

Paolo Orefice

L'innovazione nella formazione alla ricerca

Una strategia a più facce per la Pedagogia

Ambiguità e necessità storica dell'innovazione

L'alta formazione alla ricerca¹ in termini istituzionali è un fatto recente nel nostro Paese. Non è una novità, d'altra parte, se pensiamo alla formazione operata dai grandi maestri universitari di oggi come di ieri. In ogni caso, nel mondo complesso della ricerca non basta più il singolo maestro, ma occorre che il sistema universitario offra i contesti, i percorsi, le risorse perché si formi il ricercatore innovativo.

A tale scopo, le strategie ci vengono dall'Accordo di Bologna del 1999 tra gli Stati dell'Unione Europea², che possiamo considerare un ponte tra gli orientamenti internazionali in materia e quelli corrispondenti che si stanno affermando nei paesi europei più avanzati. Come risulta dai dati dell'OCSE, purtroppo nel nostro Paese c'è un rapporto molto stretto tra ritardi nella politica della ricerca e ritardi nello sviluppo innovativo³. Di qui la necessità di realizzare processi e prodotti innovativi nei percorsi universitari di alta formazione, i cui risultati pagano in termini di sviluppo di un Paese avanzato.

E' importante precisare innanzi tutto che l'innovazione, comunque, non va presa ad occhi chiusi: va sempre chiarito perché e in che senso è necessaria. Non è il nuovo in sé che può essere considerato la risposta unica per tutte le stagioni. Innovare non è necessariamente positivo e vantaggioso: lo sarà solo a certe condizioni.

Va chiarito anche che quando si parla di innovazione non si intende eliminare tutto quello che già è

¹ Il presente contributo riprende la relazione presentata al Seminario nazionale *Alta formazione, sviluppo della conoscenza, ricerca ed innovazione* dell'Università di Napoli Parthenope, Sede consorziata della Scuola di Dottorato di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze (Napoli, 28 maggio 2008). Esso si inserisce nel lavoro di alta formazione della Scuola di dottorato di Scienze della formazione dell'Università di Firenze e della Sede consorziata dell'Università Parthenope: il sistema di alta formazione pedagogica su cui stanno lavorando le due università è la testimonianza di un processo di definizione e articolazione dell'architettura dell'alta formazione del ricercatore innovativo in campo pedagogico (Per la presentazione della Scuola si rimanda all'Allegato 1. Nella costruzione del modello di sistema la Scuola si avvale anche di una specifica ricerca Prin sull'alta formazione, di cui viene riportata una breve scheda di presentazione nell'Allegato 2.

² La Dichiarazione di Bologna del 1999 (Joint Declaration of European Ministers of Education, *The European Higher Education Area*) ha rappresentato l'avvio europeo ufficiale di processo di rinnovamento universitario, finalizzato alla costruzione entro il 2010 dello Spazio Europeo dell'Alta Formazione (EHEA), allo scopo anche di proiettare l'alta formazione europea su dimensioni globali internazionali in una positiva competitività. Il Processo attivato è scandito da Conferenze biennali tra i Ministri europei responsabili dell'alta formazione: Praga (2001): *Towards the European Higher Education Area*; Berlino (2003): *Realising the European Higher Education Area*; Bergen (2005): *The European Higher Education Area - Achieving the Goal*; Londra (2007): *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Communiqué of Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.

³ *Programme for international student assessment*, OCSE – PISA, 2006.

stato realizzato; anzi, il concetto di innovazione nasce da questo interrogativo: come recuperare la memoria storica nel presente che cambia verso l'inedito del futuro.

Nel nostro caso si fa riferimento alla memoria storica della ricerca della Pedagogia, delle precedenti generazioni di pedagogisti in Italia e nel mondo. E' importante considerare allora che l'innovazione non spazia nel vuoto storico e non comincia mai da zero. Lo si vede bene a proposito delle innovazioni tecnologiche nella formazione: non si può attribuire alla tecnologia la capacità di fare miracoli in quanto tale, essa però può facilitare il raggiungimento di buoni risultati formativi se è in grado di incamerare gli insegnamenti che ci vengono dalla didattica innovativa del passato.

Il senso dell'innovazione, e dunque la sua indispensabilità, nella ricerca e nel lavoro è nel suo riuscire a collocarsi tra passato e futuro, dimostrando di essere capace di entrare nei processi storici in atto e di assecondarne i movimenti per orientarli verso soluzioni di qualità delle aree disciplinari e delle professioni correlate, nel senso che le une e le altre siano più funzionali alla qualità della vita della comunità umana e, più in generale, dell'intero pianeta.

