

# FORMAZIONE E UNIVERSITÀ

Silvia Gilardi, Cesare Kaneklin

Le riflessioni che presentiamo sono frutto dell'esperienza realizzata, a partire dal 1995, presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano. Qui abbiamo avviato un processo, ancora oggi attivo e costruttivo, di ricerca-intervento volto a cogliere le esigenze e le possibilità di innovazione della didattica tipica dell'università, anche a fronte dei bisogni di formazione personale e professionale dei giovani-adulti frequentanti il Corso di Laurea.

Per avviare questo cammino (entro un contesto organizzativo caratterizzato da un funzionamento personalistico testimoniato dai corsi e da altre attività formative a bassa integrazione tra loro, erogate in parallelo senza ricomposizione del sapere) era necessario ritagliare uno spazio e costruire un'organizzazione temporanea trasversale ai corsi, atta ad avviare la progettazione, la sperimentazione e la ricerca di senso di nuove attività formative.

A tale scopo l'unico aggancio individuato sono state le Esperienze Pratiche Guidate (EPG), appiglio formale offerto dalla Tabella XVter del Ministero istitutiva dei Corsi di Laurea di Psicologia, che per altro prevedeva un impianto molto tradizionale (1). Nel nostro caso le EPG sono state interpretate come occasione per offrire agli studenti il coinvolgimento in attività pratiche di durata definita (da 70 a 120 ore per ogni EPG) in cui mettere alla prova le conoscenze teoriche maturate nell'ambito dei corsi, lavorando in piccoli gruppi di colleghi, guidati stabilmente da un tutor. Ogni docente titolare di corso poteva, su base volontaria e con l'aiuto di un tutor, attivare una EPG offrendo agli studenti un'occasione per sperimentare un processo di apprendimento dall'esperienza e di riflessione sul significato applicativo dei quadri di riferimento teorici presentati a le-

## INTRODUZIONE

(1) Le EPG erano l'unico segno di novità, segnale che fino al 1995 era stato poco raccolto dalle diverse facoltà interessate, eccezion fatta per l'Università Statale di Torino.

zione (2). Ogni studente, per laurearsi, doveva averne frequentate almeno due che venivano certificate nell'attestato di laurea. L'*organizzazione temporanea* era costituita da noi due (membri della Commissione EPG istituita dal Consiglio di Facoltà) e dai tutor, professionisti esterni pagati per questo lavoro dall'Università; i compiti erano quelli di gestione del progetto e di monitoraggio sul senso di ciò che stavamo facendo ed imparando.

Per quel che riguarda i due autori del presente contributo è utile evidenziare come due occorrenze diverse facessero da ante-fatto all'investimento nel progetto di ricerca-azione sulla formazione universitaria.

La prima era data dalle esperienze professionali sulla formazione degli adulti, dalla ricerca come prassi di co-costruzione della conoscenza e dai riferimenti concettuali sviluppati prevalentemente in ambito psicosociologico.

Questi riferimenti scientifici e professionali ci hanno aiutato a pensare al cambiamento dell'università non come ad un compito impossibile e ad analizzare la parzialità e sostanziale incapacità degli interventi normativi (da quelli di riforma alle disposizioni attuative di sapore tecnico specialistico da cui nessun collega si sente rappresentato) di modificare il funzionamento reale degli atenei.

La seconda occorrenza è rappresentata dalla comparsa del libro di Raffaello Simone che l'editrice Laterza aveva pubblicato nel 1993 con il titolo *L'università dei tre tradimenti*. Già il titolo suscitò grande scalpore, e il testo vivaci discussioni in tutta Italia sui mali dell'università tradita e sulle possibilità di rilancio. Questo dibattito è ben rappresentato dall'analisi di Pier Aldo Rovatti pubblicato nel 1994 sulla rivista *Aut-Aut* (n.260-261). Ritroviamo qui il panorama ingrigito delle università, ma anche la vitalità di pratiche individuali e di piccolo gruppo, di dibattiti e ricerche promosse da colleghi che si votavano all'università e all'apprendimento, che cercavano di sondare l'apatia apparente degli studenti. Accanto a questi, altri colleghi che avevano tirato i remi in barca, ritirati sulla loro isoletta, *liberi di insegnare*, ma da soli, fuori da ogni rotta, su un'isola perciò deserta. Questo dibattito ha aiutato a pensare le innovazioni possi-

(2) Siamo passati dai 9 corsi e docenti che hanno aderito alla proposta nel 1995 ai 20 del 2000. Gli studenti coinvolti sono stati 247 nel 1995 e 681 nel 2000 (su 1100 potenzialmente interessati).

bili come non disgiunte dalle pratiche effettive, veri e propri tesori nascosti, e dalle conoscenze tacite presenti nelle storie “locali” di alcuni insegnamenti e di alcuni gruppi di lavoro tra docenti e studenti. Esperienze preziose, ma quasi private: non confrontate e soprattutto destinate a durare fin che dura il collega o il suo corso.

Naturalmente in Facoltà erano presenti docenti ritirati, troppo presi dalle loro cose, orientati ad impartire un sapere, e docenti orientati a professare con slancio la conoscenza. Tutti colleghi; una mansione unica, ma due mestieri diversi. A questo livello è emersa in modo vivo l’opportunità di avviare processi innovativi non con tutti, ma con i colleghi dichiaratamente disponibili a progettare e a mettere in comune idee ed esperienze. Non tutti e non tutti i colleghi allo stesso momento possono essere compagni di strada, orientati a portare valore e a costruire valore attraverso il confronto e lo sviluppo di un progetto provvisorio, ma comune perché condiviso. Una strategia progressiva (che parta da dimensioni micro-relazionali e micro-organizzative; che sperimenti con gli studenti entro dimensioni micro-sociali; che consolidi quanto si impara e si costruisce) era certo meno minacciosa per la Facoltà, e per gli assetti di potere consolidati, e più capace di durare nel tempo perché foriera di nuove rappresentazioni individuali e collettive sulle possibilità della formazione in università.

Questo da dieci anni è il nostro osservatorio, luogo anche di incontro e confronto con altre Facoltà e con altri Atenei. Esso (e forse il bisogno di dare senso a ciò che facciamo) ci mostra una università ben diversa dal castello medioevale monolitico che appare nei giudizi negativi e sbrigativi con cui tanto spesso si liquida la questione universitaria.

In questo contributo proviamo perciò a sottrarci ai *cahiers de doléances* con cui spesso si parla dell’università e a proporre alcune riflessioni sul senso del fare formazione in università a partire da esperienze didattiche realizzate in contesti differenti entro atenei italiani. Proveremo ad indicare le concettualizzazioni che hanno orientato alcune pratiche (nostre, ma non solo) finalizzate a sperimentare e promuovere una formazione

universitaria capace di essere generativa di conoscenze utilizzabili da giovani-adulti chiamati a intervenire su problemi complessi e quasi sempre imprevisi entro contesti “insicuri, turbolenti, ingovernabili,...”

Quali sono i modelli formativi con cui si confronta oggi chi in università ha compiti di insegnamento?

Per affrontare questa domanda partiamo dalle rappresentazioni in campo relativamente agli obiettivi formativi dell’università. Le pratiche di progettazione dei percorsi di laurea oscillano intorno a due polarità: una logica centrata sulla formazione culturale della persona e una logica orientata alla professionalizzazione.

