

Direttore responsabile: Luciano Benadusi  
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a [info@scuolademocratica.it](mailto:info@scuolademocratica.it) specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

[www.scuolademocratica.it](http://www.scuolademocratica.it)

© 2011 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA  
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano  
<http://www.guerini.it>  
e-mail: [info@guerini.it](mailto:info@guerini.it)

Prima edizione: giugno 2011

Ristampa: v iv iii ii i 2011 2012 2013 2014 2015

Progetto grafico e copertina  
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-322-8

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

## Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto?

di Luisa Ribolzi

**Abstract:** *Il dibattito sul tema delle competenze nasce alla fine del Novecento su pressione delle organizzazioni internazionali, fra cui l'OECD, e in riferimento alla spendibilità delle credenziali educative sul mercato del lavoro, e viene incrementato dalle grandi analisi internazionali, come PISA e TIMSS, e dalla ricerca sulle competenze essenziali. Il conflitto fra didattica per competenze e tradizionale didattica per conoscenze costituisce in realtà un falso problema, in quanto si tratta piuttosto di capire quale sia la loro relazione, e come sia possibile rendere operativo il sapere appreso nella scuola o nell'università. In Italia il dibattito nasce relativamente tardi, e si colloca in una situazione fluida in cui da un lato manca una definizione condivisa dei termini, e dall'altro si avvia una riforma globale del sistema, in un contesto in cui le scuole autonome stentano a definire la loro mission in termini di competenze.*

**Keywords:** *Competenze, Conoscenze, Qualità, Equità, Progettazione.*

### Premessa

La nozione di competenza, che occupa una larga parte del dibattito attuale nelle scienze dell'educazione, è largamente accolta dalle organizzazioni internazionali fin dalla fine degli anni Novanta e si cerca di darne una definizione che non sia solo pragmatica: nel lavoro preliminare alle indagini PISA, l'OCSE sottolinea come si tratti di un concetto complesso che comprende le abilità e le conoscenze, ma soprattutto implica la capacità di soddisfare esigenze complesse, mobilitando tutte le risorse psicosociali della persona. L'assunto su cui si basa PISA è che, data la centralità delle competenze, sia fondamentale trovare il modo di misurarle, attraverso un sistema di indicatori<sup>1</sup>, utilizzando gli esiti di questa misurazione a fini comparativi per individuare i punti deboli dei sistemi e porvi rimedio. Dopodiché, naturalmente, riemerge la centralità degli insegnanti, perché come afferma il rapporto McKinsey sulla scuola del 2007: «la qualità di un sistema educativo non può mai essere superiore alla qualità dei suoi insegnanti» (McKinsey, 2007) e quindi l'importanza della relazione educativa che sembrava dimenticata riprende il posto che le spetta.

Dal punto di vista dei sistemi educativi, la differenza fra conoscenze e competenze rappresenta un falso problema, poiché non sono in alter-

nativa, ma si integrano, ed è importante piuttosto non tanto stilare un elenco di competenze utili, quanto identificare le competenze essenziali, che in quanto presupposto di ogni ulteriore possibilità di apprendimento, dovrebbero costituire la soglia minima che ogni sistema scolastico garantisce. Da queste considerazioni nasce nel 1997 il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze)<sup>2</sup>, che è in parte restato lettera morta, ma i cui principi ispiratori stanno all'origine della Dichiarazione di Lisbona del Consiglio Europeo del 2000 – riprese poi a Barcellona nel 2002 – secondo cui

«ogni cittadino deve possedere le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione e un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita» (Consiglio Europeo, 2000, p. 3).

L'idea di competenza, o meglio di progettazione della formazione basata sulle competenze, da un lato costituisce un'evoluzione del pensiero pedagogico, che attribuisce crescente importanza allo sviluppo organico delle capacità personali e, dall'altra, corrisponde a una trasformazione del lavoro, o meglio del modo in cui viene concepito, rinvia a una rete integrata di conoscenze, che può essere applicata nello svolgimento delle attività. Tale nozione è caratterizzata essenzialmente da tre componenti: comprende più conoscenze in relazione tra loro, si applica a un insieme di situazioni e non a una singola situazione, e richiede l'orientamento a uno scopo. Sulla tripartizione fra conoscenze, abilità e competenze, che caratterizza le proposte in corso di attuazione, le polemiche sono, a dire il vero, molto più vivaci che non la consapevolezza di cui si discute. Ritengo perciò necessario definire i tre concetti ed esaminarne il rapporto ed eventualmente la gerarchizzazione.

Le Raccomandazioni europee del 2008 definiscono assai schematicamente la competenza come «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e nello sviluppo professionale e personale» (Parlamento Europeo, 2008, p. 4) ne consegue l'implicazione che conoscenze e abilità siano non solo necessarie, ma precedenti: sarebbe infatti impossibile utilizzare qualcosa che non si possiede. Il rapporto fra le competenze e le conoscenze, su cui si è centrato il dibattito, resta però irrisolto, forse per una difficoltà di traduzione della triade competenze-conoscenze-abilità<sup>3</sup>, ma certamente, come vedremo più oltre, anche per una ben più profonda difficoltà, che sembra connaturata alla scuola italiana, ed è quella di collegare ciò che si apprende con il suo utilizzo, non solo inteso in senso economicistico o strumentale, ma anche per la costruzione della persona. Non a caso, questa definizione è stata considerata come un modo per subordinare lo sviluppo personale alle esigenze della produzione.

In questa sede, tuttavia, il centro dell'attenzione è sul capire qual è il ruolo che possiamo attribuire alla competenza in ambito scolastico o,





meglio, nel contesto educativo, per capire che cosa vale la pena di insegnare e, reciprocamente, che cosa vale la pena che i ragazzi apprendano, per determinare come sia possibile raccordare queste due scelte: in altre parole, impostare la progettazione educativa, per facilitare il raccordo fra i contenuti, i metodi dell'insegnamento e i risultati dell'apprendimento, – che non sono collegati automaticamente – in un processo che è sempre e comunque di insegnamento/apprendimento. In una sorta di movimento a pendolo non raro nelle scienze dell'educazione, abbiamo visto un'alternanza tra il paradigma pedagogico costruttivista – che esalta la centralità del soggetto che apprende, la sua volontà attiva di conoscere e le sue strategie cognitive di apprendimento – e quello comportamentista, che valorizza invece le azioni esterne mirate a produrre un cambiamento in chi apprende, cioè l'insegnamento. Nel primo caso, chi vuole che l'apprendimento si realizzi è soprattutto colui che impara, nel secondo colui che insegna: in questo caso, sempre meno un singolo e sempre più un gruppo, una «comunità di pratica» (Wenger, 2006), in quanto il docente deve essere concepito come «professionista all'interno di una organizzazione», che in quanto tale deve mettere in relazione i suoi obiettivi e i suoi metodi con quelli della scuola in cui opera.

In ogni caso, dalla relazione educativa non si può prescindere: se essa è vitale ed efficace, lo studente, alla fine di un percorso dato, padroneggerà una parte delle conoscenze con cui è venuto a contatto, trasmesse intenzionalmente dagli insegnanti o apprese dai pari, dai media, da qualsiasi agenzia di socializzazione informale, e 'recuperate' o dotate di significato grazie alla mediazione della scuola, ma soprattutto avrà raggiunto un livello di crescita che va oltre gli ambiti disciplinari nei quali è stato impegnato. Sotto questo profilo il concetto di competenza – intesa come esito eterogenetico di un processo acquisitivo di conoscenze via via più complesse, trasmesse da chi già le possiede, va oltre le 'abilità', che sono in fondo procedure applicative standardizzate di risoluzione di problemi, e ha che fare con l'unità della persona, che apprende per tutta vita, il cui grado di adeguatezza alla realtà, professionale e di studio – si rivelerà soltanto a contatto con quella realtà e mai, interamente, prima (Ferratini, 2010): la nozione di competenza, come afferma Crahay (2006) «rinviava a un agire giusto» nelle situazioni, implicando un impiego articolato di molteplici risorse cognitive.

Il processo di trasmissione delle conoscenze e di costruzione delle competenze è oggi più complesso che in passato perché più complesso è l'ambiente in cui queste accadono, e non mi riferisco solo alla scuola, ma al mondo in cui vive lo studente, che è profondamente influenzato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Si parla infatti di «complessità inedita», che ha due conseguenze importanti: per risolvere un problema, o svolgere attività che non rientrano nelle loro esperienze, gli studenti non hanno la soluzione in tasca, ma devono scegliere il più adatto fra gli elementi che possiedono, e devono fare ricorso



per lo più non a uno solo, ma alla combinazione di parecchi elementi (Crahay, 2010). Il passaggio all'idea che la competenza sia un obiettivo della scuola risolve almeno in parte un problema reale, quello di come le conoscenze si trasferiscono («portabilità») non solo dalla scuola alla vita reale, ma anche da un settore disciplinare a un altro, a ogni livello di istruzione. Un certo tipo di teorie costruttiviste sembra quasi comportare che le competenze che non vengono utilizzate nella vita quotidiana e non sono utilizzabili per accedere ad altri settori del sapere è come se non esistessero, sono «inerti», e questo contrasta con la crescente importanza attribuita al ruolo dei cosiddetti *tacit skill*, competenze latenti (e non inerti), nelle decisioni operative. La concezione economicistica di 'utilizzare' vede l'educazione solo come una *commodity*, un bene che si scambia con un altro, ma in una concezione più allargata è possibile pensare 'all'utilizzo' dell'educazione per la propria autorealizzazione, in quanto il primo compito del ragazzo è la costruzione della propria identità, in cui la dimensione del lavoro, pur fondamentale, non è esclusiva.

Per la sua vita quotidiana, di lavoro e non, il ragazzo deve «mobilitare le proprie conoscenze rendendole operative», deve in qualche modo finalizzarle imparando a usarle in situazioni equivalenti per fare fronte a sfide nuove, moltiplicate dal potenziale di risorse delle tecnologie. Norberto Bottani afferma che

«le ripercussioni [delle TIC] sui cambiamenti sociali, le pratiche culturali, i consumi mediatici e soprattutto sulle modalità di apprendimento e accesso alle informazioni sono, per quanto se ne possa sapere oggi, più radicali e profonde di quanto sia mai successo nel corso del secolo precedente» (Bottani, 2010, p. 185).

Non si tratta di imparare a usare le tecnologie 'meglio' o 'alla pari' dei ragazzi (è una battaglia perduta in partenza!), ma di conoscere il modo e il mondo in cui apprendono, quell'ambiente *mediale* che ha sostituito l'ambiente «comunicativo». Questa considerazione porta, o dovrebbe portare, a un profondo ripensamento delle modalità di formazione iniziale dei docenti, e soprattutto della formazione in servizio, che può trovare l'elemento vincente nella costituzione di comunità di pratica in cui i docenti, uniti da un progetto educativo condiviso, costruiscono insieme una progettazione personalizzata che risponda alla domanda di formazione dei loro utenti, anche se coerente con le indicazioni che provengono dal centro. Le pratiche valutate come efficaci vengono poi scambiate con altre scuole, secondo la tecnica che viene definita «buone pratiche».

### **Conoscenze, abilità e competenze**

La diffusa contrapposizione fra sostenitori delle conoscenze e paladini delle competenze mi sembra incardinata più che su di una reale diver-



genza sull'oggetto del contendere, su di una concezione limitata di competenza, forse in ragione della sua provenienza dal mondo del lavoro, in cui si è inizialmente sviluppata, in collegamento con le nuove modalità di produzione e organizzazione, passando poi alle organizzazioni internazionali, in particolare l'OCSE, che lo hanno fatto proprio e trasmesso ai decisori politici ed educativi, che lo hanno applicato nel settore della formazione professionale e, più limitatamente, nell'istruzione generale. Le scienze dell'educazione, dove generalmente venivano generate le idee applicate solo dopo nella formazione, sono quindi arrivate buone ultime, e hanno reagito giudicando la competenza come una sintesi, o per i meno favorevoli, come un compromesso, fra il «saper fare», mutuato dalla logica delle imprese, e «l'essere in grado di fare», concetto caro alla pedagogia. Pur non essendo affatto esperta del settore, trovo molto convincente il concetto elaborato nell'ambito della didattica della matematica da Vergnaud, quello di campo concettuale, valido per ogni apprendimento complesso, così definito: «un campo concettuale è un insieme di situazioni, per dominare le quali si richiede un'ampia varietà di concetti, di procedure e di rappresentazioni simboliche saldamente collegate l'una all'altra» (Vergnaud, 1992, p. 10). Il campo concettuale è caratterizzato dalla capacità di utilizzare in stretta connessione schemi e concetti anche appartenenti a campi disciplinari diversi: nella progettazione per competenze.

Per gli insegnanti che compongono un consiglio di classe e individuano per ogni competenza attesa in uscita (al termine del percorso, ma anche per le varie tappe) una disciplina di riferimento e delle discipline concorrenti, di fatto costruiscono un campo concettuale, in cui le discipline sono la sorgente di una conoscenza integrata che non separa conoscenza e azione o – peggio – le mette in ordine gerarchico, ma consente di sviluppare una riflessione capace di integrare i concetti nuovi in quel che già si conosce. L'acquisizione fondamentale delle scienze dell'apprendimento non è una riduzione a 'meccanismi', ma la riscoperta di un'ineliminabile unitarietà della persona, in cui ogni separazione di ambiti (le emozioni e l'intelligenza, il conoscere e il fare, l'etica e la funzionalità) è inevitabilmente riduttiva, quando non addirittura ostativa a ogni vera conoscenza.

Il concetto stesso di competenza è stato oggetto di un riduttivismo assai negativo, quando lo si è limitato al suo impiego nel lavoro: questa tendenza è chiaramente visibile nel sistema EQF – *European Qualification Framing* (Young & Gordon, 2007) – che paragona peraltro le «qualifiche», non le «competenze», allo scopo di consentire la comparabilità dei sistemi, grazie a un modello di misurazione articolato su otto livelli descritti attraverso i risultati dell'apprendimento (conoscenze, abilità e competenze). Il Parlamento Europeo, in sede di prima lettura del progetto, nell'ottobre 2007, affermava che



«lo sviluppo e il riconoscimento delle conoscenze, abilità e competenze dei cittadini sono fondamentali per lo sviluppo individuale, la competitività, l'occupazione e la coesione sociale della Comunità. Sotto tale profilo essi dovrebbero favorire la mobilità transnazionale dei lavoratori e dei discenti e contribuire a far fronte alle esigenze dell'offerta e della domanda sul mercato europeo del lavoro. La presente raccomandazione dovrebbe contribuire ad ammodernare i sistemi dell'istruzione e della formazione, a collegare istruzione, formazione e occupazione e a gettare un ponte fra l'apprendimento formale, non formale e informale, conducendo anche alla convalida di risultati dell'apprendimento ottenuti grazie all'esperienza» (Parlamento Europeo, 2008, p. 2).

Il programma *Istruzione e formazione per il 2010*, adottato a Barcellona nel 2002 – e rinnovato al 2020 nel marzo 2010 (*European Commission*, 2010) perché gli obiettivi non erano stati raggiunti – ha sollecitato azioni per la diffusione delle competenze di base, che dovrebbero essere a disposizione di tutti e certificate, oltre che di quelle 'tradizionali': istruzione, formazione e apprendimento rivestono un ruolo fondamentale per conseguire gli obiettivi di una crescita intelligente, sostenibile e solidale.

La gamma di competenze di cui oggi hanno bisogno le persone è molto vasta, e almeno in parte soggettiva: un'elencazione dettagliata sarebbe faticosa, di limitata utilità e soggetta a diventare rapidamente obsoleta. In un ampio programma di ricerca che va sotto l'etichetta complessiva di *New Millenium Learners* (NML) l'OCSE sta affrontando una serie di temi legati alle trasformazioni introdotte nell'ambiente di apprendimento (non solo nella scuola, quindi) dalla diffusione delle nuove tecnologie e in particolare da quella recente acquisizione nella costruzione del sapere che va sotto il nome di «comunità 2.0», basata sulla co-costruzione del sapere, che non è più proprietà di uno specialista, ma viene generata da molti e sulla disponibilità continua e immediata della conoscenza<sup>4</sup>. Se per accedere alla conoscenza non c'è più bisogno delle istituzioni scolastiche, che ne hanno a lungo detenuto il monopolio, è necessario determinare qual è il nuovo ruolo del docente, dal momento che non si dà mai educazione senza relazione educativa.

Un recente rapporto del progetto NML (Ananiadou e Claro, 2010; Kallantzis e Cope, 2008) asserisce che i principali gruppi interessati all'educazione – insegnanti, ricercatori, decisori politici, imprenditori – concordano sul fatto che il XXI secolo richiederà un insieme di capacità e competenze molto diverso dal passato, «per consentire alle persone di agire in modo efficace nel lavoro, come cittadini e nel tempo libero». L'educazione dei giovani, a scuola e a casa, deve trasmettere loro i valori e gli atteggiamenti della società, e le esperienze formative che «consentono loro di fruire in modo critico delle opportunità formative, contribuendo attivamente alla costruzione dei nuovi spazi della vita sociale» (Ananiadou e Claro, 2010, p. 5): non dunque una concezione mercantilista, ma un'esigenza globale, in cui il nodo della progettazione educativa dovrà essere nelle parole «fruire in modo critico»<sup>5</sup>.





Tra le varie nazioni esaminate dall'OCSE, l'esperienza più organica, anche se ancora in corso, è quella della Francia, dove si sta cercando di elaborare e sperimentare una politica finalizzata ad assicurare a tutti i ragazzi in uscita dall'obbligo uno zoccolo comune di conoscenze e competenze, secondo una definizione data a fine Ottocento dal pedagogista Octave Gréard: «scopo dell'istruzione primaria non è di includere nei diversi argomenti trattati tutto lo scibile possibile, ma piuttosto di insegnare bene, per ciascuno di essi, quello che non è possibile ignorare» (citato in Crahay, 2006, p. 98). Nel 2005 la legge francese afferma che

«la scuola dell'obbligo deve come minimo garantire a tutti gli studenti gli strumenti necessari per l'acquisizione di una base solida di conoscenze e competenze che è necessario assimilare per portare a termine con successo il percorso scolastico, formativo, per costruire il proprio futuro personale e professionale e avere successo nella vita e nella società. Questo 'zoccolo comune' comprende: padronanza della lingua francese, padronanza dei principali elementi di matematica, una cultura umanistica e scientifica che consenta il libero esercizio della cittadinanza, l'uso di almeno una lingua viva straniera, la padronanza delle tecniche comuni dell'informazione e della comunicazione» (MÉNIVA, 2006, p. 1).

Non è facile dire se l'elenco sia completo, e neppure quali siano gli strumenti per garantire che esso sia trasmesso con successo. Benché questa posizione sia condivisibile, non manca chi mette in guardia dal trasformare tutto in 'moda' pedagogica. Diane Ravitch, un'educazionista e politologa americana di orientamento conservatore, scrive:

«La pedagogia è vittima di frequenti infatuazioni che inducono comportamenti simili a quelli dei *lemming*, che si precipitano tutti insieme verso l'abisso precipitando in mare senza una logica precisa. La più recente di queste infatuazioni è quella di inserire fra gli obiettivi dell'educazione quelle che chiamano Competenze per il XXI secolo (*21st Century Skills*), con l'idea che gli studenti impareranno quel che serve loro per vivere nel XXI secolo. Ma a ben guardare non c'è in queste competenze nulla di nuovo, erano già presenti quasi tali e quali nell'elenco delle competenze per il XX secolo proclamate dai pedagogisti nel tentativo di spezzare definitivamente le catene delle materie e dei contenuti. L'idea è che non importa più che cosa uno studente sa, ma solo che sia capace di capire dove può trovare le informazioni» (Ravitch, 2010, p. 55).

### La situazione in Italia

In Italia, il dibattito sulle competenze si è avviato in ritardo rispetto agli altri paesi e, in un certo senso, in modo «gregario», accogliendo o rifiutando il concetto di competenza senza realmente entrare nel merito di che cosa significhi «progettare per competenze», e tanto meno «valutare le competenze», benché in merito esista una precisa prescrizione, che



rischia di restare nominalistica. I quattro «assi» che definiscono le competenze in uscita dall'obbligo (comuni quindi a tutti i bienni) contengono una classificazione abbastanza analitica: sei per l'asse linguistico, quattro per quello matematico, tre per quello scientifico tecnologico e per lo storico sociale, otto per la cittadinanza. Sono in tutto 24 e paiono costruite solo parzialmente a partire dalla natura operativa delle competenze, definibili come abilità rese immediatamente visibili dal loro carattere di «essere/mettere in grado di» applicato a un'azione. Di fatto, nella progettazione, la definizione e la selezione delle competenze chiave sono legate precisamente a questo carattere applicativo, che deriva dalla risposta che ciascuna scuola dà alla domanda «a che cosa serve la scuola», non solo la scuola in generale, ma quella specifica scuola, in quanto il progetto dell'offerta educativa va definito in relazione alle specifiche richieste dell'utenza e alla specifica *mission* della scuola, che si differenzia non solo fra licei e istituti tecnici o professionali, ma anche fra i vari indirizzi. Nel biennio, pur con obiettivi e progetti per il futuro già diversamente orientati in base alle attitudini e alle aspirazioni, prevale il raggiungimento degli obiettivi fondamentali, ma nel triennio la definizione dei contenuti dell'insegnamento si costruisce a partire dal cosiddetto «profilo in uscita», che in pratica richiede ai docenti di rispondere a tre domande: «Che cosa deve sapere e saper fare il diplomato della vostra scuola?» «Come pensate di insegnarglielo?» «Come pensate di valutare se ci siete effettivamente riusciti?». È abbastanza evidente che il diplomato di un istituto per il turismo avrà caratteristiche diverse dal diplomato di un liceo scientifico o classico, e quindi anche conoscenze, abilità e competenze diverse (ci sarebbe invece da discutere se diverso debba essere il metodo di insegnamento). Quanto all'immagine sociale dei diversi tipi di scuola secondaria, questo è un altro problema ancora, di tipo culturale e ben più difficile da risolvere.

In realtà gli insegnanti non sono liberi di definire come meglio credono le caratteristiche dei diplomati in uscita e gli obiettivi specifici di apprendimento, ma sono variamente vincolati, oppure orientati – a secondo del livello di ottimismo di chi giudica – dalle linee guida contenute nelle *Indicazioni Nazionali*, anche per consentire una continuità sul territorio. Nelle indicazioni, le conoscenze vengono indicate con un dettaglio che fa pensare a un abile reinserimento dei «programmi» aboliti dal nuovo art. 117 della Costituzione che assegna allo Stato solo le «norme generali sull'istruzione», mentre il passaggio dai «contenuti prescrittivi» ai «nuclei fondamentali» resta affidato – giustamente – all'autonomia delle scuole e alla libertà di insegnamento dei docenti. Considero però rischioso lasciare alle scuole e ai singoli insegnanti il passaggio alle abilità e alle competenze che, come ho già detto, non vengono definite, ma solo elencate, presupponendo il riferimento alla definizione data nella già citata Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.



