



Creare ponti tra i sistemi educativi e formativi

Building Bridges between Education Contexts

Lucia Ariemma

Fine ultimo di ogni processo educativo è la formazione dell'uomo e del cittadino: la formazione, cioè, di un uomo, forte delle proprie competenze, che sappia vivere la realtà del suo tempo ed operare scelte consapevoli e negoziate per il bene individuale e comunitario. Tuttavia, proprio per questo motivo, i contesti dell'educazione e dell'istruzione non possono che essere interrelati e dialogare tra loro. A tal fine l'Università, che spesso ha vissuto la propria vita culturale e scientifica separata dal contesto, cerca un radicamento più profondo nel territorio attraverso le attività di Terza Missione.

The ultimate goal of every educational process is the education of the man and the citizen: that means, the education of a person, empowered by his own skills, who knows how to live in the best way in his community and makes conscious choices for the individual and community well-being. So, the various contexts of education and instruction have to be interrelated and in dialogue with each other. Therefore, the university, which has often lived its cultural and scientific life apart from the context, seeks a deeper anchorage in the local community through Third Mission activities).

Parole chiave

Contesti educativi; conoscenza complessa; frammentazione dei saperi; Università; Terza Missione.

Keywords

Educational contexts; complex knowledge; fragmented knowledge; University; Third Mission.

✉ Corresponding author: lucia.ariemma@unicampania.it



1. Premessa: dove va l'educazione?

I Padri Costituenti, ormai più di ottant'anni or sono, erano consapevoli dell'imprescindibile valore della scuola nella formazione dell'uomo e del cittadino e con l'articolo 34 della Costituzione l'hanno descritta come "aperta a tutti", "obbligatoria e gratuita". Ancora adesso, una delle emergenze educative più pressanti è quella di formare un uomo in grado di vivere la vita migliore possibile all'interno del suo contesto di vita, secondo un processo di crescita e di maturazione che non può, tuttavia, esaurirsi con il finire dell'età scolare, né può chiudersi all'interno dei contesti istituzionali dell'educazione e dell'istruzione, ma che, forte dell'appoggio delle agenzie territoriali tutte, duri per l'intero corso di vita. Il nesso tra individuo e società, infatti, è inscindibile: la formazione non può realizzarsi senza una "lettura", uno "sfoglio" attento e meditato del territorio, dal quale emerge, di volta in volta, la richiesta educativa; d'altro canto, il rapporto osmotico e biunivoco che lega l'individuo al contesto si traduce anche nell'educazione e nella formazione di uomini e donne in grado di operare scelte mature, consapevoli, meditate e negoziate per il bene della comunità e per il bene soggettivo: in altre parole, la formazione e la crescita individuale si traducono in formazione, crescita, sviluppo, maturazione collettiva e sociale.

Quando un educatore agisce, non agisce in un vuoto, solo davanti alle persone di cui ha cura. Agisce in un contesto educativo più o meno strutturato (a scuola o in strada, nei servizi, in progetti territoriali), animato da determinati obiettivi e finalità¹. Ogni microcontesto, inoltre, è inserito in un territorio specifico con peculiari tradizioni culturali, sociali ed economiche. In altre parole, l'agire educativo si realizza in contesti che, progressivamente, si ampliano come un «sistema di scatole cinesi»², nel quale i contesti più ampi tendono ad essere meno evidenti agli occhi di educatori e educandi, spesso troppo presi dall'agire educativo quotidiano, ma tali contesti esistono ed influenzano concretamente ogni azione educativa, determinando, tra l'altro, la "parzialità" dell'educatore e del suo intervento educativo. Va detto che l'educatore non è mai "imparziale"³, poiché opera continuamente delle scelte, soggettivamente legate, da una parte, al proprio percorso di formazione, alla costruzione del proprio sé professionale e del proprio sistema educativo, scelte, quindi, esplicitamente determinate e dichiarate; d'altra parte, le scelte dell'educatore sono vincolate al proprio *habitus* professionale, mai del tutto esplicitabile: Pierre Bourdieu lo definisce il «principio non scelto di tutte le scelte», «strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti»⁴. L'*habitus* entra nell'azione dell'educatore a partire dalle sue esperienze passate influenzando le scelte metodologiche e valoriali in maniera non completamente esplicita. In questo modo, continua Cristina Palmieri:

Ogni educatore costruisce una sua "visione del mondo", di sé stesso in quanto persona e professionista, degli altri, colleghi o utenti che siano, e un sapere esperienziale di cui è spesso inconsapevole portatore⁵.