La prima logica assume che all’università competa il formare “menti scientifiche”. Compito dei docenti è di garantire che siano comunicate le teorie accreditate dalla comunità scientifica e i processi rigorosi e attendibili con cui queste sono state prodotte. In questa visione è compresa l’immagine del professore che racconta la propria ricerca, rendendo edotti gli studenti del proprio modo di indagare sul tema e quindi mostrando come opera un ricercatore: in questa immagine non si ritrova una scissione tra formazione e ricerca (accademica) in quanto lo specifico del docente universitario è quello di coinvolgere (attraverso il racconto se di facoltà umanistiche; nei laboratori se di facoltà scientifiche) gli studenti nelle proprie ricerche in corso, aiutandoli a vedere come un paradigma consenta di risolvere problemi. La progettazione del corso di laurea si sviluppa da una analisi interna a ciascun settore disciplinare per definire i concetti e i metodi da trasmettere e la sequenza con cui proporli. In quest’ottica l’università non deve porsi interrogativi circa i traguardi professionali dei propri curricula.

La seconda logica ritiene che l’università rappresenti un contesto di professionalizzazione: la progettazione del percorso formativo si sviluppa a partire da un’analisi del profilo professionale che si intende formare (3). È una logica che ha trovato legittimazioni nella Riforma universitaria del 2000, fortemente orientata ad avvicinare l’università al mondo del lavoro: il ter-

(3) Si veda ad esempio il Quadro Europeo per la Formazione degli Psicologi.

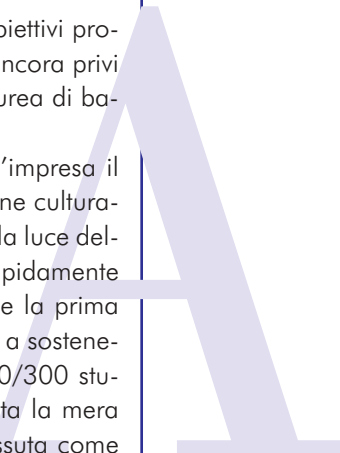
mine “competenze”, molto usato nel linguaggio aziendale, entra nella progettazione formativa universitaria nel suo senso classico di insieme di conoscenze formali, abilità tecniche, capacità personali e sociali, aprendo interrogativi sul quando (nel triennio di base? nella specialistica? nei master?) e il come favorire la crescita di abilità e capacità.

In entrambe le logiche quindi, almeno a livello ideale, l'apprendimento universitario non si limita all'acquisizione di mere conoscenze formalizzate: in un caso però la competenza riguarda le regole di produzione del sapere così come codificato e condiviso dalla comunità scientifica di riferimento; nell'altro, la, o meglio, le competenze sono legate all'esercizio della professione individuata come obiettivo ultimo del corso di laurea. Se la seconda logica è prevalente nella propaganda universitaria attuale (4), sono molte le obiezioni al fare dell'università un sistema formativo professionalizzante.

Alcuni docenti insistono sull'impossibilità di porsi obiettivi professionalizzanti perchè i clienti sono giovani adulti ancora privi delle necessarie nozioni teoriche, tanto più nella laurea di base, che vanno quindi trasmesse e fatte acquisire.

Altri vivono come una “svendita” dell'università all'impresa il porsi obiettivi diversi da quelli propri della formazione culturale, legittimando il valore di tale formazione anche alla luce della turbolenza del mondo del lavoro che cambia rapidamente sbocchi professionali e competenze richieste. Anche la prima logica appare però come un ideale che riesce poco a sostenere la pratica formativa quando in aula ci sono 200/300 studenti: in questa situazione, l'azione didattica diventa la mera presentazione sequenziale di teorie codificate e, vissuta come una riduzione a “professori liceali”, suscita spesso rabbia contro l'università di massa, lasciando alle scuole di dottorato o ai percorsi cosiddetti di “eccellenza” l'illusione di poter ricostruire l'accademia ideale in cui si coinvolgono pochi studenti scelti in processi di produzione di conoscenza scientifica.

Nelle obiezioni alla logica professionalizzante si riconoscono assunti relativi alla professionalità vista come mero trasferimento lineare di contenuti e regole precedentemente appresi



(4) Si vedano ad esempio la gran parte delle brochure diffuse dalle diverse facoltà almeno a partire dal 2000 che partono dalla esplicitazione della figura professionale target del corso di laurea.

entro l'università (5). Dentro al sapere scientifico c'è dunque tutto ciò che serve per comprendere il mondo e per intervenire su di esso: il sapere professionale scaturirà successivamente perché è inteso come un mettere in pratica regole preesistenti e saperi codificati.

Se utilizziamo l'idea di professionalità come lente di ingrandimento per analizzare le logiche formative universitarie possiamo però notare che entrambe rischiano di ispirarsi a concettualizzazioni molto simili.

L'enfasi esclusiva sulla logica professionalizzante può condurre a una punteggiatura dei soli apprendimenti tecnici, come se la professionalità si potesse ridurre all'acquisizione di skill relative all'uso di strumenti e tecnologie.

Anche in questo secondo estremo la professionalità viene intesa quindi come un mero applicare un sapere tecnico (6) accreditato dalla comunità scientifica, con in più il rischio di rinunciare a fornire agli studenti la comprensione dei processi di costruzione del sapere che applicano producendo così degli esecutori acritici di tecnicità. In entrambe le polarità il rapporto tra scienza e pratica viene così concepito come un trasferimento lineare di un sapere precostituito e la progettazione didattica avviene a prescindere dall'ascolto degli studenti concreti che sono in aula.

Ma è possibile pensare a un modello formativo universitario in Italia che mantenga gli obiettivi di professionalizzazione in un'università di massa (7) senza scadere nella tecnicità? Queste prime riflessioni sulle logiche con cui sono concepiti gli obiettivi formativi dell'università ci consentono di evidenziare un punto che a noi sta molto a cuore: pensare (e fondare) il modello formativo universitario richiede di approfondire ed esplicitare la concezione di professionalità a cui facciamo riferimento e, con essa, la concezione di conoscenza. Uscendo dalla polarizzazione tra le due logiche (sviluppo culturale della persona/professionalizzazione tecnica), noi preferiamo parlare di un obiettivo formativo che si traduce in un **accompagnare il giovane adulto a costruire la propria identità professionale**.

(5) Cfr. Bosio A.C. (2004), *Verso un marketing delle professioni?*, "Micro & Macro Marketing", 13, pp. 103-116.

(6) "Il sapere tecnico ha la forma: data la situazione *a*, se vuoi ottenere *b* allora fai *c*. (...) E' un sapere in un certo senso universalistico perchè considera fondamentalmente simili tutte le situazioni di tipo *a* e tutte suscettibili di interventi di tipo *c*: lavora su ciò che di comune vi è tra differenti situazioni, e in tal modo è in grado di indicare in maniera abbastanza prescrittiva le linee di azione più convenienti". (Vino, A. (2001), *Sapere pratico*, Guerini e Associati, Milano, pp. 48-49).

(7) Può essere il caso di ricordare che la cosiddetta massificazione dell'università può essere vista da un altro punto di vista come un processo di democratizzazione dell'università che, come tale, chiede di predisporre nuovi dispositivi di apprendimento.

