

**Ciò che è vivo e ciò che è morto dell'università.
Prime riflessioni pedagogiche nel mezzo della pandemia globale**

**What is alive and what is dead about the university.
First pedagogical reflections in the midst of the global pandemic**

FRANCESCO MAGNI

Educational institutions have been heavily involved in the Covid-19 global pandemic: schools and universities have faced a situation unprecedented and unexpected. In the midst of this worldwide crisis, the article aims to return to the fundamental questions about the authentic mission of university institutions, wondering which elements should be relaunched and which one should be abandoned because they have been overtaken by the course of history and can no longer be justified from a pedagogical point of view.

KEYWORDS: Higher Education; University; Education system; Education policies; Mission of the University.

1. Il game changer del Covid-19

La pandemia globale del Covid-19 ha investito ogni livello della nostra esperienza umana: dall'ambito lavorativo a quello familiare non vi sono campi rimasti inalterati da questo evento che ha scosso il mondo intero nel corso del 2020. In qualche modo, lo si può affermare già adesso, nulla sarà più come prima e gli eventi trascorsi segnano inequivocabilmente un prima e un dopo con cui ciascuno di noi dovrà fare i conti.

Anche le istituzioni educative sono state tra le più coinvolte dall'emergenza sanitaria: scuole e università si sono trovate in prima linea nel fronteggiare una situazione tanto inedita quanto imprevista. Una vera e propria "crisi" che ha messo tutti alla prova, mettendo in luce con ancor più drammaticità le molte falle già presenti nei sistemi educativi di tutto il mondo¹, ampliando le forti disparità e diseguaglianze in termini di opportunità formative², ma anche rappresentando al tempo stesso una occasione – purtroppo in molti casi per il momento andata sprecata³ – per il ripensamento dell'intero sistema di istruzione e formazione.

In Italia, nonostante alcuni pesanti ritardi dal punto di vista tecnologico e infrastrutturale (come per esempio la diffusione e la copertura della banda larga ultraveloce che rimane ben al di sotto della media europea⁴), il sistema universitario è riuscito a rispondere complessivamente in maniera rapida e soddisfacente di fronte all'emergenza⁵: nel giro di pochi giorni, le università, le

accademie e le altre istituzioni di formazione superiore – dotate di una ancorché limitata ma di certo maggiore autonomia e flessibilità delle scuole⁶ – hanno dimostrato di riuscire a garantire (seppur a distanza) i propri servizi essenziali, attività didattica *in primis*. Lezioni, esami, lauree non hanno sostanzialmente registrato alcuno stop. Le prime stime della CRUI (la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) hanno rilevato un dato pari a oltre il 94% dei corsi universitari confermati e “migrati” online, con più di 70.000 esami svolti, 27.000 sedute di laurea e più 1,4 milioni di studenti coinvolti. Certo, lo si approfondirà anche più avanti, non è la stessa cosa svolgere e seguire lezioni virtuali a distanza e non si pensa che il destino delle università e della formazione superiore sia ormai una loro definitiva trasformazione in massa in atenei telematici. Va però innanzitutto rilevata la “tenuta” del sistema di fronte ad una situazione oggettivamente imprevista ed emergenziale. Una tenuta che, guardata a posteriori, può apparire ovvia e scontata ma che non lo è affatto per chi conosce e vive il mondo universitario.

Interessante poi al riguardo notare come uno dei primi report sull’esperienza di didattica a distanza nelle università, pubblicato dall’Università di Oslo⁷, abbia parlato di una «involontaria riforma dell’insegnamento» registrando come solo un terzo dei docenti intervistati avesse insegnato online in precedenza e come la maggioranza dei docenti abbia privilegiato forme di didattica online che preservano – per quanto possibile – modalità di interazione con gli studenti (via audio/video o tramite chat e altre applicazioni). Un tema centrale, quello della relazione con gli studenti, sul quale si tornerà più avanti.

Se quindi l’attenzione nei primi mesi della pandemia è stata quella di rispondere all’emergenza e garantire, seppur a distanza, l’erogazione di un importante servizio pubblico, dall’altra vi è ora l’occasione per riflettere sulle conseguenze di breve-medio periodo, così come quelle di più ampio respiro, che questa esperienza ha portato con sé.

Vi sono innanzitutto gli effetti più immediati e facilmente riscontrabili: come segnalato soprattutto nel contesto americano, molti studenti universitari hanno pensato di rimandare l’iscrizione ai college oppure hanno optato per una iscrizione part-time⁸, rendendo ancor più problematiche le situazioni di sostenibilità economica di alcuni college statunitensi⁹. Un effetto, quello del calo dei tassi di immatricolazione, che almeno nell’a.a. 2020-2021 non sembra essersi verificato nel caso italiano.

L’emergenza sanitaria ha poi avuto impatti indiretti conseguenti alla chiusura o alla diminuita attività delle università; un settore che, solo in Italia, comprende circa 1,7 milioni di studenti iscritti e più di 200.000 persone impegnate nelle attività accademiche e amministrative. Come è stato recentemente rilevato, infatti, la formazione terziaria superiore contribuisce in maniera significativa all’indotto dell’economia locale in diverse modalità: accanto a benefici economici più immediati, quali quelli associati alla creazione di posti di lavoro e della domanda di beni e servizi locali derivante dall’attrazione di studenti e lavoratori sul territorio, vi sono altri vantaggi più impliciti e riscontrabili nel lungo periodo, quali quelli relativi alla formazione di persone altamente qualificate e lo sviluppo in termini di innovazione che vanno a fecondare il territorio e l’economia locale. Per esempio, alcuni recenti studi di ambito economico hanno stimato che una crescita del 10% della dimensione dei sistemi universitari genera un incremento dello 0,27% del PIL pro capite regionale nell’anno successivo¹⁰.

In quest'ottica è stato impressionante assistere al fenomeno delle città universitarie di piccole-medie dimensioni che si sono trasformate di colpo in "città fantasma", con gravi ripercussioni di carattere socio-economico. Per esempio, la cittadina di Ithaca nello stato di New York (circa 30.000 abitanti), sede sia della Cornell University sia dell'Ithaca College, con il passaggio alla didattica a distanza ha visto la partenza di quasi 25.000 studenti e una perdita per l'economia locale stimata in circa 4 milioni di dollari a settimana. E così in numerose altre cittadelle universitarie di tutto il mondo¹¹.

L'emergenza del Covid-19 ha poi portato alla luce ed aggravato situazioni di debolezza e fragilità (di sostenibilità finanziaria e/o di capacità e flessibilità didattica e organizzativa) già presenti in precedenza¹². Oppure, ancora, i tentativi di riapertura delle attività didattiche in presenza, con tutte le incertezze e problematiche connesse¹³, così come la decisione di alcuni atenei di prevedere fin dall'estate lo svolgimento di tutto l'anno accademico 2020/21 online, ha suscitato ulteriori interrogativi e problematiche (si pensi, per esempio, alla questione relativa al pagamento delle alte rette di iscrizione: perché, infatti, si domandano alcuni studenti, dover pagare l'intera quota dei costosi campus della c.d. "Ivy League", Harvard in testa, se si può usufruire solo di alcuni servizi ed esclusivamente "a distanza" in modalità virtuale?).

Tali eventi qui rapidamente accennati a titolo di esempio ci richiamano al fatto che stiamo vivendo "non un'epoca di cambiamenti ma un cambiamento d'epoca"¹⁴, con l'immediata conseguenza che alcune certezze che potevamo dare per scontate fino a qualche tempo fa non lo sono più.

