come sarà illustrato attraverso la descrizione delle recenti elaborazioni strategiche nazionali sui temi di università e ricerca, in questo caso si muovono in direzione della modernizzazione del sistema di istruzione e ricerca, verso un modello di università *research intensive*. Una volta raggiunti gli obiettivi legati a questa priorità interna, probabilmente, ci sarà tempo e spazio per sviluppare le istanze non accademiche di miglioramento del dottorato elaborate in seno al BP. Per il momento, la convergenza verso il modello

⁶ Cfr. M. A. Pereyra, A. Luzón e D. Sevilla, «Spanish Universities and the Process of Construction of the European Higher Education Area (EHEA). Challenges and structural difficulties», in D. Palomba (a cura di), *op. cit.*, p. 151.

⁷ *Ivi*, p. 166.

⁸ Cfr. A. Witte, *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna Process*. Enschede, Center for Higher Education Policy Studies - University of Twente, 2006.

europeo chiarisce, consolida e aumenta la familiarizzazione con un desiderato modello nazionale di università.

Breve panorama sul quadro legislativo e strategico dell'università in Spagna

La Costituzione spagnola del 1978, è il primo testo normativo che, alla caduta del franchismo, si occupa della regolazione delle università spagnole. La Costituzione non stabilisce il mandato dell'istruzione superiore, né ne indica gli obiettivi, ma ne prescrive una gestione di competenza delle Comunità Autonome, in cui solo la regolamentazione normativa del sistema è affidata al livello centrale. La prima legge che organizza in maniera organica il sistema dell'università è la *Ley de Reforma universitaria* del 1983 (d'ora in avanti: LRU), che rappresenta la base per il processo di emancipazione del sistema di istruzione superiore dal controllo dello Stato, al termine del franchismo.⁹ La LRU si

⁹ Cfr. J.G. Mora, *Spagna*, in «Universitas Quaderni», n°24, *La Governance nelle università europee*, Roma, Cimea della Fondazione RUI, 2009, pp. 211-260. Secondo Mora l'università spagnola pre-costituzione del 1978 è perfettamente collocabile nel modello napoleonico di istruzione superiore: le università erano vere e proprie agenzie statali, totalmente regolate da leggi e norme emanate dallo Stato. Ogni aspetto del loro funzionamento era controllato dall'applicazione di regole esterne, applicabili a tutte le strutture d'istruzione superiore. I programmi accademici e i curricula di studio erano identici in tutte le università. Inoltre le università non avevano budget propri e le spese erano direttamente regolamentate dallo Stato. L'autore evidenzia il carattere elitario di tale modello, il cui scopo principale consisteva nel preparare la futura classe dirigente dello stato moderno: come in altri modelli napoleonici, le università spagnole avevano dunque un forte orientamento professionale; di conseguenza, l'insegnamento era focalizzato sulla trasmissione delle competenze necessarie allo sviluppo delle professioni, molte delle quali erano esercitate nella struttura statale. Altri autori invece definiscono il sistema universitario spagnolo come *pre-humboldtiano*, cfr. U. Schimank, e M. Winnes, *Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems* in «Science and Public Policy», n° 27, 6, 2000, pp. 397-408. Da questo orientamento professionale si passa in epoca postfranchista ad un orientamento che invece valorizza e privilegia la funzione di ricerca dell'università, che muta nel tempo, sino ad incorporare le idee di ricerca, innovazione e trasferimento di conoscenza, che pervadono tanta parte dei documenti strategici spagnoli a partire dal

focalizza sul forte legame tra università e società, sull'organizzazione democratica delle università e sul processo di crescita della scienza in senso moderno. La legge inoltre attua il principio di attribuzione delle funzioni gestionali alle comunità autonome, trasferendo la competenza sulle università dal governo centrale alle regioni, i cui governi sono tutt'ora responsabili per l'approvazione di nuove università private, la creazione di nuove università pubbliche, il finanziamento delle università pubbliche e lo sviluppo di norme specifiche per l'istruzione universitaria, con l'unico limite di non contraddire le norme nazionali. Le università divengono dunque enti autonomi, con una *governance* interna estremamente democratica, basata sull'elezione di tutte le figure di governo da parte del personale accademico, non accademico e degli studenti. La competenza in materia di istruzione superiore è trasferita ai governi regionali attraverso la distribuzione di finanziamenti a pioggia, il cui utilizzo è liberamente gestito all'interno delle università.

Tale modello di *governance* evidenzia segnali di inefficienza nel corso degli anni Novanta. È in questo contesto che la Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole (CRUE) commissiona uno studio sulla situazione e sulla necessità di una riforma, che si concretizza nell'*Informe Bricall*, un ampio rapporto che riflette sui cambiamenti intervenuti nel rapporto tra università e società¹⁰. A questo momento di riflessione segue

2000. Dello stesso parere D. Sevilla, *Doctoral Studies in Spain. The Arduous Shift from Legal and Bureaucratic Control to Research Quality and Social Relevance. The Experience of the University of Granada* (in corso di pubblicazione): «The university clearly followed the Napoleonic model. It was strongly elitist and markedly bureaucratic in operation, legitimising a minority to occupy the most socially important posts for which a university education was required. Its purpose was mainly to select, prepare and legitimise individuals to carry out professions requiring advanced knowledge». Si veda in proposito anche M. A. Pereyra, A. Luzón, e D. Sevilla, *Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio*, in «Revista Española de Educación Comparada», n°12, 2006, pp. 113-143.

¹⁰ Cfr. J.M. Bricall, *Informe Universidad 2000*, Madrid, CRUE, 2000.

l'avvio di una serie di riforme nell'università spagnola, che hanno inizio con la promulgazione della Ley Organica de la Universidad (d'ora in avanti: LOU) nel 2001 e proseguono la successiva *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades* 4/2007 (d'ora in avanti: LOMLOU). Il primo dei provvedimenti citati dà inizio al lento processo normativo di adattamento allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, che prosegue con la seconda legge organica di riforma; in tale processo, si fa progressivamente più evidente una marcata connotazione del sistema universitario in termini di *Investigación, desarrollo e innovación* (I+D+i). Le riforme successive al rapporto Bricall recepiscono infatti la necessità di un cambiamento nell'università spagnola, chiarendo e sottolineando la relazione tra università e società della conoscenza. In particolare il testo della riforma del 2001 sottolinea come l'università si sia radicalmente modificata negli ultimi venticinque anni e come essa abbia contribuito allo sviluppo complessivo della società, riprendendo alcune idee sottolineate nel rapporto Bricall, come la necessità di «sistematizar y actualizar los múltiples aspectos académicos, de docencia, de investigación y de gestión, que permitan a las Universidades abordar, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento»¹¹. Questi obiettivi devono concretizzarsi in ricerca e insegnamento di qualità ed eccellenza, perseguibili da una parte attraverso l'accentuazione dell'autonomia dell'università e, d'altra parte, attraverso il rafforzamento della necessità di una nuova *accountability*, relativa all'uso delle risorse e al conseguimento degli obiettivi.

Tra gli obiettivi strategici per un'integrazione competitiva del sistema universitario spagnolo all'interno dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore – che, all'epoca della promulgazione

¹¹ Cfr, LOU, *Exposición de motivos*, I.

della legge, nel 2001, ha già iniziato a prendere forma in Europa – si possono individuare: la creazione, lo sviluppo, la trasmissione e la valutazione della scienza, della tecnologia e della cultura; l’offerta di percorsi di formazione che permettano agli studenti di intraprendere attività professionali ad elevato contenuto scientifico, professionale ed artistico; la diffusione, la valutazione e il trasferimento di conoscenza con l’obiettivo di rafforzare la cultura, la qualità della vita e lo sviluppo economico; il miglioramento della qualità del sistema universitario; l’aumento della mobilità di studenti e docenti; la sfida della formazione terziaria attraverso le ICT e l’apprendimento permanente.

Tuttavia, l’elemento che più degli altri lascia un segno concreto per effetto della LOU è rappresentato dall’insieme di iniziative volte a definire procedure operative e strumentali per l’implementazione di una politica di qualità all’interno delle università: infatti, con la LOU, viene per la prima volta istituita l’*Agencia Nacional de Evaluación y Calidad* (d’ora in avanti: ANECA). Questo elemento rappresenta un’importante innovazione nel panorama dell’istruzione superiore spagnola ed è in assoluto la prima linea del processo di convergenza europea che inizierà ad essere percorsa. La nuova legge formalizza le procedure per valutare la qualità dei corsi di studio e del personale accademico. La LOU decreta infatti che i programmi debbano essere sottoposti a valutazione ed accreditamento ex-post, al fine di essere riconosciuti come titoli ufficiali. Inoltre anche le comunità autonome iniziano a creare le proprie agenzie regionali per la certificazione della qualità dell’insegnamento e delle università. La LOU, infine, contiene cenni ad altre misure, come la regolamentazione delle funzioni di governo dell’università, che hanno costituito a lungo un *topic* piuttosto dibattuto nell’arena dei discorsi sulla politica universitaria. In particolare, le riforme della *governance* degli atenei del 2001 hanno previsto l’inserimento di tre persone esterne nel corpo dirigente delle università, l’elezione del rettore per voto diretto (invece della nomina diretta da parte del Senato) e un aumento nella rappresentanza di personale

accademico in anzianità di servizio, che ha determinato una lieve riduzione nella rappresentanza studentesca. Secondo Mora, in generale, la LOU mira ad attribuire sia alle università che alle regioni autonome una maggiore indipendenza per sviluppare il proprio corpo legislativo e i propri strumenti regolativi, per meglio adattarsi alla società del XXI secolo¹².

