



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

**Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della
Formazione**

Dottorato di ricerca in “Metodologia della ricerca educativa”

X Ciclo – Nuova Serie

Tesi di dottorato in

**LA MEDIAZIONE CULTURALE DEL SISTEMA
UNIVERSITARIO
(Allegati A-L)**

**Coordinatore
Prof. Giuliano Minichiello**

**Dottoranda
Nadia Pecoraro**

**Tutor
Prof.ssa Giulia Savarese**

Anno Accademico 2010/2011

*Al mio Professore Michele Cesaro,
per ogni attimo intenzionato o inconsapevole
dedicato alla mia crescita personale
e professionale.*

INDICE

INTRODUZIONE	1
 CAPITOLO I. LA QUALITA' NELL'UNIVERSITA'	
1. Nell'Università che "cambia"	4
2. La Qualità nell'Università	9
2.1. Definizione e modelli	9
2.1.1. Il Totaly Quality Managment	14
2.2. L'università quale <i>servizio</i> di qualità	17
2.2.1. I clienti dell'Università	19
2.2.2. Il ruolo della valutazione	21
3. Le azioni per migliorare la qualità	23
4. Elementi critici e linee di sviluppo	29
 CAPITOLO II. UN APPROCCIO SOCIO COTRUTTIVISTA E PSICODINAMICO AL TEMA DELLA QUALITA' UNIVERSITARIA	
1. Quadro teorico di riferimento	34
1.1. Introduzione	34
1.2. L'approccio socio-costruttivista al tema	37
1.3. Il ruolo della semiosi affettiva	41
1.4. Culture locali e modelli culturali	44
1.5. Funzioni dell'analisi culturale	48
2. La ricerca	49
2.1. Obiettivi	49
2.2. Ipotesi	51
2.3. Metodologia della ricerca	52

2.3.1. Strumenti.....	53
2.3.2. Campione.....	55
2.3.3. Principali variabili socio-anagrafiche registrate.....	56
2.3.4. Modalità e obiettivi di analisi.....	58

CAPITOLO III. RISULTATI DELLA RICERCA

1. Analisi della rappresentazione del contesto sociale ed universitario.....	61
1.1. Analisi dei modelli culturali	61
1.2. Analisi dello spazio culturale	68
1.3. Relazione tra Modelli culturali e variabili illustrative.....	74
1.3.1. Relazione tra Modelli Culturali e Corso di Laurea.....	75
1.3.2. Relazione tra Modelli Culturali e Anno di Iscrizione	77
1.3.3. Relazione tra Modelli Culturali, Corso di Laurea e Anno di Iscrizione.....	81
2. Analisi della rappresentazione professionale.....	83
2.1. Analisi dei modelli culturali.....	83
2.2. Analisi dello spazio culturale.....	88
2.3. Relazione tra Modelli culturali e variabili illustrative.....	93
2.3.1. Relazione tra Modelli Culturali e Corso di Laurea	93
2.3.2. Relazione tra Modelli Culturali e Anno di Iscrizione.....	96
2.3.3. Relazione tra Modelli Culturali, Corso di Laurea e Anno di Iscrizione.....	99

CAPITOLO IV. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

1. Discussione dei dati.....	102
2. Costruire Qualità.....	107
3. Aspetti Critici e linee di sviluppo.....	109

BIBLIOGRAFIA	112
---------------------------	------------

ALLEGATI:

ALLEGATO A	122
ALLEGATO B	134
ALLEGATO C	136
ALLEGATO D	141
ALLEGATO E	142
ALLEGATO F	146
ALLEGATO G	149
ALLEGATO H	152
ALLEGATO I	153
ALLEGATO L	155

INTRODUZIONE

Negli ultimi quindici anni l'Università italiana è stata chiamata a realizzare al proprio interno un cambiamento negli aspetti organizzativi e didattici in linea con il mutamento del Welfare italiano (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005) e su sollecitazione dell'Unione Europea (EC, 2000; 2001; 2006; 2009) che invita gli istituti formativi a rispondere in modo adeguato alla “*Modernizzazione del modello sociale europeo*” (EC, 2000).

Queste modifiche che hanno trovato la loro attuazione in numerose riforme legislative, l'ultima delle quali è la *legge Gelmini* (204) del 30 Dicembre 2010, non hanno prodotto però, fino ad ora, gli esiti previsti, perpetuando o addirittura generando nuove criticità.

Pur mantenendo il proprio mandato istituzionale formativo, l'Università ha dovuto ha dovuto fronteggiare due questioni importanti: la prima riguarda l'impossibilità di assimilare tout court i saperi al lavoro, quindi la conoscenza all'occupazione lavorativa, la seconda, invece, riguarda la necessità di instaurare un dialogo efficiente ed efficace tra gli interlocutori dell'Università stessa (studenti, docenti, il personale, famiglie, mondo del lavoro) sempre più differenziati ed eterogenei.

Per rispondere a questo mandato essa si è trasformata in un *servizio* che, in quanto tale, eroga prestazioni e costruisce prodotti definiti, in questo caso, dalla formazione degli studenti. La logica di servizio, si associa immediatamente a quella della Qualità, quale parametro per interpretare da un lato bisogni, desideri e richieste dei clienti, e dall'altro per offrire servizi che soddisfano tali esigenze (Gentile & Coccozza, 2000). La Qualità del servizio Universitario è, quindi, in questa ottica garanzia del miglioramento

dell'offerta formativa, nonché dell'occupabilità delle persone e di conseguenza sostegno allo sviluppo del sistema produttivo (EC, 2006; 2009).

La declinazione della qualità all'interno dell'università ha richiesto sempre più una capacità di negoziare tra la richiesta di soddisfazione degli standard europei e nazionali e la domanda locale, definita dagli utenti tra i quali gli studenti. Questi ultimi costituiscono i *clienti* del servizio nonché il prodotto dello stesso, e non son più ritenuti *utenti* passivi ma pensati come co-costruttori del servizio stesso (Vairetti, 1995; Salvatore, 2001).

L'incremento della qualità si è tradotto spesso nell'introduzione di interventi che mirano, nel caso degli studenti, a migliorare i criteri standard definiti dalla diminuzione degli abbandoni, dai tempi di conseguimento del titolo, oppure da quelli di inserimento nel mondo del lavoro attraverso un approccio di tipo ortopedico (Carli, 2002), coerente con un paradigma positivista e post-positivista, volto al sostegno e alla modifica tout court degli aspetti evidenziati come critici.

Nella prima parte di questo lavoro, accanto alla presentazione della letteratura sui temi del servizio e della qualità universitaria, viene dato ampio risalto al modo con cui la prospettiva socio-costruttivista e psicodinamica (Cole, 1996; Carli, 1999; Gergen, 1985, 1999; Harrè & Gillett, 1994; Matte Blanco, 1975; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005), all'interno del paradigma interpretativista, affronta il tema della qualità. In particolare sarà esplicitato il ruolo che gli studenti rivestono nell'implementazione di servizi di qualità a partire dai propri orizzonti di senso e di scopo.

In questa prospettiva i significati che gli studenti attribuiscono all'esperienza universitaria possono essere considerati come i vettori della loro partecipazione ed implicazione nel contesto formativo configurando l'intensità, le modalità degli investimenti, la forma delle pratiche

organizzative e cognitive agite dagli stessi. L'università, quindi deve essere attenta a cogliere questi processi di significazione individuando come essi intervengono nell'implementazione degli interventi realizzati per migliorare la Qualità, ed interrogandosi sul suo ruolo nella riproduzione o trasformazione.

Nella seconda parte sarà presentato, all'interno della cornice teorica presentata, un lavoro di ricerca effettuato su studenti iscritti dal primo al quarto anno alla Facoltà di Scienze della Formazione (rispettivamente ai corsi di laurea in Scienze dell'educazione e Scienze della Formazione Primaria) dell'Università degli Studi di Salerno, che intende esplorare se:

a) l'incontro con i setting formativi produca una modifica dei processi di significazione degli studenti universitari;

b) questa modifica segua traiettorie simili per i processi di significazione riguardanti rispettivamente il *contesto sociale ed universitario* e *professionale* in relazione anche all'afferenza al *Corso di Laurea* o all'*anno di iscrizione*.

In altri termini questa ricerca intende esplorare la capacità dei setting formativi di mediare i Modelli Culturali (processi di significazione) degli studenti (Carli & Paniccia, 1999).

Nell'ultima parte, accanto alla discussione dei risultati, sarà effettuata una riflessione sui risultati e sulla necessità di interventi che mirino allo sviluppo della competenza contestuale degli studenti, intesa come capacità a costruire una rappresentazione sensata dell'Università, della formazione e della professione che - in questa ottica - è parte integrante di una strategia di sviluppo della qualità. L'università è chiamata in questo momento storico, da questo punto di vista, a pensare dispositivi che permettano di raccogliere e mappare tali universi di significati ed ad orientare, a partire dalla loro conoscenza, strategie di sviluppo della qualità.

CAPITOLO I

LA QUALITÀ NELL'UNIVERSITÀ

1. Nell'Università che “cambia”

L'Università, quale contesto formativo ed educativo, rappresenta il luogo nel quale il giovane adulto, in veste di studente e futuro professionista, costruisce la propria *identità di ruolo* (Iannaccone, Ghodbane, Rosciano, 2005) ridefinendo nuove esperienze di vita e contesti relazionali, e rielaborando l'idea della propria progettualità presente e futura all'interno di sé. Lo studente, così, è chiamato a costruire un'immagine professionale nella quale rientrano non solo le conoscenze e le competenze acquisite, ma anche la possibilità di declinare queste all'interno del contesto lavorativo (Gilardi & Kaneklin, 2006).

L'Università stessa, a fronte dei cambiamenti culturali ed economici, è stata chiamata a realizzare un profondo mutamento nei suoi aspetti organizzativi e didattici per rispondere in modo sempre più aderente alla richiesta formativa così come concepita dall'Unione Europea (EC, 2001; 2006, 2009). Questa richiesta ritiene attualmente superata l'assimilazione diretta tra saperi disciplinari e professione (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005).

Ma quali sono le traiettorie di cambiamento dell'Università, e quali le conseguenze di questo mutamento?

Negli ultimi venticinque anni il sistema universitario è stato investito da numerose riforme¹ che hanno riguardato principalmente aspetti didattici, organizzativi e finanziari.

Essa, si è avviata, così, verso una logica organizzativa imprenditoriale rispondendo da un lato alla necessità di adeguare il sistema ai più avanzati standard europei, dall'altro di innovare la struttura, l'organizzazione e la modalità di azione degli atenei stessi attraverso criteri gestionali simili al mondo dell'impresa sotto il profilo dell'efficienza/efficacia e dell'inserimento in processi competitivi tra gli atenei (Semeraro, 2006). Si tratta di una richiesta che trova una sua logica in parte nelle richieste del mercato del lavoro, in parte nella modifica di un'utenza. Quest'ultima ha assunto numeri sempre più grandi, minando così il tradizionale impianto universitario (Perla, 2004),² ed infoltendo le statistiche del drop-out: solo il 40% degli studenti immatricolati consegue il titolo e trenta studenti su cento abbandona gli studi dopo il primo anno di iscrizione. Inoltre i tempi di acquisizione del diploma di laurea superano di ben lunga la media dei tempi degli studenti europei, così come i tempi "sosta" nel percorso formativo che sono ben più ampi di quelli previsti dal curriculum. Ma se dal principio la risoluzione all'alto numero di iscritti si è concretizzata nell'aumento e diversificazione del numero di corsi di laurea, con il tempo, la differenziazione dell'utenza ha richiesto un radicale cambiamento.

Di sicuro la riforma del 1999, che è diventata pienamente operativa nell'anno accademico 2002/2003, ha apportato una delle maggiori modifiche nell'assetto organizzativo oltre che didattico introducendo tre innovazioni: il

¹ Basti ricordare il decennio che va dal 1996 al 2006 delle riforme legate ai Governi, per ordine cronologico: Prodi I; D'Alema II e III; Amato II; Berlusconi II e III.

² Negli ultimi cinquanta anni l'Università italiana ha incrementato del 700% i propri iscritti (CamoZZi, 2005).

sistema di crediti, il riordino dei corsi di laurea raggruppati in classi omogenee, l'istituzione di due livelli di laurea differenziati.

L'introduzione di questi tre parametri sorge da alcuni precisi scopi quali (Cammelli, 2008):

- a) ridurre i tempi di acquisizione del titolo, diminuendo il numero di abbandoni e l'età media di entrata del laureato nel mondo del lavoro;
- b) riuscire ad associare la conoscenza culturale e la formazione spendibile nel mondo lavorativo introducendo iter formativi in cui si articolassero conoscenze, abilità ed esperienze pratiche;
- c) creare un sistema di studi articolato su livelli tali da stimolare la *lifelong learning*;
- d) favorire la mobilità degli studenti a livello nazionale ed internazionale con il sistema di crediti formativi;
- e) arricchire i piani di studio con attività connesse alle culture di contesto e alle conoscenze interdisciplinari;
- f) sviluppare la programmazione delle attività in rapporto al contesto socio-economico.

La formazione superiore, accresciuta grazie all'istituzione delle lauree di primo livello, è divenuta, almeno nell'idea della riforma, il fattore chiave per la costruzione di una società basata sulla conoscenza *“in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”* (EC, 2000). La Commissione Europea a fronte della *“Modernizzazione del modello sociale europeo”* (EC, 2000) ha chiesto alle Università di essere aperte sul mondo attraverso azioni di partenariato funzionali ad assicurare i *“legami con l'ambiente locale, con le imprese e con i datori di lavoro in particolare, per migliorare la comprensione dei bisogni di questi ultimi e accrescere in questo modo l'occupabilità dei discenti”* (EC, 2001).

L'istituzione delle classi di laurea³, in questa direzione, ha dato maggiore risalto alla possibilità di creare percorsi di studio coerenti alle esigenze di formazione del territorio di appartenenza di ciascuna Università (Cammelli, 2007; 2008). In fine la *legge Gelmini* (204) del 30 Dicembre 2010, ha ulteriormente creato una modifica organizzativa con la soppressione delle Facoltà, le nuove modalità di reclutamento e carriera dei docenti, e sulla riduzione dei settori-scientifico disciplinari.

I cambiamenti operati dalla riforma, se pure hanno colmato in parte i divari tra l'Italia e gli altri paesi europei, hanno generato e perpetuato una serie di criticità. Tra queste si annoverano l'elevato numero di fuori corso, il più ridotto numero medio di crediti acquisiti dagli studenti, l'elevato fenomeno degli abbandoni (si intendono anche quelli mascherati), la frammentazione dei percorsi post-laurea, la difficile spendibilità dei titoli universitari e l'abbassamento culturale generale degli studenti (Salvatore, Mossi, Venuleo, 2008). L'offerta formativa nella sua parcellizzazione (gran numero di insegnamenti con ore e programmi ridotti) ha alimentato il senso di smarrimento, in quanto meno capace di offrire cornici di senso in cui si iscrivono i percorsi di carriera professionale. Inoltre, spesso, i servizi si caratterizzano per un alto numero di esami, carichi disomogenei, accavallamenti di orari e quanto altro, che scoraggia l'investimento degli studenti.

Questo smarrimento ha incrementato il senso di dipendenza e passività con una sempre maggiore attenzione ad adempimenti formali e parcellizzati ed

³ Le classi di laurea rappresentano dei contenitori di corsi di studio dello stesso livello: i corsi che vengono istituiti nella stessa classe condividono i medesimi obiettivi formativi qualificanti e le stesse attività formative. I titoli conseguiti al termine dei corsi di studio dello stesso livello, appartenenti alla stessa classe, hanno identico valore legale. L'appartenenza dei corsi ad una classe garantisce comunque che essi rispettino gli stessi obiettivi formativi generali e che quindi abbiano un comune denominatore a livello nazionale.

una minore consapevolezza del percorso e capacità progettuale. In altre parole, è come se agli studenti fosse venuto mancare la visione aerea di un progetto e di un percorso che si iscrive in esso, generando così l'attaccamento al particolare (l'esame, piuttosto che il Cfu) e all'esecuzione del compito. Salvatore *et al.* (2008) hanno individuato alcuni fattori critici che interagendo tra di loro su una pluralità di livelli intervengono in questa criticità. Essi sono connessi:

- a) all'offerta formativa, che presenta una *genericità di scopi* non esprimendo una rappresentazione dello scopo formativo chiaro ed intellegibile, oltre che la mancanza di una logica organizzativa e formativa che presidi e regoli le attività, la loro scansione, le procedure connesse, ect.;
- b) alla domanda che presenta sia un impoverimento delle competenze in ingresso (OCSE-Pisa, 2007), sia una committenza formativa debole: gli studenti non hanno un'idea progettuale in cui i saperi si ancorano come strumento di costruzione professionale. Essi si interfacciano con i dispositivi formativi in modo adempitivo e formale.