In questo modo, egli dà origine a processi educativi che sono talvolta conservativi di pratiche e modi di fare e di essere di un dato contesto sociale, talaltra sono trasformativi, giacché, seguendo le trasformazioni sociali e politiche, l'educazione adegua sé stessa ad un apparato valoriale in continua evoluzione.

L'educatore si trova quotidianamente di fronte a nuove situazioni, nuovi contesti, domande educative differenziate e talvolta "speciali": in altre parole, deve quotidianamente "entrare" nella complessità dell'educativo e riesce a farlo solo in considerazione di una professionalità multi-prospettica, mai univocamente definita, sempre "partigiana" nell'adeguamento delle sue scelte e prospettive alle richieste educative di una società liquida e che si trasforma velocemente.

Dunque, oggi la sfida educativa si configura dentro la complessità come sfida per la complessità: si tratta, cioè, di consentire lo sviluppo, all'interno di una società complessa e caratterizzata da una rapida obsolescenza dei saperi, di quelle competenze necessarie a "leggere" ed interpretare la realtà, utili non soltanto ad acquisire informazioni, ma anche a metterle in una rete complessa e caratterizzata da inferenze ed interconnessioni. Come ricorda Pier Giuseppe Rossi, i saperi ai quali oggi accediamo sono frammentati, morinamente "disgiunti", privi di un tessuto reticolare che fornisca l'idea della complessità del sapere stesso:

¹ C. Palmieri, *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma*, in L. Perla, M.G. Riva (eds), *L'agire educativo. Manuale per educatori ed operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia 2016, p. 18.

² *Ibidem*.

³ Sull'idea di educatore "partigiano", cfr. tra gli altri, R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Elcùthera, Milano 2006.

⁴ P. Bourdieu, *Il senso pratico*, Armando, Roma 2005, p. 84.

⁵ C. Palmieri, *op. cit.*, p. 19.



Che [...] i frammenti costituiscano sistemi complessi non è scontato, ma tale obiettivo non può essere raggiunto eliminando i frammenti⁶,

oppure attraverso un acritico utilizzo di strumenti digitali, incapaci, senza un corretto intervento dell’uomo, di produrre un’informazione realmente strutturata e complessa, «quanto piuttosto da una riflessione sulle relazioni che dal microcomponente portano al macrosistema»⁷.

In altre parole, possiamo dire che la realtà è ben più della somma delle sue parti. Come scrive Harari, viviamo in un’epoca caratterizzata da una alluvione di informazioni che non è facile né immediato ricostruire:

In un mondo alluvionato da informazioni irrilevanti, la lucidità è potere. In teoria chiunque può partecipare al dibattito sul futuro dell’umanità, ma è molto difficile mantenere una visione chiara. Spesso non ci accorgiamo neppure che un dibattito è in corso, o quali siano le questioni importanti⁸.

Pertanto, l’intervento educativo (e didattico) auspicabile va proprio nella direzione dell’esercizio di un pensiero flessibile, modulare, capace non solo di gestire, ma soprattutto di riorganizzare i saperi in una logica reticolare e, per l’appunto, complessa, di collocare i diversi saperi in una cornice di senso con la quale sia possibile ricostruire il percorso: proprio come il gioco enigmistico grazie al quale la figura viene fuori unendo i puntini nel loro ordine, è necessario che il processo educativo, piuttosto che soffermarsi sui singoli punti, fornisca gli strumenti necessari a riconnetterli. Continua, infatti, Harari:

In un mondo del genere l’ultima cosa che può fare un insegnante è dare ai suoi allievi ulteriori informazioni. Ne hanno già troppe. La gente invece ha bisogno di strumenti critici per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante, e soprattutto per poter inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale⁹.

In altre parole, diventa importante non perdere di vista la figura di insieme, nella consapevolezza che ogni punto del sapere, ogni micro frammento, non è riferibile ai soli spazi della formazione formale, ma, al contrario (e, talvolta, nella maggior parte dei casi), è il frutto di esperienze maturate all’interno dei contesti *onlife*. Con questa espressione, il filosofo Luciano Floridi intende

[...] *new experience of a hyperconnected reality within which it is no longer sensible to ask whether one may be online or offline*¹⁰.

