

La *Tutorship* ‘scientifica’

Genesi e principi di una pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore

The Scientific Tutorship

Origin and Principles of a Pedagogy of Testimony for Researcher Training

ADRIANA SCHIEDI

This inquiry, being part of the wider debate on the research training, is meant to analyse the issue of the scientific ‘tutorship’ as a pedagogy of testimony, whose genesis dates back to the past, to the classical culture of the Middle Ages and to the method of Scholastics, whose echo has gone as far as modernity. This pedagogy takes place within an education-training focused on the individual and on the possibility of promoting and enhancing it according to a spiritual and intellectual point of view, as well as on the genuine and exclusive relationship between an experienced Master and an inexperienced apprentice. This relationship is based on rational principles and categories, such as critical thinking, the exercise of memory, the pedagogic communication, intentionality and planning, as well as on relational ones, such as uniqueness, inter-subjectivity, faith, empathy, care, being for someone else. In order to be a pattern of education-training, today as in the past, this pedagogy requires specific competences, theoretical and practical, communicative, discursive, methodological and procedural, but it needs, above all, to be interpreted and put in practice by the master-tutor as a habit, research posture, in other words as a mark of personal testimony. The focus on testimony will rise several questions, first of all the one concerning the role and functions of the tutor for scientific research today and the filosofical and pedagogical competences necessary to play this role, as well as that on which extent of knowledge his practise of reasearch should have. All in all, this research practise, developing on the background of a phenomological-personalist approach, is to be considered as a real cognitive path of research-training to test.

KEYWORDS: SCIENTIFIC TUTORSHIP, INDIVIDUAL, RESEARCH POSTURE, PHENOMOLOGICAL-PERSONALIST APPROACH, PEDAGOGY OF TESTIMONY

La *tutorship*, ritenuta ormai di assoluta centralità nei processi formativi *long life* a tutti i livelli, costituisce da sempre, se pure tacitamente, un elemento indispensabile per la formazione scientifica¹ e, quindi, per l’avvio della costruzione della carriera accademica. Il raggiungimento di quest’ultima, infatti, è legato da sempre alla presenza di due fattori: il primo interno, costituito dalla motivazione, dal talento, dall’abilità, dall’intuito e dalla vocazione dell’aspirante ricercatore; il secondo esterno, connesso alla presenza di un Maestro-*tutor* che, nell’esperienza formativa, funga non già solo da motivatore, ovvero da sostegno morale per il discente aspirante ricercatore, ma anche da guida esperta, da *cognitive coach*² e da modello

di confronto. In quanto tale, egli avrà il compito di orientare i suoi passi, di sostenere le sue idee e di insegnargli i principi scientifici sì, ma anche etici e viepiù pedagogici legati alla professione di ricercatore, e non tanto attraverso un sistema normativo di regole di comportamento e indicazioni metodologiche di lavoro, che pure rivestono una certa importanza, quanto piuttosto con la viva testimonianza, il suo stile, il racconto vivo del suo cammino di formazione, dunque, con la sua personale postura di ricerca³.

Procedendo con ordine cerchiamo di fissare i seguenti aspetti: che cosa intendiamo con l’espressione *tutorship*? che cos’è la *tutorship* scientifica? quali sono le origini di

questa pratica, ovvero da dove nasce questa idea di formazione e accompagnamento nella ricerca? qual è la sua portata pedagogica? E ancora, com'è cambiata, oggi, la pratica di *tutorship* in università? sotto quali spinte si è trasformata? Che cosa rimane del passato? esiste una ontologia di questa pratica che può essere recuperata, formalizzata e trasferita come competenza? e, infine, è possibile, facendo tesoro del passato, rintracciare un possibile itinerario di formazione per il futuro *tutor* scientifico centrato sulla narritività, dunque, sulla capacità di concettualizzare, mettere in forma, modellizzare e trasferire il suo sapere-della-ricerca facendo leva sul racconto della sua personale esperienza di ricerca-formazione e del suo modo di attraversarla?

Obiettivo del presente contributo è cercare di rispondere se non a tutti, almeno ad alcuni di questi interrogativi. Nel farlo, nella prima parte, cercheremo di recuperare sul piano semantico il significato dei termini *tutor*, *tutorship* e tra le diverse espressioni, declinazioni di quest'ultima, quella che abbiamo definito 'scientifica'. È questo un passaggio irrinunciabile per chiarire i termini della questione e disambiguare un concetto e una pratica tutt'oggi avvolti nell'indeterminatezza in campo pedagogico⁴. L'obiettivo, più precisamente, è utilizzare l'indagine semantica come viatico per tornare sui significati originari del termine *tutor*, *tutorship* ecc e sulle valenze attribuite a questa figura dell'accompagnamento, per poi confrontarli con il presente, con i documenti in cui viene richiamato questo ruolo e i sistemi in cui sono utilizzate le sue competenze, in particolare quello universitario, per valutarne la congruenza o la difformità, e proporre così una nuova problematizzazione (par. 1).

Chiarito l'oggetto della nostra riflessione sul piano lessicale, tenteremo di recuperare, nella letteratura più qualificata sull'argomento, lo sfondo teorico e i confini epistemologici della *tutorship* scientifica (par. 2), molti dei quali, come vedremo, hanno radici nel passato, in una pratica della ricerca che si è andata caratterizzando nel tempo, a partire dal Medioevo, soprattutto sotto la spinta della filosofia scolastica, la cui eco è giunta sino alla modernità. Cercheremo, quindi, di ripercorrere, a grandi linee e senza alcuna pretesa di esaustività, le trasformazioni che hanno investito l'università nei secoli, in relazione allo sviluppo della scienza, al ruolo degli intellettuali, ma soprattutto al compito di questi ultimi di

farsi testimoni di verità per formare al pensiero scientifico, nel senso di formazione dello *spirito/intelletto* secondo un atteggiamento filosofico improntato sulla verità testimoniale (par. 3- 3.1 -3.2).

Erede del passato, della cultura classica, la pedagogia che sostanzia l'attuale modello di *tutorship scientifica*, a ben considerare, è quella fondata sulla testimonianza, riconducibile al paradigma fenomenologico-personalista, centrata sulla persona (apprendista-ricercatore) e sulla possibilità di promuoverla e valorizzarla spiritualmente e sul piano intellettuale, nonché sul rapporto esclusivo, autentico tra un Maestro-esperto e un allievo-inesperto (par. 4).

La *tutorship* “scientifica”: una prima lettura

Nell'ultimo ventennio, i sistemi d'istruzione e formazione del nostro Paese sono stati investiti da importanti processi di riforma. Tra questi, un'attenzione particolare merita l'Università, nella quale si è assistito ad una vera e propria rivoluzione caratterizzata da almeno tre fasi. La prima è quella che ha visto l'introduzione dei cicli di studio e del sistema dei crediti formativi, la seconda dei *Learning outcome* (risultati di apprendimento) e delle competenze⁵ e la terza della *Evaluation Research*, ovvero del sistema di valutazione della qualità della ricerca scientifica mediante criteri e soglie definite dal sistema di valutazione italiano, ANVUR e VQR, da cui è poi disceso come naturale corollario il sistema delle abilitazioni scientifiche. Tale rivoluzione ha contribuito a ridefinire natura e struttura dell'università, da sempre considerata il luogo per eccellenza dell'alta formazione, sottoposta a partire dalla legge n. 537 del 24 dicembre 1993 al vaglio della qualità⁶. E, se prima per assicurare quest'ultima ad essere toccata dalla problematizzazione teorica era principalmente la didattica universitaria, ora l'interesse principale sembra essersi spostato sulla ricerca, nella lucida constatazione che ricerca e didattica sono le due facce di una stessa medaglia, ma che, tuttavia, occorra partire dalla prima per innalzare i livelli di qualità della seconda. In tale prospettiva, diventa prioritario sottoporre ad un attento esame quell'aspetto che riguarda la formazione alla ricerca, intesa come componente essenziale dell'attività orientata a formare i futuri ricercatori. Proprio per l'importanza che riveste nella

produzione di innovazione, la formazione scientifica è considerata, oggi, «una priorità ampiamente riconosciuta in ambito europeo e internazionale alle sfide inedite della civiltà contemporanea. Il cammino verso la società della conoscenza richiede alle università ed agli altri istituti di Alta Formazione la produzione e l'utilizzazione di conoscenze e competenze avanzate per lo sviluppo della qualità nelle società e nelle culture. La qualificazione delle conoscenze teoriche ed applicate e l'investimento nel capitale umano, nonché la diffusione ed il trasferimento dell'innovazione, ivi comprese quelle tecniche, diventano sempre più istanze fondamentali della valorizzazione dei diversi contesti territoriali. Nel mondo complesso della ricerca occorre che il sistema universitario offra i contesti, i percorsi e le risorse perché si formi il ricercatore innovativo»⁷. Il problema che si pone oggi come in passato, tuttavia, è il seguente: come formare il ricercatore innovativo?

Un atteggiamento orientato all'innovazione, com'è noto, deve tener conto non già solo dei mutamenti culturali, dell'avvento di nuove e più sofisticate tecnologie, delle nuove modalità di apprendimento e dei diversi e più urgenti bisogni dei soggetti in formazione, ma anche delle possibilità da un punto di vista professionale offerte dagli attuali percorsi formativi. Da qui la necessità di un continuo ripensamento dei percorsi dedicati alla formazione scientifica, *in primis* del dottorato e poi degli assegni di ricerca, uniche due forme di avviamento alla carriera accademica sopravvissute alla razionalizzazione delle spese nelle università negli ultimi dieci anni. L'importanza che tali processi formativi rivestono nell'attuale società della conoscenza, anche se spesso è sottovalutata, è enorme. Attraverso queste due forme, la prima più di approfondimento formativo e la seconda di potenziamento e produzione della ricerca, si forma, di fatto, il futuro ricercatore, uno studioso dalle fini qualità intellettuali che, tramite l'offerta delle sue idee originali, appunto innovative, è invitato a far parte della comunità scientifica, a condividere i risultati delle sue ricerche e a farsi produttore di nuove teorie atte a stabilire nuove linee guida sul piano epistemologico e metodologico e a far avanzare la conoscenza in un determinato settore.

Ma, se da un lato, la storia dei dottorati di ricerca e degli assegni è piuttosto recente (di fatto, risale agli anni Ottanta del secolo scorso)⁸, lo stesso non si può affermare

per la formazione scientifica, attraverso percorsi di studio non strutturati, di affiancamento a docenti esperti e di apprendistato, che è, al contrario, una pratica molto antica. Come vedremo meglio più avanti, essa si è andata caratterizzando nella sua ontologia fondamentale, nei suoi principi epistemologici, nei suoi approcci e nei suoi metodi nel passato, nell'età classica, passando dal Medioevo e dalla filosofia scolastica per giungere fino alla modernità. Sebbene subendo talune trasformazioni, questa tipologia di formazione, tuttavia, ha mantenuto salda la sua impostazione di fondo, quella cioè di un esercizio perlopiù affidato alle buone pratiche e all'*expertise* di un Maestro-tutor, un soggetto unico investito della responsabilità di diffondere i propri studi e di creare intorno a sé, alle sue teorie e al suo metodo degli adepti, dei seguaci, membri di una comunità scientifica. A distanza di seicento e più anni dal Medioevo, di fatto, le cose non sono poi molto cambiate. Cancellare questo *imprinting*, non è facile, così come non è facile decodificarlo in moduli, curricoli, oggettivabili e trasferibili da una ciclo di dottorato ad un altro, da una scuola di specializzazione ad un'altra, da una unità di ricerca ad un'altra, da una sede all'altra. Oggi, diversamente dal passato, la formazione alla ricerca si avvale della tecnica, di metodologie complesse e approcci innovativi improntati su modelli organizzativi, gestionali, collaborativi che, però, si riconoscono sempre in un modello personalistico in cui centrale è non solo la persona dell'educando ma anche la relazione educativa Maestro-allievo-apprendista-ricercatore. Tale modello, oggi come nel passato, punta sulla massima valorizzazione e individualizzazione delle esperienze⁹, centrate sì, su insegnamenti teorici, seminari, convegni, progetti, ma anche su un accompagnamento, affiancamento, apprendistato sul campo, su una *tutorship* scientifica che si costruisce *nella e attraverso* l'esperienza di ricerca.

Rispettando l'ordine che ci siamo dati all'inizio, rinviando la chiarificazione di questa espressione alle pagine successive, per concentrare ora la nostra attenzione sulla figura del *tutor* scientifico, così da metterla a fuoco nella sua genesi storica, nel suo specifico ruolo e nelle sue principali funzioni, e tra queste, quella di formazione alla ricerca scientifica.

Dunque: il *tutor* chi è? da dove nasce questa figura? chi è il *tutor* scientifico? qual è la sua funzione? Una ricerca tematica sull'argomento in questione, se da un lato, ci ha mostrato, nell'arco dell'ultimo ventennio, una attenzione crescente verso la figura del *tutor*, del *tutoring* e della *tutorship* nella scuola e nella formazione di secondo livello e professionale, testimoniata tra l'altro da una copiosa letteratura¹⁰, dall'altro, ha evidenziato un parziale disinteresse verso la *tutorship* universitaria, e un totale vuoto speculativo verso quella che abbiamo definito 'scientifica'.

Tutoring, *tutorship*, anche nella versione italianizzata, tutorato, tutorialità, sistema tutoriale, didattica tutoriale, e nelle sue tante specificazioni, *tutor* pedagogico, *tutor* didattico, *tutor* universitario, *tutor* accademico, e-*tutor*, *tutor* aziendale sono solo alcune delle tante declinazioni del termine *tutor* che, se pure nelle sottili differenze, hanno in comune il fatto di essere legate a precipe funzioni pedagogiche di accompagnamento, guida, supporto, inscrite nella sua stessa etimologia. Di origine latina, la parola *tutor* deriva dal verbo *tutari*, intensivo del verbo *tueri*, da cui discende il sostantivo 'tutor, tutori' che indica il 'tutore', il 'protettore', ovvero colui che protegge, difende, dà sicurezza, custodisce, cura e sostiene, come peraltro indica il participio passato, *tutus*, del verbo su indicato che tradotto significa 'sicuro', 'protetto', 'difeso'¹¹. Il termine, vicino nella radice ad altre parole come *tutum*, *tuus*, *tui-orum*, racchiude nella sua origine etimologica la vicinanza stretta tra due individui che, appunto, in qualche modo dipendono l'uno dall'altro e, in questo senso, si appartengono. Nella forma originaria latina, la parola *tutor*, annessa al vocabolario italiano solo nel XX secolo, indica il ruolo specifico dell'«insegnante che, nel percorso di studi universitari, aveva il compito di seguire il singolo studente o piccoli gruppi in seminari, dottorati o altre attività di ricerca», oppure una «persona di riferimento per chi è all'inizio della carriera in determinati ambiti professionali». Il termine *tutor*, a ben vedere, regge, però anche la forma italiana tutore che, in ambito giuridico, indica colui al quale è affidata la cura, nel senso di tutela di un minore o, comunque, di un soggetto bisognoso, ritenuto socialmente o fisicamente più debole, sul quale esercita funzioni analoghe alla *patria potestas*.

Sia nel caso del tutore sia del *tutor*, quantunque i ruoli e le funzioni siano ben distinte, la scelta non avviene per caso, ma segue criteri ben precisi. L'«investitura» ricade generalmente su una persona seria, responsabile, di ineccepibile condotta, ma anche di cultura ed esperienza, sulla quale è possibile fare affidamento per prestare una guida esperta nei diversi ambiti di vita pubblica e privata in cui il *tutor* o il tutore provvederà, in virtù dell'*auctoritas* che riveste, a tutelare, a proteggere e a difendere gli interessi del suo assistito. Ciò, proprio in considerazione della condizione temporanea o perenne di supposta minorità o di insufficiente autonomia in cui il soggetto versa nel contesto in cui è inserito rispetto ai compiti richiesti.

Entrato a far parte anche di altri ambiti, come per esempio, quello medico (ortopedico) e agrario (botanico), il termine tutore ha conservato il suo significato originario di guida, cura, sostegno, supporto, difesa. In entrambi i casi, al tutore spetta far fronte ad una condizione di difficoltà, per il cui superamento diventa necessario un aiuto esterno. L'evoluzione del termine vede progressivamente un abbandono della funzione della tutela a favore del tutorato, del *tutoring* e della *tutorship*, termini affini ma non analoghi, dei quali ben presto analizzeremo le reciproche differenze.