In effetti, come si è evidenziato, i cambiamenti realizzati all'interno dell'Università, così come le conseguenze ad essi connesse, si inseriscono in un processo più ampio che ha coinvolto il Welfare italiano (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Quest'ultimo si dirige sempre di più verso la promozione delle risorse individuali e collettive, e meno sul versante erogativo. Questo cambiamento di rotta ha richiesto una modifica delle istituzioni universitarie in istituzioni/servizi, in cui i clienti sono attivi e partecipi nella costruzione/produzione del bene, e in cui la qualità rappresenta l'obiettivo e la strada maestra del servizio stesso. Gli aspetti di servizio, qualità e cliente saranno affrontati nei prossimi paragrafi.

2. La qualità nell'Università

2.1. Definizione e modelli

Come evidenziato precedentemente l'Università si trova oggi a dover rispondere ad una società in continua evoluzione. Cresce la consapevolezza che essa non rappresenti più solo la conclusione di un percorso formativo, ma un riferimento continuo, permanente del sapere, del saper fare e del saper essere, che coinvolge sempre di più l'intera vita di una persona (*lifelong learning*). Cammelli e Vittadini (2008) considerano come la finalità assegnata all'Università sia quella di incrementare il *capitale umano*, sviluppando negli studenti tipologie di competenze che concorrono alla formazione del reddito e, più in generale, allo sviluppo economico del paese⁴.

Questo sistema formativo quindi, deve essere in grado non di “produrre” diplomi o attestati ma conoscenza e, ancora meglio, individui in grado di essere *proactive* verso l'innovazione svolgendo tale compito in modo sempre più efficiente ed efficace. Ciò non può avvenire attraverso la trasmissione di un sapere unidirezionale top-down, ma con un processo *morfo genetico* (Munari, 2003) in cui si realizzi un'operazione generativa di dotazioni culturali utili a costruire modalità soggettive e critiche di accesso al sapere, e con una funzione adulta di accompagnamento degli studenti nell'individuazione del proprio progetto professionale e personale. Quest'ultima si esprime nell'opzione di non lasciar soli gli studenti di fronte

⁴ “Tale capitale può essere concettualmente scomposto in una parte manifesta, misurabile tramite le cosiddette abilità specialistiche o professionali (come, ad esempio, la capacità di comprendere e risolvere i problemi attraverso opportune strumentazioni tecniche e metodologiche acquisite) e in una parte latente, non direttamente misurabile, rappresentata dalle abilità meramente soggettive definite trasversali o personali (come la capacità di organizzazione e progettazione, di collaborare all'interno di gruppi di lavoro ecc.), oltre che da una parte di competenze di base che contribuiscono a migliorare l'occupabilità e la crescita personale rendendo più efficaci le due precedenti tipologie di abilità” (p.122).

al compito di affrontare la connessione tra saperi disciplinari consolidati e disposizioni professionali e conoscitive orientate all'azione (Scaratti, 2006).

L'Università italiana, in linea con questi principi, è stata sempre più nel tempo chiamata ad organizzarsi nell'ottica di “*Servizio di Qualità*”, e dalle iniziative episodiche affidate alla discrezionalità dei singoli Atenei, si è passati a procedure sistematiche. Recentemente il Consiglio Europeo, in linea con i precedenti orientamenti legislativi (ATEE, 2006; EC, 2001, 2006; 2009), ha approvato una raccomandazione che sollecita i Paesi dell'Unione Europea a porre al centro delle politiche nazionali l'assicurazione e il miglioramento della Qualità dei rispettivi sistemi di istruzione e formazione professionale (Alulli, 2009).

“Il quadro di riferimento dovrebbe applicarsi al livello di sistema di istruzione e formazione professionale, a quello degli erogatori di istruzione e formazione professionale e a quello dell'attribuzione della qualifica. Esso permette un approccio sistemico della qualità che include e collega i vari livelli e soggetti. Il quadro di riferimento dovrebbe mettere l'accento sul monitoraggio e sul miglioramento della qualità, combinando valutazione interna ed esterna, revisione e processi di miglioramento, sulla base di misurazioni e di analisi qualitative. Il quadro di riferimento dovrebbe fungere da base per ulteriori sviluppi, mediante la cooperazione ai livelli europeo, nazionale, regionale e locale”(EC, 2009).

Si tratta di rispondere alla globalizzazione producendo servizi di qualità, capaci di innalzare la qualità della formazione ma anche di rispondere al sociale organizzato: *“garantire e migliorare la qualità dell'offerta formativa costituisce un impegno prioritario per assicurare l'occupabilità delle persone e sostenere la competitività del sistema produttivo”*(EC, 2006).

All'interno delle Università, così come nelle scuole, l'autonomia ha rappresentato il medium attraverso il quale, coerentemente alle logiche di mercato territoriali e alle richieste europee, esse si sono orientate ad implementare corsi di laurea coerenti negli insegnamenti, a formare specifiche figure professionali richieste sul territorio, e dall'altro a mantenere gli standard formativi istituzionali (Camozzi, 2005; Melino, 2001; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005; Cazzetta, Golosio, Invitto, Salvatore, 2003, 2005).

La cultura dell'autonomia diventata, così, uno strumento per inserirsi sul territorio di competenza promuovendone le risorse e le possibilità (Di Maria, 2005). Si tratta di una trasformazione da un'istituzione rigida, ad un'organizzazione flessibile, in cui si è reso necessario rispondere alle esigenze del territorio non solo formalmente, ma incontrando e scambiando con esso (Regalia & Bruno, 2000). L'Università si trova, così, a mediare tra il centro del sistema dell'istruzione - che definisce obiettivi e standard generali - e la domanda locale; essa, quindi, è chiamata necessariamente a svilupparsi come *sistema organizzato* capace, da una parte, di rispondere e rimanere fedele al mandato sociale ministeriale, dall'altra, di proiettarlo e contestualizzarlo, rendendolo operativo, attraverso la costruzione di azioni che mirano a processi condivisi all'interno della comunità locale. La sfida riguarda il passaggio dal soddisfacimento di una domanda di istruzione di massa, alla differenziazione e arricchimento dell'offerta formativa in rapporto ai bisogni diversificati ed evoluti (Conti & Risi, 2001) nonché coerenti alle leggi di mercato. I criteri di logica formativa e didattica richiedono una dialettica tra il "fuori", quale prefigurazione della dotazione professionale collegata al patrimonio dei saperi e delle fonti disciplinari disponibili, e il "dentro", non in termini strumentali a-critici ma "*morfogenetici*". In effetti, secondo questa logica la progettazione del percorso formativo si deve sviluppare a partire da un'analisi del profilo professionale che si intende

formare, analisi che può avvenire necessariamente attraverso scambi e collegamenti con il mondo delle imprese e delle professioni.

In questo senso, l'autonomia rappresenta un mezzo attraverso cui è possibile realizzare un *servizio di qualità*.

Il tema della *qualità* ha assunto in questi ultimi anni un'importanza decisiva nel processo di riorganizzazione nelle istituzioni formative. Il miglioramento della qualità come attenzione alla qualità dell'istruzione e della formazione professionale, alla formazione dei docenti, agli aspetti organizzativo-gestionali oltre che didattici, sempre più aperti all'innovazione e ai nuovi linguaggi, è necessaria in vista di quelli che sono i cambiamenti socio-economici avvenuti nel contesto italiano ed internazionale, in cui sono richieste conoscenze e competenze “per una società competitiva e dinamica”.

Affrontare il tema della qualità induce ad una riflessione sulla sua definizione e sul modo in cui essa ha trovato una sua applicazione nei contesti organizzativi formativi.

Le norme ISO (8402/1994) hanno definito la Qualità come “*l'insieme delle proprietà e delle caratteristiche di una entità che conferiscono ad essa una capacità di soddisfare esigenze espresse e implicite*”[...]“*è il risultato di attività o processi (prodotti tangibili o intangibili servizi), una attività o un processo, un'organizzazione o una combinazione delle precedenti*”. Nella norma ISO (9000/2000), la qualità viene più genericamente definita come il “*grado con cui un insieme di caratteristiche intrinseche soddisfa i requisiti*”, questi ultimi a loro volta definiti come “*esigenza o aspettativa che può essere espressa, generalmente implicita o cogente*”.

Gentile & Coccozza (2000) considerano la qualità “*come un parametro per valutare la capacità di tale organizzazione di identificare bisogni, desideri e richieste dei suoi clienti, di offrire servizi che soddisfano tali*

esigenze e di verificare, attraverso il giudizio dei clienti stessi, l'efficacia delle prestazioni erogate” (p.16).

Anche la Crui (Conferenza Rettori delle Università Italiane) a sua volta, si è mossa in questa direzione. Infatti, ha definito la Qualità come *“L'insieme delle caratteristiche e degli aspetti delle attività di ricerca e di istruzione svolte negli istituti universitari, che dovrebbe consentire di raggiungere gli obiettivi espressamente stabiliti dalla Costituzione, dalle leggi e dagli statuti o che, più o meno implicitamente la collettività da essa si aspetta”* (Stefani, 2006).

In realtà, il concetto della *qualità* nasce e si sviluppa in ambito nell'industria manifatturiera giapponese a partire dagli anni 50'e ha avuto il merito di spostare l'attenzione dal controllo del prodotto ai bisogni ed aspettative del cliente.

Uno dei maggiori contributi è stato fornito dalla scuola Nord Europea di cui fanno parte Gronroos, Norman, Leithen e Gummesson (Schiavi, 2004). All'interno di questa scuola è emerso un'idea di servizio quale attività più o meno intangibile al cui processo di produzione partecipa sempre il cliente. Nei servizi, esistono diversi fonti di qualità e tutti gli operatori hanno un ruolo nella costruzione dei livelli qualitativi del prodotto/servizio offerto. Gronroos (1994) ha operato una distinzione tra dimensione tecnica e dimensione funzionale del servizio, intendendo per quest'ultima il modello di interazione (atteggiamento, comportamento, accessibilità, flessibilità, affidabilità, fiducia) tra erogatore e fruitore, attraverso il quale si realizza il servizio. Pertanto la percezione della qualità secondo il cliente è il risultato della valutazione di ciò che si aspettava dal servizio, di ciò che è stata la sua reale esperienza e, in parte, della stessa immagine dell'organizzazione. Come sottolineato dall'autore, tale dimensione pesa in modo determinante sulla costruzione della

percezione del servizio, per cui va prestata particolare attenzione alla sua progettazione e gestione.

Il modello classico è stato elaborato nell'ambito della Scuola Statunitense di cui fanno parte Parasuraman, Zeithamal e Berry (1985; Zeithamal Parasuraman, Berry, 1991). Tali autori hanno definito la qualità nei termini di divario tra le aspettative e le percezioni dei clienti, suggerendo alcuni dei fattori determinanti nella formazione delle attese, quali le esperienze pregresse, le esperienze di familiari ed amici, le immagini del servizio dipendenti dalle modalità comunicative. Gli autori hanno individuato, inoltre, dieci criteri importanti sulla base dei quali viene valutata la qualità di un servizio ridotti poi a cinque: l'affidabilità, la credibilità, gli elementi tangibili, l'empatia e la capacità di risposta.

2.1.1. Il Totaly Quality Managment

All'interno del mondo formativo si è diffuso nel tempo il modello della "Qualità totale" (Negro, 1995; 2001), sviluppatosi nel settore aziendale fino a penetrare nelle Organizzazioni pubbliche. Questo modello ha focalizzato l'attenzione sugli aspetti organizzativo-gestionali delle attività lavorative e si è presentato come uno dei modelli di riferimento più adatti a creare all'interno delle organizzazioni formative la "cultura della qualità" e ad indurre il personale del mondo formativo a interrogarsi su che cosa significhi erogare prestazioni in linea con le attese dell'utenza e su come impostare interventi di miglioramento dei servizi scolastici ed universitari. Negro individua alcune dimensioni della qualità dei servizi quali:

1. Qualità tecnica (cosa si fornisce a fronte di un certo prezzo);
2. Qualità relazionale (come si fornisce il servizio);

3. Qualità ambientale (dove il cliente riceve il servizio);
4. Qualità immagine (da chi il cliente riceve il servizio);
5. Qualità economica (quanto si spende per godere del servizio);
6. Qualità organizzativa (con che cosa l'azienda eroga il servizio).

Il modello del Totaly Quality Management (Negro, 1995, 2001)⁵ ha imposto l'attenzione non alla rispondenza dei requisiti definiti dagli standard, ma ha riportato l'interesse all'intero processo formativo, con particolare attenzione ai fruitori, tra i quali gli studenti, che, in quanto clienti, realizzano il "transito" all'interno delle organizzazioni universitarie (Venza, 2008), e agli altri protagonisti che sono impegnati a vario titolo nelle attività universitarie (docenti, personale tecnico amministrativo, ausiliario).

Anche se questo modello, però, si è spesso trasformato in uno stretto aziendalismo attento alle leggi del profitto e offuscando il senso del servizio (Kaneklin, 2000; Sciuto & Cascio, 2008), oggi non si può più parlare di una trasposizione acritica, quanto piuttosto dell'attenzione all'organizzazione, prima ancora che al prodotto/servizio. Si tratta ovviamente di un processo di riadattamento del modello alle logiche del sistema formativo. L'applicazione dei modelli di mercato, servizio, cliente, appartenenti ad altri sistemi organizzativi una volta combinati ed integrati nel sistema formativo, richiedono processi di interconnessione che a loro volta spronano percorsi di ridefinizione e di sviluppo di competenze necessarie ad elaborare criticamente

⁵ Per Negro l'introduzione della qualità nei sistemi formativi significa: a) rispondere alle esigenze di cambiamento che trova al centro l'autonomia, il miglioramento del servizio e il controllo dell'efficienza e della qualità; b) migliorare la sua produttività; c) Motivare il personale soddisfacendo i suoi bisogni e coinvolgendolo; d) Migliorare la qualità della vita valorizzando le potenzialità di tutti (Negro, 1995).

una cultura dei processi adeguata e pertinente con la cultura dell'organizzazione (Fregola, 2005).⁶

Tale approccio globale ha comportato anche un'attenzione crescente alle *diverse fasi del processo formativo*, superando la tradizionale attenzione al solo momento dell'erogazione didattica del servizio. Una parte di questo arricchimento riguarda ciò che precede la prestazione del servizio. Se questo deve essere una risposta "vincente" alle esigenze educative (non sempre esplicite) un primo elemento aggiuntivo diventa il *monitoraggio costante dei fabbisogni del territorio di riferimento*, con tutte le abilità e le attività specifiche che esso richiede.

Grande rilievo assume poi la *fase progettuale*, che normalmente non esaurisce il momento in un'unica operazione, ma in successive revisioni sottoposte a continue verifiche. Anche l'*orientamento* è diventato una componente essenziale del processo, in quanto svolge un importantissimo ruolo di prevenzione (evitando la dispersione e l'insoddisfazione degli utenti). Si attua dunque un accesso guidato ai vari servizi offerti, completato dal momento dell'accoglienza e del patto formativo tra istituzione educativa e cliente.

In relazione all'erogazione del servizio (lo studio più tradizionale del processo) si è venuta articolando la *funzione docente* (trasmettitore di conoscenze, tutor, conduttore, etc.) ed emerge l'esigenza di una verifica in itinere utile alla regolazione delle scelte.

⁶ La nozione di "*Qualità totale*" esprime la visione comprensiva dell'approccio alla qualità, esteso al sistema produttivo nel suo complesso, e richiama un modello organizzativo fondato sul coinvolgimento e la distribuzione delle responsabilità tra tutti i soggetti, ciascuno in funzione dei suoi specifici compiti. Per tali ragioni, prima ancora di essere un fatto tecnico o inerente all'organizzazione aziendale, la qualità rappresenta una sfida culturale.

Infine il modello introduce la fase della *valutazione dei risultati* rilevando la soddisfazione globale del cliente rispetto al percorso effettuato. Naturalmente il tutto accompagnato da un'attività di *documentazione*, che permette di ricostruire ogni fase del processo e di monitorare lo sviluppo del servizio in tutti i suoi momenti per ricavarne utili informazioni in vista della sua riproposizione o modifica. Se il termine “follow up” un tempo sembrava un vezzo anglofilo, ora il *monitoraggio degli esiti a lungo termine* è diventato uno strumento necessario per validare determinati servizi formativi, oltre ad essere richiesto dai finanziatori per valutare l'efficacia degli interventi e decidere sull'uso futuro delle risorse⁷.