La successiva LOMLOU del 2007 prosegue sulla medesima strada e introduce cambiamenti nella *governance* relativi alla elezione del rettore, alla selezione e agli organi di coordinamento nel governo dell'università. Infatti, la LOMLOU permette alle università di scegliere se eleggere il rettore tramite il voto diretto di personale e studenti o, in alternativa, tramite il Senato accademico. La struttura di base, imperniata su grandi consigli per ogni livello di decisione, rimane inalterata. Nonostante la nuova legge non porti profondi cambiamenti alla *governance* interna, essa concede maggiore autonomia alle università facilitando la possibilità di sviluppare attività terze quali *partnership* con le imprese. Un importante cambiamento formale che la LOMLOU introduce rispetto alla LOU è un'esplicita reinterpretazione della missione del sistema di ricerca dell'università verso l'*innovazione*: in tutti gli articoli che disciplinano la gestione e il governo della ricerca, accanto al termine *ricerca* viene affiancato il termine *transferencia del conocimiento*¹³.

Contemporaneamente, la riflessione politico-istituzionale sulla ridefinizione del ruolo dell'università non si arresta: nel 2008 viene elaborata la *Estrategia Universidad 2015* promossa dal *Ministerio de Ciencia e Innovación* e successivamente diretta dal *Ministerio de Educación*. La strategia si fonda sulla consapevolezza che le università europee, al di là dei riconosciuti compiti di insegnamento e di ricerca, propri del modello humboldtiano, svolgono oggi la nuova importante funzione del trasferimento di conoscenza e tecnologia. Pertanto, le istituzioni

¹² Cfr. J. Mora, *op. cit.*

¹³ Cfr. LOU, articoli 34-39.

universitarie acquisiscono una nuova identità riconoscibile nel «modelo posthumboldtiano, característico de las universidades modernas intensivas en investigación»¹⁴. Tale transizione verso un nuovo modello identitario delle università spagnole è elemento essenziale per una buona integrazione del sistema universitario spagnolo nel sistema universitario europeo e mondiale, anche in ragione degli obiettivi economici posti dalla strategia di Lisbona. Per queste ragioni, è indispensabile agire in direzione della promozione e della modernizzazione del sistema universitario spagnolo, attraverso il perseguimento della qualità e dell'eccellenza dell'istruzione e della ricerca, attraverso l'internazionalizzazione, lo sviluppo, la valorizzazione dell'innovazione e un più pieno e maturo coinvolgimento della Spagna nel cambiamento economico derivante dall'*economia della conoscenza*, per fronteggiare sia le richieste sociali interne sia le sfide lanciate dal contesto economico internazionale¹⁵. Si tratta di elementi che si ripetono nelle formulazioni strategiche delle politiche spagnole e che permettono di individuare un orientamento dominante nella trasformazione dell'università spagnola, verso il *progresso, il benessere e la competitività* del paese, con una marcata attenzione al rafforzamento di quella che in più circostanze viene chiamata *terza missione* (fig.1).

¹⁴ Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia, *Estrategia Univesidad 2015*, MEC, Madrid, 2008, p. 5.

¹⁵ *Ivi*, p.6.

Fig. 1: il “Triangolo della Conoscenza”

Fonte: Estrategia Universidad 2015

Non a caso, nel documento istitutivo della strategia si parla apertamente di un nuovo *contratto sociale* tra università e società¹⁶, in cui l'università deve essere in grado di promuovere un capitale umano altamente qualificato, dotato di conoscenze elevate, capacità, spirito imprenditoriale, spirito critico, e tensione verso il *progresso*; l'università deve inoltre assumere un ruolo maggiormente attivo nei cambiamenti socio-economici, dato il ruolo centrale e strategico che essa svolge nella creazione, trasmissione e socializzazione delle conoscenze. Inoltre, accanto all'obiettivo di una maggiore competitività nel panorama delle migliori università europee, da raggiungere attraverso il rafforzamento sia dell'istruzione che della ricerca, si enfatizza il ruolo di motore economico che le università dovrebbero assumere per diventare centri di attrazione e di generazione di ricchezza, veicoli di creazione culturale in grado di migliorare la proiezione nazionale e internazionale del territorio in cui si trovano. Infine, si pone l'attenzione sulla necessità che il sistema universitario divenga *differenziato e specializzato*, sulla base dei punti di forza e delle specificità emergenti. *Estrategia Universidad 2015* rinnova inoltre l'attenzione sull'importanza strategica della

¹⁶ *Ivi*, p.8

completa integrazione della Spagna all'interno dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore avviato dal BP. Questo processo si può considerare effettivamente operante con la promulgazione del Real Decreto (d'ora in avanti: RD) 1393/2007, che stabilisce la *Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

Altra importante tappa legislativa nella strategia di ridisegno dell'università spagnola è l'approvazione della *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (LCTI) del 2011, dopo un lungo processo di gestazione. Il provvedimento sostituisce la precedente *Ley de Investigación Científica y Tecnológica* 13/1986 e mira a stabilire un quadro generale per la promozione e il coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica per contribuire allo sviluppo sostenibile e al benessere sociale attraverso la generazione e la diffusione di conoscenza e innovazione. Il provvedimento regola anche la contrattualistica del personale di ricerca, compresi i dottorandi¹⁷, che vengono assimilati a lavoratori a contratto presso le università; la legge, inoltre, disciplina anche la fase postdottorale, caratterizzandola in termini di progressivo affinamento e consolidamento delle abilità di ricerca, in direzione di una transizione verso un profilo sempre più autonomo di ricercatore. Altri elementi rilevanti del provvedimento sono l'introduzione di strumenti e misure volte a promuovere le attività di ricerca, come la possibilità di concludere accordi di cooperazione con altri soggetti: vengono introdotti strumenti giuridici di diritto privato per la regolazione delle azioni di trasferimento di conoscenza; si enfatizza la dimensione dell'internazionalizzazione delle attività di ricerca ai fini della cooperazione allo sviluppo del sistema.

All'interno del quadro sin qui delineato, in cui innovazione e trasferimento di conoscenza acquisiscono un ruolo centrale in quanto indicatori della produttività scientifica e della performance delle università, è utile osservare i concomitanti cambiamenti di

¹⁷ Cfr. *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, Preambolo e art. 21.

contenuto e di struttura del dottorato, in virtù della sua natura di elemento che tradizionalmente unisce ricerca e insegnamento, che deve oggi integrare al suo interno la *terza missione* e che può contribuire al favorevole posizionamento delle università spagnole sulla scena scientifica internazionale.

Il dottorato in Spagna prima del BP

Prima dell'introduzione del BP ed effettivamente sino all'anno accademico 2006/2007¹⁸ l'istruzione universitaria in Spagna è stata organizzata secondo uno schema tradizionale che prevedeva (i) corsi a ciclo breve, detti di *Diploma*, orientati a competenze professionali, che permettevano il conseguimento di un diploma universitario in due o tre anni di corso; (ii) corsi di ciclo lungo detti di *Licenciatura*, che prevedevano il completamento di un primo e di un secondo ciclo o di un ciclo unico per il conseguimento della laurea, di durata compresa tra quattro e cinque anni; (iii) corsi di secondo ciclo, che permettevano il conseguimento di una laurea e in generale duravano due anni, a seguito del conseguimento di un titolo di primo ciclo o completato il primo ciclo di un corso di ciclo lungo; (iv) corsi di terzo ciclo (*Doctorado*) che potevano essere intrapresi da parte dei titolari di titolo di secondo ciclo o titolo unico a ciclo lungo, finalizzati alla specializzazione in diverse discipline scientifiche, tecniche e artistiche, nonché alla formazione nelle metodologie di ricerca. La programmazione dei corsi di dottorato era effettuata da dipartimenti universitari e istituti di ricerca. Inoltre, al di là dei percorsi di studio conducenti a diplomi ufficiali nazionali, le università a partire dalla metà degli anni Ottanta hanno avviato

¹⁸ Cfr. J.G. Mora et alii, «National Report - Spain» in *Good Practices in University-Enterprise Partnerships - GOODUEP PROJECT*, 2009 (a cura di J.G.,Mora, A.Detmer, M.J. Vieira) http://gooduep.eu/documents/Spain_National_Report.pdf [verificato il 10 ottobre 2012].

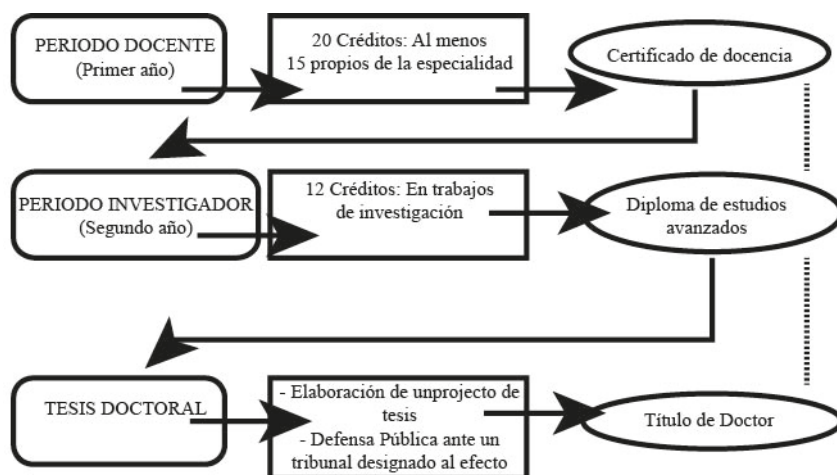
l'offerta di corsi specializzazione professionale e *títulos propios* (*Experto, Técnico*, etc.) in alcuni casi collocabili a livello di terzo ciclo, come alternativa al dottorato. La durata e i requisiti di ammissione per questo tipo di corsi potevano variare notevolmente a seconda dell'ateneo promotore. Tale offerta formativa non faceva parte della struttura ufficiale delle qualifiche, e tutt'ora questi titoli - correntemente offerti dalle università - non hanno valore legale sul tutto il territorio nazionale.