Sospinta da un interesse crescente, supportato da documenti ministeriali e da studi scientifici, nel 1974, la figura del *tutor* viene finalmente codificata nella scuola e, più in generale, nel campo della formazione accanto a quella ormai consolidata del docente. La specificazione del termine e della figura riferita a questo ruolo si rinviene nel *Thesaurus Eric dell'Educational Resources Information Centre* degli Stati Uniti d'America, in cui si afferma che il *tutor* «è quella persona incaricata, spesso privatamente, di insegnare una particolare materia a singoli individui o a gruppi di piccole dimensioni». Tale definizione, come si vede, pone l'accento contemporaneamente su tre aspetti: sul ruolo del *tutor* nel processo educativo, sulla funzione svolta e sulla metodologia adottata. Nella relazione educativa, si nota, invece, uno sbilanciamento dei ruoli e delle funzioni. Se da un lato, al *tutor* compete la funzione di accompagnare nello studio di una disciplina, secondo una metodologia individualizzata o per piccoli gruppi, dall'altro, quantomeno in questo documento, al soggetto educando e

ai suoi compiti di apprendimento sembra che non si faccia alcun cenno.

Negli anni Novanta, l'attività di *tutoring* s'inserisce a pieno titolo anche nella formazione professionale, tant'è che la voce 'tutoraggio', nel 1990, compare nel *Thesaurus multilingue della formazione professionale* del CEDEFOP (*Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale*), quantunque ancora con un'attenzione più curvata sull'attività di accompagnamento svolta dal *tutor* e sul metodo, e meno sulla partecipazione negli apprendimenti da parte dell'educando. Solo un anno dopo, nel *Thesaurus europeo dell'educazione*, il tutoraggio viene sottoposto ad una ridefinizione; viene descritto, infatti, come «assistenza educativa, che sviluppandosi nell'ambito del rapporto personalizzato mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione». L'aspetto originale nell'evoluzione progressiva del termine sul piano semantico, come si può notare, sta in quello slittamento progressivo del *focus* dall'atto dell'insegnare/formare (*teaching*) a quello dell'apprendere (*learning*). Degna di nota è anche la specificazione della natura del rapporto educativo, che – come si legge nel documento – è di tipo personalizzato e volto alla responsabilizzazione dell'allievo, ovvero alla sua assunzione di responsabilità nella progettazione del suo percorso di formazione.

La ridefinizione dei compiti porta inevitabilmente ad una ridefinizione del ruolo del *tutor* come un facilitatore degli apprendimenti, una guida esperta chiamata ad affiancare il meno esperto in situazioni difficili che richiedono processi di apprendimento, comprensione, assimilazione, consapevolizzazione e un garante dello svolgimento del programma di formazione concordato.

Rivolgendo lo sguardo al presente, quello del *tutor* appare un po' ovunque come un ruolo esterno, altro rispetto a quello del docente. È così, per esempio, nell'ambito della formazione professionale, in cui si è dato spazio alla figura del '*tutor* di formazione' caratterizzato da competenze e da un campo d'azione complementare ma diverso rispetto a quello del docente-formatore. Lo stesso vale per i servizi per l'impiego, nell'ambito dei quali il *tutor* svolge una funzione di diagnosi del percorso formativo, ma anche di sostegno, sviluppo personale ed orientamento sociale e professionale. Sulla distinzione dei ruoli tra *tutor* e docente nella scuola esiste tutt'oggi un

dibattito aperto, divenuto ancora più incandescente alla luce delle più recenti riforme. L'istituzione della figura del *tutor*, legata alla personalizzazione dei piani di studio e all'introduzione del *portfolio*, è, si ricorderà, uno degli aspetti caratterizzanti la riforma Moratti (legge 28 marzo 2003, n. 53)¹². È qui che la funzione tutoriale vede la sua massima espressione, non già come funzione accessoria rispetto al sistema educativo di istruzione-formazione, ma come centrale per le finalità che questo persegue. Per tale motivo, essa – come sottolineato da Bertagna – è affidata a tutti i docenti e all'intero sistema scolastico, diventa una norma che deve contraddistinguere la formazione scolastica e tutte le scuole della Repubblica¹³.

Senza entrare nel merito delle diverse voci che hanno animato il dibattito, riteniamo che l'idea di far convergere le funzioni di tutorato sul docente identificando così ruolo e funzioni in un'unica figura non sia figlia dell'utopismo di una certa pedagogia cattolica, come pure è stata giudicata¹⁴, bensì una scelta sostenuta da ragioni filologiche e storiche. A confermarlo è la storia dell'educazione del passato, dalla quale apprendiamo che, prima ancora del ruolo del *tutor*, è stata la funzione di *tutorship* ad affermarsi come pratica non strutturata di accompagnamento, rinvenibile nei contesti dell'educazione/istruzione/formazione già ai tempi di Socrate e dall'antica Grecia, e interpretata dal Maestro.

Nonostante questa genesi antica della pratica di *tutorship*, è solo verso gli anni '80 che il termine *tutoring* si inserisce in maniera esplicita nel mondo della formazione. I primi ad utilizzarlo sono i paesi dell'area anglosassone, soprattutto quelli britannici, si badi bene, però, con un'accezione nuova che si lascia progressivamente alle spalle il senso della tutela, della dipendenza per fare spazio a un significato più pedagogico legato a funzioni educativo-formative, in cui l'elemento centrale nelle pratiche di accompagnamento allo studio, di motivazione dello studente, di comunicazione pedagogico-didattica, di consolidamento delle conoscenze non è più appunto la tutela, bensì l'autoformazione con la conquista progressiva della autonomia personale, della capacità di scelta e della libertà di azione da parte del soggetto. In questo processo di formazione-autoformazione, è la relazione educativa ad assumere un ruolo centrale.

Da qui, l'introduzione di un nuovo concetto, quello di *tutorship* appunto, che ha trovato spazio soprattutto nel contesto universitario.

Come si vede, spostando il *focus* sulla funzione, sugli obiettivi e sull'epistemologia del processo e sul metodo più che sulla persona deputata ad esercitarla per competenze proprie legate alla professione, la *tutorship* assume progressivamente una valenza pedagogica: si inverte nella relazione educativa con l'obiettivo di trasformare le dimensioni che derivano da tale esperienza in apprendimenti significativi, ovvero in apprendimenti non già solo teorici o metodologici, né tantomeno legati ad un mero processo di conoscenza del mondo, ma che implicano una conoscenza di sé, l'acquisizione/riconoscimento di un ruolo e di un'identità professionale.

Questo è quanto avviene, per esempio, in ambito universitario e, in particolare nella formazione scientifica del dottore di ricerca e dell'assegnista, le cui identità *in fieri*, quantunque caratterizzate da una polisemia sul piano delle competenze, sperimentano la crisi derivante dalla difficoltà di pervenire, nel lungo percorso di apprendimento scientifico, ad una definizione ben precisa, e per il cui superamento determinante è il sostegno offerto dal docente-*tutor*. Questo, nel processo di formazione scientifica del suo allievo-ricercatore, svolge una funzione non già solo didattica e quindi istruttiva, ma anche di accompagnamento pedagogico, di promozione e di supporto personalizzato nel raggiungimento di obiettivi formativi e professionali sempre più ambiziosi.

La ragion d'essere dell'introduzione della figura del *tutor* e della *tutorship* in università nasce, come è facilmente intuibile, proprio sulla scorta di queste ragioni, e cioè dall'esigenza di personalizzare il servizio di istruzione e formazione universitaria. Oggi, infatti, l'utente non si accontenta più di servizi efficienti, ma indirizza le sue attenzioni e compie la sua scelta universitaria, non solo, ma soprattutto, in base all'opportunità di usufruire di percorsi, se non studiati su misura per lui, quantomeno in grado di soddisfare le sue necessità, di assecondare i suoi tempi per conciliare, per esempio, studio e lavoro. Tra queste, si pone sempre più in primo piano la garanzia di avere un supporto che si materializzi nella figura di un *tutor* d'aula, di un *tutor on line* o a distanza, di un *tutor* individuale, e via dicendo. La gamma delle espressioni di

tutorship in università è attualmente molto ampia e non può che crescere, in relazione non solo alle esigenze degli utenti, ma anche al ruolo e, quindi, ai compiti e alle funzioni di accompagnamento e supporto nei processi di apprendimento, che, va precisato, il più delle volte sono esterni e aggiuntivi rispetto alla funzione docente.

Nel caso, invece, che ora andremo ad analizzare della *tutorship* 'scientifica', il *tutor*, inteso come Maestro-coordinatore della ricerca, per ciò che attiene al percorso di dottorato, e responsabile scientifico, per quanto riguarda, invece, l'assegnato di ricerca, coincide, di fatto, con il docente del sapere e della disciplina in relazione alla quale l'apprendista ricercatore compie le sue ricerche. Il termine di derivazione anglosassone, dato dall'unione della radice '*tutor*' e dal suffisso '*ship*', è inteso sia come capacità, ma soprattutto come relazione.

Anche se, come abbiamo sottolineato, la sua origine è tutt'altro che recente, nella letteratura scientifica più accreditata, la pratica di *tutorship* è considerata a tutti gli effetti uno dei modelli educativo-didattici più innovativi di questo secolo, finalizzato ad offrire una risposta concreta al bisogno di facilitare l'inserimento degli studenti (matricole) nella vita universitaria, attraverso l'impiego di una figura specializzata, il docente-*tutor*, chiamato ad accompagnarli nel cammino di formazione. A tal riguardo osserva C. Laneve: «La via italiana al tutorato [come pratica strutturata] è recentissima: la sua introduzione costituisce sicuramente una delle novità di maggior rilievo. La legge n. 341 sugli ordinamenti didattici universitari indica una serie di funzioni prima fra tutte quella *orientativa*, poi quella di *assistenza* personale (*pastoral care* direbbero gli inglesi) ed infine quella *didattica* vera e propria [...]. In base alla citata legge sono i docenti ad assumere la *tutorship* nei confronti degli studenti. Non mancano tuttavia esperienze di *peer tutoring* (un tutorato alla pari, quale potrebbe essere uno studente più anziano per una 'matricola')»¹⁵.

Benché tutt'oggi mancante di una teorizzazione adeguata, la *tutorship* è una categoria trasversale che si inverte anche nella formazione scientifica in università, come azione di accompagnamento e supporto per la formazione di quel sapere mirato, specialistico e metodologicamente corretto che deve sorreggere il mestiere del ricercatore. Per distinguerla dalle altre forme di *tutorship* ci riferiremo ad essa appunto con l'espressione *tutorship* 'scientifica'.

Non diversamente dalle altre forme di *tutorship* universitaria suesposte, anche questa ‘scientifica’ richiama il possesso di competenze specifiche nel docente-*tutor* e l’impiego da parte sua di determinate metodologie e strategie (pedagogico-didattiche), finalizzate a creare nell’incontro con l’altro, o con un gruppo ristretto di soggetti apprendisti ricercatori, spazi dialogici di ricerca, forme di condivisione e di dialogo, e prima ancora di ciò una disposizione al pensare riflessivamente l’esperienza per fare in modo che gli apprendimenti esperienziali si trasformino in un sapere metacognitivo, in una *sagesse pratique*¹⁶ e, infine, in competenze di ricerca. Tra queste rientrano anche quelle competenze definite *softskill* di natura psico-pedagogico-didattica, situate e relazionali, su cui si struttura di volta in volta la relazione educativa: gli stili comunicativi e relazionali, l’empatia, la definizione del *setting* (l’organizzazione degli spazi, la pianificazione dei tempi ecc), la logica riflessiva, lo stile dialogico-collaborativo, tutti a loro modo funzionali all’attivazione di apprendimenti significativi e trasformativi nel soggetto. Questi saperi, formali e informali, per essere appresi dall’aspirante ricercatore – come vedremo - dovranno essere non già solo recepiti da una cultura libresco, né semplicemente teorizzati dal docente-*tutor*, ma dovranno essere innanzitutto interpretati e testimoniati da lui stesso in prima persona, per esempio, mediante l’uso di *situated cognition*¹⁷. Tali dispositivi corrispondono a situazioni reali di lavoro di ricerca opportunamente costruite dal docente-*tutor* e interpretate in prima persona per mostrare al suo allievo l’importanza di comprendere un sapere, di farlo proprio per poi riuscire ad utilizzarlo nella circostanza che lo richiede. La ricaduta pedagogica delle situazioni di lavoro è enorme. Si tratta di un apprendimento altamente formativo: sviluppare questo sapere situato consentirà al soggetto (o ai soggetti di un gruppo ristretto, quale può essere per esempio quello di un ciclo di dottorato) di acquisire *expertise* come membro di una ‘comunità di pratiche’, e, tra queste, la capacità di collegare nuove conoscenze a situazioni reali¹⁸, abituandosi in questo modo a un confronto dialettico tra teoria e pratica.

Circa le modalità di formazione alla ricerca [nel senso proprio di una *tutorship* scientifica], i recenti documenti europei in materia di educazione e istruzione hanno

delineato «due opposte visioni [...]. Una più formale, l’altra decisamente meno»¹⁹. La prima è quella che mira a formare nel soggetto accompagnato conoscenze relative alle «strutture formali delle varie discipline in modo coerente e logico. Si insegnano le tecniche e si definiscono una serie di problemi che le mettono alla prova [...]. Nel secondo caso si usa la propria immaginazione per aggirare le formalità e cercare soluzioni intuitive a problemi che spesso possono essere definiti solo parzialmente. Si cerca di offrire una rappresentazione sistematica della materia incoraggiando allo stesso tempo la diversità di approccio e l’originalità individuale»²⁰.

Queste due modalità formative, l’una più tendente alla costruzione di conoscenze e all’acquisizione di nozioni e l’altra al loro impiego per la soluzione di problemi in modo innovativo, saranno veicolate non già da due *tutorship* differenti, ma da un’unica capace di interpretare entrambe, tra le quali comunque esistono forme di continuità.

In tale prospettiva, la formazione del ricercatore lungo il percorso di dottorato, lungi dall’essere considerato come un processo di mero accumulo di conoscenze, strettamente legato ad un approccio di tipo teorico all’oggetto di studio e alla disciplina di riferimento, è da intendersi, invece, «come periodo formativo più pragmaticamente legato all’acquisizione di un certo numero di competenze»²¹. Queste, a ben vedere, si formeranno sì, attraverso processi cognitivi interni, pur sempre, però, suggeriti, sollecitati e rinforzati da processi e dati esterni, da incontri, riflessioni, seminari, costruzioni concettuali che s’intrecceranno mirabilmente con sentimenti, stati emotivi, motivazioni. In questo processo di costruzione/partecipazione individuale risultano fondamentali almeno quattro fattori: l’azione di accompagnamento svolta dal docente-*tutor*, la qualità della relazione che si stabilisce tra soggetto che accompagna e soggetto accompagnato, nonché il contesto e il contenuto delle attività educativo-formative. In tale prospettiva, la *tutorship* si configura come ‘palestra’ per allenare gli apprendisti ricercatori ad acquisire, sviluppare e integrare strategie cognitive per contrastare il ‘nozionismo’, il ‘dogmatismo’ e il ‘ricerchismo’²² dilaganti nella nostra società della formazione e dell’informazione, sì da poter costruire un sapere di

secondo livello, frutto di una mente ‘euristica’²³. Tale espressione si riferisce, osserva Laneve, ad una «mente non solo ricettiva, ma problematizzante: atta, sì, a capire, ma anche a interpretare; altrimenti non è una mente: è al più, plutarchianamente, un vaso/contenitore»²⁴. Formare la mente scientifica significa, invece, rendere flessibile, elastica, duttile la mente dell’apprendista ricercatore, di modo che sappia porsi delle domande e avvalersi degli strumenti più idonei per offrire risposte/proposte non già attestandosi sul “già detto”, ma proponendo vie alternative e possibili e costruendo innovazione. Per raggiungere questo traguardo è essenziale l’opera di *tutorship* svolta dal docente-*tutor* che avrà il compito di iniziare il suo allievo alla ricerca, mostrandogli il metodo e dotandolo degli strumenti necessari per spaziare nell’universo conoscitivo, tuttavia, senza disperdersi, né illudersi dinanzi alle sirene dei primi risultati raggiunti.

