

# Corso di Studio e «Community Learning»: prospettive di modello

Carlo Catarsi

*Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
e dei Processi Culturali e Formativi*

carlo.catarsi@unifi.it

---

## DEGREE COURSE AND «COMMUNITY LEARNING»: MODELLING PERSPECTIVES

### ABSTRACT

*The recent use, in economic contexts, of the conceptual opposition between «mark-to-market» and «mark-to-model» expressions would appear to be relevant also in the organizational analysis of university degree courses. To this end, the «case» of a specific Bachelor's degree course was analysed within an adult education and lifelong learning perspective. From an epistemological standpoint, the analysis was based on the application of the «community of practice» paradigm by focusing on the following aspects: the historical location of the learning process (situated learning); the simultaneous presence of specific «reified objects» within different «communities» (separated and identified by defined organizational «boundaries»); «brokering» connections, that is, «connections provided by people who can introduce elements of one practice into another» (Wenger, 1998). The aforesaid conditions provide a basis in order to align educational design practices with an action strategy including: multi-membership experiences; the styles and discourses typical of different socio-cultural «constellations»; and the institutional participation of co-operating social actors. In view of all the above, this initial «case study» reveals the typical failings of the Italian university system that is widely geared to uncritical «mark-to-market» strategies.*

*Keywords:* Adult education, Community of practice, Institutional model, Lifelong learning, University system.

## 1. «MARK-TO-MARKET» E «MARK-TO-MODEL»: DUE POLARITÀ ORGANIZZATIVE

A seguito di gravi perturbazioni, che dai mercati finanziari si sono in Occidente recentemente ripercosse in ampi settori della società, si è diffusa la contrapposizione fra le prospettive direzionali *mark-to-market* (a) e *mark-to-model* (b) (Liu, 2011). Per dirla in termini essenziali, si tratta di modalità strategiche rispettivamente caratterizzate, nel campo delle politiche creditizie, dalla tendenza:

- a. ad assecondare in modo lineare e immediato gli incrementi della domanda;
- b. a valutare ed assumere tali incrementi in modo selettivo, mirando ad equilibri di periodo più ampio rispetto all'istante negoziale.

Se, nel clima frenetico e fluttuante dei mercati finanziari, la prevalenza dell'una o dell'altra modalità strategica è ad ogni momento ponderabile, è ragionevole pensare che, sul piano delle politiche universitarie (e, più in generale, su quello delle politiche formative) la scelta deve essere invece costantemente mirata a risultati non istantanei, ma misurati in relazione a «tempi vitali» di autorealizzazione (*life times*) da parte dei diversi soggetti interagenti. In tal senso, come dovremmo valutare la tendenza «mercaticistica» di un organo accademico ad assecondare in modo lineare continuo, nelle proprie scelte organizzative, l'incremento delle domande di iscrizione ad un determinato Corso di Studio? Pensando che proprio questo è stato il *trend* negli ultimi decenni seguito dalla quasi totalità degli organi del sistema universitario italiano, a qualsiasi livello di intervento programmatico (Ministero, Ateneo, Facoltà), è anzitutto utile, dal punto di vista conoscitivo, osservare questa diffusa deriva *mark-to-market* in relazione ad alcuni fattori contestuali generali, che risaltano nel panorama nazionale:

- scarso, o inesistente, monitoraggio e controllo della quantità e della qualità degli esiti prodotti, in ambito extra-accademico, dalle qualifiche attribuite a conclusione di un determinato Corso di Studio;
- stazionamento, paradossalmente rilevabile soprattutto nei Corsi di Studio delle Facoltà tradizionalmente a più debole connessione con esiti di impiego, di un numeroso contingente della popolazione giovanile inoccupata (il paradosso è tuttavia apparente, considerando le acclamate difficoltà di accesso dei giovani aventi più basso «capitale sociale» ai Corsi di Studio a più forte connessione con i migliori esiti di impiego);
- incremento e/o consolidamento dell'impiego di personale, sia nel comparto docente che in quello tecnico-amministrativo, sollecitati in diretta proporzione alla quantità di studenti iscritti documentati.

In base all'esempio del nostro sistema universitario nazionale, prima appena richiamato e tratteggiato nella sua imponente autoreferenzialità, si

