

## INDICE

### Editoriale

Le proposte della Pedagogia per un Dottorato di qualità <i>Simonetta Ulivieri – Ivana Padoan – Loredana Perla</i> .....	5
--	---

### Studi e ricerche

Il profilo formativo dei dottori di ricerca <i>Massimiliano Fiorucci</i> .....	11
---	----

PhD Studies in Education in Italy within the European Research Framework and the Bologna Process: an Overview <i>Maura Striano</i> .....	21
--	----

PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione <i>Paolo Federighi</i> .....	28
--	----

Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione <i>Umberto Margiotta</i> .....	44
---	----

Les docteurs de l'Universite en France du savoir-faire au faire-savoir <i>Martine Pretceille</i> .....	63
---	----

### Interventi e prospettive

Strategie di <i>stage</i> e di <i>placement</i> nel processo formativo del PhD <i>Giuditta Alessandrini</i> .....	79
--	----

The Professionalisation of Research Training and the Development of the Joint Supervision of Doctoral theses between Latin-american and French Universities <i>Pascal Lafont, Marcel Pariat</i> .....	101
---	-----

Il dottorato: formazione alla ricerca attraverso la ricerca <i>Ivana Padoan</i> .....	127
--	-----

Le doctorat et son rôle social <i>Françoise Cros</i> .....	148
---	-----





## La via europea del Dottorato all'internazionalizzazione e a

**Massimiliano Fiorucci / Maura Striano / Paolo Margiotta / Martine Pretceille / Giuditta Alessar Marcel Pariat / Ivana Padoan / Françoise Cros / L Ranieri / Michele Baldassarre / Nicola Vittorio Grazyna Prawelska-Skrzypek / Andrea Cammelli /**



## **Pedagogia oggi**

n. 1/2014

semestrale SIPED

---

### *Direttore Responsabile*

Simonetta Ulivieri

### *co-Direttori*

Roberta Caldin, Isabella Loiodice, Simonetta Polenghi, Maurizio Sibilio, Luigi d'Alonzo, Luciano Galliani, Umberto Margiotta, Carla Xodo, Piercesare Rivoltella

### *Comitato Scientifico*

Cristina Allemann-Ghionda, Stefanija Ališauskienė, Marguerite Altet, Massimo Baldacci, Vito Antonio Baldassarre, Enver Bardulla, Gaetano Bonetta, Franco Cambi, Mireille Cifali, Enza Colicchi, Michele Corsi, Jean-Marie Deketele, Claudio Desinan, Gaetano Domenici, Consuelo Flecha García, Franco Frabboni, Francesco Gatto, Antonio Genovese, Alberto Granese, Larry A. Hickman, J.A. Ibanez Martin, Cosimo Laneve, Concepcion Naval, Paolo Orefice, Teresa Pozo Llorente, Franca Pinto Minerva, Giuseppe Refriggeri, Luisa Santelli, Cesare Scurati, Francesco Susi, Rosabel Roig Vila, Letterio Smeriglio, Leonardo Trisciuzzi, Isabelle Vinatier

### *Caporedattori*

Loredana Perla, Maria Grazia Riva, Lorenzo Cantatore

### *Redattori*

Letizia Caronia, Massimiliano Costa, Catia Giaconi, Maria Cristina Morandini, Andrea Traverso, Roberto Trincherò, Francesco Ugolini

### *Comitato dei referee*

È composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri i cui nomi sono resi pubblici nel primo numero di ogni annata successiva a quella pubblicata. Ogni articolo, anonimo, è sottoposto al giudizio di due revisori anonimi. Il giudizio viene poi comunicato agli autori con eventuali indicazioni di modifica e pubblicato ad avvenuta correzione. In caso contrario, l'articolo non viene pubblicato.

Abbonamento annuo € 35,00  
(singolo fascicolo) € 20,00

da versare sul CCP 27238807

intestato a Tecnodid Editrice – Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli

tel 081 441922 – fax 081 210893 – [www.tecnodid.it](http://www.tecnodid.it)

Partita IVA: 00659430631

Codice IBAN: IT6500760103400000027238807

## PhD: internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione

Paolo Federighi

*Il rapporto tra nuova fase della globalizzazione e pedagogia è analizzato con particolare riferimento alle implicazioni prodotte dal nuovo modello di global value chain. L'obiettivo è di comprendere le conseguenze per la formazione e per la ricerca pedagogica al fine di assicurare ai soggetti in formazione le capacità necessarie per vivere e lavorare in società ed economie globalizzate. L'autore si propone di analizzare i modi in cui possono essere introdotte nell'alta formazione lo studio della dimensione globale della pedagogia. A questo scopo, sono prese in esame le soluzioni adottate nelle scuole di management education. Dalla loro esperienza vengono tratte indicazioni per la costruzione di curricula che formino alle tematiche della globalizzazione nell'alta formazione. Infine, sono analizzati i criteri che orientano le discipline a definire i propri contenuti in ragione della molteplicità dei contesti con cui confrontarsi in un mondo globalizzato*

*The relationship between the new phase of globalization and pedagogy is analysed by looking in particular at the implications generated by the new model of global value chain. The goal is to understand the consequences for training and educational research in order to ensure the trainees the skills needed to live and work in society and globalised economies. The author proposes to analyse the ways in which the study of the global dimension of pedagogy can be introduced in higher education. To this purpose, he examines solutions adopted in the schools of management education. Directions are drawn from their experience in the construction of curricula devoted to the study of globalisation in higher education. Eventually, he analyses the criteria guiding disciplines to define their own contents because of the multiplicity of contexts they need to compete with in a globalised world.*

**Parole chiave:** formazione superiore, global value chain, curricula

**Keywords:** higher education, global value chain, curricula

*Articolo ricevuto: 13 novembre 2013*

*Versione finale: 11 febbraio 2014*

L'attenzione verso la dimensione internazionale della ricerca pedagogica si è accresciuta nel corso degli ultimi decenni. La novità non è sostanziale. Il confronto con la produzione scientifica mondiale non è mai mancato nella storia del pensiero pedagogico.

