

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero I
Giugno 2018

 **MIMESIS**



SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder	11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder	15

SYMPOSIUM

Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

<i>Luigina Mortari</i>	
Introduzione	21
<i>Monia Andreani †</i>	
La cura degli altri è cura del vivere civile: i “piccoli gesti profetici del Cels di Pesaro”	27
<i>Micaela Castiglioni</i>	
“Mettiti nei tuoi panni”: per una cura etico-politica	45
<i>Pierluigi Ciritella</i>	
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica	61
<i>Paola Dusi</i>	
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi? Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento	77
<i>Andrea Galimberti</i>	
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista	91
<i>Valentina Guerrini</i>	
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola.	109

<i>Viviana La Rosa</i> Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata	131
<i>Patrizia Manganaro</i> Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno	149
<i>Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci</i> Aver cura del “bene comune” a scuola: una ricerca-formazione di <i>citizenship education</i>	167
<i>Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa</i> Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNМ, a web-based digital platform	195
<i>Elisabetta Musi</i> La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell’educazione	209
<i>Cristina Palmieri</i> Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica	227
<i>Isabella Pescarmona</i> Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen	245
<i>Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni</i> La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull’intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale	265

ESSAYS – SAGGI

<i>Margherita Cardellini</i> Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors	285
---	-----

<i>Morena Cuconato</i> Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies	301
<i>Salvatore Lucchese</i> L'architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini"	315
<i>Lorena Milani, Cristina Boeris</i> Una concezione della giustizia pedagogica	345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Rossana D'Elia</i> Batini F., De Carlo M.A., <i>Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze,</i> Torino: Loescher, 2016	367
<i>Stefano Oliverio</i> Baggio G., <i>La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead,</i> Pisa: Edizioni ETS, 2015	371
<i>Abstracts</i>	377

Dal mito al mercato?

I DILEMMI DELL'UNIVERSITÀ NELLA CULTURA DELLA PERFORMANCE. ALLA RICERCA DI MODI CREATIVI DI GIOCARE CON IL VOCABOLARIO NEOLIBERISTA

Andrea Galimberti*

Riassunto

Uno dei rischi maggiori della società della conoscenza è che le istituzioni educative, e in particolare l'higher education, si trasformino gradualmente in fabbriche di competenze al servizio esclusivo del capitalismo cognitivo, riducendo la complessità e la ricchezza della dimensione educativa, orientamento i propri interlocutori (studenti in primis) solo in senso funzionalistico e utilitaristico e lasciando sullo sfondo la dimensione valoriale, così come qualsiasi istanza di equità e giustizia sociale. La sfida attuale per l'università sembra essere diventata quella di cercare di abitare questi vincoli, trovando nuovi posizionamenti e utilizzando in modi creativi il vocabolario neoliberista. L'articolo presenterà teorie ed esperienze presenti nella letteratura internazionale ritenute particolarmente significative e utili per riflettere sulle tensioni e le opportunità che questa situazione sta generando.

Parole-chiave: *università; economia della conoscenza; capitale sociale; impegno civico; cura di sé.*

I. LE UNIVERSITÀ NELL'EPOCA DELL'ECONOMIA DELLA CONOSCENZA. TENSIONI E DILEMMI

Le università di tutto il mondo all'inizio del ventunesimo secolo si trovano in una posizione paradossale: "mai prima nella storia dell'umanità sono state così numerose e importanti e tuttavia mai prima avevano sofferto una tale disabilitante mancanza di fiducia e perdita di identità" (Collini, 2012: 7). L'economia della conoscenza, infatti, chiede agli istituti di *higher education* un rinnovato ruolo strategico, ma, al contempo, crea un nuovo panorama che sollecita verso nuovi ed inediti posizionamenti (cfr. Barnett, 2000). La conoscenza oggi è, infatti, generata da gruppi eterogenei di attori, non più solo dai tradizionali network accademici che, sempre più spesso, diventano solo uno snodo (e spesso non il più rilevante) di una rete più ampia. Alla conoscenza stessa viene chiesto sempre più spesso di tradursi in pratiche, in corsi d'azione (progetti, azioni in contesti socio-economici

* Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italy).

etc.) e di non essere semplicemente codificata in forme scientifiche convenzionali come articoli e volumi scientifici o brevetti (cfr. Barnett, 2018).

Quali forme emergenti, quali ruoli, quali direzioni prenderà il mondo accademico, tenendo presente che ormai lo scenario è globalizzato e il ruolo degli organismi internazionali nell'individuare un senso e uno scopo diventa sempre più stringente (cfr. Milana & Holford, 2014)?

Secondo alcuni studiosi stiamo assistendo a un processo di democratizzazione della conoscenza, intesa come partecipazione di “un sempre maggior numero di attori alla costruzione sociale della realtà” (Delanty, 2001: 18) e che genererà una maggior interconnessione tra di essi, così come minori arroccamenti. In questo senso, l'università non potrà più giocare il ruolo di “cittadella della conoscenza” di humboldtiana memoria, su cui ha eretto parte del suo mito e che ha finito per costruire l'immagine di una “torre d'avorio”, separata dalla società e irraggiungibile dalle sue istanze, chiusa su sé stessa e sul proprio sapere (cfr. Bonvecchio, 2012; Baldacci, 2014). Secondo altri, la perdita del privilegiato status di produttore primario di conoscenza farà sì che il mondo accademico diventerà semplicemente attore di un più ampio mercato della conoscenza in cui sarà forzato a competere, sposandone logiche, linguaggi e finalità (cfr. Edwards, 2007). Rispetto a quest'ultimo punto, esiste un generale accordo nel delineare due grandi direttrici di cambiamento. La prima direttrice orienta verso una modernizzazione della governance in direzione simile al settore privato, la seconda verso nuove modalità di apprendimento, verso una offerta formativa più ampia e articolata e nuovi modi di far ricerca, più distribuiti rispetto al territorio (cfr. Scott, 2018). La prima tendenza vede il crescere di una cultura del management e di indicatori performativi sia a livello istituzionale (rankings) che individuale, la diffusione di un pensiero strumentale che funziona per target e obiettivi così come di forme sempre più presenti di valutazione (cfr. Pinto, 2012). La seconda tendenza vede crescere la popolarità dell'idea di studente in grado di gestire con autonomia il proprio percorso di apprendimento (il cosiddetto “*self-directed learner*”), in grado di scegliere da un'offerta sempre più articolata e disintermediata (piattaforme e-learning, MOOCs etc.). Queste tendenze portano alla costante ricerca di un bilanciamento tra la gestione di un'organizzazione complessa e il bisogno di innovazione e creatività. Si tratta di mutamenti che hanno portato a parlare di una “finanziarizzazione del mondo accademico” (Peters, 2013: 197), che incoraggia la costruzione di un ambiente sempre più competitivo, individualista e orientato all'innovazione in vista di un vantaggio sul mercato della conoscenza.