In quanto educatore, egli sarà ben felice di promuovere il suo allievo, di coinvolgerlo nelle diverse attività di ricerca del suo gruppo (ricerche bibliografiche, indagini sul campo, inchieste, laboratori, collaborazioni scientifiche e via dicendo). Nel farlo, però, non mancherà di avvertirlo circa i rischi che corre nel non impostare correttamente il suo studio e il suo lavoro di ricerca, come anche nel non ‘darsi’ con tutto se stesso nell’esperienza di formazione che vive. Ciò servirà a motivarlo a fare sempre di più e meglio, ma anche a responsabilizzarlo rispetto ad un mestiere, quello del ricercatore, di indubbia passione e volizione ma anche di inevitabili sacrifici e abnegazione.

Il primato della funzione svolta dal docente-*tutor* nel processo di formazione alla ricerca e l’orientamento alla persona dell’apprendista ricercatore, a ben vedere, sono i due elementi chiave che qualificano non già qualsivoglia *tutorship* scientifica, bensì quella il cui sfondo teorico e i cui confini epistemologici – come ci apprestiamo a vedere nel paragrafo successivo – affondano in una fenomenologia personalista e, più in generale, in un’idea di persona, intesa alla maniera di Mounier, ma anche di Edith Stein, nella sua integralità – come *esse* in potenza, ovvero come soggetto in divenire – e nel ruolo attivo, propositivo che occupa nell’esperienza di formazione scientifica.

Lo sfondo teorico fenomenologico-personalista e la persona come *proprium* della *tutorship* scientifica

L’intento di spiegare la *tutorship* scientifica collocando l’asse della nostra attenzione sulla funzione che il docente-*tutor* svolge all’interno dell’Accademia trova una giustificazione nel riconoscimento dello sfondo teorico-pedagogico in cui si colloca questa pratica, di natura marcatamente fenomenologico-personalista.

Essa, infatti, riconosce come suo elemento connotativo e denotativo la persona, considerata, nella sua costitutiva originalità, come valore unico, irripetibile e orizzonte di senso della conoscenza, di fronte alla quale si caratterizza per essere innanzitutto una esperienza pedagogica, di educazione, formazione e promozione delle sue potenzialità di ricerca, ma anche personali e professionali. Per il docente-*tutor* la persona rappresenta il *proprium*²⁵ dell’esperienza educativo-formativa e di orientamento/accompagnamento nella ricerca. In quanto tale, essa è valore da scoprire nel suo talento, nelle sue competenze e nel grado di innovatività della sua mente e delle sue ricerche, ma anche nel suo essere personale, nella sua individualità, da valorizzare nelle diverse forme di esercizio rivolte alla sua crescita intellettuale e alla sua concreta realizzazione e umanizzazione. Il suo è «il ruolo del soggetto che si forma: come un vero e proprio ricercatore, egli mira all’acquisizione di qualcosa di nuovo, attraverso un processo, organizzato e sistematico, di cui è *co-autore* e, quindi, *co-protagonista*. Da qui l’idea di persona in formazione come “ricercatore”»²⁶. Tale persona, nell’esperienza educativo-formativa di accompagnamento nella ricerca, avrà l’opportunità di realizzarsi compiutamente come essere umano, nella sua integralità, e soprattutto in tutte quelle potenzialità cognitivo-scientifiche di cui è portatrice. Formare nella prospettiva dell’essere significa per il docente-*tutor* porsi nell’ordine sì, della conoscenza, della razionalità e intenzionalità, ma soprattutto dei valori; vuol dire che la sua opera educativo-formativa di *tutorship* scientifica dovrà proiettarsi non solo verso obiettivi di apprendimento strettamente legati al sapere scientifico-disciplinare, ma anche a valori ontologicamente connessi al ruolo dello scienziato e all’attività di ricerca, quali il sapere autentico, la verità, la giustizia, la bellezza, la

condivisione e collaborazione ma anche il dolore, il sacrificio, la sofferenza, tutti antropologicamente fondati nella persona umana, considerata sempre come fine e mai come mezzo²⁷.

In tal senso, l'esperienza di formazione scientifica diventa lo spazio di libertà e di autoaffermazione personale in cui l'allievo apprendista-ricercatore potrà rivelarsi in tutto il suo essere, esprimere le sue intenzioni e motivazioni e impegnarsi duramente per raggiungere i suoi obiettivi. Questi cominceranno a materializzarsi e a strutturarsi a livello intenzionale nel dottorando e/o nell'assegnista di ricerca muovendo da un ascolto e da un'autocomprensione delle sue passioni, motivazioni, inclinazioni. Tuttavia, per realizzarsi, necessiteranno dell'interpretazione e comprensione del docente-*tutor* che fornirà al suo allievo indicazioni, linee guida e un sostegno concreto nelle diverse attività, utile ai fini dell'apprendimento di nuove conoscenze e competenze indispensabili per misurarsi con le difficoltà dei vari compiti legati alle diverse esperienze di ricerca.

Un aspetto chiave di tale sostegno è costituito dal modello dello *scaffolding* che individua la funzione cognitiva di 'sostegno per la elaborazione', di cui lo studente ha bisogno per imparare, ricordare, elaborare.

Come si vede, l'esperienza di orientamento nella ricerca scientifica, nella prospettiva fenomenologico-personalista, si configura come esperienza di investimento, promozione, di scommessa educativa rispetto ad un progetto formativo che, per realizzarsi, prevede un accordo da ambedue le parti, soggetto che accompagna e soggetto accompagnato, entrambi protagonisti di un confronto dialettico basato non solo su un trasferimento di conoscenze dal Maestro all'allievo, ma anche sulla condivisione di esperienze e valori. La ricaduta pedagogica di questo intervento, infatti, non si registra unicamente sul soggetto accompagnato. Intorno alla persona dell'apprendista ricercatore, regione ontologica del processo di *tutorship* scientifica, gravitano una serie di ulteriori significati, che altro non sono se non elementi costitutivi di tale esperienza.

La persona – come evidenziato da Flores d'Arcais - «si qualifica [a livello ontologico] per la sua apertura, e dunque per la sua capacità intenzionale per l'altro. Il che la porta a vivere *con* gli altri, in una socialità, dove il rapporto interpersonale potrà anche raggiungere il livello

del vivere per gli altri»²⁸. Dunque, al centro dell'esperienza educativa-formativa di *tutorship* scientifica è sì, la persona dell'allievo, intesa però sempre come un essere nel mondo e un essere in relazione che si forma non solo attraverso uno studio contemplativo, riflessivo, individuale, ma anche attraverso le esperienze a cui partecipa e i soggetti con cui entra in relazione, *in primis* il suo Maestro-*tutor*, ma anche i colleghi e, più in generale, la comunità scientifica in cui è inserito.

Attraverso l'azione individuale, e facendo leva anche sull'opera collettiva svolta dagli altri e dalla comunità scientifica, la *tutorship* scientifica punta alla formazione di una identità personale e professionale dell'allievo apprendista come ricercatore, e più in generale come intellettuale.

Nell'attuale temperie culturale il concetto di identità e viepiù quello di identità professionale sembra essere esposto a gravi rischi di fragilità, debolezza, inconsistenza, mutevolezza, fluidità. Per contrastare questi rischi, dopo anni di assenza, di riduzionismi e di scientismi, di ipotesi fallaci e frammentarie sull'educazione, occorre, invece, promuovere un *ritorno alla soggettività*²⁹. Il ritorno all'io è il ritorno dell'uomo teoretico, contemplatore appassionato, un intellettuale-filosofo alla ricerca della vita autentica, raggiungibile mediante il compimento di un itinerario 'ascetico' che lo porta non già ad abbandonare il mondo, ma, al contrario, ad impossessarsene.

Nel raggiungimento di questa identità professionale come ricercatore fondamentale saranno la postura empatica e l'atteggiamento di cura educativa forniti dal docente-*tutor*. Tali capacità sono strettamente legate ad un stile non-direttivo presupposto di un incontro autentico tra esistenze umane. «Questa autenticità esistenziale – osserva V. Iori riprendendo le teorie rogersiane – non esclude [tuttavia] l'asimmetria implicita nella funzione di *guida* dell'educatore che [...] “conduce” e quindi “dirige” l'educando alla conoscenza e all'accettazione di sé»³⁰.

La centratura dello sguardo sulla persona dell'allievo nell'esperienza di formazione scientifica, oggi, pone inevitabilmente un interrogativo circa l'epistemologia e il ruolo del docente-*tutor*, nonché sulla necessità di formare adeguatamente questa figura per l'esercizio di una *tutorship* che si esprima attraverso diversi livelli di competenza, ma soprattutto di natura sociale ed empatica.

Ora, evitando di ripeterci in cose già dette altrove³¹, dopo aver definito il concetto di *tutorship* scientifica e delineato, nelle linee generali, lo sfondo teorico e i confini epistemologici e metodologici entro cui è possibile collocare questa pratica, nel paragrafo che segue cercheremo di rintracciarne innanzitutto la genesi da un punto di vista storico, per cercare di capire come questa pratica si è andata evolvendo nel tempo, secondo quali forme paradigmatiche e quali lineamenti.

Lineamenti di una pedagogia della *tutorship* scientifica nel passato

Facendo un passo indietro nel tempo, possiamo rintracciare le origini e insieme la *ratio* della *tutorship* scientifica nel passato. Ancor prima dell'istituzione del *tutor*, nel mondo anglosassone, la *tutorship*, pur mancando di una chiara formalizzazione, era considerata tacitamente una componente essenziale del processo educativo. In quanto regione ontologica dell'educazione, tale funzione era inscritta in tutte quelle pratiche a carattere pedagogico-formativo, finanche quella di formazione alla ricerca scientifica, nella quale la preoccupazione per lo sviluppo integrale dell'allievo (dunque, non solo da un punto di vista cognitivo-intellettuale, ma anche spirituale) e per l'accompagnamento personalizzato nel suo itinerario formativo costituivano il senso stesso dell'educare.

Raffinati studi di storia dell'educazione confermano che la *tutorship* fosse già presente, pur senza una chiara codificazione, come pratica non strutturata nel mondo classico, nell'attività dei maestri dell'antica Grecia, di Roma, del Medioevo, della Scolastica e dell'umanesimo, caratterizzata da un modo preciso di intendere il rapporto educativo e l'attività didattica. Basti pensare a grandi maestri come Socrate, Platone, Aristotele, ai precettori medioevali, Sant'Agostino, san Tommaso, ai primi maestri dell'umanesimo educativo nell'Italia del XV secolo, come Leon Battista Alberti, Guarino Guerinio, Vittorino da Feltre, e in Europa, Erasmo da Rotterdam, Tommaso Moro, Lutero, Juan Vives, solo per citarne alcuni. Tali figure sono la più vivida testimonianza di ciò che oggi rappresenta il *tutor*, inteso alla maniera di Bertagna come un maestro, nel quale compiti educativi, istruttivi e formativi convivono in un unico ruolo, per

esercitare il quale è necessario investire nella relazione Maestro-allievo.

Fonti attestano che gli antesignani del *tutor* su menzionati erano soliti seguire i loro allievi-discepoli nello studio come nella vita privata, e stringere con loro un rapporto basato sulla stima reciproca, sulla fiducia, sul rispetto, sulla fedeltà. Nella loro esperienza, cammino di ricerca ed esistenza si fondevano l'un l'altro dando vita ad una relazione profonda, autentica che si nutriva nel tempo di una collaborazione sinergica e di sentimenti di benevolenza, amicizia, gratitudine.

La formazione al pensiero scientifico dell'intellettuale dentro e fuori l'università affonda le sue radici nel basso Medioevo, nel periodo della Scolastica e, come sostiene qualcuno, addirittura della Patristica³² con riflessi notevoli anche sulle epoche successive, soprattutto sulla modernità.

Mirabilmente rappresentata dalle opere di Jacques Verger³³, la storia della formazione scientifica va modificandosi poi lungo i secoli successivi e perfezionandosi in taluni aspetti congiuntamente con l'idea stessa di università e, soprattutto, di scienza, fino a tradursi in una vera e propria filosofia della formazione scientifico-intellettuale, che vede il suo culmine nell'Ottocento, nel modello di università moderna, caratterizzata dal binomio ricerca-insegnamento e dal modello di formazione (*Bildung*) "neoumanistico" analizzato nelle opere di studiosi e intellettuali del tempo, quali Van Humboldt, John Henry Newman, Max Weber, Edith Stein, H.-G. Gadamer, Jürgen Habermas *et alii*.

Ma, cerchiamo ora di vedere, attraverso un necessario rimando alle fonti, quali sono le principali caratterizzazioni che la *tutorship* scientifica ha assunto nel passaggio da un modello di società ad un altro, soffermandoci in particolar modo sulla società medioevale e sul modello educativo-formativo che si va lentamente delineando tra patristica, prima scolastica e scolastica fino ad arrivare poi alla modernità.

...nel Medioevo

Possiamo affermare, senza timore di smentita, ma trovando conferma a tali affermazioni nelle opere di autori classici del periodo medioevale come Boezio, Tommaso, Agostino, ma anche nelle magistrali

ricostruzioni di storici medievalisti come Herbert Grundmann³⁴, Jacques Le Goff³⁵, del suo allievo Jacques Verger³⁶ e M. Grabmann³⁷, che l'idea di *tutorship* scientifica o se vogliamo di un accompagnamento nella ricerca sostenuto da una filosofia della formazione si afferma di pari passo con la fondazione dell'università e il diffondersi della scolastica.

In riferimento alla nascita delle università, Charles Homer Haskins afferma: «Le università, come le cattedrali e i parlamenti sono un prodotto del Medioevo» e, più in particolare, della Chiesa. Esse, di fatto, nascevano dalla volontà di superare il modello di istruzione del passato, centrato sulle scuole sovvenzionate da cattedrali e monasteri, in cui si impartiva la cultura religiosa per puntare ad un livello di istruzione superiore protesa alla ricerca del sapere. Antesignana della università moderna, dedicata a questo tipo di formazione specialistica e scientifica era lo *Studium* sorto tra l'XI e il XIV secolo, appunto «grazie alla trasformazione delle scuole cattedrali»³⁸, e concepito, da un lato, come *Universitas*, (ovvero come organizzazione corporativa, uno spazio didattico diremmo oggi, distinto sul piano amministrativo in facoltà, e gestito, controllato e garantito nella sua autonomia dalla compagnia di maestri e allievi) e, dall'altro, come *Universitas studiorum*, cioè come sistema organico di discipline di studio culminanti negli studi di teologia. Accanto a questa espressione c'era quella latina *Universitas magistrorum et scholarium*, più vicina al concetto moderno di università, nella quale compariva già l'archetipo di una comunità scientifica fondata da maestri e allievi, oggi diremmo da maestri-*tutor* e apprendisti ricercatori. Nella facoltà di *artes*, i *magister artium* insegnavano le arti liberali e preparavano alle tre facoltà superiori di teologia, diritto (canonico e civile) e medicina.

La prima università dell'Occidente sorge a Bologna nel XII secolo, seguita poi da quella di Parigi e di Oxford. Si dovrà aspettare il secolo successivo per assistere allo sviluppo delle università un po' ovunque in Europa, segno di un fermento culturale ormai generalizzato. In seno al movimento di riforma spirituale che aveva investito la Chiesa fin dal XI secolo nascono due importantissimi ordini, quello dei Frati minori, o francescano, e quello dei Predicatori, Domenicani. È proprio grazie ai loro *studia* che la ricerca riceve un nuovo impulso, specie nel campo

delle scienze naturali, nella traduzione dei classici del pensiero antico e nella scoperta di uno spazio di autonomia razionale. Diversi sono gli intellettuali, maestri e studiosi, che in questo periodo si spostano nelle città dei più rinomati *studia*, Bologna per il Diritto, Salerno per la Medicina e Parigi per la Teologia, muniti della licenza per insegnare *libertas ubique docendi* nelle *Universitates*. Tra questi insigni maestri spiccano le personalità di Alberto Magno (1206-1280) e del suo discepolo Tommaso d'Aquino (1225-1274). Il principio su cui si fondava l'insegnamento di questi maestri è la *ratio*, ovvero la logica secondo la quale l'uomo deve sforzarsi di comprendere la razionalità racchiusa nell'opera creatrice di Dio, facendo leva sul suo intelletto, creato a immagine e somiglianza di quello divino.