La qualità dell'innovazione rimanda allora, alla critica delle concezioni, strategie e approcci adottati nel realizzarla. Gli elementi da valutare sono innumerevoli: se ne indica qualcuno dei più rilevanti, riferito alla situazione storica contemporanea. Sappiamo di essere al "giro di boa" di un processo storico partito con l'era moderna: il passaggio dal primato della cultura occidentale all'affermazione di altre società e culture. E' un passaggio epocale che introduce nuovi paradigmi di interpretazione e trasformazione della realtà, che possiamo considerare della portata innovativa analoga a quella che c'è stata in Europa tra XVI e XVII secolo con la nascita degli Stati moderni e delle scienze moderne: oggi siamo chiamati a misurarci, da una parte, con la società globale e con la conoscenza planetaria e, dall'altra, con le società e i saperi locali. Stiamo transitando, irreversibilmente, dalla cultura e dalla storia cosiddetta occidentale alle culture ed alle storie del pianeta: questa transizione richiede l'adozione di paradigmi innovativi di interpretazione e trasformazione della realtà.

Di fatto, nella struttura delle società come delle scienze si assiste a profondi processi di cambiamento che per essere tra passato e futuro sono portatori di paradigmi ambivalenti e contraddittori, come nel caso della compresenza di approcci lineari e approcci articolati, concezioni chiuse e concezioni aperte. L'innovazione storica avverrà se prevarranno, tra gli altri, i paradigmi della flessibilità, della complessità, della relazionalità.

Di qui l'attenzione critica da adottare nel portare l'innovazione nella formazione, e nell'alta formazione alla ricerca innanzi tutto: in particolare, a quali paradigmi scientifici fa riferimento l'alta formazione alla ricerca pedagogica? Evidentemente, qui l'innovazione è nell'adottare strategie di pensiero e di pratica scientifica che siano complesse, flessibili, aperte.

E' l'innovazione necessaria che non appartiene solo all'ambito universitario e scientifico, ma al mondo contemporaneo in tutte le sue articolazioni ed esperienze. La qualità della vita personale, della vita sociale, della politica, dell'economia sono tutte condizioni innovative che si intrecciano profondamente con la qualità della ricerca innovativa. E' questo il livello innovativo più alto dalle molte facce che informa la formazione dei ricercatori innovativi.

Qualità delle politiche e dei sistemi di formazione alla ricerca

Tra i livelli fondamentali dell'approccio complesso all'innovazione ed alla sua realizzazione

nell'ambito dell'alta formazione sono da collocare le strategie e le politiche, che hanno una posizione centrale nella sostenibilità del cambiamento innovativo. E' fondamentale che l'innovazione investa profondamente la politica universitaria della formazione alla ricerca: le strategie politiche innovative europee ed internazionali chiedono di rispettare la priorità dello sviluppo di qualità dei soggetti, delle società, delle culture e delle economie. Per questo, i sistemi universitari sono chiamati a preparare professioni avanzate alimentate, come si diceva prima, dalla ricerca flessibile, complessa ed aperta. Il riferimento strategico è la costruzione dello Spazio europeo di conoscenze e competenze avanzate⁴, che passano necessariamente attraverso cambiamenti strutturali del sistema universitario, che nel caso italiano non ha ancora portato a sistema l'alta formazione alla ricerca.⁵

Non si vuole mitizzare la dimensione europea, che in epoca di processi globali deve comunque fare i conti con l'alta formazione sul piano internazionale, ma certamente l'architettura europea dell'alta formazione consente anche al nostro Paese di uscire dalle maglie di conservatorismi e personalismi di accesso alla ricerca che per quanto validi in certi casi, sicuramente non innalzano il livello formativo e scientifico del sistema universitario nel suo insieme e non lo rendono produttore di alta qualità e, dunque, competitivo tra i Paesi avanzati ed emergenti.

Portare a sistema di qualità il terzo ciclo europeo della formazione universitaria diventa allora per i decisori e i gestori un obbligo innovativo da non deludere, pur consapevoli delle enormi difficoltà di realizzare esperienze di eccellenza e, più ancora, di metterle a regime. Non sono solo difficoltà di risorse e di volontà politica, come si suole dire, ci sono le resistenze sottese dovute alla perdita di potere e alla mancanza di visioni ampie e prospettiche. In certi casi ci si augura che almeno il ricambio generazionale dei ricercatori possa realizzare i sistemi di qualità dell'alta formazione alla ricerca, espressi dalle Scuole di dottorato: il timore è che tale cambio non esprima necessariamente una forza innovativa tale da alimentare i nuovi apparati con la qualità distribuita al loro interno.