2.2. L'Università quale servizio di qualità

La qualità rinvia necessariamente ad altre questioni definite dal concetto di servizio, di prodotto e di cliente.

Gentile & Coccozza (2000) definiscono il Servizio come *“uno svolgimento di attività finalizzate alla risoluzione di problemi o alla soddisfazione di bisogni, desideri, esigenze di individui e organizzazioni[...] Il servizio sottintende una relazione bi-direzionale tra erogatore e fruitore, giustificata da uno scambio di natura economica, ma anche caratterizzata da un rapporto informativo, emotivo e affettivo. Il servizio scolastico, deve rispondere alle esigenze e*

⁷ L'estensione semantica del concetto di processo emerge dalle più recenti definizioni in materia, che tendono a designarlo come l'insieme delle risorse (professionali, finanziarie, strutturali, organizzative, metodologiche) e delle attività (di analisi, progettazione, verifica, sviluppo, erogazione, valutazione, validazione) tra loro interconnesse, strutturate nel tempo e nello spazio e sottoposte a controllo sistematico, in vista della trasformazione degli elementi in ingresso (bisogni formativi, conoscenze, abilità, attitudini, esperienze, ecc.) in output a valore aggiunto, destinati ad un mercato o ad un cliente particolare e rispondente a predefiniti requisiti specifici (es. capitoli progettuali, programmazioni didattiche particolareggiate, sussidi didattici, apprendimenti, prestazioni sul lavoro, ecc.).

soddisfare i bisogni dei clienti (studenti, famiglie, comunità sociale, scuole di ordine superiore, università, mondo del lavoro)(p.27)”.

Il servizio universitario è dunque il risultato di un insieme coerente di processi che devono essere programmati, governati e controllati per garantire la qualità e l'affidabilità dell'offerta formativa, valorizzando la pluralità degli approcci all'istruzione.

L'Università è un servizio che produce a sua volta servizi, cioè *prodotti* ad alto contenuto immateriale. Gli studenti non sono il prodotto, ma lo è la loro educazione e formazione, loro sono clienti, in quanto fruitori di un servizio, il mondo del lavoro e la società sono clienti, i docenti e i genitori sono clienti. Rispetto agli studenti si potrebbe allora dire che il prodotto finito dell'Università è “*il laureato*”. Ma cosa significa laurearsi?

Dal punto di vista individuale, significa poter esibire all'esterno le proprie credenziali, in maniera formalizzata visibile, relative alle proprie capacità e possibilità di partecipare a sostenere i processi produttivi sociali, culturali ed istituzionali. Da un punto di vista organizzativo, significa certificare le capacità, conoscenze e abilità dei propri studenti, a garanzia dei differenti interlocutori dei mondi professionali (Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006).

Il prodotto può assumere diverse connotazioni ed orientare l'azione formativa. Se il prodotto è inteso come un prodotto tangibile, allora l'immaginazione degli operatori così come degli studenti si riduce al “titolo”, al pezzo di carta, per cui si considera il percorso formativo come un “esamificio” e come un “salto ad ostacoli”. Se invece il prodotto atteso si configura esso stesso come un *servizio* (Bruno, 2006), allora l'immaginazione si collega ad uno studente che nel prefigurare le relazioni con i mondi professionali, deve partire dalle competenze già acquisite, deve potenziarle e svilupparne altre all'interno di un contesto formativo professionalizzante.

L'attenzione al ruolo di cliente all'interno della costruzione del servizio richiede una sua stessa definizione che sarà operata nel prossimo paragrafo.

2.1.1. I clienti dell'Università

Come precedentemente evidenziato, il paradosso dell'Università risiede nel fatto che gli studenti sono al tempo stesso il prodotto e i clienti di un servizio. Con l'introduzione dei "sistemi qualità" si assiste ad un progressivo spostamento del baricentro sui bisogni e le attese dei clienti, la cui soddisfazione diviene il criterio di riferimento su cui impostare i controlli. Ne consegue che l'attenzione viene rivolta all'intero processo produttivo e al sistema organizzativo nel suo insieme. Inoltre le caratteristiche del servizio formativo non vengono definite una volta per tutte, bensì evolvono in rapporto alla domanda del cliente che diventa in tal modo l'obiettivo strategico su cui impostare l'intero processo produttivo il cui controllo riguarda l'insieme dei soggetti coinvolti nel processo stesso. Questi ultimi divengono, a loro volta, "*clienti interni*" in rapporto alle varie fasi produttive del servizio. Il concetto stesso di cliente fa riferimento a quello di *servizio*. I clienti dell'Università possono essere primari o secondari (studenti, mercati del lavoro, famiglie, società), ossia clienti futuri degli studenti.

Il costrutto di servizio aiuta meglio ad esplicitare un modello in cui l'Università, quale erogatrice di un servizio formativo, ha come focus la costruzione dell'identità adulta, e la formazione si costruisce e si consuma entro la relazione.

Considerare la qualità come un prodotto o un servizio che soddisfi le attese del cliente comporta per la "formazione" porre al centro il contatto con un "sistema di clienti" complesso e variabile in relazione al tipo di azione

formativa prodotta, e che può essere distinto in una molteplicità di soggetti, interni ed esterni all'organizzazione formativa, portatori di interessi direttamente connessi alla formazione stessa (Ceriani, 1999; Osservatorio Isfol, 2007). La “cultura della qualità” costituisce una cultura di interscambio, di interazione e di grande rispetto dell'interlocutore e i clienti devono essere pensati come utilizzatori attivi del sistema, in quanto fruitori del servizio, nonché partecipi e protagonisti della definizione dell'offerta formativa (Castoldi, 1998; Vairetti, 1995) e quindi co-costruttori del servizio stesso (Cammelli & Vittadini, 2008; Semeraro, 2006); pertanto si rende necessario prestare attenzione ai loro bisogni.

L'Università di “qualità”, infatti, prevede che gli studenti, così come i genitori e gli stakeholders (clienti) siano pensati non più come consumer, ma anche nel ruolo di *co-produttori clienti* “prosumer” (si parla, infatti, del cliente come “prosumer”, ad indicare la sua doppia “natura” di produttore e consumatore “producer” + “consumer” di un servizio), quali punti di partenza e di arrivo dei processi formativi (Santinello & Damilano, 1999) e pertanto partecipanti attivi al processo produttivo (Norman, 1985, 2002).

La partecipazione attiva, tuttavia richiede un'organizzazione capace di un maggior rapporto con gli studenti attraverso un lavoro sulle concezioni di professione, di ruolo di studente, e sulle concezioni di conoscenza ed apprendimento. Sul ruolo del cliente, tuttavia, ritorneremo al termine del capitolo e nel capitolo successivo.

2.2.2. *Il ruolo della valutazione*

La costruzione di un servizio di qualità richiede un interscambio tra l'Università e i propri *prosumers*, e il tema della valutazione si offre come utile zona di scambio tra gli interlocutori.

L'interesse per la *valutazione della qualità* è diventato rilevante ed è unanimemente percepito come un passaggio cruciale e tanto più in una fase, come l'attuale, di riforma complessiva del sistema educativo e prende spazio di recente in seguito a leggi e normative che la rendono obbligatoria consentendole di divenire “uno strumento del management”, di attività programmi e politiche di intervento (Gori & Vittadini, 1999).

In questa prospettiva, si è venuta realizzando una progressiva diffusione di pratiche alle quali si è accompagnata nel corso degli anni una vastissima produzione di studi, elaborazioni, ricerche empiriche e schemi di metodo che ha coinvolto un ampio e variegato fronte di aree culturali (da quelle più consolidate a quelle più nuove). Sia pur nella differenziazione degli scopi scientifici e dei referenti applicativi, tale complesso di attività costituisce un ragguardevole patrimonio al quale attingere per precisare gli ambiti di riferimento culturale, politico e tecnico della valutazione dei processi formativi.

Come tutti i sistemi organizzativi di qualità, infatti, l'Università deve effettuare una valutazione della formazione sulla base di due esigenze diverse ed indipendenti (Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000) quali: dare conto degli obiettivi individuati e dei risultati raggiunti (controllo degli standard prefissati) ed acquisire le informazioni necessarie per governare il processo formativo (sviluppo). In questo ultimo caso la valutazione informa rispetto al processo, piuttosto che al prodotto, e quindi sui possibili margini di

cambiamento ed evoluzione per definire le sue modalità di azione⁸. Essa è, infatti, un indispensabile strumento di governo per bilanciare i più ampi margini di libertà delle Università verificando l'esistenza dei punti di forza e di debolezza.

La normativa Mur, che attribuisce al Ministero dell'Università e della Ricerca il compito di definire gli obiettivi principali e le strategie generali di sviluppo del sistema universitario, riconoscendo ai singoli atenei un'ampia autonomia, ha determinato la necessità di definire un sistema di valutazione a struttura piramidale articolato per livelli. All'apice è collocato l'organo di valutazione di primo livello: Comitato Nazionale per la valutazione del sistema universitario (Cnuvsu), nei singoli atenei invece si identificano i nuclei di valutazione interna (NVI), ai livelli inferiori quelli di facoltà e di corsi di studio.

Lockheed e Hanushek (1994) hanno concettualizzato che la stima della performance globale del sistema universitario, può essere scomposta in due fasi: la prima relativa al modo in cui le risorse vengono impiegate per ottenere il risultato desiderato (analisi dell'efficienza); la seconda relativa alla valutazione qualitativa di tale risultato e al grado di raggiungimento degli obiettivi previsti (analisi dell'efficacia). Alle due fasi si affianca quella di rilevazione della soddisfazione dell'utenza circa il servizio erogato nel caso degli studenti (indicatore di efficacia interna), che della condizione lavorativa nel caso di quelli laureati (indicatori di efficacia esterna).

La valutazione ha dato ampio risalto in questi anni ai giudizi di soddisfazione dell'utenza (customer satisfaction) la cui formulazione ha

⁸ Il Quadro Europeo sulla qualità (*European Quality Assurance Reference Framework*) fornisce un modello circolare di sviluppo dell'attività formativa articolato in quattro fasi: Progettazione, Sviluppo, Valutazione e Revisione.

origine nel pensiero e nella pratica organizzativa degli anni 90' (Norman, 1991; Gerson, 1995); si è assistito, così, ad una crescita di attenzione verso gli studi sulla soddisfazione come criterio verifica della qualità (Castoldi, 1998; Butera, Coppola, Fasulo, Nunziata, 2002, Cazzetta *et al.*, 2003, 2005; Regalia & Bruno, 2000, Rappagliosi, 2003).

I giudizi, di soddisfazione, inserendosi in una prospettiva di miglioramento, costituiscono un criterio di verifica della qualità nella valutazione di un prodotto-servizio e riflettono una diversa cultura del rapporto tra erogatore e fruitore della formazione, evidenziando la relazione tra Qualità attesa e Qualità percepita. Essi, inoltre, ci forniscono informazioni importanti quali indicatori di processo che rileva la relazione educativa, e quindi il rapporto tra scuola e utenza, che media i processi di apprendimento-insegnamento. I questionari di customer satisfaction sono caratterizzati da due ambiti principali di indagine: la rilevazione della Qualità attesa e la rilevazione della Qualità percepita.

Non è scopo di questo lavoro di ricerca approfondire le questioni relative al ruolo della valutazione nell'implementazione dei servizi di qualità, pertanto ci si limita a registrare la stretta interconnessione tra qualità, autonomia e valutazione a fronte dei numerosi studi realizzati e delle riflessioni teoriche ad essi interconnesse.

3. Le azioni per migliorare la qualità

Diverse sono le azioni realizzate per migliorare la qualità del servizio universitario sviluppate a più livelli: delle riforme, dell'istituzione degli organi per la progettazione e valutazione sia a livello nazionale che locale, dell'azione sui contenuti didattici e metodologici più aderenti e conformi al

mondo del lavoro e ai sistemi di pensiero sviluppati, anche con l'apporto della tecnologia e a seguito della globalizzazione (Kaneklin & Gozzoli, 2011), nonché della maggiore attivazione sul territorio attraverso le attività professionalizzanti del tirocinio e stage.

Tenendo conto delle dinamiche evolutive che hanno attraversato il sistema nazionale di istruzione e di formazione e tentando di portare a sintesi il panorama molto ricco di modelli ed esperienze, si possono ricondurre a tre le accezioni di *qualità* possibili in rapporto alla formazione che caratterizzano l'esperienza italiana (Castoldi, Stenco, Malizia, 2001):

- 1) qualità come valutazione;
- 2) qualità come standardizzazione;
- 3) qualità come affidabilità del sistema.

La qualità come *valutazione* appartiene ad un approccio di origine pedagogica che poi si è esteso a tutti gli altri fattori del processo formativo, sia diretti che indiretti, arricchendosi di strumenti e metodiche anche fortemente diversi da quelli di natura pedagogica.

La logica della valutazione dell'azione formativa consiste in una serie di esami o ispezioni che vengono svolti in particolari momenti e con metodi adeguati rispetto al "ciclo di vita" del processo-prodotto formativo. In tal senso si possono avere tre livelli di valutazione: *ex ante* (svolta prima della realizzazione del servizio formativo), *in itinere* (corrisponde al monitoraggio ma in alcuni casi anche all'ispezione), *ex post* (al termine dell'attività formativa). Ma vi è anche una valutazione di sistema che punta a rilevare la coerenza tra gli obiettivi iscritti nei piani di sviluppo (dell'ente pubblico ma anche dell'impresa) e gli interventi realmente svolti, e che inoltre considera anche criteri di efficienza e di effetto (capacità delle azioni realizzate di sviluppare un circuito moltiplicatore nel contesto di riferimento).

Il punto forte della logica della valutazione è la sua capacità di classificare le varie componenti del processo/prodotto formativo e di misurarle. Essa inoltre consente di indagare su attività educative che appartengono ad organismi di diversa natura. Nella realtà italiana, la prospettiva valutativa (che fa parte dell'approccio progettuale) ha permesso di avviare il superamento delle rigide barriere tra comparti e segmenti del sistema di formazione, anche se non pochi sono stati i problemi che essa ha comportato. Infatti, si sono registrate difficoltà definite dall'appesantimento burocratico, dai costi eccessivi.

La qualità come *standardizzazione* si impone, invece, come strumento dinamico del sistema formativo e punta alla definizione di requisiti minimi di accettabilità delle varie componenti: l'organizzazione erogatrice, le risorse impiegate (materiali, immateriali, umane), i progetti, i risultati.

Ciò consente di definire le condizioni organizzative, strumentali e di "performance" dei prodotti-servizi che consentono al sistema di porsi delle mete e di poterle perseguire e quindi verificare; in una parola, di qualificarsi. Tuttavia, la valutazione può ridursi ad un'attività puramente formale se non si definiscono effettivi standard formativi che permettono di comparare qualifiche, contenuti formativi più rilevanti e modelli organizzativi (durata, attori, ambienti, tecnologie, etc.). Ciò consente successivamente di introdurre un sistema di certificazione ai vari livelli del sistema di formazione: delle organizzazioni, dei progetti, degli esiti (apprendimenti), dell'impatto (valore aggiunto in termini socio-economici). Se pure la logica della standardizzazione fornisce elementi importanti per la trasformazione in un sistema aperto, essa comporta anche alcune problematiche: quali l'omologazione, l'appiattimento, la frammentazione. Le disposizioni del tipo "accreditamento" appartengono inizialmente a tale logica, anche se

ultimamente cercano di aprirsi alla prospettiva successiva, quella dell'affidabilità del sistema erogativo.

La logica della qualità come *affidabilità* è totalmente differente da quelle precedenti. Con essa si intende la “confidenza” che una data organizzazione suscita garantendo che il proprio processo/prodotto è continuamente reso coerente con le aspettative dei clienti/utenti. Ciò esprime uno sforzo continuo di coinvolgere il personale nell'impegno della qualità totale, nella rilevazione delle necessità dei clienti/utenti e degli organismi di riferimento, nell'adeguamento dell'organizzazione a tali necessità, nella ricerca delle non conformità e di una loro positiva risoluzione, nella creazione delle condizioni di un miglioramento continuo. La prospettiva dell'affidabilità nasce da due esigenze fondamentali: assicurare la rispondenza del prodotto ai bisogni del cliente grazie all'uso di specifiche tecniche definite e garantire la sicurezza all'utente. Tale approccio, che trae origine dal mondo produttivo, si è via via imposto - pur se con non pochi problemi - anche nel mondo dei servizi. Il motivo di questo ritardo è da ricondurre ad una carenza di conoscenze e di metodologie procedurali che si è tradotto in una trasposizione a-critica di concetti e tecniche del settore industriale.