I secoli dello sviluppo coloniale hanno sicuramente favorito lo strutturarsi di un pensiero sovranazionale. In epoca moderna, intensi fenomeni di permeabilità dei sistemi educativi nazionali ad idee e modelli di altri paesi si riscontrano in Europa almeno fino dall'epoca napoleonica. In quegli anni sono ben documentati processi accelerati oggi classificabili nelle categorie del *policy learning/transfer* e dell'*institutional learning* (illuminante lo studio sulla Sardegna di Pruneri, 2011). L'impatto della mobilità internazionale dei lavoratori sulle condizioni educative a livello locale è altresì ben analizzato (si pensi agli studi sulla popolazione delle valli alpine di Piseri, 2012). Se nel periodo di costituzione degli stati nazionali la pedagogia è spinta e talvolta costretta a rinchiudersi nei confini nazionali, non appena le guerre mondiali tra i nuovi stati divampano, quasi immediatamente –assieme alla ricostruzione– la rifles-



sione e l'azione pedagogica in chiave internazionale e transnazionale riprende. La storia della pedagogia mostra come anche le guerre costituiscano momenti di trasferimento/imposizione di nuovi modelli educativi da un paese a un altro: si pensi, ad esempio, ai processi di trasformazione del sistema educativo tedesco e giapponese (e in parte anche di quello italiano - Piazza, 2013) ad opera degli Alleati al termine della seconda guerra mondiale.

La ricerca pedagogica sulla diffusione geografica di idee e paradigmi, sui fenomeni di trasferimento di modelli di sistemi formativi da un paese all'altro, sugli apprendimenti derivanti dalla mobilità delle persone è stata affidata principalmente alla pedagogia comparata (nella sua versione originaria di campo di studio che raffronta le caratteristiche di diverse realtà geografiche e istituzionali) e poi alla pedagogia interculturale (principalmente nei confini di paradigmi propri delle politiche sociali quali l'accoglienza e l'inclusione e solo di recente aperta ad interpretazioni in chiave post-coloniale). In effetti, «fino alla seconda metà del XX secolo, un ambiente internazionale definito dagli Stati nazione (*l'interstate system* – il sistema interstate) ha costituito il setting storico-politico dominante (benché non esclusivo) per lo sviluppo e la pratica corrente degli studi comparati» (Paolone, 2008:11).

Questa impostazione si rivela insufficiente nel momento in cui la comparazione tra soggetti diversi (istituzionali e non) deve iniziare a confrontarsi con le nuove dimensioni della transnazionalità (determinata dalla nascita di istituzioni sovranazionali dotate di competenze in materia di formazione) e della nuova globalizzazione (che coincide con la comparsa di imprese e mercati capaci di operare al di sopra e al di là degli stati nazionali). È così che alla ricerca comparativa su analogie e differenze tra concetti e fenomeni, nati in contesti culturali e istituzionali diversi, si accompagna – prima – la ricerca a dimensione transnazionale (legata alla teorizzazione, concezione, analisi e ispirazione delle strategie educative degli organismi internazionali con potere normativo: dalla WTO, alla UE) e – poi – la ricerca sul rapporto tra educazione/formazione e processi di globalizzazione delle economie e delle società.

La ricerca comparativa a dimensione internazionale e la ricerca pedagogica sulla dimensione transnazionale costituiscono ormai terreni abbastanza consolidati, capaci di portare un indiscutibile valore aggiunto alla riflessione critica su teorie e pratiche dell'educazione e della formazione a livello micro e macropedagogico. Esse hanno dissodato anche il terreno metodologico. Accanto ai primi tentativi di formalizzazione del metodo comparativo e dell'analisi comparativa in educazione (cfr., ad esempio, i lavori di Bereday, 1964), abbiamo oggi solidi esempi di una ricca evoluzione metodologica caratterizzata da approcci interdisciplinari e all'affinamento di metodi comparativi aperti, ad esempio, agli apporti dell'etnografia, o spinti ad esplorare i terreni della *punctuated equilibrium theory* attraverso gli studi trasferimento di innovazione pedagogica (Cowen, 2009) anche tra governi regionali (Federighi, 2007 e 2012).

Meno ricco è il quadro della ricerca sul rapporto tra educazione/formazione e i nuovi processi di globalizzazione delle economie e delle società. La difficoltà nasce dal fatto che i fattori trasformativi propri della nuova fase della globalizzazione economica comportano rilevanti elementi di discontinuità rispetto al passato. La novità più significativa – al di là dell’espansione del carattere globale del commercio di prodotti e servizi, dei fenomeni di delocalizzazione della produzione da un paese verso l’altro – va individuata nelle nuove forme di distribuzione dell’attività produttiva su scala internazionale. La nuova fase comporta l’impegno di ogni singola impresa a creare economie ed efficienze attraverso la suddivisione su scala mondiale tra imprese e reti di imprese dei compiti connessi alle varie attività (progettazione, produzione, marketing, distribuzione, assistenza post vendita) della “catena di creazione di valore”.