A tutto questo si accompagna una nuova e marcata apertura delle realtà accademiche verso l'esterno: accanto ai due tradizionali compiti (ricerca e insegnamento) si è assistito allo sviluppo di una terza missione (cfr. Moscati, 2012), ovvero di un servizio sempre più diretto a interlocutori sociali del proprio territorio realizzato attraverso attività di trasferimento tecnologico o attività sociali-culturali come servizi di orientamento, di co-progettazione su progetti di sviluppo sociale etc. Questo servizio alla comunità di

appartenenza rischia però di essere curvato verso interventi esclusivamente funzionali allo sviluppo economico e dell'occupabilità. Ne è un esempio il servizio di orientamento alla scelta universitaria (in ingresso) e professionale (in uscita) che è costantemente esposto al rischio di divenire una mera funzione informativa che anticipa le tendenze future del mercato, cancellando altre dimensioni esistenziali della scelta (cfr. Formenti *et al.*, 2015)

A un altro livello, l'apertura dell'accademia alla dimensione globale sta creando una crescente competizione internazionale tra gli istituti accademici (cfr. Slowey & Schuetze, 2012) che sfocia in un serrato confronto basato su offerte standardizzate e rankings, di nuovo, spesso esclusivamente incentrati sulla dimensione dell'employability dei neolaureati (cfr. Lim & Williams Orberg, 2017).

Gli studenti stessi hanno visto aumentare la preoccupazione rispetto alla necessità di formarsi tipi di conoscenza e di abilità ritenute utili per i loro impieghi professionali, in questo senso reagendo coerentemente a un contesto che sollecita una mobilitazione formativa di tipo adattativo (cfr. Coffield, 2000). È infatti ormai diffusa l'idea che l'economia della conoscenza globale necessiti di lavoratori flessibili, con una certa sensibilità e capacità rispetto al cambiamento continuo e all'innovazione e che considerino l'apprendimento come essenziale per la propria sicurezza e il proprio sviluppo professionale (cfr. Rizvi, 2007). In questa direzione un ruolo fondamentale è stato giocato dai principali organismi internazionali dei Paesi occidentali (OECD; UNESCO; UE; IMF) che hanno assunto un ruolo preponderante nella scelte di priorità e nella valutazione di opzioni rispetto alle politiche educative (cfr. Milana & Holford, 2014), orientando i sistemi formativi verso un pensiero strumentale e verso interessi immediati e individualizzati (cfr. Bagnall, 2007) ed, essenzialmente, verso lo sviluppo di "risorse umane" (cfr. Raggat *et al.*, 1996; Barros, 2012).

Secondo Lyotard (1999) l'ethos postmoderno, decretando la fine delle grandi narrazioni, ha, di fatto, prodotto una cultura performativa fondata sui criteri di efficacia ed efficienza, una cultura che sembra neutra e non ideologica e che, proprio per questo, trova diffusione in società multiculturali che sempre più faticano a confrontarsi su valori e questioni etiche. Ma questa "neutralità", in realtà, ha un'agenda, solo che è

nascosta e realizzata in modi sottili; è legata alla cultura degli affari e della profittabilità e con la gestione economica di risorse umane e materiali, un'agenda che sembra non ideologica, ma che ovviamente lo è (Wain, 2007: 47).

In questo senso, la cultura della performance è in sé una metanarrativa, la "metanarrativa del mondo postmoderno" (Wain, 2004: 78).

Uno dei rischi maggiori della società della conoscenza è che le istituzioni educative si trasformino gradualmente in fabbriche di competenze al servizio esclusivo del capitalismo cognitivo (cfr. Fumagalli, 2007; Boutang, 2011), riducendo la complessità e la ricchezza della dimensione educativa (cfr. Biesta, 2010), orientamento i propri interlocutori (studenti in primis) solo in senso

funzionalistico e utilitaristico e lasciando sullo sfondo la dimensione valoriale e qualsiasi istanza di equità e giustizia sociale (cfr. Finnegan *et al.*, 2014).

Tensioni tra differenti polarità attraversano oggi l'*higher education*: tra una formazione alle competenze professionali e lo sviluppo della persona in senso più multidimensionale (cfr. Biesta, 2010), tra un'università "manageriale" votata al capitalismo cognitivo (cfr. Barnett, 2018) e un'università votata al bene comune (cfr. Milani, 2017), tra l'idea di uno studente auto-riferito e processi di costruzione sociale della conoscenza.

Ma quali sono oggi le possibilità all'interno dell'accademia per costruire uno spazio che non sia solo strumentale, ma anche "politico", inteso come opportunità di sperimentare la propria possibilità di agire e, attraverso di essa, il riconoscimento di sé (cfr. Arendt, 1958)? Quali pratiche vengono dedicate alla cura di sé (cfr. Mortari, 2015) e alla riflessione sulla costruzione collettiva del significato dell'esperienza, aspetto sempre più critico nella società postmoderna (cfr. Archer, 2012)? E quali spazi possibili si possono rintracciare per sperimentare modi nuovi di realizzare giustizia sociale, integrazione e riduzione delle barriere alla partecipazione?

La sfida attuale sembra essere diventata quella di strutturare questi spazi e queste pratiche in dialogo con la metanarrativa performativa dominante, cercando di:

lavorare con il vocabolario neo-liberista in modi che siano al tempo stesso critici e creativi, riconoscendo i suoi principali meriti nel nominare cambiamenti fondamentali, ma cercando di articolare i suoi limiti e offrendo alternative che suggeriscano nuovi modi di rapportarsi con i processi della globalizzazione (Rizvi, 2007: 128).

Nei prossimi paragrafi si presenteranno alcuni esempi ritenuti utili per riflettere sulle tensioni e le opportunità che questa possibilità di utilizzo creativo del vocabolario neo-liberista apre. Prima di affrontarli, tuttavia, sembra importante mettere a fuoco alcune dimensioni della relazione studente-università.