Queste tre accezioni, se pur trovano applicazioni differenti, evidenziano delle linee direttrici entro le quali promuovere la qualità: la prima riguarda l'attenzione costante al processo formativo e al prodotto, la seconda l'individuazione di standard per definire la qualità, la terza, invece, l'attenzione alle aspettative dei clienti.

Nell'esperienza universitaria italiana l'affermazione e la diffusione dei concetti di qualità si è tradotta in alcune esperienze promosse dalla Crui. Tra queste esperienze rientrano i progetti *Campus* e *CampusOne*. Il primo (1999-2000) ha coinvolto un numero maggiore di atenei e corsi di laurea e ha fatto proprio il riferimento alle norme ISO:9000. *CampusOne*, invece, nato nel

2000, ha avuto come finalità l'innovazione tecnologica, costituendosi come strumento di supporto all'attuazione della riforma universitaria, ma anche un programma di interventi volti alla diffusione di innovazioni di processo continue, durature e sistematiche agendo su tre livelli: sistema del singolo corso di laurea, sistema di ateneo, sistema universitario nazionale. Nello stesso periodo sono periodo si sono sviluppati i nuclei di valutazione interna, aventi diversi compiti, così come sono stati delineati ruolo e funzione del Comitato Nazionale dei Sistemi Universitari (CNVSU).

Dal punto di vista del cliente, gli studenti, è stata rivolta maggiore attenzione alle sue caratteristiche, nonché ai bisogni formativi e ai livelli di soddisfazione del servizio, sia in itinere, che rispetto alla successiva immissione nel mondo del lavoro. Come le ricerche del consorzio interuniversitario AlmaLaurea riportano (Cammelli, 2005; Cammelli & Gasperoni, 2008) è stata individuata una relazione tra alcune variabili definite dall'analisi delle caratteristiche degli studenti, da indicatori socio-demografici, dalle origini sociali dei laureati, dal retroterra culturale familiare, dalla provenienza territoriale, dalla formazione precedente e dal voto dell'esame di stato con il ritardo nell'immatricolazione, con la partecipazione alle attività didattiche, di tirocinio e stage, con esperienze formative all'estero, e tempi di sosta all'Università, nonché con il voto di laurea e con i tempi di immissione nel mondo del lavoro.

D'altro canto con l'introduzione dei test di accesso sono stati garantiti dei criteri minimi di conoscenza e competenza all'apprendimento che sostenessero da un lato l'innalzamento del livello di soglia di competenze e conoscenze di base in entrata degli studenti, dall'altro la conoscenza di un livello di ingresso sul quale agire attraverso percorsi formativi atti a recuperare le competenze in ingresso.

4. Elementi critici e linee di sviluppo

Gli interventi progettati e promossi contribuiscono di sicuro al miglioramento della qualità del servizio universitario e del prodotto, inteso nei termini della formazione dello studente. Tuttavia, l'analisi della qualità universitaria, così come il suo miglioramento richiede una riflessione critica sui paradigmi che orientano la ricerca, nonché l'intervento, secondo linee ontologiche, epistemologiche e metodologiche differenti (Stame, 2001). Da un punto di vista storico gli approcci utilizzati fanno riferimento a tre paradigmi: a) il positivismo; b) il neopositivismo e il post-positivismo; c) l'interpretativismo (Corbetta, 1999; 2003).

Partiamo dal primo: l'ontologia del Positivismo afferma che la realtà sociale è oggettiva e conoscibile. Essa è esterna all'uomo e quindi al ricercatore. Dal punto di vista epistemologico, quindi esiste un dualismo tra ricercatore e oggetto di studio che quindi può studiarla senza esserne influenzato. Esso attraverso una metodologia di tipo sperimentale e manipolativa, con osservazioni distaccate, può induttivamente trarre risultati veri, che permettono di spiegare la realtà e di formulare leggi naturali e generali immutabili di tipo "causa-effetto".

I paradigmi Neopositivista (sviluppatosi nella prima metà del '900) e Post-positivista (evolutosi a partire dagli anni '60 dello stesso secolo) modificano in parte gli assunti del precedente. Essi adottano da punto di vista ontologico il realismo critico, affermando che esiste una realtà sociale esterna all'uomo, ma che essa è conoscibile solo imperfettamente, in modo probabilistico. L'epistemologia del neopositivismo prevede il riconoscimento del rapporto di interferenza tra studioso e studiato, che deve essere il più possibile evitato per poter formulare leggi non più assolute, ma limitate nel tempo e soggette alla continua falsificazione, criterio questo per poter arrivare sempre più vicini

alla conoscenza assoluta. La metodologia resta sostanzialmente quella del positivismo, anche se c'è un'apertura ai metodi qualitativi, tuttavia i parametri sono fondamentalmente induttivi.

Il paradigma dell'interpretativismo modifica totalmente i parametri appartenenti ai precedenti proponendosi di comprendere la realtà piuttosto che conoscerla: la realtà non può essere semplicemente osservata, ma va "interpretata". La concezione del mondo esterno è *costruttivista* e *relativista*: secondo questo paradigma il mondo che si conosce è quello del significato attribuito dagli individui, significato che varia fra gli individui e nelle diverse culture. La ricerca sociale è vista come una scienza interpretativa alla ricerca di significato che nel perseguire il suo scopo (che è quello della comprensione del comportamento individuale), può servirsi di astrazioni e generalizzazioni: i tipi ideali e gli enunciati di possibilità. Proprio perché non è considerata una separazione tra studioso e oggetto dello studio, la metodologia prevede la loro interazione in quanto questa è la strada maestra per comprendere il significato attribuito dal soggetto alla propria azione. Le tecniche sono quindi qualitative e soggettive e il metodo usato è quello dell'induzione (dal particolare al generale).

Come queste direttrici possono influenzare gli interventi per implementare la qualità?

Nel paradigma positivista la qualità rappresenta una realtà conoscibile⁹, così come il suo miglioramento, essa è valutata a partire dall'individuazione dei criteri standard iniziali che definiscono le variabili di studio (esempio numero di cfu raggiunti, capacità di comprensione del testo in relazione alle risposte date, etc.) e in relazione agli obiettivi prefissati e raggiunti. Il

⁹ La qualità è quindi la proprietà positiva da rilevare e, poiché è concetto astratto, si tenta di scomporla analiticamente in indicatori rispetto ai quali stabilire standard di raggiungimento.

miglioramento è promosso attraverso una serie di interventi mirati a raggiungere gli obiettivi attraverso la scelta di opportuni mezzi. La valutazione rappresenta uno degli strumenti per verificare e misurare se i risultati raggiunti sono conformi agli obiettivi prefissati¹⁰. Ad esempio se il livello di competenza linguistica degli studenti in ingresso, (misurato attraverso la capacità di comprensione e rielaborazione del testo) è molto basso, sono realizzati interventi didattici e formativi rispetto ai quali la valutazione del livello linguistico permette di verificare se è stato raggiunto l'obiettivo prefissato. La via privilegiata per raggiungere gli obiettivi è monitorare i processi attraverso disegni valutativi sperimentali e quasi-sperimentali e nel ricorso a tecniche di ricerca quantitative (Campbell & Stanley, 1963)¹¹ che permettono di indurre leggi.

Il paradigma neo-positivista e post-positivista si differenzia dal primo, in quanto l'azione sulle variabili non permette di indurre leggi generali, piuttosto a partire dallo studio dei fenomeni è possibile dedurre delle leggi che esprimono una relazione tra variabili assumendo la falsificabilità come criterio di validazione di una teoria o di un'ipotesi. Ad esempio immaginiamo che uno dei criteri standard che definisce la qualità della formazione dello studente sia dato dal numero dei Cfu acquisiti in un anno accademico, ed ipotizziamo che questi siano pensati essere in relazione al punteggio ottenuto al test d'ingresso. L'intervento da realizzare, allora, potrebbe essere costituito

¹⁰ I modelli valutativi riferibili all'approccio positivista sperimentale devono prestare particolare attenzione al controllo del raggiungimento degli obiettivi prestabiliti (attraverso la valutazione dello scarto tra risultati attesi e risultati ottenuti) e del rispetto delle procedure attivate.

¹¹ I modelli valutativi riferibili all'approccio positivista sperimentale devono prestare particolare attenzione al controllo del raggiungimento degli obiettivi prestabiliti (attraverso la valutazione dello scarto tra risultati attesi e risultati ottenuti) e del rispetto delle procedure attivate (attraverso una verifica dell'effettivo utilizzo e/o la valutazione dei motivi di un utilizzo mancato o distorto). Si possono citare come esempio: il progetto MEANS pensato nell'ambito dell'U.E. per la valutazione *ex ante* dei programmi comunitari, alcuni modelli di testing a carattere sovranazionale (P.I.S.A., indagini dell'O.C.S.E.)

dall'introduzione di una soglia di sbarramento per l'accesso definita da un punteggio standard (ad esempio non sono ammessi coloro che hanno un punteggio inferiore al 30° percentile). Se dopo un anno accademico si verifica una relazione tra questo nuovo criterio per l'accesso e il numero di cfu acquisiti allora è possibile spiegare un fenomeno che è sottoposto a criterio di falsificabilità e che si presenta comunque come provvisorio e delimitato, in quanto si presuppone la possibilità di sottoporre i risultati ad ulteriore revisione. Inoltre i risultati possono essere spiegati in maniera diversa a seconda delle teorie che li osservano.

Con l'applicazione di questi due paradigmi la qualità del capitale umano, quindi lo studente e la sua formazione, è stata misurata in base all'output dei corsi di studio, considerando la relazione tra la quantità dei laureati in uscita e il numero degli immatricolati, i tempi di percorrenza, nonché il tempo di immissione nel mondo del lavoro (Semeraro, 2006).

D'altro canto all'interno di queste linee gli interventi promossi per migliorare la qualità in molti casi si sono incentrati spesso su obiettivi di rendimento (Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006), traducendosi in un *“aziendalismo universale governato dalle leggi del profitto e del mercato”* ed offuscando *“il senso del servizio, come prodotto che necessariamente si genera e si consuma entro la relazione con un utente concreto”* (Kaneklin, 2000, pp.30-31). La logica professionalizzante, attenta a costruire in formazione un'identità professionale, e quindi protesa a cogliere le richieste insite nel cliente e nei contesti, è venuta a coincidere con un intervento ortopedico (Carli, 2002) che *“crea un supporto alla parte non funzionante per fortificarla”*. Sono stati così riproposti, come nei modelli formativi classici, l'introduzione di corsi di metodi e tecniche, laboratori e metodologie attive, sostegni didattici ed organizzativi a favore degli apprendimenti, e criteri di valutazione che mirano

a verificare l'esito che questi generano sul prodotto "laureato" e sul suo grado di soddisfazione.

A questo punto è necessario chiedersi: *Queste direttrici sono sufficienti per promuovere e migliorare la qualità del servizio universitario?*

Proviamo ad aprire una riflessione con un esempio. Nella facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Salerno due anni fa sono stati inseriti dei laboratori di recupero on-line per studenti fuori corso, utilizzando una metodologia che rendesse più semplice l'accesso agli stessi da parte degli studenti, nonché più prossima ai linguaggi mediatici. In molti casi gli esiti dei laboratori, tradotti negli elaborati degli studenti, non hanno coinciso con quelli previsti, producendo uno scarso effetto sulla qualità. Quale il motivo? Di sicuro la possibilità di introdurre un supporto facilitante non ha favorito il compito nei termini previsti. I docenti hanno colto una logica adempitiva nell'ottica del "recupero crediti" che si concilia con una concezione di Università quale luogo di "passaggio" piuttosto che di investimento. Possiamo dire, quindi, che a fronte dell'introduzione di nuovi ausili non è migliorata, così come previsto, la qualità del prodotto "studente", intesa nei termini di competenze e conoscenze acquisite.

Di conseguenza è stata effettuata una riflessione sull'utilità reale dei laboratori on-line. Quindi la relazione tra servizio e cliente-prodotto si è consumata nella logica dell': *"aumento la qualità con un ausilio"* (ortopedico)¹², *"il risultato-prodotto è scarso così come la soddisfazione rilevata dallo studente"*, di conseguenza *"elimino questa modalità organizzativa e ne introduco un'altra"*. All'apparenza sembra essersi evidenziata un'attenzione ai bisogni del cliente e una valutazione in cui la

¹² Gli obiettivi di tipo ortopedico tendono alla riconduzione ad uno stato di normalità, alla recessione di un sintomo, alla modificazione di comportamenti verso modelli più adeguati alla realtà, ecc (Carli, 2002).

qualità ha tenuto conto dell'interazione dialogica tra servizio erogato e studente. In realtà questa potrebbe rivelarsi come una soluzione apparente, un'illusione figura-sfondo, probabilmente qualsiasi tipo di attività si sarebbe mostrata fallimentare. Quindi l'istituzione formativa ha fallito due volte: negli esiti, e nella possibilità di modificare un modello interiorizzato di studente e di professione con il quale lo stesso guarda il mondo e si approccia nell'hic et nunc alla formazione, e successivamente alla professione.

Pertanto sorge una domanda: *la logica utilizzata nella implementazione dei sistemi di qualità è capace di cogliere quegli indicatori a partire dai quali è possibile incrementare la qualità del servizio e del prodotto? E soprattutto gli elementi che coglie e sui quali agisce con azioni didattico-organizzative, sono sufficienti per governare un processo formativo in cui l'interlocutore (studente) diviene attore e fruitore di un intervento profondo, inteso non solo nei termini di acquisizione del sapere e del saper fare, ma del saper essere?*

A questa domanda proviamo a dare risposta nel capitolo successivo utilizzando all'interno del paradigma dell'interpretativismo l'approccio costruttivista.

CAPITOLO II

UN APPROCCIO SOCIO-COTRUTTIVISTA E PSICODINAMICO AL TEMA DELLA QUALITA' UNIVERSITARIA

1. Quadro teorico di riferimento

1.1. Introduzione

Parlare di qualità secondo un approccio costruttivista vuol dire non leggere più essa come una realtà oggettiva, ma come un fatto conoscibile nel momento in cui si realizza. La qualità, quindi, non può essere più studiata individuando negli studenti e negli aspetti didattico-organizzativi criteri su cui agire. Lo studio della qualità del servizio, pertanto, richiede l'attenzione al contributo dei vari attori e a cosa il processo formativo – come nel caso di quello universitario- diventa mentre viene attuato. L'interesse si sposta agli *individui nei contesti*.

L'attenzione al contesto così come la valutazione, quindi, hanno un uso conoscitivo, sia per comprendere la situazione e definire i problemi attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori, sia nel potenziare le capacità dei beneficiari nel gestire le proprie attività e migliorare i processi di apprendimento¹³. Facendo riferimento all'esempio precedente, l'attenzione

¹³ I modelli valutativi riferibili all'approccio costruttivista del processo sociale forniscono particolare attenzione al potenziale di comprensione e di sviluppo insito nel modello prescelto (che deve fornire risultati stimolanti, aperti a possibili interpretazioni, fortemente correlati all'oggetto da

scivola dall'utilità ed efficacia dei laboratori on-line all'uso e significato che gli studenti attribuiscono non solo ad essi, ma al percorso formativo e al contesto universitario.