Un simile cambiamento chiede alla pedagogia di chiarire in che modo esso vada ad impattare sui processi di crescita delle persone e sugli attuali dispositivi formativi, dalle strategie ai sistemi scolastici nazionali, oltre che (Cappa, 2012) sulla stessa idea di cosmopolitismo. La questione, dunque, non riguarda solamente la verifica dei processi che porterebbero alla progressiva unificazione dei modelli nazionali di istruzione e di formazione (la teoria della cultura mondiale dell’educazione, della scuola sociologica di Stanford). Lo studio dei cambiamenti in atto serve anche a delineare il contributo che la pedagogia –attraverso la ricerca e l’alta formazione – può fornire allo sviluppo delle competenze delle diverse famiglie professionali di formatori esposti alla globalizzazione nella ricerca, nei servizi e nelle imprese e chiamati a progettare e gestire i processi di crescita delle persone nei nuovi contesti di vita e di lavoro. In realtà neppure quest’ aspetto della ricerca è nuovo se si considera che fin dal 1993 il Center for Quality Assurance in International Education (USA) inizia ad ospitare una conferenza annuale sul tema e produce una collana dal titolo *The Globalization of Higher Education and the Professions*.

## 1. LA NUOVA SPINTA ALLA GLOBALIZZAZIONE DELLA FORMAZIONE

### 1.1 *Global value chain* e formazione

I processi di globalizzazione assumono una dimensione più pervasiva quando, alla fine del secolo scorso, il forte declino dei costi di comunicazione e di trasporto delle merci consente una diversa e più integrata organizzazione delle attività produttive su scala mondiale e, quindi, la globalizzazione della *value chain*. «with modern communication networks, the various stages of production can be linked across greater physical distances; economies of scale and scope remain important but on the level of individual activities rather than industries. This has drastically changed the pace and character of economic globalisation: international trade today increasingly consists of imports and exports of intermediates

in addition to trade in final goods. In addition to trade in goods, there is now also “trade in tasks» (OECD, 2013:15).

La produzione di uno stesso prodotto viene suddivisa a seconda delle fasi e delle componenti tra numerosi paesi e imprese. Di conseguenza, non si commerciano più solamente i prodotti, ma i compiti, le funzioni che portano alla loro realizzazione. Le organizzazioni e le persone assumono un ruolo nella *Global value chain* in ragione dei compiti che hanno acquisito nel confronto mondiale e che sanno svolgere meglio di altri. Non ha rilievo quello che un paese esporta, la produzione di quel bene è frutto del concorso di varie imprese di diversa nazionalità. Quasi tutto è “Made in the world” e ben poco “Made in Italy”. Quello che ha rilievo è il valore aggiunto che ogni singola impresa (e quindi ogni paese) apporta alla *Global value chain* e come riesce a collaborare con gli altri partner. L’interdipendenza tra le economie nazionali si accresce e la competizione si gioca sul terreno delle competenze delle persone e delle organizzazioni, sulla loro capacità di attrarre quelle che assicurano migliori performance.

Se un paese o un’impresa non sono capaci di valorizzare le competenze di una persona perché l’attività che le utilizza è stata acquisita da altri, è la persona che deve impegnarsi in percorsi di crescita e di mobilità. Le attività che portano alla produzione di un prodotto sono disperse nel mondo e creano un mercato mondiale del lavoro in cui circolano sia i migranti che gli “espatriati”, portati per il mondo dalle loro competenze (le aziende comunali italiane di trasporto locale più efficienti hanno il management della Ratp, francese). Il rapporto lineare tipico del secolo scorso tra scuola e impresa (l’istituto tessile per l’impresa tessile nel distretto tessile) può sopravvivere solamente in limitati casi e per periodi difficili da prevedere. Il rapporto scuola-territorio si è dilatato a dismisura. Le politiche scolastiche nazionali non hanno la funzione di fornire forza lavoro qualificata all’economia nazionale, ma a quella globale di cui l’economia nazionale è parte. Esse sono efficaci se riescono a formare persone competenti, capaci di acquisire nuovi compiti ad elevato valore aggiunto nella *global value chain*, a favore del paese in cui vivono. Diversamente, i vantaggi che esse producono sono raccolti dalle imprese e dai paesi in grado di attrarre *skilled workers* attraverso il *brain drain*, agli stati meno efficienti rimangono i lavoratori meno qualificati e gli investimenti pubblici in formazione si trasformano in costi non sostenibili. Il *loop* del degrado dei sistemi scolastici inizia e PISA e PIAACS ne misurano l’inesorabile progressione.

Dal punto di vista educativo è importante inoltre considerare che le conseguenze della costante ed instabile redistribuzione a livello mondiale dei compiti di presidio delle diverse attività produttive può avere un impatto differenziato, all’interno della stessa impresa, a seconda delle diverse posizioni individuali. La globalizzazione agisce in modo difforme a seconda degli individui, anche indipendentemente dal loro livello educativo. Non è certo che siano i *low skilled* ad essere necessariamente vittime della *Global value chain*. La ricerca sulle tendenze

presenti nel mercato del lavoro europeo prevedono un aumento della domanda di *low* e di *high skilled workers* a fronte di una diminuzione dei *medium skilled* (Maselli, 2012). Un ingegnere chimico può risultare in esubero, mentre un perito elettronico o un addetto alla logistica può vedere rafforzata la propria posizione e le prospettive di carriera. «Education and skills no longer seem to be the main factor in determining a strong labour market position because the character, codification and international tradability of tasks have become much more important. Government policies to ease the adjustment costs of globalisation may find it increasingly difficult to differentiate according to simple categories of workers» (OECD, 2013: 40).

