



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

LA FORMAZIONE DI "TERZA GENERAZIONE"

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

LA FORMAZIONE DI "TERZA GENERAZIONE" / C. CATARSI. - STAMPA. - (2007), pp. 74-89.

Availability:

This version is available at: 2158/335021 since:

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Default

ID Utente	D025869	A. ALBERICI, C. CATARSI, V. COLAPIETRO, I. LOIODICE
Nome Utente	CATARSI CARLO	Adulti e università :
Home Library	Coord. centrale biblioteche	Milano : Franco Angeli, 2007
Unità ILL	ILL-UMA	C. Catarsi
Data Apertura	11/05/2012	La formazione di "Terza generazione"
Media Richiesto	Fotocopia (Elettronica)	pp.: 74 - 89
Livello di servizio	Urgente (Locale)	000065183
Sede di Ritiro	Umanistica. Lettere	
	URGENTE VQR	
	COLLOCAZIONE DEP 663	
Nota Utente	MESSO DA PARTE IN	
	ARMADIO ACCANTO AI DEP	
	CON INDICAZIONE VQR	
Nota Staff		
Richiesto entro la data	18/05/2012	
Data Restituzione Utente		
Copyright firmato	No	
Disposto a pagare	No	
Metodo invio richiesto	Email	
Invia materiale direttamente all'utente	No	
Fornitore Attivo		
Nr. Richiesta Fornitore Attivo		
Numero riferimento		
Status della Richiesta	Nuovo - Ricontrollo Staff	
Status Richiesta al fornitore		
Tipo Protocollo Richiesta Fornitore		
BL Parole Chiave 1		
BL Parole Chiave 2		
Data Restituzione Richiesta		
Barcode Copia		
Costo Fornitore	0.00	
Valuta Fornitore		

DEP

663

F07 002-10
UP00 2323366

M600 Loc 1849

Aureliana Alberici
Carlo Catarsi
Viviana Colapietro
Isabella Loiodice

Adulti e università

Sfide ed innovazioni
nella formazione
universitaria e continua

DEP
663



FrancoAngeli

5. La formazione di “terza generazione”: necessaria rifinitura di un paradigma

di Carlo Catarsi

1. Comunità apparenti

Abbiamo infinite volte sperimentato l'attrattiva paradigmatica della categoria concettuale di “comunità di pratica” (*community of practice*), applicata ai processi di apprendimento. Che cosa sarebbe infatti più desiderabile ed efficace di una “comunità di apprendimento” (*community of learning*), se le relazioni sociali in essa stabilite fossero costantemente disponibili alle elaborazioni degli errori ed alle operazioni riflessive che un processo di apprendimento evolutivo richiede? Tuttavia, le reali comunità di apprendimento sono esposte alle chiusure ed alle usure tipiche di tutte le comunità umane, dove legami e relazioni si intrecciano – e si dissolvono – per moventi ed obiettivi segnati da “autoreferenze” (Luhmann) situazionali e dove fattori storici contingenti, prevalentemente di tipo economico e politico, condizionano e dimensionano le intenzionalità dell'insegnare e dell'apprendere. Nell'orizzonte della condizione post-industriale¹ e della glo-

¹ Riproduciamo la definizione che finora, a nostra esperienza, consiste e resiste: “La locuzione ‘condizione post-industriale’ ha referenti storico-sociali precisi: l'inizio epocale di questa ‘condizione’ è identificabile con la prima registrazione, avvenuta negli Usa nel 1958, del trend per cui il complesso degli addetti alle occupazioni del settore terziario (commercio, turismo, servizi) supera la somma degli addetti al settore secondario (produzione industriale) e primario (agricoltura, pesca, estrazione dal suolo e dal sottosuolo). Da allora il trend si è costantemente incrementato e geograficamente espanso, in intrinseca connessione con il dilatarsi, nell'economia di mercato, del valore dell'immagine rispetto al puro valore strumentale. Per evidenziare quest'ultimo aspetto, basta pensare a come tenda in ogni campo a prevalere, nel recente periodo che arriva fino a noi, la dimensione di valore commerciale aggiunto costituita dal *design* rispetto a quella tradizionalmente costituita dalla funzionalità. Banalmente, si può dire che, rispetto al *design*, la funzionalità è sempre necessaria, ma sempre meno sufficiente. Su questo diffuso mercato dell'immagine, che porta alla luce le aspirazioni al potere sociale (potere di influenza e, nell'accezione di Boltanski, desiderio di *grandeur*) insite nell'agire economico, si veda anche Cohen D., 2001” (Catarsi C., 2005, p. 35, nota n. 33).

balizzazione dei mercati, gli economisti rivelano poi crescenti incertezze nello stabilire se l'apprendimento sia comportamento da classificare come “produzione” o come “consumo” (Livraghi, 2003, 2005) e, di conseguenza, non sanno dare ai contabili l'esatta assegnazione in bilancio dei relativi costi: colonna “dare” o colonna “avere”? Il calcolo del Roi (*return of investment*) viene così a dipendere da ogni particolare “logica d'impresa”.

In tutto ciò che abbiamo finora accennato, le prospettive immediatamente più certe della domanda di apprendimento sembrano quelle collegate ai progetti – o, più semplicemente, ai desideri – di autorealizzazione soggettiva delle persone individuali che tale domanda esprimono. Se qualcuno mi promette, attraverso mirati *spot* pubblicitari, di imparare l'inglese in dieci giorni (magari per “ritenzione ipnotica”, dopo essermi esposto la sera ad un certo CD e averci quindi dormito un po' su), o di diventare un esperto fisioterapista per mezzo di un corso residenziale della durata di un mese estivo, emergono comunque, nel momento in cui io sono attratto da simili offerte, reali interessi di arricchimento personale. Una successiva applicazione di buon senso, prima ancora di dare un minimo concreto seguito ai miei immediati interessi, mi metterà probabilmente in guardia dalle illusioni e non ne farò di nulla. Dopo aver rinunciato, sentirò tuttavia di essermi negato alcune opportunità costruttive, che per un attimo si erano affacciate alla mia mente. La domanda di apprendimento ha per molti aspetti una stretta somiglianza con la domanda di salute, di soddisfacenti relazioni sociali, di “buona vita” e di tutto ciò che anche molti economisti ormai, pur dolendosi di non riuscire agevolmente a misurare il bene che enunciano, chiamano “well being”, “well living” o ancora, con espressione secolarmente popolare, “happiness” (felicità). Per imparare ciò che interessa, come per la salute, non “si bada a spese” perché, sempre secondo un popolare sentire che si esprime in proverbi, “bisogna soffrire per belli venire” e “chi soffre per amor, non prova pena”.

