

S

Chiara Gemma
Riccardo Pagano
(a cura di)

In principio... la ricerca

Temi e voci di un'esperienza
di formazione

F

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Chiara Gemma
Riccardo Pagano
(a cura di)

In principio... la ricerca

**Temi e voci di un'esperienza
di formazione**

FrancoAngeli

Si ringrazia il Consiglio di Amministrazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" per aver contribuito alle spese di stampa e pubblicazione del volume.

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Presentazione , di <i>Chiara Gemma</i>	pag.	7
Senso e problemi della formazione dottorale di <i>Chiara Gemma</i>	»	17
Parte I – Ricerca e Didattica		
Climi di classe e stili educativi di <i>Valeria Rossini</i>	»	35
Nuovi strumenti per l'insegnamento di <i>Angela Muschitiello</i>	»	45
Spazio educativo e pratica didattica di <i>Laura Sara Agrati</i>	»	51
Per un'intelligenza collettiva e connettiva di <i>Carlo Bosna</i>	»	64
Didattica inclusiva e didattiche alternative di <i>Cinzia Caroli</i>	»	68
Non-luoghi della ricerca di <i>Gabriella D'Agostino</i>	»	74
Ergonomia e didattica: un rapporto da costruire di <i>Francesco Damato</i>	»	78
Valutare l'apprendimento di <i>Nadia Del Villano</i>	»	86
Per una progettazione del successo scolastico di <i>Cinzia Lacava</i>	»	94
Verso una valutazione formativa di <i>Daniela Salamida</i>	»	101

Parte II – Ricerca e Pedagogia

Il valore educativo del lavoro di <i>Vittoria Bosna</i>	»	111
La trasformazione non-violenta dei conflitti di <i>Gabriella Falcicchio</i>	»	127
La scuola, l'educazione, i diritti di <i>Stefania Massaro</i>	»	136
L'idea di utopia nel '600 di <i>Franca Pesare</i>	»	142
La centralità della persona nella formazione di <i>Alessandro Barca</i>	»	152
L'educazione affettiva a scuola di <i>Carla Cirillo</i>	»	158
Il valore pedagogico del gioco di <i>Raffaella Scaligina</i>	»	162
L'autoetnografia in campo educativo di <i>Adriana Schiedi</i>	»	167
Le pratiche di orientamento in Università di <i>Enrico Vinci</i>	»	175
Bilancio e prospettive per la formazione di <i>Riccardo Pagano</i>	»	186
Appendice		
Ciclo di Seminari	»	195
Dottori di Ricerca dal 2001 al 2011	»	203

Presentazione

di Chiara Gemma

*La scienza è l'espressione della curiosità dell'uomo,
e ogni uomo è potenzialmente uno scienziato.
Perché lo diventi anche nella pratica
è necessario che si formi un bagaglio di conoscenze adatte,
abbia un acuto spirito di osservazione
e una certa dose di fortuna.
Lo scopo della ricerca scientifica è quello di fare scoperte,
che per loro stessa natura non sono prevedibili.
Ed è perciò che si deve procedere cercando di estendere il dominio del sapere
senza scopi diretti, non inseguendo finalità precise.
Le ricadute pratiche, comunque, si realizzano spesso,
anche in campi lontani da quelli che vengono esplorati.*

R. Dulbecco (1994)

Questo libro nasce da due esigenze. Anzitutto quella di *documentare* le linee di ricerca che nel corso di dieci anni si sono delineate all'interno del dottorato di ricerca in *Progettazione e valutazione dei processi formativi (PVpf)* da parte di alcuni giovani studiosi interessati, a vario titolo, ad aspetti teorici e operativi nell'ambito delle discipline pedagogico-didattiche. Eppoi quella di *riflettere* sui nessi su cui si incentrano gli obiettivi primari che si sono perseguiti in questi anni: *ricerca e formazione*.

Sulla prima sarò breve, mi soffermerò maggiormente sulla seconda, non senza, però, una precisazione: le pagine del volume, che vogliono attestare la vitalità di un percorso interessato a indagare temi relativi alla progettazione e alla valutazione, prevalentemente in ambito scolastico, raccolgono i contributi di alcuni di coloro che hanno conseguito il titolo nella prospettiva non certo di rituale raccolta di scritti celebrativi, ma di bilancio che si inserisce in un quadro di ricerche, di studi e di confronti in linea con la politica culturale che il dottorato ha disegnato.

E vengo alla documentazione.