In sintesi, la funzione del sistema formativo si precisa nella dimensione mondiale poiché è l'economia globale che utilizza e valorizza le persone competenti che esso ha formato. Tuttavia, il loro utilizzo dipende dal mix di competenze necessario per svolgere l'attività della *Global value chain* che un'impresa (un paese) ha acquisito. Per avere una posizione forte nel mercato del lavoro le persone debbono possedere il tipo di competenze necessarie, in quel momento, ad una organizzazione capace di combinare il giusto mix di fattori e di operare nelle migliori condizioni di efficienza. I sistemi scolastico e formativo, nati e modellati in funzione della costruzione dell'identità nazionale e dell'erogazione della *competence supply* a favore delle economie locali e nazionali, si trovano di fronte ad una domanda di formazione determinata dalle dinamiche globali, che, però, è profondamente connessa alle traiettorie di vita degli individui, e di cui sono portatrici anche le organizzazioni produttive locali e nazionali. È la loro capacità di attrarre e valorizzare le migliori competenze che assicura il lavoro e la sua qualità educativa. La formazione è chiamata a formare i giovani per il lavoro e non più per un lavoro. Questo non significa trincerarsi nell'educazione generale, ma affrontare le sfide di una specializzazione capace di confrontarsi con tutte le culture e i contesti del mondo. Per le organizzazioni che operano nel quadro della globalizzazione, l'importanza di disporre di persone competenti è maggiore rispetto al passato. È per questo che il loro bacino di riferimento deve andare oltre i confini nazionali e attrarre i migliori talenti di cui hanno bisogno. Il valore aggiunto che un'impresa apporta alla *Global value chain* di un prodotto o servizio è influenzato dal *knowledge-based capital* che essa possiede. Il *knowledge-based capital* «is the stock of investments in knowledge-based assets» (OECD, 218). È il possesso di questi assets che consente a un paese e a un'organizzazione di migliorare il proprio temporaneo posizionamento all'interno delle diverse catene di creazione di valore, di svolgere nuove funzioni assumendo compiti prima riservati ad altri, di proporre nuovi prodotti capaci di competere sui mercati mondiali, di migliorare le proprie performance grazie alla capacità di accrescere l'efficienza e il benessere dell'organizzazione.

Questo significa che oltre ad una maggiore individualizzazione delle biografie professionali, le condizioni educative di una persona sono sempre più connesse



alla qualità educativa delle organizzazioni all'interno delle quali essa opera e che attraversa nella sua vita professionale. Si tratta di un percorso sempre più giocato all'interno di contesti e dinamiche internazionali, ma dipendente anche dal ruolo che la formazione iniziale può svolgere. Infatti, il miglioramento del posizionamento di una organizzazione all'interno della *Global value chain* (ingresso in nuove catene, assunzione di nuove funzioni, produzione di nuovi prodotti, acquisizione di nuove fasi del processo produttivo) dipende dalla sua capacità di attuare interventi mirati di potenziamento del *knowledge-based capital* a sua disposizione.

*Box 1. Upgrading of GVC activity and relevant intangibles*

Type of upgrading	Essential knowledge-based capital
Chain upgrading	Firm-specific management skill (acquired from entrepreneurial trial and error), Flexible organisational structure
Functional upgrading	Sophisticated technology and design, Recognised brand, marketing ability, Retail and collaboration networks
Product upgrading	Advanced production technology and quality management skill, good design, "Big data" on consumer preference
Process upgrading	Rich know-how in process management, Efficient procurement network, software and other ICT processing complex tasks

Fonte: Kaplinski and Morris (2002)

### 1.1 Alcune implicazioni sul terreno della ricerca educativa

La nuova fase della globalizzazione pone innanzitutto un problema che riguarda la ridefinizione delle politiche educative pubbliche. Queste sono nate e si sono sviluppate principalmente attorno all'obiettivo di creare e gestire sistemi scolastici pubblici rispondenti alle esigenze dei sistemi economici nazionali. L'equazione oggi non esiste e, soprattutto, non ha la stabilità del passato. La *Global value chain* comporta una crescente instabilità nella distribuzione dei compiti tra imprese e delle persone – dei talenti in particolare – all'interno di mercati del lavoro sovranazionali. Politiche e sistemi devono acquisire una crescente apertura alla dimensione globale della formazione, in tutte le loro articolazioni. La globalizzazione interessa tutte le figure professionali. Fin dalla prima infanzia la crescita dell'interdipendenza su scala mondiale impone ai giovani di vivere e crescere in un mondo che richiede loro la capacità di confrontarsi con nuove culture e tradizioni e di gestire ogni tipo di diversità.

Ma la nuova fase della globalizzazione pone alla pedagogia e alla scuola sfide che vanno al di là delle riforme delle politiche e dei sistemi. Ad essere messo in discussione è il senso della formazione, le capacità di cui essa deve favorire il

possessione. La nuova fase della globalizzazione è stata accompagnata da altri imponenti *drivers* del cambiamento quali: l'incremento della longevità, la diffusione di sistemi e macchine intelligenti, la possibilità di guardare al mondo come a un sistema in parte programmabile, la comparsa e diffusione di nuovi strumenti di comunicazione, il diffondersi di nuove organizzazioni superstrutturate che praticano nuove forme di produzione e di creazione di valore alimentate dalla creatività e dall'intelligenza sociale. Tutti questi drivers di cambiamento uniti alla globalizzazione impongono una ricerca di risposte che non si affanni nelle sabbie mobili dell' *evidence-free zone*, nella riproposizione ideologica di principi e valori che non nascono dal confronto con i nuovi *drivers* (pur senza trascurare le esigenze identitarie). È necessario interrogarsi sulla necessità di una profonda riprogettazione cui la ricerca pedagogica può contribuire.