Il problema dell'attuazione nasce nel momento in cui non si dà alle scuole una vera autonomia, e soprattutto si dà alla libertà di insegnamento un carattere quasi assoluto, dimenticando che oggi l'insegnante è un professionista all'interno di una organizzazione, e deve quindi tenere presenti gli obiettivi dell'organizzazione stessa (nel nostro caso, il POF) quando sviluppa il proprio piano di lavoro. Inoltre, è sempre più chiaro che il soggetto educante non è il singolo, ma il gruppo di insegnanti che insistono sulla classe che devono coordinare i propri interventi, senza nulla togliere alla significatività del rapporto fra studenti e singolo insegnante.

Per concludere, potrei affermare che allo stato attuale della progettazione educativa, non si può prescindere dalla valorizzazione delle competenze come esito atteso del processo formativo, ma mi pare rischioso ridurre tutto il processo di insegnamento/apprendimento alle sole competenze, o meglio all'accezione riduttiva che hanno assunto, o peggio ancora alla loro misurazione/valutazione. È necessario nella costruzione delle competenze un recupero delle discipline che consenta di valorizzare l'acquisizione delle conoscenze come necessarie, ma non sufficienti (come si riteneva in passato) al funzionamento cognitivo del soggetto. Ritengo fondamentale che il dibattito si localizzi a livello di conoscenza situata, coinvolgendo i docenti, che sono i responsabili della traduzione delle riforme di carta in riforme reali, e che sia messo in atto un piano articolato di formazione e sostegno alle scuole per la diffusione dell'innovazione, a partire dalla necessità di considerare insegnamento e apprendimento come un unico progetto.

## Note

<sup>1</sup> L'UE ha sviluppato un vasto insieme di indicatori per la misurazione delle competenze. Si veda Hingel, 2010.

<sup>2</sup> Si veda la presentazione del progetto in Ryken Salganik, 2007, la cui edizione originale è del 2003.

<sup>3</sup> Si è anche ipotizzato che parte delle difficoltà dei ragazzi italiani nel rispondere alle indagini internazionali impostate sulle competenze sia anche (certamente non solo!) linguistico, particolarmente per la matematica, o dipenda in qualche misura dalle modalità di formulazione.

<sup>4</sup> Secondo una ricerca svolta al MIT da Henry Jenkins, tra gli adolescenti che usano internet si è consolidata una cultura della partecipazione basata su rapporti informali tra pari, sulla scomparsa o quasi di vincoli all'espressione individuale, su una cultura caratterizzata dall'adesione a gruppi informali, sull'espressività grafica e sonora, dalla soluzione collaborativa ai problemi, dalla circolazione immediata dei saperi e delle emozioni (Jenkins, 2006).

<sup>5</sup> Vengono indicate quindici competenze (creatività/innovazione, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi, capacità di prendere decisioni, capacità di comunicare, capacità di collaborare, competenze nell'uso delle informazioni, capacità di fare ricerca, competenze nel settore dei media, «cittadinanza digitale», concetti e operazioni fondamentali delle TIC, flessibilità e adattabilità, spirito di iniziativa e autoregolazione, produttività, senso di responsabilità e capacità

di leadership), con il rischio che si tratti di un esercizio compilatorio utile che si traduce in un «delirio tassonomico».



## Bibliografia

- Ananiadou, K. e Claro, M. (2010), *21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries*, Paris, OECD
- Bottani, N. (2010), «Una rivoluzione abortita?», in N. Bottani, A.M. Poggi, C. Mandrile (a cura di), *Un giorno di scuola nel 2010*, Bologna, Il Mulino, pp. 175-204
- Consiglio Europeo, (2000), *Conclusioni della presidenza, Consiglio europeo, Lisbona 23 e 24 marzo 2000*. [www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)
- Crahay, M. (2006), «Dangers et incomplétude des connaissances», *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 97-110
- Crahay, M. (2010), «Insegnamento e costruzione delle conoscenze: un tentativo di sintesi delle diverse teorie psicopedagogiche», in N. Bottani, A.M. Poggi, C. Mandrile (a cura di), *Un giorno di scuola nel 2010*, Bologna, Il Mulino, pp. 21-46
- European Commission, (2010), *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission COM, [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/complet\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/complet_en.pdf)
- Ferratini, P. (2010), *Non solo competenze: l'istruzione serve anche a trasmettere un patrimonio culturale*, [www.ilsussidiario.net](http://www.ilsussidiario.net)
- Hingel, A. (2010), «Lo sviluppo di un sistema europeo di rilevazione sulle competenze fondamentali», in Trellle, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario 12, Aprile
- Kalantzis, M. e Cope, B. (2008), *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jenkins, H. (2006), *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press
- McKinsey (2007), «How the world's best performing school system come out on top», Rapporto sulla scuola, McKinsey Company, SI, reperibile on line: [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/news/4/mckinsey\\_report\\_how\\_the\\_world\\_s\\_best\\_performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/news/4/mckinsey_report_how_the_world_s_best_performing_school_systems_come_out_on_top)
- MÉNJVA (2006), *D.n. 2006-830. Socle commun de connaissances et de compétences*, Ministère de l'Éducation Nationale Jeunesse et Vie Associative, <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- Parlamento Europeo (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_it.pdf)
- Ravitch, D. (2010), *Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*, N.Y., Basic Books
- Ryken, D.S. e Salganik, L.A. (2007), *Agire le competenze chiave*, Milano, Franco Angeli
- Vergnaud, G. (1992), «La teoria dei campi concettuali», *La matematica e la sua didattica*, 6(4), pp. 4-19
- Young, M. e Gordon, J. (eds), (2007), «National Qualifications Frameworks: research and policy implications of an increasingly global development», *European Journal of Education*, 42(4), pp. 439-444



Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina

**Abstract:** Developments in society and economy require that educational systems equip young people with new skills and competencies, that are often referred to as «21st century skills and competencies», to indicate that they are related to the needs of the emerging models of economic and social development. The origin of the debate is often attributed to international organizations as OECD, that developed two important initiatives: the Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Program, aimed to provide a framework that could guide the longer-term extension of assessments into new competency domains and the Programme for International Student Assessment (PISA). In Italy, pedagogical approach based on competencies is considered as opposed to the traditional «academic» approach, and there are only few attempts to connect both. There is a lack of a common definition of «competencies» and «competencies planning and assessment». Furthermore, Italian school context is rapidly changing, because a system reform is starting and schools are still using their autonomy in a reduced way.

**Keywords:** Skills, Competencies, Quality, Equity, Educational planning.

# L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?

S/D)))

di Michele Pellerey

***Abstract:** in seguito alla pubblicazione delle Indicazioni nazionali per i Licei e delle Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali si è evidenziata anche in Italia una guerra culturale già in atto in alcuni paesi di lingua francese, in particolare nel Quebec e nel Belgio francofono, che da più tempo hanno impostato i percorsi scolastici sulla base di un approccio per competenze. Di fronte a una sorta di guerra di religione che contrappone disinvoltamente tra loro saperi e competenze, attribuendo a queste ultime ogni sorta di malefatte, nel contributo si esaminano alcune di tali argomentazioni critiche, al fine di purificare l'impianto educativo per competenze da derive che possono risultare effettivamente pericolose, se si procede in maniera semplicistica, ma anche di valorizzare quanto di positivo è in esso presente. Sulla base di tale approfondimento vengono tratte alcune conclusioni che si ispirano a un principio di complementarità, per esempio: occorre considerare i saperi sia come costituenti fondamentali di una adeguata coltivazione della persona umana nelle sue dimensioni interiori più profonde e significative, sia come componente essenziale delle risorse personali da valorizzare nell'affrontare le sfide dello studio, del lavoro e della vita.*

***Keywords:** Competenze, Saperi, Processi formativi, Discipline scolastiche, Scuola e Mondo del lavoro.*

## Premessa

In seguito alla pubblicazione delle Indicazioni nazionali per i Licei e delle Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali si è evidenziata anche in Italia la guerra culturale in atto in alcuni paesi di lingua francese, in particolare nel Quebec e nel Belgio francofono, che da più tempo hanno impostato i percorsi scolastici sulla base di un approccio per competenze. A sentire alcuni detrattori italiani di tale impostazione, par di riascoltare le critiche avanzate dai belgi Marcel Crahay (2006) e Nico Hirtt (2009), abbastanza conosciuti in Italia, meno quelle più sottili da Normand Baillargeon (2006), canadese. Il più acido, anche perché più impegnato politicamente e sindacalmente, è il prolifico Nico Hirtt che ancora nell'ottobre del 2010 su *Le Monde Diplomatique* in un breve trafiletto dal titolo «In Europa, le competenze contro il sapere» evidenziava la stretta connessione esistente, a suo avviso, tra un'impostazione dei



programmi scolastici basata sullo sviluppo delle competenze e l'evoluzione del mercato del lavoro. Quest'ultimo sta divaricandosi tra domanda di lavoratori altamente qualificati e ricerca di lavoratori poco qualificati. Tale polarizzazione, già presente negli Stati Uniti, sta crescendo anche in Europa. Le conseguenze di tale situazione sarebbero l'inutilità e l'eccessivo costo della formazione di lavoratori troppo qualificati<sup>1</sup>.

In un dossier pubblicato nel 2009 su *L'école démocratique* Hirtt riassume le conclusioni delle sue argomentazioni secondo cinque assunti:

«1) dietro l'approccio per competenze si nascondono essenzialmente obiettivi legati all'evoluzione del mondo del lavoro; 2) l'approccio per competenze costituisce con evidenza, qualunque cosa possano dire i suoi difensori, un abbandono dei saperi; 3) l'approccio per competenze non può in nessuna maniera pretendere di rappresentare una forma di costruttivismo pedagogico, in realtà si colloca all'opposto delle pedagogie progressiste; 4) l'approccio per competenze lungi dal favorire l'innovazione pedagogica rinchiude le pratiche di insegnamento dentro una burocrazia di routine; 5) l'approccio per competenze è un elemento di deregolamentazione che rinforza l'ineguaglianza (sociale) del sistema educativo» (Hirtt, 2009, pp. 4-5).

Di fronte a una sorta di guerra di religione, che contrappone disinvoltamente tra loro saperi e competenze, attribuendo a queste ultime ogni sorta di malefatte, credo sia necessario esaminare con una certa attenzione alcune delle argomentazioni critiche nei riguardi di approcci educativi basati sul concetto di competenza, al fine di purificare quest'ultimo da derive che possono risultare effettivamente pericolose, se si procede in maniera semplicistica, ma anche di valorizzare quanto di positivo è in esso presente<sup>2</sup>.

Nel contesto di ogni ricerca i tentativi di falsificazione di una teoria sono alla base del suo sviluppo, come del suo fallimento. Una prospettiva scientifica è tanto più plausibile e affidabile quanto più riesce non solo a superare istanze sia logiche, sia empiriche contrarie e presentare evidenze a favore, ma anche a migliorare su questa base la sua qualità interna da un punto di vista concettuale e la sua fecondità esterna sul piano operativo. Per far questo procederemo a isolare alcuni dei punti che sembrano essere i più sensibili e più diffusi.

### **L'approccio per competenze: sottovaluta l'importanza dei saperi e li rende strumentali al lavoro?**

Probabilmente l'analisi critica teorica più serrata a una riforma scolastica che si basa su una valorizzazione generalizzata delle competenze è quella di Norman Baillargeon che nel 2006 ha pubblicato un testo dal titolo *La riforma educativa del Quebec: un fallimento filosofico*. Possiamo notare come la provincia canadese del Quebec sia stata una della prime, se non

la prima in assoluto, a impostare una riforma educativa mettendo al centro della preoccupazione pubblica lo sviluppo delle competenze a tutti i livelli della scolarità<sup>3</sup>.

Nella prima parte del suo scritto Baillargeon evoca gli elementi chiave della filosofia dell'educazione elaborata da Peters (1966) e Hirst (1965) negli anni Sessanta del secolo scorso. Baillargeon, valorizzando l'approccio analitico di Peters e specificatamente gli apporti di Paul Hirst desunti dalla sua opera del 1965 *Liberal education and the nature of knowledge*, afferma che per loro natura le attività educative devono perseguire intenzionalmente un cambiamento migliorativo del soggetto. Ma il valore di queste pratiche è interno a esse e non può essere solo strumentale. Al loro cuore sta l'acquisizione dei saperi e di una loro adeguata comprensione. I saperi, poi, non possono essere ridotti a semplici abilità o a un catalogo di informazioni inerti. La loro comprensione implica l'essere in grado di individuarne i principi che ne stanno alla base e di sviluppare un vero interesse per le norme e gli standard che li caratterizzano<sup>4</sup>. Tale comprensione, di ritorno, trasforma la visione che si ha del mondo e delle cose. A partire da tale base di riferimento, Hirst ha cercato di individuare quali «forme del sapere» costituiscano la fondamentale conoscenza umana e quali «campi del sapere» le valorizzino. Egli, tuttavia, non si è spinto fino a indicare gli insegnamenti da includere nei curricoli scolastici, soprattutto in quelli di base. Comunque, egli precisa, il criterio fondamentale da seguire nella loro selezione deve essere il contributo che essi possono offrire allo «sviluppo di uno spirito razionale».

Successivamente Baillargeon esamina il concetto stesso di sapere, evidenziandone una profonda trasformazione che lo sta portando allo snaturamento. Il sapere, infatti, fin dal tempo di Platone, deve essere iscritto in un ordine di natura normativa (il vero), secondo una possibile sua gerarchizzazione. Oggi ciò tende a svanire a causa delle tendenze post-moderne, in particolare delle epistemologie relativiste, come il costruttivismo radicale, e di interpretazioni essenzialmente strumentali della conoscenza. Quanto alle metodologie educative e didattiche, due cose devono essere garantite dal punto di vista logico: che i saperi siano effettivamente compresi dalla persona educata, in quanto la comprensione di un largo spettro di saperi costituisce il fine stesso dell'educazione, e la garanzia dell'autonomia della persona; che, per quanto possibile, venga verificata la fecondità dei metodi suggeriti al fine di poter scegliere quelli più efficaci. Da quest'ultimo punto di vista le tendenze culturali in atto criticano i metodi tradizionali a favore di metodi costruttivisti nei quali l'allievo deve poter costruire il suo 'sapere', mentre il docente si configura come un facilitatore di tale impresa e un co-apprendente. Ma i riscontri empirici mettono in luce come i cosiddetti metodi progressisti favoriscano i più preparati, mentre costituiscono una catastrofe, soprattutto nel caso degli apprendimenti di base, per i più deboli<sup>5</sup>. L'ultima parte è dedicata a una critica serrata alle tendenze che mirano a sottovalutare il





ruolo delle discipline e dei saperi per valorizzare soprattutto dimensioni trasversali della formazione (egli osserva: come si può imparare a giocare senza precisare di quali giochi si tratta) e utilizzare forme improprie di ricerca valutativa.

Sfortunatamente Baillargeon non tiene conto dell'evoluzione successiva del pensiero di Hirst e di gran parte dei filosofi dell'educazione britannici, particolarmente dopo la pubblicazione degli scritti di McIntyre (1981, 1988) e il riconoscimento accanto a una dimensione teoretica della razionalità umana di una sua dimensione pratica. In una recente ricostruzione retrospettiva del suo pensiero, Hirst (2008) ha insistito sul ruolo dell'intelligenza umana sia nella ricerca del vero, sia nel perseguimento del bene, proponendosi come un neo-aristotelico. L'evoluzione del pensiero di Hirst e di altri filosofi dell'educazione era stata sollecitata anche da una problematica educativa specifica.

Tra la seconda metà degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta del secolo passato in Inghilterra si discuteva dell'introduzione di una scuola comprensiva obbligatoria fino a sedici anni, e molti si chiedevano quale potesse essere il quadro di riferimento teorico a partire dal quale poter derivare le scelte riguardanti le discipline da introdurre e le metodologie da privilegiare. In questo contesto anche John White (2008), allievo di Peters, scelse, seguendo come riferimento teorico gli apporti filosofici di McIntyre, di Raz e di Griffin (1988, 1981), e in genere della tradizione aristotelica, la promozione dell'autonomia del soggetto, della sua capacità di riflettere sull'esperienza e di prendere decisioni sagge, riconoscendo che tutto ciò derivava dallo sviluppo di certe virtù o disposizioni che consentono di condurre una vita buona e pienamente realizzata<sup>6</sup>.

La via seguita da questi pensatori britannici porta a non contrapporre sapere e competenza, bensì a considerarle come forme complementari di pensiero, appoggiandosi a una rinnovata attenzione per la tradizione aristotelica. Nei saperi prevale la razionalità teorica, nelle competenze la razionalità pratica. Ambedue sono essenziali nella formazione umana, tuttavia il ruolo dei saperi, come conquista progressiva della razionalità teorica, è duplice, e qui sta la loro imprescindibilità nei processi educativi scolastici: da una parte la loro frequentazione favorisce la crescita della persona umana; dall'altra essi svolgono una funzione essenziale nell'agire umano.

Il *primo* ruolo dei saperi viene svolto nella coltivazione della persona in aspetti meno direttamente e immediatamente spendibili, ma certamente fondamentali per arricchirla da molti punti di vista, come sensibilità verso valori e significati spesso meno evidenti, comprensione empatica di situazioni di vita e di sofferenza, esperienza di momenti di godimento estetico, riflessione critica rispetto a facili giudizi e orientamenti. In altre parole, si tratta della coltivazione dello spirito attraverso l'esperienza del vero, del bene, del bello, del giusto mediante la frequentazione dei vari saperi come è stato esemplificato da Gardner (2009) nell'opera *Sape-*

*re per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente.* Egli mette in luce come il curriculum di studio dei giovani si stia caricando di conoscenze specifiche, rischiando di perdere proprio il senso di un percorso educativo diretto alla coltivazione del vero, del bello e del bene. Una genuina esperienza di tali beni dello spirito implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore infinito e di coglierne sempre meglio la connessione con il senso e la prospettiva della propria esistenza, il significato più profondo del tutto, la stessa felicità personale presente e futura. Occorre cioè: che la coltivazione dello spirito sia chiaramente perseguita nella frequentazione della letteratura italiana e straniera, che si ricerchi effettivamente l'apertura mentale che proviene dalla conoscenza storica e geografica, che si sostenga con pervicacia la consapevolezza critica promossa dalla filosofia, che si favorisca l'arricchimento del pensiero derivante dal contatto con i classici, che si irrobustisca la capacità di interpretare il mondo della natura attraverso le scienze, che si affini la capacità di ragionamento logico analitico affrontando il mondo della matematica, che si aprano gli animi alla sensibilità estetica sollecitata nella visitazione delle diverse realizzazioni artistiche. Sono questi tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo della persona umana. D'altra parte, occorre constatare che la scuola nella sua pratica quotidiana troppo spesso non riesce a costruire un ambiente di apprendimento nel quale la gran parte degli studenti possa e voglia sperimentare personalmente questi beni e appropriarsene con impegno e costanza. Molti dei saperi umanistici vengono accostati in maniera superficiale e ripetitiva e rimangono in loro, se rimangono, in gran parte inerti, come già evidenziava Whitehead<sup>7</sup>.

La spinta che viene dalla considerazione del *secondo* ruolo dei saperi, quello di costituire la base di una interpretazione di sé, del mondo che ci circonda e delle diverse vicende umane e della possibilità di agire in tale contesto, può sollecitare una rivitalizzazione della stessa centralità dell'apprendimento dei saperi. In questa direzione gli stessi sostenitori del sapere teorico come cuore essenziale, se non esclusivo, dei processi educativi, a poco a poco hanno dovuto accostare a esso anche il sapere che guida l'agire umano e le sue scelte autonome e responsabili. Se una disciplina come la matematica ha un suo valore intrinseco e per questo la si considera regina nel suo regno, ciò non vuol dire che essa non abbia un ruolo fondamentale come strumento di pensiero e di azione più vasto, toccando non solo le altre discipline, bensì anche la stessa vita quotidiana. È un servizio prezioso alla crescita della persona in molte direzioni e al consolidamento della sua autonomia e responsabilità nelle vicende scolastiche ed extrascolastiche. Considerare 'anche' il ruolo delle conoscenze e dei saperi nel guidare le scelte e le azioni sia nell'ambito dello studio, sia in quello del lavoro, sia nella vita quotidiana non significa avere una visione 'solo' utilitarista o pragmatica della conoscenza<sup>8</sup>.



## Le competenze non sono cose, bensì qualità che caratterizzano l'individuo

In un contributo del maggio 2010 Giuseppe Bertagna ha ripreso e approfondito una posizione già espressa più volte e riassunta nel concetto di «competenza personale», concetto che evidenzia il carattere soggettivo in qualche modo irripetibile di ogni competenza, quanto è irripetibile ogni persona. Egli sostiene che i discorsi attuali sulle competenze sembrano alludere a una loro reificazione<sup>9</sup>:

«l'idea che la competenza indichi 'qualcosa' da apprendere; un 'oggetto' preconstituito e altro rispetto al soggetto che lo deve poi incontrare e assumere [ ]. Impadronirsi di una 'competenza' significherebbe, dunque, anzitutto, trovarla in un luogo e in un tempo determinati che sarebbero 'altri da noi'» (Bertagna, 2010, pp. 6-7).

«Nasce un discorso affatto diverso, tuttavia, se la 'competenza' non è più concepita come reificata o reificabile, ma da qualità di un 'oggetto' che avrebbe una sua consistenza autonoma ('qualcosa' di diverso separato dal 'soggetto' che quest'ultimo sarebbe chiamato ad acquisire o vedere o cogliere fuori di sé per poterlo portare in sé), si presentasse, invece, come lo stesso modo di essere di un 'soggetto autonomo', cioè libero e responsabile, nell'affrontare i problemi della sua vita umana personale e sociale ('qualcuno in azione')» (*ibidem*, 2010, pp. 12-13).

Per queste stesse ragioni la scuola si deve impegnare a rendere accessibili a tutti le conoscenze e abilità proprie delle varie discipline, facendo sì che le capacità personali diventino progressivamente competenze personali; queste, però, essendo, per loro natura, peculiari a ciascuno non possono essere formulate a priori e quindi diventare obiettivi educativi comuni, tanto meno esse possono essere derivate dalle differenti discipline.