Nella formazione, un'attenzione particolare assumeva il metodo didattico. Le *universitates* erano concepite e organizzate al loro interno come cittadelle del sapere: docenti e studenti si dedicavano ai propri studi in un clima dialogico, basato sulla conoscenza personale, sullo scambio di idee, sul confronto intellettuale, in uno spirito di amicizia, convivialità e mutua collaborazione. Al centro dell'opera formativa c'era la relazione educativa e una *tutorship*, diremmo oggi, attenta all'allievo, che veniva accompagnato e scrupolosamente abilitato all'esercizio della professione. La razionalità, principio cardine della conoscenza, finanche di quella di fede, era l'*ubi consistam* del metodo e del modello di formazione scientifica, che emergeva soprattutto dall'*auctoritas* impressa nei programmi di teologia e dal modello esemplare e autorevole del Maestro. Quantunque gli studi costituivano la ragion d'essere delle università, era la *compagnia di maestri e allievi*, in quanto sodalizio umano e intellettuale, ad accomunare esperti e apprendisti nell'applicazione, se pure con diversi gradi di competenza, a tali studi.

Nell'università medioevale, intesa e organizzata come corporazione, l'esigenza principale alla base della formazione al pensiero scientifico consisteva nella problematizzazione del rapporto tra verità di fede e ricerca autonoma della ragione indagatrice. In tale prospettiva, formare al pensiero scientifico significava promuovere nell'allievo l'uso consapevole e autonomo della ragione, necessaria per spiegare la realtà, attraverso la comprensione di quelle leggi immutabili ed eterne

insite sia nelle discipline di studio, volte alla conoscenza appunto del reale (aritmetica, geometria, astronomia, musica), sia nelle discipline centrate sul metodo (grammatica, retorica, dialettica). Tale formazione era subordinata ad un modello formativo (tutoriale) scrupolosamente fondato sui principi del metodo della scolastica, avente nella Patristica³⁹ le sue fonti. Stando ad alcune ricostruzioni storiografiche, osserva R. Pagano che «è nel periodo patristico [...] che si ha il tentativo di chiarire i misteri della fede con l'ausilio del pensiero razionale»⁴⁰ avvalendosi di strategie didattiche ascrivibili al metodo pre-scolastico come le *Sententiae*, le *Summae*, le *Quaestiones disputatae* e i *Quodlibeta metodologica*, da cui discenderanno successivamente le note *disputationes* e le *quaestiones quodlibetales*, dispositivi didattici ed educativi centrali nell'esperienza scientifica e nelle relazioni formative della istituzione universitaria.

Precursore di questo modello formativo è Severino Boezio. Nel tradurre in latino le opere di Aristotele e nella stesura dei suoi lavori, il *De consolazione philosophiae* e gli *Opuscula sacra*, Boezio stabilisce l'importanza per il soggetto di avvalersi di un metodo scientifico che lo guidi razionalmente nell'attività di ricerca. Un elemento chiave nella costruzione del discorso scientifico è la logica del sillogismo e l'uso consapevole di due dispositivi didattici, *quaestio* e *solutio*. Formare il pensiero erudito, per Boezio, significa abilitare l'allievo all'uso consapevole e scientifico del metodo. Nelle *quaestiones*, egli individua una tecnica che delinea in maniera puntuale come si deve procedere nell'analisi di un testo, dove alla lettura segue, «come parte didatticamente rilevante, l'esercizio del commento per il quale scandisce le seguenti fasi: leggere l'intera opera; analizzarla, ma solo dopo aver individuato il filo conduttore del pensiero dell'autore; ricollegare le questioni particolari individuate al senso generale del testo; interpretare facendo ricorso al personale senso critico. [...] Il commento serviva per dare senso letterale al passo letto e, quindi, per preparare la *sententia*, ovvero la tesi finale sul testo pronunciata dal *magister artium*. Nella scolastica, invece, il commento prevarrà come metodo d'insegnamento e i testi di Aristotele non saranno chiosati o annotati parzialmente, ma interamente commentati. I *commentari* medievali diverranno dei veri e propri libri di testo e seguendo le indicazioni di Boezio

serviranno per comprendere il fine, l'utilità, l'ordinamento, l'autenticità, la collocazione dell'opera nel campo delle discipline filosofiche»⁴¹.

Per facilitare la comprensione di alcuni testi e consentirne la divulgazione, Boezio introduce le “definizioni” e gli “universali”, le prime, allo scopo «di chiarire i lati oscuri del pensiero filosofico, mentre [...] [i secondi] servivano come grandi categorie concettuali utili per gli esercizi di logica»⁴². Inoltre, opponendosi ad un insegnamento di tipo dogmatico e mnemonico e ad un apprendimento inteso come semplice accumulazione di nozioni, propone un nuovo modello di formazione scientifica di tipo razionale, finalizzato a promuovere nell'allievo l'esercizio intellettuale, strategie di pensiero e un metodo utili per studiare in maniera critica, comprendere i testi sacri e farne oggetto di ulteriori riflessioni. I principi generali su cui si fondava questo metodo sono *omnis cognitio est per modum cognoscentis* e *cognoscens cognoscit per modum suum* in cui, come si vede, nella formazione intellettuale, centrale è la problematica gnoseologica. Per offrire risposte concrete a questo problema, secondo Boezio, era necessario rivedere la pratica insegnativa, riformulando «il curriculum e suddividendo le discipline speculative secondo il grado di astrazione. Dapprima la Scienza naturale (*naturalis*), poi la matematica (*mathematica*) e, infine, al livello più alto, [...] la teologia (*metaphisica*). Per ciascuna di queste scienze egli indica il metodo con le quali studiarle: per la scienza naturale bisogna procedere *razionabiliter*, per la matematica *disciplinaliter* e per la teologia *intellectualiter*»⁴³. Nell'*Opusculum III*, il *Liber de hebdomadibus*, divenuto in seguito un modello manifesto per la Scolastica, Boezio esplicita chiaramente la natura del metodo d'insegnamento del *magister* che sarà di tipo matematico-deduttivo, finalizzato ad un apprendimento logico e orientato alla comprensione delle questioni teologiche ma anche scientifiche.

Oltre a Boezio, diversi sono gli studiosi che, durante il Medioevo, hanno caratterizzato in senso epistemologico la loro opera educativo-formativa, come supporto al pensare. Tra questi ricordiamo Anselmo, Tommaso e Duns Scoto che meglio di altri sono riusciti non solo ad interpretare il pensiero medievale su questioni legate alla conoscenza, ma anche a teorizzare il modo in cui un soggetto può acquisire conoscenza di ogni oggetto sensibile e del mondo nella sua totalità, ivi comprese

quelle parti ritenute inafferrabili. Tale modalità è la *cognitio intentionalis*, ovvero la conoscenza intenzionale, categoria che sarà successivamente ripresa dal pensiero moderno, con importanti riflessi soprattutto sulla fenomenologia.

L'azione di guida del maestro, sul piano scientifico e intellettuale, trova una chiara esemplificazione nei dispositivi principali di cui si avvaleva nel suo metodo didattico: la *lectio* e la *disputatio*. La *lectio*, tutt'oggi esistente, soprattutto nelle università di Lettere e filosofia, distinta in ordinaria (tenuta dal maestro) e straordinaria (tenuta dal baccelliere), si caratterizzava per un approccio dogmatico e per un precipuo obiettivo: introdurre lo studente alla disciplina di studio, attraverso una conoscenza dei classici. Nella *lectio*, a un discorso introduttivo seguiva la lettura di un testo (spesso di Aristotele, o delle *Sentenze* di Pietro Lombardo) da parte del maestro e, infine, il commento, ovvero la spiegazione che gli allievi erano chiamati ad ascoltare attentamente e ad appuntare sul loro testo. La *disputatio* poteva durare più giorni e consisteva nella discussione su pro e contro la tesi esposta dal maestro. Essa rappresenta tutt'oggi l'elemento caratteristico del metodo scolastico, fondato su un modello razionale e relazionale di insegnamento-apprendimento, nonché di una didattica costruttiva, basata su forme di dialogo e di collaborazione tra esperti e apprendisti nella risoluzione di un problema posto dal maestro. Il suo valore era riconosciuto anche in passato. Infatti, l'ammissione alla licenza di uno studente era subordinata alla frequenza delle *disputationes* per almeno un anno, in cui per giunta bisognava dimostrare di aver partecipato con interesse e motivazione. Un altro esercizio proposto del maestro per abituare i suoi discepoli ad utilizzare la *ratio* e il confronto nel discorso era la *disputa de quodlibet*, da cui le celebri *quaestiones quodlibetales*. Si trattava, nello specifico, di discussioni pubbliche su argomenti suggeriti al momento stesso dagli allievi, organizzate una volta l'anno o al massimo due dai maestri, che si svolgevano alla presenza dei vari membri della facoltà e prevedevano il confronto tra la compagnia dei maestri e gli allievi.

Queste modalità didattiche, a ben considerare, hanno segnato profondamente non solo la formazione universitaria ma anche quella scientifica, nella misura in cui hanno posto le basi di un «Lavoro intellettuale come

professione»⁴⁴, sostenuto non già da pura retorica, bensì da un metodo, quello della ricerca caratterizzato, da un lato, dalla logica didattica di avviamento all'indagine scientifica, centrata sul professare principi, metodi, risultati, e, dall'altro, da una comunicazione scientifica più libera, meno irrigidita su forme preconfezionate e imposte dall'alto, ma, al contrario, produttrice di un pensiero più libero, democratico, collegiale. Entrambe saranno sostenute dalla *ratio* che, stando alla distinzione posta da Anselmo d'Aosta (1033-1109), nel primo caso, assume una valenza oggettiva e indica la ragione umana (*mens rationalis*) capace di comprendere il contenuto delle cose, mentre nel secondo caso, soggettiva, in quanto indica il contenuto della verità rivelata (*veritas ratio, fidei ratio* ecc). Tra le due forme di razionalità, tuttavia, secondo Anselmo, era necessario stabilire un *continuum*: la *ratio* soggettiva, intesa come capacità di comprendere le cose doveva sempre attivare un confronto con la *ratio* oggettiva. Dal momento, però, che la scienza, nella prospettiva anselmiana, procedeva dalla fede, era necessario proporre un insegnamento che favorisse la capacità di comprensione della *ratio* soggettiva così da mostrare all'allievo le molteplici strade per arrivare alla verità.

Nell'azione educativo-formativa, il maestro, oltre alla *ratio*, si affidava anche a dispositivi come le «figure retoriche», che consentivano di immaginare, comparare, modellare, dire altro rispetto a quello che si voleva dire (per esempio, le analogie tra naturale e soprannaturale consentivano di parlare di Dio, di arrivare a dire del divino muovendo dall'umano). Per Anselmo, in particolare, bisognava educare la ragione a saper distinguere tra genere e specie, tra ente ed essenza, tra materia e forma per contrastare il rischio di credere solo nei nomi e non nella realtà a cui essi rinviano. Emergeva qui la questione del nominalismo, ovvero dei cosiddetti 'falsi dialettici', e cioè di coloro che «negano la realtà delle verità metafisiche», strettamente collegata alla *vexata quaestio* degli universali, uno dei temi più dibattuti nel Medioevo. La posizione di Anselmo di netto rifiuto del nominalismo, anticiperà, di fatto, il realismo tomistico⁴⁵. Per formare il giovane come 'vero dialettico', secondo Anselmo, era necessario puntare sull'insegnamento della logica aristotelica, nella quale emergeva un'attenzione particolare agli aspetti formali del

pensiero scientifico, fondato sulla diade arte e tecnica del pensare. Il dispositivo più idoneo per formare alla logica del ragionamento scientifico è la «dialettica ancorata alla logica e basata sulle dimostrazioni *pro et contra*»⁴⁶. Inoltre, un'importanza decisiva nella costruzione di un discorso scientifico corretto sul piano formale riscuoteva la grammatica, considerata da Anselmo fondamentale per la formazione dei giovani. Per lo studio di quest'ultima era necessario, a suo avviso, avvicinare i giovani alla lettura dei classici, nei confronti dei quali egli nutriva una profonda ammirazione.

Proseguendo l'itinerario tracciato da Anselmo, Tommaso d'Aquino (1225/6-1274), considerato a tutti gli effetti il più grande dei filosofi scolastici, partendo da una prospettiva cristiana, distingue tra sapere filosofico e sapere rivelato, ponendosi a favore della superiorità delle verità di fede, a partire dalle quali vengono fissati dei criteri che la ragione deve seguire⁴⁷. L'origine e il fine di tutto, anche della conoscenza, per Tommaso, è Dio, del quale la filosofia dimostrerà l'esistenza procedendo per cinque vie graduali (*ex motu, ex causa, ex contingentia, ex gradu ed ex fine*)⁴⁸, attraverso le quali il soggetto deve poter evolvere da una conoscenza sensibile, terrena, che si affida ai sensi, ad una conoscenza di secondo livello, intellegibile, propria dell'anima umana. L'opera tommasiana più significativa sul piano pedagogico è il cosiddetto *De Magistro (Quaestio XI del De veritate)*, in cui questi, partendo da Agostino, fornisce un'indicazione ben precisa sulla figura del Maestro che riconosce in Dio. È da quest'ultimo, infatti, che dipendono l'illuminazione dell'intelletto e le potenzialità del soggetto che, per passare dalla potenza all'atto, dunque, per svilupparsi necessitano di un aiuto esterno. Anticipando di molto il ruolo di *tutor*, Tommaso evidenzia che sarà compito del docente aiutare l'allievo a fare emergere quella conoscenza che possiede in maniera tacita, inespressa in sé. Ciò non esclude, nella prospettiva filosofico-educativa da lui delineata, «l'*inventio*, ossia la possibilità che il discente possa da solo pervenire alla scienza, ma è comunque necessario un qualcuno che aiuti. Di qui l'importanza della *doctrina*, che è quella del maestro, il quale, possedendo la scienza esplicitamente e perfettamente, agevola il processo di apprendimento dello scolaro. Dall'insegnamento del maestro lo scolaro apprenderà non i principi, che vengono da Dio, ma le

conclusioni. Perché è vero che solo Dio può formare la mente dell'uomo, ma in tal caso s'intende della forma ultima della mente»⁴⁹. L'insegnante, nella pedagogia tommasiana, è considerato, invece, un semplice mediatore dell'intervento promosso e suggerito da Dio. Per assolvere tale ruolo, egli necessita comunque di una precipua preparazione che gli consentirà di trasmettere il sapere, lavorare sulle menti e dare forma all'umano. Questa preparazione, come abbiamo visto, ha origine nella scienza, dunque, in una preparazione pedagogica, ma è supportata anche da uno studio serio, puntuale, rigoroso dei classici, nei quali è possibile rinvenire insegnamenti senza tempo, ma soprattutto il riconoscimento del valore del metodo per poter interpretare la cultura del passato e assimilarla, facendo di essa un *habitus* mentale.

Da quanto detto finora, emerge che le teorie dei maestri-umanisti, pur distinguendosi in relazione agli approcci, alle tecniche e ai dispositivi metodologici, si riconoscono in una matrice comune, quella di una pedagogia appunto centrata sulla persona.

L'allievo, con la sua individualità, ma anche con il suo essere intersoggettivo, ovvero con la sua capacità relazionale, è centro di significazione dell'opera educativo-formativa. In quanto tale, egli afferma il suo essere, la sua interiorità, intenzionalità, mediante la razionalità e lo sviluppo del suo intelletto, strettamente connessi a una disciplina del pensare; ma anche attraverso la parola, la funzionalità comunicativa e la competenza argomentativa. La sua possibilità di divenire altro è legata, tuttavia, al docente e alla sua opera mediatrice educativo-formativa-tutoriale. La modalità relazionale della *lectio* costituisce, di fatto, il punto di forza della pedagogia interpretata dal maestro, che forma al pensiero scientifico, a partire da una interrogazione critica del sapere, dei classici su cui si fondava allora la cultura, e nondimeno del metodo e dell'esperienza, con la finalità di elaborare nuovi orizzonti di senso e costruire nuovo sapere.