Continuando a riflettere sulle somiglianze che intercorrono fra la domanda di apprendimento e quella di salute, viene fatto di pensare sul perché, nelle concrete pratiche terapeutiche, si è finito con l'istituire ruoli professionali (i medici specialisti) ed ambienti (le cliniche ospedaliere) che in genere immediatamente non comunicano un clima di apertura alla salute. Tanto è vero che, all'inizio del secolo scorso, i futuristi ritennero di proporre qualcosa di sanamente rivoluzionario auspicando che le cliniche, come i cimiteri, fossero animate da feste e da spettacoli comici e che l'auspicio dei futuristi è stato recentemente recepito in molte cliniche pediatriche, così come lo slogan “ospedale senza dolore” è stato diffusamente assunto nei progetti innovativi di molti organi politici preposti alla pubblica sanità (purtroppo, dei “manifesti” futuristi si sono fino ad ieri visibilmente materializzati soltanto

ismi tecnocratici e bellici, mentre gli appelli sanamente vitalistici ora quasi del tutto rimasti in ombra). Di fatto, quando pensiamo a che socialmente ha carattere di "istituzione" (famiglia, scuola, produttiva, tribunale, chiesa, ospedale e via discorrendo), ci vengono in mente immagini ambivalenti: da un lato le istituzioni sono infatti di garanzia e di stabilità, ma da altri lati evocano il senso di regole ines obbligate, praticate spesso nell'indifferenza emotiva verso le persone. Questa ambivalenza è connessa però alla funzione basilare istituzioni, in differenti ambiti vitali, si richiede: proteggere il singolo dalle discontinuità dolorose dell'esistenza socialmente connotata zioni, inganni) e coltivarne così quanto possibile l'integrità e ia personale. Nella prospettiva di questo arduo obiettivo, le istituzioni sono per assumere anche i tratti severi dell'arbitro, del legislatore e a, producendo spesso effetti composti inattesi e "perversi" nei contesti: aspettative degli individui che ad esse partecipano?

lo, per esempio, si tratta di garantire che la domanda individuale fisica sia oggettivamente seguita da prestazioni coerenti con le del soggetto individuale, è inevitabile che si costituiscano organizzazioni *disciplinatamente* specializzate in questo particolare tipo di tuttamente, tutti coloro che non sono odontoiatri, quando sono presi mal di denti, rischierebbero di dovere convalidare la competenza ista prescelto esclusivamente sulla base della propria spontanea razienti ingenui e profani. Se riterò di essere stato danneggiato, di paziente, da un certo titolare di studio odontoiatrico, potrò galmente un risarcimento e la vertenza sarà definita in base alle itologico-professionali pubblicamente codificate per le prestazioni. Il tribunale e l'ordine professionale degli odontoiatri sa-

uzioni sociali nascono per oggettivare, e così stabilizzare e regolare, le relazioni: [...] un processo di 'configurazione', nella sfera pubblica, di sistemi di iproche che sono 'pubblici' in quanto sono rilevanti e accessibili su basi unitutti' vi possono accedere), non in quanto appartengono allo Stato o al sistema istrativo. Il dilemma che la sociologia attuale stenta ad affrontare riguarda il uesta espressione: che cosa significa 'su basi universalistiche' in presenza di lle differenze' (collegata all'individuazione degli individui) che afferma are 'l'uguaglianza delle/nelle differenze'? Il paradosso può essere espresso loro che appartengono a un mondo comune) dovrebbero vedere realizzati i tani (molti li chiamano 'civili') sulla base di criteri di uguaglianza di oppor-do diciamo 'tutti' indichiamo un insieme impersonale, che di fatto deve esse- attraverso l'applicazione di criteri di inclusione da parte delle istituzioni, le lottano un qualunque criterio di inclusione, generano necessariamente esclu- e questo paradosso è la maggiore sfida di una sociologia personalista delle : proponga di comprendere il senso dell'umano e del civile nell'epoca *dopo-* ati, 2006, p. 367).

ranno, nel caso, le principali istituzioni in gioco, che si esprimeranno tuttav via attraverso una varietà di singoli attori (avvocati, magistrati, periti tecnici-co-scientifici, membri dell'ordine professionale), collegati non solo dal comune obiettivo di concorrere alla giusta risoluzione della vertenza, ma anche da interessi e convenienze di altro tipo, che vengono ad interferire con le procedure adottate.

Si apre così lo spazio delle *organizzazioni istituzionali*, che agiscono combinando criteri tecnici, opportunità locali e principi istituzionali di rilevanza universale: e questa combinatoria deve conservare un equilibrio teso fra efficienza interna e pubblica legittimazione, evitando gli estremi – in modo opposto inefficaci – del successo socialmente non approvato e della coerenza ideale inoperante.

"La gestione fiduciaria in modo altamente professionalizzato dei possibili conflitti tra le esigenze tecniche e le esigenze istituzionali si rivela così come un terreno particolarmente promettente nello studio delle organizzazioni moderne" (Bonazzi, 2002, p. 476).