«Dato il carattere sempre contestuale, situato e distribuito delle competenze [ ] certificare il raggiungimento di competenze uguali per tutti a livello di classe, di scuola e a maggior ragione a livello nazionale, vuol dire, quindi, trascurare questa circostanza e procedere a semplificazioni inaccettabili della complessità dell'esperienza di ciascuno» (*ibidem*, 2004, p. 48).

Non è di conseguenza possibile

«parlare di 'competenze disciplinari' (nel senso di competenze storiche, geografiche, matematiche, di cittadinanza ecc.) come di competenze trasversali comunque si considerino. Al massimo si possono accettare espressioni del tipo competenze personali manifestate in storia, geografia, matematica ecc.» (*ibidem*, 2010, pp. 14-15).

Si tratta, a mio avviso, di un'insistenza eccessiva, anche se legittima, circa i caratteri propri della dimensione soggettiva della competenza<sup>10</sup>.



Ciò diventa più evidente se si approfondisce il suo carattere relazionale, che implica l'esistenza dell'altro e di altro: delle situazioni sfidanti, con i loro caratteri oggettivi, più o meno ben percepiti e ben inquadrati, ma ben presenti nella loro durezza ed esigenza; delle persone più esperte, un riferimento con cui confrontarsi continuamente, che sono in grado di giudicare la qualità delle scelte e delle azioni; del contesto organizzativo e della pratica umana nella quale si è inseriti e dei suoi elementi di qualità, se non di eccellenza. La prospettiva relazionale aiuta, infatti, a precisare molti aspetti fondamentali del concetto di competenza, soprattutto in vista della elaborazione di un approccio teorico che possa risultare fecondo in ambito educativo scolastico e formativo.

Nell'esplorazione del concetto di competenza da un punto di vista relazionale si possono evidenziare almeno tre grandi riferimenti e relative relazioni reciproche: il soggetto che agisce, i compiti da svolgere o situazioni sfidanti, la pratica sociale e collaborativa nella quale si è inseriti.

La *prima relazione* è tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante. Si attiva in tale relazione il processo che il soggetto deve essere in grado di gestire, nel quale entrano in gioco sia le caratteristiche peculiari della persona, sia quelle del compito o della sfida presente. Si tratta di riflettere su una questione, di interpretare una situazione, di risolvere un problema, di realizzare un prodotto, di affrontare una situazione di lavoro o di relazione sociale, la competenza di una persona si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette di conseguire il risultato atteso. Ciò vale non solo nel caso di attività esterne al soggetto, ma anche di attività che si svolgono solo al suo interno. Esempio a questo proposito è un passo del *Teeteto* di Platone.

«Socrate: Benissimo. Ma col termine 'pensare' intendi quello che intendo io?

Teeteto: Tu che cosa intendi?

Socrate: Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando [...]» (citato in Reale, 1991, p. 237).

Infatti, mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa nient'altro che dialogare, interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinare «discorrere» e l'opinione «discorso pronunciato», non tuttavia rivolto a un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso.

È l'idea che il pensiero e la riflessione siano azioni interiori che si attuano in forma di conversazione, un argomentare tra sé e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica serrata a esse. Un tipo di conversazione che si attiva analogamente quando l'interlocutore è esterno, come il compito o la situazione sfidan-



te. Si tratta di un'attività che è tanto più sentita e significativa, quanto più il soggetto ne è coinvolto e motivato; tanto più sfidante, quanto più essa è percepita come complessa e poco familiare; tanto più agevole, quanto più egli pensa di possedere le risorse in termini di conoscenze, abilità ed esperienza necessari per affrontarla. In effetti, la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto lavorativo ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche (Pellerey, 1999; Nuttin, 1983). In altre parole ha un ruolo del tutto rilevante una componente della competenza che possiamo denominare interpretativa, in quanto si tratta di dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo preciso e, contemporaneamente percepire se si è in grado di affrontare tale situazione in maniera valida ed efficace<sup>11</sup>.

La *seconda relazione* è tra il soggetto e il contesto sociale e collaborativo nel quale si è inseriti. Da questo punto di vista è utile evocare quanto descritto da Wenger e collaboratori circa le comunità di pratica (Wenger, 2006; Wenger *et al.*, 2007). Si ha una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, insieme alla valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a Vygotskji (in Roth & Lee, 2007)<sup>12</sup>. Nello sviluppo delle competenze è chiaro il ruolo di una realtà viva e dinamica di pratica, soprattutto se si considera come, accanto al singolo partecipante, esistono in genere numerosi altri soggetti, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire un sistema di reciproco aiuto e sostegno. Inoltre, normalmente ci sono soggetti già esperti che sono in grado di sollecitare, guidare e valutare l'impegno apprenditivo dei meno competenti. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo.

La *terza relazione* si evidenzia se teniamo presente come sia il soggetto che agisce, sia il compito da svolgere siano inseriti in un contesto culturale e pratico che evolve nel tempo e si differenzia geograficamente. Nella teoria psicologica dell'attività socioculturale, e in particolare negli studi di Engeström *et al* (1995), il discorso si allarga a considerare un primo livello di sistema dell'attività che oltrepassa il singolo evento per considerare una complessa struttura di azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo adattandosi alle mutate circostanze e all'evoluzione degli artefatti umani (tecnologie, linguaggi ecc.)<sup>13</sup>.

Anche l'attività educativa scolastica evolve nel tempo e le singole azioni, sia dei docenti, sia dei discenti vanno considerate secondo due prospettive: la prima considera l'evento concreto messo in atto; la secon-

da è più attenta al suo significato e valore entro la prospettiva storica ed evolutiva. In altre parole, alla materialità dell'azione specifica va congiunta la sua lettura e interpretazione secondo un quadro di riferimento storico-culturale. Questa posizione è analoga a quella aristotelica evidenziata da McIntyre (1981, 1988): la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. Di conseguenza, la qualità della competenza di una persona non può essere riferibile solo alla sua manifestazione in caso specifico e isolato, bensì entro una cornice assai più complessa di criteri di riferimento presenti nella comunità. Un compito, una sfida non può essere colta solo in riferimento a se stessi, bensì tenendo conto anche del contesto pratico, sociale e culturale nel quale tale compito o sfida si colloca. La percezione che uno studente viene ad avere del compito assegnatogli tiene conto della pratica didattica nella quale egli è inserito. Se prevale un insegnamento che sollecita risposte standardizzate, questi si appresterà a manifestare la sua competenza in tale direzione; se invece prevale un orientamento più flessibile e aperto, egli dovrà mettere in gioco risorse interne assai più impegnative e coerenti con le esigenze della richiesta.

Queste considerazioni portano anche ad approfondire la questione dell'esistenza o meno delle cosiddette «competenze» disciplinari. Non basta infatti limitarsi ad accettare espressioni del tipo «competenze personali manifestate *in* storia, geografia, matematica» come dice Bertagna (2010). Questo per due ordini di ragioni. La prima è banale, la competenza personale manifestata in matematica può essere definita tale solo se è coerente con la pratica matematica nella quale si è inseriti: diversa è la competenza personale del bambino nella scuola primaria, diversa dell'adolescente nel liceo scientifico, diversa ancora è quella del giovane nei corsi universitari di matematica. In secondo luogo, il giudizio di esistenza e di qualità di tale competenza è inevitabilmente esterno al soggetto, sia epistemologicamente, sia metodologicamente. C'è certamente una colorazione soggettiva nella manifestazione di competenza, ma se questa manifestazione esterna sia indice o meno di competenza lo si può dire solo da parte di esperti.

### **L'approccio per competenze è funzionale solo al mercato del lavoro polarizzato?**

Una delle critiche, a volte feroci, che hanno attraversato e spesso attraversano ancora sia il mondo della scuola, sia il mondo universitario, è rivolta contro le politiche educative che tendono a favorire in molti modi un vero e proprio asservimento di tali istituzioni al mondo economico e più specificatamente al mercato del lavoro. In questo contesto alcuni ritengono che l'impulso a introdurre l'approccio per competenze nella



scuola derivi da una trasposizione indebita delle esigenze poste dal mondo del lavoro e della formazione professionale alla realtà della scuola. Da questo punto di vista la scelta di introdurre specifiche competenze come obiettivi educativi e didattici sarebbe direttamente collegabile a riconoscere come prioritario il fare riferimento, se non a un posto di lavoro particolare, almeno a una attività lavorativa precisa, ignorando o almeno sottovalutando le esigenze educative e culturali di persone in via di sviluppo. In altre parole, fin dal suo ciclo primario la scuola verrebbe organizzata come una 'cinghia di trasmissione' non tanto, come si affermava negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, di una cultura borghese dominante, quanto di una capacità lavorativa ben correlata ai bisogni dello sviluppo produttivo ed economico del Paese, ignorando le finalità fondamentali della scuola.

L'insistere sulla mobilitazione delle risorse (saperi, saper fare e comportamenti) al fine di assolvere un compito particolare, afferma Nico Hirtt, ha una solida base: le esigenze di sviluppo delle forze produttive del capitalismo moderno portano a promuovere la flessibilità e l'adattabilità della manodopera, piuttosto che la sua qualifica professionale o la sua cultura generale.

«I prodotti che escono dalla scuola devono, essi stessi, essere resi più flessibili: meno saperi – giudicati troppo spesso obsoleti – e più competenze che possono essere messe in atto in modo agile, in un ambiente cangiante» (Hirtt, 2004).

Qualcosa di simile sembra affermare Marcel Crahay (2006) quando critica l'insistenza spesso avanzata di centrare l'attenzione sul processo di mobilitazione delle risorse, più che sulle risorse interne stesse, come conoscenze e saperi, con la conseguenza di considerare queste ultime come «guarnizione intellettuale».

La problematica evocata da queste contestazioni è tuttavia assai più complessa di quanto spesso affermato. A parte la tendenza a limitare la considerazione delle competenze al mondo del lavoro, ignorando «il bisogno di competenze per vivere, curarsi, consumare, costruire relazioni, educare i propri bambini, partecipare alle azioni collettive di ogni genere, fare politica» (Perrenoud, 2010, pp. 169-170) la questione educativa spesso è mal posta, quasi che la scuola non debba favorire una preparazione seria e sistematica a condurre una vita personale, sociale e professionale valida e ricca di senso. Una vita che implica certamente un adeguato arricchimento culturale, come già ampiamente ricordato, ma anche lo sviluppo di conoscenze e competenze spendibili nella vita di relazione interpersonale (anche familiare), nell'attività lavorativa e nella partecipazione attiva alla vita sociale e civile. Orientare e sostenere lo sviluppo di un progetto esistenziale che risulti realistico e personalmente significativo, ma soprattutto promuovere la capacità di dedicare tempo ed energie a creare le condizioni soggettive necessarie per



la sua realizzazione, sono esigenze che il contesto sociale e lavorativo oggi impongono a ogni istituzione educativa. Gran parte dei fallimenti esistenziali trovano la loro radice in personalità non solo fragili come carattere, ma anche del tutto disorientate rispetto al mondo nel quale devono inserirsi e vivere: un mondo complesso, dinamico, in continua evoluzione, che sollecita, come si usa dire oggi, la formazione di persone capaci di gestire se stesse nell'apprendere e lavorare lungo tutto l'arco della vita.

Invece, la scuola italiana sembra essere abbastanza distante da una adeguata cultura e pedagogia del lavoro sia nella preparazione dei docenti, sia nell'esperienza educativa e didattica degli studenti. Eppure nell'arco esistenziale umano la dimensione lavorativa ne occupa buona parte. Le varie scelte che durante i percorsi formativi gli studenti compiono devono potersi inserire in una prospettiva di vita, nella quale gioca un ruolo centrale una realistica ipotesi di attività professionale e lavorativa. La questione è come la scuola nei suoi vari cicli può contribuire a una formazione che tenga conto 'anche' di questa dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Da alcune indagini ISTAT risultano dati interessanti relativi alla situazione nel 2007 dei diplomati all'esame di Stato nel 2004 dell'istruzione secondaria di secondo grado. I diplomati degli istituti professionali erano occupati per il 75,5%, mentre il 7,7% studiava all'università. I diplomati degli istituti tecnici erano occupati per il 62,7%, mentre il 19,5% studiava all'università. I diplomati dei licei erano occupati per il 26,8%, mentre il 58,9 % studiava all'università. I diplomati dell'istruzione magistrale erano occupati per il 40,4%, mentre il 37,5% studiava all'università. I diplomati dell'istruzione artistica erano occupati per il 50,1%, mentre il 17,4% studiava all'università. Gli altri in genere erano alla ricerca di un lavoro. Gli studenti degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dell'istruzione magistrale e artistica rappresentavano i due terzi degli studenti che si diplomano agli esami di Stato. A questi vanno aggiunti quanti frequentano corsi di formazione professionale iniziale, quanti hanno abbandonato la scuola per inserirsi nell'apprendistato o costituire l'insieme dei «né scuola, né lavoro» (ISTAT, 2009a, 2009b). Per tutti questi la preparazione a inserirsi nel mondo del lavoro costituisce una dimensione essenziale della loro formazione. Come si fa a discorrere della scuola come se questa non dovesse avere nessun rapporto con il loro futuro di lavoratori o di professionisti, a meno che essa non debba essere considerata una scuola di disoccupazione? La critica al mondo capitalistico e alle sue forme di sfruttamento della forza lavoro non può comportare, per contrapposizione, la sollecitazione a promuovere una scuola che è capace 'solo' di promuovere persone che o ignorano tali situazioni o le criticano su basi ingenuamente ideologiche, senza averne una conoscenza diretta<sup>14</sup>.



### **L'insistere sullo sviluppo di competenze trasversali conduce a una mistificazione del processo educativo?**

È stato evocato precedentemente il fatto che sia l'agire interiore (come il pensare), sia quello esteriore (come il produrre un artefatto) migliorano la loro qualità attraverso l'esercizio pratico. Non basta sapere come si fa, ma occorre essere capaci di farlo. Molto spesso il pensare è una lotta contro se stessi e le proprie ingenuità o una faticosa esplorazione analitica di immagini e intuizioni. Le armi poi di questa lotta e la grammatica di tale esplorazione si conquistano con fatica, esercitandosi anche a costo di dure sofferenze. Ciò vale analogamente per ogni altra attività. Tuttavia non è possibile, e in questo Baillargeon (2006) ha ragione, imparare a pensare, ad apprendere, ad agire in generale, bensì solo in riferimento a campi specifici del sapere, del saper fare o dell'esperienza. Le cosiddette competenze trasversali costituiscono spesso più un mito che una realtà effettiva; per esempio è ben difficile sviluppare la capacità di risolvere problemi in generale, senza tener conto dei contenuti di riferimento, del campo esperienziale o teorico preso in considerazione. Infatti, tale processo prende necessariamente avvio in un contesto particolare, all'interno di un ambito specifico di questioni. È impossibile, infatti, anche solo capire i dati di un problema se non si ha una certa familiarità con il tipo di questioni affrontate. In altre parole per poter sviluppare la capacità di risolvere problemi all'interno della matematica, occorre possedere ben precise conoscenze concettuali e procedurali, addirittura proprie di ambiti specifici della matematica stessa. Certamente è poi possibile studiare come si comportano i buoni solutori di problemi di matematica e indicare alcune metodologie che possono aiutare ad affinare le proprie competenze in merito, come ha fatto Georg Polya nei suoi celebri volumi (Polya, 1967), ma lo studio di queste tecniche non permette poi di affrontare problemi specifici senza una buona base di conoscenze pertinenti e ben organizzate. Questo vale in tutti i campi. D'altra parte, un buon solutore di problemi matematici può risultare del tutto incapace di affrontare problemi di altro tipo. Esistono certamente alcune attitudini e atteggiamenti che favoriscono lo sviluppo di questa competenza, ma questi vanno sempre contestualizzati.

L'affermazione generale che trova supporto da questo esempio è che non è possibile sviluppare le cosiddette competenze trasversali ignorando che esse devono fare riferimento sempre a contesti, situazioni, problematiche ben definite, anche se attraverso l'allargamento dell'esperienza di contesti, situazioni e problematiche, esse possono diventare progressivamente sempre più trasferibili. Cioè, una competenza di questo tipo è definita trasversale perché i suoi caratteri essenziali possono essere ritrovati nell'agire di una persona in molti contesti, talora anche abbastanza diversi tra loro. Tuttavia il suo sviluppo implica un iniziale esercizio in ambiti specifici per potersi poi consolidare e generalizzare

progressivamente, affrontando ambiti più o meno vicini e valorizzando forme di adattamento per analogia. È questo il campo proprio degli studi sulla trasferibilità delle competenze. Infatti, è più facile che una persona che si è esercitata in un particolare ambito di competenza, possa poi aprirsi ad altri ambiti ed estendere le sue conoscenze e abilità, mentre ha già sviluppato in sé la tendenza a valorizzare le proprie risorse interne ed esterne nell'affrontare situazioni più o meno fortemente sfidanti.

A questa particolare problematica ha dedicato non poca riflessione il belga Marcel Crahay (2006), esaminandola da una prospettiva simmetrica. Egli parte dalla sollecitazione proveniente da alcune correnti della psicologia dell'apprendimento, che considerano quest'ultimo come sempre e inevitabilmente situato, cioè collocato in un contesto esperienziale specifico. Partendo da alcuni esempi l'Autore afferma: «sembra che tutti gli elementi della situazione influenzano la prestazione degli studenti. Si può ancora parlare, allora, di famiglia di situazioni?» (Crahay, 2006, p. 104). Su questa base egli giunge a sostenere la necessità urgente di una «restaurazione del disciplinare». Forse la conclusione esigerebbe molti più passaggi logici. Un conto, infatti, è che ogni esperienza di apprendimento sia necessariamente situata in un contesto non solo culturale (e quindi in un particolare ambito della conoscenza e dei saperi), ma anche sociale e metodologico, un conto è trarre la conclusione che un tentativo di valorizzazione di tale esperienza fuori da un ristretto ambito disciplinare è destinato al fallimento. Perché, come poi lo stesso Crahay specifica, occorre far «passare dal carattere contestualizzato delle fasi iniziali della conquista del sapere, prima tappa del processo di costruzione cognitiva, alla decontestualizzazione o generalizzazione, che ne è la seconda» (Crahay, 2006, p. 107). Anzi «occorre senza dubbio articolare tre momenti didattici: all'inizio, una fase di costruzione degli apprendimenti in contesto, poi una fase di decontestualizzazione e di transfer (o ancora di diversificazione contestuale) e, infine, una fase di ritorno riflessivo o meta-cognitivo su questi apprendimenti» (Crahay, 2006, p. 108).

A parte la troppo sbrigativa delineazione del processo di astrazione e di quello di generalizzazione, certamente una dinamica di questo tipo è sempre necessaria. Già Aristotele parlava di un processo di astrazione riflettente che porta dal particolare al più generale. Gli studi sull'apprendimento esperienziale hanno sviluppato in maniera assai puntuale il ruolo della riflessione critica. Ma le questioni ulteriori sono: se non si possa partire da un livello già moderatamente astratto e generale della conoscenza per poi muoversi in due direzioni, verso il basso nella sua contestualizzazione e verso l'alto verso una sua maggiore generalità; oppure, affermare che sempre un concetto generale sia in qualche modo una forma riassuntiva di una molteplicità di situazioni concrete, un «multi-concreto»; oppure ancora, se tra contesto, azione di pensiero, sviluppo di idee e procedimenti più generali e ricontestualizzazione si attui una sorta



di movimento circolare di natura ricorsiva. Quanto al processo di decontestualizzazione, poi, occorre ricordare come esso può essere inteso in due diverse accezioni, come policontestualità, cioè come integrazione di esperienze specifiche in un quadro unitario, oppure come superamento delle frontiere poste da un contesto specifico per aprirsi ad altri contesti sia all'interno, che all'esterno di un quadro disciplinare<sup>15</sup>.

## Conclusioni

Da quanto sopra esposto si possono trarre alcune conclusioni particolari e una conclusione generale. In primo luogo, occorre considerare i saperi da due punti di vista tra loro complementari: come costituenti fondamentali di un'adeguata coltivazione della persona umana nelle sue dimensioni interiori più profonde e significative e come componente essenziale delle risorse personali da valorizzare nell'affrontare le sfide dello studio, del lavoro e della vita. In secondo luogo, non si tratta di contrapporre la persona alle istanze a essa esterne, siano persone, compiti, pratiche, discipline. La crescita della competenza personale può avvenire solo in un'intima conversazione con tali riferimenti, una conversazione che tende a qualificare la persona, tenendo conto del contesto culturale, sociale e pratico nel quale essa è inserita. Anche il promuovere la conoscenza e la preparazione a entrare nel mondo del lavoro non possono essere considerate in contrapposizione allo sviluppo dei saperi e della cultura generale. Se si tratta in particolare di giovani di sedici-diciannove anni, occorre equilibrare le due istanze, anche tenendo conto dei diversi canali formativi e delle molteplici esigenze educative. Infine, come per le competenze disciplinari, così per le competenze trasversali, è facile cadere in equivoci pericolosi, soprattutto se si ignora il soggetto che apprende e il processo di apprendimento; oppure se si ignora la struttura delle discipline stesse nel loro impianto concettuale e produttivo; o, ancora, se si ignorano le esigenze delle situazioni e dei contesti pratici e culturali nei quali si opera.

Una conclusione generale può essere proposta sulla base dell'analisi di alcune delle critiche più significative all'approccio educativo per competenze: nell'affrontare le varie problematiche sarebbe bene ispirarsi a un antico aforisma che suggeriva di 'distinguere per unire, e non per contrapporre tra loro, talora selvaggiamente, distinzioni concettuali, spesso elaborate più per amor di polemica, che di approfondimento teorico o pratico.

## Note

<sup>1</sup> Il sottinteso sembra essere che un approccio per competenze favorisce la preparazione di soggetti dequalificati.

<sup>2</sup> Qualcosa di analogo ha tentato di fare Marcel Crahay (2006) nel suo saggio *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation* dove scrive che «il est urgent, pensons-nous, d'entreprendre une

*crique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le réductionnisme conceptuel qu'elle tend à instaurer»* (Crahay, 2006, p. 101).

<sup>3</sup> Già all'inizio del millennio Boutin e Julien (2000) descrivevano possibili devianze analitico-burocratiche dell'approccio per competenze.