Il passaggio verso la nuova architettura dei cicli prevista dal BP è stato abbastanza lento e di fatto in parte operativo solo in seguito alla definizione del RD 55/2005 e del RD 56/2005. Inoltre, il nuovo quadro dei titoli universitari ha determinato una ristrutturazione profonda dell'idea di *cicli* e *posgrado*, ragione per cui i cambiamenti del dottorato risultano profondamente legati all'introduzione e alla progressiva definizione dei *Másteres oficiales*, vale a dire dei titoli di secondo ciclo.

Sebbene il BP influisca profondamente sul dottorato, è utile ripercorrere dal principio le tappe dello sviluppo normativo che ha regolato il terzo ciclo dell'istruzione superiore. Il primo provvedimento in materia è la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* 11/1983 - LRU, che attribuisce al Governo la facoltà di decidere, su proposta del *Consejo de Universidades*, i criteri per l'attribuzione del titolo di *Doctor* ai quali dovranno poi adeguarsi gli statuti universitari. Sulla base di questa delega viene promulgato il RD 185/1985, che regola il terzo ciclo di studi universitari (che comprende il *Doctorado* e gli altri titoli di *Posgrado*) e sposta la responsabilità degli studi di dottorato dalle facoltà ai fipartimenti, che curano la supervisione e l'avanzamento del lavoro di ricerca dei dottorandi. Il dottorando deve seguire e superare alcuni corsi e successivamente elaborare e discutere una tesi, che consiste in un lavoro originale di ricerca. Nel decreto si individua anche la figura della *Comisión de Doctorado*, organo di controllo e supervisione, responsabile, tra le

altre cose, di approvare i programmi di dottorato o decidere il numero minimo di studenti per ciascun programma.

Nel 1998, il RD 778/1998, dopo 13 anni dal precedente provvedimento, esplicita la regolazione formale dell'architettura accademica di un programma di dottorato. Il decreto definisce una precisa struttura interna della fase formativa del dottorato, valida per qualunque tipo di programma di dottorato: i crediti del programma vengono formalmente divisi in due periodi: (i) il primo periodo, che comprende 20 crediti, costituisce il cosiddetto *período de docencia* e (ii) il secondo periodo, che comprende 12 crediti di lavoro di ricerca, rappresenta il cosiddetto *período de investigación tutelado*. I due periodi hanno come obiettivo la specializzazione del dottorando in un campo del sapere e la sua formazione nelle tecniche di ricerca. La legge formalizza in maniera chiara questa struttura, evidentemente già presente nelle pratiche accademiche, e stabilisce che al termine di ciascuno dei periodi lo studente possa ottenere un certificato valido in tutte le università spagnole: al termine del primo si ottiene la certificazione relativa al superamento del *período de docencia*; al termine del secondo si ottiene il *Diploma de Estudios Avanzados* (DEA), che garantisce la *suficiencia investigadora* e rappresenta un attestato degli studi compiuti in forma avanzata nel proprio ambito disciplinare. La formalizzazione di questo sistema “a tappe” rappresenta una modularizzazione interna degli studi dottorali; l'obiettivo è consentire a chi lo voglia di interrompere gli studi avanzati ad un livello intermedio, certificabile e documentabile, legalmente valido come riconoscimento di competenze di ricerca. In alternativa all'interruzione, gli studi dottorali possono essere proseguiti: questa tappa rappresenta l'ingresso nella fase di *investigación* che darà luogo alla *tesis doctoral*, sino alla sua conclusione e *defensa*.

Fig. 2: Il dottorato in Spagna prima del BP

Fonte: Ibarra Sáiz (2009)

Inoltre, in questo provvedimento per la prima volta si focalizza l'attenzione sulla qualità dei programmi; tale elemento anticipa le iniziative relative alla qualità che avranno avvio con la promulgazione della LOU nel 2001; la qualità è intesa soprattutto in relazione alle partnership tra dipartimenti e università distinti per l'avvio di programmi di dottorato scientificamente avanzati ed innovativi, ed in relazione alla promozione della mobilità tra gli studenti¹⁹.

In questa fase, il *Posgrado* spagnolo offre anche i *Títulos de Posgrado no oficiales*²⁰, ai quali si è fatto cenno precedentemente. Tali percorsi formativi rappresentano in molti casi un'alternativa al dottorato, dal momento che entrambe le tipologie di corso possono essere intraprese dopo la *Licenciatura*²¹, ossia l'insieme

¹⁹ Cfr. R.D. 778/1998, Introduzione.

²⁰ Cfr. R.D. 778/1998, art.17.

²¹ Per una sintesi chiara e commentata a proposito dell'offerta formativa di *Posgrado* nel 1998 si consiglia la lettura del seguente articolo, pubblicato su "Su dinero", supplemento economico del quotidiano El Mundo, Número 140 del 4 ottobre 1998, di P. Simón. URL: <http://www.elmundo.es/sudinero/noticias/act-140-11.html> [verificato il 10 ottobre 2012]. Come si può leggere, molti dei *títulos propios* vengono chiamati

di primo e secondo ciclo, e si collocano dunque a livello di *Posgrado*.

La Spagna nello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore: un adattamento che comincia dal terzo ciclo

Con la LOU, come si è anticipato, comincia il processo di integrazione all'interno dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, che si concretizza essenzialmente nell'introduzione di un sistema di qualità attraverso l'istituzione dell'ANECA. La questione della qualità ha una prima importante conseguenza nel campo del dottorato, ossia l'indizione delle prime *Convocatorias* per la concessione della cosiddetta *Mención de Calidad*. L'attribuzione di tale menzione comporta l'assegnazione di finanziamenti competitivi destinati a migliorare la formazione alla ricerca: si stabiliscono nuovi meccanismi per lo sviluppo dell'eccellenza, si punta a migliorare la qualità della docenza e della ricerca attraverso un nuovo sistema che aspira ad essere obiettivo, trasparente e più internazionale; entra in vigore l'accREDITAMENTO dei corsi. L'esistenza di dottorati che ottengono la menzione di qualità porta alla progressiva estinzione dei dottorati che non soddisfano i requisiti per l'attribuzione della menzione, o alla confluenza degli stessi nei corsi che soddisfano i requisiti di qualità. Si verifica così una progressiva razionalizzazione dei corsi di dottorato esistenti.

L'altro obiettivo fondamentale della nuova legge, ossia l'adattamento dei titoli spagnoli allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, resta incompiuto: infatti, nonostante ci si trovi in un momento successivo alla Dichiarazione di Bologna, la LOU ribadisce lo schema dei titoli già stabilito dalla LRU

Másteres dalle istituzioni che li organizzano, e non sono offerti esclusivamente dalle università, ma anche da parte di molti soggetti privati.

(*Diplomado*, *Licenciado* e *Doctor*), rimandando di fatto la creazione di un nuovo modello a successive iniziative, delegate al governo; in virtù di tale delega saranno successivamente adottati i RD 55/2005 e RD 56/2005, istitutivi dei nuovi titoli ufficiali: *Grado* (55/2005) e *Máster* e *Doctorado* (56/2005). Tuttavia, mentre il decreto 56/2005 sarà reso esecutivo, il decreto 55/2005 non lo sarà, in quanto il modello predisposto per il *Grado* (compreso tra 180 e 240 crediti ECTS) sarà modificato dalla successiva legge 4/2007, *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades* – LOMLOU, e dal decreto 1393/2007, che stabilisce le *enseñanzas universitarias oficiales*, ossia i nuovi titoli derivanti dall'adesione al BP. Pertanto, l'introduzione dei cicli di Bologna in Spagna inizia effettivamente dal *Posgrado* (secondo e terzo ciclo), perché a partire dall'anno accademico 2006-2007, per effetto del RD 56/2005, prenderanno avvio i *Másteres oficiales*, prima completamente assenti dal panorama dei titoli spagnolo. L'introduzione del *Máster* si baserà su un ampliamento dei 32 crediti contenuti all'interno dei dottorati (v. paragrafo precedente). In particolare, le linee guida diffuse dal Ministero per l'implementazione dei *Másteres*²² contengono indicazioni operative che suggeriscono di innestare i nuovi *Másteres oficiales* su quei dottorati che hanno ottenuto la

²² Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia, *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*, Madrid MEC, 2006. URL: <http://www.eees.ua.es/grados/Directrices%20para%20la%20elaboraci%F3n%20de%20t%EDtulos.pdf> [verificato il 13 settembre 2012], in particolare il seguente passaggio da p.10 : «El Máster constituirá el segundo ciclo de los nuevos estudios universitarios. Los Másteres ofrecerán una formación de alto nivel, especializada tanto en un área específica del saber como en áreas interdisciplinarias, con el fin de mejorar las competencias específicas en algún ámbito profesional o disciplinar. Entre los ámbitos profesionales a los que están dirigidos se encuentra la investigación, por lo que el Máster podrá integrarse como parte de la formación para la obtención del título de Doctor. *Las universidades podrán agrupar los másteres con elementos comunes en programas de posgrado. Estos programas de posgrado también podrán incorporar el periodo de investigación necesario para obtener el título de Doctor y la realización de la tesis doctoral*» (corsivo mio).

menzione di qualità: qualità e cambiamento dei titoli sono dunque processi strettamente correlati.