In questa diffusa stilizzazione organizzativa, emerge il rischio che il ricorso a principi e regole istituzionali sia applicato come un puro "mito razionalizzato" (Meyer, Rowan, 1977; Meyer, Scott, 1992): nel qual caso, la consistenza del bene offerto si rivelerà presto una fluida apparenza, come lo sarebbe un preventivo di intervento terapeutico redatto in perfetta conformità alle norme vigenti dal titolare di uno studio odontoiatrico inesistente, o falsamente intestato. Perché l'attuazione di una domanda terapeutica è relativamente garantita solo quando il professionista che assume l'impegno dell'offerta resta pubblicamente disponibile a trattarne con responsabilità decorso ed esiti.

Per tutte le ragioni in precedenza addotte, ogni forma di mercato che mantiene una relativa consistenza e una certa stabilità sociale contiene, fra l'altro, precisi e visibili incoraggi di tipo istituzionale (Bordogna, 2007; Trigilia, 2007). E questo vale soprattutto nel mercato dei servizi centrali sulla domanda di beni personalizzati come la salute o l'apprendimento, dove l'esposizione alla perdita (danno) o all'acquisizione (vantaggio) risulta, sul lato soggettivo dell'azione, più immediata e diretta.

Abbiamo poco sopra fatto l'esempio di offerte formative sospette di inconsistenza, come quella che promette di insegnare l'inglese in dieci giorni, o di diventare fisioterapista con un breve corso intensivo. Ciò che desta sospetto, nelle modalità d'offerta considerate, non è tanto la prospettata rapidità di apprendimento, né le tecniche innovative allo scopo fatte balenare: perché infatti negare, in linea di principio, che metodi al

momento a noi ignoti producano effetti per noi immaginabili? È invece la mancanza di alcune procedure di valutazione personalizzata dell'allievo sia in ingresso che in uscita a lasciare decisamente perplessi, così come l'omesso riferimento alla documentazione finale dell'apprendimento realizzato. Queste carenze fanno infatti subito pensare ad una "comunità di apprendimento" debolmente organizzata, con scarsa o inesistente metodologia di individualizzazione del percorso formativo. Nello *spot* non si fa poi cenno alla fase di elaborazione degli errori, che richiederebbe l'assistenza di uno o più tutor. Né si parla di qualche tipo di certificazione della formazione conseguita, esplicitamente collegata a titoli di studio e credenziali educative pubblicamente già note e attribuite. I limiti denunciati sono quindi sufficienti a connotare quella determinata offerta formativa come curricularmente discontinua e destrutturata negli esiti, appena imbastita sul mito (a mala pena "razionalizzato") di una straordinaria riduzione dei tempi di apprendimento. L'effetto pubblicitario si rafforza però grazie anche all'*immaginarità virtualità* dell'offerta inespressa. Da numerose indagini sulle comunità virtuali, che l'espansione di Internet ha esponenzialmente moltiplicato nel mondo, sappiamo infatti che, in assenza di una relazione *face-to-face*, gli attori della comunicazione *on-line* tendono ad incrementare le reciproche identificazioni immaginarie (Freschi, 2002; Sormano, 2004). E può quindi accadere che, nel caso di informazioni carenti come quelle degli *spot* da noi prima considerati, il percettore, stimolato dal desiderio di potenziare il suo *curriculum vitae* e suggestionato dall'alone efficientistico dell'offerta esibita, completi con la sua immaginazione la cornice (*frame*) e la forma (*gestalt*) dell'annuncio pubblicitario, dando per assicurato ciò che dovrebbe esserlo, ma non lo è: valutazione personalizzata in locali ben attrezzati, disponibilità di tutor, precisa attestazione finale e via sognando.

Non ci sorprende che, nel clima di infatuazione tecnologica caldeggiato dalle "bolle speculative" sulle telecomunicazioni *friendly* (Shiller, 2000), l'onda lunga della descolarizzazione si sia riconfigurata in modalità che già Simone aveva, con qualche timore, collegato a un'emergente "terza fase" della comunicazione apprenditiva (Simone, 2000) e che altri hanno complessivamente definito, con precise aggiunte concettuali e metodologiche, "formazione di terza generazione". In alcun modo si può attribuire ai consapevoli fautori ed utenti dell'espressione "formazione di terza generazione", largamente diffusa in diretta relazione agli sviluppi del "*distance learning*"³, la minima intenzione di auspicare processi di apprendimento resi in-

³ Citiamo una fondata definizione manualistica delle tre "generazioni": "Prima generazione: le prime applicazioni di una certa significatività prendono piede nell'Ottocento,

completi per desiderio di velocizzazione. Si deve tuttavia osservare che i contesti operativi tipici della "terza generazione" contengono, in misura maggiore di quelli delle generazioni precedenti, rischi di slittamento verso la fluidificazione degli obiettivi di apprendimento e la labilità valutativa. Lo scenario è suggestivamente tratteggiato proprio da uno dei più appassionati sostenitori di questa evoluzione.

"In passato, in un mondo dai ritmi più lenti, in cui le persone erano più disperse sul territorio, l'interscambio di comunicazioni non molto frequente, gli incontri rari e i silenzi più lunghi, le lezioni rappresentavano un concentrato di stimoli cognitivi che poi le persone avevano modo di 'digerire' nei mesi di silenzio 'provando ad applicare'. Il processo di apprendimento era, cioè, *completato a cura della persona stessa* che aveva il tempo necessario per rifletterci sopra, testare i modelli che le venivano proposti, adattarli alla propria realtà. Oggi i ritmi sono sempre più serrati, le persone sono concentrate nelle grandi città, ognuno è sommerso in un mare di comunicazioni permanenti, gli incontri sono continui, il tempo sembra mancare, l'attenzione è tutta risucchiata dal raggiungimento di obiettivi a breve, lo spazio di riflessione personale sembra sparito; nell'era della conoscenza *le persone sembrano non riuscire ad apprendere alla velocità che servirebbe loro* [...]. In pratica è come se volessimo tutti poter assimilare il cibo nel nostro organismo (avere cioè imparato) senza aver prima digerito (avere cioè fatto crescere progressivamente l'apprendimento sperimentandolo in esperienze