Proviamo in estrema sintesi a esplicitare i nostri assunti sul senso che oggi può avere la formazione universitaria partendo dalla nostra concezione di professionalità .

In base alle indicazioni provenienti dalla letteratura sul neo-professionalismo, in una società, in organizzazioni sociali e produttive, in un mercato del lavoro poco prevedibile e poco governabile le nuove professionalità non possono incontrare i problemi senza assumere un atteggiamento di ricerca, senza avere chiaro “nella mente e nel cuore” che quel che già si sa non basta. In questa situazione, il luogo comune che distingue teoria e pratica, sviluppatosi nell’immaginario sociale sulla scorta delle professioni forti ottocentesche, oggi solo raramente può reggere. La logica professionalizzante può allora non rappresentare una reale novità rispetto al modello formativo classico imperante nelle università italiane se ripropone l’idea che “prima si studia e poi si applica”, se si limita cioè a introdurre corsi di metodi e tecniche o laboratori da realizzarsi dopo aver seguito lezioni *ex cathedra* in cui si studiano le teorie, adottando un modello di insegnamento di tipo addestrativo.

Per l’università sostenere la costruzione di una professionalità non vuol dire “insegnare le tecniche del mestiere”, ma favorire lo sviluppo di capacità nel costruire conoscenza intorno a problemi rilevanti sul piano sociale e organizzativo.

Lo spostamento del focus sull’identità professionale pone l’enfasi su due obiettivi formativi importanti per sostenere la transizione del giovane adulto verso il mondo del lavoro:

- a) articolare la rappresentazione della propria professione e del proprio modello professionale;
- b) far comprendere cosa significhi costruire conoscenza che orienti all’azione entro contesti definiti.

Ciò richiede, come vedremo nei prossimi paragrafi, il far partecipare direttamente gli studenti alla costruzione di ciò che vanno apprendendo e il collegare ciò che stanno apprendendo agli interrogativi su “chi sono io” e “cosa voglio diventare”. Prima di approfondire le conseguenze didattiche di tale spostamento, vediamo in modo più dettagliato il senso dei due obiettivi proposti.

Se un sapere apre a molteplici professioni (posso essere laureato in psicologia, ma ciò non dice ancora niente su quale lavoro potrò andare a fare), diviene importante sostenere la ricerca del giovane nella progressiva presa di coscienza delle diverse declinazioni che la professione per cui si sta formando può avere oggi e accompagnarlo a interrogarsi su chi vuole essere, evitando di rimandare la domanda al dopo università, quando può essere troppo tardi per costruire un filo rosso tra lo studiare e il lavorare. Ciò significa non solo aiutarlo a comprendere la pluralità di ambiti e di ruoli in cui la sua figura professionale può giocare (nel caso degli psicologi, dall'azienda alle società di ricerca di mercato, agli ospedali, alla scuola...), ma anche sostenerlo nell'articolare ipotesi su "qual è l'oggetto del mio lavoro" (di cosa mi occupo in quanto psicologa, in quanto scienziato politico, in quanto esperto nella gestione delle risorse umane...? (8)), "dove posso farlo" (in quali ambiti, a quali condizioni), "quali risultati cercherò di ottenere" (quali prodotti offro?), "a quali fini", "in quale modo mi piacerebbe esercitare la professione". È esperienza frequente vedere studenti che concludono il triennio (ma anche i vecchi quadrienni) senza aver compreso (e senza aver avuto occasioni formali per discuterne) quale sia lo specifico del proprio lavoro e la distintività della propria offerta (ma di cosa si occupa uno psicologo del lavoro?), accontentandosi a volte di identificare la propria professione con un ambiente di lavoro (lo psicologo del lavoro lavora in azienda,...). Pensare all'università come a un esame, in cui l'unica cosa che conta è finire in fretta gli esami e "poi si penserà al futuro", o come il luogo delle scorribande prima di diventare grandi sembrano due rappresentazioni che consentono di colludere con il rifiuto di alcuni docenti a pensare al rapporto tra formazione universitaria e mondo delle professioni: tale alleanza collusiva sembra funzionale a una cultura sociale italiana che perpetua l'infantilizzazione dei giovani adulti riducendo così i rischi di conflitti di potere tra generazioni legati alla scarsità di risorse nel mondo del lavoro. D'altra parte, abituati a sostare (per anni) in una relazione di potere con un docente detentore di un sapere che ha sempre

(8) Se in alcune facoltà queste risposte sembrano più automatiche in quanto fanno riferimento a professioni il cui mandato sociale identifica in modo esclusivo l'oggetto di lavoro, gli strumenti, i risultati attesi, anche per le professionalità forti tale univocità sembra venire meno.



tutte le risposte, gli studenti tenderanno a perpetuare più o meno inconsapevolmente il modello professionale fondato sull'autorità dell'esperto da cui l'altro, in quanto non-esperto, deve dipendere (9): indizi di tali rappresentazioni li troviamo quando, proponendo role-playing in cui provare ad assumere la funzione di professionisti di fronte a portatori di domanda, i nostri studenti sostengono la necessità di *"nascondere i propri obiettivi"* o di *"non dover accettare di discutere con l'altro eventuali modifiche alla propria proposta perché altrimenti l'altro mi squalifica nel mio ruolo"*. Sul piano emotivo questa forma relazionale aiuta a ridurre i sentimenti di inadeguatezza che accompagnano l'apprendimento: la paura di non farcela a tirar fuori quelle doti di creatività, iniziativa, innovatività tanto enfatizzate dalla pubblicistica sui nuovi lavori compare spesso nei racconti dei nostri studenti, accompagnata dalla richiesta di *"non essere abbandonati"*, di non essere lasciati soli: il modello universitario attuale sembra così sostenere la ricerca di un'identità eterodiretta e non sollecita a sviluppare un senso di autoregolazione.

Fermiamoci ora sul secondo obiettivo. La concezione di professionalità su cui fondare il modello formativo universitario si incrocia con gli assunti circa cosa sia conoscenza e come si conosca. Da un lato troviamo l'immagine del *"professionista scientifico"*, dall'altro del professionista riflessivo. La diatriba riguarda la legittimità del *"sapere pratico"* (10): i professionisti, impegnati a fronteggiare situazioni ambigue, non riducibili a modelli generali ma da trattare come uniche, generano un proprio sapere (11) e non è possibile tacciare tale sapere come non-scientifico (12). Permane però una differenza tra i due tipi di conoscenza che va compresa.

Il sapere pratico nasce da un ri-pensare all'azione realizzata per affrontare un problema (13): nell'attuale mondo del lavoro tale azione è fatta per lo più da persone in interazione tra loro che, di fronte al problema in esame, sono portatrici di un proprio punto di vista in cui entrano in gioco rappresentazioni attinte dal contesto stesso, oltre che da esperienze precedenti di ciascun soggetto. Il lavoro di ricerca si sviluppa dall'interrogar-

(9) Cfr. Carli R., Panizza R.M. (2005), *Casi clinici*, il Mulino, Bologna.

(10) Cfr. Vito A., (2001), *op.cit.*

(11) Molti studi sulle pratiche professionali evidenziano che, nel suo operare, il professionista non attua un mero trasferimento del sapere formalizzato, ma lo trasforma attraverso il filtro per lo più inconsapevole di rappresentazioni (sociali e personali) e di conoscenze tacite diffuse nel contesto relazionale di cui è parte.