La riprogettazione dell'offerta formativa dei sistemi educativi –dalla scuola di base alla formazione superiore– richiede studi sui cambiamenti che la nuova fase della globalizzazione produce e la conseguente individuazione delle capacità che consentano ai giovani di vivere, lavorare e migliorare questo mondo. La ricerca sul futuro dell'educazione condotta dall'Institute for the Future (IFF) propone una previsione di portata decennale fondata sulla *signals methodology*, basata su dati aggregati, *expert opinion*, all'analisi delle tendenze nella ricerca scientifica di base e applicata (Davie, 2011). Ne riproponiamo qui i risultati in quanto li consideriamo una buona base di partenza per riflettere sulle implicazioni delle nuove sfide mondiali all'educazione dei giovani e sulla funzione dei sistemi formativi.

A partire dall'interpretazione del materiale empirico raccolto, le capacità chiave sono individuate nelle seguenti:

- a. *sense making*: l'esposizione a nuove forme di rapporto con il mondo, con gli altri e con le informazioni richiede una crescente capacità di apprendere a determinare il significato profondo di quanto sta di fronte a noi;
- b. intelligenza sociale: la crescita delle relazioni fisiche e virtuali e le nuove forme di costruzione e distribuzione dei saperi richiedono ai giovani l'acquisizione della capacità di stare con gli altri e di stabilire rapporti collaborativi, di stimolare reazioni volute e interazioni;
- c. produrre idee nuove e adattive: saper andar oltre le routine, saper partecipare ai processi di continua creazione di nuove conoscenze presenti in quasi tutti i tipi di lavoro, saper andare oltre quello che oggi appare come l'unica soluzione praticabile;
- d. competenze cross-culturali: essere capaci di operare in diversi contesti culturali;
- e. *computational thinking*: possedere la capacità di tradurre l'ampia quantità di dati disponibili in concetti astratti e comprendere i ragionamenti fondati sull'analisi delle evidenze;



f. *new media literacy*: possedere la capacità di analizzare criticamente e sviluppare i contenuti presenti nei media individuando oltre la dimensione persuasiva presente al loro interno;

g. *transdisciplinarietà*: possedere capacità di comprendere i concetti utilizzando chiavi interpretative che superano i confini di una singola disciplina;

h. *design mindset*: possedere abilità di immaginare, progettare, sviluppare compiti e processi che portano ai risultati voluti;

i. *cognitive load management*: possedere capacità di discriminare e filtrare le informazioni per importanza, capire come massimizzare le funzioni cognitive utilizzando una varietà di strumenti e tecniche;

j. *collaborazione virtuale*: possedere la capacità di lavorare in modo produttivo, di gestire e rendere evidente il valore del proprio impegno come membro di un team virtuale.

Al lettore attento non sfugge la differenza rispetto alle otto competenze chiave adottate dal Parlamento europeo (2006/962/CE):

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le ragioni del contrasto possono essere attribuite alla differenza tra la prospettiva delle “competenze” (in parte disciplinari) e quella delle “capacità”. Le ragioni metodologiche della mancata corrispondenza derivano anche dalla differenza tra un’analisi basata su un approccio transnazionale (quello del Parlamento europeo), rispetto a una in chiave globale. Nella prima prevalgono conclusioni che si rapportano alla ricerca del minimo comun denominatore compatibile con le diversità degli Stati che partecipano al *benchmarking* e alla ricerca degli obiettivi possibili di un percorso di armonizzazione dei sistemi e delle politiche. Nella seconda, prevale invece l’attenzione verso le sfide poste agli individui dalle dinamiche economiche e sociali.

L’aver individuato le capacità chiave necessarie ai giovani per vivere e lavorare nei prossimi anni ‘20 è un buon punto di partenza. Esercizi di prospezione più audaci – calibrati sul 2030 o sul 2050 – non mancano e rivestono un rilievo cruciale poiché ci aiutano a pensare alle capacità che dovranno esercitare al momento dell’ingresso nel mondo del lavoro gli stessi bambini che oggi sono ai primi anni della scuola primaria. La pedagogia, in effetti, dovrebbe saper dire alle politiche scolastiche ed alla scuola quali strategie, quali politiche, quali sistemi, quali azioni educative, quali didattiche sono adeguate a raggiungere questi risulta-

ti non solo nel futuro prossimo – dieci anni –, ma anche in quello un po' più remoto. In questo la ricerca non ci aiuta.

Nelle pagine che seguono cercheremo di focalizzare il nostro contributo su una delle capacità sopra elencate, ovvero su quella più direttamente correlata con le sfide dell'internazionalizzazione e della globalizzazione: essere capaci di operare in diversi contesti culturali. Lo faremo a partire dall'analisi delle soluzioni adottate in un ambito della formazione superiore (la *management education*), prendendo in considerazione i principali indicatori di tipo organizzativo per concludere con l'esame dei programmi, dei curricula, dei criteri per l'individuazione dei *learning outcomes*.

## 2. IL PROCESSO DI GLOBALIZZAZIONE DELLA FORMAZIONE SUPERIORE

Gli accordi GATS sul libero commercio dell'educazione superiore (WTO, 1999) hanno incoraggiato molte istituzioni a trasformarsi in *world-class universities* e lo sviluppo delle ICT ha fornito un complemento prezioso a questa strategia affiancando la mobilità virtuale di docenti e studenti a quella fisica. È per questo che «The internationalisation of higher education has steadily increased since the 1990s. The ongoing harmonisation of higher education systems on a European scale, via the Bologna Process, and the repercussions of this process in Asia, Africa and Latin America attest to the growing significance of this international dimension. The emergence of worldwide university rankings and the media coverage which surrounds them also signal the appearance of a new global higher education area which is transforming the practices of higher education institutions, political decision-makers and students» (Ceri, 2009: 64). A questo fa riscontro una crescente mobilità degli studenti e una sempre più raffinata competizione tra gli stati e le imprese nell'attrarre i migliori talenti. Allo stesso tempo, un numero crescente di istituzioni universitarie ha iniziato ad operare sulla dimensione globale e internazionale attraverso modalità quali: l'apertura all'estero di cluster di *branch campus*, l'adattamento dei propri programmi e la creazione di appositi centri internazionali di formazione e ricerca, l'offerta di programmi su scala mondiale, lo scambio di docenti e ricercatori.