<sup>4</sup> Negli anni Sessanta, quando lo strutturalismo era ancora assai diffuso, Bruner (1964) segnalava come la struttura di una disciplina è data dai suoi concetti chiave e dai suoi principi organizzatori che, come tali, permettono di inquadrare i vari dati dell'esperienza e le varie conoscenze in un quadro organico. Sono tali concetti e tali principi che consentono da una parte la comprensione e dall'altra un'ulteriore espansione del sapere. Inoltre sta proprio nella acquisizione più per strutture che per elementi isolati, la radice della possibilità di una efficace ritenzione e di un valido *transfer*. Il concetto di struttura in questo caso era visto da Bruner come organizzazione cognitiva, come mezzo per andare oltre l'informazione, per ritenere i dati nella memoria e per trasferire abilità apprese a situazioni nuove: è il principio secondo cui si apprende, si ritiene e si generalizza meglio il materiale che presenta un'organizzazione interna. La ricerca psicologica successiva ha evidenziato come anche nella risoluzione di problemi è essenziale possedere non solo i quadri concettuali che consentono di leggere e interpretare la sfida presente, ma soprattutto una loro buona organizzazione interna. Cioè, senza conoscenze ben comprese e ben organizzate non si danno competenze effettive.

<sup>5</sup> Tra il 2007 e il 2009 negli Stati Uniti si è sviluppata una notevole controversia circa il valore pedagogico e didattico di metodi ispirati al costruttivismo di fronte a metodi di insegnamento più diretti e sistematici. In particolare la pubblicazione del volume di Tobias e Duffy (2009) fu l'occasione di un approfondimento della problematica nel contesto dell'annuale convegno dell'AERA a San Diego nel 2009. Le conclusioni provvisorie cui erano giunti ricercatori di grande rilievo e qualità mettevano in luce la debolezza dei riscontri empirici raccolti a favore di metodi di insegnamento cosiddetti indiretti, mentre era evidente l'efficacia di metodi più diretti e sistematici, soprattutto nel caso degli studenti meno dotati intellettualmente.

<sup>6</sup> Un'analisi critica del pensiero di White si trova in Scott (2008). In maniera analoga si è orientato il mio pensiero (Pellerey, 2010).

<sup>7</sup> Certe pratiche didattiche, come le ormai consuete interrogazioni programmate, sono vissute come passaggi obbligati o scadenze di pagamento, dovuti per superare lo scoglio della promozione o, almeno, per non subire danni irreparabili. Quanto ai saperi scientifici spesso essi rimangono del tutto separati dall'interpretazione dei fenomeni e degli eventi presenti nell'esperienza personale dell'ambiente fisico e sociale in cui vivono. Le stesse conoscenze matematiche sembrano ai più elementi estranei alla propria quotidianità e quindi irrilevanti nel loro progetto di vita.

<sup>8</sup> Dal punto di vista pratico ha certamente ragione Perrenoud quando afferma che «il vero conflitto viene alla luce se ragioniamo sulla quantità di saperi, perché sviluppare delle competenze prende tempo: quello di assimilare i saperi e quello di allenarsi a servirsene. La mobilitazione delle risorse si apprende, come le risorse stesse. E rivendica la sua parte nel tempo scolastico. Accumulare delle risorse nuove e imparare a servirsene non sono necessariamente due tempi separati, ma risolvere problemi, condurre dei progetti, confrontarsi a delle situazioni complesse prende tempo ed esige un riporto di certi contenuti alle tappe ulteriori del percorso curricolare» (Perrenoud, 2010, pp. 169-170).

<sup>9</sup> «Il motivo profondo di questa posizione è superare la 'centralità' degli





‘oggetti’ di qualsiasi natura (anche di quelli più alti della cultura) per esaltare quella di ogni persona umana, nella relazione tra persone umane» (Bertagna, 2004, p. 14).

<sup>10</sup> Si tratta di tre dimensioni che, a nostro avviso, caratterizzano una competenza, e cioè la dimensione soggettiva, quella oggettiva e quella intersoggettiva. Nel considerare tali dimensioni, però, si può essere tentati di isolare il soggetto dall’oggetto, nel senso di esaminare con cura le qualità proprie della persona, le sue conoscenze e abilità possedute nella loro trasformazione personale, le motivazioni e i significati che guidano i suoi comportamenti; e, separatamente, per quanto concerne l’oggetto, un’analisi attenta del compito da svolgere e delle sue esigenze in termini di risultati da conseguire. Questa lettura può condurre a trascurare ciò che caratterizza il concetto stesso di competenza: la relazione esistente tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante. Inoltre, la natura stessa di una competenza personale si definisce in gran parte in riferimento alla pratica umana nella quale egli è inserito. A questo proposito si può leggere il secondo capitolo del volume Pellerey (2004).

<sup>11</sup> Questo processo può essere esaminato utilizzando il quadro concettuale del *transfer*, cioè del processo attraverso il quale una competenza già raggiunta riesce a essere modulata o addirittura trasformata per affrontare una situazione nuova e/o più complessa, evidenziandone i caratteri e le condizioni necessarie per una sua attivazione positiva. In altra occasione ho studiato tale processo giungendo alla conclusione che alla base della attivazione della gestione del processo sta l’intenzione e la voglia di impegnarsi in esso (Pellerey, 2002).

<sup>12</sup> La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: «l’insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l’educando può manifestare solo con l’aiuto di chi già le possiede» in Roth & Lee (2007).

<sup>13</sup> Un buon quadro di riferimento si può trovare in Roth e Lee, 2007.

<sup>14</sup> A mio giudizio si sono persi per strada anche molti degli apporti formativi indicati nei passati due secoli da un’attenta Pedagogia del lavoro.

<sup>15</sup> Secondo Engeström, Engeström e Kakkainen (1995), una caratteristica della competenza esperta è la «policontestualità»: un competente esperto riesce ad adattare le sue prestazioni a una pluralità di contesti ed è pronto ad «attraversare i confini» della pratica nella quale è inserito per affrontare problemi nuovi.

## Bibliografia

- Baillargeon, N. (2006), «La réforme québécoise de l’éducation: une faillite philosophique», *Possible*, 30(1), pp. 139-184
- Bertagna, G. (2010), «Saperi disciplinari e competenze», *Studium educationis*, 3(2), pp. 5-24
- Bertagna, G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola
- Boutin, G. e Julien, L. (2000), *L’obsession de la compétence*, Montréal, Editions Nouvelles
- Bruner, J. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando
- Crahay, M. (2006), «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation», *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kakkainen, M. (1995), «Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities», *Learning and Instruction*, 4, pp. 319-336





- Gardner, H. (2009), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli
- Hirst, P. (1965), «Liberal education and the nature of knowledge», in R.D. Archambault (eds), *Philosophical analysis and education*, London, Routledge & Kegan Paul, 8-36
- Hirst, P. (2008), «In pursuit of reason», in L.J. Wachs (eds), *Leaders in Philosophy of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 113-124
- Hirst, P. (1966), *Ethics and education*, London, Allen&Unwin
- Hirtt, N. (2009), L'approche par compétences: une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, 39, 1-34
- Hirtt, N. (2004), «L'educazione europea e la crisi mondiale del capitalismo», Contributo al Forum Sociale Europeo di Londra *Educazione e globalizzazione in Europa*, Londra 16 ottobre, <http://www.skolo.org/spip.php?article981&lang=fr>
- ISTAT, (2009a), *I diplomati e lo studio. Note per la stampa*, [www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20091112\\_00/testointegrale20091112.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20091112_00/testointegrale20091112.pdf)
- ISTAT, (2009b), *I diplomati e il lavoro. Note per la stampa*, [www.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20090805\\_00/testointegrale20090805.pdf](http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20090805_00/testointegrale20090805.pdf)
- McIntyre, A. (1988), *Whose justice? Which rationality?*, London, Duckworth
- McIntyre, A. (1981), *After the virtue*, London, Duckworth
- Nuttin, J. (1983), *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando
- Pellerey, M. (2010), *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi e formativi*, Napoli, Tecnodid
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia
- Pellerey, M. (2002), «Processi di transfer delle competenze e formazione professionale», ISFOL, C. Montedoro (a cura di) *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 113-153
- Pellerey, M. (1999), *Educare*, Roma, Las
- Perrenoud, P. (2010), «Sviluppo delle competenze e senso del lavoro a scuola», in M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Napoli, Tecnodid, pp. 160-179
- Peters, R.S. (1966), «The philosophy of education», in J.W. Tibble, (eds) *The study of education*, London, Routledge, pp. 59-89
- Polya, G. (1967), *Come risolvere i problemi di matematica. Logica e euristica nel metodo matematico*, Milano, Feltrinelli
- Reale, G. (a cura di) (1991), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi
- Roth, W.M. & Lee, Y.J. (2007), «Vigotsky's neglected legacy. Cultural-historical activity», *Review of Educational Research*, 2, pp. 186-232
- Scott, D. (2008), *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, London, Routledge
- Tobias, S. & Duffy, T.M. (2009), *Constructivist Instruction. Success or failure?* New York, Routledge
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini e Associati
- White, J. (2008), «The centrality of well-being», in L.J. Waks (eds), *Leaders in Philosophy of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 269-278





**Abstract:** following the publication of the National Guidelines for Secondary Schools (Licei) and Guidelines for VET Institutes, a cultural war, similar to the one already taking place in French speaking countries, more specifically in Quebec and in the French-speaking Belgium wherein for many years school systems based on competences is followed, can also be observed in Italy. Akin to a war of religions that contrasts, in a *nonchalant* manner, knowing and competences while attributing all sorts of malfunctions to the latter, this contribution examines some of the critical arguments not only to purify the competence based educative system from drifting in effect towards dangers if carried on in a naive manner, but also to appreciate that which is positive in it. Based on such a depth analysis some conclusions are drawn that are inspired by the principle of complementarity. Thus for example, one needs to consider knowledge both as constituent fundamental for promoting humans in their profound and significant interior dimensions and as essential component of personal resources to take advantage of while confronting the challenges of study, of work and of life.

**Keywords:** Competences, Knowledge, Educative processes, School disciplines, School and Labour market.

# L'eccellenza nell'istruzione superiore: politiche, effetti, problemi aperti

S/D)))

Un'analisi comparativa in quattro paesi europei

di Massimiliano Vaira

**Abstract:** *l'articolo presenta alcuni dei principali risultati di una ricerca comparativa sulle politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore. Dopo aver delineato il contesto globale, definito in termini di world polity dell'istruzione superiore, in cui il concetto dell'eccellenza ha preso forma ed è stato diffuso, l'articolo analizza comparativamente come le politiche per l'eccellenza sono state perseguite in quattro paesi europei: Francia, Germania, Inghilterra e Italia. In particolare, l'analisi si sofferma su due aspetti: il primo, di carattere descrittivo, riguarda il tipo, i contenuti e gli scopi delle politiche; il secondo evidenzia gli effetti prodotti, o che potenzialmente potrebbero essere prodotti, da queste politiche in ciascuno dei sistemi considerati. Nelle conclusioni vengono discussi alcuni problemi relativi alle politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore, ai loro scopi e al modo di perseguirle.*

**Keywords:** *Istruzione superiore, Politiche per l'eccellenza, Ristrutturazione e stratificazione, Analisi comparativa.*

## Introduzione

L'eccellenza è antica quanto l'università essendone uno dei tratti costitutivi e strutturali. L'eccellenza è sempre stata associata alla produzione e alla trasmissione di conoscenze di livello superiore attraverso le quali il progresso culturale, sociale e la formazione dei ceti intellettuali e professionali, sono stati perseguiti e realizzati. Tuttavia, il significato di eccellenza è storicamente mutato nel corso del tempo, come sono mutati i luoghi dove essa veniva identificata.

Tra il Medioevo e il Rinascimento le università italiane hanno costituito la punta avanzata dell'eccellenza nella formazione delle élite culturali e professionali (Clark, 1977). Tra il XVI e il XIX secolo il fulcro della formazione di eccellenza si sposta dall'Italia all'Inghilterra (Oxford e Cambridge), mantenendo la funzione e gli scopi originari (Clark, 1977; Clark, 2006). A partire dal XIX secolo si assiste a un nuovo cambiamento di localizzazione dei centri di eccellenza universitaria e, soprattutto, a una sua prima e parziale ridefinizione dei contenuti e scopi. Le università tedesche e francesi diventano i centri riconosciuti dell'eccellenza nella produzione e trasmissione della conoscenza. Il modello humboldtiano tedesco mette



al centro per la prima volta, accanto alle funzioni formative, la ricerca. L'eccellenza della formazione viene così indissolubilmente legata all'eccellenza della ricerca. In Francia l'istituzione delle *Grandes Écoles* napoleoniche porta all'identificazione dell'eccellenza nella formazione delle élite professionali specializzate nei campi politico-amministrativo, tecnico e militare. Infine, nel xx secolo il luogo dell'eccellenza viene identificato con gli Stati Uniti. Sebbene il modello universitario americano abbia incorporato quello humboldtiano, esso aggiunge qualcosa di nuovo: l'università è un'istituzione al servizio della più ampia società per il suo sviluppo. In questo modo, l'eccellenza riguarda sia la formazione delle professioni altamente avanzate che vanno a costituire la classe dirigente nei diversi settori, sia il perseguimento e la produzione di ricerca avanzata e innovativa a fini applicativi.

Oggi il modello americano continua a essere il principale punto di riferimento dell'eccellenza nell'istruzione superiore, ma parallelamente stiamo assistendo a un nuovo cambiamento del concetto di eccellenza. Questo cambiamento ha il suo radicamento nei cambiamenti istituzionali che sinteticamente definiamo «globalizzazione», la quale, a sua volta, è declinata nei termini dell'economia e della società basate sulla conoscenza. In questo nuovo scenario, l'istruzione superiore sta andando incontro a una profonda ridefinizione relativamente ai suoi scopi e funzioni e ai modi con cui perseguirli. Tutto ciò si riflette e influisce sulla sua definizione di eccellenza.

L'articolo è organizzato in tre parti. Nella prima viene delineato il contesto globale nel quale il concetto di eccellenza si radica e si definisce; nella seconda si presenta un'analisi comparativa delle politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei (Francia, Germania, Inghilterra e Italia) e i loro effetti sui sistemi di istruzione superiore. Questa parte è derivata dalla ricerca PRIN 2006 a cui chi scrive ha partecipato<sup>1</sup>; nella terza parte conclusiva verranno evidenziati alcuni problemi aperti relativi alle politiche per l'eccellenza e alle diverse e possibili finalità e modalità del suo perseguimento.

### **Globalizzazione, istruzione superiore ed eccellenza**

Uno dei connotati più rilevanti dei processi di cambiamento nei sistemi d'istruzione superiore negli ultimi 25 anni, è che si inseriscono in un contesto e in dinamiche globali. I cambiamenti dei sistemi e delle istituzioni d'istruzione superiore relativi alle loro logiche di strutturazione, governo e funzionamento, ai loro compiti istituzionali e alle modalità con cui assolverli sono stati promossi, sostenuti, legittimati e veicolati da una densa rete di attori sovra e trans-nazionali. Questa rete è composta da Stati, agenzie e istituzioni trans-nazionali, organizzazioni e associazioni di vario tipo operanti nella scena globale che, nel loro complesso,

costituiscono la *world polity*<sup>2</sup> dell'istruzione superiore (Vaira, 2004). In questa sede circoscrivo l'attenzione su tre aspetti, tra loro connessi, che ritengo costituiscano le pre-condizioni per le politiche per l'eccellenza.

Il primo e più generale, riguarda la diffusione e l'incorporazione nel settore dell'istruzione superiore delle retoriche del mercato e della competizione. Cobalti (2007) ha ricostruito efficacemente l'enorme mole di analisi e dibattiti sulle relazioni tra globalizzazione, mercatizzazione e istruzione. Quel che qui preme sottolineare è che questi processi di cambiamento istituzionale prodotti, sostenuti, legittimati e diffusi dalle istituzioni della *world polity* hanno ridefinito profondamente le logiche del campo dell'istruzione superiore (Vaira, 2004). I modelli di gestione derivati dall'impresa, sia per il governo dei sistemi sia delle singole istituzioni, le logiche organizzative basate sull'efficienza, efficacia e qualità dei processi, la grande attenzione dedicata agli indicatori di produttività e di qualità dei prodotti (ricerca e insegnamento), la centralità dei clienti (gli studenti) e degli *stakeholders*, l'idea che sistemi e istituzioni di istruzione superiore debbano competere tra loro a livello nazionale e globale, sono diventati non solo diffusi, ma ampiamente dati per scontati, anche da parte di chi li critica. In questa logica di mercato l'eccellenza diventa il requisito e l'arma competitiva principale per guadagnare visibilità e reputazione, ottenere risorse economiche (pubbliche e private), attrarre studiosi e studenti. Non a caso, guardando i siti web delle istituzioni delle più disparate parti del mondo, si trova sempre un qualche richiamo a una qualche eccellenza offerta.

Il secondo aspetto è la diffusione e istituzionalizzazione dei modelli di valutazione e assicurazione della qualità nell'istruzione superiore. Essi facevano parte dei pacchetti di riforma, avviati a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, che si incardinavano sui nuovi imperativi istituzionali della razionalizzazione delle spese dello Stato per l'istruzione superiore, dell'autonomia delle istituzioni e della loro responsabilizzazione (*accountability*). Nel giro di poco più di un decennio gli schemi per la valutazione della qualità sono diventati una caratteristica strutturale istituzionalizzata nel settore dell'istruzione superiore (Vaira, 2008a, 2008b). In questo arco di tempo, la valutazione della qualità ha raggiunto un livello considerevole di istituzionalizzazione: istituzioni e accademici hanno in larga parte 'interiorizzato' le sue logiche e hanno incominciato ad agire in conformità a esse, sebbene critiche, tensioni e conflitti siano presenti (Vaira, 2008a). Nel complesso, si può sostenere che i fondamentali obiettivi connessi alla valutazione della qualità siano stati ampiamente realizzati. Data questa situazione, si è aperto un nuovo spazio di intervento per l'identificazione e la valutazione di un livello di qualità superiore a quello «di base» fin qui perseguito. La parola d'ordine nelle politiche dell'istruzione superiore con cui si è aperto il nuovo millennio è promuovere, identificare, premiare l'eccellenza:



«nel nuovo panorama globale dell'istruzione superiore, la qualità non è più distintiva, anche perché la competizione nel campo si è fatta più ampia e acuta, per cui ora, per avere visibilità, reputazione e prestigio in modo da operare con successo in questo nuovo ambiente competitivo, si deve eccellere» (Rostan e Vaira, 2010, pp. 214-215).

Il terzo aspetto è costituito dai *rankings* globali delle istituzioni universitarie. A partire dal 2003 inizia quello che possiamo chiamare il movimento dei *rankings*, il cui scopo dichiarato è di valutare l'eccellenza delle istituzioni di istruzione superiore a livello mondiale. Il primo *rankings* è stato sviluppato dall'Università Jiao Tong di Shanghai cui si è aggiunto l'anno seguente quello del Times. Nel giro di pochi anni il fenomeno è letteralmente esploso e oggi esiste una pluralità di classifiche più o meno conosciute e più o meno considerate. Presto ve ne sarà una europea promossa dalla *European University Association*<sup>3</sup>, con l'obiettivo di fornire classifiche delle università europee che aspirano a essere più affidabili di quelle prodotte fino adesso. I *rankings* globali stanno generando una crescente preoccupazione e una pressione a intervenire sui sistemi e le istituzioni di istruzione superiore nazionali al fine di far raggiungere loro il miglior posizionamento nelle classifiche globali. In generale, i *rankings* globali vengono sempre più presentati e rappresentati come «misure» con cui fare necessariamente i conti riguardo il livello di eccellenza mondiale delle istituzioni nazionali. Essi costituiscono sia un insieme di criteri e misure dell'eccellenza abbastanza legittimato – almeno riguardo i loro intenti e fini generali – sia il terreno sul quale le istituzioni competono per il riconoscimento internazionale di prestigio e reputazione (Vaira, 2008b; Rostan e Vaira, 2010).

### **Le politiche per l'eccellenza e i loro effetti in quattro paesi europei**

In questa sede non è possibile entrare nei dettagli relativi alle condizioni, ai processi e alle dinamiche con cui le politiche per l'eccellenza sono state attuate nei quattro paesi considerati. Per un'analisi dettagliata rimando il lettore ai lavori di Corradi (2009a) e di Rostan e Vaira (2010). Mi limito quindi a illustrare le principali caratteristiche di queste politiche e i loro effetti. Ma prima è utile dare la definizione di «politiche per l'eccellenza». Con questo termine si indicano delle politiche pubbliche

«caratterizzate da quattro elementi costitutivi: la valutazione, la selettività, la formalizzazione di status e posizioni apicali e il finanziamento differenziato. Esse, pertanto, sono volte a riconoscere o a promuovere formalmente un livello di qualità massimo, o almeno superiore alla media, nella ricerca e/o nella didattica, sulla base del quale conferire a istituzioni, loro sub-unità, o reti tra istituzioni o tra unità di diverse istituzioni, uno status e una posizione apicale all'interno del sistema di istruzione superiore, nonché risorse finanziarie maggiori di quelle destinate ad altre» (Rostan e Vaira, 2010, p. 197).

*Le politiche*

Le politiche per l'eccellenza in Francia sono state attuate a partire dal 2006, sebbene esse abbiano le loro radici nel Rapporto Attali del 1998 e nella riforma varata nel 2000. Queste politiche sono state indirizzate prevalentemente per la ricerca (in Francia l'eccellenza nell'insegnamento continua a essere identificata con il settore delle *Grandes Écoles*) e si sono concretizzate in tre programmi: reti tematiche di ricerca avanzata (RTRA), poli di ricerca e di insegnamento superiore (PRES) e operazione *Plan Campus* (Pitzalis 2009). Le RTRA sono reti di centri di ricerca pensate come strumenti per permettere alla comunità scientifica di creare, con il sostegno finanziario dello Stato, reti capaci di sviluppare progetti di ricerca di eccellenza scientifica in grado di essere riconosciuti a livello internazionale. I PRES hanno lo stesso scopo, ma rivolto alla collaborazione tra università e *Grandes Écoles* per accrescere la visibilità internazionale delle istituzioni di istruzione superiore francesi, in particolare migliorando il loro posizionamento nei *rankings* internazionali. L'operazione *Plan Campus* mira a riqualificare campus esistenti e/o crearne di nuovi per dare sostegno anche alle iniziative RTRA e PRES, come pure a creare poli di eccellenza indipendenti dalle altre due iniziative. A queste iniziative sono state destinate risorse finanziarie *ad hoc*. Il governo ha messo a disposizione delle istituzioni partecipanti alle tredici RTRA 200 milioni aggiuntivi rispetto al finanziamento ordinario; per i dieci progetti vincitori di *Plan Campus* sono stati stanziati dieci miliardi extra da erogare in cinque anni. Nel 2010 la Francia ha destinato ulteriori undici miliardi per innalzare il livello qualitativo generale dell'istruzione superiore, di cui otto destinati alla sola ricerca e i rimanenti destinati all'iniziativa *Plan Campus*.