quando lo sviluppo del sistema ferroviario rende possibile [soprattutto via posta] la distribuzione estensiva di materiale d'insegnamento nei riguardi di popolazioni disseminate. In questo caso ci si basa ovviamente sulla sola corrispondenza scritta. - *Seconda generazione*: è durante gli anni Sessanta-Settanta [del secolo scorso] che l'istruzione a distanza acquisisce una maggiore consapevolezza teorica, incorporando due componenti fondamentali: da una parte un'infrastruttura di comunicazione di tipo distributivo mass-mediale, basata su un rapporto uno-molti (in particolare attraverso l'emittenza televisiva), dall'altra i modelli della progettazione curriculare del tempo. In questi anni le tecnologie radiofoniche e televisive permettono di andare oltre la semplice corrispondenza scritta con l'impiego di soluzioni 'multimediali', caratterizzate cioè da un uso integrato di materiale a stampa, registrazioni sonore, trasmissioni televisive a occasionalmente computer [...]. In questo contesto lo studente desideroso di comunicare è considerato dal sistema come un problema (*noisy learner*) [...] - *Terza generazione*: comunicazione e apprendimento considerati come un processo sociale sono invece gli elementi chiave nello sviluppo concettuale dei modelli di terza generazione, caratterizzati dall'impiego delle reti telematiche, soprattutto nelle forme di *computer conferencing* [...] I *noisy learners*, con la loro creatività, saranno una delle componenti attive dei nuovi ambienti, mentre il controllo dovrebbe muovere dal docente all'allievo, *anche se rimane il rischio - di cui i docenti devono essere consapevoli - che strutture troppo aperte di comunicazione e apprendimento possano favorire confusione e disintegrazione*." (Calvani, Rotta, 2000, pp. 61-62, ultimo c.v.o. nostro). L'idea di "formazione di terza generazione" è stata poi da alcuni corroborata con il concetto di *reflective learning* (mediato da Schön) e di *transformative learning* (mediato da Mezirow); Galliani, 2000; Rotondi, 2000.

congruenti)! [...]. In un'epoca come la nostra, in cui occorre accelerare i ritmi di acquisizione di competenze, sembra che stiamo rispondendo aumentando gli stimoli iniziali senza completare mai il processo "fisiologicamente" indispensabile alle persone per apprendere" (Rotondi, 2004, pp. 19-20).

È interessante rilevare come l'autore contrapponga una fredda distanza che si insinuava nello stile di apprendimento tradizionale ("non poter accompagnare il processo completo d'apprendimento delle persone", riu-scendone a "stimolare solo l'avvio e spesso unicamente a livello cognitivo") alla più calda temperatura dello stile comunitario emergente, caratterizzato "dall'importanza dell'emozione" sia nella costruzione della motivazione ad apprendere, sia nella facilitazione e persistenza dell'apprendimento stesso" (ibid.). Tuttavia, proprio dallo scenario che viene evocato, risulta che aspetti decisivi del processo formativo – sia nella prospettiva tradizionale che in quella emergente – sono in relazione, oltre che con il clima motivazionale contestuale (la cui rilevanza nessuno nega), con *gli obiettivi cognitivi e competenziali plausibilmente posti ed effettivamente acquisiti*. Diversamente, l'orizzonte del *lifelong learning* coinciderebbe con quello della formazione amatoriale e divulgativa "minore" ed irrilevante, rispetto alle conoscenze e alle competenze apprezzate nei *sistemi specializzati* della scienza e delle professioni di prestigio. Ma anche le più umili ed intenzionalmente modeste motivazioni ad apprendere finiscono con il deprimersi, di fronte a simile destino dequalificante. Si può essere infatti ben consapevoli di partire da pesanti condizioni di ignoranza e di incompetenza, senza farsi illusioni sul poter divenire "a ogni età" scienziati, artisti o tecnici di primo piano: ma con tutta l'umiltà e con tutti i più realistici sensi del limite, perché dovremmo accontentarci di programmi di apprendimento che in partenza sappiamo non garantiti da formatori fondatamente esperti in specifici campi del sapere? Le sequenze del programma dovranno pur essere adattate "a nostra misura", ma se le nostre convinzioni sulla validità sostanziale dei contenuti si "abbassano", anche la stessa motivazione ad apprendere si dequalifica. Ed ecco allora che le "comunità di apprendimento", per non ridursi a dilettantesche fantasmagorie che promettono risultati "senza mai completare il processo 'fisiologicamente' indispensabile alle persone per apprendere" (Rotondi, cit.), devono entrare in un rapporto *istituzionalmente* definito e garantito con i sistemi specializzati dei vari campi del sapere. Non si capisce perché, se non per amore di dequalificazione e di dilettantismo, le garanzie e la specifica *expertise* richieste per un serio aggiornamento di tipo professionale – per esempio, per riprendere un'analogia prima introdotta, in campo odontoiatrico – debbano essere radicalmente sospese in un processo di li-

*felong learning intenzionalmente organizzato*⁴ in altro campo e in una direzione non direttamente finalizzata all'esercizio di una determinata professione⁵.

2. Sistemi specializzati e apprendimento

Come abbiamo prospettato altrove (Catarsi, 2007, pp. 106 e sgg.), i *sistemi specializzati sono reti che occupano una posizione di prestigio socio-tecnico, perché le funzioni e le prestazioni compiute dagli attori che vi appartengono risultano apprezzate e culturalmente condivise da un pubblico rilevante e consistente*⁶. Troviamo esempi di sistema specializzato nelle reti professionali e imprenditoriali orientate alla gestione esclusiva di determinati domini cognitivi e competenziali.