L'articolo 2 del R.D. 56/2005 stabilisce inoltre l'ambito di applicazione della legge al *Posgrado*: «Los estudios oficiales de Posgrado tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora y se articulan en *programas integrados* por las enseñanzas conducentes a la *obtención de los títulos de Máster o Doctor*» (corsivo mio). Tale formulazione sottintende una visione integrata del *Posgrado* che vede *Máster* e *Doctorado* come un percorso in sequenza, fortemente integrato. Il *Máster* è definito come “secondo ciclo”; e il *Doctorado* “terzo ciclo”, la cui finalità è «[...] la formación avanzada del doctorando en técnicas de investigación. Tal formación podrá articularse mediante la organización de cursos, seminarios u otras actividades dirigidas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación»²³. Questa interpretazione, suggerita dagli stessi testi ufficiali, legge il *Máster* come periodo di formazione del *Doctorado*. Sono le università, all'interno di ciascun *Programa de Posgrado* a individuare le cosiddette *líneas de investigación*, i docenti e ricercatori addetti alla direzione delle tesi, il numero massimo di studenti, i criteri specifici di ammissione e selezione, e la programmazione e i requisiti minimi nell'ambito della formazione metodologica o scientifica. Sebbene i criteri specifici di ammissione siano delegati alle università, il decreto stabilisce i criteri generali di ammissione, precisando che: «el estudiante, una vez obtenido un mínimo de 60 créditos en programas oficiales de Posgrado o cuando se halle en posesión del título oficial de Máster, podrá solicitar su admisión en el doctorado, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de Grado y

²³ Cfr. RD 56/2005, art.10.

Posgrado»²⁴. Nel successivo decreto del 2007 è stabilita la possibilità di iniziare un programma di dottorato dalla sua fase di formazione o dalla sua fase di ricerca²⁵. Nel primo caso, è sufficiente essere in possesso dei medesimi requisiti necessari per l'accesso al *Máster*, ossia «estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster»²⁶. Per l'accesso diretto al *período de investigación* (il periodo che conduce alla tesi) sono ribaditi i requisiti stabiliti dal precedente decreto, ossia devono verificarsi alternativamente le seguenti condizioni:

- gli studenti devono essere in possesso di un Máster, o titolo equivalente;
- gli studenti devono aver totalizzato almeno 60 crediti acquisiti all'interno di uno o più corsi di Máster, anche senza aver ottenuto il titolo finale;

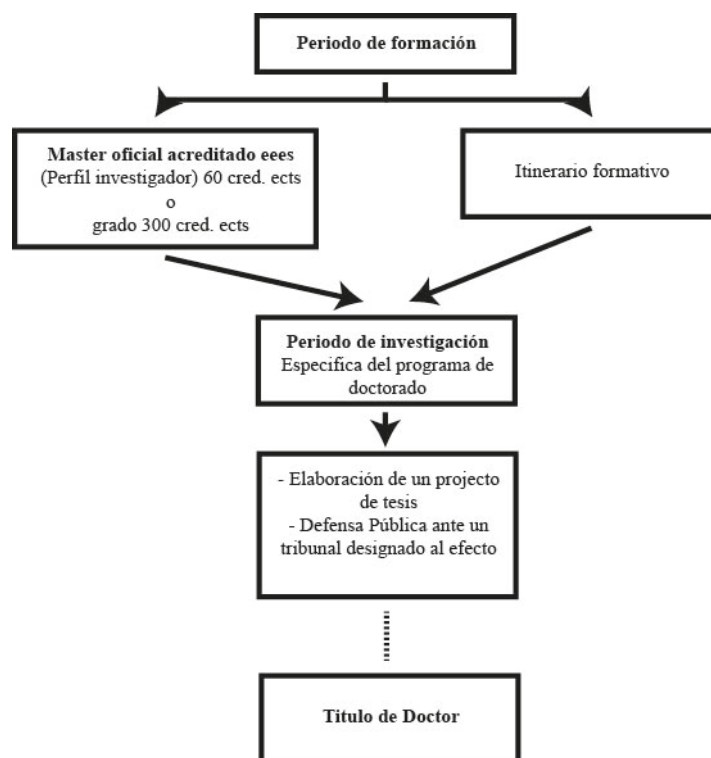
In ogni caso spetta alle università stabilire le procedure e i requisiti di ammissione per ciascun programma di dottorato. Il dottorato risulta così organizzato secondo lo schema seguente. È importante ribadire che in questa fase il *Máster* è considerato come *periodo di formazione del Doctorado*.

²⁴ Cfr. RD 56/2005, art.10.4.

²⁵ Cfr. RD 1393/2007, art.19.

²⁶ Cfr. RD 1393/2007, art.16.1.

Fig. 3: Il dottorato in Spagna adattato allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore



Fonte: Ibarra Sáiz (2009)

Infine, è di più recente approvazione il RD 9/2011, nuovo provvedimento che riguarda il dottorato e che mette terzo ciclo in relazione esplicita con le dimensioni di sviluppo strategico elaborate nell'ambito del BP. I temi elaborati nell'ambito delle dichiarazioni di Berlino, Bergen, e dei principi di Salisburgo sono infatti incorporati nel preambolo della legge ed esplicitano il ruolo svolto dal dottorato come intersezione tra Spazio europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio europeo della Ricerca. Il recepimento delle indicazioni europee evidenzia ancor più l'importanza della ricerca come parte integrante della formazione universitaria; in maniera specifica, nell'ambito della formazione alla ricerca, grande importanza è attribuita alla mobilità, sia nella fase di dottorato, sia nella fase di postdottorato, come parte essenziale nella formazione dei giovani ricercatori. L'accento, in questo caso è posto sul ruolo che i giovani ricercatori possono

avere nel cambiamento dell'economia verso un modello di sviluppo orientato alla sostenibilità: essi devono essere in grado di offrire un contributo fondamentale al sistema di ricerca, sviluppo e innovazione ed agire come attori principali del trasferimento di conoscenza per il benessere della società.

Elemento centrale della legge è l'esplicitazione di una strategia di istituzionalizzazione a livello universitario dei cambiamenti che riguardano il dottorato: infatti si chiarisce che il dottorato deve essere al centro delle strategie di ricerca, sviluppo e innovazione delle singole università, conservando flessibilità e autonomia ma raggiungendo al tempo stesso picchi di qualità, internazionalizzazione, innovazione, riconoscimento e mobilità. A questo scopo il provvedimento introduce le *Escuelas Doctorales*²⁷, il cui obiettivo è la promozione di: «[...] un modelo de formación doctoral con base en la universidad pero integradora de la colaboración de otros organismos, entidades e instituciones implicadas en la I+D+i tanto nacional como internacional, en el que las Escuelas de Doctorado [...] están llamadas a jugar un papel esencial»²⁸. La legge chiarisce anche che le università devono definire una strategia in materia di formazione e di ricerca a livello di dottorato, della quale saranno proprio le *Escuelas doctorales* - o unità organizzative simili - a farsi carico. Tale strategia deve contenere elementi di raccordo con le strategie elaborate da altre organizzazioni e istituzioni impegnate in attività di ricerca, sviluppo e innovazione. È alle *Escuelas doctorales* che spetta di creare le condizioni di sviluppo di attività trasversali e innovative, tra cui le iniziative legate alla mobilità, che, tra le altre cose, sono oggetto di valutazione per il rinnovo

²⁷ Molte università avevano già in parte cominciato ad adottare questo modello, sulla base del modello francese delle *Écoles Doctorales*, che in Spagna ha molta influenza, o sulla base di altri modelli di eccellenza come la Barcelona Graduate School of Economics. In proposito, cfr. D. Sevilla, *op.cit.*

²⁸ Cfr. RD 9/2011, Preambolo.

dell'accREDITamento dei programmi di dottorato presso l'ANECA ogni sei anni²⁹.

La legge fa proprie anche altre indicazioni sviluppate nel dibattito europeo sui dottorati, come l'attenzione a una migliore strutturazione didattica interna del dottorato: accanto alle preesistenti *comisiones académicas* dei corsi di dottorato, responsabili di ciascun programma, e al coordinatore del corso, sono aggiunti alcuni elementi che contribuiscono a definire meglio il processo formativo e la supervisione dei ricercatori in formazione, rendendo tali processi più trasparenti, misurabili e documentabili; in particolare, l'attenzione all'aspetto didattico è accresciuta dall'introduzione del cosiddetto *documento de actividades del doctorando*³⁰ e di un limite temporale per il completamento delle attività di ricerca e per il conseguimento del titolo (stabilito in tre anni a tempo pieno e cinque anni a tempo parziale, con possibilità di proroghe)³¹. Si introducono alcune

²⁹ Per completezza, si riportano qui i criteri individuati nella legge per il rinnovo dell'accREDITamento ai programmi di dottorato, art.10 comma 5: «Los criterios de evaluación para la verificación y acreditación de los programas de doctorado tendrán en cuenta el porcentaje de investigadores con experiencia acreditada, los proyectos competitivos en que participan, las publicaciones recientes y la financiación disponible para los doctorandos. Asimismo se valorará el grado de internacionalización de los doctorados, con especial atención a la existencia de redes, la participación de profesores y estudiantes internacionales, la movilidad de profesores y estudiantes, y los resultados tales como cotutelas, menciones europeas e internacionales, publicaciones conjuntas con investigadores extranjeros, organización de seminarios internacionales, o cualquier otro criterio que se determine al respecto».