(12) Come evidenzia l'epistemologia postempirista, la produzione del cosiddetto sapere scientifico non è così drasticamente diversa da quella del sapere pratico in quanto continuamente attraversata da fattori di tipo sociale, economico e politico, in altre parole da dimensioni interpretative e soggettive. Cade così l'illusione di una oggettività e neutralità che differenzerebbe il sapere scientifico dal sapere pratico.

(13) Da un punto di vista epistemologico il riferimento è qui al paradigma costruzionista e all'assunto che gli attori sociali (individui, gruppi, organizzazioni) siano portatori di un proprio sapere sull'oggetto/problema di ricerca: i problemi, soprattutto in campo umano e sociale, non sono studiabili come esistenti in sé, al di fuori del modo in cui gli attori li rappresentano. La ricerca non può che partire da tali rappresentazioni, ricostruite insieme agli attori che ne sono i protagonisti. Conoscere significa rico-

struire con l'altro il senso della sua esperienza, il suo modo di pensare, vivere, rappresentarsi l'oggetto. Da qui l'imprescindibilità della partecipazione degli attori nel processo del ricercare. La conoscenza prodotta è, in questa concezione, sempre conoscenza di qualcuno (cfr. Bonetti M., Coenen H., Olivetti Manoukian F. (a cura di) (2002), *La ricerca-azione come esercizio di riflessività sociale*, "Animazione Sociale", n. 11.

(14) Chi si muove in questa logica, pur accettando l'ipotesi che la competenza professionale comporti una trasformazione dei contenuti scientifici nei processi d'uso, legge il sapere pratico come risultato di bias e distorsioni nella lettura dei dati. Non si modifica così il modello professionale proposto e la concezione epistemologica ad esso sottesa: è ancora l'esperto che corregge le deformazioni portando la propria verità.

(15) Cfr. Kaneklin C., Bruno A. (2003), *Progettare nel sociale: la ricerca-azione*, in Alastra V. (a cura di), *Valorizzare l'organizzazione. Organizzare il valore*, Atti del Convegno "Gestione e sviluppo delle risorse umane che promuovono salute", SEDES, Perugia.

(16) Cambiano i criteri di scientificità. Nella ricerca di tipo ipotetico-deduttivo (finalizzata ad accumulare conoscenza rispetto a un modello teorico definito), tali criteri sono l'affidabilità (stabilità nel tempo e nello spazio delle misure), la replicabilità, la generalizzabi-

si sul proprio e altrui modo di impostare il problema, esaminando le credenze, gli assunti taciti, gli automatismi di pensiero usati per formulare ipotesi che si sono rivelate inefficaci per risolvere la situazione critica. Questa riflessività che mette al centro dell'indagine l'azione e le rappresentazioni agite nel corso dell'azione dai diversi attori in gioco apre alla possibilità di nuove e più articolate comprensioni del problema e quindi a una nuova progettualità, a nuove ipotesi su cui fondare nuove azioni. Il sapere pratico perciò non incasella la situazione problematica in un modello astratto predefinito (per applicarle una soluzione standard altrettanto predefinita), ma rimane vicino alla specificità e unicità del contesto in cui emerge dando parola alle soggettività degli attori. Questo lavoro di attribuzione di senso non si caratterizza come un disvelamento della verità fatta dall'esperto nei confronti dei profani (14), ma come un lavoro congiunto e cooperativo di interpretazione: un lavoro di ascolto reciproco in cui la spiegazione di quanto ciascuno ha fatto e pensato è importante perché è dalla comprensione reciproca dei diversi punti di vista in gioco che possono nascere nuove ipotesi di lettura e nuove rappresentazioni con cui leggere gli eventi (15). La conoscenza così prodotta sarà quindi locale e situata (16).

Il professionista capace di generare sapere pratico viene allora a delinearci come:

- riflessivo: sa ritornare sulla propria e altrui interiorità e usare tale comprensione della propria e altrui mente per costruire nuovi sistemi di significazione;
- dialogico: non solo sa porsi in ascolto, ma anche mettere in parole e in dialogo le diverse rappresentazioni della situazione problematica, disponibile a coglierne il modificarsi nel tempo;
- attento alle dinamiche del potere: consapevole della dimensione collettiva in cui avviene l'azione, è disponibile a cogliere e gestire la diversità e potenziale conflittualità tra le diverse rappresentazioni, legate anche ai diversi interessi in gioco di individui e gruppi;
- attento alle questioni del valore: in quanto professionista - ri-

cercatore si preoccupa di come i dati saranno usati dagli altri.

Se il lavoro del professionista assume queste caratteristiche, quali cambiamenti ciò richiede al modello formativo universitario ?

Mettere il focus sugli aspetti indicati comporta secondo noi importanti ricadute nel modo di fare formazione universitaria, sia sul piano dei processi formativi, sia dei contenuti. Per gli studenti universitari si tratta di apprendere concetti dal passato, ma anche di sviluppare capacità di desumere i concetti dalla pratica; di far tesoro di quel che si sa e si apprende dai docenti e dai testi, ma anche di prenderne un po' le distanze per poter ascoltare i punti di vista degli altri e per concettualizzare e/o interpretare le informazioni e gli accadimenti quotidiani

Per le Facoltà si tratta di proporre occasioni formative, tra loro coordinate, che all'interno di un continuum fra "trasmissione... ricerca" permettano, nell'arco del percorso formativo, l'apprendimento e la socializzazione del *sapere* (passato, cioè scritto nei testi, organizzato nelle lezioni, ...) al fine di costruire nuove conoscenze locali, situate, utilizzabili per individuare problemi e per gestirli. Occasioni formative quindi che consentano di pensare che la conoscenza prodotta nell'azione non sia di serie B, ma che sia importante conoscerne le condizioni di produzione perché sia valida.

Da queste premesse due conseguenze per la didattica.

La prima conseguenza è che la didattica sia più imparentata con la ricerca, una ricerca fatta non solo dai professori, ma anche dagli/con gli studenti.

La seconda è che il metodo di insegnamento comprenda dispositivi formativi capaci di porsi in ascolto del mondo rappresentazionale degli studenti: comprendere cosa sanno, come pensano, in cosa credono e sperano, cosa desiderano sono condizioni indispensabili per garantire l'efficacia di un'azione formativa che voglia favorire l'acquisizione di un'identità professionale, almeno negli aspetti prima evidenziati.

Nella letteratura pedagogica troviamo molti riferimenti a mo-

lità. Gli studiosi di ricerca qualitativa hanno proposto in alternativa nuovi criteri che possono garantire la qualità delle conoscenze prodotte: ad es., esplicitazione (intesa come descrizione esaustiva del mandato sociale, degli obiettivi, del processo di ricerca e delle ragioni delle scelte fatte in itinere), validazione da parte dei membri o adeguatezza (la base empirica della ricerca è considerata valida dai partecipanti alla ricerca stessa, ossia dagli stakeholder della ricerca che sono gli unici giudici), riflessività. Si vedano: Coenen H. (2002), *Ricerca-azione: rapporti tra ricercatori e attori*, in Bonetti M., Coenen H., Olivetti Manoukian F., op. cit.; Mantovani G, Spagnoli A. (2003), *Metodi qualitativi in psicologia*, il Mulino, Bologna.