I decenni che corrispondono alla nuova fase della globalizzazione hanno visto un costante aumento degli investimenti in R&D a fronte di una progressiva diminuzione della quota dovuta ad investimenti pubblici (ridotta a meno di 1/3 del totale). «Reflecting the internationalisation of higher education and, more generally, the globalisation of economies and societies, academic research has become more internationalised in many respects over the two past decades. International academic mobility, international collaboration (*the growth of internationally co-authored – or collaborative – scientific articles, that is articles with at least one international co-author*), international influence of science, and funding from abroad have all increased, while new poles of research are gradually emerging in the world. Finally,



international competition and international rankings set a new context for countries and institutions» (OECD, 2009:162).

L'avvento della globalizzazione ha già prodotto dinamiche di cambiamento nelle istituzioni formative. Si è trattato di processi volti a estendere la portata dell'impegno educativo oltre i confini nazionali e a introdurre nella formazione componenti e approcci che favorissero la piena comprensione da parte degli studenti della dimensione sempre più globale delle capacità da acquisire e delle prospettive da assumere. Anche gli esercizi più pessimistici di *scenario analysis* non mettono in dubbio le prospettive di sviluppo dell'adeguamento della formazione superiore alle sfide della globalizzazione attraverso strategie e misure di progressiva internazionalizzazione.

Da una prospettiva pedagogica è utile riflettere sull'impatto che questo potrà avere sui programmi e sui curricula dei diversi campi di studio. A questo fine, riteniamo opportuno analizzare il modo in cui ha agito uno dei settori della formazione universitaria e post-universitaria più esposti alla globalizzazione: la *management education*.

### 3. L'INTERNAZIONALIZZAZIONE NELLA *MANAGEMENT EDUCATION*

Nella *management education* l'attenzione per la dimensione internazionale è testimoniato già nei programmi della Aula do Comercio creata a Lisbona nel 1759, in cui una delle materie insegnate era lo «study of weights and measures from different countries [and] methods for the exchange of currencies» (Rodrigues, 2004: 60). Nel corso del XIX secolo i principali stati operanti sulla scena mondiale si sono progressivamente dotati di istituzioni per la *management education*: la Francia nel 1871 fa nascere l'ESC di Rouen, gli USA nel 1881 vedono la nascita presso la Wharton School dell'University of Pennsylvania del Bachelor of Finance degree program. In Germania la Handelshochschule (HHL) di Lipsia nasce nel 1897, e la K.K. Exportakademie nasce nel 1898 a Vienna. Nel 1902 viene promosso a Birmingham il primo Bachelor of Commerce del Regno Unito e dopo pochi anni istituzioni analoghe nascono anche in Asia (Bombay, Shanghai tra le prime). Oggi, nel mondo, esistono circa 15 mila scuole che erogano *management education*. È a partire dalla loro esperienza che possiamo raccogliere alcuni riscontri sui modi in cui adattare i curricula all'esigenza di formare giovani e adulti ad operare a ricoprire ruoli professionali esposti ai processi di globalizzazione. L'interesse della pedagogia non riguarda tanto la scelta delle discipline, ma il modo in cui introdurre nei curricula lo sviluppo di capacità di operare in contesti globali. Inoltre, nella nuova fase della globalizzazione la *management education* è, più di altri, interessata a trascendere gli ordinamenti nazionali per scoprire non tanto come far convergere, armonizzare etc. i sistemi esistenti, ma cosa di nuovo introdurre nella formazione in termini di capacità personali.

### 3.1 I modelli di globalizzazione dei curricula

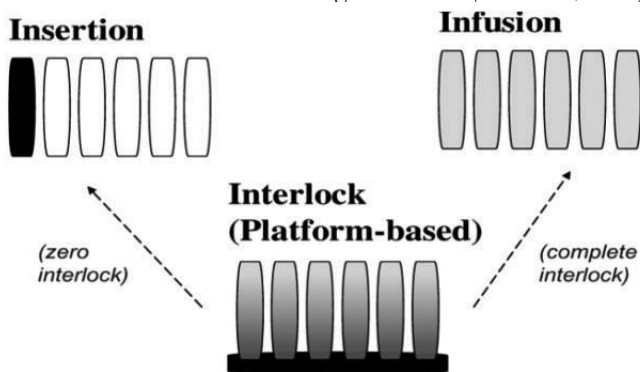
Lo studio svolto da Pankaj Ghemawat (2011: 105-156) sul modo in cui nell'*education management* i curricula hanno introdotto la formazione alla globalizzazione giunge ad una conclusione generalizzabile a tutte le figure professionali. I modelli curriculari per la formazione di competenze cross-culturali sono riducibili a tre:

a. *insertion*, che si caratterizza per l'inserimento all'interno del curriculum di un ambito disciplinare dedicato alla trattazione dei contenuti specifici connessi alla globalizzazione. Il limite di questo modello deriva dalla mancanza di connessione di tale trattazione con gli altri contenuti disciplinari, ciascuno dei quali, in qualche misura, si presume possa essere interessato dai processi di internazionalizzazione e di globalizzazione;

b. *infusion*, che si caratterizza per la disseminazione dei "contenuti globali" all'interno di tutti i diversi ambiti disciplinari del curriculum. Il limite di questo modello consiste nell'assenza di una trattazione specifica ed evidente dei "contenuti globali" e, quindi, nella difficoltà di ritrovarne traccia nei *learning outcomes*;

c. *interlock*, che si caratterizza per due scelte fondamentali. La prima consiste nel mantenimento di un ambito disciplinare dedicato ai "contenuti globali" del settore (in questo caso l'*education management*). Allo stesso tempo, sono affrontati gli aspetti metodologici che forniscono un quadro metacognitivo attraverso cui leggere e interpretare le diversità tra le molteplici realtà nazionali e regionali, passando dal raffronto alla creazione di tassonomie e all'individuazione di gradi di diversità.