Anche per la Germania, l'eccellenza costituisce un ambito di intervento politico recente e anche in questo caso il principale motivo alla base del varo dell'*Exzellenzinitiative* (2005) sta nelle preoccupazioni per la scarsa presenza e il basso posizionamento delle istituzioni tedesche nelle classifiche internazionali (Corradi, 2009b). Gli strumenti di cui si avvale l'iniziativa sono costituiti da tre tipi di progetti: progetti per la creazione di scuole di dottorato; progetti per la creazione di raggruppamenti, formati da istituzioni di ricerca universitarie e istituti di ricerca pubblici, competitivi a livello internazionale; progetti per strategie istituzionali volte a individuare università fortemente orientate alla ricerca. All'*Exzellenzinitiative* è stato destinato un finanziamento pubblico straordinario di 1,9 miliardi di euro per la durata di un quinquennio (2007-2012). L'iniziativa è stata rifinanziata nel 2009 per il quinquennio 2012-2017 con un ulteriore finanziamento straordinario di 2,7 miliardi di euro.

Il caso inglese è quello in cui le politiche per l'eccellenza hanno una storia relativamente più lunga, dato che possono essere fatte risalire almeno alla metà degli anni Ottanta con il primo esercizio di valutazione della ricerca RAE (*Research Assessment Exercise*) (Vaira, 2009). Nel 2003, le



politiche per l'eccellenza nella ricerca e nell'insegnamento sono state formalizzate nel *White Paper*, documento politico che riconosce esplicitamente l'impegno di premiare, attraverso il finanziamento, le migliori istituzioni al fine di far loro raggiungere un livello di eccellenza capace di tener testa alle migliori università americane. Nel 2008 è stato deciso di sostituire il RAE con un nuovo modello di valutazione della ricerca, significativamente chiamato *Research Excellence Framework* (REF). Attualmente si sono chiuse le fasi progettuale e di consultazione con gli atenei e nel corso dell'anno saranno pubblicati i criteri di valutazione; tra il 2013 e il 2014 le valutazioni saranno svolte con il nuovo sistema. Differentemente da Francia e Germania, le politiche per l'eccellenza inglesi non hanno mai stanziato soldi extra. Tuttavia, dal 1997 al 2009 il finanziamento pubblico delle università è costantemente cresciuto. In base ai dati OECD (2010) tra il 2000 e il 2008 la crescita del finanziamento è stata pari al 50%. Nel 2009 il finanziamento per la ricerca è cresciuto di un ulteriore 7,7% e quello generale per l'università di un 4%, per un totale di 11,4 miliardi di euro (HEFCE 2009). Solo nel 2010 la crescita del finanziamento ha subito una battuta d'arresto con un taglio del 9,5% rispetto al 2009.

Veniamo all'Italia. Asserire che il nostro Paese abbia politiche per l'eccellenza equivalenti o simili a quelle degli altri paesi non è sostenibile, tuttavia non si può negare che alcune mosse in tale direzione sono state intraprese (Corradi e Rostan, 2009). Una di queste è stata l'introduzione nel 1997 della valutazione *ex-ante* dei progetti di ricerca co-finanziati dal Ministero (progetti PRIN). La valutazione avrebbe lo scopo di sostenere finanziariamente la ricerca, se non di eccellenza, di elevata qualità, concentrando le non molte risorse sui progetti più meritevoli<sup>4</sup>. Nel 1998 è stato istituito il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca il cui compito è fornire valutazioni *ex-post* della qualità dei prodotti della ricerca. Queste valutazioni sono state introdotte nella prospettiva di creare o di formalizzare distinzioni qualitative all'interno del sistema e ordinarle in base a una classifica da cui far discendere un finanziamento differenziato volto a premiare i migliori. Tuttavia, le valutazioni prodotte (al momento ferme al primo e unico esercizio del 2004) non hanno fruttato che minimi risultati in tal senso. Un'altra politica riguarda l'eccellenza nell'insegnamento, con l'istituzione di nuove Scuole di Eccellenza che affiancano le, e si ispirano alle, due scuole pisane (Normale e S. Anna). La fondazione di queste scuole è spesso il frutto di iniziative collettive «dal basso», portate avanti da singoli atenei, da consorzi di atenei o da consorzi di atenei e fondazioni, nella maggior parte dei casi sotto l'egida del Ministero. Al momento solo una scuola di eccellenza è stata formalmente riconosciuta dal Ministero: l'Istituto Universitario di Studi Superiori (IUSS) di Pavia<sup>5</sup>. Tuttavia, va notato che tali scuole di eccellenza – benché considerate istituzioni autonome sotto molti punti di vista – in realtà sono stret-



tamente collegate alle università che le hanno generate e quindi non offrono percorsi formativi e titoli autonomi a livello pre-laurea, come le *Grandes Écoles*, ma offrono insegnamenti di alto livello paralleli e integrativi a quelli offerti dalle università cui sono legate.

### *Gli effetti*

Una delle principali acquisizioni della ricerca, è che non sia tanto l'eccellenza a produrre la stratificazione, quanto la necessità e la volontà di stratificazione a utilizzare la retorica dell'eccellenza come fattore legittimante (Rostan e Vaira, 2010). Intuitivamente si è indotti a pensare che l'eccellenza preceda la stratificazione e che questa sia effetto della prima. Tuttavia, lo sviluppo delle politiche e dei dibattiti nei quattro paesi evidenzia che i problemi prioritari siano la differenziazione e la stratificazione verticale delle istituzioni verso cui orientare il finanziamento selettivo. Solo successivamente (come in Inghilterra), o contemporaneamente (come in Francia e Germania), ciò viene giustificato con l'argomento dell'eccellenza. Vale a dire che vi è una volontà e un'azione politica che si pongono intenzionalmente l'obiettivo di razionalizzare e formalizzare la stratificazione dei sistemi. Si può quindi affermare che queste politiche perseguono una riforma strutturale dei sistemi di istruzione superiore in termini di differenziazione e stratificazione istituzionale, nel quadro della competizione globale nel campo dell'istruzione superiore e degli effetti di convergenza prodotti dal Processo di Bologna (Vaira, 2009). Va infine notato che queste politiche si incardinano su un'idea di eccellenza essenzialmente connessa alla ricerca, che diventa il criterio ordinatore di «tutto il sistema», non solo di quelle istituzioni con una lunga e consolidata reputazione di eccellenza (Rostan e Vaira, 2010).

L'eccellenza, oltre a essere un concetto socialmente e politicamente costruito, negoziato e, in una qualche misura, imposto, è un concetto intrinsecamente «distintivo» e quindi «divisivo» in quanto separa ciò che è ritenuto eccellente da ciò che non lo è, contrariamente al concetto di qualità che può annoverare diversi gradi tra gli estremi di una scala che va dalla bassa qualità a quella alta. Data questa natura, l'eccellenza costituisce un terreno di lotte, tensioni e fratture all'interno dei sistemi di istruzione superiore, poiché tende a ridisegnarne la configurazione e le logiche di funzionamento.

Un primo importante effetto strutturale di queste politiche è la produzione di una tendenza, più o meno marcata, alla frammentazione del campo dell'istruzione superiore. Il carattere distintivo, divisivo, selettivo e premiale delle politiche per l'eccellenza produce linee di frattura all'interno del campo attorno alle quali si aggregano attori e interessi e si manifestano lotte tra essi. Si possono identificare tre principali aggregazioni di attori in lotta: i dominanti, gli sfidanti e i dominati o esclusi. I primi sono costituiti dalle istituzioni che hanno ricevuto l'investitura



di eccellenza per il fatto di avere le carte giuste per giocare e vincere la partita secondo le regole fissate e sono interessati a mantenere la posizione di preminenza e la distanza dagli sfidanti. I secondi aggregano quelle istituzioni che hanno risorse e potenzialità per raggiungere una posizione apicale, o prossima a essa, per cui si attrezzano per la competizione e si mobilitano per il loro riconoscimento, cercando di cambiare i criteri e le procedure di distinzione e di selezione, senza però metterne in discussione i principi fondamentali. Infine i dominati sono rappresentati da quelle istituzioni che subiscono una doppia esclusione: la prima è prodotta dai criteri e meccanismi di selezione che li hanno lasciati fuori; la seconda è prodotta dalle stesse regole del gioco vigenti che li esclude dalla possibilità di provare a competere per il vertice come gli sfidanti. A questi non resta che opporsi e lottare per una ridefinizione completa delle regole del gioco. Queste dinamiche di frammentazione del campo dell'istruzione superiore sono presenti, sebbene in misura ed evidenza variabile, nei quattro paesi considerati.

In Inghilterra tali dinamiche si manifestano con maggior chiarezza: la suddivisione delle istituzioni in tre strati distinti, prodotta dalle valutazioni RAE (*Research Assessment Exercise*) e dal finanziamento selettivo su esse fondato, si riflette nell'aggregazione di ciascun strato in altrettante organizzazioni di rappresentanza di interessi (*mission groups*) più o meno distinte e in contrasto: *Russell Group* (Oxford, Cambridge, college londinesi, *London School of Economics* e alcune università di età vittoriana), *1994 Group* (alcune istituzioni vittoriane e le più forti università post-1963), *Million+* (istituzioni post-1963 più piccole e deboli e tutti gli ex-politecnici). La frammentazione, oltre che nella presenza dei gruppi e delle lotte tra loro, si manifesta nel declino della funzione di rappresentanza unitaria della *Universities-UK* che raduna i rettori britannici (Vaira 2009).

Le politiche per l'eccellenza francesi, benché volte a creare alleanze e aggregazioni inter-istituzionali, paiono generare nuove linee di frammentazione del sistema. Da un lato le alleanze seguono una logica opportunistica (ci si allea per creare una massa critica per il riconoscimento internazionale dell'eccellenza), e nello stesso tempo si persegue una gelosa preservazione delle identità istituzionali. Dall'altro, spesso la creazione di queste alleanze segue una logica endogamica, cioè ci si allea tra simili: *Grandes Écoles* con *Grandes Écoles*, università con università, ribadendo e riproducendo la divisione fondamentale del sistema francese. A ciò si aggiunge la politica del *Plan Campus* che pare configurarsi come una politica in parte indipendente, costituendo un'ulteriore potenziale linea di frammentazione (Pitzalis, 2009). Ma è in prospettiva che le politiche per l'eccellenza francesi potrebbero produrre una ancora maggiore frammentazione nel campo. Se alcune delle alleanze istituzionali superassero la logica opportunistica consolidandosi in alleanze organiche, si potrebbe prefigurare una situazione di questo tipo: *network* frutto di alleanze inter-

istituzionali (*Grandes Écoles* e università); *network* prodotti da alleanze endogamiche (tra *Grandes Écoles* e tra università); *network* basati su alleanze opportunistiche; istituzioni create dal programma *Plan Campus*; singole istituzioni non coinvolte in, e/o aderenti a, alcuna iniziativa. Tutte queste istituzioni si troverebbero non solo in una situazione di accentuata e diffusa competizione, ma tenderebbero a costruirsi identità istituzionali distinte e distintive con interessi diversi.

In Germania, l'*Exzellenzinitiative*, ha creato fin da subito diverse linee di frammentazione (Corradi, 2009b):

- 1) premiando nel primo *round* prevalentemente i progetti negli ambiti disciplinari delle scienze 'dure' a discapito di quelli umanistici e sociali. Questa frattura è stata in buona parte sanata nel secondo *round* di valutazione a seguito delle proteste da parte degli esclusi;
- 2) concentrando i finanziamenti nelle istituzioni del sud e del centro-nord-ovest a discapito di quelle collocate nei *Länder* orientali (ex-DDR). Anche in questo caso, nel secondo *round* si è cercato di riequilibrare la situazione, ma le istituzioni orientali continuano a essere nettamente sotto-rappresentate;
- 3) creando diverse linee di divaricazione, quali la polarizzazione tra università dedite alla sola ricerca (le vincitrici) e quelle che si concentreranno sulla sola didattica (le perdenti) divenendo simili alle *Fachhochschulen*, oppure una tripartizione che oltre a istituzioni orientate alla sola ricerca e alla sola didattica comprenderebbe un ampio settore dedito sia alla ricerca, sia alla didattica. In questa fascia intermedia la qualità della ricerca e della didattica potrebbero essere inferiori a quella raggiungibile in istituzioni «mono-funzionali»;
- 4) favorendo di più istituzioni che godevano di reputazione pregressa, di maggior forza nell'attività di ricerca e di maggior capacità di influenza politica (Hartmann, 2006; Münch, 2007), rafforzando una struttura oligarchica in modo simile a quanto avvenuto in Inghilterra con il RAE.

L'Italia si trova in una situazione di maggior ritardo rispetto agli altri paesi. Tuttavia, alcuni processi e realizzazioni mostrano che anche nel nostro Paese processi di frammentazione sono presenti e potrebbero manifestarsi in modo più marcato nel futuro prossimo. Innanzitutto, la vicenda della recente creazione di scuole di eccellenza mostra come il campo accademico sia percorso da divisioni tra coloro che auspicano e cercano di perseguire una differenziazione e una stratificazione verticale maggiore e formalizzata nel sistema e coloro che vi si oppongono. L'effervescenza nella creazione delle scuole di eccellenza e il cauto e limitato processo del loro riconoscimento formale, sono la cartina di tornasole di questa divisione tanto a livello accademico, quanto a quello politico. Ma, probabilmente, è nell'iniziativa di AQUIS (Associazione per la Qualità



delle Università Italiane Statali), che si è avuta nel 2008, che la potenziale frammentazione nel sistema italiano potrebbe trovare il suo avvio. Le tredici istituzioni pubbliche che si sono coalizzate in quel movimento, portando avanti, tra l'altro, la richiesta di un finanziamento differenziale alle istituzioni in base a criteri meritocratici, costituisce un germe di possibile divisione e stratificazione in un sistema unitario e omogeneo. In questo senso e in prospettiva, l'azione di AQUIS potrebbe avere delle somiglianze con il *Russell Group*. Tuttavia, al momento AQUIS non ha proseguito la sua mobilitazione, ma non è detto che non possa riattivarsi nel futuro prossimo.

Dunque, nei quattro paesi considerati gli effetti attuali e/o potenziali delle politiche e delle iniziative per l'eccellenza sembrano indicare che sono in corso, o sono possibili, processi di frammentazione. Questa sorta di *meltdown* strutturale, tuttavia, mostra anche una seconda faccia: quella della ristrutturazione dei sistemi stessi su nuove basi. In altri termini, frammentazione e ristrutturazione sono due processi che si co-implicano e, in particolare, che il *meltdown* strutturale non conduce a uno stato entropico dei sistemi, ma a processi di ricomposizione e di ristrutturazione.

In Inghilterra questo processo è più evidente che negli altri paesi, anche perché iniziato prima e con l'intento esplicito di produrre una differenziazione e una stratificazione delle istituzioni all'interno del sistema. La frammentazione prodotta dal RAE, che si è concretizzata in una struttura gerarchica a tre strati delle istituzioni, ha condotto alla costituzione dei *mission group*, i quali sono un'evidente manifestazione di processo di ristrutturazione del sistema.

In Francia le varie politiche per l'eccellenza sono volte a costruire una diversa struttura del sistema, anche se per il momento i segnali di ristrutturazione sembrano deboli e incerti nella direzione che assumeranno. Di certo c'è che le politiche per l'eccellenza hanno attivato e mobilitato gli attori e messo in crisi le vecchie linee di segmentazione del sistema.

In Germania l'*Exzellenzinitiative* sta producendo processi di ristrutturazione del sistema in termini di una maggior differenziazione e stratificazione delle istituzioni universitarie, in un sistema che, per quanto riguarda il settore universitario, è stato connotato fin qui da una rilevante omogeneità. Tuttavia, come in Francia, è per il momento difficile poter definire quale direzione, contenuti ed effetti assumerà questa ristrutturazione, che comunque sta incominciando a operare.

Infine, l'Italia è il paese in cui questi processi sono meno evidenti e forse anche meno all'opera, data la mancanza di politiche di ampiezza e incisività analoga a quelle degli altri tre paesi. Le scuole di eccellenza al momento non sembrano in grado di stimolare cambiamenti nella forma strutturale di fondo del sistema. Le valutazioni eseguite dalle agenzie nazionali non hanno ancora implicato e prodotto effetti concreti apprezzabili sul sistema in chiave di una più evidente e formalizzata differenziazione e stratificazione. La recentissima riforma universitaria del 2010,

non pare essere in grado di cambiare la forma strutturale del sistema e soprattutto non ha alcuna implicazione per l'eccellenza. Potrebbero invece essere attori e processi dal basso, stimolati da questa riforma, a mobilitarsi per produrre una ristrutturazione del sistema, ma al momento ciò è un'eventualità nell'orizzonte dei possibili.



### **Conclusioni: problemi aperti**

Gli aspetti presentati, sebbene sinteticamente, permettono di evidenziare alcuni punti fermi e identificare alcuni problemi aperti connessi alle politiche per l'eccellenza.

Per quel che riguarda i punti fermi, innanzitutto, le politiche per l'eccellenza si radicano e sviluppano all'interno di un quadro globale che ne costituisce tanto la principale fonte di pressione quanto di legittimazione; per esempio, i *rankings* globali sollecitano l'intervento politico e offrono i presupposti legittimanti per intraprenderlo. In secondo luogo, queste politiche hanno l'obiettivo di cambiare la forma strutturale dei sistemi accentuando e formalizzando la differenziazione e stratificazione istituzionale, legittimandola con l'argomento dell'eccellenza. In terzo luogo, questo obiettivo è perseguito attraverso un impegno finanziario consistente dello Stato (tranne in Italia), sia in termini di stanziamento di risorse *extra* e *ad hoc*, sia attraverso l'aumento del finanziamento ordinario. Ciò è accompagnato da una logica valutativo-selettiva come strumento per distribuire le risorse stanziate. Infine, queste politiche, sulla scorta delle definizioni globali, assumono che la ricerca sia il fondamentale ambito di intervento per il perseguimento dell'eccellenza. L'eccellenza nell'insegnamento è scarsamente tematizzata e ancor meno perseguita. Tutt'al più, questa dimensione dell'eccellenza è vista come conseguente alla realizzazione dell'eccellenza nella ricerca.

Venendo ai problemi aperti, ne vorrei evidenziare alcuni tra i molti. Un primo ordine di problemi riguarda se l'eccellenza debba essere necessariamente e unicamente un attributo delle singole istituzioni, oppure di un sistema nel suo complesso. Il nostro Paese offre una perfetta illustrazione di questo problema. Nei *rankings* globali<sup>6</sup> le nostre istituzioni sono poche e classificate molto in basso nelle graduatorie e da ciò ne segue un giudizio negativo sull'intero sistema. Il basso posizionamento delle istituzioni italiane dipende da diversi fattori. Il sistema italiano è caratterizzato da una elevata omogeneità delle istituzioni e da un basso grado di riconoscimento, informale e, soprattutto, formale delle differenze tra esse. Mancano le cosiddette istituzioni *flagship*, fortemente selettive ed elitarie. Lo scarso uso dei risultati delle valutazioni come criteri di finanziamento selettivo e dunque di riconoscimento delle differenze. Uno scarso sostegno e collaborazione tra università e imprese, data la struttura industriale caratterizzata da piccole imprese operanti prevalentemente in



settori *labour intensive* anziché *knowledge intensive*. Uno scarso grado di attrattività degli studenti stranieri. Nello stesso tempo, il *ranking* del *Times* del 2008, mostra come il nostro sistema, per quanto concerne la qualità della formazione, si pone al terzo posto nel mondo, al primo in Europa e al dodicesimo posto nel mondo per la sua qualità complessiva. Il sistema americano, che egemonizza il vertice e le parti alte delle classifiche è giudicato dall'UNESCO (2010) come di bassa qualità per la formazione. Relativamente alla ricerca, ci poniamo all'ottavo posto al mondo per numero di pubblicazioni, al settimo per numero di citazioni e con un'elevata propensione all'internazionalizzazione (CNRS, 2009; Vaira, 2011). Dunque: meglio avere poche istituzioni eccellenti ben piazzate nei *rankings* o un sistema capace di realizzare un'eccellenza *world class* diffusa?

Un secondo ordine di problemi, in parte legato al precedente, riguarda il tipo di logica seguita dalle politiche per l'eccellenza. Si può seguire una logica «S. Matteo» secondo cui si punta esclusivamente a rafforzare chi è già forte; questa è la modalità con cui, nei paesi considerati dalla ricerca, l'eccellenza pare essere perseguita. Al contrario, si può seguire una logica «Robin Hood» per la quale si privilegia chi non è forte per farlo crescere e migliorare, innalzando il livello qualitativo del sistema nel suo complesso. Oppure ancora si potrebbe seguire una logica mista, mediante la quale si rafforzano le istituzioni eccellenti, ma al contempo si sostengono anche quelle che mostrano di avere capacità e/o potenzialità di crescita qualitativa.

Un terzo ordine di problemi ha a che fare con l'enfasi posta sulla ricerca come fattore di eccellenza<sup>7</sup>. Come detto più sopra, l'idea generale è che da una ricerca eccellente discenda una didattica e una formazione eccellente. Le cose, in realtà, non sono affatto correlate, come è stato messo in luce da diversi studi (per una rassegna, si vedano Shulman, 2003; Smith, 2003) e come si sa dall'esperienza comune. Un eccellente ricercatore non è necessariamente un eccellente didatta, perché la logica della ricerca (*scholarship of research*) è diversa dalla logica dell'insegnamento (*scholarship of teaching*) e le due sono tra loro solo debolmente connesse (Shulman, 2003; Smith, 2003). Ciò conduce al problema di come promuovere realmente l'eccellenza *anche* nella formazione. Vale a dire, differenziazione e stratificazione non possono essere perseguite solo in base alla dimensione della ricerca, ma anche sulla base della didattica. Vi possono essere istituzioni eccellenti nella didattica che dovrebbero essere riconosciute e premiate come tali, anche se non eccellono nella ricerca, proprio perché le logiche sono diverse.