«Per esempio il caso del sistema delle professioni socio-sanitarie oppure, in ambito apparentemente più frivolo ma non meno nobile, del sistema delle professioni legate alla moda e allo spettacolo. Gli esempi, indicati con rapido e suggestivo spostamento d'orizzonte, sono tali da evocare immediatamente molti altri sistemi specializzati strutturati in modo analogo, nell'ampio ventaglio delle 'profes-

⁴ Con l'espressione "intenzionalmente organizzato" ci riferiamo al significato che, nella tipica distinzione fra "non formale", "informale" e "formale" – ormai acquisita nel lessico degli specialisti dei processi formativi – è attribuito al termine "formale".

⁵ Per esempio, a nostra personale esperienza, abbiamo registrato questa domanda di garanzia e di *expertise* alla base delle motivazioni apprenditive di quasi tutti gli aderenti alla formula dei "circoli di studio" con i quali abbiamo avuti diretti contatti. Come è noto, la formula dei "circoli di studio", molto diffusa nei processi di formazione permanente praticati nei Paesi del Nord Europa e recentemente sostenuta, con sistematicità, dalla Regione Toscana sul proprio territorio, prevede l'iniziativa spontanea di cittadini qualificati esclusivamente da un comune interesse per l'approfondimento di tematiche da essi ritenute rilevanti, condotto con il sostegno di esperti specializzati nei campi i cui si collocano i temi prescelti. Non si pone quindi, per chi aderisce a tale iniziativa, il requisito di credenziali formali in ingresso e, di fatto, i "circoli di studio" comprendono, in assoluta maggioranza, persone non specializzate nei programmi di apprendimento assunti. Risulta tuttavia che, fra gli aderenti ai "circoli", proprio coloro che sono in origine più "dilettanti" domandano docenti – o tutor – che abbiano sia capacità comunicative che titoli di specializzazione disciplinare specifica.

⁶ Riportiamo una precisazione concettuale: "Il termine 'sistema' può forse qui suggerire una coerenza organizzativa più compatta di quella che realmente spesso si costata in ciò che abbiamo ora definito 'sistema specializzato' [...]. È da sottolineare che l'espressione 'sistema specializzato' denota anche una differenza rispetto a 'sistema esperto', che implica invece il senso di una compattezza programmatica (e cioè algoritmico-operativa) discontinua-mente presente nei sistemi specializzati, che hanno piuttosto la porosità tipica della rete interattiva a nodi stabili" (Catarsi, 2007, p. 106, nota).

sioni liberali' classiche e di quelle emergenti in ogni ambito della produzione di beni e di servizi socialmente apprezzati e legittimati" (Catarsi, 2007, p. 106).

I sistemi specializzati si basano certamente su fondate garanzie istituzionali nella trasmissione di conoscenze e di competenze al proprio interno, a fini di autoriproduzione. Tuttavia sono in vario modo ancorati a chiusure organizzative che ricordano le attente regole di cooptazione delle corporazioni medioevali e che li rendono tendenzialmente gerarchici ed elitari, comunque propensi a destinare residuali e calcolate risorse all'istruzione e alla formazione divulgativa (Cobalti, 1985; 1995; 2006). La tendenza non è costitutivamente connessa ad ambizioni aristocratiche e castali (che, d'altronde, spesso affiorano con evidenza), ma semmai a quella inclinazione perfezionistica che è il sale della ricerca competitiva di una "migliore qualità" e che faceva affermare a un appassionato democratico del nostro Ottocento, con un provocatorio paradosso, che le scoperte della scienza non si devono convalidare attraverso maggioranze elettorali (Labriola). Con tutto ciò, emergono peraltro, proprio dall'interno dei sistemi specializzati, crescenti necessità di investimento (la sperimentazione e la ricerca di "migliore qualità" hanno costi notevoli), che inducono le loro leadership a cercare, attraverso il mercato, utili contatti con il pubblico dei "profani", considerato come fonte di potenziale utenza-consumo e, quindi, di finanziamento.

"Il caso del sistema delle professioni socio-sanitarie è in tal senso emblematico e trasparente. Mentre la ricerca scientifica di settore è quasi interamente concentrata nei laboratori e nelle cliniche dove sono raccolte risorse umane e materiali sostenute da investimenti motivati da ipotesi di successo (secondo la nota circolarità imprenditoriale che collega ipotesi di successo e investimenti)⁷, deve essere mantenuta attiva e aggiornata tutta una solida rete di trasmissione fra centri di avanzata specializzazione e terminali di pubblica fruizione dei prodotti della ricerca medica: canali mediatici per la pubblicità specializzata (convegni, riviste scientifiche, giornalismo esperto), scuole di formazione per 'addetti ai lavori' a vari livelli di organizzazione dei servizi all'utenza (per esempio: corsi di laurea e di specializzazione per medici, infermieri o altre figure professionali, fra loro debitamente differenziate), canali mediatici per la pubblicità di massa. La trasmissione fra 'centri' e 'periferie' del sistema segue complessivamente la regola della comunicazione gerarchicamente graduata di competenze specialistiche" (Catarsi, 2007, p. 107).

⁷ *En passant*, si ricorda che, nelle graduatorie periodicamente stilate da organizzazioni quotate a livello mondiale, i fatturati delle "multinazionali del farmaco" (Pfizer in testa) risultano costantemente ai primissimi posti.