Box 2. Modelli di curricular globalisation (Ghemawat, 2011)





Il terzo modello è sicuramente il più promettente. Esso ha il pregio di proporre una soluzione centrata sulla formazione all'uso di strumenti concettuali a supporto delle capacità interpretative, piuttosto che sulla sola trasmissione di conoscenze.

### 3.2 I contenuti della formazione

I modelli appena descritti esigono un'ulteriore riflessione sui contenuti della formazione, ovvero su come trattare da una prospettiva globale i diversi ambiti disciplinari inseriti nel curriculum. La formazione alla globalizzazione necessita non solo di un'offerta di corsi specialistici. L'insieme dei contenuti offerti debbono essere declinati in ragione della diversità dei contesti in cui le conoscenze acquisite debbono essere agite e debbono fornire strumenti interpretativi utilizzabili. È ancora Ghemawat che, a questo proposito, propone un modello di declinazione dei curricula in relazione ai fattori di contesto con cui si devono confrontare i contenuti disciplinari. Il modello proposto (Ghemawat, 2011:116-117) per la *management education* individua i diversi tipi di contesti:

- culturali
- legislativi e regolativi
- politici
- economici
- finanziari

Su questa base, l'autore propone un modello di matrice in cui ciascuno degli ambiti disciplinari esplicita i contenuti che debbono essere trattati in ragione del variare dei diversi contesti. Si tratta di uno strumento che aiuta ad esplicitare in che misura e rispetto a cosa la disciplina è chiamata a formulare ulteriori specifiche.

*Box 3. Rilevanza di condizioni ambientali sulla comprensione e applicazione delle discipline curriculari a contesti globali*

Environment	Cultural	Legal/regulatory	Political	Economic	Financial	Other
Accounting						
Economics						
Finance						
Information System						
MKTG						
Management						

Il pregio di questo strumento di progettazione curricolare è costituito dall'individuazione di possibili ambiti interdisciplinari definiti attraverso la lettura trasversale delle diverse discipline. Si evidenziano così topics culturali, legali etc.

comuni alle diverse discipline e capaci di orientare la didattica in chiave interdisciplinare e globale.

Si tratta di un processo che la stessa pedagogia dovrebbe intraprendere per riesaminare l'insieme dei propri settori scientifico-disciplinari alla luce di una riflessione critica sui principi, valori, paradigmi, concetti, dispositivi, norme, etc. rendendo evidenti le loro radici, i loro legami con i contesti nazionale, culturale, legislativo, economico in cui le diverse formulazioni hanno preso via via consistenza.

### *3.3 Gli obiettivi in termini di learning outcomes*

Sul fronte della globalizzazione nella *management education* la definizione degli apprendimenti attesi e la loro misurabilità è oggetto di forte attenzione anche da parte dei diversi sistemi di certificazione della qualità appositamente creati per elaborare il ranking delle università che la erogano. Nel campo della *management education*, le scuole hanno definito un comune quadro di riferimento che individua i principali indicatori per la misurazione dei *learning outcomes* dei partecipanti (Certified MBA, 2010). Di seguito, ripercorriamo i risultati di tale studio riformulando gli indicatori in chiave pedagogica (senza però includere le conoscenze connesse alla dimensione macroeconomica della globalizzazione). L'elenco dei *learning outcomes* attesi trae spunto dalla *Sample Areas of Globalization-Related Knowledge* (Certified MBA, 2010):

#### *Interpretare i comportamenti organizzativi e sistemici*

- Analizzare i fattori che differenziano le culture nazionali della formazione

#### *Leggere la dimensione strategica*

- Descrivere le forze che dirigono la globalizzazione della formazione
- Distinguere tra strategie multinazionali, globali e transnazionali della formazione
- Descrivere le sfide organizzative centrali della globalizzazione

#### *Specifiche conoscenze relative alle relazioni cross-border*

- Livelli di integrazione cross-border dei diversi tipi di mercati della formazione e non (prodotti, persone, servizi, informazione)
- Livelli di internazionalizzazione/globalizzazione delle organizzazioni (dalle imprese alle istituzioni educative, inclusa la cross-border integration)
- Cambiamenti nella integrazione della formazione cross-border nel corso del tempo
- Drivers del cambiamento nella cross-border integration nel corso del tempo (cambiamenti tecnologici nella formazione e nelle comunicazioni; cambiamenti politici)



- Impatto delle diversità sui diversi tipi di interazione cross-border della formazione
- Diversità delle culture nazionali e conseguenze per la cooperazione nella formazione (indicatori oggettivi e sistemi di misurazione dei valori culturali e delle loro implicazioni – ad es. il modello di misurazione di Hofstede)
- Implicazioni dei diversi modelli di governo e regime di proprietà/direzione delle istituzioni e dei servizi formativi
- Distanze geografiche e altre barriere della formazione e impatto (regionalizzazione, internazionalizzazione e livelli intranazionali)
- Differenze economiche e implicazioni sulla formazione
- Costi e benefici della crescente integrazione cross-border integration della formazione (tenuto conto delle market failures).