All'interno del servizio universitario gli studenti rappresentano i maggiori attori; essi si configurano al contempo come *clienti* e *prodotti* del servizio stesso. Questi ultimi non sono più pensati quali *utenti* che delegano passivamente ad un servizio il proprio percorso formativo, ma come *clienti*. Il concetto di cliente sottolinea un ruolo attivo nella fruizione del servizio, nonché nella partecipazione dell'offerta formativa¹⁴ (Castoldi, 1998; Vairetti, 1995; Salvatore, 2001). L'attenzione ai clienti rimanda all'idea che lo sviluppo dei contesti formativi e la riuscita degli interventi, non riguarda solo l'intervento sui contenuti, i metodi e l'organizzazione didattica, bensì deve tener conto della loro eterogeneità e della reciproca azione tra contesto e cliente “*nel contesto*”. Alla luce di ciò la richiesta formativa degli studenti, al fine di migliorare la qualità del servizio e del prodotto, rappresentato dalla loro formazione, non si può solo concentrare sulla rilevazione dei bisogni, e sull'intervento top-down di servizi ad hoc, piuttosto si deve orientare nell'interpretazione delle direttrici entro le quali gli essi esercitano i propri investimenti. Si richiede, quindi, l'interpretazione dei modi attraverso i quali gli studenti danno senso alla propria esperienza di ruolo e del contesto universitario (Bruner, 1990; 1996). Lo studente, infatti, costruisce il proprio

valutare); metodologie e strumenti devono poter essere continuamente riadattati agli sviluppi del progetto formativo e alle modifiche del contesto; deve essere possibile far emergere e considerare risultati e impatti anche molto diversi da quelli previsti. Si possono citare, a titolo esemplificativo: l'autoanalisi di istituto (nella sua formulazione classica, di Hopkins e Laderrière), i modelli che fanno riferimento alla valutazione etnografica, i modelli valutativi (dei servizi, dei processi di comunità) che fanno riferimento all'*empowerment evaluation*.

¹⁴ Secondo questa ipotesi, il cliente è un utilizzatore che organizza il rapporto con l'erogatore del servizio secondo i criteri derivanti dalla propria progettualità e dai propri scopi. Il cliente in questo senso si differenzia dall'*utente*, che incontra il servizio attraverso la mediazione delle regole definite dall'erogatore.

conoscere e le proprie esperienze elaborando le informazioni in termini ed in funzione dei propri modelli mentali e di conoscenza, quindi i modelli presidiano i modi con cui i dati sono elaborati, pertanto il soggetto “costruisce” l’ambiente attribuendogli un significato (Maturana & Varela, 1980).

Il percorso formativo universitario comporta processi definibili “*dinamiche di integrazione*” (Iannaccone, Ghodbane, Rosciano, 2005) all’interno delle quali si evidenziano sia *processi di costruzione* (o mancata costruzione) *di sé* (Moscardino, Axia, 2001; Smorti, 2003) che la *funzione della rete dei rapporti sociali*. L’Università è un mondo implicitamente regolato da un complicato sistema di norme, all’interno del quale diventare studente e costruire una funzione professionale significa apprendere un sistema di pratiche piuttosto che solo di conoscenze. Lo studente è chiamato ad effettuare un’*integrazione culturale* tra i propri sistemi di significato e i nuovi codici universitari al fine di costruire il senso del proprio percorso formativo (Iannaccone, Cozzolino, Forino, 2003) e di sé all’interno di quel contesto. L’incontro con il setting formativo richiede, quindi, non solo di acquisire nuove conoscenze e competenze, ma di attribuire nuovi significati alla realtà, mediandoli con quelli pre-costituiti e quindi attivando un nuovo posizionamento nei confronti della realtà stessa¹⁵.

Coulon (1997) spiega come gli abbandoni degli studi siano spesso il risultato di una mancata sintesi tra le richieste dell’Università e le abilità degli studenti ad adattarsi ed accomodare i nuovi codici dell’Università, ad utilizzare le sue diverse risorse, ad assimilare le sue routine. Infatti, l’incontro

¹⁵ Questo rimanda ad una concezione ecologica dello sviluppo ed in particolare delle “transizioni ecologiche” quale processo che “*si verifica una ogni qualvolta la posizione di un individuo nell’ambiente ecologico si modifica in seguito ad un cambiamento di ruolo, situazione ambientale o di entrambi*» (Bronfenbrenner, 1986, p.61).

con il contesto formativo universitario richiede la messa in atto di strategie volte alla ricerca di *punti di ancoraggio e di senso* (Bruner, 1990; 1996).

A fronte di quanto evidenziato la qualità del servizio non può essere valutata senza tenere conto del fatto che i significati attribuiti dai soggetti ai contesti formativi e professionali veicolano il modo di affrontare i percorsi, nonché la strutturazione degli stessi.

Proviamo ad utilizzare un esempio: pensiamo che uno studente decida di iscriversi alla facoltà di Scienze della Formazione immaginando che questa permetta di formarsi per affrontare una *missione: aiutare bisognosi*. Egli, così, cercherà di costruire un'immagine competente del *missionario* attraverso la formazione, oltremodo utilizzerà questa immagine per mediare la sua esperienza con il contesto formativo coerentemente all'immagine di Sé professionista proiettata nel futuro. Egli potrà ritenere che non sia importante la formazione, quanto l'attività pratica che permette di acquisire competenze operative per aiutare, in fondo per questo studente la professione d'aiuto si gioca in parte su qualità personali di sensibilità e sulla pratica. Quindi si impegnerà ad acquisire competenze e conoscenze che possono andare in quella direzione, ma non svilupperà l'idea di una figura professionale che guarda il mercato del lavoro e costruisce il proprio sapere, saper essere e fare in azione.

1.2. L'approccio socio-costruttivista al tema

In Italia in questi ultimi anni gli studi in ambito psicologico di matrice socio-costruttivista e psicodinamica, a cui questo lavoro di ricerca fa riferimento, attraverso un Modello psicologico (MPsi) validato, hanno inteso guardare non solo i bisogni dell'utente, piuttosto si sono orientati a rilevare i

Modelli Culturali (modelli socio-simbolici; sistemi di pensiero, rappresentazioni condivise) attraverso la mediazione dei quali gli studenti organizzano la fruizione dell'offerta formativa universitaria. I Modelli Culturali veicolano l'intensità e le modalità degli investimenti nei confronti del sistema universitario in ragione dei propri desideri, nonché la forma delle pratiche organizzative e cognitive agite dagli studenti stessi (Carli, 2001; Carli & Paniccchia, 1999; 2003; Smorti, 2003; Ligorio, 2004; Salvatore & Scotto Di Carlo, 2005; Pinto, Balestra, Del Gottardo, Salvatore, Venuleo, 2008; Venuleo, Guidi, Mossi, Salvatore, 2009; Salvatore *et al.*, 2008, Venza, 2008). Si attribuisce, quindi, un ruolo centrale alla costruzione dei significati nell'organizzare le forme di partecipazione entro i contesti, per cui gli studenti non fruiscono dei prodotti/servizi, ma concorrono al loro funzionamento (Salvatore, 2004; Salvatore & Freda, 2011; Venuleo & Guidi, 2010)¹⁶.

La concezione socio-costruttivista (Gergen, 1985; 1999; Harrè & Gillett, 1994; Cole, 1996; Smorti, 2003; Ligorio, 2004)¹⁷ si differenzia

¹⁶ Inoltre, secondo il modello costruzionista (Kaneklin, 2000; Kaneklin *et al.*, 2006), questi modelli interpretativi orientano lo sviluppo organizzativo attraverso i processi valutativi.

¹⁷ L'approccio socio-costruttivista si rifà al pensiero di Vygotskji (1934) e di Mead (1934) per i quali l'esperienza individuale si struttura all'interno di gruppi sociali di cui l'individuo fa parte; la società si crea e si modifica dinamicamente nell'interazione tra individui. L'interazione è costitutiva e strutturante nei confronti del comportamento individuale e la conoscenza avviene all'interno degli scambi comunicativi (Gergen, 1985, 1999) e delle relazioni principali sviluppate nella vita quotidiana ed è definita "conoscenza del senso comune". Attraverso la comunicazione, i partecipanti all'interazione non si scambiano soltanto informazioni o messaggi che essi interpretano secondo il proprio sistema di premesse, essi negoziano anche i significati da attribuire a eventi e comportamenti, costruiscono identità individuali e collettive, definiscono ruoli e relazioni, sviluppano un modo specifico di organizzare la realtà (Pearce e Cronen, 1980; Cronen, Johnson, Lannannan, 1982; Pearce, 1994). In questo senso in ogni situazione interattiva è sempre presente un doppio livello, il livello della *costruzione individuale* e quello della *co-costruzione*. I due livelli sono distinti ma interconnessi: il livello della costruzione individuale si riferisce ai processi simbolici e dunque ai significati che le persone attribuiscono a sé e agli altri, alle proprie e alle altrui azioni; il livello della co-costruzione si riferisce ai processi di negoziazione, agli scambi linguistici, conversazionali, dialogici tra i partecipanti e alle azioni congiunte a cui essi danno corpo.

L'approccio sociocostruttivista – sviluppatosi a partire dalla fine degli anni '70 come critica del modello cognitivista dominante, della sua epistemologia al contempo individualista e

dall'epistemologia individualista. Mentre la prima propone la rappresentazione di un uomo che pensa e conosce da solo indipendentemente dai contesti sociali in cui è inserito, la seconda afferma l'idea di un soggetto che conosce in "situazione". Essa sposta così l'attenzione al contesto di acquisizione e di uso della conoscenza e conferisce centralità ai processi di costruzione del significato nell'organizzare le forme della partecipazione entro i contesti.

In sintesi due sono i punti rilevati della prospettiva socio-costruttivista che in questa sede si vogliono evidenziare:

a) la realtà non è pre-definibile, ma è costruita dai soggetti nel corso della reciproca interazione: sono i significati costruiti all'interno del contesto a mediare la percezione, senso e forma che ciascun attore attribuisce alla realtà. Pertanto, i significati non costituiscono delle proprietà dell'oggetto in sé, ma riflettono l'incontro dei dati con i modelli mentali che li interpretano, li qualificano, li utilizzano e in questo senso li costruiscono¹⁸ (Harré & Gillett, 1994; Valsiner & Van der Veer, 2000); i significati perciò hanno un carattere *contestuale e situato*.

b) la mente dei singoli, non è sganciata dalla realtà, dal contesto sociale in cui è inserita (Venuleo & Guidi, 2010), bensì costruisce significati e si

computazionista - si sostanzia della coniugazione dei due fondamentali punti di vista elaborati dal costruttivismo e dall'interazionismo. Una sintesi che ha portato a concepire la mente (dunque il soggetto) come un sistema al contempo capace di costruire (piuttosto che solamente elaborare) significati e di costruirsi entro e per mezzo del rapporto sociale. Del costruttivismo la psicologia postmoderna riprende il postulato; l'idea dunque di un ruolo attivo e strutturante della mente, capace di costruire – appunto - il significato dell'esperienza. Sulla scorta dell'interazionismo, d'altro canto, si radicalizza e porta a compimento l'operazione di contestualizzazione e socializzazione del costruttivismo già iniziata dalla social cognition e dalla teoria delle rappresentazioni sociali. Seguendo la teoria sociocostruttivista, l'attività mentale viene dunque ad essere riconosciuta nella sua intrinseca valenza di processo sociale. E ciò da almeno due complementari punti di vista.

¹⁸ Lo studente, pertanto costruisce il proprio conoscere elaborando informazioni nei termini ed in funzione dei modelli mentali e di conoscenza. Non sono i dati ad avere un ruolo preminente, quanto i modelli che li presidiano.

costruisce entro e per mezzo di un rapporto sociale. La realtà sociale è un regolatore della cognizione individuale, la quale, a sua volta, si modifica nell'incontro con l'altro, in un processo continuo, dinamico e circolare, dunque sempre intersoggettivo; pertanto, il comportamento degli individui è il risultato di un processo interpretativo, socialmente costruito circa gli elementi, le risorse e i vincoli presenti in un contesto (Simao, 2005; 2011).

I modelli di fruizione che gli studenti costruiscono sono al contempo l'insieme e la transazione tra setting formativi (valenze simboliche, organizzative strutturali) comunità degli studenti (identità di comportamento, modelli, codici) e sistema socio-culturale più ampio (vincoli e risorse di essi, modelli di ruolo, e valoriali). Il lavoro di ricerca che sarà presentato fa propria l'idea che la pratica formativa può costituire un medium per incontrare i modelli di identità e di ruolo degli studenti. Questa mediazione può sortire diversi effetti: quello di riproduzione dei modelli culturali, attraverso la conferma e l'alimentazione di premesse e criteri di rapporto proposti dagli studenti, oppure di modifica, trasformazione e rinnovamento.

In questa direzione alcune ricerche (Salvatore *et al.*, 2008; Venuleo & Guidi, 2010; Venuleo *et al.*, 2009; Venuleo, Guidi, Salvatore, 2011; Venuleo, Guidi, Mossi, 2011) si sono orientate a verificare *se* e *come* i setting formativi non solo costituiscano un medium per incontrare tali modelli di identità e di ruolo degli studenti, ma siano capaci di generare un cambiamento produttivo per l'investimento degli studenti attraverso la generazione di nuovi modelli. In altri termini le istituzioni formative non sono più solo pensate come un recettore di processi di significazione degli studenti, ma come un regolatore di tali processi.

Questi studi hanno evidenziato due aspetti:

- a) il primo è che esiste una relazione tra modelli culturali degli studenti, variabili socio-anagrafiche, soprattutto collegate ai precedenti percorsi

formativi (voto di maturità, risultati alle prove di accesso), carriere universitarie (continuità degli studi: iscrizione e drop-out) e livelli di performance (media dei voti e cfu acquisiti);

- b) il secondo, invece, riguarda la possibilità di modificare i modelli culturali degli studenti¹⁹ nella direzione di una maggiore competenza a costruire rappresentazioni dell'ambiente formativo e dell'identità professionale.

1.3. Il ruolo della semiosi affettiva

La cultura organizzativa è intessuta di emozioni (Carli, 1999), dove per emozioni si intende uno specifico modo di rappresentare/dare significato, di simbolizzare il contesto organizzativo e le prassi dentro di esso. Le emozioni, quindi come forme di significazione.

La prospettiva socio-costruttivista ha integrato il modello psicodinamico che postula il funzionamento inconscio della mente quale elemento interattivo e dinamico di costruzione significazione della realtà: un modo di essere della mente (Matte Blanco, 1975) con le specifiche modalità di funzionamento, complementari al modo di essere cosciente. Le teorie che possono essere assunte sotto l'ampio ombrello del socio-costruttivismo (Linell, 2009;

¹⁹ La creazione di setting istituenti “*quali contesti educativi capaci di generare pensiero sul proprio pensiero (sulla identità di studente, su uno specifico corso di laurea, sull'identità professionale)*”(Venuleo et al., 2009; pp200-201), ha permesso agli studenti di riflettere sul proprio modo di interpretare e costruire con gli altri il senso dell'esperienza formativa, nonché di riflettere sulle proprie immagini di formazione e proprio ruolo. Questo approccio, quindi, ha promosso una nuova competenza attiva rispetto allo sviluppo formativo (Salvatore et al., 2008; Venuleo & Guidi, 2010). Nella ricerca gli studenti che hanno partecipato ai setting istituenti hanno modificato la propria immagine anticipatoria dell'Università in termini di significati e di modelli di ruolo (Venuleo et al., 2009).

Moscovici, 1993; Salgado & Gonçalves, 2007; Zittoun, 2007a) considerano l'inconscio come dimensione che interviene nei processi di significazione.

Il modello semiotico che qui si utilizza fa riferimento alla teoria della biologica di Matte Blanco (1975) che considera l'inconscio non come una "struttura della mente" (Freud, 1899), bensì una "funzione" attraverso la quale il soggetto dà un significato a sé e al mondo nei termini di affetti di base, attraverso una connotazione affettiva (Fornari, 1979). In altre parole l'inconscio è visto come il processo di *interpretazione della realtà affettiva*. Secondo questa teoria la logica del modo inconscio di essere della mente funziona secondo i principi di simmetria, che prevede l'omogeneità tra le fondamentali parti costituenti la proposizione²⁰. Esso, secondo questo principio non fa differenze, ma rende tutto *omogeneo e indivisibile*.

A questo tipo di funzionamento si oppone il processo di categorizzazione, proprio del pensiero razionale che permette di differenziare le parti.

Vale la pena notare che Matte Blanco non ha ritenuto le due logiche come giustapposte ma dimensioni complementari di funzionamento della mente. Secondo Matte Blanco il modo di essere conscio della mente coincide con il modo di operare del pensiero (dividente e distinguente, scopritore e creatore di eterogeneità), mentre il modo di essere inconscio della mente coincide con il modo di essere dell'emozione (omogeneizzante e generalizzante, che tende a confondere tutta la realtà in un'unità). Il pensiero funziona secondo due principi: da un lato, la connotazione emozionale (simbolizzazione affettiva) che rappresenta la realtà nel modo globalizzato e totalizzante proprio della logica degli affetti; dall'altro, la categorizzazione fondata su base di razionalità, emergente dell'elaborazione (differenziazione, articolazione di

²⁰ Questo principio viola il principio di non contraddizione aristotelico e prevede un'interscambiabilità, nonché simmetria tra i termini di un discorso. Mario è il padre di Gilda, può diventare Gilda è il padre di Maria.

relazioni tra le parti) della connotazione emozionale, capace per questo motivo di generare forme di significazione in grado di ‘incontrare’ la variabilità dell’ambiente (Cazzetta *et al.*, 2003, p. 325). Pensiero ed emozioni, sono sempre attivi allo stesso momento nell’essere umano, seppur porzioni differenti ed in modi differenti, entrambi svolgono un ruolo fondamentale per entrare in relazione con il mondo esterno, per costruirlo.