La messa a sistema di qualità del terzo ciclo richiede che le strutture, i servizi, i processi e i prodotti dell'alta formazione alla ricerca siano tutti investiti di innovazione qualitativa nei termini prima accennati: se la qualità non si spalma negli impianti organizzativi come nella gestione dei servizi e delle attività, nei curricula e nelle metodologie didattiche della ricerca, nei rapporti con il mondo del lavoro e nella valutazione migliorativa, evidentemente siamo in presenza ancora di strategie e approcci fuori dell'innovazione storica, perché segmentati e parziali e non complessi e integrati.

Il curriculum innovativo della formazione superiore alla ricerca

Una questione centrale a tale riguardo è il curriculum di alta formazione alla ricerca. Il terzo ciclo universitario è strutturato a livello di scuole di specializzazione, e non di dottorato, come si è già sottolineato. Le scuole di dottorato che si stanno creando in Italia hanno questo problema: passare da buone pratiche centrate sulla figura del maestro a curricula formalizzati, che recuperano l'esperienza

⁴ Lo Spazio Europeo dell'Alta Formazione (EHEA - *European Higher Education Area*) è obiettivo del Processo di Bologna. La Dichiarazione del 1999 ha riconosciuto, infatti, il "ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea ed ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente". Obiettivo cardine è far convergere i sistemi nazionali di istruzione superiore verso un sistema comune più trasparente e di qualità, caratterizzato da un'architettura basata su tre cicli e proiettare l'alta formazione europea su dimensioni globali internazionali in una positiva competitività.

⁵ Modica L., *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*, MIUR, Roma, gennaio 2007.

storica e siano aperti e flessibili. La criteriologia didattica nelle università italiane ha più una consistenza amministrativa che di Pedagogia universitaria. Non si tratta di proporre l'egemonia di una disciplina come la Pedagogia, ma sicuramente è indispensabile ricondurre la didattica universitaria nel solco delle scienze dell'insegnamento e dell'apprendimento in età adulta. Se nei primi due cicli universitari l'architettura europea ha introdotto elementi importanti di programmazione didattica degli apprendimenti e degli insegnamenti, nel terzo ciclo la questione rimane aperta. Sono molte e impegnative le variabili da considerare: di quale ricerca si parla, di quale assetto disciplinare, di quali metodologie, quali competenze attivare, per quali sbocchi occupazionali, con quali approcci didattici.

Certamente, se si intraprende il solco dell'innovazione l'approccio didattico del terzo ciclo trova in qualche modo la via spianata: è chiaro che l'alta formazione dovrà attenersi a quegli elementi di criticità prima introdotti. Il curriculum discenderà allora dal profilo del ricercatore innovativo e per essere realizzato nei percorsi formativi del terzo ciclo dovrà adottare una criteriologia complessa. Il disegno curriculare dell'alta formazione, volendo schematizzare, viene determinato da una relazione triangolare che vede ai tre angoli le seguenti componenti integrate dalle reciproche relazioni:

- i contenuti innovativi degli ambiti disciplinari, che comprendono sia le epistemologie critiche che le teorie complesse e le metodologie di ricerca, comunicanti e trasferibili;
- le conoscenze e le competenze avanzate di cui i dottorandi dovranno appropriarsi, che discendono dai contenuti strutturali e dinamici dei precedenti ambiti disciplinari e che rientrano nel profilo complessivo del ricercatore innovativo in questione;
- la metodologia didattica innovativa che utilizza i contenuti oggettivi e li trasforma in conoscenze e competenze personali dei soggetti in alta formazione: questa funzione mediatrice della didattica del terzo ciclo è fondamentale perché l'architettura europea possa realizzarsi e in tal modo attivare i processi e creare i prodotti delle competenze avanzate dei ricercatori.

Attorno alle tre macrocomponenti va poi articolata tutta l'intelaiatura dell'alta formazione con l'attenzione ai cambiamenti reali negli stili mentali e comportamentali dei ricercatori in formazione e, a cascata, nello stesso sistema organizzativo e gestionale della ricerca: nei processi innovativi quello che poi interessa nella sostanza è l'impatto che essi hanno nei cambiamenti e questi non sono mai segmentati e settoriali, ma sempre complessi e correlati. Nel caso in esame, l'innovazione dell'alta formazione arriva ai neoricercatori, passa al modo di fare ricerca, investe il sistema istituzionale e organizzativo del lavoro di ricerca per approdare anche alle decisioni delle strategie e delle politiche innovative, per poi ritornare sui benefici ai ricercatori in formazione e in servizio, riattivando il circolo virtuoso del cambiamento complesso e integrato.

L'innovazione a più facce: il caso della ricerca pedagogica

Nell'ambito dell'alta formazione alla ricerca anche la Pedagogia è chiamata a precisare in che termini la costruzione del profilo del suo ricercatore, per poi definirne il curriculum, si inserisce negli orientamenti dell'innovazione critica della conoscenza scientifica e della società della conoscenza avanzata.