comprende come la direzione *mark-to-market*, spesso superficialmente ritenuta tipica ed esclusiva di ambienti ad elevata produzione di rendita (come il mercato dei prodotti finanziari), possa invece essere anche una deriva tipica di «organizzazioni istituzionali»<sup>1</sup> che non producono grandi ricchezze, ma soltanto mediocri rendite di posizione per chi ha consolidato in esse posizioni di governo, unitamente ad un precario rifugio per chi vi afferisce in posizione subalterna. Assecondare linearmente il mercato diventa, in certi casi, non più che una comoda ed ottusa gestione di «risorse umane», che vengono a giocare il ruolo di unità di utilizzo all'interno di sistemi organizzativi di fatto fuori mercato, destinati al «parcheggio» di parti della popolazione ed alla riproduzione dei «funzionari» già in carica. «I have a dream» – diceva un preside di Facoltà: raddoppiare ogni anno le iscrizioni degli studenti per raddoppiare i corsi di laurea ed il numero dei posti di ricercatore e di docente da chiedere in organico. Non dovevate domandare a quel preside precisi profili degli sbocchi occupazionali concretamente conseguiti dai laureati della sua Facoltà ad un anno o due dalla laurea: li conosceva poco, e poco gli interessava di conoscerli. E tutto ciò perché si può seguire la direzione strategica *mark-to-market* anche trascurando il completo decorso dei flussi di mercato, dalla produzione fino all'effettiva collocazione del prodotto: finché c'è domanda di acquisto o di accesso, l'unità aziendale «funziona». Ma funziona sulla base di quale modello? In proposito, è facile parafrasare Musil: sulla base di un modello aziendalistico «senza qualità» sociale e culturale. E, quindi, in relazione ad una realtà fuori da tutto, tranne che dalla propria autoreferenzialità.

Le scienze umano-sociali ci insegnano che lo sviluppo più «naturale», per attori o agenti ammalati di autoreferenzialità isolante, è il loro progressivo collasso, fino all'estinzione. Ma questo insegnamento non ci esime da almeno due motivi di intervento in fase di «premorienza», evitando la cinica attesa del fallimento. Il primo si basa sull'intenzione di evitare che soggetti ammalati dalla strategia *mark-to-market* continuino a consumare risorse e «farmaci» di fonte sociale e pubblica a fini puramente idiosincratici. Il secondo deriva da un orientamento al valore della compassione che, buddicamente, si pone su un piano diverso dall'orientamento alla razionalità economica: lo spettacolo dell'altrui propensione al progressivo collasso infatti, anche se intrinsecamente animato da un mix intenzionale di «avidità» e di «ignoranza», induce comunque alcuni di noi a «pietà attiva» ed a conseguenti tentativi di rimedio e di cura. Meditando quindi con una disposizione di «pietà attiva» sul lento collasso di ampi settori del sistema universitario italiano, abbiamo ipotizzato che l'organizzazione di un determinato Corso di Studio secondo

---

<sup>1</sup> Sulla valenza applicativa del termine «organizzazione istituzionale» nell'ambito dei processi formativi, vd. Colombo, 2006 e, per estensione, Meyer & Rowan, 1977 e 1986.

la formula della *community learning* poteva costituire l'avvio, su scala micro-, di una ricerca-intervento orientata a sbloccare condizioni di autoperfezionamento isolante, diffusamente prodotte da corrive strategie *mark-to-market*.

La formula *community learning*, diretta derivazione della più diffusa categoria concettuale *community of practice*, configura un modello organizzativo con precise rilevanze strutturali-funzionali (Bertoldi, 2006):

- a. l'ambientazione dei processi di apprendimento in una determinata situazione storica;
- b. la connessione di reciprocità fra tali processi, che viene a strutturare l'insieme dei processi medesimi secondo l'immagine allegorica di una «comunità»;
- c. la presenza simultanea, all'interno di differenti «comunità di pratica» (fra di loro separate da identificabili «confini» organizzativi), di determinati «oggetti reificati»;
- d. i fattori di intermediazione operativamente collocabili fra i «confini» di differenti «comunità»: «connessioni fornite da persone in grado di introdurre elementi di una pratica in un'altra pratica» (Wenger, 1998).

L'idea di una pratica di confine – sottolinea Wenger – funziona solo se il processo non diventa completamente autoreferenziale. Le pratiche di confine combinano partecipazione e reificazione, e quindi risolvono alcuni problemi degli oggetti di confine e degli intermediari isolati. Ma rischiano di acquisire una tale autonomia da svincolarsi dalle pratiche che dovrebbero connettere. I corsi di formazione, per esempio, si potrebbero assimilare a pratiche di confine tra alcune comunità e il resto del mondo. Ma se le loro pratiche cessano di essere pratiche di confine, non sono più in grado di creare connessioni al di là di se stesse. *Un docente isolato dai suoi colleghi e totalmente immerso nelle problematiche d'aula non è più rappresentativo di nient'altro e gli artefatti acquistano significati locali che non portano da nessuna parte.* (ivi, pp. 133-134, corsivo mio)

Giova poi ricordare che, nel modello organizzativo generato dalla categoria di *community of practice*, l'«educazione» è differenziata dalla «formazione» in quanto la prima «posiziona i discenti su una traiettoria diretta all'esterno, verso un vasto campo di possibili identità», mentre la seconda «mira a creare una traiettoria diretta verso l'interno, intesa a sviluppare la competenza in una pratica specifica» (ivi, p. 293). Abbiamo così, rispetto a definizioni derivate da stereotipi etimologiche latine, una sorta di inversione a forma di chiasmo: l'«educazione», in conformità ad una prospettiva interazionistico-simbolica tipicamente statunitense, è infatti definita come intenzionalità che trasforma il «Sé» attraverso negoziazioni di tipo socio-culturale sul versante *esterno* della personalità consolidata, mentre la «formazione» (ingl. *training*) è definita come intenzionalità di elaborazione *interna*, realizzata su costrutti basilariamente già assimilati da una mente personale.