L'elenco non pretende di essere esaustivo. Tuttavia, esso aiuta a declinare sul terreno dei *learning outcomes* le conoscenze che i giovani debbono possedere per gestire la dimensione globale del loro lavoro. Per ottenere tale risultato serve l'intreccio tra diversi tipi di contesti (culturali, economici, legislativi etc.) e la storia delle istituzioni educative, la storia della didattica, le politiche educative, le filosofie dell'educazione, l'economia politica dell'educazione, l'economia dell'educazione, etc. Con questo abbiamo provato a illustrare le implicazioni sul terreno della ricerca pedagogica e della didattica della dimensione internazionale e globalizzata dei processi formativi. Abbiamo, dunque, trattato solamente una delle capacità chiave – quella cross-culturale – che dovrebbero essere possedute dai giovani per poter aspirare ad una vita ed un lavoro decente nelle società e nell'economia globalizzata del prossimo decennio. Rimane da sviluppare un esercizio simile rispetto alle altre capacità quali:

- a. La costruzione di senso
- b. L' intelligenza sociale
- c. Il produrre idee nuove e adattive
- d. Il *computational thinking*
- e. La *new media literacy*
- f. La transdisciplinarietà
- g. Il *design mindset*
- h. Il *cognitive load management*
- i. La collaborazione virtuale.

Per completare il nostro contributo dovremmo prendere in esame ciascuna di queste capacità per comprendere cosa significhi possederla al punto di saperla esercitare in contesti diversi e come valutarne il possesso. La costruzione di senso, così come le altre capacità, debbono essere possedute proprio perché metto-

no in condizione ogni singolo individuo di comprendere i contesti all'interno dei quali costruire e sviluppare il proprio progetto di vita personale e professionale.

AACSB International – The Association to Advance Collegiate Schools of Business (2011), *Globalization of Management Education: Changing International Structures, Adaptive Strategies, and the Impact on Institutions*, Emerald, United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BEREDAY, G.F.Z. (1964), *Il metodo comparativo in pedagogia*, La Scuola, Brescia
- CAPPA, C. (2012), *L'educazione al crocevia della complessità. Sentieri europei della modernità*, Aracne, Roma
- CERI-OCDE (2009), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Volume 2 : Globalisation, Paris: Ocd
- CertifiedMBA.com, *CMBA\_Exam\_Overview\_and\_Objectives* (2010), electronic document, [www.certifiedmba.com/exam/CMBA\\_Exam\\_Overview\\_and\\_Objectives.pdf](http://www.certifiedmba.com/exam/CMBA_Exam_Overview_and_Objectives.pdf)
- CHIARANDA, M., a cura di (2010), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Franco Angeli s.r.l., Milano
- CIPRIANI PANDINI, M. (organizadora) Raffaghelli, J., Margiotta,U., Aliguera, Y.G. (2008), *Educação comparada : Mercosul e União Européia : livro didático*, Palhoça, Unisul Virtual
- COWEN, R. (2009), *The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting?*, in: «Comparative Education», 45(3), pp. 315-327
- CRIVELLARI, C. (2012) , *Educazione e comparazione oggi* , Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli
- DAVIES, A., FIDLER, D., GORBIS, M. (2011), *Future Work Skills 2020*, Palo Alto, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute
- FEDERIGHI, P. ed. by (2007), *Learning among Regional Governments*, Bertelsmann Verlag, Bonn
- FEDERIGHI, P. (2012), *Regional Governments'Institutional Learning Processes*, in Arnold, R. (Hg.), *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*, Bertelsmann Verlag, Bonn
- GHEMAWAT, P. (2011), *Responses to Forces of Change: A Focus on Curricular Content*, in : *AACSB International* , in: The Association to Advance Collegiate Schools of Business (2013), *Globalization of Management Education: Changing International Structures, Adaptive Strategies, and the Impact on Institutions*, Emerald, United Kingdom, North America, Japan, India, Malaysia, China, pp. 105-156
- KAPLINSKY, R., MORRIS, M. (2002), *A Handbook for Value Chain Research*, Institute of Development Studies, [www.ids.ac.uk/ids/global/pdfs/VchNov01.pdf](http://www.ids.ac.uk/ids/global/pdfs/VchNov01.pdf)

- MASELLI, I. (2012), *The Evolving Supply and Demand of Skills in the Labour Market*, in: NeuJobs Forum, Challenges Facing European Labour Markets: Is a Skill Upgrade the Appropriate Instrument?, in: «Intereconomics», 1, pp.1-30. <http://www.ceps.eu/files/article/2012/02/Forum.pdf>
- Oecd (2013), *Interconnected Economies Benefiting from Global Value Chains*, Oecd, Paris
- PAOLONE, A.R. (2008), *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*, Roma, Monolite Editrice Piazza, R. (2013), *Soldati, non filosofi. Carleton Washburne e la ricostruzione scolastica in Italia*, Lecce, Pensa Multimedia
- PISERI, M., a cura di (2012), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano, FrancoAngeli
- PRUNERI, F. (2011), *L'istruzione in Sardegna 1720-1848*. vol. 1, Bologna, Il Mulino
- Rodrigue's, L. L., Delfina Gomes, and Russell Craig (2004), *The Portuguese School of Commerce, 1759–1844: A reflection of the 'Enlightenment*, in: «Accounting History», Vol. 9, No. 3, pp.53-71
- WTO Secretariat, Trade in Services Division (1999), *An Introduction to GATS*, Geneva (Doc. 1397, October 1999)