³⁰ Cfr. RD 99/2011, art. 2, comma 5.

³¹ Tali provvedimenti mirano, tra le altre cose, a migliorare la produttività in termini numerici del dottorato, e a mitigare gli alti tassi di dispersione, problema molto sentito nel panorama spagnolo. Il miglioramento dei meccanismi interni di monitoraggio e supervisione e l'introduzione di un tempo massimo per il conseguimento del titolo sembrano muoversi in tale direzione. Sui temi relativi al *fracaso*, cioè all'abbandono nel corso del dottorato, si veda ad esempio l'articolo pubblicato su *El País* il 15 luglio 2008 "Sólo el 15,7% de los doctorados trabaja en el sector privado La media anual de personas que obtienen el título es de 7.150" http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Solo/157/doctorados/trabaja/sector/privado/elpusoc/20080715elpepusoc_9/Tes [verificato il 13 settembre 2012] e Cortina García, F., González Olmos, B. «La encuesta sobre recursos humanos en ciencia y tecnología. un

innovazioni di carattere strettamente organizzativo-didattico, come la figura del *tutor*³², responsabile dell'orientamento del dottorando nell'ambito della formazione erogata nel programma di dottorato o nella *Escuela doctoral*³³, accanto alla figura del *Director de tesis*, principale responsabile del lavoro di ricerca del dottorando. A proposito della supervisione (*seguimiento*) del lavoro di ricerca, il decreto definisce alcuni dispositivi di controllo, come ad esempio la redazione e l'approvazione di un *plan de trabajo*, che deve essere verificato e approvato annualmente attraverso una relazione favorevole (*informe*) del *Director de tesis* presentata alla *Comisión Académica*, e il già citato *documento de actividades*.

Nell'art.2 il decreto ritorna sulla funzione del *programa di doctorado*, concepito come l'insieme di una parte formativa e di una parte di ricerca; tale elemento, come si è potuto evincere, è presente sin dalla costituzione dei primi dottorati "moderni", ossia dal 1983. La parte formativa è una parte essenziale per la maturazione scientifica dei dottorandi, perché in essa maturano gli interessi scientifici e le conseguenti scelte di approfondimento, come si evince dal passaggio successivo: «Dicho programa tendrá por objeto el desarrollo de los distintos aspectos formativos del doctorando y establecerá los procedimientos y líneas de investigación para el desarrollo de tesis doctorales»³⁴. La novità apportata dal provvedimento è nella lettura del dottorato come segmento autonomo rispetto al *Máster* e che, pertanto, deve essere dotato di una propria parte formativa indipendente da quella del

instrumento de análisis de la situación de los doctores en España y su movilidad», in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid: ANECA, 2009.

³² Cfr. RD 99/2011, art.2, comma 7.

³³ La figura del tutor è introdotta dal RD 179/2010, *Estatuto del Estudiante Universitario*, come figura che ha in carico l'orientamento formativo dello studente. La funzione assegnata al tutor, diversa da quella del *Director* e, nel caso, del *codirector*, è la medesima anche nell'ambito del dottorato; la presenza di questa figura evidenzia dunque la centralità del processo formativo all'interno del dottorato spagnolo. In proposito, cfr. RD 99/2011, art. 10, b.

³⁴ Cfr. RD 99/2011, art.2.

ciclo precedente. La legge inoltre riprende e ripropone dalla Carta europea dei giovani ricercatori le competenze – elaborate nel documento europeo a partire dai Descrittori di Dublino – che un dottore di ricerca deve sviluppare nel corso di programma di terzo ciclo. I passaggi successivi stabiliscono i requisiti richiesti per entrare a far parte della *Comisión Académica* e del *profesorado* di un programma di dottorato, requisiti che consistono essenzialmente nel possesso del titolo di dottore e di consistenti periodi impiegati in rilevanti attività di ricerca, secondo quanto stabilito dal RD 1086/1989; si tratta del cosiddetto *tramo de investigacion o sexenio*.

In sintesi, la nuova legge dà un contributo importante all'autonomia del dottorato, nel senso che lo svincola definitivamente dal Máster, in modo da farne apparire più chiaramente la natura di terzo ciclo, e riepiloga le istanze strategiche e relative alla qualità derivanti dai provvedimenti precedenti.

Uno specchio dei cambiamenti nella cultura universitaria

Al fine di comprendere meglio il valore e la portata dei cambiamenti intervenuti nel dottorato in Spagna, le tematiche individuate dall'analisi delle recenti politiche universitarie relative al dottorato sono state approfondite attraverso una serie di colloqui³⁵ in presenza svolti nell'ambito di un soggiorno di ricerca presso l'Università di Granada (d'ora in avanti: UGR).

³⁵ I colloqui sono stati condotti con testimoni privilegiati, vale a dire con soggetti prevalentemente provenienti dall'ambito accademico, coinvolti nella progettazione, gestione, supervisione, coordinamento di dottorati, ma anche a soggetti responsabili dell'elaborazione di politiche strategiche sui temi della ricerca. Nello specifico, gli intervistati sono stati i seguenti:

- JDS – coordinatore di un dottorato in area educativa, UGR

Il confronto diretto con attori coinvolti nei processi di cambiamento in corso ha permesso l'approfondimento di un quadro estremamente indicativo in particolare in relazione a compiti, funzioni e significati attribuiti al BP, che risulta declinato in ragione di obiettivi e necessità fortemente *locali*. L'adattamento allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore diviene occasione per rafforzare la dimensione europea e internazionale dell'istruzione superiore spagnola; il dottorato risulta così un punto di partenza per iniziare a cambiare dal basso - ossia dal momento della formazione iniziale dei ricercatori - il sistema della ricerca universitaria verso una prospettiva più internazionale, permettendo l'uniformazione delle molteplici e distinte pratiche e culture disciplinari. Infatti, il cambiamento del dottorato legato al BP, secondo quanto riconosciuto dagli intervistati, è andato di pari passo con un cambiamento nella cultura accademica;³⁶ tale cambiamento, sotto molti punti di vista, ha avuto effetti importanti nelle pratiche accademiche legate al dottorato. Un esempio emblematico è il cambiamento nell'idea di tesi dottorale: soprattutto nelle aree di ricerca umanistiche, prima delle riforme citate, la tesi era considerata in molti casi come elemento finale della carriera di professionisti già esperti, in molti casi provenienti dal mondo della scuola e rappresentava il

- ABB - membro de la Comisión Académica de Posgrado presso la *Escuela de Posgrado* UGR;
- PAR - professore in area scientifica e ex-Secretaria del *Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación*;
- MLJ - coordinatore di un dottorato in area scientifica;
- EM - all'epoca Direttore del *Secretariado de Programas de Doctorado* della *Escuela de Posgrado* UGR;
- LC - all'epoca Direttore della *Escuela de Posgrado* UGR;
- FS - *Secretario General del Plan Andaluz de Investigación - Junta de Andalucía*.

³⁶ L'idea del cambiamento della mentalità, non solo dei docenti, ma anche di studenti e gestori dell'università, è stata una delle principali interpretazioni dell'adattamento allo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore. Su questi temi, cfr. F. Michavila e B. Calvo, *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Fundación Alfonso García Escudero, 2000.

coronamento di un percorso di ricerca durato tutta la vita, «il culmine della propria professionalizzazione»³⁷. In questa visione era completamente estranea l'idea di trasferimento di conoscenza; la tesi e il conseguimento del titolo di *Doctor* rappresentavano un traguardo personale. In questa visione della ricerca dottorale, non era usuale derivare dalle tesi un gran numero di pubblicazioni, né era necessario che le tesi fossero precisamente inquadrare in più ampi progetti di ricerca o precise *lineas de investigación*. Per questo motivo, a fronte di un gran numero di tesi, l'impatto in termini di pubblicazione era molto basso, al punto che per alcuni campi del sapere si verificava una invisibilità della ricerca. A seguito delle avvenute riforme, invece, il dottorato ha invece fatto propria l'idea di trasferimento di conoscenza, prestando una grandissima attenzione alle dimensioni della scientificità, della trasferibilità, della pubblicabilità e della riproducibilità e della discussione scientifica; tutte queste dimensioni di performance portano a precisi output di produttività, che si concretizzano in

³⁷ Sul cambiamento di tipologia di dottorandi, che ha interessato soprattutto le aree di Ciencias sociales e Humanidades, si riporta il seguente passaggio tratto da F. Toledano, «La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia», in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos*, op.cit., pp. 69-70: «Si bien es cierto que, tradicionalmente, los cursos de doctorado se nutrían de antiguos alumnos de la licenciatura y de profesores de secundaria, esa imagen ha ido cambiando. Con el paso del tiempo, esos cursos vieron surgir una tercera tipología, la de los estudiantes becados por el Ministerio de Educación y Ciencia, y también por algunas comunidades autónomas y universidades. Éste era un alumnado especialmente motivado, con una sólida formación, y que aseguraba la realización de la tesis en un plazo limitado y no tan relajado, como ocurría con los supuestos anteriores. De esta forma, en los últimos años de la centuria pasada, se fue conformando una realidad de dos velocidades, la del estudiante que contemplaba la formación de doctorado como una oportunidad para continuar o reciclar conocimientos y competencias investigadoras, o la del estudiante becario, que complementaba los cursos con su proyecto de tesis. No obstante, lo característico de nuestros días entre los estudiantes de máster es la diversificación de procedencias y de situaciones. Por un lado, los estudiantes becados por las distintas administraciones públicas, y que se adscriben a proyectos I+D del ministerio [...] Por otro, un número inestable de profesores de secundaria, que al reciclaje o al estímulo investigador le suman un interés creciente por mejorar cualitativamente el currículum respectivo en los concursos de cátedra».