Le categorie pedagogiche fin qui delineate, come vedremo, torneranno nel tempo, rifrangendosi soprattutto sulla modernità, confermando il loro valore e qualificandosi come presupposti di una formazione intellettuale e scientifica di qualità che punta a costruire nuovi significati. Uno fra gli altri: la forza della parola.

Il riconoscimento della parola, come strumento di un pensiero rigoroso, porterà non solo i maestri del tempo, ma anche quelli delle epoche successive ad affinare la retorica, e con essa, «il ‘saper parlare’, ma anche il ‘saper pensare’; il ‘saper porgere’, ma anche il ‘saper ragionare’, e così via. L’indicazione metodologica che ne deriva non può che essere questa: insegnare a *parlare pensando* e a *pensare parlando*. In tal modo il soggetto [...] viene posto nella felice condizione di esprimere il proprio *potere di significazione* in termini di congruenza umana»⁵⁰.

Oggi nell’apprendistato scientifico, ovvero nella pratica formativa dell’aspirante ricercatore, la retorica non è che una articolazione della competenza comunicativa, l’arte del saper parlar bene e del sapere argomentare. Sostenuta da un linguaggio chiaro ma anche aulico, brillante, strutturato sul piano scientifico⁵¹, essa costituisce uno degli obiettivi educativi impliciti, ma anche più importanti ai fini dell’acquisizione della capacità di espressione orale, ma anche di argomentazione scritta, all’interno, per esempio di un percorso di dottorato. Tale competenza si rivela preziosa nella ricerca individuale, ma è indispensabile anche nelle occasioni di ricerca collegiale (seminari, convegni, laboratori, tavole rotonde ecc). È utile anche ai fini della elaborazione della tesi di dottorato, di progetti nazionali, europei e internazionali e, in maniera ancora più rilevante, nella stesura delle pubblicazioni (monografie, articoli in riviste, rassegne ecc). L’importanza che la parola, l’esercizio retorico e il saper argomentare rivestono nella formazione del ricercatore, fa sì che l’azione di *tutorship* scientifica oggi si esprima soprattutto in pratiche che veicolino l’acquisizione di tale abilità. Ciò avviene, attraverso esperienze di studio e di formazione teorico-pratica in cui determinante è, da un lato, il valore della testimonianza del docente-*tutor*, il suo atteggiamento di apertura e di disponibilità nel dire, ma, soprattutto, nel mostrare al suo allievo come si fa a tenere un discorso scientifico, come si fa a strutturarlo, ad argomentarlo, e come tale discorso può essere condiviso nella comunità scientifica, anche in una forma scritta, secondo quali canoni e rispettando quali regole del ben e bel comunicare. Va detto che il trasferimento di questo tipo di competenza raramente, nel corso del dottorato, o comunque dell’apprendistato scientifico, è mediato da lezioni strutturate in laboratori e seminari opportunamente dedicati a questi obiettivi

formativi. Si affida molto più spesso alla benevolenza del docente-*tutor* e al suo forte senso del ruolo e del dovere, che lo responsabilizza nei confronti di colui che riconosce come suo allievo e che, in quanto tale, va formato adeguatamente, affinché diventi un ricercatore raffinato, creativo, innovativo, ma anche umanamente sensibile, in grado di accrescere con i suoi studi la conoscenza in relazione alla sua disciplina. Affinché ciò si verifichi, tuttavia, è fondamentale la partecipazione attiva dell’allievo nel dimostrarsi attento, capace di osservare, di imitare un modello e di stravolgerlo anche, per poi creare, innovare. Questo non avviene *sic et simpliciter* direbbero i maestri medievali. Per possedere il sapere, la conoscenza e la scienza, occorre innanzitutto una buona dose di curiosità, la capacità di soffermarsi sulle cose, di riflettere, di interpretare, di cogliere nessi, di comprendere, di ragionare intorno ad un aspetto, di condividere il proprio punto di vista, e poi il coraggio di sperimentare, ma anche di mettersi in discussione, di sbagliare e di ricominciare daccapo.

Facendo un salto temporale di alcuni secoli, nei quali comunque non sono mancati modelli educativo-formativi che hanno influenzato e anticipato il paradigma della *tutorship* scientifica in università, è sul modello di formazione alla ricerca nel periodo della modernità che andremo a soffermare ora il nostro sguardo per cogliere eventuali nessi o difformità rispetto al modello fin qui delineato.

...nella Modernità

Nella modernità si assiste, com’è noto, all’emersione di uno spirito nuovo in campo educativo-formativo che va sotto il nome di neoumanesimo. Generato dall’impegno etico-educativo degli idealisti e dei romantici, esso postula il ritorno ad alcuni valori della tradizione del passato, della società antica medioevale, ma in una prospettiva diversa, e, quindi, più capace di confrontarsi con i problemi del tempo⁵². Questo nuovo modo di sentire si riverbera nella società e nell’istruzione, veicolando nuovi assetti istituzionali, una visione nuova del sapere, ma anche dei modi di conoscere, e caratterizzando in maniera decisiva la formazione scientifica in università. Tale fenomeno, quantunque presente nelle diverse società, investe, con tratti più marcati, quella germanica. Qui

l'università, intesa come *Universitas studiorum*, si presenta con i tratti tipici della modernità, primo fra tutti la veste istituzionale laica e poi il binomio ricerca-insegnamento, fondato sul modello della *Bildung*, proprio della società germanico-tedesca⁵³. Tale impostazione, a ben vedere, si discosta notevolmente da quella medievale, caratterizzata, come abbiamo visto, dalla solidale compagnia di maestri e allievi e da una struttura elitaria, affidata principalmente al clero e organizzata secondo il modello insegnamento-studio.

In Germania, la prima università a farsi portavoce dell'esigenza di riformare l'Accademia dal di dentro è quella di Gottinga, nella quale si sviluppa il libero insegnamento. Tra i professori più illustri che insegnarono in questa università, spiccano le personalità di F. A. Wolf, Wilhelm von Humboldt ed E. Husserl con il suo circolo fenomenologico, M. Weber *et alii*. Il modello neumanistico di una università riformata, «punto di incontro di stimoli illuministici e di lieviti romantici»⁵⁴, trova, di fatto, una sintesi concreta nel modello humboldtiano, che non rimane circoscritto al mondo e alla cultura germanica, ma il cui riflesso si rifrange sull'intera Europa.

Riformatore dell'università di Berlino e ministro dell'istruzione del governo prussiano, storiografo e linguista, Humboldt (1767-1835) dedicò una buona parte dei suoi studi alla riflessione sull'uomo e sulla sua educazione morale e scientifica. A lui va il merito di aver elaborato un'idea nuova di università pura, disinteressata, fondata sulla libera espressione del sapere e sulla ricerca. Questa idea è confluita poi in un modello attuato a Berlino, ma destinato a rimanere in auge per molto tempo. Esso trova una chiara e sapiente espressione nel saggio *Università e umanità*, nel quale Humboldt si interroga sul ruolo pedagogico dell'Università (e del docente che opera in essa), la cui «essenza (*Wesen*) consiste [...] nel collegare, interiormente, la scienza oggettiva all'educazione soggettiva (*die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung*), esteriormente, l'istruzione scolastica (*Schulunterricht*) compiuta con lo studio che si va iniziando secondo alcune direttive personali, o piuttosto nel realizzare il passaggio dall'una all'altro. La prospettiva fondamentale resta comunque la scienza: giacché appena essa si presenta pura, viene accolta spontaneamente e nella sua totalità, pur potendosi

verificare alcune deviazioni sporadiche»⁵⁵. Caratterizzata da una gestione autonoma rispetto allo Stato, l'università si riconosce in un compito preciso: «elaborare la scienza (*Wissenschaft*) nel senso più profondo e più lato del termine, e [...] offrirla all'educazione spirituale ed etica (*geistige und sittliche Bildung*) perché l'utilizzi come materia non intenzionalmente predisposta, ma di per sé funzionale allo scopo»⁵⁶. Oltre all'insegnamento di questa o quella disciplina, essa deve fornire una completa formazione spirituale ed etica all'individuo che gli consenta di realizzarsi nel suo scopo più alto, ovvero nella totalità delle sue potenzialità e nella sua umanità. Quest'ultima, come si evince dallo stesso titolo dell'opera su citata, ma anche da altri suoi scritti, molti dei quali rimasti incompiuti⁵⁷, è un tema molto caro a von Humboldt, che vede nella formazione scientifica la possibilità di promuovere l'umanità nel singolo, ma anche di realizzarla in generale: l'uomo si forma attraverso la scienza, intesa come pluralità, ovvero come visione organica dei saperi coltivati in università. Lo stesso dicasi del mondo che si forma come umanità, ovvero come totalità in senso universale. Facendo leva su un concetto di responsabilità, ma anche di autonomia e libertà, egli osserva che compito supremo (*die letzte Aufgabe*) di ciascuno è: «dare il più ricco contenuto possibile al concetto di umanità inerente alla nostra persona, sia nel corso della nostra vita che ancora oltre, mediante le tracce durevoli della nostra azione vitale (*durch die Spuren des lebendigen Wirkens*), questo compito si assolve unicamente in virtù del collegamento del nostro io con il mondo (*durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt*), per la più estesa, intensa e libera influenza reciproca (*Wechselwirkung*). E questo soltanto è anche il vero metro per giudicare l'elaborazione di ogni branca dell'umana conoscenza»⁵⁸.

Nell'università, l'allievo ha la possibilità di coltivare liberamente la scienza, mosso unicamente dal desiderio di accedere alla conoscenza, e consapevole dell'impegno e della responsabilità che ciò comporta.

L'autonomia e la libertà dell'allievo, se da un lato, modificano il ruolo del docente, dall'altro, caricano di senso l'opera pedagogica che egli svolge. Come ministro della sua università, egli è chiamato a promuovere il progetto riformatore di una società migliore, più preparata sul piano scientifico e professionale e più umanizzata. Nel

promuovere tale obiettivo, egli punterà a formare l'abito professionale nell'allievo, attraverso un insegnamento non già meccanico, chiuso e limitato ad una preparazione parziale, unilaterale, concentrata sull'apprendimento di questa o quella abilità, ma aperto alla cultura, capace di dialogare con il mondo e con le altre scienze. Questo atteggiamento di apertura che il docente cerca di promuovere nell'allievo trova una testimonianza nel suo modo di concepire la scienza e di viverla in università, con un atteggiamento non dogmatico ma dialogico, aperto al confronto e disponibile a modificarla attraverso una circolarità ermeneutica di punti di vista.

Tuttavia, a cambiare in università non è solo il ruolo dell'allievo, di colui che vuole formarsi per la ricerca o per una professione, o quello del docente, ma è anche la relazione tra i due. Di fatto, sia il docente, sia l'allievo-ricercatore sia la loro relazione esistono in università in funzione della scienza, concepita come fine, e della passione per questa.

Quest'ultima è «il requisito essenziale che accomuna tutti quelli che, nell'Università, si dedicano a una qualunque ricerca. Perciò si tratta di unire in essa, in vista di una mèta comune, la matura, già addestrata, ma proprio per questo più unilaterale esperienza del professore e la giovanile energia dello studente, 'meno parziale e coraggiosamente tesa verso tutte le direzioni'»⁵⁹. In quanto prodotto di una attività continuamente rigenerantesi, la scienza non è posseduta, né può essere trasferita una volta per tutte dal docente all'allievo, ma è un'*enérghēia*⁶⁰ che entrambi singolarmente ma ancor di più congiuntamente possono provare ad accrescere, attraverso una stretta vicinanza e sinergica collaborazione tra chi insegna (l'anziano ed esperto professore che funge da guida) e chi impara (il giovane apprendista ricercatore che viene iniziato alla ricerca scientifica), fino al riconoscimento di una comune vocazione (*Beruf*) rispetto ad uno specifico compito scientifico.

La scelta della professione scientifica è strettamente dipendente da questa categoria, la vocazione, a un punto tale che – come dirà meglio un secolo dopo Max Weber nel testo di una sua conferenza, *Scienza come vocazione professionale*⁶¹, *Wissenschaft* e *Beruf* costituiscono un tutt'uno inscindibile.

La questione della vocazione rinvia, di fatto, al problema metafisico ed etico-religioso del senso. Essa è una qualità

dell'essere, una predisposizione che l'allievo aspirante ricercatore possiede già in potenza dentro di sé; è la spinta motivazionale, una tensione/aspirazione, quel sentire profondo connotato da acribia, passione e volizione nei confronti del sapere, della ricerca della verità a cui ha scelto di dedicarsi nella vita come nella professione. La sua condizione di possibilità, tuttavia, è fortemente condizionata dall'azione pedagogico-tutoriale del maestro, ovvero dalla sua capacità di guidarlo e orientarlo sul piano filosofico, etico, religioso, di intercettare il suo *Beruf*, comprenderlo, coltivarlo e contribuire a trasformarlo in possibilità finita, ovvero in *habitus* professionale di ricerca.

Nel processo di accompagnamento nella ricerca, il docente si avvale come mezzi dell'opera educativa dei saperi che non sono accolti passivamente dall'allievo, ma in uno spirito di collaborazione finalizzato alla crescita comune.

La formazione scientifica dell'allievo avviene per il docente secondo un modello che si fonda su due categorie chiave, da cui dipende l'efficacia dello stesso intervento: la libertà (*Einsamkeit*) e la solitudine (*Freiheit*). La prima è intesa in un senso duplice: come libertà e autonomia della ricerca e come libertà dell'individuo in formazione, che deve accogliere il sapere non già senza slancio, ma con spirito critico-elaborativo, così da consentire uno scambio virtuoso di prospettive tra professori e ricercatori, in vista di una edificazione continua del sapere scientifico. La solitudine, invece, precisa von Humboldt, non va intesa come ricerca di uno spazio solitario o di un pensiero individuale, isolato rispetto al resto delle voci e alla comunità scientifica. Esso, al contrario, è il presupposto per entrare in relazione con l'altro, dopo aver imparato, però, a stare anche da solo con se stesso e con i propri pensieri, con la solitudine della propria coscienza. In questo senso, essa «è l'antidoto della superficialità, del gregarismo, del falso e deteriore comunitarismo. Solitudine dice gusto dell'altezza del pensiero, della spassionata e approfondita ricerca, dell'ostinato rigore della conoscenza, della tensione morale ed ideale schiva di superficiali riconoscimenti ed omaggi».⁶² Così intesi, libertà e solitudine sono due concetti inseparabili per Humboldt, all'origine di quel sodalizio scientifico che si invera nella comunità di ricerca, nella quale ciascun docente o allievo è aperto ad un confronto rispettoso nei

confronti dell'altro e al riconoscimento del suo apporto come essenziale. Compito del docente, nella sua *tutorship*, se così possiamo definire la sua pratica magistrale di insegnamento e di guida del suo allievo, è contribuire a formare in quest'ultimo queste due qualità come vie d'accesso ad un più elevato scopo, ovvero la sua formazione morale. È questo, in definitiva, secondo Humboldt, il ruolo della scienza e di uno studio serio ben fatto: portare a maturazione le potenzialità dell'allievo e formarlo nel carattere, così da contribuire ad edificare una società migliore.

La pedagogia humboldtiana fondata, come abbiamo visto, sul nesso ricerca (*Wissenschaft*) e formazione (*Bildung*), nella sua potenza riformatrice, è destinata a perdurare nel tempo, grazie a coloro che raccolgono l'eredità del suo pensiero.

Tra questi, è il Cardinale John Henry Newman⁶³ (1801-1890). L'analisi sul ruolo dell'università da lui teorizzata in *The idea of University*, scritta per la costituzione della università di Dublino, è, in prima istanza, una riflessione sull'educazione che ha come suo fondamento una teoria antropologico-filosofica dell'uomo, quale protagonista libero e responsabile della sua formazione.