Si richiede un profondo lavoro epistemologico e teorico che, come è stato già sottolineato, recuperi della tradizione pedagogica italiana e internazionale quegli elementi tuttora fecondi e li sappia collocare nell'approccio scientifico complesso, che maggiormente risponde allo sviluppo della società

planetaria del nuovo secolo e di tutte le culture al suo interno. Non è questa la sede per entrare nel merito⁶, ma si possono problematizzare alcune questioni fondamentali della sua innovazione epistemologica, teorica e metodologica.

L'innovazione a più dimensioni chiede alla ricerca pedagogica di entrare in relazione con gli elementi costitutivi della complessità scientifica, fondati sull'interconnessione dei fenomeni della realtà contemporanea, ma anche fondanti la loro interpretazione e azione di cambiamento. Per la Pedagogia non dovrebbe costituire una difficoltà insormontabile se si considera che il fenomeno educativo è trasversale agli altri che riguardano lo sviluppo del singolo soggetto e dei gruppi umani nelle società e nelle culture date e che la multifattorialità dell'educazione è tematizzata da oltre un secolo dalle scienze dell'educazione: la Pedagogia deve dimostrare come essa porta a sintesi i contributi che le vengono dalle diverse discipline. E' un problema risolvibile se si adotta l'epistemologia della scienza complessa e l'approccio della ricerca complessa: nell'uno e nell'altro livello lo studio delle interconnessioni di un aspetto formale con altri limitrofi e di un fenomeno con altri intrecciati è possibile partendo dalla specificità dell'educazione nell'unità del soggetto umano, e dunque nel suo processo formativo, rispetto al quale vanno ricondotti tutti gli altri aspetti interferenti. La Pedagogia lo può fare perché è la disciplina che si occupa della formazione dell'essere umano sul piano delle teorie che la interpretano e ne rendono possibili i cambiamenti realizzativi e sul piano delle metodologie formative che li operativizzano.

Per tali ragioni il ricercatore di teoria e pratica della formazione entra in relazione con i lavori disciplinari che studiano i diversi versanti dello sviluppo umano per coglierne lo spaccato che incide direttamente sull'educazione e per rimandare agli altri settori disciplinari le connotazioni indirettamente educative implicite nelle loro teorie e pratiche scientifiche e professionali. Grazie a questo dialogo con la ricerca multidimensionale internazionale la Pedagogia riesce a partecipare alle analisi multidimensionali e ai cambiamenti multisettoriali dello sviluppo umano, materiale e immateriale.⁷

E' una posizione disciplinare innovativa che la inserisce nell'area dei nuovi e antichi ma rinnovati ambiti disciplinari della ricerca complessa, indispensabile allo stadio evolutivo contemporaneo delle società e delle culture interconnesse nelle loro realtà e nei loro cambiamenti. La Pedagogia scientifica complessa vi entra a far parte a pieno titolo: contribuisce alle analisi e ai cambiamenti dal versante

⁶ Chi scrive ha approfondito la questione negli scritti più recenti, in particolare nel volume *Pedagogia*, Roma, Editori Riuniti, 2006.

⁷ È quanto sta sviluppando il Progetto *InterlinkPlus* (*Potenziale umano e patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno: teorie, metodi ed esperienze interdisciplinari nel rapporto tra saperi locali e saperi globali*) nel quadro del Programma Nazionale Interlink. Il Programma INTERLINK, varato nel 1999 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), ha l'obiettivo di sostenere il processo di internazionalizzazione degli atenei, di promuovere il sistema universitario italiano all'estero e di incentivare programmi integrati di studio, ricerca e intervento. A seguito del Bando relativo al triennio 2004-2006, il progetto "INTERLINKPLUS" è stato uno dei progetti presentati dall'Ateneo Fiorentino, selezionati e ammessi al cofinanziamento ministeriale. Attraverso un *Network* di Università ed Istituzioni italiane e latinoamericane (Brasile, Cuba, Guatemala e Nicaragua), si pone come finalità l'elaborazione e l'applicazione di modelli teorici e metodologici contestualizzati e partecipati per l'analisi e la valorizzazione del capitale umano (patrimonio immateriale) e del patrimonio territoriale (patrimonio materiale) per lo sviluppo sostenibile endogeno. Il Progetto si sviluppa nel triennio 2006-2008 attraverso la realizzazione di interventi locali integrati finalizzati allo sviluppo sostenibile in aree dell'America Latina e dell'Italia. Il primo volume del Progetto è in corso di pubblicazione presso l'Editore Rosenberg & Sellier di Torino: Paolo Orefice e Rigoberto Sampson Granera (a cura di), *Sviluppo autosostenibile tra saperi locali e saperi globali. La valorizzazione del capitale umano e del patrimonio territoriale*.

della specificità del suo approccio epistemologico, teorico e metodologico che si distribuisce ai diversi livelli dell'innovazione educativa, dalle strategie agli apparati, dai processi ai prodotti della formazione.