L' UNIVERSITÀ  
IN ASCOLTO  
DEGLI  
STUDENTI

delli di insegnamento/apprendimento basati sulla ricerca: *action research program* (17), *research-based-learning*, *projects learning*, *problem-based-learning* sono modelli che fanno riferimento al predisporre set in cui sia possibile per gli studenti creare, testare e produrre qualcosa o investigare problemi pratici utilizzando il materiale teorico per trovare la soluzione.

Certamente i modelli di ricerca sono plurimi e così i progetti proponibili agli studenti (ad es. progetti strutturati che seguono standard definiti, finalizzati alla verifica di ipotesi entro un quadro teorico dato; progetti che invitano a ripetere esperimenti cruciali; progetti di ricerca-azione con soluzione indeterminata a partire da problemi concreti posti da un committente esterno all'università). La questione non è quale modello di ricerca privilegiare, ma far sì che l'impianto formativo nel suo complesso si attrezzi per far sperimentare azioni di ricercare che consentano agli studenti di riflettere sulle diverse modalità di costruzione di conoscenza, comprendendo anche la specificità del costruire conoscenza orientata all'azione, senza inutili lotte imperialistiche tra sapere "scientifico" e sapere "pratico" (18). Mettendoci in ascolto dei nostri studenti, è emerso che la costruzione di un'identità professionale più articolata e vicina alla domanda esterna passa attraverso l'immergersi nell'esperienza sensoriale: "toccare", "entrare in contatto", "mettersi in gioco" sono azioni che consentono di modificare la propria rappresentazione del sapere, non più ridotto a "qualcosa da ripetere", ma concepito come conoscenze da utilizzare per dar senso e intervenire sui problemi.

Si tratta allora di mettere a punto dispositivi formativi (19) che permettano agli studenti di sperimentarsi nel costruire conoscenza lavorando in piccoli gruppi guidati da un docente e da un tutor: co-costruire conoscenza significa stimolare e mobilitare capacità sopite o potenziali, risorse sottoutilizzate negli allievi che progressivamente divengono anche risorse del processo di apprendimento. Contribuire al lavoro di un gruppo, gestire il tempo compromettendo la propria agenda individuale, gestire i problemi partendo dai dati e dalle informazioni disponibili, apprendere continuamente dall'esperienza, ricono-

(17) Kember D. (2000), *Action Learning and Action Research: improving the quality of teaching and learning*, London & Sterling VA, Kogan Page.

(18) Lotta che in area psicologica ha assunto la forma del conflitto tra ricerca qualitativa e quantitativa, tra ricerca di base e ricerca-azione.

(19) A livello formale l'attuale architettura degli studi apre spazi per realizzare tali dispositivi attraverso i laboratori, i corsi di metodi e tecniche e gli stage curricolari. Sperimentazioni sono state attuate anche nell'ambito dei classici corsi di lezione: si vedano, ad es., tra gli altri, i contributi di Ajello, Petter, Pontecorvo, Scaratti al Convegno "Verso una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della Psicologia - Padova 4-5 febbraio 2005.

scere e valorizzare le diversità scoprendo la soggettività come diversa da individualità ... sono capacità che non si insegnano, ma che si possono coltivare. Sono necessarie per tutte le professionalità non routinarie che richiedono continui processi mentali di concettualizzazione.

Stiamo parlando di capacità relazionali e socio-emotive, e anche di capacità cognitive. Le prime sono relative alla possibilità di lavorare assieme, tra pari e con i docenti, attorno ad un compito comune, imparando a fare i conti con bisogni e interessi individuali, anche di natura inconsapevole: come ad esempio apparire invulnerabili, non esternare mai incertezze, non concedersi mai di sbagliare, ...

Le seconde (cognitive) riguardano la comprensione (e non il controllo) degli altri e del mondo attraverso la costruzione di significati dalle osservazioni "empiriche", mettendo a confronto punti di vista diversi e diversi paradigmi di pensiero. Le capacità cognitive fanno quindi riferimento in modo specifico alla capacità riflessiva di ritornare sui propri e altrui modi di pensare per comprendere i modelli teorici, gli assunti, le prospettive di significato (20), i valori e le emozioni con cui ciascuno si avvicina all'oggetto/problema.

Per un'università impegnata a far sì che gli studenti possano sperimentarsi in processi di costruzione di conoscenza (non solo paradigmatica, ma anche dialogica) un obiettivo formativo importante diviene quindi quello di favorire lo sviluppo di un funzionamento riflessivo (21), il che richiede di porsi in ascolto delle loro convinzioni epistemologiche soggettive. La ricerca psicologica sull'epistemologia personale (22) ci dice che il giudizio riflessivo implica la consapevolezza del carattere fondamentalmente costruttivista della nostra attività mentale, nonché l'approdo a una "visione problematica" della conoscenza che consideri la diversità di opinione come intrinseca al processo stesso del conoscere. Vi sono forti differenze individuali nella capacità di attivare tale giudizio riflessivo e diversi sono i sistemi di credenze epistemologiche interiorizzate (23): un primo sistema, definito *assolutista*, implica la concezione della conoscenza come assoluta, localizzata nel mondo esterno, nei dati

(20) Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano (ed. orig. 1991).

(21) In base a studi di matrice psicoanalitica, il funzionamento riflessivo è alla base della capacità di comprendere il ruolo della mente nella costruzione della realtà. Consente inoltre di riconoscere (e tollerare anche emotivamente) che ogni stato mentale è una rappresentazione che, in quanto parziale, è fallibile. Tale qualità cognitiva è quindi fondamentale per lo sviluppo di abilità di negoziazione che richiedono di uscire dalla tentazione assolutista di porsi come sostenitore del vero. Nasce e si afferma all'interno di una relazione con un caregiver capace di contenimento e rispecchiamento (cfr. Fonagy P, Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano).

(22) Il concetto di epistemologia personale fa riferimento alle credenze soggettive su cosa sia la conoscenza e come si possa conoscere (le sue fonti, i suoi criteri di giustificazione). Vi sono diverse teorie circa la natura del pensiero epistemologico ingenuo, da alcuni inteso come un insieme coerente di convinzioni che si evolvono nel tempo attraverso stadi sequenziali lineari, da altri come insieme di risorse la cui attivazione è sensibile al contesto. Per un'analisi dei diversi modelli, si veda la rassegna dedicata al pensiero epistemologico dalla rivista *Educational Psychologist* (n.39, 2004) e Mason

L. (2001), *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, Carocci, Roma.

(23) Lo studio delle credenze epistemologiche appaiono interessanti perché alcune ricerche sembrano indicare che esse influenzano il modo in cui adolescenti e giovani adulti apprendono: per es., chi crede che la conoscenza sia certa e semplice con più probabilità assolutizza le conclusioni lette su libri e articoli, ha una comprensione più limitata dei testi, crede che si possa imparare velocemente e si mostra meno tenace di fronte a compiti accademici difficili (Schommer-Aikins M., *Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach*, "Educational Psychologist", 39, 2004, pp. 19-29). Altri studi indicano inoltre uno stretto legame tra credenze epistemologiche, senso di sé (in particolare con il sentirsi autore della propria vita) e dimensione interpersonale (Baxter Magolda M.B., *Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection*, "Educational Psychologist", 39, (2004), pp.31-42).