In definitiva questo modello semiotico ritiene che nell’attribuire un significato alla realtà e a sé, in quanto parte di essa, si inneschi prima una simbolizzazione affettiva, che genera rappresentazioni emozionali ipergeneralizzate ed omogeneizzanti, e poi un pensiero categoriale (con i suoi prodotti: le valutazioni, le opinioni, i giudizi, le previsioni, etc.), come risultato della progressiva differenziazione operata sulle originarie *simbolizzazioni affettive* (Carli & Paniccia, 2002). Si parla in tal senso di *semiosi affettiva*. Il significato affettivo è un considerato un prodotto collettivo, eseguito attraverso le menti individuali (Salvatore & Freda, 2011). In altre parole, emerge all'interno e grazie alla comunicazione, attraverso e nei modi con cui la gente combina i segni in relazione al contesto culturale di cui fa parte.

In sintesi due sono i punti da sottolineare:

- a) Il modo con cui entriamo in relazione con gli oggetti fisici e mentali è sempre mediato e costruito a partire dai processi di categorizzazione pre-esistenti, quindi dai modelli di significazione di cui siamo portatori che si modificano nella relazione con l’oggetto (Salvatore & Freda; 2011).
- b) I sistemi di significazione non sono individuali, bensì sono intersoggettivamente costruiti e condivisi (Bertau & Gonçalves, 2007; Salgado & Gonçalves, 2007). Il processo di simbolizzazione della realtà sociale, cioè il modo in cui il soggetto fa esperienza e dà senso

al mondo che lo circonda, non ha un'origine intrapsichica, ma è inscritto nella contingenza dei rapporti sociali entro cui si attivano e realizzano scambi e negoziazioni di significato tra attori. Il contesto è assunto come il prodotto di una semiosi inconscia che si genera dall'interpretazione/simbolizzazione inconscia ed intersoggettivamente condivisa degli attori e tra gli attori. Non è mai un'interpretazione individuale di ciò che avviene in un contesto, ma una “*versione del mondo*” emozionalmente ed intersoggettivamente condivisa (Harrè & Gillet, 1994).

1.4. *Culture Locali e Modelli Culturali*

All'interno di questo modello è necessario effettuare una distinzione tra due costrutti quello di “Cultura locale” e di “Modello culturale”. Ma prima di fare questo si rende necessario definire il concetto di *Cultura*.

La cultura è stata oggetto di interesse di diverse scienze (antropologia, pedagogia, sociologia) tanto che ne esistono diverse definizioni con diversi sistemi di misurazione della stessa (Tosi & Pilati, 2008).

Mantovani (1998) considera la cultura come un *ambiente invisibile*, entro cui ciascuno di noi è immerso, senza rendersi conto, quindi è una realtà trasparente, perché attraverso di essa sono guardati il mondo e gli accadimenti.

Piccardo e Benozzo (1996) definiscono la cultura come “*un processo dinamico di costruzione, ricostruzione e distruzione di significati*” e la ricerca di significato all'interno della stessa è la causa per cui l'uomo agisce (Bruner, 1990).

Bachtin (1979) interpreta la cultura costituita da discorsi presenti nella memoria collettiva che portano a luoghi comuni e stereotipi a cui ogni soggetto è obbligato a fare riferimento. Per cui la cultura modella la mente e la vita dell'uomo, dà significato alle azioni e alle esperienze "imponendo i modelli che fanno parte dei suoi sistemi simbolici: il linguaggio e le modalità di discorso, le forme della spiegazione logica e di quella narrativa" (Bruner, 1990).

Santojanni e Striano (2003) affermano che i sistemi simbolici e le trame di un significato che vi si producono rappresentano un elemento essenziale e costitutivo nello sviluppo della mente umana. La crescita cognitiva individuale si determina, infatti, mediante l'uso e la condivisione di linguaggi e di strumenti intellettuali prodotti nell'ambito di una cultura.

Ancora, Valsiner considera la *cultura* come "un principio organizzatore di ogni mente umana in una data società" (Valsiner & Han, 2008, p.3).

Nella prospettiva di matrice socio-costruttivista (Bruner, 1992; Harré & Gillet, 1994; Valsiner, 2007; Zittoun, 2007) e psicodinamica qui considerata (Carli & Paniccia, 1999; Salvatore, Freda, Ligorio, Iannaccone, Rubino, Scotto di Carlo, 2003; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005) la cultura non corrisponde ad un assunto universale, bensì, fa riferimento ad una *località*, quindi piuttosto che parlare di cultura, bisogna riferirsi al costrutto di *culture locali* (Carli, 2001; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005) che ne definisce il carattere contingente²¹.

²¹ La cultura di un determinato gruppo sociale non si costruisce una volta per tutte, non si dà come un repertorio definito e definitivo; al contrario, è entro le pratiche discorsive di costruzione di senso che essa viene continuamente e ricorsivamente ri-elaborata e utilizzata come chiave interpretativa.

La *cultura locale* è considerata come frutto di un sistema di collusione²² - cioè di un medesimo un processo di attribuzione di senso e significato - una *matrice condivisa di codici* ad uso e consumo degli attori che praticano una determinata situazione. Tecnicamente essa è una simbolizzazione *affettiva condivisa* della realtà intersoggettivamente costruita ed espressione del modello *bi-logico (cognitivo/affettivo, conscio/inconscio)* di funzionamento della mente (Matte Blanco, 1975) oltre che del carattere condiviso dei processi di conoscenza (Fornari, 1983).

La *cultura locale* rappresenta la modalità condivisa con la quale gli attori costruiscono sul piano simbolico la loro identità e reciprocità. Essa va interpretata come “*la matrice dei significati, come un codice generativo condiviso di significati*”, e dunque di modi di pensare, sentire, e comportarsi, ciò che fonda un’identità di gruppo sociale/organizzativo, e che allo stesso tempo è fonte della variabilità dei modi di pensare che caratterizzano la vita collettiva. Pertanto la *località* sottolinea proprio il rapporto tra la simbolizzazione emozionale e uno specifico contesto relazionale.

Essa si realizza e dispiega in modo ricorsivo entro le pratiche dei soggetti: linguaggi, metafore riassuntive di interi universi di significato, immagini, aneddoti, codici, consuetudini e comportamenti, criteri condivisi, regole del gioco. Queste sono tutte dimensioni di senso che sono generate dall’incessante elaborazione discorsiva della realtà orientata dalla simbolizzazione affettiva condivisa.

²² Si intende per *collusione* “*la simbolizzazione affettiva del contesto da parte di chi quel contesto lo condivide*” (Carli, 2001, p.37). “*Essa comporta la condivisione, a livello del modo di essere inconscio della mente, di processi emozionali coerenti, simili o complementari, da parte di chi quel contesto lo condivide.*”(ibidem, 2001; p.29). Con la nozione di collusione, in altri termini, si propone teoria del legame sociale; teoria che fonda le sue radici nel modo di essere inconscio della mente. L’inconscio, all’origine del mondo emozionale, diviene quindi la matrice del legame sociale. Quest’ultimo si esplicita nella collusione, quindi nella simbolizzazione affettiva sincronica del contesto stesso, da parte di tutti coloro che condividono quel contesto entro il quale si realizza.

Pertanto la cultura rappresenta un *outcome* preciso dei processi di *coesistenza e copresenza di codici affettivi e cognitivi*, di un *sentire e capire*. L'emozione, quindi, è *una forma di pensiero* principe ed imprescindibile alla base del comportamento, in quanto capace di dare senso e significato all'agire umano. Essa contribuisce al processo di significazione della realtà insieme al codice cognitivo (Ruggeri & Pecoraro, 2012)²³.

I *Modelli Culturali*, invece, sono i modi di interpretare la comune Cultura Locale da parte di un determinato sottoinsieme della popolazione. Essi sono forme di rappresentazione socialmente condivise, piuttosto che processi intrapsichici. Queste categorizzazioni sociali, generate in modo implicito (Carli & Paniccia, 1999, Pinto *et al.*, 2008), fondano l'interpretazione del contesto da parte degli attori e sostanziano l'identità e il legame di un gruppo sociale (Guido, Invitto, Mannarini, Rubino, Salvatore, 2005). Essi se da una parte permettono di accedere al fondamento simbolico dell'identità di un gruppo sociale/organizzativo, dall'altra, esprimono la variabilità dei modi di pensare che caratterizza la vita collettiva, quindi, rendono visibile l'attività di posizionamento attiva entro una popolazione rispetto ad un oggetto o contesto, per esempio l'Università (Harrè & Gillet, 1994).

I modelli culturali permettono, dunque, di operare una *segmentazione culturale* della popolazione, in virtù della quale enucleare sottopopolazioni distinte, ciascuna portatrice di una specifica declinazione della Cultura Locale.

²³ La realtà, in quanto tale, non puoi essere mai ritenuta neutrale ma espressione di un posizionamento sociale del soggetto, quindi, in qualche modo dentro una propria dinamica identitaria.

1.5. Funzioni dell'analisi culturale

L'analisi culturale dei contesti può essere associata ad una molteplicità di scopi e funzioni. Il riconoscimento della centralità dei dispositivi semiotici tramite i quali gli studenti interpretano la loro esperienza educativa comporta importanti implicazioni sul piano teorico, metodologico e di intervento.

a) Sul piano teorico porta al rifiuto della logica secondo la quale i contenuti didattici sono ricevuti e significati dagli studenti con gli stessi codici ed intenzionalità con cui sono messi in campo dai docenti e dal sistema formativo nel suo insieme (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Piuttosto gli studenti si relazionano ad ogni segno in accordo allo specifico posizionamento che assumono rispetto al sistema di attività (Harrè & Gillet, 1994), per cui non si limitano a fruire del prodotto/servizio, ma cooperano alla sua realizzazione.

b) Sul piano metodologico è messa in dubbio l'efficacia di una strategia formativa che non tenga conto dell'autonomia interpretativa del discente e dunque del contesto simbolico che regola il processo di insegnamento-apprendimento (Venuleo *et al.*, 2008).

c) Da un punto di vista dell'intervento, l'esplorazione dei processi di significazione degli studenti, e del modo in cui il contesto formativo media questi processi di significazione, permette di intervenire su più livelli:

- il primo riguarda l'intervento attraverso setting formativi sui modelli di ruolo, sulla domanda formativa, e sulle rappresentazioni meta-cognitive ed affettive che orientano il rapporto e la partecipazione degli studenti nella formazione;
- il secondo si orienta sulle azioni di miglioramento del sistema. In altri termini, la qualità del prodotto non può essere innalzata con interventi ortopedici che lavorano sugli aspetti sintomatici. Piuttosto si tratta di

allestire un insieme di azioni espressione di un disegno metodologico unitario;

- il terzo rinvia a politiche attive di portata contestuale: accanto alla modifica di aspetti didattico-organizzativi vanno pensati interventi di secondo livello, operati, ad esempio verso le scuole superiori. Questi dovrebbero qualificare l'utenza in ingresso all'Università;
- il quarto riguarda l'organizzazione dei processi formativi secondo una rilettura in termini di servizio. Il servizio ha una logica organizzativa in cui il fruitore ha un ruolo nella costruzione del valore, ossia è un fattore di produzione (Norman, 1991). Quindi la didattica richiede la partecipazione degli studenti come risorsa;
- l'ultimo riguarda il criterio di differenziazione degli interventi in relazione ad una domanda formativa eterogenea. Gli interventi vanno calibrati non solo in ragione di differenti competenze, ma anche rispetto alle forme di partecipazione e di ruolo degli studenti.

2. La ricerca²⁴

2.1.Obiettivi

Alla luce di quanto esplorato attraverso la riflessione teorica, l'interrogativo che ha motivato questo lavoro di ricerca è così sintetizzabile:

²⁴ La ricerca presentata rientra in un lavoro più ampio, tutt'ora oggetto di analisi, realizzato su un campione di studenti e rispettivi genitori della Facoltà di Scienze della Formazione, (Ruggeri, Pecoraro, Mossi, 2011).

L'Università quale recettore/contenitore dei processi semiotici proposti dagli studenti ma al tempo stesso regolatore e mediatore di tali processi (Pinto et al., 2008), può produrre una loro trasformazione ?

In che modo i Setting Formativi sono in grado di modificare i modelli culturali?

Sono in grado di farlo per il mondo professionale e per il contesto di appartenenza o per entrambe?

Nello specifico si vuole :

- a) Rilevare i *modelli culturali* di simbolizzazione per come emergono dalla ridondanza/corrispondenza tra le opinioni/connotazioni e giudizi che gli studenti producono entro diversi domini di esperienza. I modelli di simbolizzazione in quanto basati sul modo di essere inconscio della mente, esprimono processi generalizzanti ed omogeneizzanti di categorizzazione del contesto universitario. Carli e Paniccchia (1999) li definiscono “culturali” in quanto sono forme di rappresentazione condivise socialmente.
- b) Ancorare tali modelli culturali a modelli di simbolizzazione condivisi da questi studenti nelle due principali *strutture di senso* che caratterizzano il campo simbolico (Spazio culturale) entro il quale si organizza il significato affettivo condiviso (Carli, Paniccchia, 2002; 2003; Carli, Salvatore, 2001; Salvatore *et al.*, 2008) che fonda, orienta e dà forma all'elaborazione cognitiva della realtà (collettiva ed individuale) e ai contenuti rappresentazionali²⁵.
- c) Rilevare il ruolo della mediazione culturale dei setting formativi attraverso l'analisi delle traiettorie che questi seguono in relazione: a) agli anni di

²⁵ Si utilizza il termine “latente” per sottolineare che non si tratta di dimensioni di significato espresse direttamente/dichiarativamente, ma inscritte nella distribuzione globale delle modalità di risposta al questionario utilizzato per l'indagine.

- iscrizione (I, II, III, IV); b) al corso di laurea (corso di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze dell'educazione).
- d) Rilevare il ruolo della la mediazione culturale del setting formativo rispetto alla simbolizzazione a) *del contesto sociale e universitario*; b) *della professione*.

2.2.Ipotesi

Coerentemente agli obiettivi prefissati si ipotizza che:

- a) i *setting formativi* siano capaci di mediare i modelli culturali degli studenti producendo un loro trasformazione sia rispetto alla simbolizzazione *del contesto sociale ed universitario* che *professionale*;
- b) rispetto alla simbolizzazione *del contesto sociale ed universitario* i setting formativi siano capaci di modificare i Modelli Culturali degli studenti e che questa modifica sia rilevabile nel tempo, attraverso una riorganizzazione degli stessi in direzione di una maggiore impegno e progettualità, oltre che capacità di lettura critica del contesto. Si ipotizza altresì che questa modifica non sia differente per gli studenti iscritti al corso di laurea in *Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria*, in quanto l'oggetto della mediazione rappresentato dall'ambiente micro e macro sociale, dall'immagine dei giovani, dell'Università e della formazione e di sé come studente, è condiviso.
- c) rispetto alla simbolizzazione *della professione della professione* i *setting formativi* siano capaci di mediare i Modelli Culturali nel tempo, e che questa modifica, in quanto regolata dalle pratiche formative nelle

quali rientra anche l'esperienza diretta di tirocinio, sia rilevabile attraverso una trasformazione operante nella direzione di una maggiore professionalizzazione. Si ipotizza altresì che la mediazione segua traiettorie differenti per gli studenti iscritti al corso di laurea in *Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria*, in quanto l'oggetto della mediazione rappresentato dalla *professione* è diverso, ed è diversamente trattato attraverso gli interventi formativi specifici e attinenti agli obiettivi del Corso di laurea.

2.3. Metodologia della ricerca

L'impianto metodologico della ricerca tiene conto del Metodo ISO -*Indicatori di Sviluppo Organizzativo*- (Carli & Paniccia, 1999) che opera una distinzione tra *Cultura locale* e *Modelli Culturali*²⁶. Questo metodo rileva la Cultura Locale, riferita a precisi oggetti di valutazione, e i Modelli culturali che definiscono la variabilità delle posizioni culturali attive entro la popolazione.