L'anno pandemico appena trascorso ha perciò solo messo in risalto alcuni ritardi cronici e arretratezze strutturali del nostro Paese che erano in parte noti da tempo. Per quanto riguarda l'università basti qui richiamare un dato. La strategia "Europa 2020" aveva tra i target per l'istruzione l'innalzamento della quota di 30-34enni in possesso di un titolo di studio terziario. La fotografia dell'ISTAT per il 2019 segnala il nostro Paese in una situazione di forte stallo: la quota di giovani laureati (30-34 anni) non cresce ma anzi registra una lieve flessione (27,6% con un -0,2% punti rispetto al 2018), mentre la media europea, così come i dati di Francia, Spagna e Regno Unito, pur avendo già superato l'obiettivo strategico del 40%, registrano, nel 2019, un ulteriore aumento (+0,9%, +1,3%, +2,3% e +1,2% punti).

Se poi si guarda la quota di popolazione tra i 25 e i 64 anni con titolo di studio universitario/terziario continua a essere molto bassa in Italia: il 19,6% contro il 33,2% dell'UE per l'anno 2019, consegnando al nostro paese il poco invidiabile penultimo posto appena prima della Romania¹⁵.

Dopo l'università "elitaria" e quella "di massa" avviatasi a partire dalla fine degli anni '60¹⁶, i contorni dell'università "della terza fase"¹⁷ rischiano di rimanere ancora incerti e confusi. Certamente la vita delle università oggi non è più limitata alle sole funzioni di didattica e di ricerca, ma abbraccia svariati ambiti di azione, proprie di un'organizzazione complessa e articolata: spin-off, start-up, brevetti, progetti europei, orientamento in entrata e in uscita tramite uffici *placement*, iniziative di *public engagement* con il territorio e così via¹⁸.

2. Ripartire dalla *mission* e dalle domande di fondo

Alla luce del contesto sopra brevemente richiamato e a fronte delle numerose riforme promesse, mancate¹⁹ o laddove attuate risultate in fin dei conti troppo spesso «frammentarie, compulsive e prive delle necessarie risorse umane e finanziarie»²⁰, è quindi necessario tornare alle domande di fondo sul senso e lo scopo dell'università e della formazione superiore e così domandarci: a che cosa servono oggi le università?²¹ Perché esistono? Su quali paradigmi culturali, pedagogici, ordinamentali, didattici, organizzativi devono re-inventarsi? Qual è il loro senso profondo da riscoprire e quali sfide devono ancora essere affrontate con maggior coraggio?²²

Nel prosieguo di questo contributo non si ha l'ardire di affrontare tutte queste domande fondanti, che necessiterebbero per essere anche solo declinate nelle loro molteplici implicazioni una trattazione ben più ampia, ma ci si limiterà a riprendere una celebre diade formulata da Benedetto Croce per indagare, alla luce del mutato contesto storico qui delineato, "ciò che è vivo e ciò che è morto"²³ dell'università attuale, provando così a delineare nuove possibilità pedagogiche da riscoprire o intraprendere.

Su quest'ultimo aspetto, prima di procedere, è forse opportuna una premessa per togliere il campo da possibili fraintendimenti. Discutendo su "ciò che è vivo e ciò che è morto" del sistema di istruzione superiore del nostro paese si vuole offrire una riflessione non solo appena di ciò che c'è, ma soprattutto di ciò che sarebbe bene che ci fosse. Ed è evidente che in questo lavoro si ha a che fare «con il mondo del possibile da realizzare nell'essere storico-mondano del reale»²⁴. Nello svolgimento di questo discorso, però, come è stato sottolineato, vi è una profonda differenza tra la dimensione che riguarda le politiche da intraprendere ed una che ha invece come prima preoccupazione, pur non disdegnando le declinazioni di concreta attuazione, una dimensione autenticamente pedagogica. Il *possibile* da realizzare sotto un approccio di analisi delle politiche da introdurre, infatti, «riguarda prevalentemente i possibili che consolidano la potenza di chi esercita o si candida al Governo di un Paese e delle sue istituzioni»²⁵, mentre quello delle *pedagogie* (al plurale, perché anche nello stesso ambito pedagogico possono esserci – e in effetti ci sono – differenti approcci) «riguarda i possibili che sarebbe bene introdurre nell'esistente» – in questo caso del sistema universitario – «per consolidare al meglio l'educazione e la formazione non di un'umanità generale e astratta, ma di ciascuno e, attraverso questo ciascuno, proprio per le relazioni che intrattiene, di tutti»²⁶.

3. Ciò che è morto

- *Il tramonto del paradigma separativo*

I mesi appena trascorsi hanno sancito la fine di alcuni paradigmi che resistevano immutati nel tempo. Il primo fra tutti è il tramonto – nella realtà fattuale anche se non ancora nei "decreti" formali, né tanto meno a livello di diffusa consapevolezza culturale – del paradigma separativo²⁷ di luoghi, tempi e spazi dell'apprendimento. Il Covid-19, anche per quanto riguarda la formazione

terziaria superiore, sembra aver inaugurato bruscamente, senza chiedere il permesso a nessuno, l'epoca del *learning everywhere and anytime*.

Per esempio, la virtualizzazione della vita universitaria ha fatto sì che molti studenti, stanchi di essere isolati dopo mesi di lockdown più o meno forzati, si trasferissero in piccoli gruppi presso case in zone di villeggiatura (da Salt Lake City al Lago Tahoe fino ad Aspen) per trascorrere insieme il prossimo anno accademico ricreando una piccola comunità universitaria perché ormai "il college universitario può essere ovunque"²⁸. Questa tendenza ha dato vita anche a offerte di pacchetti commerciali dove si offrono interi semestri da vivere in un campeggio attrezzato a contatto con la natura, insieme ad altri studenti universitari e tutor, in un originale mix tra contatto con la natura, didattica digitale e comunità di apprendimento²⁹.

L'esperienza trascorsa ha quindi reso concretamente sperimentabile – pur con limiti e contraddizioni – quello che appariva chiaro ormai da tempo: non esistono più luoghi dove si impara e luoghi dove non si impara: se, infatti, la propria casa può trasformarsi in aula universitaria, anche l'ufficio o la fabbrica (o anche un bosco o un campeggio sembrano dirci queste recenti esperienze americane – *why not?*) possono trasformarsi in un luogo di apprendimento, in una commistione di ambiti personali e comunitari, di sfere private e professionali che forse susciterà ulteriori interrogativi e problematiche ma che contribuisce di certo al superamento della catena formativa di natura fordista ormai oltrepassata dalla realtà, ancorché non del tutto abbandonata nei principali schemi di pensiero e *frameworks* culturali.

- *Il declino del monismo universitario*

La pandemia, con il conseguente massiccio utilizzo di didattica a distanza online, ha poi inevitabilmente risvegliato le mire delle grandi *tech company* per l'erogazione di formazione a distanza a costi più contenuti (soprattutto rispetto agli standard anglosassoni). E così se il fondatore di Facebook Mark Zuckerberg, insieme alla moglie Priscilla Chan, tramite la loro fondazione filantropica hanno annunciato un investimento plurimilionario nella piattaforma di corsi online "*Eruditus*"³⁰, Google ha annunciato nel mese di luglio 2020, con un post di Kent Walker, *Senior Vice President for Global Affairs*³¹, di intraprendere con più decisione il progetto circa una propria "università telematica" con corsi di ingegneria, informatica ed economia³². Analoga direzione sembra voler intraprendere il social network LinkedIn, con un'offerta già disponibile di decine di migliaia di corsi di aggiornamento professionale gratuiti e a pagamento³³. Generalmente non si tratta di veri e propri percorsi di laurea (al termine non si consegue un titolo di studio "avente valore legale"), ma si configurano piuttosto come corsi brevi di formazione/specializzazione su determinate tematiche, della durata di massimo 6 mesi, svolti in modalità a distanza e attestati dai *Google Career Certificates*. Oltre alla durata limitata e alla fruibilità online, un'altra caratteristica di questi corsi risiede nel loro costo particolarmente contenuto (attorno a poche centinaia di dollari). I corsi (ospitati sulla piattaforma *Coursera*³⁴) al momento si concentrano sulle professioni tecnologiche e digitali per la formazione di *IT Support Specialist; UX Designer; Project Manager; Data Analyst*³⁵.