Le nostre comunità di pratica diventano quindi risorse per l'organizzazione dell'apprendimento e contesti in cui manifestare il nostro apprendimento attraverso un'identità di partecipazione. L'aspetto cruciale di questo tipo di impegno, inteso come esperienza educativa, è che l'identità e l'apprendimento si supportano a vicenda. (*ivi*, p. 302)

La progettazione educativa deve quindi «allinearsi» ad uno scopo che comprenda:

- a. esperienze di multiappartenenza;
- b. stili e discorsi tipici di differenti costellazioni socio-culturali;
- c. partecipazione istituzionale degli attori co-operanti.

E l'ultima componente afferisce esplicitamente al caso nostro:

A una comunità di apprendimento bisogna concedere la possibilità di farsi coinvolgere nelle soluzioni istituzionali all'interno delle quali definisce la propria impresa. Come accennavo prima, *una parte consistente della progettazione didattica istituzionalizzata consiste in un apprendistato all'identità istituzionale.* (*ivi*, p. 305, corsivo mio)

Se, in qualsiasi contesto aziendale, non c'è modo più fondato di misurare il *return on investment* dell'attività formativa di quello che si realizza partecipando direttamente a tutte le fasi dell'azione imprenditoriale ad essa collegata, come eludere, nella gestione di un Corso di Studio allineata in senso pubblico ed aperta agli interessi di tutti gli *stakeholders*, il continuo monitoraggio degli obiettivi istituzionali ad esso inerenti?

## 2. ESPERIENZE DI MULTIAPPARTENENZA

Il Corso di Studio (d'ora in avanti CS) su cui è stata condotta la ricerca-intervento si intitola *Scienze della Formazione Continua e Tecnologie dell'Istruzione*. Laurea triennale della Classe 19 (Scienze dell'Educazione e della Formazione) istituita presso l'Università di Firenze nell'anno accademico 2008/09, in seguito alle ristrutturazioni sollecitate e regolate dal D.M. 270/04, si colloca nell'ambito dell'offerta formativa prodotta dalla Facoltà di Scienze della Formazione di questo ateneo. CS ha avuto origine dall'integrazione di due precedenti Corsi di Laurea triennali, localmente istituiti nell'a.a. 2001/02 per attuazione del D.M. 509/99: «Formatore per lo Sviluppo delle Risorse Umane e dell'Interculturalità» e «Formatore Multimediale». Il sottoscritto, presidente del primo dei due Corsi-matrice dall'a.a. 2004/05 e, successivamente, presidente di CS, ha dovuto da sempre

far fronte a due pesanti «eredità» strutturali di impronta accademica, che hanno segnato lo svolgimento del proprio ruolo soprattutto sul versante delle relazioni con la società civile:

1. La costituzione dei Corsi-matrice e, infine, di CS, per accorpamento di indirizzi formativi separati, da gestire nel rispetto di nuclei di colleghi collocati su settori scientifico-disciplinari distinti ed in genere parzialmente disposti ad un allineamento didattico unificante. In sostanza, le direzioni curriculari «Formatore per lo Sviluppo delle Risorse Umane», «Formatore Multiculturale» e «Formatore Multimediale» sono tuttora, all'interno di CS, tre «anime» da armonizzare. Questa ripartizione, autoreferenzialmente ben comprensibile sul versante intra-murario, ha costantemente rappresentato motivo di incertezza e di frammentazione identitaria nell'immagine offerta da CS alle componenti esterne al personale docente (aspiranti studenti, studenti iscritti, soggetti della società civile e delle istituzioni politiche).
2. La presenza nel curriculum, anche per effetto «a cascata» delle condizioni descritte al precedente punto, di insegnamenti non esplicitamente consoni con un'immagine armonica d'insieme (ad esempio, insegnamenti etichettati secondo una mera caratterizzazione storica, letteraria e filosofica), ma tuttavia registrati negli ambiti disciplinari di fonte ministeriale, vincolanti per i Corsi di Studio della Classe 19.