Il quarto problema, conseguente ai precedenti punti, consiste nel chiedersi quale e quanta differenziazione e stratificazione nei sistemi si vuol realizzare. Si può perseguire una stratificazione accentuata e limitata a poche istituzioni, quasi sempre basata su un'unica dimensione e definizione di eccellenza e tendenzialmente riproduttiva delle gerarchie di

status formali e informali pregresse. Oppure una più diffusa e multi-dimensionale, cioè volta al riconoscimento e alla valorizzazione di diverse eccellenze nel sistema. Questa politica non solo si basa su una visione più democratica e meno elitaria di eccellenza, ma può produrre anche una maggior efficacia, efficienza, qualità e dinamismo nei sistemi.

Questi sono alcuni dei principali problemi che le politiche per l'eccellenza dovrebbero considerare preliminarmente, perché problematizzano il concetto stesso di eccellenza, derivato dalle retoriche e dai miti globali e troppo spesso assunto in un modo dato per scontato.



## Note

<sup>1</sup> La ricerca aveva come oggetto la *Riorganizzazione dei sistemi universitari e di alta formazione nelle economie della conoscenza europee*. L'unità di ricerca dell'Università di Pavia si è occupata del tema delle politiche per l'eccellenza. In particolare, Fiammetta Corradi si è occupata della Germania e, con Michele Rostan, dell'Italia; Marco Pitzalis ha analizzato il caso francese; Massimiliano Vaira si è dedicato al caso inglese. I risultati della ricerca sono pubblicati in Corradi (2009a) e Rostan e Vaira (2010).

<sup>2</sup> La *world polity* può essere definita come una struttura politica in senso lato, che elabora, istituisce, legittima e veicola, attraverso una rete di attori istituzionali, una serie di valori, norme, definizioni e rappresentazioni di come la realtà sociale è e funziona – o dovrebbe essere e funzionare – fornendo agli attori individuali e collettivi schemi e copioni di azione istituzionalizzati e dotati di un elevato grado di legittimità. Sul concetto generale, le sue implicazioni e l'applicazione in diversi contesti di analisi si veda: Thomas *et al.* (1987); Boli e Thomas (1997); Meyer *et al.* (1997); Drori *et al.* (2003, 2006).

<sup>3</sup> [www.eua.be/rankings-seminar.aspx](http://www.eua.be/rankings-seminar.aspx)

<sup>4</sup> Il finanziamento della ricerca via PRIN ha raggiunto il massimo di 137 milioni di euro nel 2003; tra il 2006 e il 2008 era meno di 100 milioni; nel 2009 è risalito a 106 milioni (fonte: MIUR). Appare evidente l'irrisorietà di queste cifre, sia in termini comparativi, sia per sostenere adeguatamente la ricerca universitaria.

<sup>5</sup> Si dovrebbe aggiungere a queste la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (SISSA) di Trieste, ma essa opera nel settore della formazione dottorale nei campi delle scienze fisico-matematiche e delle neuroscienze.

<sup>6</sup> ARWU-Jiao Tong University <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp>, Times Higher Education World University Rankings (<http://timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/top-200.html>), Quacquarely Symonds university ranking ([www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com)).

<sup>7</sup> L'enfasi sulla ricerca, tra l'altro, porta a privilegiare le discipline delle scienze dure e applicate, penalizzando quelle umanistiche e, in misura minore, quelle sociali. Ciò perché si enfatizza il ruolo della ricerca tecnico-scientifica per l'innovazione, lo sviluppo e la competizione economica a discapito della funzione di progresso sociale, politico e culturale della conoscenza.





## Bibliografia

- Boli, J. & Thomas, G.M. (1997), «World Culture in the World Polity», *American Sociological Review*, 62(2), pp. 171-190
- Clark, W. (2006), *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. London, University of Chicago Press
- Clark, B.R. (1977), *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, Chicago and London, The University of Chicago Press
- Cobalti, A. (2007), *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino
- Corradi, F. (a cura di) (2009a), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*. Milano, LED Edizioni-Collana del CIRISIS
- Corradi, F. (2009b), «L'Exzellenzinitiative: la politica per l'eccellenza accademica in Germania», in F. Corradi (a cura di), (2009a), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*, Milano, LED Edizioni-Collana del CIRISIS
- Corradi, F. e Rostan, M. (2009), «Autonomia delle università e ricerca dell'eccellenza in Italia», in F. Corradi (a cura di), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*, Milano, LED Edizioni-Collana del CIRISIS
- Drori, G.S., Meyer, J.W., Hwang, H. (2006), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*, Oxford, Oxford University Press
- Drori, G.S., Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Schofer, E. (2003), *Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalisation*, Stanford, Stanford University Press
- Hartmann, M. (2006), «Die Exzellenzinitiative: ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik», in *Leviathan*, 34(4), pp. 447-465
- HEFCE, (2009), *Recurrent Grants for 2009-2010. Final Allocation*, October 2009/42, <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09-42.pdf>
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M., Ramirez, F.O. (1997), «World Society and the Nation-State», *American Journal of Sociology*, 103(1), pp. 144-181
- Münch, R. (2007), *Die Akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*, Frankfurt, SuhrkampVerlag
- OECD (2010), *Education at a Glance*, Paris, OECD
- Pitzalis, M. (2009), «La dialettica dell'eccellenza nel sistema di istruzione superiore francese», in F. Corradi (a cura di) (2009a), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*. Milano, LED Edizioni-Collana del CIRISIS
- Rostan, M. e Vaira, M. (2010), «Politiche per l'eccellenza e ristrutturazione dei sistemi di istruzione superiore», in R. Moscati, M. Regini e M. Rostan (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino
- Shulman, L.S. (2003), «Scholarship of Teaching in Higher Education», in E. De Corte (a cura di), *Excellence in Higher Education*, London, Portland Press
- Smith, D. (2003), «Interaction of Research and Teaching in Concepts of Excellence in Higher Education», in E. De Corte (a cura di) *Excellence in Higher Education*, London, Portland Press
- Thomas G., J.W. Meyer, F.O. Ramirez, J. Boli (1987), *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*, Newbury Park, Sage
- UNESCO (2010), *Unesco Science Report 2010* <http://www.unesco.org/new/en/>

natural-sciences/science-technology/prospective-studies/unesco-science-report/unesco-science-report-2010/

- Vaira, M. (2004), «Globalisation and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis», *Higher Education*, 48, pp. 483-510
- Vaira, M. (2008a), «La valutazione della qualità dell'istruzione superiore in Europa: istituzionalizzazione, pratiche e conflitti», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp. 215-244
- Vaira, M. (2008b), «Towards Unified and Stratified Systems of Higher Education? Systems Convergence and Organizational Stratified Differentiation in Europe», in B. Khem & B. Stensaker (eds) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*, Rotterdam, Sense Publisher
- Vaira, M. (2009), «Politiche per l'eccellenza e stratificazione nell'istruzione superiore inglese», in F. Corradi (a cura di), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*. Milano, LED Edizioni-Collana del CIRISIS
- Vaira, M. (2011), «La ricerca universitaria è un lusso?», in C. Bologna e G. Endrici (eds) *Il governo del sistema universitario* (in corso di pubblicazione)



**Abstract:** Drawing from a research project on policies for excellence in higher education, the article presents some of the main research results. After a brief account on the transnational institutional embeddedness in and by which the concept of excellence is shaped and conveyed through the world polity of higher education, the article focuses comparatively on how policies for excellence have been enacted in four European countries, namely: England, France, Germany and Italy. It highlights i) the main policies enacted, their contents and their orientation and ii) the effects they have or are expected to have on each higher education system. As concluding remarks, some problems related to policies for excellence in higher education, their goals and ways to pursue them are discussed.

**Keywords:** Higher education; policies for excellence; restructuring and stratification; comparative analysis.

## Nuovi media, culture partecipative e *social network*

Spazi per l'apprendimento informale,  
partecipato e produttivo

di Mario Pireddu

**Abstract:** *le nuove tecnologie della comunicazione e in particolare gli ambienti di rete che più stanno incidendo sulle forme della relazione sociale e dello scambio di saperi si offrono sempre più come vere e proprie architetture per la partecipazione degli utenti, ponendo nuove sfide ai sistemi educativi. La pervasività del panorama mediale in continua trasformazione – un ecosistema digitale ormai da anni pienamente multimediale e interconnesso – impone un ripensamento delle categorie e dei dispositivi tradizionali di cui si servono le istituzioni della formazione. Lo sguardo orientato al futuro che pure fino a pochi decenni fa caratterizzava buona parte delle esperienze educative oggi sembra dissolversi nelle difficoltà che i sistemi educativi incontrano nel gestire processi di apprendimento realmente significativi per i soggetti coinvolti. L'obiettivo del presente testo è prendere in esame il dibattito internazionale e la letteratura sul tema del disorientamento di molti educatori davanti alle sfide poste dai nuovi ambienti digitali di socializzazione, interazione, produzione e condivisione informale di conoscenze, nel tentativo di delineare un approccio più incline alla ricerca di opportunità che all'osservazione di inevitabili criticità.*

**Keywords:** *Educazione, Media, Networking, Tecnologia, E-learning.*

Our educational system is  
totally rearview mirror  
Marshall McLuhan

### Premessa

Nel suo testo *From fear to Facebook: One School's Journey*, edito dalla *International Society for Technology in Education*, Matt Levinson (2010) rende conto della sua esperienza di insegnante presso la *Nueva School* di Hillsborough, California. Dai primi passi all'interno del nuovo contesto scolastico fino al lancio di attività incentrate sull'apertura della scuola alle tecnologie di rete, il percorso di Levinson si costruisce sin dall'inizio come un tentativo di far dialogare due realtà fortemente distinte:

«the key lesson we learned is that adult see technology as a source for infor-

mation and a means of communication, while children view technology as a tool for entertainment and socializing» (Levinson, 2010, p. 4).

L'autore motiva il titolo del suo libro con un ragionamento sulle cause delle difficoltà incontrate lungo il percorso descritto nel testo e su quel che individua come principale ostacolo verso la realizzazione di buone pratiche educative. Scrive, infatti, Levinson, con parole riferite all'intero corpo insegnante: «*we operated from a place of fear*». La paura e il timore delle nuove tecnologie dell'informazione sono per l'autore le cause dell'iniziale insuccesso dei nuovi programmi scolastici «1-to-1»: dal suo punto di vista, per raggiungere con successo i diversi obiettivi formativi stabiliti, non è sufficiente migliorare l'insegnamento e l'apprendimento secondo un'organizzazione strettamente accademica. Occorre invece essere aperti a quello che definisce «il mondo *online* degli studenti», ed essere pronti ad affrontare il panorama sociale (*social landscape*) che costituisce parte integrante della loro vita.

### Le dinamiche di rete

Negli ultimi anni la letteratura sui temi educativi e comunicativi si è arricchita di numerose pubblicazioni di insegnanti, studiosi e accademici che sono giunti a conclusioni molto simili a quelle di Levinson. La maggior parte di questi studi riconosce nelle istituzioni formative diversi tipi di resistenza al cambiamento strutturale che l'apertura alle pratiche connesse alle nuove tecnologie della comunicazione inevitabilmente comporta. Il gruppo di lavoro di Henry Jenkins presso il *Massachusetts Institute of Technology* sintetizza in questo modo le conseguenze del mutato rapporto tra educazione e comunicazione:

«L'introduzione delle tecnologie digitali all'interno delle classi influenza necessariamente il nostro rapporto con tutte le altre tecnologie di comunicazione, modificando le nostre percezioni riguardo ciò che può o deve essere fatto con matite e carta, gesso e lavagna, libri, film e registrazioni» (Jenkins e Purushotma, 2010, p. 68).

Nel 2007 Michael Wesch, studioso e docente di antropologia culturale presso la *Kansas State University*, ha pubblicato su YouTube un breve video realizzato in collaborazione con circa duecento studenti, che riassume alcune delle caratteristiche più importanti dello studente di oggi: come impara, di che cosa ha bisogno per imparare, i suoi obiettivi, sogni, speranze, aspettative e il genere di cambiamenti che sperimenterà nella sua vita<sup>1</sup>. Il video mette in scena le esperienze degli studenti, le loro riflessioni sul divario tra la tecnologia in classe e la tecnologia nella loro vita e si apre con una citazione di Marshall McLuhan del 1967:



«Today's child is bewildered when he enters the 19th century environment that still characterizes the educational establishment where information is scarce but ordered and structured by fragmented, classified patterns, subjects, and schedules» (McLuhan, 1967).

La citazione in apertura, significativa oggi più di ieri perché accostata a contesti educativi del terzo millennio, nelle intenzioni degli autori potrebbe evidentemente riguardare moltissime situazioni contemporanee, sia scolastiche che accademiche. Lo spiega lo stesso Wesch (2009) in un testo pubblicato su un numero monografico di *Academic Commons* dedicato al rapporto tra nuove tecnologie e processi formativi: secondo l'antropologo nordamericano, infatti, il nuovo ecosistema mediale costringe a ripensare non solo i metodi, ma anche le stesse filosofie dell'insegnamento che ancora danno forma all'educazione. Ormai avvolti nella trama di un ambiente mediale fatto di infinita e istantanea informazione, sostiene Wesch, gli educatori faticano a comprendere come per lo studente sia sempre meno importante conoscere, memorizzare o richiamare informazioni, e come sia sempre più importante invece l'essere capace di trovare, ordinare, analizzare, condividere, discutere, criticare e creare informazione («*they need to move from being simply knowledgeable to being knowledge-able*»).

Negli ultimi anni si è discusso molto di generazioni a confronto e di *digital natives versus digital immigrants*, a partire dal celebre articolo di Marc Prensky (2001) pubblicato ormai dieci anni fa, e la comunità accademica ha cominciato a interrogarsi sul ruolo che alcune variabili come l'età e la dieta mediale assumono nella specificità dei contesti educativi (Bennett *et al.*, 2008; Collins & Halverson, 2009; Hew & Hara, 2007; Gasser & Palfrey, 2008; Jenkins 2007; Kvavik, 2005; Rosen, 2010; Shah & Abraham, 2009; Tapscott, 2009; Thomas & Brown, 2011). Se Prensky (2009), nel rivedere il manicheismo delle categorie da lui proposte, persevera nella semplificazione euristica parlando esplicitamente di *digital wisdom*, le ricerche di *digital ethnography* della *Kansas State University* confermano invece la specificità della *networked digital information* rispetto alle altre forme di informazione, e questo per ragioni certamente quantitative, ma in primo luogo qualitative. Scrive Michael Wesch:

«It has the potential to be created, managed, read, critiqued, and organized very differently than information on paper and to take forms that we have not yet even imagined. To understand the true potentials of this 'information revolution' on higher education, we need to look beyond the framework of 'information'. For at the base of this 'information revolution' are new ways of relating to one another, new forms of discourse, new ways of interacting, new kinds of groups, and new ways of sharing, trading, and collaborating. Wikis, blogs, tagging, social networking and other developments that fall under the 'Web 2.0' buzz are especially promising in this regard because they are inspired by a spirit of interactivity, participation, and collaboration. It is this 'spirit' of Web 2.0 which is important to education. The technology

is secondary. This is a social revolution, not a technological one, and its most revolutionary aspect may be the ways in which it empowers us to rethink education and the teacher-student relationship in an almost limitless variety of ways» (Wesch, 2009, p. 4).

La tecnologia è solo un aspetto del problema che prendiamo in esame, sottolinea Wesch (2009): essa si configura sì come un fattore abilitante, ma l'attenzione dell'educatore deve essere rivolta alle pratiche diffuse di condivisione e collaborazione connesse al coinvolgimento degli utenti nell'ecosistema mediale digitale e interconnesso. È unicamente in questo senso che vanno intesi i termini *web 2.0* e *user generated content*, al netto degli slogan e delle retoriche del marketing: il panorama mediale contemporaneo – per cui educazione e comunicazione si offrono allo sguardo come due aspetti di uno stesso problema – è sempre più dipendente dalle logiche di rete, dall'autoproduzione di contenuti, dalla facilità di condivisione, dalla partecipazione di più persone a progetti spesso anche molto complessi e ambiziosi.

Le tecnologie e soprattutto le dinamiche di rete che più suggerirebbero una riorganizzazione dei tradizionali sistemi formativi rientrano tra quelle realtà che per comodità vengono definite come appartenenti al cosiddetto *web 2.0*. Da un punto di vista strettamente accademico, il termine ha un senso unicamente se contestualizzato: l'idea di una sorta di 'fase due' dello sviluppo di internet comincia a diffondersi nel 2003 e viene impiegata per indicare a posteriori una linea di demarcazione tra una prima fase statica (*web 1.0*, appunto, con riferimento alla numerazione delle versioni dei software) e l'attuale evoluzione in direzione sempre più connettiva e partecipativa. Al di là della natura di slogan del termine, nell'originaria definizione di O'Reilly (2005b) si legge ancora la più importante delle definizioni: il *web 2.0* indica «*the network as platform*», un ambiente mediale in cui l'offerta di software consiste in un servizio costantemente aggiornato, capace di migliorare con l'utilizzo degli utenti. Al *web* come piattaforma è strettamente connesso il concetto di architettura della partecipazione o di media come tecnologie abilitanti, capaci dunque di intercettare bisogni e desideri diffusi e di favorire pratiche e esperienze del tutto inedite.

### Ambienti e apprendimenti

Riprendendo il pensiero di McLuhan (1967) sul rapporto tra media e educazione, Wesch (2009) ricorda che le strutture fisiche associate alla formazione sono strettamente collegate alle strutture cognitive e sociali che di norma vengono concepite come variabili indipendenti dal tipo di contesto educativo. File di sedie orizzontali fisse davanti a una cattedra (*stadium seating*), unite alle tecnologie acustiche e ottiche volte a ottenere la massima attenzione verso il docente al centro della stanza:





il «messaggio» di un siffatto ambiente, sostiene Wesch con McLuhan, è che imparare equivale ad acquisire informazioni, che le informazioni sono scarse e difficili da trovare (motivo per cui per lo studente deve essere lì), che occorre avere fiducia nell'autorità per avere informazioni valide e che le informazioni valide restano al di là di qualunque discussione (motivo per cui le sedie sono spesso fisse e non si possono voltare l'una verso l'altra). In sintesi, la più comune e diffusa tipologia di ambiente di apprendimento – o, più correttamente, di insegnamento – ribadisce allo studente che egli deve seguire e deve avere fiducia nell'autorità, percorso che l'antropologo nordamericano definisce «*the ongoing hour-to-hour and day-to-day practice of sitting and listening to authority for information and then regurgitating that information on exams*» (Wesch, 2009, p. 5).

Se le critiche ai sistemi educativi esistono da quando esiste l'educazione moderna, e nel tempo è stata prodotta non poca letteratura sul tema, l'accento sulle strutture fisiche come *medium* aiuta ora secondo molti a comprendere il senso profondo della necessità di una relazione diversa tra tecnologie e formazione, tra educazione e comunicazione. Anche solo la mera distinzione tra «strumento/supporto» e «ambiente» rende conto di un diverso modo di concepire l'interazione tra i soggetti dell'apprendimento e le tecnologie:

«da parte di chi si occupa di didattica, la tecnologia può essere intesa come supporto o come ambiente. Va da sé che, se è supporto, la qualità e la forma del sapere oggetto della didattica vengono definite in altro luogo, preesistendo all'atto della mediazione tecnologica; se invece è ambiente, in qualche modo l'oggetto di sapere interagisce con l'ambiente stesso. [ ] La tecnologia fornisce un ambiente alla didattica (le tecnologie forniscono ambienti alla didattica) ed è con quell'ambiente (con quegli ambienti) che la didattica deve saper interagire. Se cambia l'ambiente, anche la didattica è sollecitata a mutare, ridefinendo e pattuendo la propria identità. Più sottilmente, se cambia l'ambiente, la didattica è sollecitata a rendersi esplicita, presentandosi come 'spazio di problematizzazione» (Maragliano, 2008, p. 97).

La relazione stretta tra la cultura monomediale dell'apprendimento tipografico e la configurazione degli ambienti fisici, secondo l'approccio interpretativo di Wesch e altri, è rimasta nascosta allo sguardo della maggior parte degli attori sociali coinvolti nei processi formativi. Da questo punto di vista, i media non sono semplici strumenti, ma veri e propri ambienti di interazione e le tradizionali concezioni dell'informazione risultano ancora troppo appiattite sulle caratteristiche dell'informazione su supporto cartaceo. Sarebbe questo uno dei motivi alla base della paura di cui parla Levinson (2010) così come della sensazione di disorientamento che molti educatori provano davanti alle sfide poste dai nuovi ambienti di interazione.

David Weinberger (2007) ha efficacemente descritto l'impatto dei so-





*cial media* sui consolidati e rigidi sistemi di classificazione gerarchica ai quali secoli di storia ci avevano abituato. Per Wesch e Weinberger – come per Jenkins, Shirky e numerosi altri studiosi del cambiamento sociale connesso alla diffusione dei nuovi media – occorre prendere atto di un dato di fatto: «*networked digital information is fundamentally different than information on paper*» (cit. in Wesch, 2009, p. 5). Ragionare sulla logica tipografica, riconoscere nel libro una tecnologia potente e un medium a tutti gli effetti, è dunque per questi autori il primo passo per poter comprendere le dinamiche di interazione e condivisione all'interno degli ambienti digitali online. Lo stesso McLuhan sosteneva che uno dei primi passi per comprendere il funzionamento del sistema dei media nel suo complesso consiste nel riconoscere nella *literacy* una tecnologia tipografica – «*shaping not only production and marketing procedures but all other areas of life, from education to city planning*» (McLuhan, 1969)<sup>2</sup>. Nonostante il termine alfabetizzazione non renda del tutto il significato del termine anglosassone *literacy*, pur tuttavia le due parole sono utilizzate in modo simile: nel dire «alfabetizzazione ai media» o «analfabetismo tecnologico», infatti, ci si riferisce a quella che in inglese viene definita *media literacy*, ovvero la capacità di accedere, comprendere e creare forme di comunicazione in differenti contesti di utilizzo (OFCOM, 2004; Buckingham, 2005; Livingstone, 2003). Sonia Livingstone, docente di *Social Psychology* presso la *London School of Economics and Political Science*, riconosce che il termine *literacy* si presta a diverse ambiguità concettuali, in quanto «opaco» e probabilmente più adatto a un mondo di autorevoli libri stampati che a un mondo multimediale e iperconnesso. Tuttavia, pur nel ricordare la quantità di infelici attribuzioni terminologiche esistenti (*print literacy, audiovisual literacy, critical literacy, visual literacy, oral literacy, cultural literacy or social literacy*, e le più recenti *computer literacy, cyber-literacy, internet literacy, network literacy, digital literacy, information literacy*), la Livingstone sostiene che – per facilitare il dialogo tra l'accademia e i responsabili politici preposti alle decisioni governative – è opportuno utilizzare l'espressione *media literacy* in riferimento all'utilizzo diffuso dei mezzi di comunicazione elettronici e digitali («*the use of material either broadcast or published on electronic communications networks*»). In questo modo è possibile, secondo la Livingstone, riflettere sulle sfide poste dalla convergenza di stampa, media audiovisivi e media digitali, con particolare riferimento all'uso diffuso e pubblico di internet. È proprio la convergenza mediale è da diversi anni uno dei principali interessi di chi si occupa di mutamento sociale: Henry Jenkins utilizza *ad hoc* la definizione di «cultura della convergenza» (*convergence culture*) per descrivere «il cambiamento sociale, culturale, industriale e tecnologico inerente alle modalità di circolazione della nostra cultura» (Jenkins, 2007, p. 345). Da questo punto di vista, con il termine convergenza si fa riferimento al flusso di contenuti che attraversa una molteplicità di piattaforme mediatiche, al comportamento 'nomade' dei pubblici alla ricerca di esperienze di fruizione gratificanti,



alla cooperazione tra imprese diverse, alla ricerca di obiettivi aziendali e istituzionali capaci di rendere produttive le relazioni tra vecchi e nuovi media.