Questa iniziativa segue una decisione analoga di Microsoft (*Global skills initiative*³⁶) che ha l'obiettivo di aiutare milioni di giovani americani a sviluppare nuove competenze digitali, anche alla luce degli effetti della crisi da Covid-19.

Gli sviluppi di questi progetti sono ancora almeno parzialmente incogniti, né è possibile prevedere se tali iniziative metteranno a repentaglio l'esistenza stessa di alcuni settori della tradizionale didattica universitaria³⁷. Di certo già oggi qualche commentatore ha iniziato a domandarsi: "se è possibile guadagnare \$ 93.000 dopo aver seguito un corso da appena \$ 300, qual è allora il futuro dell'istruzione superiore?"³⁸.

L'impatto dei cambiamenti epocali che stiamo vivendo non ci consente di fornire facili previsioni sul futuro. In ogni caso, l'epoca del privilegio dell'università come unico dispensatore di formazione superiore sembra giunta ormai al tramonto. Accanto ad essa, infatti, non solo è prevedibile ma anche auspicabile che sorgano differenti centri di formazione terziaria di alta qualità, compresi quelli con declinazioni più professionalizzanti come IFTS e ITS, andando così a disegnare uno scenario contraddistinto da un crescente pluralismo di opzioni formative³⁹ che, senza rappresentare una minaccia per nessuno, potrà invece costituire un'occasione per un deciso rilancio del sistema e di superamento di alcuni decennali ritardi del nostro paese⁴⁰, contribuendo forse così a farci lentamente risalire la china della classifica già riportata che ci vede penultimi a livello europeo come percentuale di laureati.

L'esperienza nel complesso positiva, ancorché recente (2010), degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) dovrebbe infatti farci riflettere sull'inadeguatezza di un "unico" canale formativo superiore rispetto alle mutevoli e multiformi necessità del XXI secolo. Ampliare gli spazi e i sostegni alla libera iniziativa, pur all'interno della governance e del controllo pubblico (statale o regionale), di soggetti in grado di promuovere offerte formative innovative e flessibili, oltre a fornire nuove possibilità, costringerebbe tutto il sistema d'istruzione ad una sua rimodulazione, permettendo così di ibridare maggiormente percorsi e discipline, aumentando e favorendo il prolifico rapporto tra accademia, territorio locale e partner internazionali, secondo il motto *think globally, act locally*.

- *L'eclissi del formalismo pedagogico/formativo*

Una diretta conseguenza di quanto appena esposto riguarda la scomparsa del diploma di laurea come unico lasciapassare verso il mondo delle professioni e della vita adulta. Emblematico a questo riguardo il fatto che alcune grandi multinazionali (tra queste Google, Apple, IBM) da qualche tempo pubblicino offerte di lavoro senza che sia richiesto uno specifico titolo di studio⁴¹. L'ultima ad aggiungersi a questo elenco è stata la famosa piattaforma di streaming musicale *Spotify*: la società ha infatti pubblicato una offerta di lavoro dove «cerca il capo degli *studios* per l'Europa meridionale e orientale. Base: Milano e Madrid. Obiettivo: creare o acquistare contenuti audio che celebrino le storie e le vite di chi lavora con la musica. Dieci i requisiti richiesti. Manca il titolo di studio. Irrilevante»⁴².

In realtà, al di là di facili quanto mendaci slogan quali "la laurea non serve più", il conseguimento di un titolo di studio superiore è ancora il modo migliore per ampliare e cogliere maggiori opportunità lavorative. Ma già oggi si registra che il titolo in quanto tale, il "pezzo di carta" avente

“valore legale di titolo di studio” è ancora predominante nelle procedure assunzionali di tipo pubblicistico/concorsuale, ma sempre meno (almeno per i suoi aspetti meramente formali) per quanto riguarda il mercato del lavoro di tipo privato.

È appena il caso qui di accennare alle classiche pagine di Luigi Einaudi sulla “vanità dei titoli di studio”⁴³ dove ha scritto:

Finché non sarà tolto qualsiasi valore legale ai certificati rilasciati da ogni ordine di scuole, dalle elementari alle universitarie, noi non avremo mai libertà di insegnamento; avremo insegnanti occupati a ficcare nella testa degli scolari il massimo numero di quelle nozioni sulle quali potrà cadere l’interrogazione al momento degli esami di stato. Nozioni e non idee; appiccicature mnemoniche e non eccitamenti alla curiosità scientifica ed alla formazione morale dell’individuo.

Sono vissuto per quasi mezzo secolo nella scuola; ed ho imparato che quei pezzi di carta che si chiamano diplomi di laurea, certificati di licenza valgono meno della carta su cui sono scritti. Per alcuni vogliamo giungere al 10 per cento dei portatori di diplomi? Il giovane vale assai di più di quel che sta scritto sul pezzo di carta o almeno, del pregio che l’opinione pubblica vi attribuisce; ma “legalmente” l’un pezzo di carta è simile ad ogni altro e la loro contemplazione non giova a chi deve fare una scelta tra coloro che offrono se stessi agli impieghi ed alle professioni⁴⁴.

Oppure ancora lo stesso Einaudi nel 1959 affermava che la verità essenziale secondo lui era la seguente:

non avere il diploma per se medesimo alcun valore legale, non essere il suo possesso condizione necessaria per conseguire pubblici e privati uffici, essere la classificazione dei candidati in laureati, diplomati medi superiori, diplomati medi inferiori, diplomati elementari e simiglianti indicativi di casta, propria di società decadenti ed estranea alla verità ed alla realtà; ed essere perciò libero il datore di lavoro, pubblico e privato, di preferire l’uomo vergine di bolli⁴⁵.

Forse Luigi Einaudi era troppo in anticipo rispetto ai tempi. Ma la capacità di prefigurare i tempi è propria dell’animo geniale che per questo rimane il più delle volte incompreso. Ciò che qui interessa sottolineare – al di là di una approfondita disamina delle ragioni storiche e giuridiche che possono o meno giustificare la permanenza del valore legale del titolo di studio nel nostro ordinamento, già peraltro ampiamente svolta da autorevoli studiosi in altra sede⁴⁶ – è che l’illusione del valore assegnato *ex lege* ai titoli di studio (e dell’uguaglianza di tale valore tra titoli conseguiti al termine di differenti percorsi formativi) nel mondo sempre più globalizzato e complesso che stiamo vivendo riduce ulteriormente il proprio peso specifico. Quanto finora esposto dovrebbe quindi portare il sistema di istruzione e formazione, inteso sia a livello di struttura gerarchico-burocratica sia a livello dei singoli attori in gioco, a favorire la formazione della persona nella sua integralità rispetto alla collezione di “bollini” e “certificati” come in una raccolta punti di un qualsiasi supermercato. Ciò non vuol dire destrutturare o abbandonare ogni

forma di certificazione, ma semplicemente avere la consapevolezza di privilegiare, ad ogni livello, la crescita sostanziale della persona rispetto agli aspetti meramente formali.