La prima esperienza di multiappartenenza da segnalare è stata dunque, e non solo per «fatto personale», quella del sottoscritto. Al ruolo di presidente di Corso di Studio competono infatti funzioni di coordinamento didattico e di promozione in ambito esterno<sup>2</sup>: due obiettivi che mal si sono conciliati con gli effetti centrifughi delle giustapposizioni indicate in (1) e (2). Il presidente ha dovuto quindi elaborare e comporre *trend* frammentari, risolvendo ambivalenze di appartenenza: l'appartenenza alla comunità di pratica dei docenti e la partecipazione a processi tipici delle comunità di pratica situate:

- nei comparti burocratico-amministrativi dell'università;
- nell'interfaccia fra ambiente accademico e società civile.

Per questa sua variegata caratterizzazione relazionale, la posizione del presidente è venuta, nel contesto, ad assimilarsi a quella degli studenti, anch'essi partecipi, seppure su differente linea di ruolo, delle medesime referenze.

---

<sup>2</sup> Dal Regolamento interno: «Il Presidente del Corso di Laurea sovrintende all'organizzazione generale della didattica, coordinando l'attività dei vari docenti. Svolge una funzione di orientamento generale per gli studenti del Corso di Laurea, presiede e convoca – di propria iniziativa, o su richiesta della maggioranza dei docenti – il Consiglio del Corso di Laurea e partecipa al GAV (Gruppo di Autovalutazione) con funzione di raccordo fra il Gruppo, il Consiglio e le componenti di Ateneo che supportano le procedure di certificazione della qualità».

A livello di presidenza, l'azione di coordinamento e di integrazione è stata realizzata attraverso tre iniziative, che hanno avuto funzione di polarità organizzativa ad ampio raggio:

- a. la connotazione teorica ed operativa di un profilo professionale unitario in uscita, individuata nella figura di «Progettista di Formazione Permanente e Continua»<sup>3</sup>;
- b. la costituzione e l'attivazione di un Comitato Promotore di CS, derivato, per specializzazione funzionale, dal Comitato di Indirizzo di Facoltà e ad esso collegato<sup>4</sup>;
- c. l'estensione della sperimentazione del Programma «Bridge» dal Corso di Laurea-matrice «Formatore per lo Sviluppo delle Risorse Umane» a CS, con intensificazione delle pratiche di riconoscimento e di validazione di

---

<sup>3</sup> Questi sono i *Criteri di pertinenza professionale* della figura del «Progettista di Formazione Permanente e Continua», indicati nell'Ordinamento di CS:  
«Ad evitare derive incommensurabili, intendiamo per *lifelong learning* formativamente valutabile quello consistente di processi:

- tecnicamente connotati;
- socialmente realizzati;
- pubblicamente riconosciuti.

Con la precedente limitazione, il campo referenziale generato dalle diffuse categorie concettuali di 'non formale', 'informale' e 'formale', è curvato verso prospettive fondatamente oggettivabili e costruttivamente controllabili.

\* Il *lifelong learning* personale si avvalora entro il contesto di 'sistemi specializzati' del sapere, esposti al pubblico riscontro ed alla continua esplorazione.

\* La buona qualità del *lifelong learning* deve essere garantita dall'intervento di esperti nei campi scientifici della teoria e della metodologia:

- dei processi apprenditivi;
- della valutazione formativa e sommativa;
- dell'organizzazione d'impresa (privata, pubblica e cooperativa);
- dell'organizzazione delle libere professioni (l'impresa e la libera professione di servizio, nella loro variegata fenomenologia, sono le diramazioni diffusamente visibili ed operanti dei sistemi specializzati del sapere).

\* Sempre a livello di basilare *expertise*, l'esperto di formazione permanente e continua deve essere a conoscenza:

- della normativa inerente la formazione *lifelong* come diritto di cittadinanza;
- dei criteri di rendicontazione degli interventi formativi pubblicamente regolati.

\* Sulla base delle precedenti puntualizzazioni, acquista senso la configurazione di profili professionali specializzati intorno alle polarità funzionali di *tutor*, di *responsabile di progetto formativo*, di *dirigente di unità formativa organizzata*.

\* Una progressione articolata delle tipologie di competenza e degli ambiti i carriera professionale dell'esperto di formazione sarà definita, oltre che in rapporto alle polarità prima indicate, in relazione al raggio territoriale-amministrativo cui si applica il suo intervento».

Ad ulteriore connotazione della figura, vd. Catarsi, 2007, 2010a, 2010b, 2010c.

<sup>4</sup> Si veda l'Allegato n. 1.

apprendimenti dagli studenti pregressi in ambito professionale extra-universitario<sup>5</sup>.