Nato nel Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari alla fine degli anni Novanta, dietro l'impulso propulsivo di Cosimo Laneve che con lungimiranza ha saputo cogliere l'opportunità di schiudere per i laureati in Scienze dell'Educazione (ma non solo) un percorso di formazione in un ambito in continua espansione, il dot-

torato in *PVpf* si è distinto per la peculiarità tematica rintracciabile nell'endiadi progettazione-valutazione. Espressione, questa, di una attenzione, solitamente trascurata, al nesso che vi è tra i due momenti intesi, qui, non in termini antitetici. Esso pone l'accento su una polarità tesa a ricuperare un approccio olistico ai problemi della formazione: il senso autentico della progettazione, scoperto in stretto rapporto con la valutazione, dimostra come non si possa prescindere dal monitoraggio di un processo formativo e come non si possa non tener conto delle mende riscontrate in vista di una riprogettazione che sappia e debba ricalibrarsi. Peculiarità, questa, che ha finito con il caratterizzare fortemente tutto il percorso, modulatosi su un tipo di progettazione giammai autoreferenziale, ma disponibile e aperta alla continua revisione e riprogettazione.

Se tali le premesse, si intuisce perché il percorso, rispondente alla tradizione del Dipartimento proponente e ai filoni più attivi di ricerca dei docenti che vi hanno preso parte, abbia, per un verso, mirato a sviluppare e perimetrare modelli di analisi-progettazione-valutazione-riprogettazione della qualità dei processi formativi, e, per l'altro, inteso a sperimentare modelli di analisi-progettazione-valutazione-riprogettazione della qualità dei processi formativi su più piani: *tecnico* attraverso la sperimentazione di percorsi progettuali (e valutativi) rigorosi e sistematici; *sociale* attraverso la promozione e il coordinamento di gruppi professionali in grado di gestire processi partecipati di progettazione e valutazione; *formativo* attraverso la sperimentazione di modalità valutative funzionali all'autosviluppo professionale ed organizzativo.

Siffatta modalità operativa è stata resa praticabile anche in virtù dell'apertura a sedi accademiche vicine territorialmente e successivamente a realtà straniere con le quali si è consolidato un fecondo sodalizio culturale e scientifico. Tra queste le Università di: Nottingham (GB); Valencia (Sp); Nantes (Fr); Toulouse (Fr); Paris-Nanterre (Fr); Sherbrooke (Can); St. Catherines (Can); Nacional Autónoma de México¹ che hanno sicuramente rivestito un ruolo particolare per la collaborazione alle diverse iniziative messe in campo.

Consorzio da subito con l'Università di Lecce, ha nel tempo stipulato convenzioni per periodi di formazione offrendo percorsi qualificati di approfondimento nelle tematiche caratterizzanti il corso con le Università di Parigi X, di Nantes e di Alicante. Con l'Agenzia Nazionale per lo sviluppo della

¹ Si ringraziano per le stimolanti indicazioni di ricerca i proff.ri C. Day di Nottingham; R. Roi Vila di Valencia, M. Altet di Nantes, M. Bru di Toulouse, C. Blachard-Laville di Paris-Nanterre, Y. Lenoir di Sherbrooke, M. Konf di St. Catherines, G. Pérez Rivera di Nacional Autónoma de México e dell'ISATT i proff.ri A. Short e D. Hotolean.

Autonomia Scolastica (ex Indire) e con l'Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (ex CEDE) ha, invece, operato per il coordinamento di ricerche educative e consulenza pedagogico-didattica; per la programmazione di formazione e aggiornamento dei docenti; per l'attivazione di servizi di documentazione pedagogica e didattica; per il monitoraggio sulla qualità del sistema scolastico.

Per concludere: non possono non essere richiamati i numerosi interventi-seminari che nel corso degli anni si sono organizzati (vedi appendice). Testimonianza di quella ricchezza di prospettive di ricerca e di interessi tematici che il dottorato ha schiuso e coltivato in coloro che si sono formati. Così come da non sottovalutare è la dimensione numerica, ben cinquantadue dottori hanno potuto conseguire il titolo, grazie anche alla puntuale gestione delle risorse erogate dal Programma Operativo "Ricerca, Sviluppo Tecnologico ed Alta Formazione" dell'Unione Europea. Dalle iniziali tre borse si è, infatti, raggiunta una disponibilità di sei-otto posti (tre con borsa; i restanti senza). Soltanto negli ultimi anni si è assistito, con grande rammarico, ad una drastica riduzione dei numeri a causa di tagli che hanno puntato sulla razionalizzazione dei percorsi oltre che dei posti. Si riporta in appendice l'elenco di tutti coloro che hanno conseguito il titolo con relativo argomento di tesi, nome del docente Tutor e attuale posizione lavorativa.

E sono alla seconda esigenza menzionata: analizzare il nesso *ricerca-formazione* a partire da quei tratti caratterizzanti il dottorato in *PVpf*.