2. LA RELAZIONE STUDENTE-UNIVERSITÀ, COME TRACCIARE I CONFINI? *LIFEWIDE LEARNING* E CAPITALE SOCIALE

I dilemmi esplicitati nel paragrafo precedente richiedono posizionamenti concreti per il mondo accademico non sempre facili da individuare e gestire. Se, infatti, da una parte è ormai acquisita la responsabilità dell'università rispetto alla necessità di preparare studenti per contesti mutevoli e in continuo divenire, dall'altra rimane l'idea che questo si risolva in rapporto intra-muros tra università e studente, tralasciando gli apprendimenti sviluppati in altri contesti e le biografie di apprendimento (cfr. Dominicé, 1990; Formenti & Castiglioni, 2014). Questo aspetto, da un lato, è perfettamente comprensibile in un'università di massa (cfr. Trow, 1999) che

si trova a gestire grandi numeri di studenti, con conseguente rischio di spersonalizzazione e di anonimizzazione nella relazione educativa. Da un altro punto di vista, tuttavia, rimane una questione particolarmente critica se pensiamo a quanto, negli ultimi decenni, si sia riflettuto sul bisogno di connessione tra contesti differenti di apprendimento e tra tipi di apprendimento differenti: formali, non formali e informali (cfr. Dozza, 2009). Le istituzioni accademiche, tuttora, faticano a relazionarsi con queste dimensioni e a dar loro un senso all'interno del proprio mandato (cfr. Moscati, 2012). Nella dimensione didattica, ad esempio, spesso l'esperienza degli studenti ha un ruolo accessorio e in molti casi superfluo, anche quando hanno già maturato una certa esperienza professionale e potrebbero concretamente offrire punti di vista interessanti e integranti (cfr. Finnegan *et al.*, 2014). Anche in questo caso, non si tratta di un posizionamento semplice per le istituzioni accademiche: diverse voci critiche hanno evidenziato come la valorizzazione degli apprendimenti in ottica *lifewide* sia assai controversa e rischi continuamente di essere "colonizzata" da un regime di *assessment* delle competenze che invita i soggetti a esibire i propri apprendimenti in qualsiasi campo per aumentare le possibilità occupazionali (cfr. Fejes & Dahlstedt, 2013). Si tratta di un rischio attuale, che stravolge completamente le intenzioni e le speranze di chi, negli anni settanta del secolo scorso, vedeva questa dimensione come capace di arricchire il soggetto, liberandolo dall'istituzionalizzazione della conoscenza. Nel famoso report UNESCO *Learning to be*, del 1972 (Faure *et al.*, 1972), la mobilitazione dell'apprendimento al di fuori dei sistemi di istruzione formale coinvolgeva lo Stato e altri stake-holders (agenzie economiche, sociali e culturali) ed era visto come il mezzo strategico per attrezzare risorse a tutto campo, in vista di realizzare un'agenda umanistica, democratica e culturale. Uno dei segni della pervasività del pensiero neoliberista in educazione sembra visibile proprio nella trasformazione di questa narrativa sull'apprendimento, ispirata alla libertà e all'arricchimento personale, in una saturata dalla strumentalità delle relazioni in ottica di apprendimento funzionalizzato a un'utilità economica (cfr. Bagnall, 2007). Non è un caso, infatti, che il costrutto che si è fatto strada per valorizzare l'apprendimento e le relazioni che possono favorirlo sia quello di capitale (umano e sociale).

Se l'idea di capitale umano (cfr. Becker, 1969) è alla base dell'economia della conoscenza, quello di capitale sociale lo accompagna spesso come corollario: attraverso di esso vengono enfatizzati i benefici tangibili derivanti dal costruire e condividere risorse attraverso la costituzione di reti sociali, in vista del raggiungimento di obiettivi che in solitudine sarebbero inarriocabili o avrebbero costi troppo elevati. In particolare, per quanto riguarda l'apprendimento, viene sottolineato il ruolo delle reti sociali nel facilitare lo scambio di informazioni e nel sollecitare nuove esperienze e nuove competenze. L'idea di capitale sociale è stata inizialmente sviluppata da Bourdieu (1986) come metafora per mettere meglio a fuoco il potere e il vantaggio sociale che le classi elitarie utilizzano per auto-tutelarsi e auto-riprodurre una comunità chiusa. Coleman (1994) ha esteso la portata del concetto

anche a relazioni sociali di gruppi non appartenenti all'élite, uscendo dalla logica della lotta tra classi sociali ed evidenziando il ruolo delle reti sociali per lo sviluppo sociale e cognitivo dei loro membri. Putnam (1996), sviluppando la tradizione americana dell'associazionismo e dell'impegno civico, ha approfondito la dimensione dell'integrazione sociale, in particolare il ruolo della fiducia come dimensione indispensabile rispetto alla possibilità di trarre benefici dalle relazioni interpersonali.

I principali organismi internazionali di cui sono membri i Paesi occidentali (OECD, UNESCO, FMI, UE) propongono una relazione reciproca e virtuosa tra capitale sociale e coesione sociale, su cui puntano per progettare azioni di sviluppo e crescita. Le reti sociali costruite per un vantaggio reciproco vengono, infatti, viste come una base per la coesione sociale poiché rendono possibile la cooperazione anche con soggetti non appartenenti alla cerchia dei propri legami stabili, aumentando così il numero di trame che costituiscono il tessuto sociale.

Allo stesso tempo si sono messi a fuoco i benefici del capitale sociale in termini di educazione e apprendimento. Il punto che più ha catalizzato attenzione sul capitale sociale riguarda la natura dei suoi legami con l'apprendimento, in particolare in termini di *lifelong learning*. Constatando come l'apprendimento sia un fenomeno radicalmente sociale, si è pensato che intervenire sulla variabile 'relazioni' (soprattutto quelle definite come "informali") potrebbero avere effetti sulla variabile 'apprendimento' (in termini di desiderio di conoscere o di performance). Coleman (1994) nei suoi studi ha mostrato, ad esempio, come la performance scolastica dei bambini fosse influenzata positivamente dall'esistenza di legami tra scuola, famiglia e tessuto sociale e come la costruzione di nuovo capitale sociale potesse in parte compensare fattori ambientali come la deprivazione socio-economica. Tutto ciò ha fatto sì che la relazione tra apprendimento, sviluppo del capitale umano e ampliamento del capitale sociale fosse tradotta a livello politico in una relazione circolare e virtuosa, senza ambiguità (cfr. Field, 2005).