Considerando le relazioni socio-culturali che si sono prodotte nei primi due anni di sperimentazione, i punti prima indicati come (a), (b) e (c) possono essere rappresentati come distinti generatori di reticoli, rispettivamente caratterizzati dalla prevalenza di contatti fra ambito accademico ed istituzioni della società civile ([a) e [b]), mentre al punto (c) si sono addensate le più varie domande di riconoscimento e di validazione di apprendimenti pregressi in ambito universitario ed extra-universitario da parte degli studenti, in maggioranza di «età adulta»<sup>6</sup>. Una precisa configurazione di tali connessioni reticolari, unitamente alla documentazione delle resistenze di fonte intra-muraria sul riconoscimento e la validazione degli apprendimenti dagli studenti pregressi in ambito professionale extra-universitario, sarà prossimamente prodotta in occasione del rapporto finale del PRIN sul tema «Il riconoscimento e la validazione, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano nell'Università»<sup>7</sup>.

Uno stralcio della *Relazione sul Corso Riformato* (e cioè, nella fattispecie, il CS qui trattato), che il sottoscritto è stato invitato circa un anno fa ad inviare al Nucleo di Valutazione del proprio Ateneo<sup>8</sup>, può forse anticipare, di scorcio, qualche nota critica interessante<sup>9</sup>.

L'anno che nel frattempo è trascorso ha scontato tutti i pronostici che quella Relazione prospettava alla voce «threats» ed il clima di incertezza si è risolto in precise negatività, ad iniziare dall'art. 14 della L. 240/10 che, pur consentendo circostanziate deroghe organizzativamente ancora da definire, ha ridotto immediatamente a dodici il monte crediti che possono essere riconosciuti per apprendimenti dagli studenti pregressi in ambito professionale extra-accademico<sup>10</sup>. Nel momento in cui sto rifinendo la presente nota (febbraio 2011), sta dispiegandosi la tattica governativa della semplificazione

---

<sup>5</sup> Sul Programma «Bridge», vd. Catarsi & Bertoldi, 2007, p. 251 ss.

<sup>6</sup> Per una definizione della figura di «studente di età adulta», vd. Alberici *et al.*, 2007 e Di Rienzo, 2010.

<sup>7</sup> Il PRIN, diretto da Aureliana Alberici (Università «Roma Tre»), comprende unità di ricerca delle Università di Firenze, Università «Roma Tre», Università del Salento (Lecce).

<sup>8</sup> Invio avvenuto, per l'esattezza, il 15 febbraio 2010.

<sup>9</sup> Si veda l'Allegato n. 2.

<sup>10</sup> Anche se, nel medesimo comma in cui è prescritta la riduzione, la Legge contiene inattese aperture in una chiave che è, nel contempo, classica (i valori di Olimpia [!?!] e «post-moderna» (il successo sportivo come fattore di rilevanza socioculturale): «Le università possono riconoscere quali crediti formativi, entro il medesimo limite, il conseguimento da parte dello studente di medaglia olimpica o paraolimpica ovvero del titolo di campione mondiale assoluto, campione europeo assoluto o campione italiano assoluto nelle discipline riconosciute dal Comitato olimpico nazionale italiano o dal Comitato italiano paraolimpico».

riduttiva<sup>11</sup> che, per quanto qui più strettamente attiene, si è tradotta nei disposti ministeriali (precedenti la L. 240/10) in materia di innalzamento dei requisiti di docenza e di sollecitazione al massimo accorpamento dei Corsi di Studio esistenti. In questo clima, anche nella parabola sperimentale di CS si prefigura un punto conclusivo: in conformità alla direzione *mark-to-market* qui sopra illustrata, la Facoltà in cui è collocato si era infatti da tempo orientata ad «investire» in Corsi di Studio dove la domanda di iscrizione risulta alta, senza avere peraltro sempre metodicamente monitorato, dagli accessi agli esiti, gli aspetti contestuali di tale domanda e della sua effettiva soddisfazione. È così stato recentemente deliberato che CS sia messo ad esaurimento a partire dall'a.a. 2011/12, offrendo però agli studenti immatricolati nell'anno 2010/11 la possibilità di compiere l'intero percorso curricolare intrapreso. Da tempo si ventilava questa decisione e la «voce» non ha certo incoraggiato le ultime immatricolazioni. A partire dai suoi limiti locali, la vicenda di CS viene così storicamente ad iscriversi nell'ampio orizzonte politico-culturale cui afferiscono le sorti della formazione permanente e continua.