Si tratta di un intervento educativo “forte”, come si è detto, significativo, difficile da attuare, ma che va realizzato nella prospettiva utopica della pedagogia, prospettiva, questa, necessaria per indirizzare le proprie scelte e le proprie azioni verso il cambiamento. D’altra parte, ogni forma di progresso reca con sé non solo un mutamento nelle abitudini e negli usi, ma una radicale riforma del pensiero e del modo di essere. L’educazione ad un pensiero “rinnovato” ed al passo con i tempi è, allora, una delle emergenze educative del nostro tempo, un pensiero in grado di stabilire nessi tra le conoscenze ed in grado di problematizzarle, di creare un sapere aperto e plurale e mai chiuso e monolitico: «La cosa più importante, adesso, in termini di educazione, è acquisire la capacità di riprogrammare se stessi»¹¹.

2. I contesti educativi in dialogo

Pertanto, considerate tali premesse, appare evidente che, in una prospettiva di educazione permanente e diffusa, i sistemi educativi formali (scuola ed università) non solo non possono essere considerate le uniche agenzie educative, ma devono porsi in una prospettiva di dialogo tra di loro, da una parte, e con il territorio, dall’altra

⁶ P.G. Rossi - M. Pentucci, *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*, Franco Angeli, Milano 2021, p. 18 ss...

⁷ P.C. Rivoltella - P.G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé, Brescia 2019, p. 24.

⁸ Y.N. Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano 2018, p. 7 (Edizione Kindle).

⁹ *Ibidem*, p. 341 (Edizione Kindle).

¹⁰ «[...] nuova esperienza di una realtà iperconnessa all’interno della quale in cui non ha più senso chiedersi se si è online o offline» (L. Floridi, *Introduction*. In: L. Floridi, [ed.], *The Onlife Manifesto*, Springer, Cham 2015, p.1 [trad. mia]).

¹¹ M. Castells, *La città delle reti*, Marsilio, Venezia 2005, p. 21.



parte. Infatti, *lifelong e lifewide education* portano con sé il superamento di una concezione sequenziale della formazione dell'individuo (la fase dello studio cui segue la fase del lavoro) e sviluppa una significativa attenzione diretta a cogliere e a valorizzare le esperienze, potenziali e reali, nella vita degli individui e delle collettività, delle quali non sono generalmente considerate le componenti educative¹².

L'educazione, considerata nel suo continuo divenire, come un processo, cioè, che «accompagna i soggetti nel corso dei processi formativi in cui sono implicati e che connota in modo sempre più diffuso i diversi contesti in cui vivono e lavorano», non può che concretizzarsi in politiche e scelte formative che, a diversi livelli ed in diversi ambiti, si orientano verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva ed apprenditiva per tutte le fasce d'età, sulla base di adeguati interventi e strutture di raccordo tra esperienze, saperi e competenze¹³.

L'educazione informale, caratterizzata dalla mancanza di intenzionalità educativa, dalla spontaneità, dalla mancanza di progettualità, ha vissuto (ed ancora vive) una fase di espansione e di moltiplicazione degli spazi, della quale l'agire educativo formale ed istituzionalizzato (ma anche quello non formale) non può non tenere conto nel rispondere alla richiesta educativa emergente dal territorio, nella sua fase progettuale e nella sua realizzazione. Si tratta, cioè, come si è detto in apertura, di rispondere alla finalità pedagogica ultima dell'educazione formale, verso la quale è indirizzata ogni progettazione ed ogni azione educativa: l'educazione dell'uomo e del cittadino, un'educazione, cioè, che renda ogni uomo consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, che sappia trasformare un soggetto, come afferma Piero Bertolini mutuando un'espressione del giurista Paolo Meucci, «da suddito a cittadino»¹⁴, un soggetto cioè pienamente autonomo nelle scelte e responsabile delle sue azioni¹⁵. Tale processo prevede, dunque, lo sviluppo di un percorso di emancipazione: una emancipazione del pensiero rispetto al pensiero omologante ed omologato (cioè, nella direzione della creatività, della risoluzione creativa di problemi e situazioni date, del pensiero divergente rispetto a quello convergente) che fornisca le chiavi di lettura e di interpretazione della realtà e del proprio contesto di vita.

3. Università e Terza Missione

In un panorama sociale complesso quale quello appena descritto, allora, appare evidente la necessità di costruire ponti tra contesti educativi formali, non formali e informali; in particolare, si manifesta l'esigenza che le Università dialoghino con la scuola, da una parte, e con il territorio tutto, dall'altra, inteso sia come micro e macrocontesto al cui interno si realizzano le esperienze educative e formative dei soggetti, sia come comunità sociale, politica, economica, culturale che cresce grazie anche alla ricerca universitaria, senza tuttavia che la comunità stessa sia al corrente dell'importanza della ricerca accademica.