- *La fine dei riduzionismi disciplinari*

Seguendo quanto si è finora detto, risulta dunque chiaro come il nostro tempo sia contraddistinto dal paradigma epistemologico della complessità e da quello pratico dell'incertezza: la realtà nelle sue differenti declinazioni è sempre più complessa da conoscere e la nostra capacità di agire bene nelle circostanze date è messa alla prova dal rapido susseguirsi di eventi imprevedibili e imprevedibili.

Per poter conoscere la realtà (razionalità teoretica) e per poter saper agire bene, con *phrónesis*, in un dato contesto spazio/temporale (razionalità pratica)⁴⁷ occorre perciò, pur salvaguardando le singole prospettive e i distinti approcci disciplinari, recuperare uno sguardo più ampio in grado di far dialogare e interrogare le singole prospettive scientifiche all'interno di un unico orizzonte, recuperando in primo luogo la capacità di evidenziare i nessi tra le cose o, per dirla con Newman, le «loro mutue e autentiche relazioni»⁴⁸, riuscendo così a distinguere «la fine in ogni inizio, l'origine in ogni fine, la legge in ogni interruzione»⁴⁹.

Risultano a tal proposito illuminanti alcune pagine proposte quasi un secolo fa dal filosofo spagnolo José Ortega y Gasset dove si interroga attorno alla missione dell'università. Egli, accanto alla preparazione alle "professioni intellettuali" della borghesia e alla preparazione dei futuri ricercatori, assegna all'università come primario compito quello che lui sintetizza come la "trasmissione della cultura", giustificandola in questi termini:

"Cultura generale!". [...] La "cultura", riferita allo spirito umano – non al bestiame o ai cereali – non può essere che generale. Non si è "colti" in fisica o in matematica. Ciò significa essere dotti in una materia. Usando questa espressione "cultura generale" si dichiara il proposito che lo studente riceva una certa conoscenza ornamentale e vagamente educativa del suo carattere o della sua intelligenza. Per un proposito così vago, va bene qualsiasi disciplina [...].

Ma il fatto è che se risaliamo all'epoca in cui l'Università fu creata – il Medioevo – vediamo che il residuo attuale è l'umile sopravvivenza di quanto costituiva allora, interamente e propriamente, l'insegnamento universitario. [...] Ma ciò che oggi chiamiamo "cultura generale" non lo era per il Medioevo; non si trattava di ornamento della mente o disciplina del carattere; si trattava, al contrario, del sistema delle idee sul mondo e sull'umanità che l'uomo d'allora possedeva. Era, dunque, il repertorio delle convinzioni che doveva dirigere effettivamente la sua esistenza. La vita è un caos, una selva selvaggia, una confusione. L'uomo si perde in essa. Ma la mente reagisce di fronte a questa sensazione di naufragio e smarrimento: lavora per trovare nella selva le "vie", i "cammini", cioè idee stabili e chiare sull'Universo, convinzioni positive su quel che sono le cose e il mondo. Il loro insieme, il loro sistema è la cultura nel senso vero della parola; tutto il contrario, dunque, di un ornamento. La cultura è ciò che salva dal naufragio vitale, quel che permette all'uomo di vivere senza che la sua vita sia una tragedia senza senso e un radicale avvillimento⁵⁰.

L'avversario contro cui si scaglia Ortega y Gasset è il "nuovo barbaro" – l'ingegnere, il medico, l'avvocato, lo scienziato – che nonostante sia «più dotto che mai» è allo stesso tempo «anche più incolto»⁵¹. Tale situazione comporta che uomini così formati non siano più in grado di vivere «all'altezza dei tempi»⁵², in grado cioè di comprendere e affrontare le sfide e i problemi posti dal tempo presente.

È infatti "oltremodo inverosimile" che possano diventare veramente un buon medico, un buon giudice o un buon tecnico: così come è certo che «tutte le altre azioni della sua vita o tutto ciò che nelle stesse professioni va al di là del lavoro abituale, risulteranno deplorable. Le sue idee e le sue attività politiche risulteranno inette; i suoi amori, a seconda del tipo di donna che preferirà, inopportuni e ridicoli; porterà nella sua vita familiare un clima inattuale, pazzesco e misero, che amareggerà per sempre i propri figli, e nelle riunioni di società esprimerà dei pensieri mostruosi e una torrenziale volgarità»⁵³. Al contrario, «per muoversi con successo nella selva della vita bisogna essere colti, bisogna conoscere la sua topografia, i suoi cammini o "metodi"; cioè bisogna avere un'idea dello spazio e del tempo in cui si vive, una cultura attuale»⁵⁴.

Ora, senza necessariamente dover arrivare a conclusioni tanto radicali come quelle del filosofo spagnolo, la provocazione appare meritevole di essere adeguatamente raccolta. Uno stimolo che vale tanto per le dinamiche di insegnamento/apprendimento, quanto per ciò che concerne l'organizzazione della ricerca scientifica.

Per iniziare a recuperare l'attualità e l'importanza di una simile visione integrale delle cose è forse sufficiente partire dall'affronto dei problemi concreti che la realtà ci pone davanti: ciascuno poi li affronterà secondo le sensibilità, gli strumenti e i campi di indagine che appartengono alla propria prospettiva epistemologica. Ma si eviterà così di trasformare i dipartimenti universitari, per utilizzare una vivida espressione di Giovanni Battista Montini, in un «rifugio dei mediocri, presuntuosi e arrivisti, degli eruditi raccoglitori di frammenti e compositori di grammatiche, che per aver l'occhio troppo fisso su atomiche ed infinitesimali porzioni dell'essere, impercettibili dai profani, son poi divenuti miopi e ciechi davanti all'ampiezza degli umani orizzonti»⁵⁵.

Recuperare questa "ampiezza degli umani orizzonti" appare ormai una urgenza non più rimandabile e l'università dovrebbe procedere in questa direzione anziché crogiolarsi su un'infinità di procedure burocratiche e formalismi vari che rischiano di ridurla ad una versione odierna del labirinto di Cnosso, senza però alcun "filo di Arianna" a disposizione per recuperare la via d'uscita.

- *Il fallimento delle strutture burocratiche*

Infine occorre essere ben consapevoli che la stessa organizzazione universitaria intesa come entità amministrativa – a tutti i suoi livelli internazionale, nazionale, locale – non è affatto "neutra" nei confronti degli statuti epistemologici delle discipline, delle modalità e degli esiti delle differenti attività di didattica, ricerca e di relazioni socio-culturali con il territorio.

In questi mesi di riorganizzazione flessibile del lavoro di docenti e personale tecnico amministrativo le università hanno potuto sperimentare – accanto ad innegabili difficoltà – innovazioni e nuove modalità di collaborazione finora inedite o poco praticate⁵⁶. Ma non si tratta appena di ripensare continuamente prassi e abitudini lavorative.

Meccanismi e procedure eccessivamente buro-tecnocratici rischiano, infatti, di irrigidire il contesto universitario andando a consolidare e confermare stereotipi e chiusure già presenti all'interno delle singole discipline (o dei settori scientifico disciplinari), in una autoreferenzialità lesiva di prospettive di studio e ricerca interdisciplinari che potrebbero essere ben più feconde e in grado di intercettare le grandi questioni "complesse" del nostro tempo. Sia chiaro, come nel punto precedente non si tratta di "annacquare" alcunché, in un *mare magnum* indistinto e indefinito. Al contrario, invece, si pone il tema di come far sì che le singole sensibilità e peculiarità epistemologiche possano essere davvero protagoniste della loro ricerca senza inutili quanto insensati e controproducenti riduzionismi.