articoli, progetti, pubblicazioni, attività di comunicazione scientifica e trasferimento di conoscenza. È perciò cambiato il modo di intendere la tesi: prima doveva dimostrare, spiegare, proporre; le era però estraneo il compito del trasferimento di conoscenza. Attualmente, invece, le questioni legate all'impatto scientifico, alla pubblicabilità, al trasferimento, all'internazionalizzazione acquistano importanza anche a livello di dottorato. Questi cambiamenti sono stati particolarmente percepiti in ambito umanistico, in cui è tradizionalmente prevalsa l'idea della monografia come strumento principe nella diffusione di nuova conoscenza³⁸. Un altro elemento di performance (e di performatività) è la rilevanza della ricerca: in passato l'approfondimento di qualunque argomento poteva essere considerato rilevante per una tesi di dottorato; nella situazione attuale, è ormai consolidata la prassi di inquadrare precisamente le tesi nell'ambito di una *línea de investigación*. La prevalenza dell'organizzazione della ricerca universitaria in *líneas de investigación* ha avuto importanti conseguenze anche a livello di dottorato: i temi delle tesi devono essere "rilevanti" dal punto di vista scientifico. Le selezioni sui candidati sono nella prassi

³⁸ Sulla diversità di approccio al tema della pubblicazione nelle varie discipline e in particolare in *Ciencias Sociales e Humanidades*, si veda F. Toledano, op.cit., p.73: «Nuestro punto más débil es el de las contribuciones que han sido publicadas a raíz de la lectura de tesis, a pesar que faltase incorporar algún que otro dato al informe final. Este aspecto guarda relación con uno de los problemas que plantea la producción científica en historia. Sin duda, debemos mejorar los índices de calidad de nuestros artículos de revista. Sin embargo, una de las características de los estudios históricos, también presente en el resto de las humanidades y de las ciencias sociales, es el predominio de la monografía. El artículo introduce y el libro consolida. El tipo de valoración al que están sujetos los artículos y las revistas por medio del número de citas, si bien cabe entenderlo como un signo de fiabilidad entre la comunidad científica, no es de por sí es un indicador de conocimiento. En realidad, sugieren niveles de distinción y de jerarquía entre revistas, que no siempre corresponden con la calidad del conocimiento. No existe un único modelo de currículum académico. Este aspecto es básico si tenemos en cuenta las singulares tradiciones académicas que se exponen, por ejemplo, en los procesos de investigación y de exposición de resultados». Per una prospettiva critica su questi temi, cfr. J. C. Bermejo Barrera, *Ciencia, ideología y mercado*, Madrid, Akal, 2006.

diventate più selettive (la selezione avviene in genere attraverso il curriculum); anche i requisiti richiesti ai potenziali direttori di tesi sono diventati più selettivi³⁹. Tutti i tasselli che compongono il dottorato diventano dunque molto più competitivi. Il cambiamento nelle modalità di comunicazione dei risultati di ricerca, d'altra parte, ha determinato anche un cambiamento nel tipo di formazione che viene impartita nei dottorati: c'è oggi infatti un'accresciuta attenzione alla formazione metodologica. Inoltre, una grande attenzione è riservata alla mobilità, che precedentemente avveniva prevalentemente a livello di postdottorato e che, invece, nell'ambito della costruzione dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore, viene anticipata nel corso della formazione dottorale.

Le influenze dirette del BP sulla struttura e sull'organizzazione dei dottorati sono inoltre molto legate all'introduzione delle istanze di qualità che hanno determinato, nell'arco di un breve periodo di tempo, una razionalizzazione dei dottorati. L'assegnazione delle menzioni di qualità ai dottorati ha richiesto il soddisfacimento di precisi requisiti quantitativi relativi alla qualificazione del personale accademico e al numero di pubblicazioni, favorendo così una fusione tra programmi: a una situazione in cui esistevano tanti dottorati quanti Dipartimenti, si è passati ad una situazione in cui i dottorati sono confluiti in programmi integrati per *Areas de conocimiento*. Questa razionalizzazione dei dottorati riflette la razionalizzazione operata a livello di linee di ricerca, che sono state ridotte e integrate. Il processo di razionalizzazione di Máster e dottorati, iniziato a partire dall'input fornito dalle convocatorias relative alla qualità, ha determinato in misura netta la costituzione di programmi interdipartimentali a partire dalle *líneas de investigación* più potenti, che si sono raggruppate. Questo cambiamento ha un'altra importante conseguenza: se nella precedente fase il dottorato era

³⁹ Cfr. M.S. Ibarra Sáiz, *EVALDOC-Evaluación prospectiva de las enseñanzas de Doctorado. Propuesta de estrategias institucionales*, Madrid, ANECA, 2009.

vincolato al dipartimento e ne condivideva l'identità, nella situazione attuale i dottorati sono per lo più interdipartimentali o interuniversitari e nascono dalla confluenza di una serie di programmi di *Doctorado* (e Máster) differenti. L'identità del dottorato corrisponde perciò solo in parte con l'identità dell'*area de conocimiento*. Di tale nuova identità entrano inoltre a far parte le strutture che si occupano del *Posgrado*, nonché le Facoltà, che stabiliscono le linee di ricerca prioritarie. L'idea di dottorato assume dunque una nuova forma di percorso scientifico autonomo adatto a stare sulla scena scientifica internazionale. Le idee di trasparenza, controllo e qualità sono fortemente enfatizzate, a partire dalla organizzazione dei controlli interni, che sono collocati a diversi livelli e sono di pertinenza di diversi organismi. Nonostante le differenze tra le discipline, la *convergenza nelle pratiche scientifiche* risulta dunque avviata.

Ad esempio, presso l'UGR, l'organizzazione di un dottorato organizzato secondo la normativa 1393/2007 attualmente vigente prevede le figure del Coordinatore e della *Comisión Académica del Programa de Doctorado*. Questo organo si occupa di seguire lo sviluppo delle tesi all'interno di ciascuna *línea de investigación*, di selezionare e validare i progetti da ammettere, di fornire suggerimenti di miglioramento del lavoro e di vigilare sulla qualità della formazione, l'offerta didattica, le proposte e le approvazioni di mobilità. La *Comisión Académica* di un dottorato, come si è detto, è composta dai coordinatori, direttori e rappresentanti delle linee di ricerca e dei *grupos de investigación* provenienti da tutti i Master e tutti dottorati che, attraverso processi di razionalizzazione, hanno dato vita ai programmi attualmente in essere ai sensi del R.D. 1393/2007. Le valutazioni sui lavori di ricerca di pertinenza della *Comisión Académica del Programa* acquisiscono dunque una natura più rigorosa perché avvengono in un contesto di *svincolamento* dei dottorati dai dipartimenti. Pertanto, la supervisione della commissione accademica è considerata un cambiamento positivo per il dottorato e per la sua qualità scientifica, in quanto il dipartimento,

in questa nuova percezione accademica che potremmo definire *post-Bologna*, è un'entità troppo vicina ai direttori di tesi, elemento che può generare poca oggettività nella valutazione dei lavori di ricerca. Alla supervisione assegnata alla *Comisión Académica* segue poi quella del *Consejo asesor de Doctorado* che è un organo interno alla *Escuela de Posgrado*, l'organismo che in alcune università spagnole, come quella di Granada, ha anticipato la legge del 2011 che istituisce la costituzione delle *Escuelas Doctorales*. Le *Escuelas de Posgrado*, ove presenti, hanno in parte svolto le funzioni che saranno di pertinenza delle future scuole dottorali. Le informazioni riportate di seguito sono relative in particolare all'esperienza della *Escuela de Posgrado* dell'UGR⁴⁰, che gestisce gli studi di secondo e terzo ciclo attraverso una precisa ripartizione interna delle responsabilità. La direzione della Scuola è infatti affiancata nell'esercizio delle sue funzioni da una direzione aggiunta - che si occupa dei *titulos propios* e dei *Másteres oficiales* che non conducono al dottorato - e da un *Secretariado de Programas de Doctorado*, che è

⁴⁰ La escuela de Posgrado dell'UGR è nata nel 2008, con l'intento di raggruppare, migliorare e coordinare i differenti studi di *Posgrado*, ossia *Másteres propios*, *Másteres oficiales* e *Doctorado*, avendo come obiettivi:

- la formazione di un'offerta coerente con le necessità lavorative e di ricerca degli studenti
- il rafforzamento del *lifelong learning* e delle competenze professionali promuovendo corsi adeguati alle necessità di proseguimento, aggiornamento e diversificazione della formazione dei professionisti
- la facilitazione della riuscita professionale degli studenti anche attraverso la promozione dell'inserimento lavorativo degli stessi alla fine del percorso
- la promozione di relazioni con altre istituzioni e la proiezione delle proprie attività nel contesto sociale
- il mantenimento della vitalità dei propri corsi
- il monitoraggio sul controllo di qualità dei corsi di tutti i livelli di propria pertinenza (*Másteres propios e oficiales*, dottorato)
- l'incentivazione dell'internazionalizzazione dei corsi e la promozione di scambi, mobilità e dottorati interuniversitari e cooperativi