Ricerca e formazione pedagogica nell'Human Development

Entrando nello specifico dell'innovazione nella ricerca pedagogica, ci si chiede che valore può avere l'alta formazione pedagogica nell'*Human Development*.⁸

Abbiamo bisogno di alte professioni pedagogiche perché solo a tale livello la professionalità si alimenta delle teorie e delle metodologie di ricerca più avanzate in grado di entrare nei reali e storici processi di sviluppo in atto nei contesti locali e nazionali, europei e internazionali e di portarvi i contributi indispensabili per il governo del cambiamento educativo.

Lo sviluppo delle realtà storicamente emarginate come di quelle opulente - per un sistema di relazioni nazionali e sovranazionali che legano profondamente il destino delle une alle altre - non può non investire le condizioni materiali e immateriali della vita delle popolazioni e delle società locali: è nella partecipazione allo sviluppo immateriale che la ricerca e l'azione educative trovano il loro spazio innovativo, indispensabile allo sviluppo materiale⁹. Di qui la necessità di professionisti di alta formazione pedagogica in grado di mettere a disposizione delle strategie più avanzate dello sviluppo locale le competenze innovative acquisite per impiantare e realizzare nei territori la *Community Education* in termini di *Knowledge Society*¹⁰ secondo i contesti locali espressione dei processi storici, anche conflittuali in atto.

Se le strategie della *Knowledge Society* come forma storica della *Community Education* possono apparire nelle regioni periferiche europee (e non solo!) “fuori luogo” rispetto alle regioni europee più

⁸ L'espressione *Human Development* viene qui intesa secondo la letteratura internazionale sullo sviluppo, a cui anche i programmi delle Nazioni Unite fanno riferimento (UNDP). Sui temi dello sviluppo nelle società contemporanee la dimensione umana è sempre più presa in considerazione in relazione alla vivibilità dello stesso pianeta secondo approcci olistici, integrati, sostenibili, endogeni. Si veda anche: L. Carrino, *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento, 2005; E. Morin, *Il metodo. L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002; E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2004; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 2000.

⁹ Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Vol. I, Napoli, Liguori, 2006; Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Vol. II, Napoli, Liguori, 2006; Paolo Orefice e Rigoberto Sampson Granera (a cura di), *Sviluppo autosostenibile tra saperi locali e saperi globali. La valorizzazione del capitale umano e del patrimonio territoriale*, ed. cit.

¹⁰ “Our society is now defined as [...] the “Knowledge-based Society”, to stress the fact that the most valuable asset is investment in intangible, human and social capital and that the key factors are knowledge and creativity”: è da questa definizione che la Commissione Europea sviluppa le proprie politiche, in continuità con quanto stabilito a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 (Consiglio Europeo di Lisbona, Conclusioni della Presidenza, Press Release, Lisbon - 24/3/2000, Nr: 100/1/00). Il concetto di *Knowledge Society* si coniuga necessariamente con il paradigma del *lifelong learning*, come evidenziato in documenti immediatamente seguiti al Consiglio di Lisbona come il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione, Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832) o in *Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*, (COM – 2001 – 678 final, in *An European Area of Lifelong Learning*, Lussemburgo, Office for Official Publication of European Communities, 2002). Si rimanda, inoltre, a: Orefice P., Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*, Napoli, Liguori, 2005.

avanzate, è perché c'è un passato che va messo all'ordine del giorno: è una storia di dipendenza, una storia di difficoltà della democrazia istituzionale e reale, di cui anche la teoria e la pratica dell'educazione deve farsi carico, riconoscendo i suoi silenzi, ma anche incorporando soluzioni pedagogiche in grado di contribuire alla costruzione del cittadino democratico consapevole e innovativo, che vive in condizione di *Wellbeing*¹¹ nell' *Human Development* . L'innovazione pedagogica entra nei processi del cambiamento storico, con precise opzioni di educazione innovativa, un'educazione che non c'è ancora stata per tutti i cittadini e che diventa trainante, nei progetti di sviluppo locale e regionale, per un futuro indispensabilmente programmato per l'utopia. La formazione della *Knowledge Society* è oggi un'opzione possibile perché vi sono i contesti e le strategie europee e internazionali che premono sulla *Governance* locale e nazionale.