In tempi recenti, l'Università ha aggiunto alle sue humboldtiane missioni (ricerca e formazione) una cosiddetta Terza Missione. Seppur di difficile definizione data la vastità degli ambiti e dei settori di interesse, possiamo dire che essa si riferisce all'insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze attraverso processi di interazione diretta dell'Università con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio affinché la conoscenza diventi strumentale per l'ottenimento di benefici di natura sociale, culturale ed economica. Tra tali attività, sono comprese, ad esempio, tutte le attività di disseminazione dei dati di ricerche condotte all'interno delle scuole, seminari e incontri a carattere divulgativo, ma anche attività strutturate a livello più ampio che portano le Università, il loro linguaggio, la loro produzione scientifica fuori dalle pareti accademiche, a contatto stretto con il territorio: mi riferisco, ad esempio, alla *Notte dei Ricercatori europei*, che quest'anno vedrà la sua ventesima edizione, durante la quale studiosi accademici portano nelle strade laboratori e prodotti delle loro ricerche.

Tutto ciò garantisce un raccordo con il territorio sempre più stretto, sia in termini di valorizzazione economica della conoscenza, attraverso la trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca in conoscenza utile e spendibile, sia come missione culturale e sociale attraverso processi di *public, civic e community engagement*

¹² S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997, p. 49.

¹³ M. Striano, *L'identità epistemologica della pedagogia sociale*, in V. Sarracino, M. R. Fiengo, M. Striano, C. Tuozzi, *Elementi di pedagogia sociale*, L'Orientale, Napoli 2002, p. 66.

¹⁴ P. Bertolini, *L'educazione e politica*, Raffaello Cortina 2003, p. 149.

¹⁵ Appare evidente, allora, l'importanza di scelte politiche adeguate, condotte nel rispetto l'una della dimensione epistemologica dell'altra: «[...] Senza illusioni reciproche, ma anche senza ostilità pregiudiziali reciproche, [politica e pedagogia] dovrebbero sempre parlarsi e sfidarsi in un serrato dibattito pubblico sulle proprie ragioni [...] e apprendere l'uno dall'altro [...]. Politica e pedagogia dovrebbero assumere ciascuna le proprie responsabilità» (Cfr.: G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Studium, Roma 2020, pos. 339 [Edizione Kindle]).



grazie alla produzione di beni pubblici che aumentano il benessere della società sia in ambito educativo (in termini di educazione degli adulti e di formazione continua), culturale (grazie all’organizzazione di eventi, alla gestione di poli museali, di scavi archeologici e di tutto quanto sia utile alla divulgazione scientifica), sociale (promuovendo la salute pubblica, attività a beneficio della comunità, consulenze tecnico/professionali fornite in equipe), di consapevolezza civile (organizzando e mediando dibattiti e controversie pubbliche).

In altre parole:

Per rispondere efficacemente alle vecchie e nuove domande, gli obiettivi della Terza Missione dovranno essere pienamente integrati nelle attività di formazione e di ricerca. La Terza Missione dovrà diventare la missione dell’università. [...] Ad essa sarà affidato un compito ben più rilevante e sfidante di quello fin qui svolto [...]: quello, cioè di essere il principale agente di innovazione delle altre due missioni dell’ateneo e, quindi, del modo stesso di essere e di operare delle università nei rispettivi territori¹⁶.

Ciò perché l’Università e il territorio condividono una le sorti dell’altro, in un continuo e inevitabile scambio di saperi, risorse e capitale umano, come due parti di uno stesso magnete¹⁷.

Si tratta, quindi, di una reciproca e necessaria alleanza tra gli Atenei, da una parte, e il contesto socioculturale in cui l’Università agisce, dall’altra, alleanza che si rivela tanto più efficace quanto più l’Università riesce ad assolvere alla sua responsabilità istituzionale di cogliere le richieste ed i bisogni del territorio, rispondendo ad essi con le risorse e le competenze che le sono proprie.

Rimane, tuttavia, una domanda: quanto sono state utili le attività di Terza Missione a creare un collante tra Università e territorio?