(24) Spesso ci troviamo per esempio a notare l'indifferenza dei nostri studenti per la data di pubblicazione dei testi (e per gli autori) e il loro stupore quando chiediamo di explicitare la data e il luogo in cui una ricerca è stata svolta a fronte del loro considerare i dati raccolti, anche quando si tratta di fe-

che sono leggibili in modo inequivocabile e a cui si accede mediante osservazione; l'incertezza può esserci, ma è solo temporanea e prima o poi si arriverà alla vera descrizione della realtà. Tale conoscenza viene trasmessa dall'autorità, cui si ricorre come a degli oracoli per gestire le situazioni di incertezza. Entro un secondo sistema di credenze, definito di *relativismo soggettivo*, la conoscenza è considerata come ambigua e idiosincratca, fortemente influenzata dalla soggettività dell'osservatore, poco o per nulla certa. Vi è uno sbilanciamento verso le dimensioni interne del soggetto conoscente, dal momento che tutto il peso viene dato all'esperienza soggettiva, perdendo di vista il legame con l'esterno. Il terzo sistema, chiamato da alcuni *costruttivismo*, implica la considerazione della conoscenza come di un processo di costruzione in cui si confrontano valutazioni, argomenti e giudizi e, pur non esistendo un punto di vista assoluto, alcune posizioni sono più giustificate di altre dal momento che esistono norme condivise di indagine. In quest'ultimo caso vi è il riconoscimento della necessità di considerare la prospettiva da cui si guarda la realtà e del carattere contestuale del sapere.

È esperienza di molti docenti trovare nelle aule universitarie studenti convinti che la conoscenza sia certa e stabile (24), insita nei dati, acontestuale e atemporale; secondo questi, è sempre possibile arrivare ad avere la risposta giusta e il fondamento di verità si trova nell'autorità (i libri o i docenti). Sono le credenze che portano a ritenere che il proprio punto di vista sia l'unico possibile, oggettivo, e quindi che se gli altri non "vedono" nello stesso modo è perchè sono in mala fede o perchè sbagliano. Tali credenze non si sviluppano nell'isolamento di una mente individuale, ma sono connesse al contesto di vita: poichè la cultura organizzativa, con particolare riferimento agli assunti di tipo relazionale (25), sembra influenzare le credenze epistemologiche da utilizzare, possiamo ipotizzare che i modelli scolastici prevalenti tendano ad attivare, di fronte a problemi tecnico-scientifico, credenze epistemologiche di tipo assolutistico, favorendo il formarsi del modello professionale centrato sulla dipendenza tra esperto e profano ad esse connesso.

Se vogliamo allora aiutare i nostri studenti a sviluppare capacità di costruire conoscenza basandosi su un modello di professionalità diverso, centrato sul dialogo, la cooperazione e la co-costruzione, diviene indispensabile costruire dispositivi formativi che pongano al centro della propria attenzione il pensiero epistemologico degli studenti e il loro funzionamento riflessivo.

Quali caratteristiche hanno questi dispositivi?

Coltivare queste capacità significa, da un lato, organizzare un apprendimento esperienziale, dall'altro, modificare la cultura relazionale prevalente nel contesto di apprendimento (26). I giovani non sono in modo automatico assimilabili agli adulti già inseriti nel mondo del lavoro per quanto riguarda l'esperienza che possono portare in aula: il creare occasioni di "fare ricerca" viene così a rappresentare quella pratica comune attraverso cui facilitare l'apprendimento. Come abbiamo già accennato, si tratta di percorsi definiti nel tempo in cui è possibile "ricercare insieme intorno a problemi", in piccoli gruppi, guidati e sostenuti da un docente/tutor. In questi set la pratica del ricercare si alterna con la narrazione della pratica (cosa ho visto; come ho agito e interagito; cosa ho pensato e cosa mi ha emozionato; ...): raccontare ad altri l'azione svolta diviene occasione per rivivere l'azione stessa e per riconcettualizzarla, costruendo, attraverso il confronto tra punti di vista, rappresentazioni più articolate della situazione (27); il ritornare sull'esperienza attraverso il linguaggio, entro uno spazio relazionale protetto, aiuta a esplicitare orientamenti teorici, valori, implicazioni affettive che ciascuno utilizza per dare significato alla pratica (28). Il docente/tutor sollecita gli studenti a resocontare in modo dettagliato su "cosa ciascuno ha osservato" e a incorporare nella propria descrizione gli elementi "visti" dagli altri (29), provando quindi ad analizzare insieme i dati raccolti. In questo racconto compaiono informazioni esterne ed interne, riferite alle emozioni, ai preconcezioni, a ciò che viene dato per scontato da ciascuno. È quindi un lavoro in cui l'attenzione è continuamente posta sul sè in azione mentre prova a comprendere un evento/problema, sulle dinamiche di potere che si

nomeni psicosociali, come veri per sempre e in ogni luogo.

(25) Le ricerche in tale direzione sono ancora poche. Interessanti indicazioni sono rintracciabili in Schommer-Aikins (2004, op. cit.). Il riferimento è a una cultura scolastica che scoraggia domande, dubbi, eventuali critiche degli allievi alle tesi dei docenti, centrata sulla convinzione che l'apprendimento avvenga solo attraverso la relazione gerarchica con l'esperto e il mantenimento di una distanza tra docenti e studenti.

(26) Significa far sperimentare un altro modo di fare e stare nell'organizzazione universitaria. Ipotizziamo qui che nei fatti relazionali e nel fare gli studenti possano realizzare anche, in ultima istanza, una scoperta di libertà (scoprendo che l'essere umano non è mai totalmente libero e non è mai totalmente sovradeterminato) e di democrazia non formale (provando in relazione con altri e a fronte di un obiettivo concordato ad assumere le proprie responsabilità anche nella verifica dei risultati)

(27) Cfr. Lévy A. (2005), *Analisi dell'agire professionale*, in Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (a cura di), *Dizionario di psicopsicologia*, Cortina, Milano (ed. orig. 2002).

(28) Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano.

(29) Domande stimolo utilizzate dal tutor sono, ad esempio: come vedi tu il problema? come lo vedono

gli altri? cosa ve lo fa vedere diversamente? come altro si potrebbe vedere? quanto stai affermando è una tua ipotesi o qualcosa di scontato per tutti?

(30) Non sembrano sufficienti invece i classici metodi formativi attivi centrati solo sul coinvolgimento degli studenti: ricerche sulle epistemologie personali di studenti universitari USA hanno evidenziato che la gran parte degli intervistati utilizzavano nei primi due anni un'epistemologia di tipo assolutista. Entro questo sistema di credenze alcuni privilegiavano una posizione "ricettiva", focalizzata sull'ascoltare e registrare; altri, soprattutto i ragazzi, preferivano contesti in cui potersi attivare, fare domande ed esercitazioni: in entrambi i gruppi però permaneva l'assunto che la conoscenza acquisita dipende dall'autorità che può comunque fornire, alla fine, la soluzione "vera" (Baxter Magolda, 2004, op. cit.).

attivano nel generare consenze entro una relazione e sulle culture organizzative interiorizzate che si agiscono in modo automatico nel contesto d'azione. Diversi in questi dispositivi sono anche il prodotto finale e le modalità di valutazione (non più un esame individuale sui libri, ma una discussione sulla qualità del report di ricerca costruito dagli studenti e delle modalità di restituzione dei dati ai loro colleghi studenti o allo staff dei docenti) (30).