Gli stessi saperi scientifici sono chiamati ad entrare direttamente in campo dal momento che si parla di *Knowledge* e di una sua presenza forte nel pensiero del cittadino della Società planetaria, e le discipline sono pertanto invitate ad interrogarsi di quali saperi si nutrono, a quali scopi e con quali esiti. Vale anche per la Pedagogia chiamata ad esplicitare le sue parentele epistemologiche e le sue alleanze teoriche: l'innovazione pedagogica evidentemente richiede la sua capacità di collocarsi tra le discipline complesse nell'oggetto e nelle metodologie, di dialogare con esse e di farsi valere con esse nella progettualità dello sviluppo umano e dei contesti di vita: dove è chiaro che la specificità del suo contributo è nella traducibilità del cambiamento innovativo dello sviluppo in metodologie formative.

Questa capacità della Pedagogia di entrare in contatto diretto con i luoghi e i tempi della vita e le sue contraddizioni per misurarsi con i suoi cambiamenti, non significa che essa debba appiattirsi sulle urgenze del qui e ora, ma assumere la dimensione innovativa come costitutiva del suo essere disciplina in termini di futuro utopico a cui quei cambiamenti devono rispondere. Come disciplina complessa la Pedagogia allora non rinuncia alla sua tradizionale alleanza con la filosofia, ma dialoga con essa come parte della famiglia delle scienze intese in senso ampio, preoccupandosi di realizzare nella sua teoria pratica della formazione il superamento delle due culture: un superamento indispensabile nella stessa concezione dello sviluppo umano integrato.

Nel nostro tempo assistiamo a cambiamenti paradigmatici nella concezione non solo della Pedagogia, ma anche nel modo di concepire e di fare ricerca, sia essa di base o applicata: la ricerca è chiamata a diventare una componente costitutiva della deontologia professionale, senza per questo tradire la sua libertà e autonomia. In questo senso, la ricerca pedagogica deve sapersi misurare con i processi del lavoro educativo: è in tali processi che si vede la sua solidità disciplinare in grado allora di esprimersi in termini di competenze pedagogiche degli operatori dell'educazione e della formazione ai vari livelli e campi di intervento: dalla concezione e governo dei sistemi e servizi educativi fino alle buone pratiche metodologiche e tecniche di lavoro educativo e formativo.

L'innovazione in tal modo investe la stessa professionalità che emerge dall'alta formazione pedagogica: si tratta di nuove forme di lavoro, che non abbandonano la migliore tradizione pedagogica ed educativa, ma sicuramente si proiettano in quelle che sul piano internazionale vengono definite le professioni dell'economia della conoscenza.¹² In tali contesti, la valorizzazione dei saperi locali non è assolutamente un ripiegarsi nell'esaltazione di un passato che non c'è più, ma è la capacità pedagogica

¹¹ Iavarone M. L., *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito socio-sanitario*, Roma, Franco Angeli, 2008; Iavarone M. L., *Educare al benessere*, Milano, Mondadori, 2008.

¹² Brian Kjær, A. (2001), *Perspectives on learning and economy – Reflections on the concept of learning in economic theory*, Aalborg University, Aalborg; Gradstein, M., Justman, M., Meier, V., (2004) *The Political Economy of Education. Implications for Growth and Inequality* MIT, Massachusetts.

di alto livello di dimostrare come il modo di essere, di sentire e di pensare della gente possa entrare e partecipare alla realizzazione dei piani di sviluppo locale integrato¹³.

La Scuola di dottorato di Scienze della formazione: il contributo delle Università di Firenze e di Napoli Parthenope

Dall'analisi fin qui svolta, anche se in termini solo introduttivi, risulta chiaro che la questione dell'innovazione nella formazione alla ricerca pedagogica investe direttamente le Scuole di dottorato dell'ambito disciplinare: il passaggio dai Corsi alle Scuole di dottorato di pedagogia, pur con tutte le difficoltà del contesto italiano, segna l'istituzionalizzazione del terzo ciclo della formazione superiore dell'architettura europea nel sistema universitario italiano.¹⁴ E' un cambiamento di portata storica che richiede l'approfondimento del dibattito nazionale e la sperimentazione di modelli di alta formazione alla ricerca da sottoporre ad analisi e valutazione comparativa per implementarli e portarli a regime con soluzioni fortemente innovative sul piano nazionale.

L'Università di Firenze, che ha avviato da un triennio la trasformazione dei Corsi di dottorato in Scuole per grandi aree di ricerca, ha costituito la Scuola di dottorato in Scienze della formazione, alla quale si è consorziata l'Università di Napoli Parthenope con la sua Sede decentrata. Le questioni dell'innovazione alla formazione alla ricerca qui trattate si inseriscono nel dibattito e nella sperimentazione che la Scuola di dottorato di Firenze e di Parthenope stanno realizzando: si tratta di un contributo che se da una parte si pone l'obiettivo di realizzare una formazione innovativa di qualità dei dottorandi, dall'altra intende partecipare in maniera propositiva alla riflessione nazionale ed europea sull'innovazione a più facce del terzo ciclo nel nostro Paese, particolarmente in ambito pedagogico.