Un esempio di possibile miglioramento degli attuali sistemi che governano la vita degli atenei viene dalle procedure valutative⁵⁷, che rischiano spesso di cadere in una vera e propria "tirannia della valutazione"⁵⁸, riducendo la realtà a mero dato quantitativo, misurabile e certificabile statisticamente, innescando comportamenti e pratiche discutibili e sacrificando così talvolta proprio quella "qualità" che si dovrebbe invece tutelare e incoraggiare. Al contrario, come scrive Angélique Del Rey, occorrerebbe «accettare la complessità, l'incertezza, l'imprevedibilità, la specificità, la singolarità, la contestualizzazione, rimpiazzando la linearità e il riduzionismo sistematico» facendo diventare ogni «errore uno strumento e un'occasione irrinunciabile di crescita (e non di condanna)»⁵⁹.

D'altronde per superare questa ineludibile antinomia tra una valutazione ridotta a mero calcolo quantitativo ed una prospettiva che vuole invece mantenersi di piena educazione, bisogna riscoprire la consapevolezza che la valutazione «è un processo, non uno stato; un percorso, non un traguardo; un passaggio, non un luogo»⁶⁰. In quest'ottica la valutazione (della ricerca, della didattica, di ogni altra attività) dovrebbe rappresentare più che un ulteriore ostacolo amministrativo e burocratico, un'occasione «per sollecitare la crescita della responsabilità personale e sociale di tutti gli attori coinvolti nei processi interni ed esterni di valutazione e per aumentare le loro pratiche di giustizia e di solidarietà»⁶¹, recuperando così le categorie aristoteliche di fiducia, collaborazione reciproca e amicizia (*philia*).

4. Ciò che è vivo

- *La dimensione relazionale e la riscoperta della communitas universitaria*

Diverse sono invece le (ri)scoperte a livello di consapevolezza pedagogica dei punti di vita che permangono nell'esperienza dell'università e che questo periodo ha portato ulteriormente a galla. Tra queste il primato spetta forse al ritorno della centralità della dimensione relazionale nella dinamica educativa. Una riscoperta che si può declinare sotto differenti prospettive.

In primo luogo tutti noi abbiamo potuto sperimentare – ciascuno "sulla propria pelle" – come ogni singola persona sia innanzitutto relazione: con se stesso, con gli altri, con la realtà e il mondo che ci circonda⁶². La persona, nella prospettiva pedagogica, non solo *ha* relazioni, ma innanzitutto è *relazione/i*⁶³. Senza questa dimensione non ci sarebbe quello che va sotto la categoria di "persona umana", né tantomeno sarebbe possibile instaurare processi pienamente educativi. La

dimensione relazionale non è emersa, infatti, nella sua importanza solo rispetto alla singola persona o ad un generico ambito sociale: forse come non mai è affiorata la trama costitutiva di ogni autentica formazione che vuole al contempo essere pienamente educativa. Senza relazione la formazione si riduce ad addestramento. Per esempio, la fruizione di lezioni esclusivamente “asincrone” da parte degli studenti può certo condurli all’apprendimento di determinati concetti e nozioni, così come talvolta al conseguimento di un titolo di studio, ma non potrà farli crescere e maturare come persone nella loro interezza all’interno di una autentica relazione educativa e, per questo, anche formativa: senza relazione non c’è infatti possibilità di educazione e formazione, così come senza libertà.

Nella relazione pedagogica e nei processi di insegnamento/apprendimento, infatti, «all’avanzamento di una persona in una direzione non può che corrispondere il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell’altra, e ciò proprio per riconoscere e valorizzare ambedue nel tendere insieme, via via, al meglio possibile di sé»⁶⁴.

L’esperienza di disagio e di mancanza della relazione tra studenti e docenti, tra *magister* e allievi⁶⁵ che tutti noi abbiamo provato nei mesi trascorsi, trova conferma in un interessante studio condotto dall’americano Peter Felten, direttore del *Center for Engaged Learning* della Elon University in North Carolina (USA)⁶⁶. Nella sua ricerca, condotta insieme a Leo Michael Lambert, Felten è andato alla scoperta di quale sia il fattore che, più di tutti, contribuisce a creare all’interno di un campus universitario un ambiente di apprendimento eccellente. Nella loro indagine i due ricercatori hanno visitato 17 differenti atenei tra tutte le tipologie possibili (*community colleges, research universities, liberal arts colleges, technical college, comprehensive public institutions, online university*), incontrando e intervistando oltre 350 persone tra studenti, docenti e personale tecnico amministrativo, con i quali hanno intrattenuto colloqui individuali e *focus group*. La ricerca ha mostrato come la creazione di un ambiente di apprendimento dove le relazioni sono incoraggiate e piene di significato influisce positivamente sull’apprendimento degli studenti, aumentando i tassi di conseguimento della laurea, lo sviluppo del pensiero critico, le competenze comunicative e di leadership. La presenza o meno di una rete di relazioni efficaci all’interno del campus, inoltre, consente agli studenti non solo di affrontare al meglio i momenti di difficoltà ricevendo un sostegno diffuso, ma anche di incoraggiarli ad affrontare le grandi domande della propria vita. D’altronde – si chiedono Felten e Lambert – quando anni dopo ci troviamo a domandarci che cosa ci ricordiamo degli anni universitari, la risposta è innanzitutto nella relazione con quelle persone – un docente, un compagno di corso, un coach sportivo, un tutor – che ci hanno offerto un senso di appartenenza, su di noi, sul mondo e sulla realtà, contribuendo così a formare la nostra attuale identità, quello che oggi siamo e che senza la relazione con queste persone non saremmo mai diventati.

Quella della relazione non può dunque essere ridotta ad una dimensione meramente psico-emotiva (“mi sento solo e ho bisogno di qualcuno”), ma va invece riguadagnata anche nel suo intero spessore pedagogico e formativo. In questo, che sia a distanza o in presenza, ciò che conta è che le persone che si mettono in relazione siano disposte a “ballare insieme” quella danza creatrice ed armonica che è rappresentata dalla traiettoria formativa ed educativa del rapporto tra docente e studente già richiamata. Si tratta, in altre parole, di recuperare

l'importanza di quella dimensione cooperativa e collaborativa che anche un autorevole filone della letteratura scientifica di area economica ha recentemente riportato al centro del dibattito⁶⁷. La ricerca di Felten e Lambert rappresenta dunque un richiamo per un ritorno alla *communitas* universitaria originaria di stampo medievale, dove maestri e allievi si sceglievano liberamente e reciprocamente, in una comune corsa alla scoperta della verità (*universitas magistrorum et scholarium*). Un'armonia talmente desiderabile che ha portato uno studioso contemporaneo a descrivere quella libera forma associativa (*corporazione*) tra studenti e docenti come qualcosa di simile a un vero e proprio paradiso⁶⁸.

- *La complementarità tra virtuale e reale*

Un secondo elemento, fortemente collegato rispetto a quanto appena detto, riguarda l'impatto delle nuove tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento. La didattica a distanza ha fatto irruzione nelle case e nelle stanze di studenti e docenti obbligandoli ad un repentino cambio di abitudini e a un aggiornamento forzato sul campo. Improvvisamente il *virtuale* è sembrato più vicino al *reale*, la *distanza* ha rappresentato un'altra modalità – obbligata dalle circostanze – di *presenza*. Non è questa la sede per una disamina dettagliata su un punto che richiederebbe ben altri approfondimenti. Qui ci si limita a segnalare alcune rinnovate consapevolezze.

La prima. Ciò che funziona dal punto di vista pedagogico-didattico *in presenza* non è detto (anzi quasi mai lo è) che funzioni ugualmente *nella distanza virtuale*. Riproporre inalterate forme, modalità, contenuti di una lezione a seconda che si tratti di una situazione a distanza o in presenza rappresenta quindi il primo errore da evitare. Come è stato fatto notare, infatti, «lo studente, con una didattica a distanza impostata allo stesso modo di quella in presenza vede solo il docente e non le relazioni che egli intrattiene o no con i compagni in classe, tantomeno con gli altri coetanei posti come lui a distanza»⁶⁹. Fare finta che sia la stessa cosa non aiuta a guardare in faccia il cambiamento che stiamo vivendo.