Nella nostra esperienza, gli oggetti di ricerca possono essere definiti dai docenti, dagli stessi studenti e/o concordati con referenti esterni di organizzazioni. Ai contenitori che consentono agli studenti di sperimentarsi nell'azione del ricercare, si affianca un altro contenitore in cui la ricerca riguarda la stessa costruzione della propria identità professionale: gli studenti, riuniti in piccoli gruppi di circa 15 membri con la guida di un tutor, possono sia esplorare la questione del "chi voglio diventare", sia ampliare la rappresentazione della professione per cui si stanno preparando. L'azione è qui rappresentata da interviste fatte dagli studenti a professionisti esterni e discusse poi in aula con il tutor.

Il processo di apprendimento che si attiva è un processo di decostruzione/ricostruzione dei propri e altrui schemi di interpretazione: tale decostruzione avviene attraverso il lavorare con gli altri nell'esplorare il problema (il che comporta anche confrontarsi con questioni di organizzazione del lavoro di ricerca), mettendo poi sotto lente di ingrandimento l'azione. Decostruire non vuol dire qui necessariamente sostenere un processo di presa di coscienza degli assunti utilizzati per dare senso alle informazioni: la questione non è la consapevolezza razionale dei propri schemi di significato, ma il provare a mettere a confronto vecchi modi di leggere con modalità alternative e, attraverso questo, provare con altri a dare senso alle informazioni, integrare nella propria rappresentazione nuovi modi di pensare. Nei percorsi formativi universitari quindi la decostruzione è inestricabilmente legata al lavoro di ricostruzione partecipata e di concettualizzazione, da realizzare con altri, imparando a esplicitare i quadri teorici e metodologici utilizzabili e ad avviare negoziazioni per costruire significati condivisi. In questo la-



voro di ricostruzione è impegnato lo stesso docente/tutor producendo così un'esperienza relazionale di vicinanza al potere che non significa annullamento delle gerarchie (sarebbe ridicolo e comunque gli studenti, giustamente, non ci pensano proprio a consentircelo!), ma il trovarsi insieme nel provare a interpretare, a fare ipotesi, ad abbandonarle per altre argomentabili in modo più rigoroso: un docente quindi che aiuta gli studenti a sperimentare su un oggetto concreto di ricerca un modo di conoscere che procede per interconnessioni. Interconnessioni tra punti di vista espressi dai colleghi con cui si sta lavorando; interconnessioni tra saperi, imparando a usare con rigore e consapevolezza quadri teorici che aiutino a realizzare interpretazioni consapevoli dei dati (31). In sintesi, si tratta di un dispositivo formativo che consente di sperimentare una nuova (spesso sorprendente) modalità relazionale (con l'autorità, con i propri pari) entro cui provare a costruire conoscenza intorno a un oggetto definito: diviene così, possibile, secondo noi, articolare maggiormente il loro pensiero epistemologico tacito, cioè le visioni che i nostri studenti hanno della conoscenza e dei modi di costruirla, aiutandoli anche a rifondare il modello professionale interiorizzato.

Come evidenziato in una nostra ricerca sui tirocini curriculari, uno dei nodi critici di tali dispositivi formativi professionalizzanti è proprio il tenere insieme la crescita di competenze di processo (32) con un'analoga crescita delle competenze di contenuto. Un equilibrio tra questi due ambiti di competenza non è così scontata: come evidenzia Rømer (33), spesso nei contesti formativi (di giovani adulti, così come di adulti al lavoro) permane la scissione tra chi sostiene la necessità di un contesto educativo che insegni le conoscenze validate scientificamente (focalizzandosi quindi sul "cosa insegnare") e chi, invece, seguendo la tradizione inaugurata da Schön, si propone come obiettivo di far apprendere a riflettere sulle proprie e altrui pre-concezioni (34), disinteressandosi della qualità del sapere scientifico utilizzato per costruire un significato nuovo della situazione (35). Secondo l'autore, alcuni contesti educativi cercano di tenere insieme questi due aspetti (il "cosa" e il "come")

(31) Un docente capace di non sostituirsi agli studenti nell'offrire interpretazioni sofisticate che lasciano stupiti e ammirati (e dipendenti), ma attento a sostenerli nel ricercare entro la propria "biblioteca interna" teorie e risultati di ricerca appresi entro altre unità didattiche (lezioni) o in altri ambiti formativi extrauniversitari.

(32) Con competenze di processo intendiamo riferirci alle capacità di gestire in modo riflessivo, insieme agli altri attori del sistema, l'analisi del problema, la raccolta e analisi dei dati, il loro utilizzo per progettare un intervento trasformativo, interrogandosi durante e dopo l'azione sui presupposti in base a cui i diversi stakeholder, ricercatore compreso, decidono, agiscono e interagiscono.

(33) Rømer T. A. (2003), *Learning Process and Professional Content in the Theory of Donald Schön*, "Reflective Practice", Vol 4, N. 1, pp. 85 – 93.

(34) Come se il focus fosse solo sulla decostruzione e non anche sulla ricostruzione.

(35) Sembra qui in gioco una dimensione emotiva connessa a tematiche legate al potere: il docente/formatore sembra non volersi assumere la responsabilità di usare in modo esplicito una teoria di riferimento, quasi a volersi mantenere libero, a non volersi definire (e quindi a non rischiare di fallire). Rischia così di limitarsi, in modo più o meno astinente, a mostrare il modo di proce-

insegnandoli in modo separato: così facendo però, evitano di porsi il problema delle regole di traduzione tra i contenuti appresi e la riflessione nella pratica, negando importanza alle dinamiche di potere e ai processi cognitivo-affettivi che si attivano nella generazione del sapere pratico. Il rischio di scindere queste due dimensioni è spesso rintracciabile nei nostri studenti, nella loro fatica a usare il sapere prodotto dalla comunità scientifica per dar senso ed elaborare concettualizzazioni a partire dagli indizi, sia esterni sia interni, raccolti nel dialogo con la situazione, mentre si appassionano a riflettere sulle proprie emozioni, affetti e credenze individuali attivate nel corso del processo interattivo.

Il dispositivo formativo deve quindi consentire di creare un percorso che non scinda contenuti e processi, che sviluppi una riflessività capace di orientarsi su entrambi i livelli. Sempre seguendo Rømer, ciò è possibile assumendo che qualunque osservazione è sempre situata all'interno di un linguaggio e che, quindi, ogni dialogo con la situazione/problema è sempre un dialogo realizzato entro un particolare gioco linguistico: per un professionista tale linguaggio è quello costruito storicamente dalla propria comunità scientifico - professionale. Nel costruire conoscenza su un problema ogni professionista si trova, così, entro una relazione dinamica tra "progetto e memoria": da un lato può introdurre nuove conoscenze (e non soltanto applicare regole scientifiche già date), dall'altro si avvale del vocabolario esistente nella tradizione della propria comunità scientifica di riferimento. Tale dialogo inoltre non si svolge in solitaria, ma in una situazione sociale, prodotta dall'azione di altri attori, ciascuno portatore di un proprio linguaggio con cui si rappresenta la situazione: la dinamica è quindi anche una dinamica relazionale che richiede sia di accogliere la pluralità dei punti di vista, sia di gestire conflitti e negoziare i nuovi significati. Educare a una pratica riflessiva tenendo insieme i due aspetti significa allora sviluppare una riflessività sia sui processi psicosociali in gioco nel processo, sia sul linguaggio teorico (storicamente costruito) utilizzato per concettualizzare il problema, per leggere il feedback che proviene dalla "situazione" e

dere del pensiero dell'altro che, nel contesto universitario, ben diverso dal setting psicoterapeutico, rischia di trasformarsi in un'operazione di intellettualizzazione, spesso percepita dai nostri studenti come astratta e giudicante.