Instancabilmente supportato dal coordinatore e coadiuvato da un collegio di docenti motivati², il corso ha saputo rivolgere peculiare attenzione alla dimensione della *ricerca* intesa essenzialmente come percorso personale per un fecondo dialogo tra ricercatori, saperi e prospettive disciplinari, talora lontane ma disponibili sempre a porsi in continuità attraverso un cammino per il quale l'unità del sapere rappresenta una costante meta, un faticoso impegno, un ideale regolativo. Da qui un percorso formativo diversificato per offerta formativa e per quadri epistemologici di riferimento che hanno dato luogo a dibattiti e confronti fra giuristi, filosofi, fisici, linguisti, pedagogisti, matematici, psicologi, storici e così via.

L'idea di un tipo di *formazione* non più delegata solo a specialisti del settore di appartenenza né concentrata in tempi specifici, ma svolta con modalità molteplici, in tempi più ampi e in luoghi più variegati, ha fatto sì che il percorso assumesse connotati decisamente innovativi vuoi per aver

² Si ringraziano i docenti che hanno fatto parte dei collegi e che in qualità di Tutor hanno contribuito fortemente all'accompagnamento sostenitivo dei propri dottorandi: V. A. Baldassarre, M. Baldassarre, E. Bosna, S. Calaprice, V. Caporale, H. Cavallera, A. Chionna, A. Danisi, G. Elia, L. Gallo, C. Gemma, C. Laneve, G. Massaro, R. Pagano, L. Perla, G. Russillo, L. Santelli, V. Zaccaro.

ridimensionato fortemente il primato progettuale del solo docente Tutor, affiancato nel corso dei tre anni da una molteplicità di figure professionali, vuoi per la valorizzazione e l'attenzione che si è espressa nei confronti della *persona in formazione* e della propria irriducibile unicità della storia personale. La prospettiva attraverso la quale si è inteso il ruolo del dottore-studente è andata negli anni modificandosi: come ricercatore, il futuro dottore è stato accompagnato, oltre che dai rispettivi docenti Tutor, anche da altri specialisti, all'acquisizione di un sapere ulteriore, attraverso un processo organizzato e sistematico, di cui è divenuto *co-autore* e *co-protagonista* autonomo e critico.

La vasta programmazione di seminari di studio con la partecipazione di docenti provenienti da università italiane e straniere, da altre discipline, ha favorito questo obiettivo attraverso una pluralità di interventi e di focalizzazioni tematiche assai articolati e diversificati. Ecco che la rete costante di incontri, di contatti, di confronti hanno consentito ai dottorandi di dialogare su tematiche pedagogiche e didattiche al confine di temi che spaziavano dalle bioetica alla biotecnologia, dalla filosofia alla politica, dalla letteratura alla storia, al web, alla clinica della formazione e altro ancora.

La consapevolezza che il *saper-fare-ricerca* non si ha né per scienza infusa, né tanto meno si conquista solo perché si è seguito un corso di studio (Laneve, 2009), ma richiede piuttosto lunghi e disciplinati percorsi di studio, di rinunce, di approfondimenti e scoperte euristiche inedite animate da profondo desiderio di superare qualcosa o di oltrepassare qualcosa è stata una delle peculiarità che ha altresì caratterizzato tale percorso.

Così come l'invito incessante a ricercare un "pizzico di inedito" pur correndo l'inevitabile rischio intellettuale carico di dubbi, incertezze, rifiuto per l'immobilità di idee e convinzioni non condivise in cui ci si può imbattere quando si fa ricerca con impegno severo e sudato, ha poi ispirato, in questi dieci anni, il percorso formativo alimentando, in noi giovani ricercatori, un entusiasmo per la passione euristica che si prospetta ma, anche, una apprensione per l'insicurezza dei risultati.

In noi, Dottori di ricerca, oggi in gran parte ricercatori e insegnanti di scuola primaria e secondaria, è viva un'immagine di ricerca (scientifica) che avanza, da un lato, per "ostacoli epistemologici", ovvero per una trasformazione delle strutture concettuali e categoriali, che postulano un "nuovo spirito scientifico" e una "filosofia del non ancora", dall'altro, per l'adesione a quel "principio di proliferazione" (Feyerabend, 1981) che afferma, contro ogni forma di monismo teorico, come la scienza non solo non può identificarsi con un'unica teoria ed un unico metodo, ma progredisce proprio attraverso la discussione critica fra teorie alternative. «L'idea di un metodo che contenga principi fermi, immutabili e assolutamente vincolanti come guida dell'attività

scientifico si imbatte in difficoltà considerevoli quando viene messa a confronto con i risultati della ricerca storica. Troviamo infatti che non c'è una singola norma, per quanto plausibile e per quanto saldamente radicata nell'epistemologia, che non sia stata violata in qualche circostanza. Diviene evidente anche che tali violazioni non sono eventi accidentali, che non sono il risultato di un sapere insufficiente o disattenzioni che avrebbero potuto essere evitate. Al contrario, vediamo che tali violazioni sono necessarie per il progetto scientifico» (Feyerabend, 1979, p. 15).