La scelta di parlare di relazioni in termini di capitale non è però una scelta neutra e porta con sé degli effetti: mette in primo piano la staticità e non la processualità, crea un'idea strumentale delle relazioni e le identifica come beni fungibili e cumulabili (cfr. Galimberti, 2017). L'idea di capitale sociale ha infatti enfatizzato i benefici tangibili di unirsi ad altri in gruppi e reti sociali allo scopo di costruire e condividere risorse, ma il dibattito in corso sul tema ha mostrato come i processi in gioco siano più complessi "con la possibilità che non tutto l'apprendimento abbia un beneficio individuale o sociale in termini lineari" (Field *et al.*, 2000: 243). Woolcock (2001) propone una visione differenziata di capitale sociale: riconosce la possibilità di relazioni che migliorano la coesione esistente nella propria comunità di riferimento (*bridging social capital*), ne individua altre che riescono a creare connessioni tra chi è al di fuori della propria comunità di riferimento (*linking social capital*), ma contempla altresì la possibilità che l'appartenenza a un certo gruppo sociale vincoli alla chiusura e

all'autoriferimento. È quanto accade, ad esempio, nel fenomeno descritto come “*bonding social capital*” dove comunità molto chiuse verso l'esterno, con forti legami, possono rinforzare uno scarso ricorso all'apprendimento formale e sistematico e basarsi soprattutto su meccanismi informali di scambio di idee, abilità, informazioni. Nei primi due casi sono ipotizzabili processi di apprendimento basati sulla differenza tra premesse differenti e sulla contaminazione tra culture eterogenee, nell'ultimo caso, invece, è più probabile che l'apprendimento sia in funzione della ripetizione del già noto, della tradizione.

Dal punto di vista euristico, il capitale sociale è stato utilizzato come “strumento per aprire il mondo chiuso dell'apprendimento informale” (Ecclestone & Field, 2003: 270), come via per comprendere e analizzare il radicamento dell'apprendimento in reti sociali; in particolare, permette di mettere l'accento su quelle che vengono chiamate “strutture sociali di meso-livello” (Edwards & Foley, 1997: 677): famiglia, vicinato, associazioni, scuole, università etc... ovvero tutto ciò che integra il micro-livello dell'individuo e il macro livello delle strutture sociali più ampie.

Al mondo accademico è chiesto dunque di giocare un ruolo anche a questo livello, non solo rispetto alla produzione di “capitale umano”.

Come l'università intercetta altri contesti vitali per l'apprendimento degli studenti? Come li valorizza? Come produce ulteriore capitale sociale all'interno della comunità di apprendimento che realizza? Si tratta di capitale sociale che crea ponti e connessioni con altri contesti o un capitale sociale che porta a chiusura su di sé e ad autoriferimento? Che tipo di proposta è per lo studente? Va nella direzione del “prendersi cura” della propria rete relazionale? In che senso?

3. VERSO UN'UNIVERSITÀ “ECOLOGICA”. L'ESEMPIO DEL NETWORK TALLORIES

Rispetto al ruolo dell'istituzione universitaria nella costruzione di capitale sociale, in letteratura si evidenzia come l'ambiente accademico, grazie agli incontri che offre sia di per sé una possibilità per lo studente di ampliare le proprie reti sociali di riferimento (cfr. Field *et al.*, 2012). Si è visto, nel precedente paragrafo, come questo non sia però garanzia di nuovi apprendimenti.

È interessante, a questo punto, mettere in evidenza alcune prospettive rispetto alla possibilità che le istituzioni accademiche si propongano in modo attivo rispetto a questa dimensione, integrando nella propria offerta formativa esperienze connesse alla relazione tra capitale sociale ed apprendimento.

Barnett, in questa direzione, propone l'idea di un’“università ecologica” (Barnett, 2011; 2018), consapevole degli ecosistemi in cui è inserita (la conoscenza, l'economia, la cultura, le istituzioni sociali e così via...) e capace di prendersi cura e di promuovere le connessioni tra di essi. Anche lo stu-

dente è visto come un soggetto che si muove in una personale e complessa ecologia di apprendimenti: “il mondo, il sé e l’apprendimento, si mescolano e si interconnettono con molti altri ecosistemi in cui l’università è implicata” (Barnett, 2018: 106). Si tratta quindi di generare relazioni virtuose tra questi ecosistemi, dando agli studenti la possibilità di sperimentare in prima persona, in modo formalmente riconosciuto, questa complessità, incoraggiandoli a sviluppare la propria sensibilità e responsabilità sociale. Si va nella direzione di promuovere “forme di empatia con il mondo, con le sue culture e i suoi linguaggi [...] e certe università lo stanno già facendo, incorporando nell’offerta formativa questi aspetti esperienziali” (*Ibid.*: 51).

Altre riflessioni analoghe si stanno concentrando sull’interfaccia tra università e le sue comunità di riferimento: si parla, ad esempio, di “università dai confini porosi” (cfr. Preece, 2017) in grado di generare un continuo scambio di apprendimento con l’esterno.

Tutto questo potrebbe far pensare alla “terza missione” a cui si è accennato nel paragrafo introduttivo, ma si tratta di un fenomeno simile e, al contempo, differente. Simile perché mette a fuoco il tema della relazione dell’accademia con i suoi contesti di riferimento, differente e perché lo curva nella direzione di opportunità esperienziali e di apprendimento per gli studenti, orientandole verso temi di impegno civico e sensibilità sociale. Si tratta di una “quarta missione”: quella politica, “intesa nel senso dell’impegno per la *polis*” (Milani, 2017: 6) che si interroga sul bene comune, “che ha cura di sé per avere cura del Bene Comune” (*Ibid.*: 12).

È un movimento che si accorda con le priorità della *Renewed Agenda for the Modernisation of Higher Education* proposta dall’Unione Europea (EU Commission, 2017) verso la costruzione di sistemi di *higher education* inclusivi e connessi alla società:

Alcune istituzioni stanno sviluppando il loro profilo in termini di “università civiche” integrando le questioni locali, regionali e sociali nell’offerta formativa, coinvolgendo la comunità locale in progetti di ricerca e insegnamento e costruendo connessioni con esse. Esperienze ben organizzate di volontariato e di lavoro di comunità possono rivelarsi modi particolarmente efficaci di aiutare gli studenti nello sviluppo delle loro competenze ed esperienze (*Ibid.*: 7).

Un esempio concreto in tal senso è rappresentato dalle università che si sono associate nel network Talloires (Hollister *et al.*, 2012). Si tratta di 379 istituti accademici appartenenti a 77 Paesi distribuiti in tutto il mondo e accomunati dall’intenzione di mettere in primo piano il proprio ruolo sociale e il proprio impegno civico e di mobilitare risorse allo scopo di creare comunità più prospere e più eque. A questo scopo, realizzano forme di ricerca-azione ingaggiandosi in progetti di sviluppo su più fronti: contribuendo a politiche di sviluppo già esistenti e progettando e realizzando interventi in collaborazione con enti territoriali. I temi di intervento sono i più svariati: la possibilità di estendere processi di alfabetizzazione a gruppi

marginalizzati, lo sviluppo di centri sanitari in regioni dove la salute pubblica è a rischio, l'offerta di conoscenza e supporto tecnico per realizzare interventi di sviluppo tecnologico. Si tratta di progetti multidisciplinari che coinvolgono potenzialmente gli studenti di tutte le discipline accademiche. Gli studenti hanno, infatti, un ruolo attivo e fondamentale sia nell'organizzazione nel network che nelle esperienze di ricerca-azione, perché uno degli obiettivi fondamentali è proprio quello di sviluppare le loro competenze civiche, sociali e professionali.