Elementi tratti dal documento *Estatuto de la Escuela de Posgrado de la UGR*, URL: <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/ugr/consejo-de-gobierno/creacionescuelaposgrado/%21>

responsabile delle attività formative e di ricerca che conducono al conseguimento del titolo di *Doctor*. Vi sono inoltre due organi collegiali: il *Consejo Asesor de enseñanzas de Posgrado* e il *Consejo Asesor de enseñanzas de Doctorado*. Quest'ultimo in particolare si occupa del controllo della gestione, della qualità, della promozione e dell'internazionalizzazione del dottorato, negli ambiti di sua competenza (cioè in quegli ambiti che non competono agli organi del singolo corso). Ne fanno parte oltre al Rettore, al Direttore della Scuola e al Direttore del citato Secretariado, quattordici professori permanenti (*titulares o catedráticos*) con titolo di dottore, eletti dal Consiglio di Governo dell'università, su proposta del Consiglio di Dipartimento o dell'Istituto al quale appartengono, che rappresentino i distinti *ramas de conocimiento*⁴¹: *Arte e Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura*. Oltre alle competenze di ordine generale, come la promozione della qualità attraverso varie iniziative e la diffusione dell'offerta dell'università, il *Consejo Asesor de Doctorado* ha anche funzioni specifiche nel *seguimiento* delle tesi: si occupa infatti di decidere dell'ammissione dei progetti di tesi, dell'ammissione alla *defensa pública* e della designazione del *Tribunal*. Il passaggio attraverso la valutazione del *Consejo* rappresenta dunque un ulteriore momento di supervisione finale rispetto alle decisioni prese negli organi interni di ciascun dottorato. I livelli di valutazione sono dunque multipli e la confluenza di diversi orientamenti disciplinari all'interno di un unico programma favorisce l'esistenza di percorsi più interdisciplinari.

E' importante notare che i passaggi sopra ricostruiti attraverso la consultazione con docenti dell'UGR a vario titolo impegnati nell'organizzazione, nel coordinamento, nella docenza di

⁴¹ I *ramas de conocimiento* sono stati introdotti con il R.D. 1393/2007, per raggruppare gli studi di *Grado*. Cfr. in particolare, art. 2.4 e annexo II, *Materias básicas por rama de conocimiento*.

programmi di dottorato, trovano conferma anche in altri contesti. Ad esempio, anche Hernández Pina e Díaz Martínez⁴² di recente osservano:

La formación de doctores ha pasado de ser una relación directa entre el director de la tesis y el doctorando a otra mucho más amplia en la que interviene además la institución universitaria y las administraciones. En el proceso de Convergencia los cambios en este nivel de cualificación son evidentes. El doctorado ha pasado de una formación dependiente casi exclusivamente de los departamentos a otra en la que se ven implicados los grupos de investigación, la institución universitaria y la administración, todo ello en un sistema integrado y continuo de ciclos que va desde el grado al doctorado pasando por el máster⁴³.

Infatti, la *Escuela de Posgrado* è l'organo che si occupa di guidare il dottorato verso le linee strategiche dell'università⁴⁴. La sua missione, a prescindere dalla struttura che potrà assumere con la nuova legge, resta quella di conseguire una maggiore qualità degli studi, una maggiore trasparenza e una migliore trasferibilità. Nell'operato degli ultimi anni la Scuola di Granada è stata in grado di fornire un buon supporto per il miglioramento dei dottorati, che da essa attualmente dipendono in maniera organica.

⁴² Cfr. F. Hernández Pina e E. Díaz Martínez, *La Formación de Doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias*, in «Revista Fuentes», n°10, 2010, pp. 69-82.

⁴³ *Ivi*, p.71.

⁴⁴ Si sottolinea qui che questa affermazione, riportata a partire dal colloquio intercorso con la professoressa EM, all'epoca *Secretaria del Consejo asesor de Doctorado*, ricalca quasi precisamente l'art. 8.1 della nuova legge: «*La universidad, de acuerdo con lo que establezca su normativa, definirá su estrategia en materia de investigación y de formación doctoral que se articulará a través de programas de doctorado desarrollados en Escuelas de Doctorado o en sus otras unidades competentes en materia de investigación, de acuerdo con lo establecido en los estatutos de la universidad*» e l'art. 9.3 del RD 99/2011: «*Las Escuelas de Doctorado deberán garantizar que desarrollan su propia estrategia ligada a la estrategia de investigación de la universidad o universidades y, en su caso, de los Organismos Públicos de Investigación y demás entidades e instituciones implicadas*» (corsivi miei).

In generale, l'idea delle nuove *Escuelas doctorales* è legata infatti all'internazionalizzazione e alla creazione di più numerosi e più forti legami con le imprese e con il mondo del lavoro, anche per riuscire ad attrarre finanziamenti privati, in direzione di un dottorato sempre più integrato non solo nello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore ma anche e soprattutto in un panorama universitario *research intensive*.

Infatti, ad una prima lettura, i cambiamenti del dottorato osservati, avvenuti come conseguenza dell'adattamento alla struttura dei cicli di Bologna, al di là del complicato percorso legislativo che è stato illustrato, appaiono per il momento definiti e declinati in funzione di obiettivi prettamente finalizzati al cambiamento interno al mondo accademico; i cambiamenti osservati sino a questo momento sono legati al consolidamento della funzione del dottorato inteso come luogo principale in cui si forma il nuovo ricercatore *accademico*, che deve operare in un contesto di ricerca internazionale, competitivo e performante. Il BP ha influito decisamente nei processi di cambiamento osservati, agendo come acceleratore di trasformazioni ritenute necessarie. Tuttavia, sarà interessante osservare le trasformazioni che seguiranno, per comprendere in che misura saranno orientate in direzione dell'altra parola d'ordine, più volte al centro delle politiche programmatiche spagnole, ossia il *trasferimento di conoscenza*, inteso anche e soprattutto in direzione extra-accademica.

Bibliografia

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid. CRUE.
Cortina García, F., González Olmos, B., «La encuesta sobre recursos humanos en ciencia y tecnología. un instrumento de análisis de la situación de los doctores en España y su movilidad», in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid, ANECA, 2009, pp. 21-30.

European Council, *Presidency conclusion*, Lisbon, (23-247372000)

Hernández Pina, F., Díaz Martínez, E. *La Formación de Doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias*, «Revista Fuentes», n°10, 2010, pp. 69-82.

Ibarra Sáiz, M.S., *EVALDOC-Evaluación prospectiva de las enseñanzas de Doctorado. Propuesta de estrategias institucionales*, Madrid, ANECA, 2009.

Michavila, F. y Calvo, B., *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Fundación Alfonso García Escudero, 2000.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*, Madrid, MEC, 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Estrategia Univesidad 2015*, Madrid, MEC, 2008.

Mora, J.G. *Spagna*, in «Universitas Quaderni» n° 24, *La Governance nelle università europee*, Roma, Cimea della Fondazione RUI, 2009, pp. 211-260

Mora, J.G., Vieira, M.J., Chaparro, D., Detmer, A. (2009). «National Report - Spain» in *Good Practices in University-Enterprise Partnerships - GOODUEP PROJECT* (a cura di JG. Mora, A. Detmer, M.J. Vieira), 2009. http://gooduep.eu/documents/Spain_National_Report.pdf

(verificato il 9 settembre 2012)

Simón, P., *Y al Acabar la Carrera, ¿“Master” o Doctorado? Los “master” dan prioridad a la práctica, frente a la vocación académica del doctorado*, in «Su Dinero - El Mundo» n°140, 4 ottobre 1998: <http://www.elmundo.es/sudinero/noticias/act-140-11.html> (verificato il 9 settembre 2012)

Pereyra, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D., *Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio* «Revista Española de Educación Comparada», n°12, 2006, pp. 113-143.

M. A. Pereyra, A. Luzón e D. Sevilla, «Spanish Universities and the Process of Construction of the European Higher Education Area (EHEA). Challenges and structural difficulties», in *Changing University in Europe and the "Bologna Process"*, (a cura di D. Palomba), Roma, Aracne, 2008, pp. 149-193.

Schimank, U., Winnes, M., *Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems* in «Science and Public Policy», n°27, 6, 2000, pp. 397-408.

Schriewer, J., «“Bologna”: a Neo-European Myth?» in *Changing University in Europe and the "Bologna Process"*, (a cura di D. Palomba), Roma, Aracne, 2008, pp. 229-258.

Sevilla Merino, D., *Doctoral Studies in Spain. The Arduous Shift from Legal and Bureaucratic Control to Research Quality and Social Relevance. The Experience of the University of Granada*, in corso di pubblicazione.

Toledano, F., «La diversidad como desafío en los estudios de máster en Historia», in *XI foro ANECA. El Doctorado: Logros y desafíos* Madrid, ANECA, 2009, pp. 63-78.

Witte, A. (2006). *Change of Degrees and Degrees of CHange. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna Process*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies - University of Twente.

Leggi e decreti

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE, 01.09.1983).

Jefatura de Estado. Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.(BOE, 18.04.1986)

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE, 24.12.2001).

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE, 13.04.2007).

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, por el que se regula el Tercer Ciclo de Estudios Universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios postgraduados, (BOE, 16.02.1985).