Ecco perché l'invito a ricercare concezioni diverse rispetto a quelle più accreditate, per quanto motivate e rilevanti possano mostrarsi, favorendo l'elaborazione di posizioni (teorie) alternative rispetto quelle largamente confermate e generalmente accreditate. Un *modus operandi* vicino anche a quella visione pluralistica di F. Nietzsche (1978) secondo cui non esiste un metodo scientifico che sia il solo ad aprire le vie della conoscenza. Si tratta di procedere – continua il filosofo tedesco – per tentativi con le cose, ora con malvagità, ora con bontà verso di esse e provare per loro equanimità, passione e freddezza.

Da quanto fin qui richiamato emergono due peculiarità che hanno animato coloro che hanno fatto e continuano a fare ricerca.

L'una riconoscibile nella *forza della libertà intellettuale* che non sopporta vincoli e compromessi perché amante della scoperta-verità prima di ogni cosa. L'altra rinvenibile nella costante ricerca di *movimenti di sfondamento* in grado di far dialogare, su basi scientifiche e critiche, le diverse scienze educative nel tentativo di far proprio quell' "anarchismo epistemologico" (Feyerabend, 1979) declinato in due principi strettamente correlati: la negazione della legittimità e ineludibilità di un metodo nella ricerca scientifica; e la tesi che "qualsiasi cosa va bene", nel senso che la ricerca per sua natura può potersi avvalere, per i propri scopi, delle *astuzie della ragione* più insolite, più inimmaginabili e più provocatorie. Naturalmente – riconosce Feyerabend –, ciò potrà creare problemi da un punto di vista strettamente razionale, ma d'altra parte non solo la riflessione teorica ma la stessa esperienza storica attesta che le cose stanno proprio così. Si tratta, ancora una volta, della consapevolezza che per fare ricerca bisogna essere capaci di portare avanti quello che non è stato ancora detto rispetto a quanto già teorizzato e scritto in un dato settore, meglio quello che non è stato ancora scoperto per fare "avanzare", anche se di poco, la conoscenza facendole percorrere molteplici sentieri oltre che strade maestre. Si fa ricerca non certo per *ripetere* cose dette bene perché limitarsi alla ripetizione significa "raccontare" quanto hanno fatto altri ignorando di fermare l'attenzione su un punto cruciale: l'*avanzamento* scientifico. Non qualunque registrazione di un fenomeno è scoperta, ma solo laddove essa introduce una novità.

Avanzamento vuol dire, allora, che si deve dire qualcosa in più possibilmente giustificandola e sostenendola, come ci ricorda l'antica *ars dicendi*, con valide argomentazioni.

Ecco che la scelta del titolo – *In principio* (prima parola ebraica presente nella Bibbia che descrive l'assoluto dell'essere e dell'esistere, la *creatio ex nihilo*) ...*la ricerca* –, sta a evocare l'origine, la causa o il costituente di nuove conoscenze: nel senso che la *ricerca* ha costituito l'inizio e il fine di ogni azione per quanti abbiano deciso di intraprendere un percorso dottorale. È proprio questo che legittima, forse con presunzione, il titolo dato alla raccolta di scritti che intende – lo ribadisco –, per un verso, documentare il lavoro di quel bene comune che è la produzione scientifica – meglio parte di essa – da parte dei dottori di ricerca in *PVpf*, per l'altro, attestare come la passione, la rinuncia, la dedizione profusa da Laneve abbiano contribuito in modo determinante a trasmettere un modello di ricercatore animato da una *inquietudine euristica* che ha finito per contagiare noi giovani ricercatori.