per trovare la soluzione. Un contesto educativo che eviti la scissione tra competenze di contenuto e di processo può consentire a giovani che stanno costruendo la propria identità professionale di sentirsi parte di una comunità di pratiche scientifiche, riducendo così i rischi di cadute in posizioni di relativismo radicale (*tutte le interpretazioni sono possibili*) o di realismo epistemologico (*la situazione parla da sola, basta ascoltarla*) che poco aiutano a porsi in maniera insieme creativa e rigorosa entro un percorso di costruzione di conoscenza situata.

Queste considerazioni comportano che la possibilità di rifondare il modello formativo universitario non passa solo attraverso singoli dispositivi, ma ripensando in maniera più complessiva la cultura organizzativa che sostanzia l'agire organizzato entro cui gli studenti apprendono.

Approfondiamo ora quest'ultimo aspetto.

In quale contesto organizzativo si possono collocare i dispositivi formativi sopra descritti?

Non parliamo qui dell'università in generale, ma stiamo pensando a microcontesti in cui un gruppo di docenti ha la responsabilità di un percorso di studio definito, che esita in un titolo determinato (può essere un corso di laurea, una laurea specialistica o un indirizzo/curriculum di studi entro una facoltà).

Un elemento importante da tenere sotto osservazione è il collegamento tra corsi ed esperienze (tirocini, laboratori, seminari di confronto, ...), il loro essere in dialogo.

Il lavoro di decostruzione/ricostruzione che si può attuare entro alcuni dispositivi (EPT, tirocini curriculari/stage, corsi, laboratori di metodi e tecniche), già previsti dagli attuali curricula universitari, produce lo sviluppo di abilità e capacità (cognitive, emotive, sociali) non acontestuali, ma sempre riferite a un tema e a un ambito relazionale definito: ciò significa che l'aver sperimentato una volta, entro un singolo corso o laboratorio, isolato dagli altri, un processo di decostruzione/ricostruzione non comporta per gli studenti un trasferimento automatico di tale competenza in altri contesti. Per consentire questo trasferimento è quindi necessario far sì che gli studenti siano costantemente sollecitati a mette-

L' UNIVERSITÀ  
IN ASCOLTO  
DELLA PROPRIA  
PRATICA

re a confronto quanto avviene nei diversi contesti.

Tale confronto (non necessariamente un'integrazione, spesso impossibile) può essere realizzato se, a livello organizzativo, vi è una progettata (cioè non lasciata al caso, o meglio al singolo docente o studente) integrazione tra dispositivi, resa possibile da un attento lavoro di coordinamento tra docenti/tutor (dei corsi, dei laboratori, delle esperienze pratiche di tirocinio).

Un secondo elemento è l'attivazione (e il mantenimento nel tempo) di dispositivi di monitoraggio che consentano di comprendere se il lavoro coordinato tra docenti riesca a:

- offrire occasioni diversificate di "fare ricerca" che aiutino gli studenti a sviluppare un pensiero più articolato sui tipi di conoscenza e sui processi di produzione di conoscenza: questo non a livello astratto, ma provando a produrre nuove conoscenze, anche con l'aiuto del sapere accumulato;
- creare connessioni tra l'apprendimento delle competenze relazionali/di processo e l'apprendimento dei contenuti (teorie, costrutti, metodologie, tecniche);
- sostenere l'interrogarsi cooperativo circa la propria identità professionale, attraverso l'incontro con il mondo delle professioni e il collegamento tra quanto "incontrato fuori" e le proprie rappresentazioni di "ciò che voglio diventare" e "ciò che pensavo della professione che ho intrapreso" (36).

Agire a livello di organizzazione del lavoro significa quindi dar vita ad accordi flessibili, cioè non decisi una volta per tutte, ponendo una costante attenzione alla dimensione dell'organizzare, elemento questo importante perchè intorno permane un'organizzazione burocratica che non premia la processualità verso risultati comuni.

Non si tratta quindi di intervenire soltanto sull'architettura degli studi, ma di attivare con persone e gruppi interessati processi dinamici che consentano di costruire significati intorno al tipo di apprendimento che si sta favorendo all'interno dei dispositivi formativi praticati. Stiamo in qualche modo sollecitando la creazione di un contesto universitario capace di riflettere sulla propria pratica professionale di ricercatori-formatori, capace

(36) Questi elementi potrebbero rappresentare indicatori rispetto a cui valutare la qualità del curriculum universitario.

quindi di far vivere gli studenti in una cornice organizzativa in cui si percepiscano clienti dello stesso lavoro di costruzione della conoscenza (37) che stanno a loro volta sperimentando nell'ambito del percorso formativo.

Anche per i docenti quindi è in gioco un lavoro di decostruzione/ricostruzione che può avvenire instaurando una costante azione di valutazione e monitoraggio sia degli apprendimenti che si stanno producendo, sia del placement dei propri allievi.

Ciò richiede innanzitutto di organizzare spazi di confronto entro la facoltà o il corso di laurea su come e cosa si sta producendo, attivando un'organizzazione riflessiva capace di mettere in dialogo i diversi punti di vista. In base alla nostra esperienza, si tratta di creare organismi che si muovano secondo una logica di ricerca-azione: in altre parole, condividano una rappresentazione dei problemi di apprendimento; utilizzino l'azione progettata e realizzata (per es. la sperimentazione di una nuova attività didattica) come lente di ingrandimento che aiuti a pensare a quanto si sta producendo e a quali alternative sia possibile introdurre. L'avvio di tale circolo può essere inizialmente "di nicchia", può coinvolgere un gruppo minoritario di "sperimentatori": esso può però consolidarsi solo se crea organizzazioni temporanee di monitoraggio delle attività che rendano man mano visibili e fruibili i risultati coinvolgendo nella riflessione successiva altri docenti.

Nelle università dove ciascuno è saldamente ancorato al proprio modello (teorico, ontologico, epistemologico) di riferimento (e ciò è fonte di identità e di carriera), l'obiettivo è quello di creare la possibilità che, entro contesti definiti dal comune traguardo professionale, i diversi modelli non neghino l'esistenza dell'altro, ma si crei una coesistenza pacifica fatta di interesse reciproco invece che di indifferenza o di rifiuto. Obiettivo di minima, forse, ma può essere una premessa di un sistema di convivenza che, invece di mobilitare energie per lotte imperialistiche di settore (disciplinare), provi a interessarsi del modo in cui formare professionalità metadisciplinari, sofisticate nell'usare il sapere e nel costruire conoscenza orientata all'azione, professionalità capaci di porsi in una posizione collaborativa con i propri clienti.

(37) Una conoscenza generata dalla pratica (formativa) e orientata all'azione (finalizzata, cioè, a migliorare la qualità della formazione).