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el Tercer Ciclo de Estudios Universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros Estudios de Postgrado, (BOE, 01.05.1998).

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, (BOE, 25.01.2005).

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los Estudios Universitarios Oficiales de Posgrado, (BOE, 25.01.2005).

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales. (BOE, 30.10.2007).

Ministerio de Ciencia e Innovación. Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. B.O.E. (2.06.2011).

Ministerio de Educación. Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, (BOE, 10.02.2011).

Recensioni

Anna Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano, Apogeo, 2012

di **Elena Zizioli**

«I nostri fanciulli sanno leggere e diventano grandicelli; ora ci domandano libri, profittiamo della loro curiosità e del loro desiderio di apprendere [...] e con l'aria di continuare i racconti della nutrice narreremo loro favole istruttive. Giacché sono ingenui, se ne accorgeranno appena; e credendo di divertirsi, dal mattino alla sera impareranno»¹. Ed ancora: «Ma deformare le giovani anime, profittare di una certa facilità che si può avere per moltiplicare i libri ostici e falsi, darsi delle arie di moralista e di sapiente, ingannare sulla qualità, tutto questo significa opprimere i fanciulli»². Così Paul Hazard, già nel 1932 in *Les livres, les enfants et les hommes* metteva in guardia dagli intenti puramente didascalici della letteratura per l'infanzia, liberandola da forzate costrizioni o finte limitazioni. Tale disciplina, infatti, come è stato riconosciuto, è andata sempre più affermandosi come un

¹ Paul Hazard, *Les livres, les enfants, les hommes*, 1932, trad. italiana di A. De Marchis, *Uomini, ragazzi e libri. Letteratura infantile*, Roma, Armando Armando, seconda edizione, I ristampa, 1964, pp. 13-14.

² *Ivi*, p. 44

«interessante laboratorio»³, «crocevia di differenti approcci metodologici»⁴, luogo di sperimentazione di una molteplicità di linguaggi che ne hanno segnato via via l'evoluzione e marcato le specificità.

Oggi, come ben ci mostra Anna Antoniazzi, nel suo ultimo volume *Contaminazioni, Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, si assiste sempre di più a nuove forme di «ibridazioni». Dopo *Labirinti elettronici*, l'Autrice continua, dunque, nella coraggiosa ed attenta esplorazione delle diverse contaminazioni tra i differenti media e la pagina scritta.

Viene da chiedersi se gli esiti di queste sperimentazioni sono così sorprendenti da consentirci di scrivere un nuovo capitolo nella storia della letteratura per l'infanzia: la fiaba, la narrativa di genere, gli stessi classici hanno, infatti, già conosciuto riscritture e trasposizioni si pensi, in primis, a quelle cinematografiche. Il libro oggi va oltre la pagina scritta e le sequenze filmiche: c'è spazio per blog, siti web, videogiochi e non mancano i rimandi ai *social network*. Come sostiene Beseghi: «Una nuova estetica letteraria sancisce percorsi e incursioni in altri media, molto vicini alle sensibilità e ai mutamenti dell'immaginario. Siamo in una fase del tutto nuova caratterizzata da un vero e proprio flusso migratorio di testi da un medium all'altro»⁵.

L'indice del volume di Antoniazzi ce ne dà conto, tracciando i confini della letteratura per l'infanzia attraverso le sperimentazioni contemporanee. Per illustrare i videogame narrativi, le forme ibride di narrazione, le nuove forme di scrittura, le inedite soluzioni per antiche trame, o perfino le avventure degli eroi mutanti, l'Autrice analizza diversi prodotti, quali, ad esempio, i films *Avatar* di James Cameron o *Tron* di

³ Emy Beseghi, Giorgia Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011, p. 61.

⁴ Anna Antoniazzi, *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano, Apogeo, 2012, p. XVII.

⁵ Emy Beseghi, Giorgia Grilli (a cura di), *op. cit.*, p. 82.

Steven Lisberger e il relativo seguito *Tron Legacy* di Joseph Kosinski, la graphic-novel *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret* di Brian Selznick, la saga di *Myst*, la serie televisiva *Heroes*, o le rivisitazioni di Pollicino, assunto a “paradigma narrativo” e rielaborato attraverso la pluralità dei media. Non mancano i riferimenti ad autori rappresentativi quali Stephen King e James Patterson.

L'attenzione di Antoniazzi si posa anche sul labirinto, assunto dalla crossmedialità come «luogo privilegiato di sperimentazione e di crescita» (p. 59) e i cui esiti sono d'indubbio interesse. Vengono analizzati più da vicino prodotti come il videogame *The Path* che secondo l'autrice, meglio rappresenta il concetto di non-luogo espresso da Marc Augé (p. 66) o la serie televisiva *Lost*, in grado di coniugare il *topos* del labirinto con quello dell'isola.

Significative sono poi le rivisitazioni delle eroine femminili. La contemporaneità offre spesso un rovesciamento di prospettiva: da prede a predatrici, in alcune vicende, le nuove protagoniste insegnano che per progettare un futuro diverso è necessario impegnarsi in prima persona e «farsi giustizia da sole» (p.111). I titoli, a riguardo sono evocativi: *Cacciatrice d'ombre*, *La cacciatrice di draghi*, *I racconti delle cacciatrici*, *La cacciatrice di terroristi*, *La cacciatrice di ossa*, *La cacciatrice di teste*, *La cacciatrice di anime*, *Cacciatrici*. Attraverso l'utilizzo dei più diversi generi narrativi (giallo, horror, thriller, fantastico, fantasy) vengono spesso, rielaborate le fiabe tradizionali e così i personaggi femminili amplificano il loro ruolo e accedono a dimensioni esperienziali altre.

Ma non ci spingiamo oltre, per non privare il lettore incuriosito del gusto della scoperta.

Possiamo comunque affermare che queste analisi hanno consentito all'Autrice non solo di esplorare un ricco universo di proposte, ma anche d'indagare la crossmedialità nei suoi tratti distintivi. Tra le categorie pedagogiche chiamate in causa vi sono: l'antinomia «Qui» e «Altrove», nuova non nei contenuti, ma nelle modalità di rappresentazione; le metafore, particolarmente

indicate per segnare cambiamenti, trasformazioni, metamorfosi; lo sguardo sia del narratore creatore sia del lettore interprete, uno sguardo, quello del bambino o adolescente, che Antoniazzi definisce: «mobile, creativo, aperto al possibile, capace di cogliere i particolari più piccoli e apparentemente insignificanti, o, al contrario, di operare grandi generalizzazioni e astrazioni» (p. 12).

Contaminazioni contribuisce, quindi, ad allargare gli orizzonti, offrendo una guida tematica nella produzione crossmediale contemporanea. Un testo non solo per gli addetti ai lavori, in quanto tra i vantaggi che può trarne il lettore vi è sicuramente quello di ricavare una panoramica esauriente e circostanziata dei vari prodotti e realizzazioni. Non a caso, corredano il volume oltre ad una ricca bibliografia, suddivisa per generi, anche due appendici. La prima propone una selezione accurata di videogame narrativi che, senza pretesa di esaustività, introduce ai racconti interattivi nelle più diverse forme e generi (adventure, horror, etc.), fruibili con una pluralità di piattaforme, tra cui: computer, console, tablet, smartphone (pp. 147-159). La seconda suggerisce un piccolo campione di storie interattive, che, pur conservando la potenza narrativa dell'originale, soddisfano le esigenze dei prodotti multimediali per scelte iconografiche, apparati scenografici, rimandi, facilità d'interazione, possibilità di cambiare il punto di vista del protagonista (pp.161-163).

In chiusura, ci preme sottolineare che l'utilizzo di tecnologie sempre più sofisticate contribuisce senza alcun dubbio ad accentuare la dimensione soggettiva del racconto: lasciare aperta, attraverso la narrazione e la rivisitazione di storie, la possibilità di accedere a più percorsi, di moltiplicare le esperienze ed in alcuni casi le esistenze, di costruirsi un proprio pensiero autonomo e plurale (p. 146), ci riporta al bambino produttore di immaginario e non semplicemente consumatore⁶.

⁶ Interessanti a questo proposito le riflessioni svolte sempre da Emy Beseghi, in *La mappa e il tesoro*, in Emy Beseghi, Giorgia Grilli (a cura di), *op.cit.*, pp. 84-85.

Si conferma, in sostanza, un'attenzione spiccata alla capacità selezionatrice del lettore, così come denunciava Hazard quando scriveva: «[...] i fanciulli non si lasciano opprimere senza resistenza: noi vogliamo dominare, ma essi vogliono essere liberi: è una bella battaglia. Invano diamo loro il libro raccomandato da una gran copia di qualità ammirevoli: come da piccoli lasciano cadere l'orologio il cui tic tac non li interessa più, con la stessa aria disgustata lasciano cadere il libro che avrebbe dovuto renderli più sapienti di Pico della Mirandola e più giusti di Salomone»⁷.

Un monito, a nostro avviso, da far valere in tutti i tempi, per ogni forma di produzione e per qualsiasi linguaggio utilizzato, come ben ci ricorda anche Anna Antoniazzi, già dalle prime pagine del volume, quando afferma che la letteratura per l'infanzia ci aiuta a riportare al centro del progetto e della prassi educativa proprio i bambini e i ragazzi: «il loro sguardo non cede alle lusinghe della teoria, ma è attento e capace di cogliere e smascherare ogni cedimento, ogni deriva, ogni improvvisazione» (p. 17).

⁷ Paul Hazard, *op.cit.*, p. 45.