L'invito per noi dottorandi è stato quello di realizzare estese ricerche bibliografiche nazionali e internazionali, quindi letture amplissime anche in settori scientifici affini o addirittura altri dai quali, tuttavia, era possibile attingere contenuti per ri-sematizzarli in base al proprio oggetto di ricerca. Così come stimolante è risultato sempre un altro invito: quello di effettuare un tipo di lettura funzionale alla recensione quale via aperta alla critica, meglio, alla formazione di una capacità critica. Leggendo si cerca sempre di capire il significato di quello che è scritto, anche se non sempre si è nelle condizioni di realizzare quello che Laneve chiama il *distanziamento dal testo* (2009), ecco che la recensione può consentire il raggiungimento di questo traguardo attraverso una operazione di *critica del testo*, cioè di giudizio e di valutazione sul testo. Maturare una *capacità critica*, quindi un giudizio, un distanziamento dal testo consente di capire cosa hanno detto gli altri, se l'hanno detto bene o male, se sono, in definitiva, riusciti a far avanzare la conoscenza. Indubbiamente i limiti di tale pratica sono evidenti: non basta il distanziamento dal testo si deve avvertire il desiderio di *andare oltre*. Sollecitazione, questa, che ha caratterizzato gli incontri di dottorato finalizzati alla discussione sulle modalità con cui far camminare le *nostre* (anche se piccole) *idee*.

Ecco perché un ruolo non secondario nel raggiungimento di questi obiettivi lo hanno giocato alcuni tratti euristici assai significativi per noi ricercatori.

Ne richiamo rapidamente qualcuno.

La *curiosità* per uscire dal letargo cognitivo e guardare il mondo come se fosse la prima volta. Non c'è ricerca se la curiosità non diventa *domanda*. E l'insorgere della domanda affonda le radici in quell'atteggiamento di simpatia elementare del soggetto per il reale. Non c'è ricercatore che non

abbia ricevuto la sua misera o abbondante dose di curiosità per lasciarsi colpire dai più piccoli segnali che esistono oltre a tutti quelli che lui ha potuto cogliere. Semplice ed efficace una pagina di Einstein sul ricercatore e il suo atteggiamento aperto e curioso verso la realtà che provoca con sorprendenti possibilità e riassumibile nel seguente passaggio: «Il mondo è fuori, laggiù con il suo richiamo» (1970, p. 104).

E poi la *creatività* come requisito per un “atto creativo” che possa portare la firma personale. Significativa la limpida riflessione del fisico-chimico J. C. Polanyi sul nesso ricerca e creatività: «L’atto creativo per l’artista e il suo equivalente per lo scienziato, l’atto di scoperta, devono – come per il gioco – superare le regole formali. Per l’artista e per lo scienziato non esistono manuali di istruzioni. Ovviamente, si possono sempre fornire delle linee guida. Per il pittore, esse riguarderanno il colore e la composizione; nella mia professione, il metodo scientifico e la prova. Tuttavia queste procedure fisse, in cui il cervello dà alla mano istruzioni sistematiche, non servono più di tanto e si arriva presto allo stallo. Allora ci tocca giocare, lasciare che la mano controlli il cervello e non viceversa. Una persona merita di venir definita creativa quando non si limita ad applicare delle regole esistenti ma ne crea di nuove. Un regolamento non glielo consente. Il gioco sì. È fin qui implicito che, al pari dell’artista, lo scienziato e la scienziata sono impegnati in un atto creativo» (1995, pp. 69-74).

E ancora la costante attenzione alla *interdisciplinarietà*, cifra – lo ripeto – caratterizzante questo dottorato orientato alla costruzione di un dialogo tra saperi in virtù di quella libertà ermeneutica con cui noi giovani studiosi siamo stati accompagnati nei rispettivi percorsi di ricerca. Una libertà che è espressione di rifiuto per quanto già detto, ma anche di grande rispetto nei confronti delle attitudini intellettuali e morali dei giovani ricercatori. Ancora una libertà che si è fatta ricerca rigorosa del vero, del nuovo, del non-ancora, dello straniamento in direzione di una ricerca portata avanti non solo con perizia scientifica, ma anche con passione, quasi abnegazione, e rispetto per una nuova conoscenza.

E inoltre la tensione ad abbandonare i sentieri già battuti per ricercare il *non-detto* e il *non-ancora*, quali modalità per realizzare una *koinè scientifica* nella quale ritrovarsi in virtù di quella comunione di valori e di esperienze che portano a condividere anni di lavoro colmi di fatica, di sacrifici, di delusioni e di rivalità, pronti a superarle quando si avverte la consapevolezza di trovarsi “assoldati” nella stessa *mission*: la *ricerca*.

Infine l’adesione ad un modello di ricerca orientato a un *pensare pedagogico* che si accontenta non di classificare, ma di riconnettere il tutto a fondazioni di senso che lo intenzionano, gli conferiscono consistenza speculativa impedendo la creazione di conoscenze transitorie legate più alle

“mode” che alla responsabilità scientifica che il ricercatore ha assunto.