²⁶ Questo metodo è stato elaborato da SPS-Studio di Psicosociologia e dalla Cattedra di Psicologia Clinica della I Facoltà di Psicologia di Roma diretta dal Prof. Renzo Carli. Esso è alla base di numerose ricerche realizzate negli ultimi quindici anni in diversi ambiti sociali ed organizzativi. Alcuni esempi di ricerche in tal senso: analisi di culture caratterizzanti contesti organizzativi (Carli, Paniccia, 1999; Salvatore, 2000) e di convivenza (Carli, Lancia, Paniccia, Pelagalli, 1997); rilevazione dell'immagine dello psicologo (Carli, Salvatore, 2001); analisi della cultura giovanile (Carli, 2001; Gentile, Salvatore, 2001); analisi della cultura di ruolo dei docenti della scuola italiana (Salvatore, 2005), analisi della domanda formativa e cultura degli studenti universitari (Pinto *et al*, 2008) e dei genitori (Guido *et al*, 2005)

2.3.1. Strumenti

Agli studenti è stato somministrato rispettivamente un questionario costruito *ad hoc* (Allegato A) facendo riferimento al repertorio di significati culturali proprio del metodo ISO (Carli, Paniccia, 2002; 2003; Carli, Salvatore, 2001; Salvatore, Mannarini, Rubino, 2004; Salvatore *et al.*, 2008).

Il questionario è composto da 48 domande di cui 10 relative ad indicatori socio-demografico (sesso, età, residenza, locazione, scuola superiore frequentata, voto di maturità, tipologia di studente – in sede, fuori sede e pendolare, condizione lavorativa, corso di laurea di afferenza, anno di iscrizione) e 38 a risposta multipla per rilevare l'espressione di percezioni/opinioni/giudizi concernenti cinque generali aree di esperienza:

- **Area 1:** *Immagine del contesto micro e macrosociale* (es. giudizi sul luogo in cui si vive, sull'affidabilità delle strutture sociali e istituzioni, attesa di sviluppo del territorio...)
- **Area 2:** *Immagine dell'identità sociale* (es. immagine dei giovani, giudizi morali su alcuni comportamenti sociali, immagine del futuro...)
- **Area 3:** *Immagine dell'Università e della formazione* (funzioni dell'Università, problemi, strategie di sviluppo, opinioni sui docenti, soddisfazione per diversi aspetti dell'esperienza universitaria e relativo grado di importanza ad essi attribuito...)
- **Area 4:** *immagine di sé come studente* (es. riferimenti all'esperienza scolastica, motivazione allo studio, approccio all'apprendimento, vissuto connesso al ruolo).
- **Area 5 :** *immagine delle Scienze della Formazione, del laureato in Scienze della Formazione e le teorie di senso comune sul settore* (aree di pertinenza del laureato in scienze della formazione, determinanti del comportamento, potenziali committenti...).

Secondo quanto previsto da tale metodo, la definizione delle domande e delle alternative di risposta non si basa sul criterio della rappresentatività/esaustività dello spettro dei possibili significati connessi all'oggetto-stimolo; bensì, persegue l'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica dell'oggetto-stimolo rilevanti sul piano culturale, utili dunque alla rilevazione dei modelli di simbolizzazione e del connesso campo simbolico²⁷.

Con il metodo ISO si ottiene *quella* segmentazione culturale della popolazione (nel nostro caso, la popolazione degli studenti di Scienze della Formazione), effettuata in funzione dei Modelli culturali con i quali è rappresentato, simbolicamente, *quello* specifico oggetto della misurazione (nel nostro caso il laureato in Scienze della Formazione).

Le caratteristiche che rendono le unità domanda/modalità di risposta capaci di elicitarne significati affettivi (piuttosto che meramente semantici) sono due (Pinto *et al.*, 2008; Mossi & Salvatore, *submitted*):

- Gli oggetti usati come stimoli evocano molti significati rispetto all'Università, e questi ultimi sono richiamati dalle domande in termini di classi globali e generalizzate (es., “i docenti”, “la mia vita”, “i giovani”), che facilitano una modalità proiettiva di categorizzazione;
- Le variabili sono state articolate in modalità secondo uno dei seguenti sistemi:

²⁷ Ad esempio alla domanda: “a suo avviso i giovani vogliono..” sono state associate le seguenti modalità di risposta a) provocare; b) crescere; c) essere assicurati; d) sentirsi capaci; e) non avere problemi. Queste risposte non costituiscono le alternative più rappresentative, bensì fanno da esca ad altrettante connotazioni simboliche dell'oggetto “giovane” (ad esempio l'affiliazione, il distanziamento, l'investimento su di sé, ecc.)

- a) *scale Likert a 4 punti* (allo scopo di evitare scelte intermedie) con punti di ancoraggio definiti in modo globale (“molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”). Lo studente è così invitato ad esprimere il suo grado di accordo rispetto alle affermazioni;
- b) *set di risposta con struttura oppositiva*: in questo modo il questionario propone risposte che richiedono allo studente di prendere posizione rispetto ad opzioni conflittuali alternative (es. “i giovani vogliono crescere”/“i giovani non vogliono avere problemi”), in funzione del suo grado di accordo o in funzione della rilevanza attribuita.

In generale si utilizza un criterio di massima disgiunzione dell’informazione in base al quale ogni singola alternativa di scelta è considerata secondo una modalità dicotomica (presente/assente). Ciò spiega l’alto numero di modalità in cui sono state articolate le variabili.

In ragione di quest’ottica, la scelta degli item risponde non tanto ad un criterio di esaustività, dati i molteplici punti di vista con cui le aree di esperienza indagate potrebbero essere esplorate, ma all’obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica degli oggetti-stimolo, rilevanti sul piano culturale.

2.3.2. *Campione*

Il campione è costituito da 310 studenti della facoltà di Scienze della Formazione, bilanciati per numero all’interno dei due corsi di laurea (Scienze dell’educazione e Scienze della Formazione Primaria). Si tratta di un campionamento di convenienza per quote proporzionali (Ortalda, 1998) rispetto ai corsi di laurea e agli anni di iscrizione (Blalock JR, 1960; Carli &

Salvatore, 2001; McBurney, 2001). La scelta riflette obiettivi di tipo esplorativo della ricerca che intende enucleare lo spettro dell'eterogeneità culturale presente entro la popolazione.

Gli studenti sono stati contattati rispettivamente presso le aule in concomitanza dell'inizio delle lezioni. Dopo una breve presentazione degli scopi della ricerca e della modalità di somministrazione, è stato consegnato il questionario anonimo che gli studenti hanno riconsegnato nei tempi concordati di una settimana.

2.3.3. *Principali variabili socio-anagrafiche registrate*

Il campione di studenti è costituito, conformemente alla popolazione degli iscritti alla facoltà di Scienze della Formazione, dal 2,3% di uomini e dal 97,7% di donne. Gli studenti hanno in media 21,9 anni (DS= 4,0).

I 155 iscritti al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, essendo un corso di Laurea Magistrale, si distribuiscono in 4 annualità, gli studenti di Scienze dell'Educazione si distribuiscono in tre anni (Tabella 1; Allegato B).

Tabella1. Distribuzione di frequenza degli studenti per *Corso di Laurea* e per *Anno di iscrizione*

	Scienze dell'Educazione			Scienze della Formazione Primaria		
	Fr.	Fr. %	Fr. cum%	Fr.	Fr. %	Fr. cum%
<i>I° anno</i>	54	34,84	34,8	42	27,10	42,65
<i>II° anno</i>	55	35,48	70,3	37	23,87	50,97
<i>III° anno</i>	46	29,68	100,0	37	23,87	74,84
<i>IV° anno</i>	/	/		39	25,16	100,00
Totale	155	100,0		155	100,0	

Quasi la metà degli studenti (48,9%) ha effettuato gli *studi liceali*, il 22,3% proviene da un *istituto socio-psico-pedagogico*, il 9,4% ha frequentato un *istituto professionale*, il 9,1% *l'istituto tecnico*, l'1,3% proviene dal *liceo linguistico*, lo 0,6% dal *liceo artistico*, l'1,6% possiede una *laurea*, mentre il restante 6,8% ha dichiarato di avere frequentato "altro". In generale il percorso si è compiuto con un voto medio ($\mu=81,58$; $DS=11,83$).

Per quanto riguarda la residenza, il 93,5% vive *in famiglia* il restante 6,5% *no*, il 18,7% è uno studente *in sede*, il 20% *fuori sede* e il restante 61,3% è *pendolare*. Il 70% è studente *non lavoratore*, il 28,4% ha dichiarato di effettuare un lavoro a *tempo parziale o saltuario*, infine l'1,6% lavora a *tempo pieno*.

I sottogruppi afferenti ai due corsi di laurea si distribuiscono diversamente rispetto al *titolo di studio* (Chi-quadro=31,32; $gdl=7$ $p=.0$). Infatti, gli iscritti a Scienze della Formazione Primaria afferiscono principalmente dal *liceo* (27,74%) ed al *liceo psico-pedagogico/magistrale* (13,23%); gli studenti di Scienze dell'Educazione provengono da un'eterogenea tipologia di istituti: *liceo* 20,97% e dal *liceo psico-pedagogico/magistrale* 9,03%, *istituto tecnico* 4,19%, *istituto professionale* 6,77%.

Anche il percorso della scuola media superiore si è concluso con votazioni diverse per i due gruppi così come si legge dai risultati dell'Analisi della Varianza (ANOVA): gli studenti di Scienze della Formazione Primaria hanno concluso gli studi con votazioni significativamente diverse ($F=23,5$; $gdl=1$, $p=.0$) e con un voto medio-alto ($\mu=84,72$; $DS=11,61$) mentre gli studenti di Scienze dell'Educazione hanno ottenuto un punteggio medio-basso ($\mu=78,43$; $DS=11,29$). Questo dato è attribuibile probabilmente ai test di selezione che gli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria devono effettuare, dove l'accesso oltre ad essere limitato dagli esiti della prova

realizzata è anche cumulato con il voto di laurea. Pertanto esisterebbe una selezione rispetto al voto di diploma già in fase di ingresso.

2.3.4. Modalità e obiettivi di analisi

Le risposte al questionario sono state trattate considerando le due macro aree di analisi:

- a) *Area del contesto sociale ed universitario* (che raggruppa le aree 1-4);
- b) *Area della formazione professionale* (area 5).

Per entrambe la matrice di risposte ottenuta dalla somministrazione del questionario è stata elaborata attraverso una procedura di analisi multidimensionale (Metastasio & Cini, 2009).

Coerentemente agli obiettivi proposti si è proceduto ad:

- a) *Effettuare una Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM)* attraverso l'utilizzo del software Spad5. L'ACM è un'analisi multidimensionale che opera su matrici di tipo nominale (Bolasco, 2002). L'applicazione dell'ACM permette di individuare le dimensioni fattoriali che costituiscono variabili sintetiche capaci di spiegare un più ampio numero di variabili del questionario e quindi l'intera variabilità della matrice dei dati. Con un numero ristretto di variabili, dunque, diventa possibile riassumere la maggior parte delle informazioni contenute nella matrice di partenza. L'interpretazione si basa, quindi, sull'analisi delle co-occorrenze di modalità che mostrano di essere associate con gli estremi di ciascuna polarità fattoriale.

Il *campo simbolico* (Spazio culturale)²⁸ definito dalle *strutture latenti di senso* costituite dai fattori costituisce l'insieme delle forme di simbolizzazione generalizzanti dell'esperienza che concorrono a descrivere la realtà nei termini di pattern affettivi opposizionali e complementari traducibili graficamente secondo assi ortogonali. Essi presentano una bi-polarità che riferisce della tensione dicotomica tra le posizioni espresse rispetto alla dimensione definita dall'asse stesso. La nozione di pattern affettivo opposizionale, quale dimensione dicotomica di significato, rimanda all'idea che laddove un contesto attivi un pattern emozionale ad esempio quello di "potere", viene sollecitato automaticamente anche quello opposto e complementare, esempio "impotenza", anche se non reso pertinente. Per cui ha preso forma la struttura semiotica riferita al campo "potere/impotenza".

b) *Effettuare la cluster analysis*²⁹. Le principali dimensioni fattoriali emerse sono poi state utilizzate come criterio della cluster analysis; quest'ultima permette di enucleare i profili di risposta/raggruppamenti omogenei caratterizzanti un segmento della popolazione. In accordo con il modello di analisi ogni profilo è stato interpretato come un indicativo modello di simbolizzazione (Modello Culturale) del contesto sociale ed universitario o della professione (questo nel caso dell'analisi della professione). Ogni raggruppamento, così, esprime, un posizionamento all'interno del campo simbolico e pertanto si connota

²⁸ Si definisce *spazio culturale*, per evidenziare come questo sia lo spazio della variabilità della *Cultura locale*. In altri termini i fattori sono trattati come i fondamentali processi di simbolizzazione caratterizzanti la Cultura locale del campione.

²⁹ La cluster analysis è una tecnica di analisi multivariata attraverso la quale è possibile raggruppare le unità statistiche, in modo da minimizzare la "lontananza logica" interna a ciascun gruppo e di massimizzare quella tra i gruppi.

per gli aspetti affettivi e cognitivi³⁰. L'interpretazione dei profili ha seguito il criterio delle co-occorrenze (Carli & Paniccia, 2002), concettualmente assimilabile al principio delle libere associazioni³¹.

- c) Mettere in relazione i fattori e cluster con le variabili illustrative: 1) *Anno di iscrizione*; 2) *Corso di laurea*; al fine di rilevare le traiettorie di mediazione dei Setting Formativi.

³⁰ Spazio culturale e cluster definiscono la *Cultura Locale* degli studenti di Scienze della Formazione Primaria.

³¹ L'analisi propone una modalità di mappatura che connette due differenti livelli del significato:

- a) il *piano semantico* delle idee, delle rappresentazioni, e dei valori che gli attori adottano come criteri di connotazione ed interpretazione del contesto e dell'identità di ruolo;
- b) il *piano simbolico*, dove si delinea una matrice affettiva/simbolica dei contenuti semantici che non solo orienta e governa l'esplorazione e la conoscenza del contesto, ma lo costruisce, investendo emozionalmente i suoi oggetti, dando ad essa la forma del desiderio (Carli, 1999; Salvatore, 2004).

Questa metodologia della ricerca fa proprio il punto di vista psicodinamico secondo il quale il significato di un atto linguistico oltre ad avere un aspetto pubblico, convenzionale e manifesto, ha una componente inconscia ipergeneralizzante ed omogeneizzante connotante lo spazio intersoggettivo (interpersonale, organizzativo, sociale e istituzionale) come un tutto (Salvatore, 2004).

CAPITOLO III

RISULTATI DELLA RICERCA

Si procede ora con la presentazione dei risultati partendo prima dall'analisi del *Contesto sociale e universitario* e giungendo poi con quella della *Professione*.

1. Analisi della rappresentazione del contesto sociale ed universitario

1.1. Analisi dei Modelli Culturali

L'analisi dei dati ha portato ad enucleare 5 cluster, ciascuno corrispondente ad un segmento del campione, caratterizzato da uno specifico profilo di risposta, dunque da un peculiare modello culturale e con un diverso peso statistico (Tabelle 2 e 3; Grafico 1; Allegato C, D).

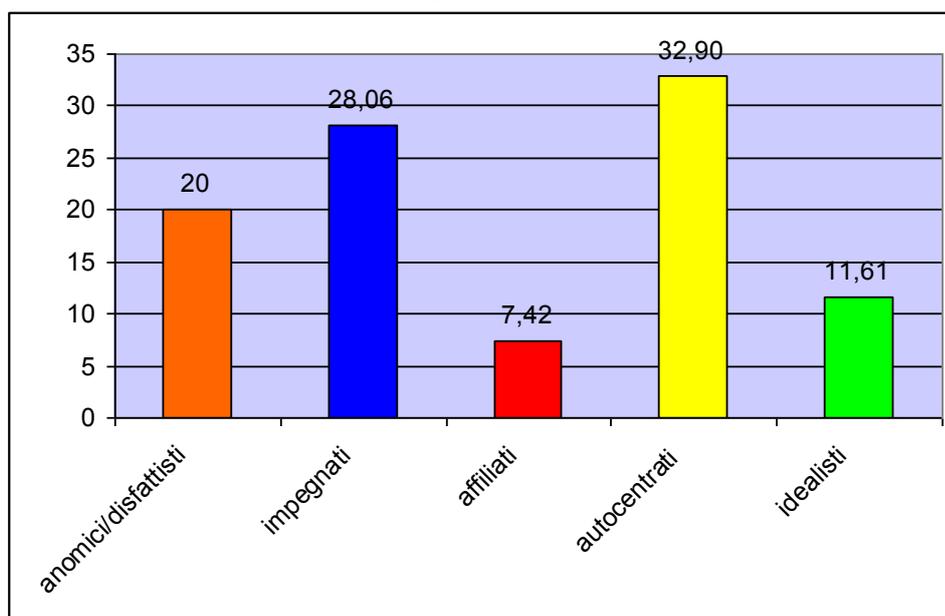
La presentazione dei cluster sarà organizzata in ragione del loro peso statistico, cioè partendo dal cluster che presenta la grandezza più grande, in quanto esso determina l'origine dello spazio fattoriale entro il quale si esplica la dinamica culturale della quale si specificherà in seguito³².