¹³ È con questa impostazione che la Cattedra Unesco su Sviluppo Umano e Cultura di Pace dell'Università di Firenze, di cui chi scrive è Direttore, lavora in progetti di sviluppo umano locale. La Cattedra, istituita all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi, si configura come un Centro Internazionale di Ricerca e Alta Formazione Pedagogica. La sua *Mission* principale è promuovere studi, ricerche, azioni e valutazioni, all'interno delle Scienze dell'Educazione, con una prospettiva interdisciplinare, su aspetti teorici e metodologici che interessano lo sviluppo delle conoscenze, lo sviluppo locale dei saperi in relazione agli aspetti di globalizzazione delle conoscenze, il rispetto dei diritti umani nei rapporti tra soggetti e tra collettività e i metodi per l'educazione alla cultura di pace e di comprensione e superamento dei conflitti. Attualmente la Cattedra è impegnata in diversi Paesi in collaborazione con istituzioni nazionali e internazionali e con Ong. In America Latina è impegnata nei seguenti progetti: Cuba (*Guanabacoa: patrimonio cultural a valorizar*); Guatemala (*U-Maya: per una Università Maya in Guatemala* ; *Sviluppo umano locale nel Municipio di Sololà*; *Segreteria della Pace del Governo del Guatemala*; *Protezione e sviluppo dell'infanzia e adolescenza lavoratrice a Città del Guatemala*; Nicaragua (*Jardin Botanico ambiental*); Perù (*Progetto EcoCentro Cientifico Ambiental_Lambayeque-Chiclaio Eco centro Industrial de Yurimaguas*; *Eco Parque Ambiental de Iquitos*). La Cattedra è impegnata inoltre in Israele e Palestina (*Progetto Vele per la Pace* -in progettazione) e in Marocco (Laboratorio sullo sviluppo umano in collaborazione con ART-GOLD-UNOPS).

¹⁴ I principali riferimenti normativi a livello nazionale sono i seguenti: *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*, Decreto Ministeriale 30 aprile 1999 prot. n. 224/1999, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 13 luglio 1999 n.162; *Programmazione del sistema universitario per il triennio 2001-2003*, Decreto Ministeriale 8 maggio 2001 prot. n. 115/2001, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 23 agosto 2001 n.195; *Programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006*, Decreto Ministeriale 5 agosto 2004 prot. n. 262/2004, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 25 novembre 2004 n.277; *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, Decreto 22 ottobre 2004, n.270, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n.266; *Nota di accompagnamento al Decreto Ministeriale di riforma del Dottorato di Ricerca*, MUR, Roma, 2007; Schema di regolamento recante "criteri generali per disciplina del dottorato di ricerca", MUR, Roma, 2007. **Si rimanda inoltre all'Allegato 2 già citato.**

In questa sede non è possibile dare conto sistematico di tale contributo in atto. Si riepilogano alcuni assi problematici, ripresi in questo scritto, che rientrano nella scommessa dell'esperienza fiorentina e partenopea a realizzare un'alta formazione di qualità dei giovani ricercatori di Pedagogia. Si procede per punti, rimandando alla documentazione della Scuola ed al Progetto Prin sull'alta formazione più volte citato.¹⁵

Innanzitutto, la Scuola di Firenze e di Parthenope ha assunto la progettazione curriculare pluriennale e annuale in termini di esperienza di alta formazione in via di modellizzazione: utilizzando l'approccio dinamico teoria-pratica-teoria, il modello di formazione viene via via sbizzato e rifinito, con la consapevolezza del suo carattere aperto e funzionale all'obiettivo fondamentale da raggiungere: la formazione del ricercatore pedagogico innovativo.

Questo rapporto esperienza-modello è pertanto guidato dalla necessità di realizzare insegnamenti e apprendimenti significativi che si traducono in conoscenze e competenze avanzate del ricercatore di ambito pedagogico: di qui lo stretto legame tra curriculum e profilo del ricercatore. Il curriculum che via via si sta costruendo e perfezionando segue il criterio dell'architettura didattica innovativa del terzo ciclo, dove il dottorando è parte attiva e partecipativa come "ricercatore in formazione" e i docenti sono ricercatori-tutor che accompagnano, sostengono e alimentano il processo formativo. Il profilo del ricercatore di Pedagogia non è di facile costruzione, trattandosi di un ambito disciplinare che nel nostro Paese è stato ed è tuttora in forte trasformazione, dopo la crisi delle pedagogie ideologiche dell'ultimo Novecento e la lenta affermazione della Pedagogia scientifica di sintesi delle scienze dell'educazione. L'approccio al profilo nella Scuola tiene comunque conto delle aree e dei livelli di competenza dell'alta formazione.