#### ALLEGATO N. I

Dal Verbale del Consiglio del Corso di Laurea «Scienze della Formazione Continua e Tecnologie dell'Istruzione» del 30 gennaio 2009:

OMISSIS

#### 3. Rinnovo del Comitato Promotore del Corso di Laurea

Il presidente ricorda che, essendosi questo Corso di Laurea formato per l'integrazione di due Corsi-matrice della Classe 18 («Formatore per lo Sviluppo delle Risorse Umane e dell'Interculturalità» e «Formatore Multimediale»), il Comitato Promotore del primo dei due Corsi-matrice, a suo tempo costituito con Protocollo d'Intesa firmato dagli aderenti in data 20/6/06, potrebbe essere rinnovato, ampliato ed applicato al nuovo Corso di Studio. Il Consiglio approva all'unanimità. Ed in tal senso il Consiglio discute ed approva, con la partecipazione del diretto interessato, l'ingresso nel Comitato promotore del dott. Bottaini, presidente della «SOFTEC S.p.a.», impresa fiorentina specializzata nella produzione di software applicato alla comunicazione aziendale e giornalistica. [...] In quest'ottica, si colloca pure l'ingresso, come campo di

---

<sup>11</sup> Non a caso ufficialmente ad oggi (febbraio 2011) esiste un «Ministero della Semplificazione», ad emblematica esplicazione, sul piano linguistico, di stile grottesco.

ricerca-intervento, del CdL nel PRIN 2007 di cui al punto 2 dell'ordine del giorno. [...]

### *Protocollo di Intesa*

A) L'azione congiunta dei soggetti che sottoscrivono il presente Protocollo è finalizzata a definire linee operative che permettano l'inserimento nel mercato del lavoro di laureati, tramite periodi di tirocinio pre- e post-laurea in grado di favorire e di configurare sbocchi occupazionali coerenti con i contenuti didattico-professionali dell'Ordinamento e del Regolamento Didattico del Corso di Laurea (d'ora in avanti CdL) medesimo e in accordo con il Comitato di Indirizzo della Facoltà.

B) Il coordinamento dei sottoscrittori sarà tenuto presso la Presidenza del CdL, attualmente situata nei locali del Dipartimento di Studi Sociali (Via Cavour, 82 - Firenze). La funzione di coordinamento sarà per turni annuali ricoperta – secondo una lineare rotazione, la cui sequenza verrà collegialmente stabilita, a maggioranza, nella prima seduta di insediamento – da ciascuno dei sottoscrittori. Per motivi di opportunità organizzativa, il primo turno di coordinamento sarà assegnato al presidente del CdL.

C) Durante l'anno accademico, i sottoscrittori procederanno a proporre alla Facoltà:

- \* l'individuazione di settori produttivi per lo svolgimento di tirocini formativi degli studenti del CdL;
- \* l'indicazione di prospettive di inserimento dei laureati;
- \* specifiche iniziative di inserimento post-laurea (es.: corsi di perfezionamento o di specializzazione in Italia o all'estero, masters, lauree specialistiche). I sottoscrittori collaboreranno con il Consiglio di Corso di Laurea ed il Comitato di Indirizzo della Facoltà per la definizione di un'azione didattica coerente con gli obiettivi generali indicati ai punti (A) e (C) di questo Protocollo.

D) Il Protocollo si ritiene tacitamente rinnovato con cadenza annuale, salvo diverso parere dei firmatari, che si esprimeranno in merito a maggioranza semplice. L'eventuale inserimento di nuovi sottoscrittori deve essere approvato dalla maggioranza degli attuali aderenti.

Letto, approvato e sottoscritto in data 20/6/06<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Seguono le firme autografe del prof. Giovanni Mari (preside della Facoltà di Scienze della Formazione), del dott. Sergio Ceccuzzi (presidente dell'Associazione degli Industriali)

## ALLEGATO N. 2

Sintesi della valutazione funzionale dell'Ordinamento del Corso di Studio riformato, inoltrata nel 2010 al responsabile del Nucleo di Valutazione di Ateneo

### 1. *Premessa*

Come risulta da documentazione ufficialmente registrata ed archiviata, questo Corso di Laurea ha avuto inizio nell'a.a. 2008/09, a seguito dell'integrazione di due precedenti Corsi-matrice, messi allora ad esaurimento: «Formatore per lo Sviluppo delle Risorse Umane» e «Formatore Multimediale». All'origine del progetto di integrazione stava la prospettiva di consolidare la figura professionale del *progettista di formazione continua*, la cui costruzione era già stata parzialmente e separatamente assunta negli Ordinamenti e nella prassi dei due Corsi-matrice.

Mentre il Corso riformato volge ormai a metà del suo secondo anno di vita, ritengo utile darne una sintetica valutazione funzionale seguendo il noto schema «SWOT» (*Strenght Weakness Opportunities Treaths*), inizialmente applicato da Humphrey proprio ad istituzioni universitarie e quindi ampiamente diffuso in ogni settore dell'analisi organizzativa. Le quattro componenti analitiche dello schema saranno richiamate in sequenza descrittiva lineare, lasciando al lettore l'opportunità di elaborare ogni tipo di incrocio e di accertamento fra le indicazioni formulate ed i dati contestuali.