Per questa via, una disseminazione di saperi istituzionalmente fondata si prospetta compatibile con la domanda diffusa di *lifelong learning*. Oltre agli "addetti ai lavori", il largo pubblico ne è infatti coinvolto, in quanto conoscenza e competenza risultano una condizione promozionale dei consumi. Facendo riferimento al giuramento di Ippocrate ed ai principi etici che hanno tradizionalmente dignificato la professione medica, l'esempio della commercializzazione delle professioni sanitarie potrebbe tuttavia apparire improprio e quasi sacrilego. Abbiamo invece iniziato proprio di qui, per dare efficacemente l'idea della pervasività dell'"economia della conoscenza", che "laicizza" ogni tradizionale attività professionale (nel senso letterale di renderne di dominio pubblico, o meglio "pubblicitario", saperi e competenze). Se infatti la salute è un bene universale e, attraverso politiche di *welfare*, deve diventare diritto effettivo di ogni cittadino (e, in proiezione globale, dell'intero genere umano), perché non estenderne l'acquisizione – secondo la nota dichiarazione di Alma Ata (1978) – fino a realizzarla per tutti gli umani un completo "benessere fisico e psichico"? Questa sacrosanta dichiarazione di principio fonda e alimenta, fra l'altro, al di qua di interventi terapeutici sulla malattia conclamata, progetti di prevenzione sanitaria in ogni direzione possibile, legittimando ogni settore specialistico della medicina a elaborare e diffondere prodotti e terapie preventive. Ma come potrebbe un cittadino di reddito medio-basso (e, cioè, la figura di basilare riferimento nel lessico welfaristico) rispondere positivamente a tutte le offerte di prevenzione che i vari medici specialistici predispongono per lui "dalla culla alla tomba"? Se, fin dalla vita fetale, risultano scientificamente auspicabili monitoraggio e ritocchi mirati e competenti su moltissime aree psicosomatiche, che attrezzino un individuo a prevenire efficacemente probabili indebolimenti futuri, è inevitabile che, essendo le risorse economiche disponibili all'individuo limitate e vigendo peraltro un regime di libero mercato, si apra una continua e sapiente competizione fra i vari specialisti, per evidenziare la maggiore opportunità ed urgenza del proprio prodotto e del proprio intervento, rispetto a quelli offerti dal collega. Lo schema competitivo rilevato in ambito sanitario è generalizzabile a tradizionali ed emergenti professioni di orientamento universalistico (dall'assistenza legale a quella tecnico-strumentale e all'istruzione), per risultare infine ovvio nel marketing dei cosiddetti "beni voluttuari".

"Fra altri, Foucault ha acutamente evidenziato come, nel clima pervaso e animato dalla moderna imprenditoria di mercato [che cerca nelle politiche di Welfare un'utile sponda alla propria 'cultura'], le leadership dei diversi sistemi specializzati siano costantemente sollecitate a mettere 'in offerta' le proprie distinte competenze al largo pubblico, mirando competitivamente a captarne interessi e risorse (Fou-

cault, 2005; Malatesta, 2006). Il punto essenziale di queste strategie di mercato è quello di mantenere distinzione specialistica, rendendola però universalmente comprensibile e fruibile: in termini epistemici, il buon marketing deriva da un prudente e attento oscillare fra rispetto delle forme canoniche del sapere specialistico e sua divulgazione, fra esoterismo ed essoterismo, fra innovazione elitariamente qualificata e sua immissione in una capillare "rete di servizi" destinati a un'utenza diffusa" (Catarsi, ibid.).

La tradizionale pubblicità di "immagine", che pure permane sul mercato, è perciò in modo crescente e consistente accompagnata da contatti informativi che *mentalmente* orientano, in modo *stabile e proattivo*, i potenziali consumatori al prodotto, fidelizzandoli al produttore. Eccessive semplificazioni e banalizzazioni nella trasmissione di conoscenze e di competenze abbasserebbero la tensione della domanda diffusa: tensione che, peraltro, ravviva gli scambi di mercato e, quindi, il tenore dei prezzi, mantenendo così in vigore i cicli produttivi. Il fatto che le caratteristiche dei beni in commercio risultino, rispetto al passato, sempre più "intangibili" e culturalizzate (e cioè di prevalente natura simbolica e mentale: Sacco, Zamagni, 2002) implica che anche scelte preferenziali quotidiane, come quelle che precedono l'acquisto di una scatola di caffè o di un flacone di shampoo, siano oggi collegate ad "apprendimenti" di un certo spessore. Con ciò, il senso socio-economico dell'agire traspare prossimo sia al senso tecnologico che a quello etico-esistenziale. E le dinamiche del *lifelong learning* e della formazione continua risultano per molti aspetti costruttivamente condizionate dal contesto epocale prima tratteggiato.

Sul lato della produzione, i sistemi specializzati richiedono infatti esperti di processi formativi che siano sistematicamente preparati alla socializzazione efficace di determinati orientamenti fruitivi. Sul lato del consumo, gli attori sociali diffusamente domandano informazioni e chiarimenti che li rendano soggetti responsabili delle proprie scelte e fondatamente capaci di interpretare i risultati conseguiti. Ad evitare distruttive derive di mercato e conflitti incontrollabili, è opportuno che le due prospettive si incontrino a livello di *istituzione universitaria*; e cioè nel luogo dove si possono definire e preparare figure professionali che garantiscano, nello svolgimento di interventi formativi, basi competenziali e deontologiche universalmente apprezzabili. Può darsi che molte realtà accademiche non siano all'altezza di questa aspettativa emergente; e tutte le volte che constatiamo questo tipo di inadeguatezza, siamo ancor più motivati a sollecitare la presenza di un luogo-momento istituzionale dove sia definita la "qualità della formazione", magari dislocandolo fuori delle concrete sedi degli attuali atenei. Ma è la funzione istituzionale che vale comunque affermare, non i diritti dei poteri accademici vigenti. Le critiche dei "descolarizzatori" di "terza generazione", e di coloro che sostengono

che una figura specializzata di "docente" o di "esperto di formazione" è ormai superflua, cadono nel medesimo paradosso dei loro predecessori di "prima generazione": mentre propongono la scomparsa di referenti specificamente preparati e professionalmente responsabili nell'esercizio dell'attività formativa, postulano la disseminazione diffusa di tale funzione come un requisito necessario della loro stessa proposta. Anche alcuni entusiasti fautori del *reflective learning* e del *transformative learning* finiscono in questa paradossale argomentazione, essenzialmente basata sulla credenza "populistica" che determinate disposizioni all'osservazione, alla valutazione ed alla promozione dei processi apprenditivi – tutt'altro che innate e spontanee – siano invece naturalmente coltivate da ogni persona e quotidianamente praticate dagli esperti di ogni particolare sistema specializzato. Accade così che, quando questo genere di critiche si concentra sulle disfunzioni delle attuali istituzioni accademiche, l'argomentazione finisca in una tipica conclusione utopico-co-rifondativa, basata sull'implicito che soltanto chi critica conosce e possiede i requisiti autentici di una qualità universalmente valida⁸.