Va detto che, nonostante le attività di Terza Missione siano oggetto di valutazione ministeriale, esiste ancora uno scollamento piuttosto marcato tra Atenei e comunità locali: sebbene sia innegabile che le attività di Terza Missione abbiano contribuito alla crescita culturale dei cittadini, esse non sono riuscite a determinare un sensibile miglioramento «del benessere delle comunità e della loro capacità di convivenza civile, pacifica, aperta al diverso e criticamente consapevole»¹⁸. In pratica, la Terza Missione, intesa inizialmente solo come la possibilità di divulgare una ricerca scientifica che possa essere interessante per fini industriali o commerciali, diventa un’attività che vuole appassionare non più solo studenti e imprese, ma un pubblico sempre più ampio ed esteso che l’Università cerca di coinvolgere in attività scientifiche e culturali di vario livello.

La partecipazione di un pubblico sempre più vasto, tuttavia, che è sicuramente uno degli obiettivi della Terza Missione, rischia di diventare anche un suo limite: infatti, la grande varietà di temi e ricerche, da una parte, e la difficoltà che talvolta si incontra nel parlare ad un pubblico di “non addetti ai lavori”, dall’altra, rischiano di confondere, più che chiarire saperi. Insomma, sebbene la Terza Missione abbia portato le Accademie a costruire un dialogo serrato e costruttivo con il territorio e, in particolare, con le altre agenzie dell’istruzione e dell’educazione, va detto che, come si è sottolineato, esiste ancora uno scollamento tra Università e contesto che definisce la Terza Missione in maniera non ancora del tutto costruttiva. Per cucire questo strappo, è essenziale pensare a programmi, politiche e strumenti che consentano di conferire alla Terza Missione un ruolo di primo piano nella formazione di uomini e cittadini di una comunità. Ecco perché è necessaria un’attività progettuale che tenga conto, innanzitutto, dell’esigenza di stabilire un rapporto di interdipendenza tra le tre missioni dell’Università, perché l’una possa trarre linfa vitale dalle altre. In secondo luogo, bisogna che ogni Ateneo sia radicato nel territorio, ne conosca punti di forza e limiti, ne interpreti le richieste ed i bisogni. Infine, è importante fare attenzione ad evitare che le tante attività di Terza Missione si sovrappongano con le attività di ricerca e didattiche, ma siano piuttosto integrate ed interconnesse con queste.

Lucia Ariemma

Università degli Studi della Campania “L. Vanvitelli”

¹⁶ D. Iacobucci, *Terza missione e capitale umano*, on line: https://www.univpm.it/Entra/Engine/RAServeFile.php/f/inaugurazione_AA/2016/Prolusione_Iacobucci.pdf (ultimo accesso: 13/07/2024).

¹⁷ M. Palumbo, *Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione*, in *Rassegna Italiana di Valutazione*, 74, p. 4.

¹⁸ M.G. Riva, *Università oggi: polarità, scarti e problematicità*, *Studi sulla formazione*, 2019 (2), 22, p. 44.



Riferimenti bibliografici

- Bertagna G., La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa, Studium, Roma, 2020.
- Bertolini P., Educazione e politica, Raffaello Cortina, 2003.
- Bordieu P., Il senso pratico, Armando, Roma, 2005.
- Castells M., La città delle reti, Marsilio, Venezia, 2005.
- Floridi L., [ed], The Onlife Manifesto, Springer, Cham, 2015.
- Harari Y.N., 21 lezioni per il XXI secolo, Bompiani, Milano, 2018.
- Iacobucci D., Terza missione e capitale umano, on line: https://www.univpm.it/Entra/Engine/RAServeFile.php/f/inaugurazione_A/2016/Prolusione_Iacobucci.pdf (ultimo accesso: 13/07/2024).
- Mantegazza R., I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria, Elèuthera, Milano, 2006.
- Palumbo M., Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione, in "Rassegna Italiana di Valutazione", 74, pp. 35-54.
- Perla L. – Riva M.G. (eds), L'agire educativo. Manuale per educatori ed operatori socio-assistenziali, La Scuola, Brescia, 2016.
- Riva M.G., Università oggi: polarità, scarti e problematicità, in "Studi sulla formazione", 2019 (2), 22, pp. 43-46.
- Rivoltella P.C. – Rossi P.G., Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione, Scholé, Brescia, 2019, p. 24.
- Rossi P.G. – Pentucci M., Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli ecosistemi, Franco Angeli, Milano, 2021.
- Sarracino V. - Fiengo M.R. - M. Striano - Tuozzi C., Elementi di pedagogia sociale, L'Orientale, Napoli, 2002.
- Tramma S., Educazione degli adulti, Guerini, Milano, 1997.