### Le culture partecipative

Convergenza, dunque, indica un processo allo stesso tempo sociale, culturale e tecnologico, reso possibile dall'abbassamento dei costi di produzione e distribuzione di contenuti digitali (Shirky, 2003; Anderson, 2007). Al di là dell'evidenza empirica, sono molti gli studi scientifici che negli ultimi anni hanno confermato l'enorme partecipazione degli utenti più giovani della rete alle attività di creazione di contenuti originali di ogni tipo, così come di condivisione e discussione di contenuti creati da terzi (Lenhart & Madden, 2005; OECD, 2008). Nell'ambito del programma *Digital Media and Learning*, promosso dalla MacArthur Foundation e condotto dalla *University of Southern California* e dalla *University of California* con la partecipazione di ricercatori provenienti da diversi paesi, il metodo etnografico su ampia scala ha consentito di approfondire la natura del consumo giovanile di contenuti digitali e dell'immersione continua all'interno dell'attuale e pervasivo ecosistema mediale digitale. *social network*, *video-sharing sites*, giochi online, dispositivi multimediali e telefoni cellulari emergono dalle analisi come veri e propri pilastri delle culture giovanili (*fixtures of youth culture*). Decine di ricercatori impegnati, 800 giovani e giovani adulti intervistati, oltre 5000 ore di osservazione online, con l'obiettivo di scoprire in che modo i nuovi media fanno parte delle pratiche e dell'agenda dei giovani e in che modo queste pratiche incidono sulle negoziazioni con i meno giovani in materia di alfabetizzazione, apprendimento, autorevolezza delle conoscenze.

La ricerca chiarisce accuratamente la differenza tra *literacy* e *media literacy*, mostrando come l'erezione di barriere alla partecipazione impedisca agli adolescenti di sperimentare nuove forme di apprendimento, giacché «partecipazione» oggi non significa solo essere capaci di reperire online informazione «seria» (*serious online information and culture*). L'analisi degli aspetti più prettamente sociali e ricreativi legati all'utilizzo dei nuovi media, così come le forme di apprendimento *peer-to-peer*, conducono necessariamente a una riconsiderazione del ruolo che i sistemi educativi devono svolgere in un contesto sociale e comunicativo così radicalmente mutato nel giro di poco più di un decennio:

«Youths' participation in this networked world suggests new ways of thinking about the role of education. What would it mean to really exploit the potential of the learning opportunities available through online resources and networks? Rather than assuming that education is primarily about preparing for jobs and careers, what would it mean to think of it as a process guiding youths' participation in public life more generally? Finally, what would it

mean to enlist help in this endeavor from engaged and diverse publics that are broader than what we traditionally think of as educational and civic institutions?» (Ito *et al.*, 2009, p. 3).



Se oltre la metà degli adolescenti negli Stati Uniti e in Europa (e in diversi paesi asiatici e del Sud America, come dimostrano le percentuali di accesso alla rete e di utilizzo dei *social media* degli ultimi anni, costantemente in ascesa) ha creato contenuti mediali, e più di un terzo degli adolescenti che utilizzano internet ha condiviso contenuti autoprodotti, è chiaro come la cultura della convergenza descritta da Jenkins si configuri anche, in opposizione al contesto mediale novecentesco, come cultura partecipativa. Scrive a questo proposito lo studioso statunitense:

«Una cultura partecipativa è una cultura con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni e prevede una qualche forma di *mentorship* informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti» (Jenkins *et al.*, 2010, p. 57).

Le culture partecipative possono crescere ed espandersi se diminuiscono barriere e costi di accesso e se aumenta la facilità di interconnessione tra le persone. Per Jenkins i soggetti attivi all'interno di una cultura partecipativa non sono unicamente convinti dell'importanza dei propri contributi ma, sentendosi connessi ad altri, sono spesso interessati alle opinioni che gli altri hanno delle loro creazioni, e trovano modalità inedite di creazione di legami sociali. Con le parole di Clay Shirky: «le nuove tecnologie abilitano a creare gruppi in modi nuovi» (Shirky, 2009, p. 15). Una cultura partecipativa vive dunque di espressioni creative (*mash-up*, *fan fiction*, *remixing*), di circolazione e condivisione dei contenuti (*blogging*, *podcasting* ecc.), di *problem solving* collaborativo (*alternate reality games*, *spoiling* ecc.), e di affiliazione, ovvero il far parte – in maniera formale e informale – di *social network* e *online communities* di vario tipo. Jenkins e il suo gruppo di ricerca concordano con i ricercatori del programma *Digital Media and Learning* sulla visione dell'educazione contemporanea:

«Gli educatori dovrebbero lavorare assieme per assicurarsi che i giovani [americani] abbiano accesso alle abilità e alle esperienze di cui hanno bisogno per diventare partecipanti a pieno titolo alla cultura partecipativa; che possano articolare la loro comprensione di come i media formano le percezioni; che siano socializzati rispetto agli standard etici emergenti che dovrebbero ridare forma alle loro pratiche di produttori mediali e partecipanti alle comunità online» (Jenkins e Purushotma, 2010, p. 59).

Lo studioso americano evidenzia, in sintonia con Wesch (2009) (e McLuhan), come le istituzioni scolastiche e accademiche abbiano reagito lentamente all'emergere delle culture partecipative, confinando timi-



de aperture di sistema ai programmi del doposcuola o alle comunità di apprendimento informale, lasciando quasi sempre fuori dai programmi (curricolari e non) le *new media literacies*. Se non paura e aperta ostilità, come nel caso di Levinson (2010), le risposte dei sistemi educativi istituzionali tradiscono non di rado un atteggiamento sospettoso verso le nuove pratiche comunicative. D'altronde, è ancora Michael Wesch a sottolineare il ruolo delle strutture sociali che fanno resistenza in una realtà fortemente gerarchica come quella delle istituzioni formative: per queste ultime – per la loro storia e la loro conformazione materiale e culturale – non è semplice considerare di propria pertinenza abilità e competenze come la performance, la simulazione, il gioco, il *multitasking*, l'appropriazione, la conoscenza distribuita, la navigazione transmedia, le pratiche di *networking* e la negoziazione. Con le parole dell'antropologo:

«Unfortunately, many teachers only see the disruptive possibilities of these technologies when they find students Facebooking, texting, IMing, or shopping during class. Though many blame the technology, these activities are just new ways for students to tune out, part of the much bigger problem I have called 'the crisis of significance' the fact that many students are now struggling to find meaning and significance in their education. Nothing good will come of these technologies if we do not first confront the crisis of significance and bring relevance back into education [...] if we work with students to find and address problems that are real and significant to them, they can then leverage the networked information environment in ways that will help them achieve the 'knowledge-ability' we hope for them» (Wesch, 2009, p. 7).

Sul nuovo panorama mediale, e passando ancora una volta per McLuhan, si sono concentrati di recente e in modo critico i testi di alcuni autori che, pur non specialisti in temi educativi, rientrano tra i commentatori più influenti per quel che riguarda il dibattito su innovazione e nuove tecnologie della comunicazione. Due autori in particolare sono stati e per certi versi restano al centro del dibattito sulle conseguenze del cambiamento nelle modalità di fruizione e produzione dei contenuti via internet: Jaron Lanier (2010) con il suo *You are not a Gadget* e Nicholas Carr (2011) con *The Shallows* (tradotto in italiano con il titolo *Internet ci rende stupidi?*). Lanier, sviluppatore statunitense tra i primi al mondo a occuparsi professionalmente di software e dispositivi per *virtual reality*, sostiene a ragione nel suo testo che sviluppatori e tecnologi lavorano su strutture capaci di influire sul modo in cui le persone concepiscono se stesse e il mondo. Manipolando direttamente l'esperienza percettiva e cognitiva degli utenti, i tecnologi darebbero corpo secondo Lanier alle riflessioni di McLuhan sul medium come messaggio: «diversi modelli di media stimolano potenzialità diverse nella natura umana» (Lanier, 2010, p. 9). L'analisi di Lanier si concentra in particolar modo sul design delle interfacce e sul concetto di *lock-in*, utilizzato per mostrare come i software che usiamo tutti i giorni finiscano per limitare le ambiguità e le flessibilità di pensiero e azione.



Tuttavia, il ragionamento di Lanier si configura nella sostanza come scarsamente scientifico, in particolar modo laddove vengono messe in campo argomentazioni di sapore estetico più che epistemologico; per esempio, se per lo sviluppatore americano il *lock-in* rimuoverebbe tutte le opzioni alternative di design scartando le idee che non si adattano agli «schemi vincenti di rappresentazione digitale», ciò basterebbe per aumentare le possibilità di ridefinizione della natura dell'uomo verso il modello del file digitale. Giudizi come «la cultura popolare è in una fase di malinconia nostalgica», «la cultura online è dominata da banali *mash-up*», «si sta cercando di ridurre il significato profondo della personalità individuale mediante illusioni fatte di bit», o ancora «presto i computer saranno così grandi e veloci [...] che le persone diventeranno obsolete» rendono conto di un argomentare spesso pregiudiziale, peraltro ciclicamente emergente alla comparsa di ogni nuovo mezzo di comunicazione nella storia dei media, almeno in occidente.

Dal libro che per il Socrate di Platone avrebbe condotto unicamente alla mera apparenza del sapere verso la distruzione del sapere reale, passando per la critica alla *Nona* di Beethoven e la condanna del romanzo ottocentesco, del cinema, del fumetto e della televisione, fino ad affermazioni come «nell'era precedente la *cloud* digitale nessuno era in grado di mentire a se stesso nel modo in cui oggi siamo abituati», Lanier sembra leggere il mutamento in atto con gli strumenti del rimpianto e del solo giudizio estetico, strumenti peraltro familiari anche ad altri autorevoli studiosi, come per esempio il filosofo Theodor Adorno, che li utilizzò per descrivere e condannare l'intera industria culturale e persino fenomeni come la musica jazz. Su quali basi scientifiche si regge un'argomentazione che vuole le interfacce utente della *computing cloud* capaci di «rendere le persone, tutte le persone, meno attente al prossimo»? Ancora, concetti come «utenti zombie», «maoismo digitale» e «totalitarismo cibernetico» hanno sicuramente il sapore dello slogan efficace, ma non possono che avere scarsa considerazione da un punto di vista scientifico. Persino laddove si sostiene che «non abbiamo sufficiente conoscenza del cervello per comprendere su base scientifica fenomeni come l'istruzione o l'amicizia», si finisce quasi subito per aggiungere che «l'ideologia [della cultura digitale] ha incoraggiato filosofie meschine, che negano il mistero dell'esistenza dell'esperienza», con un argomentare che richiama più le retoriche religiose che non il linguaggio della scienza.

La parte più interessante del ragionamento di Lanier resta quella sul *lock-in* del software, anche se a essere più rigorosi si dovrebbe aggiungere che esistono migliaia di software diversi (e dunque differenti modalità di *lock-in*), e che – sempre per seguire McLuhan (1967, 1969) – ogni medium in realtà prevede le sue specifiche forme di *lock-in* (vincoli materiali, vincoli culturali, *brainframes* ecc.). Se si cita McLuhan, infatti, non si può non tener presente che ogni medium (dalla parola alla scrittura, dalla



rappresentazione pittorica al cinema ecc.) è una forma di mediazione dell'esperienza, cui si aggiungono oggi quelle digitali.

È quel che riconosce Nicholas Carr (2011), paragonando la rete internet alle altre forme di mediazione che hanno accompagnato l'uomo sin dall'invenzione del linguaggio. Carr sottolinea un aspetto piuttosto interessante dell'evoluzione dei consumi culturali legati alla diffusione di internet, e che spesso viene tralasciato dalla maggior parte degli analisti: il ruolo dell'*information overload* e della conseguente reazione di difesa che porta l'utente a dedicare minor tempo alla lettura delle varie risorse online. Per Carr uno degli aspetti problematici della fruizione mediale attuale risiede nel fatto che «lo scorrere superficialmente le pagine sta diventando la modalità principale di lettura», e questo condurrebbe a «un'inversione di tendenza del percorso iniziale della civiltà» (Carr, 2011, p. 168). Il ragionamento di Carr, meticoloso e supportato da numerose ricerche e fonti scientifiche autorevoli, conduce peraltro anche alla consapevolezza dell'esistenza di forme di compensazione e di abilità cognitive che vengono rafforzate, come i processi di attenzione visiva, le funzioni cerebrali legate alla risoluzione rapida di problemi, le abilità di lavoro in *multitasking*. Carr si sofferma inoltre su una delle questioni più importanti per l'evoluzione della rete: l'eccessivo controllo esercitato da pochi soggetti dominanti, primi tra tutti Google (da tempo non più unicamente motore di ricerca, ma vero e proprio punto di snodo per moltissime delle attività quotidiane di ogni utente), e Facebook (primo tra i *social network* a livello globale, e che ha dimostrato nel tempo di essere in grado di incorporare in un unico ambiente servizi che in precedenza costituivano attività separate). Si tratta di problemi reali e con i quali le istituzioni politiche di tutto il mondo stanno cominciando a fare i conti, che vanno affrontate con preparazione e rigore anche in campo educativo, poiché non riguardano solo il futuro, ma fanno già parte del presente di milioni di persone nel mondo.

Se lo scopo ultimo dell'educazione è quello di garantire che tutti gli studenti possano trarre vantaggio dall'apprendimento in modo tale da consentire loro di partecipare pienamente alla vita pubblica, comunitaria, creativa ed economica, i sistemi educativi non solo devono essere al passo con i tempi, ma dovrebbero anche essere capaci di insegnare qualcosa su un mondo in continua trasformazione. Le conclusioni degli studi presi in esame suggeriscono che rinchiudersi nelle sicurezze del passato – e questo vale anche per numerosi esempi accademici di *e-learning* scarsamente partecipato presentati come innovazioni didattiche – non sembra essere una posizione vincente, ma piuttosto un modo per amplificare il distacco tra formazione istituzionale e società (Maragliano, 2009). Alberto Abruzzese sottolinea come all'area della formazione sia venuta a mancare nel tempo una parte essenziale di società e come a questa sia venuta a mancare una parte essenziale di formazione:

«Il paradigma dominante resta quello di una formazione unidirezionale (pro-





prio come si dice della comunicazione televisiva generalista), in cui il sapere si esaurisce nel suo apprendimento, nella sua memorizzazione, e l'esperienza viva delle cose che si insegnano viene gettata all'esterno dell'aula, spazio ancora sovrano, univoco, sull'intrattenimento tra docente e discente, e viene rimandata così al futuro mondo del lavoro, dei mestieri e delle professioni. [...] La formazione insiste su una visione di se stessa universalista e insieme episodica, a tempo determinato. Non sa parlare di bisogni, ma di principi e doveri. Le conoscenze che impartisce funzionano più o meno alla maniera dei trasporti, con la loro stessa logica: come se si trattasse di smistare i propri blocchi di sapere da un contenitore, quello grande del formatore, all'altro, quello piccolo dell'apprendista» (Abruzzese, 2008, p. 170).

Gli educatori, tenuti per responsabilità professionale a conoscere i giovani e gli adulti ai quali si rivolgono, dovrebbero sapere che i media digitali vengono utilizzati sempre più in modo complesso per estendere e sviluppare la propria dimensione sociale e i propri interessi; che la condivisione di interessi funziona da aggregatore di soggetti e da spinta per la creazione di nuove relazioni e connessioni. Dovrebbero conoscere i meccanismi di autoapprendimento online e quelli che si reggono sulla collaborazione tra pari, così come le dinamiche di fluttuazione della reputazione e quelle che conducono all'acquisizione di nuove competenze e abilità rispetto ai linguaggi mediali.

### **Pedagogie dei *network***

Tra le ragioni dell'insuccesso diffuso di numerose esperienze di *e-learning* – dunque apparentemente 'innovative' – vi è invece il distacco tra le opportunità dischiuse dal nuovo ambiente mediale e la sostanziale riproposizione in chiave digitale di un modello educativo di tipo fordista. Gli stessi software più utilizzati per i corsi online accademici e scolastici (come per esempio il software *open source* Moodle), se confrontati con i *social network sites* più conosciuti, appaiono fortemente limitati e limitanti (Lopez *et al.*, 2010). McLuhan (1967, 1969) non è stato l'unico a ribadire che scuola e accademia sono tra i pochi apparati ancora strutturati su metodi di parcellizzazione e divisione del lavoro tipici delle società industriali, laddove dovrebbero invece essere i luoghi più sensibili e attenti al cambiamento e all'innovazione sociale e culturale. Scrivono Terry M. Moe e John E. Chubb, osservatori attenti del sistema educativo degli Stati Uniti, dunque dall'interno di un paese fortemente dinamico, almeno per quel che riguarda economia e mercato:

«Public education is run by the government [...]. Whether innovation happens at all, and if so, what forms it takes and how extensive it is, are all determined in the political process [...] In public education, innovations are not unleashed. They are resisted, fought, and crippled. Or at least they have been. But the times, we believe, are a-changing» (Moe & Chubb, 2009, p. 99).





Le analisi su consumi e comportamenti sociali degli ultimi dieci anni mostrano come la divisione in cicli preordinati e la gerarchizzazione di ruoli e tempi del processo formativo tradizionale non garantiscano percorsi formativi adatti a una società sempre più basata sui modelli di *network*: con le parole di Curtis J. Bonk (2009), «*education is a highly reactive and slow-moving industry*». O con le parole del rapporto OECD del 2008:

«In the school sector, the rhythm of investments in technology, intended to facilitate its adoption, has generally been impressive in OECD countries. However, it is well known that the results in terms of real adoption fall short and do not match the initial expectations at all» (OECD, 2008, p. 2).

Formazione, istruzione e educazione – in virtù dello sviluppo delle tecnologie della comunicazione e conseguentemente al loro uso diffuso – non possono più reggersi sui principi indiscutibili disciplinati da percorsi educativi e d'apprendimento tradizionali, perché esse stesse sono continuamente *mediate* dalle determinazioni materiali del cambiamento della società e dalle esigenze individuali e collettive che tali trasformazioni inducono. Eppure la formazione istituzionale non cessa nel suo insieme di rappresentarsi e di immaginarsi secondo una forma che privilegia la dimensione oggettuale della conoscenza, dunque stabile e chiusa come quella tipografica. La possibilità di trasmettere il sapere assumendo come modello la logica di testi organizzati in forma gerarchico-sequenziale (e programmati in funzione della priorità riconosciuta ad un ben preciso punto di vista) rende molti corsi «erogati in modalità *e-learning*» non solo inutili, ma anche controproducenti. Ancora Wesch:

«Nothing is easier to assess than information recall on multiple-choice exams, and the concise and 'objective' numbers satisfy committee members busy with their own teaching and research» (Wesch, 2009, p. 5).

Nelle culture partecipative le persone sono nodi all'interno di un *network*, capaci di interconnettersi in maniera produttiva con un numero variabile di altri nodi. La divisione rigida del lavoro cede il campo a un'organizzazione più fluida di tempi e ruoli, e cessa di essere la pianificazione rigida e pre-ordinata tipica del sistema taylorista. In un percorso di *e-learning* centrato sullo studente e sull'apprendimento piuttosto che sul docente e sull'insegnamento – per cui molte delle realtà di *e-learning* andrebbero ridefinite più correttamente come *e-teaching* (Maragliano, 2004) – l'insegnante svolge funzione di mediatore e organizzatore, e favorisce lo scambio e la partecipazione dei soggetti coinvolti nei processi formativi. Si tratta di forme dell'apprendimento che, una volta imparata la lezione dei *social network sites*, possono facilitare la ridefinizione del ruolo dell'insegnamento, verso modelli che privilegino la piena collaborazione anziché la mera competizione. È ciò che Bonk definisce *web of learning*:



«Personal and professional friends networks pop up in Facebook, Bebo, MySpace, and LinkedIn, to share one's ideas, connections, and current events. What is clear is that this Web of Learning extends to all age groups, all walks of life, and learners in all corners of the world [...] During the past decade, millions of people have taken and completed at least one online course. Millions more are enrolled and participating in an online course at his very moment. The Web of Learning has changed the learning potential [...] and with this sudden opening of potential come new learning accomplishments [...] We are witnessing a massive uncover of human potential» (Bonk, 2009, p. 31).

Anche Bonk insiste sul fatto che le tecnologie non determinano automaticamente partecipazione e impegno, poiché la tecnologia da sola non arricchisce il soggetto dell'apprendimento: «*innovative pedagogy is required*». Nelle più interessanti esperienze di formazione di rete, soggetti e oggetti si mostrano come entità mobili, così come insegnamento e apprendimento si riconfigurano in quanto funzioni aperte. Lo studio degli ambienti digitali e delle culture partecipative costringe a prendere coscienza di un dato di fatto dal quale partire per ogni discorso su nuovi media e educazione: esistono diverse cose che la formazione online non riesce a fare, e tuttavia ci sono molte attività che è possibile fare in rete, e che sono impossibili da realizzare in un rapporto *face to face*.

«Per esempio: l'interazione di tutti con tutti, la simulazione, la condivisione di un medesimo ambiente di lavoro. Non sono cose che è usuale incontrare dentro l'insegnamento universitario corrente, sia per restrizioni materiali sia per restrizioni concettuali [...] Si può scrivere assieme sulla stessa pagina o, contemporaneamente, sulla stessa lavagna?» (Maragliano, 2008, pp. 99-100).