La seconda consapevolezza risiede nella scoperta che proprio per sfruttare le potenzialità del digitale, orizzonte strumentale ormai ineludibile, senza però perdere quella dinamica relazionale di cui si è sopra richiamata l'importanza, occorre passare dalla prospettiva esclusiva dell'*aut/aut* (o a distanza o in presenza) a quella integrativa/inclusiva dell'*et/et*, del *non solum..., sed etiam*: non solo la didattica in presenza ma anche quella a distanza e vice-versa. Ovviamente non come è stato fatto durante i mesi di lockdown dove alcuni studenti sono rimasti in aula, in presenza con il docente, mentre altri studenti seguivano la lezione a distanza, da remoto: una situazione che rischia di generare ulteriori disparità tra gli studenti.

Si dischiude, invece, l'occasione di concepire la *distanza* e la *presenza* non come possibilità univoche o alternative, ma come stili e modalità didattiche che si possono ibridare, in una prospettiva di didattica sempre più intrecciata, mista e *blended*.

- *Personalizzazione e interdisciplinarietà dei percorsi formativi per favorire creatività e pensiero critico*

Si è già accennato al tema che non esiste possibilità di educazione e formazione senza relazione. Allo stesso modo senza *libertà* non c'è possibilità di educazione e di formazione. E neppure di *scholé*. Ma solo un orizzonte di costrizione e di *imperium*⁷⁰. Che può servire per qualche scopo organizzativo o amministrativo ma che non assolve alcuna *mission* pedagogicamente valida.

Anche l'università deve dunque tornare a scoprirsi come *luogo di libertà*, dove la singola persona umana – all'interno di relazioni piene di significato che si sviluppano tra distanza e presenza, virtuale e reale – possa esercitare ampiamente il pensiero critico e allenare e far maturare le proprie doti di creatività.

Non è un caso forse che fin dal 2006 le istituzioni europee hanno richiamato l'importanza, tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, di dimensioni quali il senso di iniziativa, di imprenditorialità, di creatività, di innovazione e di assunzione dei rischi. Lo sviluppo del pensiero creativo e critico rientra infatti tra quelle competenze chiave previste ormai da anni dalle istituzioni comunitarie per favorire l'apprendimento permanente⁷¹, l'*employability* (intesa preferibilmente in una prospettiva olistica e integrale⁷²) e quelle forme di cittadinanza consapevole che consentono di partecipare attivamente in un mondo sempre più polifonico e multiculturale. Uno degli insegnamenti della pandemia dal punto di vista delle pratiche didattiche è certamente quello della necessità di superare un paradigma passivo-trasmissivo-riproduttivo dei processi di insegnamento/apprendimento indirizzandosi verso modalità trasformative, dialogiche e riflessive, che sappiano illuminare il vissuto e l'agito, preparando così al meglio la persona per l'imprevisto e l'inatteso⁷³. La creatività intesa come la competenza di pensare *out of the box* in maniera originale e innovativa, così come la capacità di sviluppare un pensiero critico – in un mondo contraddistinto dalla post-verità e dominato dalle *fake news* propagate tramite social networks⁷⁴ – che si concretizza nel saper sostenere una discussione, nel formulare ipotesi e interrogativi, nel porre alternative, rappresentano ormai dimensioni alla cui maturazione non è più possibile sottrarsi fin dalla scuola secondaria⁷⁵. Recenti studi ne hanno infatti evidenziato non solo la loro valenza orientativa nel preparare al meglio gli studenti nel passaggio dalla scuola secondaria all'università⁷⁶, ma anche per quanto riguarda le future traiettorie dei singoli percorsi formativi e professionali di eccellenza⁷⁷.

Anche sotto questa luce appare dunque indispensabile un pronto recupero del principio pedagogico dell'alternanza formativa⁷⁸ intesa come inesausto intreccio di teoria e pratica, sia come dimensione epistemologica sia come metodologia didattica in grado di innervare il concreto declinarsi di tutte le attività proposte. In questa direzione appare interessante l'esperienza americana dei *work colleges* dove il percorso formativo di ogni studente vede, accanto alle tradizionali ore di lezione e studio, una commistione di vere e proprie attività lavorative all'interno del campus e di esperienze di *service learning* a beneficio della comunità socio-territoriale circostante⁷⁹, in un recupero della piena dignità della dimensione formativa del lavoro per la maturazione delle competenze personali di ciascuno di cui oggi si sente un crescente e rinnovato bisogno⁸⁰.

5. Nota conclusiva: più ombre che luci?

Nelle pagine che precedono si avrà forse avuto modo di notare che i punti in affannoso declino risultano forse più numerosi e apparentemente imponenti delle occasioni che si dischiudono al nostro orizzonte. Così come le resistenze e le ritrosie al cambiamento sembrano impermeabili a qualsiasi avvenimento, anche di scala planetaria. Questo non può stupire, né scoraggiare. Né significa, come si è visto, che non esistano motivi di ragionevole speranza e di possibilità di costruzione e di innovazione.

Sempre Ortega Y Gasset, nell'introdurre le sue riflessioni sull'università, ricordava al proprio uditorio rappresentato dagli studenti universitari della Federazione Universitaria di Madrid che «ci sono date solo delle possibilità; delle *possibilità* per fare da noi stessi questa o quest'altra cosa»⁸¹. Spetta quindi a ciascun attore dell'università – a partire da chi riveste importanti ruoli decisionali apicali fino all'ultima matricola che muove i primi passi nelle aule reali o virtuali – far sì che queste possibilità diventino sempre più realtà.

La possibilità che l'università sappia nuovamente riaffermare la propria "promessa"⁸² di centralità nella società del mondo post-pandemico risiede dunque innanzitutto nella sua stessa capacità di ampliare e rilanciare quei punti ancora vivi e fondanti della *mission* universitaria e, al contempo, correggere e abbandonare quei punti ormai senza linfa e quelle zone d'ombra che rischiano semmai di immobilizzare e frenare anche i numerosi tentativi di bene di cui le nostre università sono – per fortuna – ancora così riccamente disseminate.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

¹ E. Christakis, *School Wasn't So Great Before COVID, Either*, «The Atlantic», dicembre 2020

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/12/school-wasnt-so-great-before-covid-either/616923/>.

² M. H. Rafalow, *Digital Divisions. How schools create inequality in the tech era*, University of Chicago Press, Chicago 2020.

³ È la tesi di G. Bertagna che, con riferimento in particolare al contesto scolastico, avrebbe sperato in un maggior coraggio nel ripensare il sistema educativo e formativo italiano: G. BERTAGNA, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020. Un radicale cambiamento per l'università è stato invocato, seppur da prospettive differenti, anche da Ernesto Galli della Loggia, *Università. La svolta necessaria*, «Corriere della Sera», 23 luglio 2020.

⁴ Commissione Europea, *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI). Relazione nazionale per il 2019. Italia*, 2019.

⁵ Per un primo confronto sull'esperienza delle università italiane nel fronteggiare l'emergenza sanitaria si vedano T. Agasisti, M. Soinc, *Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy*, in «Studies in Higher Education», 2020, pp. 1-10; M. Mincu, L. Statham, *Universitari protagonisti nella didattica online*, lavoce.info, 14 luglio 2020.

⁶ Su questo tema si rimanda a G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; A.M. Poggi, *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.