L'educazione liberale promossa da Newman corrisponde, a ben vedere, ad una formazione pedagogica e umana della persona che ha come suo punto di cominciamento l'amore per il sapere e una ricerca incessante della verità. Il docente, nel farsi interprete di questa pedagogia, persegue una finalità intellettuale e non morale. Mosso da un desiderio di verità, egli rifiuta, tuttavia, l'intellettualismo e il nozionismo, puntando nel suo esercizio educativo-formativo, a formare uomini liberi, capaci di «imparare ad imparare», di estendere le loro conoscenze, di discernere le cose chiaramente, di dare rilevanza a ciò che è fondamentale, eliminando il superfluo. Questa capacità di sintesi renderà l'allievo più sicuro di sé e lo fortificherà nello spirito, nella misura in cui gli insegnerà a dominare ogni argomento con facilità, a confrontarsi con gli altri, a conoscere le loro idee e ad entrare nel loro intendimento, fino ad esercitare un'influenza sul loro pensiero.

Il concetto di formazione e di *tutorship* in università, come si vede, per Newman, va al di là della semplice istruzione/erudizione, così come anche della formazione professionale. Essa comprende tali dimensioni, ma non si

esaurisce in esse. Infatti, osserva Newman, se, da un lato, la conoscenza specialistica è importante per costruire medici, giuristi, politici e via dicendo, dall'altro lato, non è pensabile che tali professionisti in università si formino solo attraverso un sapere settoriale. Il sapere prima di divenire particolare sarà generale, sarà cultura, nel suo senso più globale, e avrà come obiettivo, osserva Goethe, l'*Universum*, in cui è l'idea paideutica della totalità/integralità dell'educazione. Mossa da questa finalità, la formazione universitaria punta sull'apprendimento di un sapere organico per provare ad estenderlo più che ad accrescerlo⁶⁴. Compito del maestro è promuovere nell'allievo una visione unificata della realtà, l'unità del sapere e la capacità di cogliere i nessi e le differenze fra le varie discipline. Il senso ultimo sotteso a questa formazione non è creare nuovi geni, *leader* politici o autori immortali, ma formare personalità mature, dotate di libertà, equità, moderazione, calma e saggezza, doti queste che si rivelano preziose nella vita, nel lavoro, ma soprattutto nell'esperienza di ricerca.

Emerge da qui la natura liberale della formazione scientifica, non già mossa da fini utilitaristici, né tantomeno morali, ma motivata dal solo sapere in vista di una illuminazione dello spirito umano e della umanità in generale. Essa, inoltre, offre una solida preparazione alle virtù cristiane e alla formazione del *gentleman*, caratterizzato da un *habitus* filosofico-pedagogico, e dalla acquisita capacità di esercitare uno sguardo metafisico sulla realtà e sulle cose.

Per giungere a compimento questo progetto ambizioso necessita di un lavoro educativo-formativo molto oneroso che, prima di impegnare il docente nei confronti del suo allievo, lo impegna con se stesso, per offrire, con l'esempio personale, una testimonianza della verità che intende affermare. La testimonianza è un concetto chiave della pedagogia filosofica delineata da Newman, così come di quella della Stein. Per entrambi l'educazione è innanzitutto testimonianza di verità: «L'atto educativo è un atto in prima persona, che lega *logos* e testimonianza, coscienza e trascendenza»⁶⁵.

Il comune intendimento sul ruolo educativo dell'università si evince dall'impegno profuso da entrambi in una *tutorship* scientifica orientata alla persona dell'allievo, ai suoi bisogni di verità e formazione. E, in maniera ancora più forte, dalla testimonianza che

entrambi resero come ricercatori non già ascetici, perditempo⁶⁶, ripiegati su se stessi, rifugiati nella solitudine del proprio lavoro, in un mondo di idee accessibili a pochi, bensì ‘terreni’, nel senso di umani, appassionati interpreti di un intellettualismo pedagogico curvato su principi derivati dalla classicità, quali la *philia* (amore) per il sapere, la *libido sciendi* (brama di conoscere), lo *Streben*, (tensione verso una meta, che non trova mai un appagamento definitivo, ma anela sempre a scoprire il nuovo, a illuminare altre verità)⁶⁷, e poi la libertà, la responsabilità, l’autonomia, e, soprattutto, la coerenza del pensiero. Tali categorie sono intese da questi pensatori come gangli costitutivi di un autentico pensare e di un autentico essere, in cui lo sguardo è sempre rivolto alla «dimensione del *profondo*, che costringe [...] alla costante disciplina dell’approfondimento e del confronto, tanto lontani dalle chiacchiere intellettuali e dalle vuote superficialità di tante mode culturali del momento»⁶⁸.

La ricerca, sia per Newman sia per la Stein, si comunica testimoniandola nel lavoro didattico, e in una forma partecipata, alla maniera medievale e, secondo l’impostazione che abbiamo esaminato della scolastica. Tra ricerca e didattica, in università, esiste un circolo virtuoso: l’una è di stimolo all’altra. Il docente universitario vive entrambe queste dimensioni del suo ruolo a stretto contatto con i suoi studenti e allievi ricercatori, sui quali esercita la sua influenza personale. Quest’ultima – osserva Newman – è un elemento chiave nel sistema accademico, tant’è che non può farne a meno: «Con l’influenza c’è vita, senza di essa non ce n’è [...]. Un sistema accademico senza l’influenza personale dei maestri sui discepoli è un inverno artico; creerà un’università imprigionata nel ghiaccio, pietrificata, rigida»⁶⁹. Formare l’allievo significa non già istruirlo, mediante una mera trasmissione di contenuti, e cioè in maniera passiva, bensì coltivare la sua mente e formarlo nel carattere, attraverso una comunicazione testimoniale della sapienza. Questa – osserva Newman – necessita di un rapporto vivo con il docente, giacché «nessun libro può trasmettere lo spirito particolare e le delicate peculiarità dei suoi contenuti con quella rapidità e certezza che accompagnano il consentire di una mente con un’altra, attraverso gli occhi, lo sguardo, l’accento e il modo»⁷⁰. È il modo in cui il docente insegna, la sua postura, il suo stile, il suo modo di comunicare ciò che

rende davvero unico e tangibile il sapere. Sicché – aggiunge Newman rivolgendosi agli studenti – mentre «I principi generali di ogni materia li potete apprendere dai libri a casa vostra; [...] il dettaglio, il colore, il tono, l’atmosfera, la vita che ce la rende viva, tutto questo, lo dovete cogliere in coloro nei quali già vive»⁷¹.

Da Newman la Stein eredita il modo di intendere l’istituzione universitaria a servizio della cultura, della crescita personale dell’uomo e dello sviluppo della società. Il comune intendimento sul ruolo educativo dell’Università si evince dalle parole che ella pronuncia nei suoi racconti di vita universitaria, ma in maniera ancora più forte dalla testimonianza ch’ella rese durante la sua esperienza come studentessa e dal modo in cui interpretò il suo ruolo di ricercatrice, con una tensione sempre rivolta alla verità.

La Stein, nella sua autobiografia⁷², dedica due interi capitoli, il quinto e il settimo per la precisione, alla sua esperienza come studentessa dapprima presso l’università di Breslavia e poi presso la sede di Gottinga. Nella narrazione della sua esperienza vi è la testimonianza del suo cammino dapprima come studentessa e poi come ricercatrice, ci sono le ragioni legate alle sue scelte e il senso di uno studio vissuto nella solitudine, ma anche nella condivisione di una riflessione profonda, con l’impegno e la determinazione e una esigenza: stabilire sempre una forte connessione tra sapere ed esperienza interiore. Sin dai primi racconti di vita universitaria appaiono fondamentali alcuni elementi che contribuiscono, nella percezione di Edith, a fare della sede di Breslavia e poi di Gottinga, poli scientifici di qualità. All’appetibilità dell’offerta didattica e alla sua capacità di intercettare i suoi interessi personali di studio si lega, come elemento qualitativo, la professionalità dei docenti, nonché la capacità educativa di questi ultimi di orientare le scelte, di guidare lo studio e di intercettare i bisogni degli studenti, le loro potenzialità così da promuoverle in un’ottica personale e, successivamente, scientifica o professionale.

Per la Stein, l’università forma l’uomo nella sua totalità conformemente al progetto pensato per lui da Dio. La vita è ricerca della verità. Immergersi su questo cammino non è facile, comporta impegno e sacrificio, ma un lavoro scientifico condotto in maniera puntuale aiuta, senz’altro, l’allievo ad acquisire alcune virtù caratteriali e, tra queste:

la rettitudine, l'autonomia, la responsabilità, la scrupolosità, la chiarezza, la trasparenza, la socialità, il rispetto dell'altro, la solidarietà, la relazionalità. Quest'ultima, intesa come cura delle relazioni docenti-studenti, è *condicio sine qua non* per lo sviluppo di un patto educativo tra chi insegna e chi studia, così come anche per la fondazione stessa di una comunità scientifica, della quale faranno parte oltre agli accademici, gli studenti destinatari della scienza prodotta in università. Da quanto detto finora emerge come la formazione al pensiero scientifico e alla competenza multifattoriale del ricercatore, finanche quella relativa alla comunicazione scientifica, oggi come in passato, continua a svolgersi nella forma di un apprendistato, che come suggerisce l'etimologia stessa, richiama un apprendimento di conoscenze, abilità, competenze sul campo in un contesto scientifico relazionale. In quest'ultimo, centrale è il ruolo del docente impegnato nella ricerca e nella didattica di una disciplina, nonché nella testimonianza di un modello, impresso in uno stile o in un atteggiamento che lo qualifica «non solo (come sovente accade!) *maitre à penser*, ma anche [come] maestro di ricerca»⁷³, ovvero come *tutor* scientifico.

Il paradigma della testimonianza: regione ontologica della *tutorship* scientifica

Al di là delle idee di università e di scienza che si sono alternate dal Medioevo ad oggi, dello sviluppo della *techné*, dell'enfasi posta sulle competenze e delle antropologie educative di riferimento, la testimonianza è, in effetti, ciò che più di ogni altro paradigma conferisce, ancora a distanza di secoli, credibilità all'azione educativa che innerva la *tutorship* scientifica. Quest'ultima si inverte in una pedagogia e nell'atteggiamento morale e intellettuale del Maestro-*tutor* che, dall'alto della sua esperienza, evitando letture parziali e settoriali delle questioni legate alla sua disciplina e alla cultura in generale, mostra, attraverso il vivo esempio, di essere motivato ad una reale comprensione del mondo e dell'uomo nella sua totalità.

In questa pedagogia è possibile riconoscere il senso di una educazione-formazione centrata sulla persona, sulla possibilità di promuoverla e valorizzarla spiritualmente e sul piano intellettuale, nonché sul rapporto esclusivo,

autentico tra un Maestro-esperto e un allievo-inesperto, fondato su principi e categorie relazionali, quali la singolarità, l'intersoggettività, la fiducia, l'empatia, la cura, l'essere per l'altro, e razionali, quali il pensiero critico, l'esercizio della memoria, la comunicazione pedagogica, l'intenzionalità, la progettualità. Questa pedagogia, più simile ad una disciplina, caratterizzata da un pensiero vissuto e da una tensione continua al sapere, per essere veicolata, oggi come in passato, richiede competenze specifiche, teoriche e pratiche, comunicativo-discorsive e metodologico-procedurali. Ma, soprattutto, necessita di un impegno etico-filosofico e finanche teologico, nella misura in cui richiede di essere interpretata e agita in prima persona dal Maestro-*tutor* come *habitus* e postura di ricerca, ovvero come incarnazione della verità, una verità che diventa vita e si fa segno della sua testimonianza spirituale e personale.

Per il docente-*tutor* si tratta di connotare la sua *tutorship* non già in senso trasmissivo, bensì valoriale, secondo il modello suggerito da una 'pedagogia della *mimesis*', fondata sulla testimonianza personale e sull'esempio, e volta indirettamente a produrre una imitazione del modello proposto⁷⁴.

Alla base di questo modello di educazione-formazione non-direttivo e anticonformista è la centralità della relazione educativa tra colui che indica direzioni di senso e pone il segno (*signans*), ovvero il docente-*tutor* e colui che accetta di essere accompagnato e di ricevere questo segno (*signatum*). Nella relazione educativa, il Maestro modellerà il comportamento del suo allievo trasmettendogli per osmosi e, attraverso la vicinanza, il consiglio e l'esempio, ma pur sempre rispettando la sua libertà, regole, valori, atteggiamenti, stili educativi, *sagesse pratique*.

Alla base di questo paradigma di *tutorship* scientifica è un trinomio fondato su valori quali, testimonianza-partecipazione-autonomia. Nel farsi testimone di verità, il docente-*tutor* esce da logiche di tipo intellettualistico e formale per proporre un'educazione più informale, basata sul coinvolgimento e sulla partecipazione alla vita, alle scelte e agli obiettivi del suo allievo, nel rispetto della sua libertà, intesa come autonomia di pensiero.

Per rendere credibile la sua *tutorship* scientifica, osserva P. Bertolini, «sembra indispensabile che egli [il docente-*tutor*] faccia proprie l'onestà e la modestia caratteristiche

dell'autentico fenomenologo. Onestà, nel senso del principio fenomenologico dell'attenersi alle cose stesse, che in pedagogia significa riconoscere i diritti e le esigenze dell'educando; modestia, nel senso della consapevolezza che quel principio sviluppa circa l'impossibilità, quasi costituzionale, del singolo individuo ad esaurire l'intero campo della conoscenza, ossia a possedere assolutamente la verità⁷⁵. Tali valori si tradurranno, sul piano della ricerca, in «uno sviluppato gusto per la continua ricerca ed insieme [in] un sano ed equilibrato spirito problematico»⁷⁶. Tale requisito consentirà al *tutor* scientifico di sottoporre a giudizio critico la realtà e il sapere, «di cogliere, di ogni fenomeno, non soltanto il senso che esso ha per sé ma anche e soprattutto il senso che esso ha per l'educando. Condizione, questa, necessaria per comprendere le reazioni e svilupparne adeguatamente l'esperienza»⁷⁷.

Nel percorso di accompagnamento alla ricerca scientifica, il docente-*tutor* incoraggia il suo allievo-ricercatore, lo consiglia, ma lo lascerà comunque libero di seguire le sue indicazioni e di realizzare in maniera del tutto personale il modello da lui proposto con l'esempio. Così facendo, non si impone ma si propone come guida, agente di sviluppo e facilitatore di crescita e di apprendimento. Per essere riconosciuto come modello dall'allievo-ricercatore è fondamentale che il *tutor* scientifico dimostri una discreta competenza relazionale, e viepiù la «capacità di simpatizzare [...] con l'educando; anzi, diremmo addirittura che si tratta di amarlo nel senso più alto e più profondo del termine, poiché è chiaro che senza questo sentimento o meglio senza questa disposizione psichica non è possibile realizzare quell'autentico rapporto educativo, fondato sull'*Einführung*»⁷⁸. Ora, non si tratta, come ben precisato da Bertolini, di trasformare il rapporto educativo sotteso alla *tutorship* scientifica in un rapporto sentimentale, quanto piuttosto di viverlo in una «atmosfera affettiva, si potrebbe dire erotica»⁷⁹ connotata da una tensione verso l'altro (l'allievo), e poi da calore, umanità, ma soprattutto da un comune entusiasmo e da una passione condivisa per la ricerca.

L'analisi fin qui condotta ci ha mostrato che la capacità del *tutor* scientifico di porre o meno il segno sul suo allievo, di guadagnare la sua stima, il suo rispetto e la sua fedeltà dipende dal suo sapere, ma anche dal suo saper fare e dal suo saper essere. Questi ambiti riguardano, nel

complesso, le abilità che egli deve dimostrare di possedere e, tra queste, quelle personali: la semplicità, la chiarezza espressiva, la concretezza, l'equilibrio nelle relazioni interpersonali, l'integrità, la compostezza; ma anche virtù di cuore, quali la generatività, quella capacità di distogliere lo sguardo da se stesso per mettersi a servizio degli altri, del loro sviluppo, e poi la gentilezza, la disponibilità, la capacità d'ascolto, di infondere fiducia, la sollecitudine, la pazienza, in una parola: la testimonianza.