Il network si propone anche di sostenere reciprocamente le iniziative dei membri, creando un ecosistema con differenti attori sociali (governi, organizzazioni non governative, fondazioni, organismi internazionali), condividendo le risorse provenienti da enti finanziatori e sensibilizzando l'opinione pubblica (cfr. *Ibidem*).

Il network Taillores esprime inevitabilmente una eterogeneità di esperienze e situazioni (cfr. Watson *et al.*, 2011), visto il suo articolarsi in aree geopolitiche molto differenti. Si può, dunque, assistere a situazioni in cui gli studenti vengono accompagnati fuori dal proprio *milieu* economico e sociale, offrendo loro una possibilità di familiarizzare con contesti socio-culturali che vivono situazioni di marginalità. Si tratta, in questo caso, della possibilità di estendere il proprio capitale sociale in una direzione che non offre sulla carta una utilità economica futura, ma che tuttavia ha potenzialità in termini di apprendimento. Il sociologo scozzese Field (2008) ha evidenziato come individui e organizzazioni che rimangono connessi solo con altri simili a loro rischiano di apprendere e conoscere più o meno le stesse cose. Se, invece, esiste la possibilità di relazionarsi con altri differenti da sé, aumentano le possibilità di apprendere conoscenze e abilità che non appartengono al proprio repertorio. In un mondo dai cambiamenti continui diventa "cruciale la possibilità di costruire network con organizzazioni e altre persone non famigliari" (Field, 2008: 68).

Ma non per tutte le università associate nel network si tratta di estendere capitale sociale in questa direzione. Altre situazioni aprono lo sguardo rispetto a come ogni distinzione tra società e università sia, di fatto, artificiale: la società è nell'università e viceversa, in un rapporto di reciproca inclusione. Dunque, prendersi cura delle comunità di riferimento significa per l'università, prendersi cura di sé stessa. Ahmed Bawa vice-rettore della Durban University of Technology in Sud Africa, istituto membro del network Talloires dichiara, ad esempio:

La mia università è principalmente al servizio di studenti poveri di aree rurali, che di fatto sono gli stessi che costituiscono la nostra comunità. Quindi, l'idea di impegno civile non consiste tanto nell'esporsi alla povertà, quanto nel creare processi di empowerment per loro stessi (Hollister *et al.*, 2012 : 89).

È interessante notare come all'interno del Network Taillores vengano utilizzati concetti chiave dello sviluppo di competenze tipiche del vocabolario neoliberista: idee di "leadership", "empowerment", di "capitale so-

ziale” (cfr. Watson *et al.*, 2011; Hollister *et al.*, 2012). Il contesto teorico in cui vengono utilizzati è però più affine all’orizzonte aperto dal concetto di *capability* (Sen, 1992) che al discorso sulle competenze (cfr. Olesen, 2013; Alessandrini & De Natale, 2015). Sen definisce “capacitazioni” (*capabilities*) l’insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente; si tratta di “funzionamenti”, che

possono variare da cose elementari come essere adeguatamente nutriti, essere in buona salute, etc., ad acquisizioni più complesse come essere felice, avere rispetto di sé, prendere parte alla vita della comunità (Sen, 1992: 63-64).

Si tratta di un costrutto che si presta a essere utilizzato creativamente: nasce infatti nella sfera economica, ma riesce ad includere in sé dimensioni più ampie, superando, dunque, il riduzionismo che spesso affligge il concetto di competenza, in particolare la sua riduzione alla dimensione strumentale ed economica (cfr. Alessandrini, 2014; Annacontini, 2016).

Così all’interno del network Tallories gli imperativi dell’economia della conoscenza convivono con un forte orientamento verso l’autoriflessione, la progettazione sociale, la capacità di deliberare in merito a questioni vitali per una comunità, lo sviluppo di un pensiero etico e la capacità di intraprendere azioni in uno spazio pubblico. Si tratta di obbiettivi che esprimono un assunto di fondo, ovvero che prendersi cura della “vita della mente” (Arendt, 1978) degli studenti, significa prendersi cura delle loro relazioni con il contesto più ampio in cui vivono, del loro rapporto col mondo. E questo implica strutturare uno spazio in cui è data loro la possibilità di esercitare la propria capacità critica e riflessiva, non in astratto, ma con “un’assunzione di responsabilità verso il mondo in cui il giudizio è esercitato” (Mortari, 2002: 128) in vista di un pensiero “politicamente denso” (*Ibid.*: 124).

Può diventare dunque utile guardare alle relazioni attraverso le lenti del capitale sociale, se questo significa diventare riflessivi, non chiudendosi in reti in cui si è stati inseriti per nascita o caso, ma scegliendo sempre di più quelle a cui vogliamo appartenere, costruendole in parte, sviluppando competenze critiche, ma anche e soprattutto il sentimento di “essere connessi” (Barnett, 2018: 120). In tutto questo l’università può avere un grande ruolo.

4. DAL CAPITALE SOCIALE ALLA CAPACITÀ DI IMMAGINARE

Un livello poco esplorato circa la relazione tra università, apprendimento e capitale sociale è quello dell’esperienza individuale. Che forma prende la dimensione *lifewide* dal punto di vista degli studenti universitari? Come “si appropriano” del discorso sul capitale sociale?

Il capitale sociale si trova spesso in letteratura associato al rischio di drop out (cfr. Field *et al.*, 2012): chi ha la possibilità di contare su capitale culturale e sociale che si avvicina alle regole e al linguaggio accademico, dispone, infatti, di una più alta probabilità di successo nel sistema accademico (cfr. Bourdieu, 1986). Tuttavia l'*higher education* è vista anche come occasione per estendere le proprie risorse per chi si trova in situazione di svantaggio socio-economico. Si tratta dei cosiddetti studenti “non tradizionali” che appartengono a gruppi sotto-rappresentati nella popolazione accademica (cfr. Field *et al.*, 2012; Finnegan *et al.*, 2014) e che, nel corso della propria avventura universitaria, sono spesso alle prese con il problema di far dialogare i propri contesti di appartenenza con l'ambiente accademico. Si tratta di un compito difficile (cfr. Galimberti, 2014) che può illuminare alcuni processi che oggi interessano tutta la popolazione universitaria. L'orientamento verso la costruzione di un soggetto capace di gestire sempre più in autonomia il proprio percorso di apprendimento, crea, infatti, anche nuove difficoltà e criticità:

Queste richieste di gestire un'identità in apprendimento possono diventare soverchianti. Per quanto uno studente possa provarci, potrebbe realizzarsi impossibile riuscire a ricondurre tutte le proprie esperienze di apprendimento in un'unica narrativa. In questa disarticolazione, uno o più compiti di apprendimento potrebbero venire abbandonati (Barnett, 2018: 105).