Rimane comunque l'esigenza, di cui l'esperienza fiorentina e partenopea si fa carico, di puntare alla formazione alla ricerca di qualità come espressione delle alte professioni pedagogiche. Queste costituiscono l'apice della filiera delle professioni dell'educazione e della formazione, che attraverso l'educatore e il formatore laureato nel primo ciclo e il pedagogista e l'esperto/gestore della formazione del secondo ciclo arrivano al pedagogista ricercatore del terzo ciclo. E' un problema di specificità e connessioni della figura con altre limitrofe, ma è anche un problema di riconoscimento e sbocco occupazionale che, come gli indirizzi europei e la stessa attuale normativa italiana sottolineano, non vanno intesi unicamente nella direzione della carriera universitaria, ma in quella più ampia delle alte professioni, come del resto avviene nei Paesi più avanzati dove il dottore di ricerca è una risorsa fondamentale per l'innovazione e la ricerca nella sempre più diffusa economia della conoscenza e nella produzione di beni e servizi complessi.

In tale scenario le alte professioni pedagogiche non possono non avere quest'apertura planetaria ai problemi dello sviluppo umano strettamente legato ai problemi dello sviluppo ecosostenibile dei nostri territori. E' una priorità assunta dal sistema delle Nazioni Unite e dalla stessa Unione Europea, oltre che dagli organismi non governativi della cooperazione internazionale: tale priorità chiama in causa direttamente la formazione degli esperti internazionali dello sviluppo sostenibile nei Paesi poveri ma non meno nei Paesi ricchi, dove l'alta qualificazione dei professionisti dell'educazione e della formazione passa necessariamente dal terzo ciclo universitario. E' un problema questo che la Scuola fiorentina di dottorato di Scienze della formazione si fa carico, in particolare attraverso la sede consorziata partenopea, in termini di ricercatori dello sviluppo educativo locale.¹⁶

¹⁵ Al riguardo, si rimanda agli Allegati 1 e 2 già citati.

¹⁶ Si rimanda in proposito anche ai contributi di Maria Luisa Iavarone nel presente volume.

In questo senso, i contenuti curriculari non possono non affrontare il problema dei nuovi paradigmi epistemologici e teorici della scienza complessa. Non a caso nel programma della Scuola sono presenti studiosi internazionali della complessità e dell'educazione nella realtà complessa.¹⁷ La Pedagogia viene studiata nelle sue diverse anime della cultura storica, e del Novecento in particolare, e contestualizzata nel dibattito epistemologico e teorico contemporaneo, dove la complessità della sua natura, della sua struttura e del suo articolarsi risulta un passaggio obbligato. Bisogna riconoscere che la ricerca pedagogica, spaziando dalla dimensione neurobiologica del processo formativo a quello storicoambientale, diventa essa stessa testimone e interprete del superamento del dualismo tradizionale tra scienze della natura e scienze dell'uomo.

Rimane, alla fine del presente quadro di sintesi dell'innovazione a più facce, il nodo della faccia debole delle strategie, delle politiche e degli assetti istituzionali del terzo ciclo. L'esperienza fiorentina e partenopea della Scuola di dottorato, nel lavoro né semplice né facile di messa a sistema del terzo ciclo della formazione pedagogica, offrono indubbiamente un contributo importante ai rispettivi atenei e al sistema universitario. Fino a che punto intercettano il livello delle politiche e degli assetti istituzionali? Se i risultati sul piano delle strategie di ateneo sono visibili, pur con tutti i limiti delle risorse e delle egemonie disciplinari, sul piano della sostenibilità strategica nazionale le riserve non sono poche nelle attuali politiche di basso profilo che sull'innovazione e sulla ricerca sono in coda nella graduatoria dei Paesi più avanzati, sorpassate ormai anche dai grandi Paesi emergenti del terzo mondo. Rimane allora la forza del lavoro innovativo ben fatto come seme di investimento storico.

Bibliositografia (Da uniformare al volume)

Allegato 1 INSERIRE STRALCIO DELLA BROCHURE DELLA SCUOLA, EVIDENZIARE SEDE PARTHENOPE

Allegato 2 INSERIRE SCHEDA DEL PRIN

¹⁷ Alla Scuola di Dottorato hanno insegnato, tra gli altri, Mauro Ceruti (*La formazione come costruzione di conoscenza*, a.a. 2006/7), Edgar Morin (*La connaissance complexe au service de la formation des formateurs*, a.a. 2007/8), Gianluca Bocchi (*La Pedagogia come scienza complessa*, a.a. 2007/8).