"Dobbiamo tuttavia riconoscere che, con tutti i difetti che si possono loro imputare, le istituzioni universitarie pubbliche sono a tutt'oggi, in ampia parte del mondo, luoghi attrezzati alla costruzione degli obiettivi prima auspicati. Come altrove abbiamo ricordato, l'istituzione universitaria è infatti la sede dove la specializzazione scientifica e didattica, articolata secondo un'organizzazione enciclopedica dei saperi amministrativamente coesa (dalle unità dipartimentali e di corso di laurea agli organi collegiali centrali), ha tradizionalmente strette connessioni con gli interessi dei gruppi professionali operanti nella società civile⁹. La didattica universitaria, in ogni settore

⁸ Non c'è bisogno di citare esempi in tal senso: è sufficiente leggere quello che sugli attuali limiti dell'università pubblica troppo spesso si "predica" su quotidiani peraltro molto seri e documentati come *Il Sole 24 Ore*.

⁹ "Fin dalle sue remote origini, l'università congiunge le finalità della formazione professionale e della ricerca scientifica, perché essa è stata essenzialmente progettata con lo scopo di garantire stabili fondamenti agli 'studi' e alle 'pratiche' di utilità collettiva. A oggi, anche sotto il più prosaico aspetto corporativo e lobbistico, si intrecciano quindi in questa istituzione relazioni strette fra gli esponenti più rappresentativi degli ordini professionali, delle associazioni di categoria, delle organizzazioni imprenditoriali. Nella pubblica università ci sono perciò condizioni opportune per la definizione di aree tecnico-professionali di base, nelle quali l'esperto di valutazione formativa può trovare ancoraggi cognitivi per la preparazione iniziale e la specializzazione *lifelong*. Mentre è una forzatura mitica pensare l'università come sede eletta della scoperta scientifica e dell'elaborazione culturale (che invece, come il vento dello 'Spirito', possono liberamente levarsi ovunque), appare più sobrio rappresentarla come un luogo istituzionale dove si concentrano risorse per istruire e organizzare interventi regolativi sull'esercizio delle attività professionali (come, peraltro, si pensava fin dai tempi di Von Humboldt). I più utili repertori delle professioni cui possiamo ricorrere, articolati per aree professionali e per profili competenziali, sono stati costruiti e aggiornati – grazie all'apporto delle varie parti sociali – in una prospettiva e con un metodo tipicamente

dell'architettura istituzionale (facoltà scientifiche, tecnico-scientifiche, di scienze sociali, umanistiche e letterarie), è basata sulla trasmissione iniziale di conoscenze e di competenze standardizzate a un certo livello di specializzazione, nella prospettiva di una loro successiva rielaborazione in chiave di aggiornamento e/o di ricerca avanzata. Siamo quindi all'interno di un paradigma costruttivistico-analogico di produzione del sapere, sul tipo di quello sotteso alla mediazione istituzionale dei saperi prima tratteggiata" (Catarsi, 2007, pp. 109-110).

Quanto alla concreta definizione di basi competenziali e metodologiche universalmente apprezzabili nella gestione di processi di *lifelong learning*, indichiamo, in prima conclusione, la seguente puntualizzazione, formulata in modo schematico e riassuntivo, nello stile sommario e con-vocativo (più che pro-vocativo) del "decalogo":

- Ad evitare derive incommensurabili, intendiamo per *lifelong learning* formativamente valutabile quello consistente di processi:
- ♦ tecnicamente connotati;
- ♦ socialmente realizzati;
- ♦ pubblicamente riconosciuti.

Con la precedente limitazione, il campo referenziale generato dalle diffuse categorie concettuali di "non formale", "informale" e "formale" ci sembra curvato verso prospettive fondatamente oggettivabili e costruttivamente controllabili.

- Il *lifelong learning* personale si avvalora entro il contesto di "sistemi specializzati" del sapere, esposti al pubblico riscontro ed alla continua esplorazione.
- La buona qualità del *lifelong learning* può essere garantita dall'intervento di esperti nei campi scientifici della teoria e della metodologia dei processi apprenditivi;
- della valutazione formativa e sommativa;
- dell'organizzazione d'impresa (privata, pubblica e cooperativa);
- dell'organizzazione delle libere professioni (l'impresa e la libera professione di servizio, nella loro variegata fenomenologia, sono le diramazioni diffusamente visibili e operanti dei sistemi specializzati del sapere).
- Sempre a livello di basilare *expertise*, l'esperto di formazione permanente e continua dovrebbe essere a conoscenza:
 - ♦ della normativa inerente la formazione *lifelong* come diritto di cittadinanza;

universitari; ed è significativo che questi repertori siano stati composti in stretta correlazione con la definizione sperimentale – attraverso pratiche e metodi di valutazione sommativa e formativa – di unità capitalizzabili e di crediti formativi" (Catarsi, 2005 a, pp. 150-151).