### 2. *Strenght («punti di forza»)*

\* *Caratterizzazione socio-culturale degli iscritti*: in base ai dati comparativi ad oggi resi pubblici dall'Ufficio Servizi Statistici di Ateneo, gli immatricolati al primo anno si sono stabilizzati a livello di cinquanta (aa.aa. 2008/2009 e 2009/2010). Al dato sugli immatricolati deve essere aggiunto quello relativo ai passaggi da altri Corsi di Studio ed ai trasferimenti da altre Facoltà o Atenei, che costituiscono, per ciascuno dei due anni accademici trascorsi, quindici-venti unità in media. Si tratta di un flusso costante, da mettere in

---

di Firenze), del sig. Giovanni Doddoli (presidente della Lega Toscana delle Cooperative), della dott.ssa Brunella Librandi (presidente della Delegazione Toscana dell'Associazione Italiana Formatori), di don Giovanni Momigli (presidente della Fondazione Spazio Reale). Copie autentiche del presente Atto sono depositate presso l'Ufficio di Presidenza della Facoltà di Scienze della Formazione e presso l'Archivio del Corso di Laurea «Formatore per lo Sviluppo delle Risorse Umane e dell'Interculturalità», in seguito accorpato all'Archivio del Corso di Laurea «Scienze della Formazione Continua e Tecnologie dell'Istruzione».

relazione anche ad un interessante aspetto di omogeneità degli iscritti, che rappresenta un fattore di armonia per l'organizzazione e la gestione dell'offerta formativa: un'alta percentuale di studenti (50% circa) si iscrive in «età adulta» ed è professionalmente già qualificata ed occupata. La condizione di adulto professionalmente già collocato produce spesso una disposizione all'apprendimento riflessivamente aderente al contesto di lavoro, che ha un collegamento prossimo con la progettazione della formazione continua.

- \* *Valutazione favorevole da parte degli iscritti*: a quanto risulta dai giudizi dagli studenti espressi lo scorso anno accademico, raccolti ed elaborati in Ateneo dal Nucleo «Valmon» e successivamente evidenziati anche su canali mediatici locali, il Corso ha ottenuto un punteggio di primario rilievo in ordine all'efficacia comunicativa dei docenti.
- \* *Maggiore incisività del Comitato Promotore*: l'assunzione della figura del progettista di formazione continua come asse pedagogico del Corso riformato ha reso più coerenti e sinergiche le relazioni con il Comitato Promotore, organo collaterale composto da soggetti della società civile, che il Consiglio del Corso riformato ha deliberato di trasferire da uno dei Corsi-matrice al proprio interno.
- \* *Inserimento delle attività del Corso riformato nella sperimentazione della didattica universitaria allineata alle emergenti prospettive dello «Spazio Europeo della 'Higher Education'»*: il basilare riferimento a competenze finalizzate alla formale progettazione del *lifelong learning* ha reso più sistematiche e mirate le iniziative di cooperazione sperimentale con analoghi Corsi di Studio presenti in altre Università europee. In tal senso, è da segnalare il rinnovato impegno nella elaborazione di servizi di tutoraggio e di monitoraggio per il riconoscimento, in quota di crediti formativi universitari, di apprendimenti progressi in ambito extra-accademico.
- \* *Potenziamento dei raccordi, a livello di Facoltà e di Ateneo, con altre strutture didattiche orientate alla preparazione di operatori specializzati nella formazione continua*: facendo sistematicamente perno sulla progettazione formativa, si sono precisati ed affinati, nell'ambito della Facoltà, raccordi curriculari verticali con la Laurea Magistrale «Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua» e, nel contempo, raccordi orizzontali con i Corsi triennali omologhi della Classe 19 («Scienze dell'Educazione e della Formazione»). Questa espansione dei raccordi curriculari intra-Facoltà può essere in modo analogico proiettata sull'orizzonte inter-Facoltà, anche a partire dalle sollecitazioni prodotte dal crescente lavoro di accoglienza e di orientamento svolto verso gli studenti in passaggio o in trasferimento da altri Corsi di Studio.

### 3. *Weakness («punti di debolezza»)*

- \* Data la bassa quota di docenti strutturati della Facoltà, a fronte dei numerosi Corsi di Studio nella Facoltà medesima attivati, buona parte dei docenti impegnati hanno un doppio incarico, o una mutuaione presso altri Corsi di Studio.
- \* Il personale addetto all'accoglienza ed all'orientamento degli studenti, per quanto preparato ed efficiente, ha una posizione precaria. La programmazione di queste attività risulta quindi condizionata da incertezze a breve-medio termine.

### 4. *Opportunities («opportunità di sviluppo»)*

- \* Qualora le strutture organizzative ed il nucleo del personale afferente fossero consolidati (soprattutto in ordine alla domanda di formazione a distanza proveniente dagli studenti), il Corso potrebbe svolgere un ruolo di sostegno a livello di Ateneo e, nell'ambito delle politiche e dei servizi inerenti la formazione continua e la formazione a distanza. In tal senso, si prefigura infatti un'azione in due direzioni:
  - a) utilizzo diretto dei laureati del Corso, o di studenti in esso preparati attraverso specifici moduli professionalizzanti (pre-laurea e/o post-laurea);
  - b) collocazione assiale del Corso in una struttura inter-Facoltà finalizzata all'inserimento di studenti che si iscrivono – o si re-iscrivono – in età adulta e, in particolare, orientata alla validazione di apprendimenti dagli studenti pregressi in ambito extra-universitario.