⁷ M. Langford, C. Damşa, *Online Teaching in the Time of COVID-19: Academic teachers' experiences in Norway*, Centre for Experiential Legal Learning (CELL), University of Oslo, 17 aprile 2020 <https://www.jus.uio.no/cell/digitaldugnad/report-university-teachers-16-april-2020.pdf>.

⁸ J. MARCUS, *While focus is on fall, students' choices about college will have a far longer impact*, «The Hechinger Report», 29 maggio 2020 <https://hechingerreport.org/while-focus-is-on-fall-students-choices-about-college-will-have-a-far-longer-impact/>; M. Korn, *Tumbling Community-College Enrollment Highlights Pandemic's Broad Impact*, «Wall Street Journal», 22 novembre 2020, <https://www.wsj.com/articles/tumbling-community-college-enrollment-highlights-pandemics-broad-impact-11606064400>.

⁹ Per un approfondimento su questa tematica, già particolarmente critica prima dell'emergenza pandemica, si veda R. Zemsky, S. Shaman, S. Campbell Baldrige, *The College Stress Test. Tracking Institutional Futures across a Crowded Market*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2020.

¹⁰ T. Agasisti, A. Bertolotti, *Higher education and economic growth: A longitudinal study of European regions 2000-2017*, in «Socio-Economic Planning Sciences», 2020.

¹¹ E. Richmond, *Little-noticed victims of the higher education shutdowns: college towns*, «The Hechinger Report», 11 maggio 2020 <https://hechingerreport.org/little-noticed-victims-of-the-higher-education-shutdowns-college-towns/>.

¹² Per esempio la *Missouri Western State University* ha dichiarato l'emergenza finanziaria J. Marcus, *How higher education's own choices left it vulnerable to the pandemic crisis*, «The Hechinger Report», 4 agosto 2020, <https://hechingerreport.org/how-higher-educations-own-choices-left-it-vulnerable-to-the-pandemic-crisis/>; mentre l'*University of Akron* in Ohio a causa del calo delle immatricolazioni si è vista costretta a licenziare ben 97 professori full-time, C. Flaherty, *Budget 'Bloodbath' at University of Akron*, «Inside Higher Ed», 16 Luglio 2020 <https://www.insidehighered.com/news/2020/07/16/budget-bloodbath-university-akron>. In generale molti college americani hanno riscontrato difficoltà finanziarie S. BUTRYMOWICZ, P. D'AMATO, *Analysis: hundreds of colleges and universities show financial warning signs*, «The Hechinger Report», 4 agosto 2020 <https://hechingerreport.org/analysis-hundreds-of-colleges-and-universities-show-financial-warning-signs/>.

¹³ L. Willen, *Welcome to college! The virus is winning, so please, quarantine or go home*, «The Hechinger Report», 19 agosto 2020 <https://hechingerreport.org/column-come-back-to-campus-were-opening-oh-wait-not-so-fast/>.

¹⁴ Papa Francesco, *Incontro con i rappresentanti del V convegno nazionale della Chiesa italiana*, Firenze, 10 novembre 2015.

¹⁵ ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, anno 2019*, report del 22 luglio 2020.

¹⁶ Solo per citare alcuni dati: nel 1861 vi erano circa 7.000 studenti universitari, nel 1920 si arriva a 53.000, nel 1946 diventano 248.000 per poi salire a 550.000 nel 1968. Da questo momento in poi le cifre raddoppiano rapidamente e superano il milione nel 1978 (1 milione e 33.000 studenti universitari) per poi arrivare agli attuali 1.721.790 iscritti nell'a.a. 2018/2019. Fonte: ISTAT serie storica e Portale dei dati dell'istruzione superiore <http://ustat.miur.it/>.

¹⁷ M. Baldacci, *L'università della terza fase*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, pp. 11-13.

¹⁸ M. G. Riva, *Università Oggi: polarità, scarti e problematicità*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, pp. 43-46.

¹⁹ G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, pp. 15-26.

²⁰ M. Fiorucci, *Accesso al sapere, Università e "società della conoscenza"*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, p. 26, pp. 25-29.

²¹ In questo senso richiamato il titolo del volume del docente di Cambridge S. COLLINI, *What are universities for?*, Penguin Books, London 2012.

²² In proposito è interessante rilevare che la rivista *Educational Philosophy and Theory* nel suo numero monografico di giugno 2020 intitolato *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19* abbia pubblicato un ampio dossier internazionale che apre una approfondita discussione attorno a interrogativi di questo tipo. Cfr. M. A. Peters et al., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, in «Educational Philosophy and Theory», 2020, pp. 1-45.

²³ B. Croce, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel*, Laterza, Bari 1907.

²⁴ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, cit., p. 34.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Sul tema si rimanda ai lavori di Giuseppe Bertagna, tra cui: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

²⁸ T. Lorenz, *College Is Everywhere Now*, «New York Times», 28 agosto 2020 <https://www.nytimes.com/2020/08/28/style/college-collab-houses-coronavirus.html>.

²⁹ È questo il caso di *A Place Beyond* che sul proprio sito internet presenta così: «Stay Enrolled in Your School. Study from here instead. Live in a community. Grow as an individual. Keep earning your degree». <https://www.aplacebeyond.com/location/bradshaw-mountains>.

³⁰ J. Kim, *Why the Chan Zuckerberg-Backed \$113 Million Investment in Eruditus Is a Big Deal*, «Inside Higher Ed», 3 settembre 2020 <https://insidehighered.com/blogs/learning-innovation/why-chan-zuckerberg-backed-113-million-investment-eruditus-big-deal>.

³¹ K. Walker, *A digital jobs program to help America's economic recovery*, 13 luglio 2020 <https://blog.google/outreach-initiatives/grow-with-google/digital-jobs-program-help-americas-economic-recovery/>.

³² Si vedano per esempio i seguenti links: <https://edu.google.com/why-google/higher-ed-solutions/>; <https://edu.google.com/latest-news/future-of-the-classroom/>.

³³ <https://www.linkedin.com/learning/me>.

³⁴ <https://www.coursera.org/google-it>.

³⁵ <https://grow.google/certificates/>.

³⁶ <https://blogs.microsoft.com/blog/2020/06/30/microsoft-launches-initiative-to-help-25-million-people-worldwide-acquire-the-digital-skills-needed-in-a-covid-19-economy/>.

³⁷ J. Bariso, *Google Has a Plan to Disrupt the College Degree*, Inc.com, 19 agosto 2020 <https://www.inc.com/justin-bariso/google-plan-disrupt-college-degree-university-higher-education-certificate-project-management-data-analyst.html>.

³⁸ D. Leibowitz, *You Don't Need College Anymore, Says Google*, Medium.com, 29 Luglio 2020, <https://medium.com/discourse/you-dont-need-college-anymore-says-google-102d4beec668>.