- ♦ dei criteri di rendicontazione degli interventi formativi pubblicamente regolati.
- Sulla base delle precedenti puntualizzazioni, acquista senso la configurazione di profili professionali specializzati intorno alle polarità funzionali di *tutor*, di *responsabile di progetto formativo*, di *dirigente di unità formativa organizzata*.
- Una progressione articolata delle tipologie di competenza e degli ambiti di carriera professionale dell'esperto di formazione può essere definita, oltre che in rapporto alle polarità prima indicate, in relazione al raggio territoriale-amministrativo cui si applica il suo intervento. E se chi legge domanda che cosa sappiamo indicare – oltre il "decalogo" – di concreto e di promuovibile, al momento rispondiamo: la recente storia dei corsi di laurea della filiera "formazione" dell'università italiana riformata.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2007), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Roma, Anicia.
- Bertoldi M. (2005), "L'esperienza dei Moduli Professionalizzanti", in M. Bertoldi e L. Visentini (a cura di), *Innovazione e responsabilità formativa. Continuità e mutamento nell'esperienza del Corso di Laurea triennale in Formatore per lo sviluppo delle risorse umane e dell'interculturalità*, Firenze, La Giuntina.
- Bonazzi G. (2002), *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Bordogna L. (2007), "Editoriale", *Stato e Mercato*, n. 79: 3-9.
- Boudon R. (2003), *Declino della morale? Declino dei valori?*, Bologna, il Mulino.
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson.
- Catarsi C. (2005), *Competenza e imprevisto*, Milano, FrancoAngeli.
- Catarsi C. (2007), *Competenza e persona*, Milano, FrancoAngeli.
- Cobalti A. (1985), *Sociologia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Cobalti A. (1995), *Lo studio della mobilità*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cobalti A. (2006), *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, il Mulino.
- Cohen D. (2001), *I nostri tempi moderni. Dal capitale finanziario al capitale umano*, Torino, Einaudi.
- Donati P. (2006), "Verso un paradigma personalizzante delle istituzioni sociali", *Studi di Sociologia*, a. XLIV, n. 4: 359-368.
- Foucault M. (2005), *Nascita della biopolitica*, Milano, Feltrinelli.
- Freschi A. C. (2002), *La società dei saperi*, Roma, Carocci.
- Galliani L. (2000), "Risorse valutative e qualità della formazione", *Studium Educationis*, n. 2 (Cedam, Padova).

- Livraghi R. (2003), "Economia della conoscenza e capitale sociale", in L. Frey, R. Livraghi, G. Pappadà (a cura), *Lavoro a elevato livello qualitativo e sistemi economico/sociali fondati sulla conoscenza*, Quaderni di Economia del Lavoro, nn. 76-77: 97-163.
- Livraghi R. (2005), *Dalla teoria del capitale umano a quella delle "capabilities": il ruolo delle competenze nella formazione del benessere individuale e sociale*, Draft Report (<http://www.aiel.it/bacheca/ROMA/Free-Capitale%20umano/livraghi.pdf>, 30 giugno).
- Malatesta M. (2006), *Professionisti e gentiluomini. Storia delle professioni nell'Europa contemporanea*, Torino, Einaudi.
- Meyer J. W., Rowan B. (1977), "Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony", *American Journal of Sociology*, n. 2: 340-363.
- Meyer J. W., Scott W. R. (eds; 1992), *Organizational Environments. Rituals and Rationality*, London, Sage Publications.
- Morgan G. (2002), *Images. Le metafore dell'organizzazione* (traduzione italiana) Milano, FrancoAngeli.
- Rotondi M. (2004), *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza*, Milano, FrancoAngeli.
- Sacco P. L., Zamagni S. (2002; a cura), *Complessità relazionale e comportamento economico*, Bologna, Il Mulino.
- Shiller R. J. (2000), *L'esuberanza irrazionale*, Bologna, Il Mulino.
- Simone R. (1994), *L'università dei tre tradimenti*, Roma, Laterza.
- Simone R. (2000), *La terza fase*, Bari, Laterza.
- Sormano A. (2004), "Le 'chat' sono luoghi pericolosi?", *Rassegna Italiana di Sociologia*, a. XLV, n. 3: 321-355.
- Triglia C. (2007), "Crescita squilibrata: perché la sociologia economica ha più successo nella teoria che nelle politiche?", *Stato e Mercato*, n. 79: 11-29.

6. Organizzazione dell'offerta

di Margherita Bertoldi

In un mercato della formazione sempre più articolato e complesso, all'interno del quale molteplici sono le istituzioni che si occupano di progettare e fornire programmi e azioni formative a vari livelli e per varie tipologie di destinatari (si pensi al sistema educativo-formativo nel suo complesso, con le scuole statali e private, ma anche con le scuole professionali, le business school, gli istituti, le scuole interne alle aziende), l'università si trova in qualche modo obbligata a riflettere su una pianificazione attenta dei propri percorsi di formazione, oltre che ad attivare le più svariate forme di promozione, diffusione e pubblicità delle proprie attività formative.

Questo non avviene soltanto per strategie e movimenti di un mercato comunque concorrenziale, ma anche in ragione di una domanda di formazione ormai costantemente fluida, poco prevedibile e difficile da soddisfare solo attraverso semplici e superficiali analisi, soprattutto nel caso in cui i soggetti che esprimono tale domanda di formazione sono "gli adulti", ovvero quegli studenti che si iscrivono all'università a partire dai venticinque anni in poi, non rispettando quindi i tempi canonici di accesso agli studi superiori, o quegli studenti che, prolungando oltre misura la loro permanenza all'interno dell'università, *diventano* adulti nel corso della loro carriera universitaria¹.

¹ Nell'ultima indagine AlmaLaurea sul profilo dei laureati 2006, dal titolo "I laureati dell'università riformata", si legge che "la riforma universitaria ha allargato la presenza degli studenti universitari immatricolati oltre l'età canonica. Tra gli immatricolati adulti, la presenza degli infermieri e degli altri laureati nelle professioni sanitarie è particolarmente evidente. Due terzi degli immatricolati con oltre 10 anni di ritardo rispetto all'età standard, sono lavoratori-studenti. I laureati immatricolati in età adulta provengono da contesti sociali tendenzialmente svantaggiati rispetto a chi si immatricola in età canonica. Sia tra i laureati di primo livello, sia tra quelli di secondo livello, una quota consistente di studenti adulti intende proseguire gli studi" (AlmaLaurea, maggio 2007, p. LXXXIX).