### 5. *Threats («rischi di inefficienza, o di estinzione»)*

- \* Il Disegno di Legge sull'Università, che l'attuale maggioranza governativa sta sottoponendo al Parlamento, configura restrizioni organizzative per l'istituzione ed il mantenimento dei Corsi di Studio. La restrizione che negativamente si ripercuote su questo Corso di Laurea è soprattutto quella che riguarda la diminuzione della quota dei crediti formativi attribuibili a competenze dagli studenti acquisite in ambito professionale (art. 5, comma 7 della Legge 270/04). Ma anche la reiterata – quanto generica – raccomandazione ministeriale, fra l'altro diramata in una recente circolare, a contenere e ridurre il numero dei Corsi di Studio, potrebbe avere un peso a noi sfavorevole (dato il numero non elevato degli iscritti) sulle decisioni che la Facoltà e l'Ateneo prenderanno al riguardo. Tutto ciò determina un clima di incertezza che potrebbe avere un esito deterrente sulla propensione alle iscrizioni.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici, A. (a cura di). (2007). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*. Roma: Anicia.
- Bertoldi, M. (2006). «Comunità di apprendimento»: un paradigma per la pratica professionale e l'identificazione dei percorsi formativi. In M. Colombo, G. Giovannini, & P. Landri (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi* (pp. 345-368). Milano: Guerini.
- Catarsi, C. (2007). La formazione di «terza generazione»: necessaria rifinitura di un paradigma. In A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, & I. Loiodice (a cura di), *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (pp. 74-88). Milano: Franco Angeli.
- Catarsi, C. (2010a). Progettista di intervento formativo: una professione di «servizio alla persona». In S. Ulivieri, F. Cambi, & P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa* (pp. 215-223). Firenze: Firenze University Press.
- Catarsi, C. (2010b). Misure di cittadinanza. In P. Di Rienzo (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università* (pp. 207-218). Roma: Anicia.
- Catarsi, C. (2010c). Adults education versus lifelong learning: «creative destruction» trend and «capability» perspective. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(3) (guest editor).
- Catarsi, C., & Bertoldi, M. (2007). Quando un Corso di Laurea si espone al mercato. In A. Alberici (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea* (pp. 213-262). Roma: Anicia.
- Colombo, M. (2006). Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione. *Studi di Sociologia*, 44(1), 35-54.
- Di Rienzo, P. (a cura di). (2010). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*. Roma: Anicia.
- Liu Henry, C. K (2009). *Mark-to-market vs mark-to-model*. [www.henryckliu.com/page191.html](http://www.henryckliu.com/page191.html) (22/1/2011).
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalised organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 2, 120-135.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1986). Le organizzazioni istituzionalizzate. In P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture* (pp. 75-95). Torino: Isedi.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it., Milano: Cortina).

## RIASSUNTO

*Il recente ricorso, nel lessico dell'economia, all'opposizione concettuale fra le espressioni «mark-to-market» e «mark-to-model», si rivela pertinente anche nell'analisi organizzativa di Corsi di Laurea universitari. In questa prospettiva, è stato qui analizzato il «caso» di un particolare Corso di Laurea di primo livello, collocato nell'ambito dell'educazione degli adulti e del «lifelong learning». Dal punto di vista epistemologico, l'analisi è basata sull'applicazione del paradigma della «comunità di pratica», focalizzato in ordine ai seguenti aspetti:*

- *l'ambientazione storica dei processi di apprendimento («situated learning»);*
- *la simultanea presenza, all'interno di differenti «comunità» (separate e identificate da rispettivi «confini» organizzativi), di specifiche «reificazioni»;*
- *i fattori di intermediazione; e cioè «connessioni fornite da persone in grado di introdurre elementi di una pratica in un'altra pratica» (Wenger, 1998).*

*Sulla base delle precedenti condizioni, la progettazione educativa viene ad essere allineata con una strategia d'azione che comprende:*

- *esperienze di multiappartenenza;*
- *stili e discorsi tipici di differenti «costellazioni» socio-culturali;*
- *partecipazione istituzionale degli attori co-operanti.*

*A seguito di quanto premesso, questo iniziale «studio di caso» rivela difetti e carenze tipici del sistema universitario italiano, diffusamente incline ad acritiche strategie «mark-to-market».*

*Parole chiave:* Comunità di pratica, Educazione degli adulti, Lifelong learning, Modello istituzionale, Sistema universitario.