Costruire capitale sociale, dunque, potrebbe non rappresentare solo una risorsa, ma anche una fonte di dispersione e di frammentazione rispetto a contesti, compiti, ruoli che portano con sé linguaggi, premesse e richieste differenti. Su questo punto, le ricerche che hanno esplorato come studenti appartenenti a contesti socio-economici molto lontani dal mondo universitario riescono a interagire e a ‘far propria’ l'università, possono offrire interessanti spunti di riflessione. Quinn, ad esempio, nelle sue ricerche ha evidenziato come, in questo processo, si mettesse spesso in gioco la dimensione dell'immaginario: gli studenti non tradizionali da lei intervistati riuscivano a costruire una propria appartenenza al sistema accademico, e a metterlo in relazione ad altri sistemi di cui facevano parte, attraverso la costruzione di aspetti simbolici (cfr. Quinn, 2005, 2010). Ad esempio, una ricerca sull'esperienza di studentesse entrate in formazione in età adulta e provenienti da storie di marginalizzazione, ha mostrato come esse, sebbene fossero consapevoli di alcuni meccanismi di esclusione del mondo universitario, riconoscessero in esso un “posto sicuro” per dedicarsi a sé stesse, per apprendere idee in grado di aumentare il proprio livello di emancipazione. Questo accadeva principalmente attraverso l'identificazione con comunità “mitiche” di donne resistenti alle discriminazioni sessiste e classiste: i benefici che ottenevano da queste comunità immaginate erano difficili da misurare oggettivamente e, tuttavia, sembravano notevoli (cfr. Quinn, 2005).

Quinn, rilevando empiricamente i benefici creati dalla partecipazione a network immaginati o simbolici, ha proposto l'idea di “un capitale sociale

immaginato” (Quinn, 2010) basato su reti simboliche che possono essere costituite da persone conosciute e a cui si attribuisce una funzione simbolica o da chi non si conosce personalmente, ma verso cui si può immaginare di desiderare delle connessioni: “queste reti offrono risorse in termini di potere e resistenza e sembrano più utili per la persistenza nello studio rispetto a quelle formali di supporto” (*Ibid.*: 68).

Questa prospettiva mette l’accento sulla capacità da parte del soggetto di smarcarsi dai determinismi dei sistemi senza trascurarne i vincoli, “costruendo spazi paradossali che permettono al contempo di appartenere e non appartenere, di essere simultaneamente diversi e sé stessi” (Quinn, 2005: 13).

L’università dunque, dal punto di vista del singolo studente, diventa non solo una *learning community* che può produrre capitale sociale in una relazione produttiva tra reti sociali e contesto di apprendimento. Essa può rappresentare anche una comunità immaginata dove può essere esplorata la propria identità di soggetto in apprendimento, il significato che assume dal punto di vista autobiografico e la propria capacità di costruire connessioni, anche a livello simbolico. Si è precedentemente visto come la teoria sul capitale sociale abbia differenziato il concetto, identificandone diverse configurazioni a seconda della densità dei legami esistenti (cfr. Woolcock, 2001). A legami più stretti e chiusi è associata una minore disposizione ad apprendimenti nuovi e provenienti da fonti estranee alla comunità di appartenenza. Il capitale sociale immaginato si posiziona in contiguità con questa distinzione, aprendo ancor di più le possibilità all’inedito:

Le reti simboliche di cui sto parlando si posizionano al punto estremo di questo spettro, tessute solo dalle fila dell’immaginazione. Di conseguenza sono potenzialmente liberatorie e creative, permettendo non solo il raggiungimento di una conoscenza riflessiva, ma anche il sorgere di nuovi paradigmi e visioni (Quinn, 2005: 14).

Analoghe ricerche sugli studenti non tradizionali (cfr. Finnegan *et al.*, 2014; Galimberti, 2014) hanno mostrato come la possibilità di costruire storie, di espandere la propria esperienza possano costituire “risorse di speranza” (West, 2014: 47), veri e propri eventi che fanno la differenza tra completare un percorso di studi o abbandonarlo.

Rispetto alle riflessioni sviluppate in questo articolo preme sottolineare come la scelta di Quinn di mantenere l’idea di “capitale sociale” permetta di utilizzare creativamente questo costruito, sovvertendolo in parte: considerare la possibilità di crearsi delle reti “immaginate” che hanno riflessi positivi in termini di apprendimento significa uscire dalla visione di beni economici da procurarsi in senso strumentale. D’altra parte, considerare il capitale sociale immaginato come, a tutti gli effetti, capitale sociale, significa mantenerne il fondamentale aspetto di convalida. Come Bourdieu ha sottolineato, infatti, questo tipo di costruito offre benefici solo se assume legittimazione sociale (cfr. Bourdieu, 1986). Questo spinge a chiedersi se e come l’università possa supportare gli studenti anche nel compito simbo-

lico di costruire connessioni di senso rispetto ai contesti, alle reti sociali e alle esperienze che si trovano a comporre. Si tratta, in effetti, di poter offrire uno spazio “politico” nel senso arendtiano del termine: uno spazio in cui è possibile poter prendere parola (cfr. Mortari, 2002), attivare processi di negoziazione del senso e trovare un riconoscimento di sé (cfr. Arendt, 1958). Negli esempi citati la ricerca stessa, come dispositivo di ascolto e di amplificazione delle voci di questi studenti, ma anche come momento riflessivo e di apprendimento, è diventata contesto capace di attivare questo tipo di processi.

CONCLUSIONI

L'università è sempre più considerata e valutata per la conoscenza strumentale che riesce a fornire, ovvero per quei tipi di competenze che si riveleranno utili negli impieghi professionali e che influiranno probabilmente sui tassi di impiego dei neolaureati. Sembra, invece, rimanere in secondo piano la possibilità che l'higher education rappresenti un bene comune, ovvero che non si esaurisca in un semplice insieme di benefici individuali per coloro che vi partecipano (cfr. Dent *et al.*, 2017; Milani, 2017). Non è detto che queste due prospettive debbano per forza diventare antagoniste, ma certo l'enfasi su una o sull'altra crea effetti differenti (cfr. Rizvi, 2007).