- ³⁹ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012, pp. 111-157. Sul tema del pluralismo educativo si segnala anche il testo di A. R. Berner, *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, trad. it. a cura di F. Magni, Edizioni Studium, Roma 2018 [ed. originale *No One Way to School. Pluralism and American Public Education*, Plagrave Macmillan, New York 2017].
- ⁴⁰ Analoghe considerazioni vengono avanzate anche in contesti, come quello inglese, dove per esempio la pratica di apprendistati di alta formazione è già molto più diffusa. Cfr. P. Brown, *Some observations on the race to higher education, digital technologies and the future of work*, in «Journal of Education and Work», vol. 33, n. 7-8, 2020, pp. 491-499.
- ⁴¹ *15 More Companies That No Longer Require a Degree—Apply Now*, 10 gennaio 2020 <https://www.glassdoor.com/blog/no-degree-required/>.
- ⁴² R. Luna, *L'Università non serve più, almeno non per trovare lavoro*, «La Repubblica», 3 settembre 2020 <https://www.repubblica.it/dossier/stazione-futuro-riccardo-luna/2020/09/02/news/l-universita-non-serve-piu-almeno-non-per-trovare-lavoro-266105250/>.
- ⁴³ L. Einaudi, *Vanità dei titoli di studio*, in Aa. Vv., *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, Zanichelli, Bologna 1947. In merito si veda anche l'intervento che lo stesso Luigi Einaudi fece all'Assemblea Costituente del 29 aprile 1947 dove affermò: «Mi si consenta di fare appello alla mia quasi cinquantennale esperienza di insegnante: ciò che turba massimamente le università è il fatto che gli insegnamenti, invece di essere indirizzati alla pura e semplice esposizione della verità scientifica, sono indirizzati al conseguimento di diplomi di nessun valore, né morale né legale. Poiché questo articolo consacra ancora una volta il valore legale a tutti questi pezzi di carta, io voterò contro».
- ⁴⁴ L. Einaudi, *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, Zanichelli, Bologna 1953, pp. 115-125, pubblicato con il titolo *La libertà della scuola*. Poi pubblicato anche in L. Einaudi, *Il buongoverno. Saggi di economia e politica (1897-1954)*, Laterza, Bari 1954, pp. 549-556.
- ⁴⁵ L. Einaudi, *Scuola e libertà*, in *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1959, p. 57.
- ⁴⁶ Si vedano *ex multis* gli approfondimenti di S. Cassese, *Il valore legale del titolo di studio*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 6, 2002, pp. 9-16; A. Romano, *Alcune considerazioni sul valore legale delle lauree universitarie: note storiche e prospettive*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 13, 2009, pp. 9-44.
- ⁴⁷ Per una rilettura in chiave pedagogica delle dimensioni della razionalità aristotelica si rimanda a G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, in particolare il capitolo 5, § 5 dedicato alla razionalità pratica, pp. 216-247.
- ⁴⁸ J. H. Newman, *L'idea di Università*, a cura di Angelo Bottone, Edizioni Studium, Roma 2005, VI, 5, p. 132.
- ⁴⁹ *Ivi*, VI, 6, p. 135.
- ⁵⁰ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università [1930, Misión de la Universidad]*, trad. it. a cura di A. Savignano, Guida Editori, Napoli 1972, pp. 45-46.
- ⁵¹ *Ivi*, p. 47.
- ⁵² *Ivi*, p. 46.
- ⁵³ *Ivi*, p. 49.
- ⁵⁴ *Ibidem*.
- ⁵⁵ G. B. Montini, *Coscienza universitaria. Note per gli studenti [1930]*, a cura di G. Tonini, Edizioni Studium, Roma 2014, p. 28.
- ⁵⁶ C. Smyth, N. Cortis, A. Powell, *University staff and flexible work: inequalities, tensions and challenges*, in «Journal of Higher Education Policy and Management», 2020, pp. 1-16 doi: 10.1080/1360080X.2020.1857504.
- ⁵⁷ Per un approfondimento si veda per esempio il recente numero monografico della rivista *Form@re*, vol. 20, n. 1, 2020: «La valutazione dell'apprendimento in Università».
- ⁵⁸ A. Del Rey, *La tirannia della valutazione*, Elèuthera, Milano 2018 [trad. it. a cura di A. L. Carbone, *La Tyrannie de l'évaluation*, Éditions La Découverte, Paris 2013].
- ⁵⁹ *Ibid.*, p. 15.
- ⁶⁰ G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 136.
- ⁶¹ *Ibid.*, p. 137.
- ⁶² G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (Ed.), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 89-127.
- ⁶³ G. Bertagna, *Persona e relazione. Per un'epistemologia pedagogica*, in «Ricerche di Psicologia», vol. 42, n. 1, 2019, pp. 119-141.
- ⁶⁴ G. Bertagna, *La pedagogia e le scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in G. Bertagna (Ed.), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 7-60, qui p. 27.
- ⁶⁵ Sul tema della relazione educativa tra *magister* e *minus* si veda G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017, pp. 34-111.
- ⁶⁶ Si veda in particolare il recente libro di P. Felten, L. M. Lambert, *Relationship-Rich education. How human connections drive success in college*, Johns Hopkins University Press, Baltimora, 2020.
- ⁶⁷ Si vedano al riguardo gli studi di Stefano Zamagni: *ex multis*, S. Zamagni, *L'economia del bene comune*, Città Nuova, 2007; Id. (con L. Bruni), *L'economia civile*, Il Mulino, Bologna 2015; così come il recente articolo di S. Zamagni, *Educare con l'ausilio dell'economia: perché e come*, in *MeTis*, vol. 10, n. 2, 2020, pp. 39-56.
- ⁶⁸ O. Weijers, *A Scholar's Paradise: Teaching and Debating in Medieval Paris*, Brepols, Turnhout, 2015. L'autore si riferisce all'Università di Parigi del XIII secolo.
- ⁶⁹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 85.
- ⁷⁰ Sul tema si veda G. BERTAGNA, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma

2017, pp. 34-111; Id., *Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica*, in E. Balduzzi (Ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Edizioni Studium, Roma 2020, pp. 29-57; Id., *Per un sistema educativo e formativo della persona. Autonomia, merito e pari opportunità*, in Amici di Marco Biagi, *Popolo ed Élite, Come ricostruire la fiducia nelle competenze*, Marsilio, Venezia 2020, pp. 93-131.

⁷¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006 (2006/962/CE). In particolare si vedano il punto 6 relativo alle "Competenze sociali e civiche" e il punto 7 "Senso di iniziativa e di imprenditorialità".

⁷² Spunti di riflessione in merito si trovano nel recente studio di C. Bonnard, *What employability for higher education students?*, in «Journal of Education and Work», vol. 33, nn. 5-6, 2020, pp. 425-445.

⁷³ Accanto ai testi classici di J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina editore, Milano 2003 e di D. A. Schön, *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987 [trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006], si veda anche per una loro declinazione in chiave didattica L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

⁷⁴ M. Ferraris, *Postverità e altri enigmi*, Il Mulino, Bologna 2017. Per una declinazione delle problematiche pedagogiche si veda il recente saggio di E. M. Bruni, *L'educazione nel tempo della post-verità. Pedagogia e massmedia*, in «Education Sciences & Society», n. 2, 2020, pp. 177-191.

⁷⁵ F. Bracci, A. Romano, *Educare al pensiero critico e creativo*, in C. Tino, D. Frison, *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, Pearson, Milano 2018, pp. 96-108.

⁷⁶ P. J. A. C. van der Zanden, E. Denessen, A. H. N. Cillessen, P. C. Meijer, *Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: teacher perceptions and practices*, in «Research in Post-Compulsory Education», vol. 25, n. 4, 2020, pp. 394-419. doi: 10.1080/13596748.2020.1846313.

⁷⁷ B. Leest, M. H.J. Wolbers, *Critical thinking, creativity and study results as predictors of selection for and successful completion of excellence programmes in Dutch higher education institutions*, in «European Journal of Higher Education», 2020, pp. 1-15 doi: 10.1080/21568235.2020.1850310.

⁷⁸ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

⁷⁹ Sull'esperienza americana dei *work colleges* sia consentito rimandare a F. Magni, *Studiare-lavorando e lavorare-studiando all'università: il caso dei work colleges americani*, in «Formazione, lavoro, persona», anno IX, n. 27, 2019, pp. 87-93.

⁸⁰ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2017, pp. 49-89; G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018.

⁸¹ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 30.

⁸² R. K. Vedder, *Restoring the Promise. Higher Education in America*, Independent Institute, 2019.