In riferimento a quest'ultima, la Stein, ricordando la sua guida, il prof. Reinach, nell'Università di Gottinga, nel suo diario autobiografico⁸⁰, si sofferma sullo stile che contraddistingueva il suo insegnamento di tipo partecipativo, collaborativo, costruttivo, proprio di una scuola pensiero e di una comunità, qual era quella fenomenologica. Il racconto si riferisce alle lezioni che Reinach era solito tenere nel suo appartamento. «Le ore trascorse in quello studio elegante furono le più felici di tutto il periodo che vissi a Gottinga. Eravamo tutti pienamente convinti di apprendere moltissimo dal punto di vista del metodo durante quelle lezioni. Reinach discuteva con noi le questioni che lo impegnavano personalmente nel suo lavoro di ricerca [...]. [E, in riferimento al suo stile didattico, afferma] Non era un insegnare e apprendere, ma una ricerca comune, simile a quella che si svolgeva nella Società Filosofica e, tuttavia, guidata dalla mano di una guida sicura. Tutti avevamo un profondo rispetto per il nostro giovane insegnante; non era facile che qualcuno osasse dire una parola affrettata, io stessa non avrei osato aprir bocca senza essere stata interrogata»⁸¹. Contrariamente a quanto accade oggi, lo stile non autoritario utilizzato da Reinach non pregiudica l'autorevolezza che egli mostra comunque di esercitare sui suoi studenti, che lo rispettano sia come studioso che tanto più come persona. Nella guida di Reinach, la Stein riconosce un'intenzionalità che guida i suoi passi. «Tale intenzionalità si incontra/scontra necessariamente con i destinatari, con le loro risposte, i desideri, i bisogni, le aspettative e il progetto di sé»⁸².

Nell'incontro con l'altro e con gli altri, il progetto del docente-*tutor* non si annulla, ma procede confrontandosi con quello del suo allievo. Avviene così che, attraverso questo rispecchiamento, si produce quell'effetto pedagogico dell'apprendimento di un modello che viene

riconosciuto come *habitus* esemplare. Tale principio ha trovato una teorizzazione ben precisa nella teoria del *modeling* di Bandura⁸³. Si tratta di un apprendimento mediato dall'esperienza (una sorta di apprendistato in cui si costruisce la relazione tra maestro-esperto e allievo-inesperto), dall'osservazione e conseguente imitazione di un modello senza rinforzo, quello offerto, appunto dal maestro, che si distingue agli occhi del suo allievo per le sue doti cognitive, scientifiche, intellettuali e/o per le sue qualità personali, relazionali, per il suo *status*, ovvero per ciò che rappresenta all'interno della società in termini di potere scientifico, prestigio sul piano culturale e sociale. Tale modello, a ben vedere, risulta tanto più efficace quanto più stretto, collaborativo e sinergico è il legame che si viene a instaurare tra maestro e allievo, e quanto più quest'ultimo si affida al primo senza riserve e questo, a sua volta, mostra di apprezzarne il lavoro, gli sforzi, per i quali non manca di gratificarlo e motivarlo a fare sempre meglio per far affiorare le sue potenzialità.

Questo procedimento è proprio di una pedagogia della testimonianza, i cui ancoraggi come abbiamo visto sono nel passato, ma che oggi, dopo anni di laicizzazione dell'università e di impoverimento della relazione maestro-allievo, va riproposto come modello per «Raccogliere la sfida di una 'età senza profeti' [...] tra speranza e disincanto nel mondo del lavoro universitario»⁸⁴ e umanizzare la conoscenza liberandola dalle mode del momento, dai metodologismi, dai tecnicismi, da una specializzazione esasperata del sapere, all'origine della frantumazione della coerenza unitaria del pensiero, «sempre più ostaggio di competenze segmentate»⁸⁵.

I saperi e la formazione scientifica, oggi, a ben vedere, sono troppo invischiati in un metodologismo e un disciplinarismo esasperato che, anche negli addetti ai lavori, genera sovente confusione tra didattica e ricerca, tra erogazione di un servizio e produzione di sapere, tra ruolo e professione.

In relazione a quanto appena detto, Gadamer in uno saggio pubblicato nel 1988, tratto da una relazione intitolata *Die Idee der Universität: gestern, heute, morgen* (L'idea di università: ieri, oggi, domani), lamentando il modello di università del passato, succube delle storture anzidette, e contrapponendo a questo il modello colto humboldtiano, sottolinea l'importanza di una formazione

alla ricerca, in cui centrale è la categoria della *Bildung*, che indica «il distacco da ogni cosa utile e utilizzabile»⁸⁶ e una volontà di superamento del modello specialista contemporaneo di una università intesa come 'scuola professionale', in cui il paradigma aziendale e l'esigenza dell'«aumento delle prestazioni» sembrano assurgere come principi guida anche della ricerca.

Quello della ricerca – osserva Gadamer - è uno spazio appetibile ma anche solenne che va rispettato. In quanto massima espressione della cultura, è un bene che va tutelato tutelandone il fine che non corrisponde, come si potrebbe erroneamente credere, al senso: «il senso è sempre parziale, inerisce a un aspetto particolare della conoscenza, alla sua coerenza epistemologica e metodica, è insomma la qualità interna del risultato finale, è ciò che rimane essenziale in ordine al valore che esprime e che spinge per offrire una direzione etica a questo sapere. La verità invece è per sua essenza totalizzante, onnicomprensiva, esprimendo una chiara visione del mondo e della condizione umana, che è chiamata a essere autenticata, in-verata, raccolta nella coerenza del suo darsi»⁸⁷.

Discende da qui, il significato pedagogico del lavoro educativo-formativo sotteso all'azione di *tutorship* scientifica in università, non assimilabile – avverte Gadamer - a un compito di mera formazione professionale, bensì di formazione filosofica, etica, culturale e poi di coinvolgimento, di condivisione, partecipazione, di responsabilizzazione, in due parole, di testimonianza e auto-formazione. «Prendere parte alla ricerca scientifica non significa [...] prepararsi ad una professione nella quale la scienza giunge all'applicazione, bensì vuol dire *Bildung*»⁸⁸, intesa qui come fine. Si tratta, quindi «attraverso il sapere [di] schiudere ai giovani l'orizzonte della realtà nel suo insieme e con ciò anche rendere loro accessibile il superamento di questa stessa realtà»⁸⁹; di formare coscienze e coltivare in esse lo spirito critico, attraverso un uso consapevole della ragione, per combattere l'ignoranza, il pressapochismo, la presunzione di sapere, la sopraffazione e la desertificazione culturale e morale. «Sta qui il compito esaltante e drammatico delle facoltà umanistiche [e dei suoi docenti] che è quello di rimettere in moto la passione del pensare, esaltandone 'la grazia e la carità' e generando il desiderio di senso, l'aspirazione alla verità, il coraggio

di decidere, la fiducia nel particolare che spinge a inverarsi nel tutto»⁹⁰. Questo *ethos*, in cui si esprime l'amore per il sapere e il bisogno umano di afferrare la verità, per poter essere insegnato, va innanzitutto interpretato dal docente più che con i gesti e le parole tradizionali per educare-formare, attraverso l'esempio personale e una soggettività esemplare di "umile ricercatore", il cui pensiero si nutre non già di falsa sapienza ma di sete di verità e fede nella possibilità di afferrarla, attraverso un percorso formativo/auto-formativo, un'esperienza intellettuale soggettiva e intersoggettiva, che si consumi, da un lato, nella solitudine, nella meditazione/contemplazione/riflessione, nell'autonomia del ragionamento, e, dall'altro, nell'apertura, nell'incontro con l'altro, nella dimensione dialogica di un pensare collettivo, costruttivo, collegiale. Questa pedagogia della testimonianza corrisponde, a ben vedere, ad una formazione pedagogica e umana della persona che – come abbiamo visto – ha come suo punto di cominciamento l'essere personale del soggetto conoscente, l'amore che nutre per il sapere, una ricerca incessante della verità e poi la responsabilità.

Oggi si parla tanto di competenze e abilità, ma ciò che forma lo scienziato da questo punto di vista è, avverte Polanyi, la tradizione, sono i suoi maestri. «L'abilità è una *dote personale*, costituita da una qualità soggettiva, ma è anche una dote acquisita di un contatto con gli altri, con la cultura e, soprattutto, con la tradizione: un'abilità non s'impara da soli, leggendo manuali che contengono regole esplicite, ma la si apprende dagli altri, da grandi maestri, collocandosi in una tradizione»⁹¹. Strettamente connesse alle abilità del ricercatore sono la capacità di intendere ciò che si fa, l'intuito, il talento, ma anche le passioni, le emozioni. Sarà il docente-*tutor* a veicolare tali doti interpretandole nella sua *tutorship* e nella vita con uno stile persuasivo così da formare un ricercatore 'abile e appassionato'.

La partecipazione personale alla conoscenza e il rispecchiamento nel modello del maestro non sono processi privi di passioni. Le passioni intellettive e le emozioni, al contrario, sono presenti nella scienza, ne costituiscono l'*humus* da cui tutto si irradia. Inoltre, svolgono una funzione logico-metodologica chiave, nella misura in cui guidano l'apprendista ricercatore sia nel momento 'euristico'⁹² sia in quello 'persuasivo'⁹³.

Da quanto detto, ne discende che la possibilità dell'allievo ricercatore di divenire persona è strettamente legata alla possibilità di fruire di una *tutorship* non già fredda e distaccata, ma *impassioned*, ovvero intrisa di passioni, sentimenti, emozioni e a sua volta capace di comunicare questo bagaglio interiore rendendone testimonianza con la sua postura di ricerca, ovvero attraverso l'atteggiamento assunto di volta in volta nelle sue ricerche.

La *tutorship* scientifica, come pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore, più che un modello da spiegare attraverso teorie e metodologie, è, un modello da sperimentare, ma anche da raccontare, condividere, interpretare e poi anche da formalizzare, ripensare ed eventualmente riproporre.

In questa direzione, una possibile pista di indagine può essere offerta oggi dalla narrazione. Nella prospettiva fenomenologico-personalista, narrare di sé, formare al pensiero scientifico attraverso la formazione stessa, ovvero attraverso il racconto di formazione, se, da un lato, consentirà al maestro-*tutor* di fare della *Bildung* un oggetto di riflessione sul piano epistemologico per riflettere su se stesso, sul suo ruolo di ricercatore, studioso, intellettuale e sulla possibilità di proporsi come modello esemplare per le future generazioni di ricercatori; dall'altro, consentirà all'allievo di utilizzare il racconto del suo docente come dispositivo euristico per comprendere meglio quei meccanismi all'origine di una formazione scientifica autentica e indipendente, ma anche grata e devota.

Gratitudine e devozione, a ben vedere, sono qualità che sembrano, di fatto, cozzare fino ad autoescludersi l'un l'altra in presenza di una *tutorship* scientifica narcisistica ed egoistica. In quest'ultima, l'azione di guida e di accompagnamento vive nell'arroganza, schiacciata da logiche di potere, da una rigida gerarchizzazione dei ruoli, da una divisione dei compiti e da una vuota ammirazione/devozione dell'allievo per un maestro affetto da fanatismo scientifico, con conseguente alienazione e spersonalizzazione del suo pensiero e della sua ricerca, annichilita in una ripetizione infeconda, convenzionalmente celata dietro un *ipse dixit*. Avviene così che ogni qual volta l'allievo si trova a richiamare le teorie del suo maestro e a citarlo nei suoi lavori, lo fa quasi inchinandosi per deferenza e omaggio. Non è così, invece, nell'ottica fenomenologico-personalista, nella

quale l'esperienza testimoniata e condivisa del maestro si fa – come abbiamo visto - chiave per accedere all'altro, per formarlo alla correttezza, all'autonomia, alla libertà, al sacrificio, a prendersi autenticamente cura di sé, del suo progetto di ricerca ed esistenziale, e allo spirito critico, ovvero al coraggio di assumersi la responsabilità delle sue idee, della sua identità, del suo ruolo, con la gratitudine e la devozione proprie di colui che, contrariamente a quanto

detto prima, «riesce sempre ad essere se stesso, sia che citi il maestro, sia che vada oltre il maestro»⁹⁴.

ADRIANA SCHIEDI

University of Bari “Aldo Moro”

¹ Il dibattito sulla formazione alla ricerca ha registrato negli ultimi anni una crescita esponenziale di lavori scientifici e progetti, anche in ragione del crescente interesse delle istituzioni e di una maggiore sensibilità delle imprese e del mondo produttivo nei confronti, per esempio, dei dottorati di ricerca, delle scuole di specializzazione, come dell'alta formazione scientifica. Essa è considerata, a tutti gli effetti, un passaggio irrinunciabile per innescare processi sinergici tra mondo universitario, territorio, mondo delle imprese che puntino ad uno sviluppo della conoscenza e dell'innovazione dei sistemi. Per un approfondimento di questi aspetti, vedi, tra gli altri: cfr. A. Cunti, P. Orefice (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2009. Il testo riporta le riflessioni maturate nell'ambito di una ricerca PRIN molto interessante, dal titolo 'QUALFORED' – 'Qualità dell'Alta Formazione alla ricerca in educazione. Modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza', finanziato dal MIUR nel 2006, nella misura relativa ai Programmi di Ricerca scientifica di rilevante interesse nazionale, che ha visto nella *partnership* alcune unità di ricerca pedagogica delle sedi dell'Università degli studi di Firenze, di Napoli Parthenope, G. D'Annunzio Chieti-Pescara e Roma Tre.

² Il *cognitive coach*, spiega C. Laneve, è una figura di supporto che, analogamente al *coach* operante in ambito sportivo, «allena gli studenti ad acquisire ed a integrare strategie cognitive e metacognitive per scoprire, usare, gestire conoscenze». (C. Laneve, *Il sapere della mente*, in Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, La Scuola, Brescia 2000, p. 19).

³ Sulla postura di ricerca in campo educativo e sulle sue declinazioni, vedi: R. Pagano, A. Schiedi, “*Leggere*” *la pratica educativo-didattica. Categorie, aspetti metodologici e postura di ricerca*, «Quaderni di Dipartimento», 9, 2011, pp. 161-185; A. Schiedi, *La postura etnometodologica del ricercatore in campo educativo*, in F. Damato, D. Salamida, A. Schiedi, V. Vinci, *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura*, Carocci, Roma 2010, pp. 88-139; Id., *Per una postura di ricerca autoetnografica in campo educativo*, in R. Pagano (a cura di), *La Pedagogia generale*, Monduzzi, Milano 2011, pp. 281-328; Id., *La postura embedded di ricerca in campo educativo*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno», 2, 2011, pp. 59-79; Id., *Il ruolo del ricercatore in campo educativo: questioni epistemologiche e metodologiche*, in M. ATTINA (a cura di), *Figure teoriche della pedagogia contemporanea. Transizione difficile e processi educativi*, Monduzzi Editoriale, Milano 2013, pp. 143-159.

⁴ La tendenza in pedagogia ad utilizzare alcuni termini con accezioni epistemologiche diverse o addirittura contrastanti, come opportunamente evidenziato da G. Bertagna è ampiamente diffusa. Ciò è all'origine dell'indeterminatezza scientifica della pedagogia. Sarà compito di una “pedagogia critica” disambiguare le parole dell'educazione, analizzarne le differenze e i significati assunti presso le altre scienze, così da contribuire a costruire un vocabolario eminentemente pedagogico dal cui uso puntuale dipenderà anche la scientificità del discorso pedagogico. Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia: avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010. Su questo aspetto vedi anche M. Laeng, *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1987.

⁵ Cfr. C. Zaggia, *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, FrancoAngeli, Milano 2008, in particolare pp. 40-59.

⁶ Cfr. L. Perla, *Valutazione e qualità in Università*, Carocci, Roma 2004.

⁷ A. Cunti, P. Orefice (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, cit., p. 11.

⁸ C. Gemma, *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma 2006, p. 28.

⁹ Cfr. G. Le Bouëdec, S. Tomamichel, *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2003.

¹⁰ La letteratura scientifica sulle professioni dell'accompagnamento, con particolare riferimento a quella del *tutor*, e poi alle sue funzioni *tutoring*, *tutorship* ecc è copiosa e articolata. Citiamo, tra gli altri, alcuni tra i testi più significativi di area soprattutto pedagogica: P. Magnoler, *Il Tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2018; O. Scandella, *Interpretare la Tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2007; Isfol, *La moltiplicazione del Tutor*.

Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali, I libri del Fse, Roma 2005; O. Scandella, *Pensare alla Tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, «Adultità», Metodi per la formazione, 20, 2004, pp. 110-122; Isfol, *Manuale per il Tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fse, Roma 2003; Isfol, *Manuale per il Tutor aziendale*, Ricerche e strumenti, Roma 2003; Isfol, *La funzione di Tutorato e il ruolo del Tutor. Motivazioni, finalità-chiave e fenomenologia nel sistema di formazione*, Convegno "Il Tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione", Roma, 9-10 dicembre 2003; C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano 2002; M. C. Pedicchio, I. Fontana (edd.), *Tutoring in European Universities*, Commissione Europea, Trieste 2000; O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

¹¹ Cfr. M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario Etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1988; J. André, *Dictionnaire Étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Klincksieck, Paris 1979.

¹² Cfr. G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella Riforma*, «Scuola e Didattica», 15, 2004.

¹³ «La funzione tutoriale – precisa Bertagna – compete a tutti i docenti. È, appunto, una funzione di sistema. È inimmaginabile un sistema educativo di istruzione e di formazione che non la eserciti. Non potrebbe mai essere definito "educativo". Solo su questa funzione strutturale diffusa e latente può essere immaginata la specificità dei compiti del docente coordinatore-tutor. Questa figura, introdotta dalla riforma, diventa una norma generale che tutte le scuole della Repubblica devono adottare per assicurare davvero agli allievi e ai genitori che essi incontrano personalmente, a uno a uno, un'istituzione che esercita fino in fondo la funzione tutoriale che la deve contraddistinguere» (Ivi, p. 47). Sulla funzione tutoriale consulta anche: A. Porcarelli, *Funzione tutoriale nella professionalità docente: orizzonti e prospettive*, in C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 27-44.

¹⁴ Cfr. M.T. Moscato, *Il Tutor: osservazioni in corso di prima attuazione*, «La Scuola e l'Uomo», n. 12, anno LXI, dicembre 2004.

¹⁵ Ivi, pp. 91-92.

¹⁶ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, tr. it., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book 1990.

¹⁷ Cfr. C. Laneve, *Il sapere della mente*, in Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, cit., p. 18. Su questo punto vedi anche: J. Seely Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, «Educational Researcher», 32, 1989.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ C. Gemma, *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, cit., p. 36.

²⁰ M.S. Longair, *Teaching Real Physics*, «Cambridge University Alumni Magazine», Easter Term 1992, cit. in *ibidem*.

²¹ Ivi, p. 37.

²² Osserva Laneve: «Il nozionismo, il dogmatismo e il ricerchiamo sono tre affezioni dell'intelletto che, talvolta isolatamente, ma più spesso associate, sono fra le 'malattie' gravi dello studio non correttamente condotto». (C. Laneve, *Il sapere della mente*, in Id. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, cit., p. 23) «Il nozionismo non è se non una sterile congerie di conoscenze, di cui abbiamo [...] soltanto il record di notizie disgregate e prive di risonanze interne alla nostra persona; la formulazione, la trasmissione e la memorizzazione (con successiva rapida amnesia) di nozioni irrilevanti, cioè [...] che non interessano». (pp. 21-22) E il dogmatismo è «l'atteggiamento di supina accettazione di conoscenze, alieno o contrario ad ogni esame critico, ad ogni discussione. I dogmatici, infatti, sono rigidi, [...] hanno idee fisse. Il sapere dogmatico è in genere definitorio e definitivo, epperò sovente opacizzante la mente» (p. 22).

²³ Ivi, p. 21.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Cfr. G. Flores D'Arcais, *Il "proprio" della Pedagogia e la dinamica delle appropriazioni-espropriazioni nel rapporto Pedagogia-Scienze dell'uomo*, «Rassegna di Pedagogia», 1-2, 1997, pp. 137-162.

²⁶ C. Gemma, *Il dottorato di ricerca*, cit., p. 58.

²⁷ Cfr. G. Vico, *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1998.

²⁸ G. Flores d'Arcais, *Due saggi per l'educazione della persona*, «Rassegna di pedagogia», 4, 1991, p. 273.

²⁹ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 75.

³⁰ V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 70.

³¹ A. Schiedi, *L'Einführung come quidditas pedagogica delle professioni educative. Spunti di riflessione a partire da E. Stein*, in C. Xodo, A. Porcarelli, *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, pp. 247-258.

³² Riccardo Pagano, riprendendo il pensiero di M. Grabmann e condividendone le tesi, sostiene che «la Scolastica, senza dubbio, ha nella *Patristica* le sue fonti ma non per questo essa perde in originalità e indipendenza» (R. Pagano, *La didattica nella prima scolastica*, «L'Arengo», anno XXI, 1998, p. 35).

³³ J. Verger, è uno di quegli studiosi che meglio ha saputo fornire, attraverso le sue opere, un affresco chiaro ed efficace del mondo della cultura medievale, il valore assunto dalla cultura e le figure a cui si rivolgeva. In particolare, il 'dotto', ovvero l'intellettuale di professione che vede la sua nascita proprio in questo periodo. Degli studi condotti da Verger sulla cultura medievale si vedano in

particolare: *Le università nel Medioevo*, tr. it., il Mulino, Bologna 1991; id., *Gli uomini di cultura nel Medioevo*, tr. it., il Mulino 2000; P. Riché, J. Verger, *Nani sulle spalle di giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*, tr. it., Jaca Book 2011.

³⁴ Cfr. H. Grundmann, *La genesi dell'Università nel Medioevo*, «Bollettino dell'Istituto Storico Italiano per il Medio Evo», LXX, 1958, pp. 1-18.

³⁵ J. Le Goff, storico francese, studioso raffinato della storia del Medioevo, ha concentrato la maggior parte della sua produzione sull'analisi della società medievale. Ricordiamo, tra gli altri: J. Le Goff, *La civilisation de l'Occident médiéval*, Arthaud, Paris 1964, *La civiltà dell'Occidente medievale*, tr. it. di Adriana Menitoni, Collana Le Grandi Civiltà diretta da Raymond Bloch, Sansoni, Firenze 1969; Id., *Storia Universale. Il Basso Medioevo*, tr. di Elena Vaccari Spagnol, Collana Storia Universale Feltrinelli, n. XI, Feltrinelli, Milano 1967; Id., *Il Basso Medioevo*, Collana Universale, Feltrinelli, Milano 1997; Id., *Genio del Medioevo*, tr. di Cesare Giardini, Enciclopedia Popolare, A. Mondadori, Milano 1959; ora col titolo *Gli intellettuali nel Medioevo*, Collana Saggi n. 29, Oscar Mondadori, Milano 1979-1985; Collana Storia n. 477, Oscar Mondadori, Milano 2008.

³⁶ Specialista degli studi medievali e allievo di J. Le Goff ha scritto numerosi saggi sullo sviluppo della cultura, sull'organizzazione dell'istituzione universitaria e sul ruolo dell'intellettuale nel periodo medievale. Tra le opere più significative ricordiamo: *Le università nel medioevo*, il Mulino, Bologna 1991; *Sociologia della conoscenza teologica nel Medioevo*, Jaca Book, Milano 1996. Per quanto attiene al nostro discorso, un'attenzione particolare merita il suo ultimo lavoro: *Nani sulle spalle di giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*, Jaca Book, Milano 2011.

³⁷ Cfr. M. Grabmann, *Storia del metodo scolastico*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1980.

³⁸ Cfr. H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 50.

³⁹ Vedi nota 15.

⁴⁰ R. Pagano, *La didattica nella prima scolastica*, cit., p. 36.

⁴¹ Ivi, p. 37.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Ivi, p. 38.

⁴⁴ Cfr. M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1971.

⁴⁵ R. Pagano, *La didattica nella prima scolastica*, cit., p. 41.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, cit., p. 52.

⁴⁸ Cfr. Ivi, pp. 52-53.

⁴⁹ Ivi, p. 53.

⁵⁰ C. Laneve, *Lingua e persona*, La Scuola, Brescia 1987, p. 141.

⁵¹ A tal fine la riflessione o il ragionamento che accompagna il discorso «deve assumere il carattere della ricerca scientifica: osservazione dei fenomeni linguistici, analisi degli stessi, raccolta dei dati, ipotesi esplicative, procedimenti verificativi». (ivi, p. 164)

⁵² H. A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, cit., p. 137.

⁵³ Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1995.

⁵⁴ F. Tessitore, *Dall'università di ieri all'università di domani*, Centro di Ateneo per la comunicazione e l'innovazione organizzativa, Napoli 2009, p. 2.

⁵⁵ W. von Humboldt, *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino*, 1810, in Id., *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Guida, Napoli 1970, p. 35.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Tra questi ricordiamo: W. von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, tr. it., *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, 1793 o 1794-1795; *Über den Geist der Menschheit*, tr. it., *Lo spirito dell'umanità*, 1797.

⁵⁸ W. von Humboldt, *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, in Id., *Università e umanità*, cit, p. 51.

⁵⁹ R. Celada Ballanti, M. Letterio (a cura di), *L'idea di università tra passato e futuro*, De Ferrari editore, Genova 2011, p. 14.

⁶⁰ Cfr. *ibidem*.

⁶¹ Raccogliendo l'eredità del pensiero riformatore di Humboldt, ma anche delle teorie di Kant e Fichte, Weber, nel testo di una conferenza sul ruolo dell'università europea, intitolata *Wissenschaft als Beruf*, riflette sul valore della vocazione del ricercatore e sul senso legato all'esercizio di questa professione. (M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1971), *La scienza come professione*, tr. it., di A. Giolitti, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1973).

⁶² M. Ivaldo, *La teoria dell'Università in Humboldt*, in AA.VV., *L'unità del sapere*, Città Nuova, Roma 1977, p. 57 cit. in *ivi*, p. 17.

⁶³ Quella di Newman è una personalità originale, complessa e affascinante allo stesso tempo, ma soprattutto di grande rilevanza dal punto di vista filosofico, pedagogico e spirituale. Recentemente è tornato a far parlare di sé perché riscoperto come figura di grande carisma sul piano filosofico-educativo, assimilabile per molti versi a quella di una grande pensatrice del Novecento, Edith Stein, traduttrice, tra l'altro, del suo *The idea of University*. Diverse sono, di fatto, le esperienze che accomunano le loro esistenze e, tra queste, la conversione al cattolicesimo, la consacrazione a Dio, la beatificazione ricevuta dalla Chiesa cattolica, ma soprattutto la

ricerca personale della verità. Nell'*Idea di università* newmaniana è delineato il modello di una formazione alla ricerca dal valore umanizzante, che ha origine nella vocazione dell'allievo, ma che per svilupparsi secondo coscienza, libertà, responsabilità e impegno necessita della viva testimonianza del maestro. Per un approfondimento, si veda: E. Stein, *Übersetzungen von John Henry Newman. Die Idee der Universität*, Einführung, Bearbeitung und Anmerkungen von H.-B. Gerl-Falkovitz, ESGA 21, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2004; P. Manganaro, M. Marchetto, (a cura di), *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman ed Edith Stein*, Atti del Convegno internazionale (Venezia, 19-20 gennaio 2017), Las-Lup, Roma 2017.

⁶⁴ Cfr. J.H. Newman, *Scritti sull'Università*, Bompiani, Milano 2008, p. 9.

⁶⁵ P. Manganaro, *Edith Stein: da Breslavia al mondo. Una mappa filosofica e un nuovo inizio*, in P. Manganaro, F. Nodari (eds.), *Ripartire da Edith Stein. La scoperta di alcuni manoscritti inediti*, Morcelliana, Brescia 2014, p. 47.

⁶⁶ M.F. Sciacca, *La filosofia nel suo sviluppo storico*, vol. 1, *Antichità e Medioevo*, Cremonese-Perrella, Roma 1959, p. 4.

⁶⁷ Il termine *Streben* traduce in tedesco uno dei sentimenti e dei valori tipici del Romanticismo che indica uno slancio titanico e una tensione esistenziale del soggetto verso ciò che è ideale, verso l'utopia, la perfezione. È un sentimento irrazionale, quel sentimento a cui fa riferimento Mefisto di Faust, che «sempre lo spinge più avanti. [...] È quella passione che riunifica le due aspirazioni importanti della cultura moderna: la soddisfazione della meta sempre raggiunta, dell'assoluta pienezza che consente una scoperta, e la libertà di chi sempre agogna di andare oltre, di scoprire il nuovo, di illuminare la verità». (C. Laneve, *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009, *Introduzione*, p. 11).

⁶⁸ P. Ricci Sindoni, *Umanizzare la conoscenza. Lavoro universitario e ricerca*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, Morcelliana, Brescia 2015, p. 126.

⁶⁹ J.H. Newman, *Origine e sviluppo dell'università*, cit., pp. 1107-1109.

⁷⁰ *Ivi*, p. 991.

⁷¹ *Ivi*, p. 993.

⁷² E. Stein, *Aus dem Leben einer jüdischen Familie. Das Leben Edith Steins: Kindheit und Jugend*, in ESW vii, Herder, Freiburg-Basel-Wien 1987; tr. it. *Storia di una famiglia ebrea. Lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, di B. Venturi, Città Nuova, Roma 1993 – ripubblicato nella nuova raccolta ESGA 1, *Aus dem Leben einer jüdischen Familie und weitere autobiographische Beiträge, Fußnoten und Stammbaum unter Mitarbei von H.-B. Gerl-Falkovitz*, ESGA 1, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2002; tr. it. *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete 1), Città Nuova-ocd, Roma 2007. Per una rilettura della sua vita in chiave pedagogica: cfr. A. Schiedi, *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, ELS La Scuola, Brescia 2017 (Collana Quaderni per l'Università).

⁷³ C. Laneve, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 89.

⁷⁴ Quantunque manchi di una puntuale formalizzazione, quello della pedagogia della *mimesis* può essere considerato a tutti gli effetti un vero e proprio paradigma per educare. Esso affonda le sue radici in un modello di pedagogia personalista della testimonianza che educa attraverso la vicinanza, il consiglio, l'esempio. Nella pedagogia della testimonianza ad assumere centralità più che i contenuti, è la relazione educativa. «Educare è comunicare, ma anche testimoniare, e tanto l'educazione quanto la comunicazione richiedono coraggio. Il coraggio di essere persone autentiche, capaci di accogliere la sfida che l'altro talora rappresenta e di rispondervi con sollecitudine, pazienza, competenza, virtù civili ed umane» (cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003).

⁷⁵ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 253-254.

⁷⁶ *Ivi*, p. 254.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete 1), Città Nuova-ocd, Roma 2007.

⁸¹ *Ivi*, p. 324.

⁸² V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, cit., p. 68.

⁸³ Cfr. A. Bandura, *The Role of Modeling Processes in Personality Development*, in W.W. Hartup, N. Smothergill (eds.), *The Young Child*, National Association for the Education of Young Children, Washington 1967.

⁸⁴ P. Ricci Sindoni, *Umanizzare la conoscenza. Lavoro universitario e ricerca*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, cit., p. 117.

⁸⁵ *Ivi*, p. 120.

⁸⁶ H.-G. Gadamer, *Die Idee der Universität: gestern, heute, morgen*, tr. it., *L'idea di università: ieri, oggi, domani*, in Id., *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola, seconda edizione, il melangolo, Genova 2012, p. 138.

⁸⁷ P. Ricci Sindoni, *Umanizzare la conoscenza. Lavoro universitario e ricerca*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, cit., p. 121.

⁸⁸ H.-G. Gadamer, *Die Idee der Universität: gestern, heute, morgen*, tr. it., *L'idea di università: ieri, oggi, domani*, in Id., *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola, cit., p. 137.

⁸⁹ *Ivi*, p. 138.

⁹⁰ *Ivi*, p. 118.

⁹¹ C. Vinti, *Epistemologia e persona. Dittico su Polanyi e Bachelard*, Armando, Roma, p. 78.

⁹² Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza personale*, pp. 261ss.

⁹³ Cfr. *ivi*, pp. 271 ss.

⁹⁴ G.F. Ricci, *Alla scuola di Sciacca*, in P. De Lucia, *Verso la scienza integrale. Studi in onore di Pier Paolo Ottonello*, Marsilio Editori, Venezia 2014, p. 31.