Ogni discorso riduzionista, che vede le università come completamente permeate dalla “metanarrativa della performance” (Wain, 2004) e ad essa asservite, dimentica però la lezione della storia. Sebbene l'università sia da sempre stata al servizio della società di cui fa parte (cfr. Scott, 2006), questa relazione è stata articolata e complessa. Le accademie hanno, infatti, rappresentato anche un luogo dove far crescere pensiero divergente e non allineato, tanto da rendere ravvisabile l'esistenza di un patto “faustiano” tra università e società (Collini, 2012) e fare affermare che: “se le università abbracceranno una cultura potranno solamente farlo come oggetto di critica, non per supportarla” (Barnett, 2018: 65).

Sebbene un sistema educativo che produce soggetti auto-diretti, auto-sufficienti e capaci di capitalizzare la propria conoscenza è oggi considerato più produttivo “di uno che vuole prendersi cura degli apprendimenti e assumersi la responsabilità istituzionale dell'educazione” (Rizvi, 2007: 126), esiste sempre la possibilità di individuare spazi di possibilità, “nicchie ecologiche” (Barnett, 2018) che all'interno delle istituzioni possono proporre direzioni differenti. In particolare tutto ciò diventa sempre più possibile in un mondo accademico che assume forme plurali e articolate, spingendosi verso un'idea di “*multiversity*” (Barnett, 2000).

Il pensiero strumentale, che ritiene, ad esempio, che sia possibile sommare il numero delle persone che raggiungono qualifiche e diplomi di laurea per assumere che stiano progredendo verso la learning society, mostra evidenti limiti. Il modo in cui l'esperienza accademica può influenzare il pensiero e i sentimenti delle persone accade spesso in modi sottili e più

indiretti. Si tratta di aspetti difficili da quantificare ma che ci aiutano a riavvicinarci a un'idea di società che educa le sue generazioni:

in modo che possano estendere e approfondire la propria comprensione di sé e del mondo, acquisendo, nel corso di questa forma di crescita, tipi di conoscenza e di abilità che saranno utili nei loro impieghi professionali, ma che non saranno la somma della loro educazione tanto quanto la propria professione sarà la somma delle loro vite (Collini, 2012: 91).

In questo senso, nei paragrafi precedenti sono stati proposti esempi concreti che mostrano un'università capace di proporsi attivamente in una dimensione di impegno civico e sociale, mettendosi al servizio dello sviluppo dei propri studenti, non solo dal punto di vista del futuro professionale. Un'università capace di incoraggiare un ampio repertorio di apprendimenti nello studente, estendendo le opportunità di fare esperienza di una pluralità di contesti sociali, ingaggiandosi attivamente in essi, in vista di un miglioramento del bene comune. Un'università che riesce a sollecitare risposte immaginative, emotive, corporee e cognitive e di incoraggiare “il radicamento in un mondo più ampio, nei posti in cui si vive, nella natura, nelle relazioni con gli altri” (Barnett, 2018: 121).

Si tratta di possibilità e forme che non riscuotono un consenso unanime e vengono contestate da parte di chi pensa che tutto ciò possa intaccare il rigore scientifico di un'istituzione che dovrebbe, invece, sempre più specializzarsi tecnicamente, per meglio competere con i nuovi attori del mercato della conoscenza (cfr. Scott, 2018). Ma l'ostacolo principale per chi, all'interno dell'università, voglia prendersi cura di dimensioni di senso, etiche e civiche, non sembra essere rappresentato da questo punto di vista alternativo, bensì dall'ecologia delle idee che lo guida. Edgar Morin ci ha mostrato come le stesse teorie o le stesse pratiche possono avere significati completamente differenti e anche opposti, a “seconda dell'ecologia mentale e culturale che li alimenta” (Morin, 1980/2004: 78). In questo senso, la cultura della performance rischia continuamente di trasformare iniziative volte alla promozione alla cura di sé e delle istituzioni in mobilitazione di risorse a scopi esclusivamente strumentali. Si tratta di slittamenti semantici che chiedono nuove sensibilità, soprattutto per chi si propone di allestire contesti in cui esercitare pensiero ed azione in un ambiente accademico sempre più plurale e attraversato da dilemmi e tensioni. Che distinzione esiste, nelle esperienze dei soggetti, tra sviluppare la propria capacità di convivenza democratica e aumentare il proprio capitale sociale in senso meramente strumentale? Quale differenza si rintraccia tra un apprendimento *lifewide* inteso come espansione delle connessioni del proprio sapere e la costrizione a essere presenti in più contesti e presiedere più dimensioni in vista di migliori possibilità per il proprio futuro professionale? Quanti progetti basati su un'idea di studente universitario come co-costruttore di un bene sociale e condiviso si arenano di fronte a uno studente che, invece, si auto-percepisce come un consumatore? (cfr. Lane, 2017).

Le teorie e le esperienze citate in questo articolo sono accomunate da un aspetto fondamentale: la capacità di evitare posizioni difensive rispetto a linguaggi e logiche del pensiero neo-liberista, e di, ingaggiare con essi un dialogo critico e creativo. In questo senso, una dimensione fondamentale della cura all'interno dell'odierna *higher education* sembra riguardare proprio la capacità di relazionarsi con l'ecologia delle idee in cui si muovono le azioni e le prospettive di significato dei singoli attori che la animano.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. & De Natale, M. L. (a cura di) (2015), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Annacotini, G. (2016), "Note a margine di una pedagogia critica delle capacità", in *Paideutika*, vol. 24, pp. 117- 138.
- Archer, M.S. (2012), *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1959), *The Human Condition*, New York: Doubleday.
- Ead. (1978), *The life of the mind*, New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Bagnall, R. (2007), "Good practice in lifelong learning", in D.N. Aspin (ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, The Netherlands: Springer, pp. 237-257.
- Baldacci, M. (2014), "Per un'idea d'università", in *MeTis*, vol. IV, n. 1.
- Barnett, R. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham UK: Open University Press.
- Id. (2011), "The coming of the ecological university", in *Oxford Review of Education*, vol. 37, n. 4, pp. 439-455.
- Id. (2018), *The ecological university. A feasible utopia*, Oxon, UK: Routledge.
- Barros, R. (2012), "From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies", in *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 3, n. 2, pp. 119-134.
- Becker, G. (1964), *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York: National Bureau of Economic Research.
- Biesta, G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Boulder: Co: Paradigm Publishers.
- Bonvecchio, C. (a cura di) (2012), *Il mito dell'università*, Milano: Mimesis.
- Bourdieu, P. (1986), "The forms of Capital", in J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood.
- Boutang, Y.M. (2011), *Cognitive capitalism*, Cambridge: Polity Press.
- Coleman, J.S. (1994), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA: Belknap Press.