Da qui il nostro essere oggi ricercatori capaci di un’ampia *apertura mentale*. Peculiarità che consente di vedere oltre ciò che appare in virtù di quell’intuito che si potenzia proprio attraverso la cultura. L’intuito è allora quel lampo immediato, rapido, tempestivo che va al cuore delle questioni, assumendole nella loro essenza e sostanza per poi interpretarle; privi di intuito non si può non rimanere imprigionati in processi mentali rigidi.

Eppoi essere ricercatori *sensibili* orientati a cogliere la problematicità dei casi, a ricercare e riconoscerne il senso, un senso complessivo, totale, un senso che permette di attribuire significato e valore a ciò che circonda. È l’apertura verso quello che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle sensazioni e delle percezioni immediate. È la possibilità di cogliere la “totalità nascosta”, il fondamento del tutto attraverso una percezione sensibile.

Oltre a ciò ricercatori *equilibrati* nell’affrontamento di questioni euristiche. L’attestazione di un contegno equilibrato, anche solo di tipo esistenziale, evidenzia una figura di ricercatore di più ampio respiro e di più vasto profilo di intervento.

E ancora: ricercatori *umani*, tesi al superamento di quel “naufragio dell’umanità” che restituisce significato e senso ai rapporti professionali. L’orizzonte valoriale che ci appartiene ontologicamente, è altresì quel punto focale alla luce del quale prende perennemente e ciclicamente vita l’intenzione, la tensione verso un valore da scoprire o da disvelare in virtù di un atto personale che, proprio perché valore anch’esso, riconosce senso e dignità alla realtà incontrata (Laneve, 2008).

Per finire mi piace affermare – forse presuntuosamente – che l’autentica *passione* è quanto più ci contraddistingue come ricercatori. Non si tratta, infatti, di semplice entusiasmo per la ricerca, quello può essere di tutti, chi più chi meno prova la necessità, la tenacia, il piacere di ricercare. Chi invece è animato da passione manifesta la volontà di ricerca, ovvero quell’atteggiamento espressione di una disponibilità di “servizio” per la ricerca. La ricerca come servizio alla-per la comunità scientifica e non solo, o meglio come disponibilità ad assumersi la responsabilità di avanzamento, di elaborazione di idee, meglio, inedite idee.

Per offrire il senso tangibile di queste considerazioni, si è voluto presentare questa raccolta di contributi preceduta e seguita da una riflessione sul senso, le criticità e le prospettive che oggi schiude il discorso “formazione dottorale”. Gli scritti, collocabili in precise aree tematiche (didattica, formazione, storia dell’educazione, pedagogia), individuano, da un lato, i settori di ricerca delineatosi all’interno del dottorato, dall’altro, testimoniano la fecondità del pensiero di ogni singolo autore che ha saputo superare i

confini e gli orizzonti di un sapere, di una disciplina sperimentata e consolidata per innestarsi, eppoi germogliare sul campo della cultura. Da esso è scaturito un modello di ricerca severo, volto al riconoscimento di un senso e alla testimonianza di una coerenza e di una equità all'insegna della responsabilità. Sarà, pertanto, possibile cogliere come in dieci anni dalla proclamazione dei primi dottori di ricerca (XV ciclo a.a. 2000-2001) in *PVpf*, le ricerche maturate hanno attraversato le soglie di discorsi che si sono confrontate con categorie educative, formative, etico-politiche, psicologiche, economiche, religiose, progettuali e valutative. Così come hanno toccato prospettive che vanno dalla pedagogia alla storia della pedagogia, dalla filosofia dell'educazione alla didattica, dalla classicità alla contemporaneità tutti in uno stile personale espressione di quella autonomia personale che è sempre stata favorita e valorizzata.

In definitiva: la ricchezza, la pluralità delle prospettive e delle tesi affrontate rappresentato, per un verso, la testimonianza reale di un dottorato che deve molto alle qualità intellettuali del suo coordinatore e dei rispettivi docenti Tutor, per l'altro, gli esiti di una "realtà" che Laneve ha fatto prima nascere e poi crescere con profonda dedizione e autentica prossimità intellettuale.

Mi auguro che il lettore (dottorando, ricercatore, educatore) possa trovare spunti utili di riflessione e che questo libro costituisca solo l'*inizio* di altri che seguiranno per un dialogo generativo con quanti sono quotidianamente impegnati nella *ricerca*.