Al di là del giudizio sul valore intrinseco dei contenuti, le analisi sulle forme che ha assunto nel tempo l'edificazione di un'imponente enciclopedia come Wikipedia mostrano che realtà di quel tipo possono esistere solo e unicamente in presenza di tecnologie abilitanti, di vere e proprie architetture della partecipazione (Tapscott & Williams, 2007; Shirky, 2009; Lih, 2010). È ciò che Shirky (2009) descrive come «sistemi di auto sincronizzazione tra gruppi altrimenti latenti»: i *social media* e i *social network sites*, grazie al crollo dei costi di transazione e più in generale degli ostacoli alla comunicazione su scala globale, hanno reso disponibili per tutti ambienti molto potenti per la condivisione e per l'azione collettiva. Ciò ha comportato facilità nell'organizzazione su larga scala a costi bassi, e soprattutto la possibilità di svolgere lavori complessi senza una forte direzione dall'alto: gruppi scarsamente coordinati oggi possono raggiungere obiettivi che prima erano al di là della portata di qualsiasi organizzazione.

Shirky descrive tre attività rese più semplici dai *social media*: la condivisione, la collaborazione e l'azione collettiva. La condivisione è utile



per trarre vantaggio dai nuovi strumenti sociali, ma crea scarse aspettative nei soggetti coinvolti; la collaborazione riguarda invece un insieme che non è unicamente un'aggregazione di partecipanti, ma un *network* di soggetti attivi che crea identità di gruppo e porta a decisioni collettive; l'azione collettiva è infine la forma più complessa di lavoro di gruppo, perché prevede l'organizzazione di diverse persone verso un fine comune, con decisioni di gruppo vincolanti rispetto a quelle individuali e responsabilità condivise (Shirky, 2009).

Quanto la rimozione degli ostacoli alla pubblica espressione a opera dei *social media* possa condurre a reazioni di chiusura o timore appare evidente nella reazione di molti educatori e accademici davanti ai fenomeni di «amatorializzazione di massa» (Shirky, 2002) che a quella rimozione devono la loro fortuna. In virtù di un malinteso privilegio su tutto ciò che è culturale, spesso le resistenze al cambiamento del panorama mediale sono più forti delle curiosità o della necessaria ricerca di apertura che dovrebbe caratterizzare ogni percorso di apprendimento. E nel frattempo *social bookmarking*, *tagging* e *folksonomy* interessano ormai anche aziende e imprese di tipo tradizionale, così come le istituzioni più attente. Sempre più realtà online ormai consentono il riutilizzo creativo dei propri contenuti da parte di altri soggetti, poiché ciò incrementa in vario modo il loro valore, e lentamente anche le istituzioni educative si stanno riposizionando su questo terreno. Scrive Yochai Benkler, Professore di diritto all'Università di Yale:

«Gli alti costi in termini di capitale che erano i prerequisiti per collezionare, elaborare e comunicare informazioni, conoscenza e cultura sono ora largamente distribuiti nella società. [ ] I modelli emergenti di produzione culturale e informativa, radicalmente decentralizzati e basati su schemi emergenti di cooperazione e condivisione, ma anche di semplice coesistenza coordinata, stanno iniziando ad avere un ruolo ancora più grande nel modo di produrre il senso – informazione, conoscenza e cultura – in un'economia dell'informazione di rete» (Benkler, 2006, p. 41).

In ambito educativo, come già nel campo della comunicazione, ai modelli di comunicazione «uno a uno» e «uno a molti» tipici delle comunicazioni faccia a faccia e delle comunicazioni di massa si sono aggiunti i modelli «da molti a molti», forme comunicative di base per le conversazioni di gruppo: forme che contribuiscono alla dissoluzione delle differenze stesse tra i precedenti modelli. Prendono forma nuove relazioni tra le comunicazioni interpersonali e quelle di massa (Boccia Artieri, 2009) e se la norma per le realtà online è una comunicazione rapida, globale e pressoché permanente, l'amatorializzazione di massa in ambito educativo non va letta con le categorie e i parametri ai quali ci ha abituato la comunicazione dei mass media. I processi di partecipazione dei soggetti coinvolti – di chi apprende e di chi insegna – sono un fenomeno complesso che richiede strumenti conoscitivi e approcci nuovi alla comprensione



del mutamento sociale. Le competenze possono essere condivise e analizzate in modo inedito poiché le persone condividono i propri lavori in piattaforme e ambienti che consentono anche di conversare e discutere di quel che viene condiviso e portato all'attenzione degli altri di volta in volta (si pensi per esempio agli ambienti più popolari per la condivisione di interessi legati alla fotografia, alla musica, alle lingue ecc.). Per descrivere questi fenomeni, Etienne Wenger parlava, già diversi anni fa, di «comunità di pratica», ovvero di gruppi sociali che hanno come obiettivo finale la creazione partecipata di conoscenza organizzata e di qualità. Nelle comunità di pratica i partecipanti lavorano per un apprendimento continuo e con una sufficiente consapevolezza delle proprie e altrui conoscenze, in vista di un miglioramento collettivo (Wenger, 1998).

La cooperazione ricercata continuamente nelle comunità di pratica è sostenuta e resa possibile dai *social media*, dalle piattaforme sociali per la condivisione e lo scambio. Il ridimensionamento dell'asimmetria tra produzione e consumo tipica della comunicazione analogica e di massa non implica automaticamente la scomparsa delle differenze individuali. È piuttosto vero il contrario: l'analisi della gran parte delle realtà sociali della rete mostra come le differenze tra utenti siano persino in aumento (fatto che comporta spesso una perdita di importanza della media come fattore di interesse). All'interno dei *social media*, esistono differenze enormi tra i *contributor* più attivi e le persone che si limitano a fruire o a produrre pochi contenuti. Più un sistema sociale è complesso, più crescono gli squilibri tra gruppi attivi e gruppi meno attivi. Questo non impedisce, e secondo molti analisti favorisce l'aumento degli scambi partecipativi, della creazione collaborativa e più in generale la crescita della complessità dei sistemi di scambio e condivisione.

In conclusione, si può ragionevolmente sostenere, ancora una volta con Wesch, che il nuovo panorama mediale offre nuove opportunità per creare comunità di apprendimento realmente capaci di coinvolgere studenti e docenti in un percorso comune:

«This is what I have called elsewhere 'anti-teaching', in which the focus is not on providing answers to be memorized, but on creating a learning environment more conducive to producing the types of questions that ask students to challenge their taken-for-granted assumptions and see their own underlying biases. The beauty of the current moment is that new media has thrown all of us as educators into just this kind of question-asking, bias-busting, assumption-exposing environment. There are no easy answers, but we can at least be thankful for the questions that drive us on» (Wesch, 2009, p. 9).

Quasi tutte le istituzioni accademiche nel mondo – alcune già da diversi anni – offrono oggi corsi online di vario tipo: di mero supporto alla didattica frontale, *blended*, o totalmente online. L'introduzione di tecnologie di rete nelle scuole di diverso grado e ordine, invece, avviene più gradual-



mente e spesso senza una precisa pianificazione. Persino nei paesi in cui la sperimentazione in questo senso è più avanzata, come negli Stati Uniti, si assiste a politiche difficilmente comprensibili, con diffusione dell'innovazione spesso a macchia di leopardo. Un numero crescente di scuole in tutti gli Stati Uniti – alcune anche in Italia – hanno scelto di utilizzare il *tablet* iPad della Apple come strumento per l'insegnamento multimediale e non più solo testuale della letteratura, per l'apprendimento della storia attraverso apposite applicazioni software, o di fisica e matematica mediante animazioni interattive di problemi complessi. La *Roslyn High School* di Long Island ha fornito nel dicembre del 2010 circa cinquanta iPad a insegnanti e studenti di materie umanistiche, con l'obiettivo di raggiungere più di mille dispositivi nei prossimi mesi. Le scuole pubbliche di New York hanno ordinato complessivamente più di duemila iPad, di cui trecento la sola *Kingsbridge International High School* del Bronx. La *Pinnacle Peak School* dell'Arizona ha convertito una classe vuota (rinominata *iMaginarium*) in un laboratorio con trentasei iPad. Analoghe scelte sono state fatte da più di duecento scuole pubbliche di Chicago e dal *Virginia Department of Education* (che ha di fatto sostituito in undici scuole i libri di testo di storia e biologia con materiali fruibili via *tablet*), e da diverse scuole della California (San Francisco, Long Beach, Fresno and Riverside), che ora offrono i primi corsi di algebra interamente su iPad, sviluppati dalla *Houghton Mifflin Harcourt*. A giustificare la spesa che l'acquisto di questi dispositivi comporta, sarebbe il tentativo di sostituire i libri di testo, e il fatto che oltre a essere utilizzati in classe, i *tablet* consentirebbero ai docenti di pubblicare i materiali dei corsi online e agli studenti di tenersi in contatto con gli insegnanti e di inviare lavori e paper con sistemi di tracciamento via *digital portfolio*. Sicuramente nei prossimi mesi, con l'introduzione sul mercato di numerosi *tablet* di altre marche e costruiti intorno a differenti sistemi operativi (Android di Google su tutti), questo tipo di sperimentazioni avrà costi notevolmente inferiori, ma l'impressione è che anche negli Stati Uniti, come nei pochi casi italiani di adozione di *tablet* in ambito scolastico, spesso prevalga un approccio superficialmente entusiasta verso le nuove tecnologie, e dunque privo di adeguata elaborazione didattica e di rigorosa concettualizzazione teorica. La mera adozione delle nuove tecnologie non comporta cambiamenti positivi significativi in termini di maggiore coinvolgimento di studenti e docenti nei processi di apprendimento, né in termini di risultati effettivi, come sottolinea tra gli altri Larry Cuban, Professore emerito presso la *School of Education* della *Stanford University*:

«There is very little evidence that kids learn more, faster or better by using these machines [...] iPads are marvellous tools to engage kids, but then the novelty wears off and you get into hard-core issues of teaching and learning» (Cuban cit. in Hu, 2011).

Introdurre, come spesso si fa, nuove tecnologie e nuove soluzioni didatti-



che nelle scuole in assenza di opportuna formazione del corpo insegnante può portare a esiti non positivi per l'assetto, l'immagine e il futuro stesso delle istituzioni educative (Maragliano, 2004). Le difficoltà più serie, poi, e questo riguarderà sempre più i prossimi anni, sembrano venire dai tentativi delle grandi aziende del settore ICT di controllare in qualche modo – date le considerevoli commesse in gioco – l'orientamento e la direzione delle politiche pubbliche anche in ambito educativo. Ancora, se la diversità di usi e approcci può garantire ricchezza di offerta formativa, occorre sottolineare come la mancanza di standard adeguati conduca verso un panorama educativo caotico e difficilmente controllabile. L'introduzione delle cosiddette LIM (lavagne interattive multimediali) in centinaia di scuole italiane, per esempio, così come il progetto ministeriale «classi 2.0», ha comportato nella maggior parte dei casi un utilizzo povero e non di rado controproducente di dispositivi e piattaforme, per via dell'assenza di una appropriata formazione dei docenti e di adeguati obiettivi didattici da raggiungere. Diversi docenti e accademici contestano anzi al Ministero dell'Istruzione il fatto di aver investito pesantemente sulle LIM e poco su altre soluzioni forse più urgenti, come la banda larga, servizi di rete avanzati e editoria digitale per la scuola. L'editoria digitale, in particolare, è al centro del dibattito più ampio che coinvolge insegnanti, docenti universitari, autori, scrittori e lettori, e che da tempo ormai cerca di delineare percorsi più chiari nel caotico universo di riferimento fatto di differenti lettori, differenti formati, differenti livelli di protezione dei prodotti ecc. In questo contesto, i docenti più interessati all'innovazione di pratiche e metodi educativi si trovano spesso a lavorare da soli, avviando percorsi di sperimentazione o vere e proprie attività curricolari (o para-curricolari) con i propri studenti.

Tra i casi più interessanti, per esempio, vi sono le attività *wiki* in cui studenti e docente portano avanti pratiche di scrittura condivisa e collaborativa, miscelando la logica individuale e autoriale dei testi scritti con l'azione di gruppo. Alcuni insegnanti, supportati da docenti e ricercatori universitari, stanno poi sperimentando le opportunità offerte dai telefoni cellulari, tecnologie tra le più diffuse sia tra gli studenti che tra gli insegnanti: il *mobile learning*, infatti, è un settore di ricerca in forte crescita in sempre più numerosi dipartimenti accademici di studi sull'educazione. Un'altra delle soluzioni più adottate è l'individuazione di una piattaforma *e-learning* a costo zero (come per esempio la piattaforma *open source* Moodle, la più diffusa a livello mondiale sia in ambito scolastico che universitario), in cui fare esperienza insieme agli studenti di pratiche di insegnamento e apprendimento che superino la tradizionale modalità FAD (Formazione A Distanza): interazione tra utente e contenuti, interazione tra docente e studenti, interazione tra studenti, interazione con gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma stessa, materiali testuali, audio e video, forum, quiz, *database*, *wiki*, *chat*, *web conferencing*: comunicazione sincrona e asincrona per lavoro individuale e lavoro di





gruppo. In rete sono attive da anni numerose comunità di docenti e studenti nate per discutere le questioni e i temi relativi all'educazione in un mondo che cambia rapidamente.

In Italia numerosi insegnanti si servono della piattaforma di *social networking* Ning per animare il gruppo *La scuola che funziona*, nato per la condivisione delle pratiche di miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento che conta circa mille e settecento iscritti<sup>3</sup>.

Gli studenti, infine, che come si è detto in apertura vengono definiti da diversi analisti e studiosi «nativi digitali» per il fatto di essere cresciuti utilizzando quasi esclusivamente mezzi di comunicazione digitali e non più analogici, restano il vero obiettivo di ogni politica della formazione, ciò che conferisce un senso alle istituzioni educative. Al di là delle definizioni, resta il disorientamento di milioni di giovani di fronte al complesso rapporto tra una realtà di *overload* informativo in continuo mutamento e un sistema che dovrebbe essere progettato per dar loro strumenti in grado di renderli capaci di orientarsi e di agire in quella realtà. Di fronte al *mare magnum* di connessioni, riferimenti e contenuti presenti in rete, e nonostante le comprensibili difficoltà di orientamento in un siffatto contesto, studente e docente sono chiamati a muoversi in un mondo che li comprende necessariamente entrambi. Un mondo in cui una dieta mediale variegata, elevati consumi culturali – siti di informazione, romanzi, saggi, cinema, materiali audiovisivi, fumetti, fotografia, musica ecc. – e continue pratiche immersive quotidiane servono a costruire e rafforzare differenti tipi di *literacies*, unici strumenti realmente efficaci per poter sviluppare in profondità abilità, competenze e capacità critiche.

## Note

<sup>1</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>

<sup>2</sup> Testo disponibile in rete: <http://www.mcluhanmedia.com/mmclinterpb01.html>, ristampato in Mc Luhan I. & Zingrane F. (eds) (1995), *Essential McLuhan*, New York Basic Books, pp. 233-269

<sup>3</sup> <http://www.lascuolachefunziona.it>

## Bibliografia

- Abruzzese, A. (2008), «Con questo Manuale. Ragionando del mondo che viene», in A. Abruzzese e R. Maragliano (a cura di) *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Milano, Mondadori
- Anderson, C. (2007), *La coda lunga. Da un mercato di massa a una massa di mercati*, Torino, Codice, tr. it. *The Long Tail. Why the Future of Business is Selling Less of More*, New York, Hyperion, 2007, ed. or.
- Benkler, Y. (2006), *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, New Haven and London, Yale University Press
- Benkler, Y. (2004), «‘Sharing Nicely’: on shareable goods and the emergence of sharing as a modality of economic production», *The Yale Law Journal*, 114, pp. 273-358





- Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008), «The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence», *British Journal of Educational Technology*, 39(5), pp. 775-786
- Boccia Artieri, G. (2009), «SuperNetwork: quando le vite sono connesse», in L. Mazzoli, (a cura di), *Network effect. Quando la rete diventa pop*, Torino, Codice Edizioni
- Bonk, C.J. (2009), *The World is Open. How Web Technology is Revolutionizing Education*, San Francisco, Jossey-Bass
- Buckingham, D. (2005), *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature*, London, University of London
- Carr, N. (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina tr. it. *The Shallows. What Internet Is Doing to Our Brains*, New York & London, W.W. Norton & Company, 2010 ed. or.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009), *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, New York, Teachers College Press
- Gasser, U. & Palfrey, J. (2008), *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York, Basic Books
- Hew, K.F. & Hara, N. (2007), «Knowledge sharing in online environments: A qualitative case study», *Journal of the American Society for Information, Science and Technology*, 58(14), pp. 2310-2324
- Hu, W. (2011), «Math That Moves: Schools Embrace the iPad», *The New York Times*, January 4  
<http://www.nytimes.com/2011/01/05/education/05tablets.html>
- Ito, M. et al. (2009), *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*, Cambridge, MIT Press
- Jenkins, H. e Purushotma R. (2010), *Culture partecipativa e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, (a cura di P.M. Ferri e A. Marinelli), Milano, Guerini e Associati, tr. it., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, The MacArthur Foundation, 2009 ed. or.
- Jenkins, H. (2007), «Reconsidering Digital Immigrants», *Confessions of an Aca-Fan*, 5/12/2007  
[http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering\\_digital\\_immigrant.html](http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigrant.html)
- Kvavik, R.B. (2005), «Convenience, communications and control: how students use technology,» in D. Oblinger, & J. Oblinger, (eds) (2005), *Educating the Net Generation*, Washington DC, Educause
- Lankshear, C. & Knobel, M. (eds) (2008), *Digital Literacies. New Literacies and Digital Epistemologies*, New York, Peter Lang Publishing
- Lanier, J. (2010), *Tu non sei un gadget. Perché dobbiamo impedire che la cultura digitale si impadronisca delle nostre vite*, Milano, Mondadori, tr. it., *You are not a gadget*, New York, Vintage Books, 2010, ed. or.
- Lenhart, A. & Madden, M. (2005), *Teen Content Creators and Consumers*, *Pew Internet & American Life Project*, Washington
- Levinson, M. (2010), *From Fear to Facebook: One School's Journey*, Oregon, ISTE
- Lih, A. (2010), *La rivoluzione di Wikipedia. Come un gruppo di illustri sconosciuti ha creato la più grande enciclopedia del mondo*, Torino, Codice Edizioni, tr. it., *The Wikipedia revolution.: how a bunch of nobodies create the world's largest encyclopedia*, New York, Hyperion, 2009, ed. or.



- Livingstone, S. (2003), *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*, London, MEDIA@LSE Electronic Working Papers
- Lopez, X., Margapoti, I., Pireddu, M. e Sapuppo, F. (2010), «Quale didattica per l'e-learning? I risultati di un'indagine empirica a livello internazionale», *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2, pp. 27-53
- McLuhan M. (1969), «Playboy Interview: Marshall McLuhan», *Playboy March*, 1969, pp. 26-27, 45, 55-56, 61-63, testo disponibile in rete: <http://www.mcluhanmedia.com/mmclinterpb01.html> reprinted in Mc Luhan I. & Zingrane F. (eds) (1995), *Essential McLuhan*, New York Basic Books, pp. 233-269
- Maragliano, R. (2009), «C'era una volta...», *Education 2.0, Didattica e apprendimento*, 30 Novembre
- Maragliano, R. (2008), «'Vuoi mettere?!' Cose che l'insegnamento in presenza non può fare», *Quaderno di comunicazione*, 8, pp. 95-100
- Maragliano, R. (2004), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari
- Moe, T.M. & Chubb, J.E. (2009), *Liberating Learning. Technology, Politics, and The Future of American Education*, San Francisco, Jossey-Bass
- OECD (2008), «New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners,» *OECD/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*, 15-16 May, Paris
- OFCOM (2004), *Ofcom's strategy and priorities for the promotion of media literacy: a statement*, London, Office of Communication
- O'Reilly, T. (2005a), *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Reilly, T. (2005b), *Web 2.0: Compact Definition*, <http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- Prensky, M.H. (2001), «Digital Natives, Digital Immigrants», *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6
- Prensky, M.H. (2009), «Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom», *Innovate – Journal of Online Education*, February-March, <http://www.innovateonline.info/index.php?view=person&id=98>
- Rosen, L.D. (2010), *Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn*, New York, Palgrave Macmillan
- Shah, N. & Abraham, S. (2009), *Digital Natives With a Cause? A Knowledge Survey and Framework*, Hivos Knowledge Programme, Report 2009
- Shirky, C. (2009), *Uno per uno, tutti per tutti. Il potere di organizzare senza organizzare*, Torino, Codice tr. it, *Here comes everybody. The power of organizing without organizations*, New York, Penguin, 2008, ed. or.
- Shirky, C. (2003), Power Laws, Weblogs, and Inequality, *Networks, Economics and Culture mailing list*, [http://www.shirky.com/writings/powerlaw\\_weblog.html](http://www.shirky.com/writings/powerlaw_weblog.html)
- Shirky, C. (2002), «Weblogs and the Mass Amateurization of Publishing», *Networks, Economics and Culture mailing list*, [http://www.shirky.com/writings/weblogs\\_publishing.html](http://www.shirky.com/writings/weblogs_publishing.html)
- Tapscott, D. (2009), *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, New York, McGraw Hill
- Thomas, D. & Brown, J.S. (2011), *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, Createspace
- Tapscott, D. & Williams, A.D. (2007), *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, New York, Portfolio

- Weinberger, D. (2009), *Elogio del disordine. Le regole del nuovo mondo digitale*, Milano, BUR tr. it., *Everything Is Miscellaneous: The Power of the New Digital Disorder*, Ney York, Henry Holt, 2007, ed. or.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Wesch, M. (2009), «From Knowledgeable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments,» *Academic Commons – New media technologies and the scholarship of teaching and learning*, January, <http://www.academic-commons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>



**Abstract:** the ICTs, and the network environments that are affecting most of the forms of social relations and knowledge sharing, are powerful architectures for the participation of users, posing new challenges to education systems. The pervasiveness of our media landscape – an interconnected digital ecosystem – is constantly changing and requires a rethinking of traditional categories and devices we use in educational institutions. The look towards the future, usually associated to most educational experiences, seems today to dissolve itself in the difficulties that education systems are facing in managing learning processes that are really significant for those involved. This paper analyzes the international debate and the literature on educators' disorientation over the challenges posed by new digital environments for socialization, interaction, production and informal sharing of knowledge, in an attempt to outline a research approach that is more focused on finding opportunities rather than observing the inevitable critical issues.

**Keywords:** Education, Media, Networking, Technology, E-learning.