- Coffield, F. (2000), “Introduction: a critical analysis of the concept of learning society”, in F. Coffield (ed.), *Different visions of a learning society*, Bristol: Policy Press, pp. 1-38.
- Collini, S. (2012), *What are universities for?*, London: Penguin Books.
- Delanty, G. (2001), *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Buckingham: Open University Press.
- Dent, S., Lane, L. & Strike, T. (eds.) (2017), *Collaboration, communities and competition. International Perspective from the Academy*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Dominicé, P. (1990), *L'histoire de vie come processus de formation*, Paris: L'Harmattan.
- Dozza, L. (2009), “Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo”, in *Pedagogia più Didattica*, vol. 2, pp. 29-34.
- Ecclestone, K. & Field, J. (2003), “Promoting social capital in a risk society: A new approach to emancipatory learning ora a new moral authoritarianism?”, in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, n. 3, pp. 248- 273.
- Edwards, R. (2007), “From adult education to lifelong learning and back again”, in D.N. Aspin (ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, The Netherlands: Springer, pp. 70-84.
- Edwards, B. & Foley, M. (1997), “Social Capital and the Political Economy of our Discontent”, in *American Behavioural Scientist*, vol. 40, n. 5, pp. 669-678.
- European Commission (1995), *White paper on education and training. Teaching and learning, towards the learning society*, Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2017), *Renewed Agenda for the Modernisation of Higher Education*, Brussels: Commission of the European Communities.
- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Lopes, H., Pertovsky, A. V., Rahnemad, M., & Champion Ward, F. (eds.) (1972), *Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. (2013), *The confessing society: Foucault, confessions and practices of lifelong learning*, London: Routledge.
- Field, J. (2005), *Social Capital and Lifelong Learning*, Bristol: The Policy Press.
- Id. (2008), *Social Capital*, London: Routledge.
- Id., Schuller, T. & Baron, S. (2000), “Social Capital and Human Capital Revisited”, in J. Field, T. Schuller & S. Baron (eds.), *Social Capital. Critical Perspectives*, Oxford: Oxford University Press.
- Field, J., Merrill, B. & West, L. (2012), “Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: a cross-European approach”, in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 3, n. 1, pp. 77-89.
- Finnegan, F., Merrill, B. & Thunborg, C. (eds.) (2014), *Students Voices of Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Formenti, L. & Castiglioni, M. (2014), “Focus on Learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices”, in G. Zarifis, M. Gravani (eds.),

- Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*, Dordrecht: Springer, pp. 239-248.
- Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S., Galimberti, A. & D'Oria, M. (2015), "Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione", in *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 19-32.
- Fumagalli, A. (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*, Roma: Carocci.
- Galimberti, A. (2014), "Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa sugli studenti non-tradizionali", in *MeTis*, vol. IV n. 1.
- Id. (2017), "Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico?", in *MeTis*, vol. VII, n. 1.
- Hollister, R., Pollock, J., Gearan, M., Reid, J., Stroud, S. & Babcock, E. (2012), "The Talloires Network: a global coalition of engaged universities", in *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 16, n. 4, pp. 81-100.
- Lane, L. (2017), "Introduction. Students as Co-Creators or Consumers?", in S. Dent, L. Lane & T. Strike (eds.), *Collaboration, communities and competition. International Perspective from the Academy*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Lim, M.A. & Williams Oerberg, J. (2017), "Active instruments: on the use of university rankings in developing national systems of higher education", in *Policy Reviews in Higher Education*, vol. 1, pp. 91-108.
- Lyotard, J.F. (1999), *The Postmodern Condition: A report on knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- Milana, M. & Holford, J. (2014), *Adult education policy and the European Union*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Milani, L. (2017), "L'università: un bene comune per il bene comune", in *MeTis*, vol. 7, n. 2, pp. 1-14.
- Morin, E. ([1980]2004), *Il metodo 2. La vita della vita*, Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano: La Nuova Italia.
- Ead. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Cortina.
- Moscato, R. (2012), *L'università: modelli e processi*, Roma: Carocci.
- Olesen, H. S. (2013), "Beyond the current political economy of competence development", in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 4, n. 2, pp. 153-170.
- Peters, M. A. (2013), *Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness*, New York: Peter Lang.
- Pinto, V. (2012), *Valutare e punire*, Napoli: Cronopio.
- Preece, J. (2017), *University Community Engagement and Lifelong Learning. The porous university*, New York: Palgrave Macmillan.
- Putnam, R. (1996), "Who Killed Civic America?", in *Prospect*, vol 24, n. 7, pp. 66-72.
- Quinn, J. (2005), "Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital", in *Studies in the Educations of Adults*, vol. 37, n. 1, pp. 4-17.
- Quinn, J. (2010), *Learning communities and imagined social capital: learning to belong*, London: Continuum International Publishing Group.

- Rizvi, F. (2007), “Lifelong learning: beyond the neo-liberal imaginary”, in D.N. Aspin (ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, The Netherlands: Springer, pp. 114-130.
- Scott, J. C. (2006), “The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations”, in *The Journal of Higher Education*, vol. 77, n. 1, pp. 1-39.
- Scott, P. (2018), “Compliance and Creativity: dilemmas for university governance”, in *European Review*, vol. 26, pp. 35-47.
- Sen, A. (1992), *La disuguaglianza*, Bologna: il Mulino.
- Slowey, M. & Schuetze, H.G. (2012), *Global perspectives on higher education and lifelong learners*, London: Routledge.
- Trow, M. (1999), “From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage”, in *Minerva*, vol. 37, n. 4, pp. 303-328.
- Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World*, New York: Peter Lang.
- Id. (2007), “Lifelong learning and the politics of the learning society”, in D. Aspin (ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, The Netherlands: Springer, pp. 39-56.
- Watson, D., Hollister, R., Stroud, S. & Babcock, E. (2011), *The engaged university. International perspectives on civic engagement*, London: Routledge.
- West, L. (2014), “Capital matters: interrogating the sociology of reproduction and the psychosociality of transition and potential transformation in the UK”, in F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), *Students Voices of Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Woolcock, M. (2001), “The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes”, in *Isuma: Canadian Journal of Policy Research*, vol. 2, n. 1, pp. 11-17.

*Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)*