Riferimenti bibliografici

- Dulbecco R. (1994), in AA.VV., *Scienza, economia, etica per il prossimo secolo. Dieci Nobel per il futuro*, Marsilio, Venezia.
- Einstein A. (1979), *Autobiographical Notes*, Open Court, La Salle (trad. it.: *Autobiografia scientifica*, Borghieri, Torino, 1970).
- Feyerabend P. K. (1975), *Against Method*, New Left Books, London (trad. it.: *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1979).
- Laneve C. (2008), a cura di, *Nuovi orizzonti dell'educazione, Realtà e utopia*, Carocci, Roma.
- Laneve C. (2009), *Imparare a fare ricerca*, La Scuola, Brescia.
- Laneve C. (2009), *Scrittura e pratiche educative*, Erickson Trento.
- Nietzsche F. (1887), *Morgenröthe. Gedanken über moralischen Vorurteile*, Fritzsche, Leipzig (trad. it.: *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, Adelphi, Milano, 1978).
- Polanyi J. C. (1995), *Scienza e arte: due metodi di interpretazione del reale*, in AA.VV., *Scienza e società. Dieci Nobel per il futuro*, Marsilio, Venezia.

Senso e problemi della formazione dottorale

di Chiara Gemma

La scelta di riflettere sul dottorato di ricerca, quel *brutto anatroccolo* che stenta a diventare cigno (Fornasini, Nicolasi, Stefani, a cura di, 1999), prima della presentazione dei contributi di alcuni dei Dottori in *PVpf*, nasce dall'esigenza di rispondere a talune domande connesse al *senso* che riveste un tale percorso e ai *problemi*, ancora presenti nonostante gli ultimi interventi normativi, relativi alla ricerca.

Cosa caratterizza un corso di dottorato? Perché continua a persistere una disparità di notizie o addirittura tanta confusione su un corso che dovrebbe rappresentare il fiore all'occhiello della formazione superiore?

Questi iniziali interrogativi, e immediatamente dopo anche alcune considerazioni sulla *progettazione* e *valutazione* di un percorso formativo così nevralgico per la modernizzazione delle politiche universitarie, soprattutto se lo si considera nel duplice ruolo di principale fonte di ricambio della classe docente universitaria, e di avanzamento della ricerca scientifica, sono alla base di alcune motivazioni che mi hanno indotto a scegliere di scrivere su questo argomento.

Il tema "dottorato di ricerca", a oltre trenta anni dal suo avvio, non lo si può considerare come uno di quei temi che hanno maturato in campo accademico, politico e presso l'opinione pubblica, quella centralità che avrebbe meritato nell'ambito del discorso scientifico, da qui il tentativo da più parti, anche sociali, di valorizzare un percorso formativo che può rivestire un ruolo strategico nella promozione del progresso scientifico, culturale ed economico del Paese.

Benché le molteplici istanze e attese rivenienti da differenti orizzonti culturali e sociali abbiano lanciato sfide innovative di densa rilevanza, tali da schiudere prospettive di cambiamento per la formazione post-universitaria è con lo *Schema di regolamento recante "criteri generali per disciplina del dottorato di ricerca"* (15 novembre 2007) e l'ultimo *Schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'Università e della ricerca Regolamento recante*

critéri generali per la disciplina del dottorato di ricerca (27 settembre 2011) che si è assistito ad una diffusa attenzione ad elevare la qualità della formazione post-universitaria in stretta correlazione con il sistema produttivo. Ne è quindi conseguita l'esigenza di individuare la peculiarità del percorso nel nesso *formazione e ricerca*, i due elementi fondanti il concetto europeo di Università. La dichiarazione di Berlino del settembre 2003 dei ministri per l'educazione, che raccomanda attenzione verso questo segmento della formazione superiore, i documenti europei collegati con quell'incontro, e poi la dichiarazione di Bergen 2005, il pronunciamento di Nizza del 2006 da parte EUA, e il riferimento ormai obbligatorio anche per il terzo ciclo ai descrittori di Dublino costituiscono la cornice di riferimento di quella revisione della materia che nel nostro Paese, dopo la legge istitutiva del 1980, è stata oggetto di un intervento governativo solo a partire dal 1999.

Tale considerazione non mette fra parentesi la complessiva valutazione positiva che esiste su questo itinerario formativo riveniente dal contributo offerto dalla ricerca italiana anche a livello mondiale, ma induce a considerare con peculiare attenzione una realtà che sta sempre più diffondendosi. Tra i ricercatori (qui il termine viene inteso nella sua accezione più ampia: ad esso vanno ricondotte tutte le figure professionali che dedicano una quota preponderante allo svolgimento di attività di ricerca) è come se si ravvisasse un calo nelle capacità di progetto di quanto non ci fosse un po' di tempo fa a causa, probabilmente, anche della riforma universitaria che ha costretto gran parte di essi ad una serie estenuante di incontri in commissioni, sottocommissioni e gruppi di lavoro fino ad appiattirsi su un'attività burocratico-amministrativa che mortifica decisamente e lascia poco spazio alla ricerca e a iniziative di maggiore spessore e qualità.

Con grande rammarico si prende atto dello stato di sofferenza in cui versa la ricerca scientifica in Italia, bastano infatti pochi dati¹ per illustrare il

¹ Il sistema scientifico italiano soffre ancora per l'insufficiente livello di stanziamenti, sostiene Secondo Rolfo, direttore dell'Istituto di ricerca sull'impresa e lo sviluppo (Ceris) del Cnr di Torino: 15.252 milioni di euro complessivi tra comparto pubblico e imprese (dati 2004) pari all'1,1 % del Prodotto interno lordo. Una cifra che colloca l'Italia al nono posto tra i paesi Ocse, Cina e Israele: al primo posto della graduatoria compaiono gli Stati Uniti con 312,5 miliardi di dollari Usa (a parità di potere di acquisto), seguono con 118 il Giappone e la Cina con 94, Germania (59,2) Francia (38,9) e Regno Unito (32,2), Corea (28,3), Canada (20,8). Nel 2004 si segnala comunque un aumento rispetto al 2003 dell'1,2 per cento, dopo una generale diminuzione negli anni novanta. L'1,1% come rapporto R&S/Pil assegna all'Italia l'ultimo posto nei Paesi Ocse, Cina e Israele, a pari merito con la Spagna: nella graduatoria, Israele è al primo posto con il 4,4%, la Svezia investe il 4,0%, la Finlandia il 3,5%, il Giappone 3,2%, la Svizzera e la Corea il 2,9%. Gli altri paesi oscillano tra il 2,7% degli Stati Uniti e l'1,2% dell'Irlanda. Sia come valore assoluto, sia come incidenza percentuale, le risorse finanziarie impegnate nelle attività di R&S collocano insomma l'Italia nella fascia medio-bassa dei paesi industrializzati, molto lontano dal 3% del Pil proposto a Lisbo-

divario che esiste tra il nostro Paese e gli altri Paesi europei, ma nel contempo ciò non stupisce anche in considerazione di due peculiarità ascrivibili – a mio avviso – alla cultura italiana contemporanea poco avvezza ai grandi cambiamenti.

La *prima*: scarsa attenzione alla cultura scientifica perché più orientati a valorizzare e a premiare “economicamente” coloro che a vario modo sono collegati alla vendita di beni e servizi (marketing, pubblicità, televisione, sport, ecc.), rispetto a chi “produce” conoscenza. Ciò che importa è “vendere”, mentre sono da trascurare la qualità del prodotto, la produzione, la ricerca, la sperimentazione che generano poco profitto e quindi sono assai meno importanti.

La *seconda*: persistenza di una società di categoria ingessata; molteplici gruppi si difendono corporativamente, cercano di “riprodurre se stessi” dimostrando poca attenzione verso la competizione e l’innovazione che – come noto – destabilizzano ordini ed equilibri.

E il “caso” Università come si colloca in questo scenario? Intanto si può subito affermare che esso non risulta indenne da tale situazione, anche se non si può non riconoscere che riesce, nonostante tutto, a laureare dottori di buona qualità e ad alimentare non pochi centri di eccellenza. Fornisce, infatti, una formazione di base di primo livello comparativamente buona, lo dimostra il fatto che i nostri laureati che vanno a specializzarsi in prestigiosi centri stranieri sono apprezzati e competitivi. Più carente, invece, appare nella formazione specialistica. Nell’evoluzione effettiva del terzo livello dal 1982 ad oggi, il sistema italiano registra sicuramente punte di eccellenza, ma non ignora l’opportunità di insistere su azioni di riforma per la correzione di patologie gravi ed estese. Tra queste non possono, infatti, essere ignorate quelle denunciate da una nota del Consiglio Universitario Nazionale (CUN, 2007): frammentazione dei corsi per sedi e per discipline, basso numero di studenti dottorandi iscritti a ciascun corso, bassa attrattività di dottorandi stranieri o anche solo fuori sede, disorganizzazione – e a volte scarsissima effettualità – delle attività formative, gestione personalistica dei dottorati da parte dei docenti, limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcuni collegi dei docenti, affiancamento di dottorandi con borsa e a tempo pieno e dottorandi senza borsa in larga misura in condizione lavorativa, su itinerari formativi non sostenibili dai secondi, o sostenibili perché troppo blandi.

La formazione specialistica, risulta, pertanto, l’aspetto in cui l’Università italiana è più carente, fatta eccezione per la recente istituzione di Scuole di dottorato, non vi sono stati cambiamenti di grande rilievo a fronte di

na come obiettivo della politica comunitaria tesa a fare dell’Unione la prima economia al mondo basata sulla conoscenza. Fonte: *La ricerca italiana nei dati del CNR* (2007).