Tabella 2. Peso statistico dei Modelli Culturali (Cluster)

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
<i>Anomici/disfattisti</i>	<i>Impegnati</i>	<i>Affiliati</i>	<i>Autocentrati</i>	<i>Idealisti</i>
20%	28,06%	7,4%	32,90%	11,61

³² Per la lettura dei cluster si è deciso di attenersi alle categorie di risposta che non hanno un valore V_{test} inferiore a $+o - 2,50$.

Grafico 1. Distribuzione percentuale del peso statistico dei cluster



Cluster 4. Autocentrati (32,90 %)

Gli studenti appartenenti a questo segmento si caratterizzano per una forte idea dell'Università assimilabile al contesto scolastico. L'Università è un luogo in cui investire, ma ciò che dirige verso la formazione è l'interesse per le materie e l'acquisizione di un titolo, per poter aver una carriera prestigiosa ed essere gratificati. L'interesse per le materie è organizzante l'area di funzionamento, ma accanto a questa dimensione manca qualsiasi progettualità reale. In effetti, questi studenti sembrano riconoscere e discriminare le difficoltà dell'Università che starebbe attraversando un momento critico dato dal fatto che si assiste generalmente ad *impoverimento del valore della cultura* a cui si affianca un *impoverimento della cultura dello studente*. Rispetto al cluster 2, che si posiziona nella stessa zona del semiasse Y positivo, gli aspetti evidenziati sono “abbastanza” e non “molto” problematici. Le logiche di potere guidano le istituzioni, che si dirigono scollate dal mondo del lavoro e chiuse in un'eccessiva burocratizzazione,

quindi improduttive sotto il profilo della produzione scientifica e della qualità didattica. In questo contesto i docenti, verso i quali nutrono “abbastanza” stima, con i quali hanno rapporti “abbastanza positivi” e ne valutano “abbastanza” l’amore per le materie di insegnamento oltre che le competenze didattiche, sono demotivati e hanno una scarsa cultura del servizio. Lo smacco potrebbe essere generato dall’adozione di nuovi modelli organizzativi. L’Università non è un luogo da abbandonare, ma un contesto da cambiare e di cui rispettare le regole. Nonostante questa visione problematica essi ritengono di voler continuare a studiare, e desiderano un lavoro stabile.

Le funzioni di insegnamento-apprendimento sono garantite, dalla *personalità dello studente* dalla *relazione docente-studente*, dalla *capacità progettuale degli studenti*, dalla capacità di sviluppare il consenso degli studenti oltre che dall’autorevolezza scientifica dei docenti. A questa immagine dell’Università si affianca una di rassegnazione e svalutazione verso il contesto entro il cui di vive; per cui, si registra un’assenza di fiducia verso interlocutori istituzionali come sanità e polizia. Il paese Italia viene visto come impossibilitato nel suo sviluppo; gli italiani come un popolo di illusi, di disperati e per niente concreti.

In questi studenti esiste una dimensione di empowerment, non collegata alla fiducia nel contesto, quanto a quella verso di sé, si tratta di un uso strumentale del contesto universitario per il piacere delle materie, per il titolo, per il prestigio.

Cluster 2. Impegnati (28.06 %)

Questo segmento culturale si contraddistingue per una serie di risposte che trovano corrispondenza con una valutazione di carattere positivo “molto”. Questi studenti sono capaci di individuare e discriminare le criticità

dell'Università ma ritengono che non sia inutile affannarsi ma necessario impegnarsi.

Essi condividono l'idea che i problemi del mondo universitario siano imputabili ad *una perdita generale dell'identità* del sistema universitario. Le cause sono rintracciabili in modelli organizzativi che presentano un'*assenza di cultura del servizio* caratterizzati, quindi, da attività prive di processi di *verifica*, pertanto, in qualche modo auto-referenti. Viene, infatti, segnalata un'*eccessiva burocratizzazione* della modalità di funzionamento. Questi elementi hanno ricadute immediate anche nei sistemi di *reclutamento* del personale universitario che viene visto come inadeguato rispetto agli obiettivi di sviluppo organizzativo a cui il sistema è chiamato e, totalmente connaturato a *logiche di potere*.

Un dato interessante è che questi studenti riconoscono una contingenza storica entro la quale il sistema universitario si colloca, quello di una generale *perdita di valore della cultura* che trova conferma in una *carezza di risorse*.

Tuttavia essi mostrano un atteggiamento fiducioso nei confronti del contesto e più in generale rispetto al proprio futuro.

Sono studenti questi che si dichiarano *soddisfatti* circa la propria condizione, che ritengono i propri *docenti capaci di insegnare* e fortemente *motivati dalla passione per la propria materia*. Essi ritengono *l'autorevolezza del docente* un elemento indispensabile ai fini didattici oltre che *l'autorevolezza scientifica*, accompagnati da maggiori supporti didattico-organizzativi. L'apprendimento è determinato da sé, dalla personalità, dalla voglia di capire, dall'interesse per le materie, dai propri modelli culturali.

Questi studenti mostrano un investimento verso il contesto in cui vivono tanto che *Pubblica Amministrazione, Sanità, Sanità ed Imprese* vengono considerati interlocutori "abbastanza" affidabili; tutto ciò nonostante essi mostrino una scarsa considerazione della classe politica.

Sono studenti questi contraddistinti da una motivazione alla riuscita (Mckelland, 1985). A tale proposito viene rimarcata l'idea che sono essi stessi i fautori del proprio futuro, è importante studiare, impegnarsi, comprendere e ampliare le proprie competenze personali per costruire il futuro. Si sentono *capaci* di costruire un *proprio progetto* di vita che sfoci in una *preparazione solida* utile a trovare condizioni di *lavoro stabile* ed a *mettere su famiglia*.

Cluster 1. Anomici/disfattisti (20%)

Questo segmento culturale si contraddistingue per una totale svalutazione del contesto entro cui gli studenti vivono: tanto quello di appartenenza quanto quello più legato all'esperienza universitaria. Vi è un disinvestimento verso il contesto universitario e verso quello relativo alla propria comunità. Infatti, essi sono poco propensi a costruire rapporti e relazioni all'interno del sistema universitario. Hanno intenzione solo di *terminare il prima possibile*.

Ciò che conta è la *capacità di ascolto* dei docenti e la buona relazione con gli studenti, cosa non realizzata nel contesto universitario; addirittura i docenti agiscono in una logica di potere e di influenza e interagiscono tra di loro in una logica competitività. Tali elementi risultano essere gli unici rilevanti e concorrenti alla definizione di una *didattica* interpretata come *priva di qualità* sulla base di un'*assenza di amore* per la materia e per il proprio *lavoro* da parte dei docenti.

Di fatto essi, in questo modo, negano la possibilità di entrare in contatto con il contesto universitario. Per esempio, valutano *abbastanza negativamente il rapporto con i propri compagni* come con i *docenti*. Si dichiarano come *poco soddisfatti* circa la propria condizione e mostrano un totale disinteresse nei confronti anche del territorio nel quale vivono. Le

diverse istituzioni - *polizia, imprese, sanità, sindacati, scuole* - vengono concepite come poco affidabili.

Tali studenti risultano, dunque, privi di una qualsiasi forma progettuale per sé; la loro espressione e realizzazione viene articolata e declinata dentro forme stereotipate in cui ritenuto decisivo *farsi rispettare* e conseguire buoni voti. Non aspirano ad un futuro lavorativo prestigioso, né tantomeno sono soddisfatti del loro presente.

L'Università è un luogo entro cui non è possibile fare alcun investimento con i docenti come con il gruppo di pari e i suoi problemi sono strettamente connessi ad una carenza di risorse, alla demotivazione dei docenti, alla mancanza di cultura di servizio, alla bassa qualità della didattica. Vi una totale assenza di Sé quale protagonista del percorso formativo, potremmo dire una delega di responsabilità all'esterno (locus of control esterno, stabile, non controllabile): in un luogo in cui è impossibile fare previsioni, in una giungla senza regole l'unica regola è allearsi con i più forti. La cultura della dipendenza sembra escludere ogni possibilità di iniziativa. Questi sono giovani "soli" e l'approccio individualista, così come i parametri di successo, sembrano soffocare qualsiasi esperienza di socializzazione e di confronto.

Cluster 5. Gli Idealisti (11,61%)

Questo segmento culturale si contraddistingue per una dimensione di fiducia totale al sistema universitario visto come uno strumento fondamentale per la *costruzione del proprio futuro*. Gli studenti non appaiono capaci di descrivere elementi di criticità del sistema tanto meno di storicizzarlo, collocandolo e posizionandolo all'interno di una contingenza storica ben precisa. Per cui essa non sembra mostrare alcuna criticità: *assenza di risorse, burocrazia, perdita di valore della cultura, impoverimento del livello cultura*

degli studenti, modalità di reclutamento, scollamento con il mondo del lavoro, carenza di risorse ecc. non sono riconosciuti come descrittori della piattaforma formativa. Una criticità, se pur lieve (risposta data ‘poco’) è data dalla *modalità di reclutamento*.

A queste considerazioni si affianca un totale ottimismo per lo *sviluppo dell’Università italiana* e quella salernitana in particolare. Anche *l’Italia* nei prossimi anni sarà soggetta a questo sviluppo. Sono studenti soddisfatti della propria condizione sociale, nel senso lato del termine, e pronti ad immergersi in questa nuova avventura che ritengono *molto utile* per trovare un lavoro; in questa avventura è importante impegnarsi e studiare, oltre che conoscenze pregresse. Essi mostrano molta fiducia relativamente all’istituzione territoriale di appartenenza (*Comune, pubblica amministrazione, polizia*) alla quale si accompagna un grande desiderio di impegno motivato *dall’interesse verso le materie* e da un sincero *rispetto delle regole*. La famiglia rappresenta anche un luogo sicuro ed affidabile: per certi aspetti come la scuola e l’Università.

È proprio questa difficoltà di individuare come delle criticità del sistema possano impattare sul loro progetto formativo che rende tale segmento culturale contraddistinto da una visione idealista e quindi poco ancorata alla realtà, in cui l’Università, come la famiglia, è in modo stereotipato contesto di sviluppo e di raggiungimento degli ideali futuri.

Cluster 3. Gli affiliati (7,4%).

Gli studenti appartenenti a questo segmento culturale hanno intrapreso il percorso universitario non tanto per scelta, ma su indicazione della propria famiglia, dove ritengono sia importante stare. Si presenta così una continuità affiliativa in cui vige il rispetto delle regole. Non desiderano continuare a

studiare ma *trovare un lavoro*, questo senza dover possedere *doti personali*, ma *attraverso un concorso*. Nello studio ritengono “abbastanza” importante la voglia di capire, ma sembrano essere “fuori” o scollati dal contesto universitario all’interno del quale non sembrano emergere questioni verso le quali prendere posizione.

Tabella 3. Presentazione sintetica dei modelli culturali

<i>Anomici/disfattisti</i>	<i>Impegnati</i>	<i>Affiliati</i>	<i>Autocentrati</i>	<i>Idealisti</i>
Il disinvestimento appartiene a tutti i contesti, così come la poca fiducia. Tutto è guidato dal potere, pertanto non possibile poter cambiare nulla. Meglio finire il prima possibile.	L’Università è il luogo in cui formarsi per acquisire competenze per il futuro. Nonostante i suoi problemi è affidabile e quindi è necessario impegnarsi nello studio.	Nell’Università va tutto bene e bisogna rispettarne le regole. Gli studenti si sono iscritti su indicazione dei genitori e ritengono di trovare lavoro con un concorso.	L’Università è un luogo di investimento per soddisfare i propri interessi, avere un titolo e una professione prestigiosa. Dimensione di investimento su di sé e non sulla formazione.	Nell’Università, non si presentano problemi, essa è un luogo sicuro e affidabile e permetterà di trovare un lavoro.

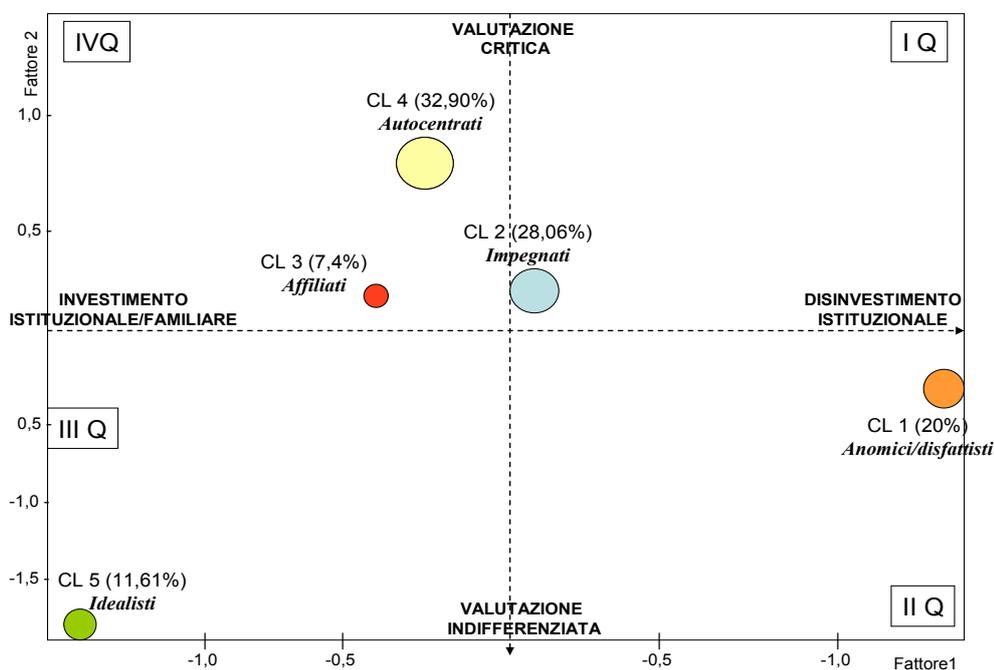
1.2. Analisi dello Spazio Culturale

Si definisce ora lo spazio culturale all’interno del quale si posizionano i cluster.

L’Analisi delle Corrispondenze Multiple ha evidenziato la presenza di due dimensioni fattoriali³³ che definiscono le *strutture latenti di senso* costitutive dello spazio culturale (Grafico 2; Allegati E, F) che ora sono descritte.

³³ Secondo il calcolo di Benzecri (1979) le due dimensioni sono capaci di spiegare il 62,3% della variabilità di risposte dell’intero campione.

Grafico 2. Spazio fattoriale e cluster



Primo Fattore: SIMBOLIZZAZIONE DEL CONTESTO

Questo fattore si polarizza secondo le modalità *Investimento Istituzionale/Familiare* (X-) vs *Disinvestimento istituzionale* (X+).

Sulla polarità negativa dell’asse orizzontale (X-) “*investimento istituzionale/familiare*” ritroviamo modalità di risposta che qualificano l’Università come una istituzione positiva, ed un alto grado di fiducia verso tutte le “istituzioni” (“*Grado di sviluppo dell’Università Italiana*”= alto; dell’“*Università di Salerno*” = alto; invece si caratterizza con la modalità di risposta “abbastanza” il “grado di affidabilità sia della *Pubblica Amministrazione*, che del *Comune*, dei *Trasporti*, della *Sanità*, *Sindacati e Imprese*). Questi studenti sono contenti del luogo in cui vivono e ritengono che esso migliorerà ancora di più *nei prossimi cinque anni*. L’Università è

pensata come una istituzione *al servizio degli studenti*, che, assimilata ad una famiglia, esige il rispetto di regole. Si tratta di un luogo in cui investire per *formarsi*, acquisire competenze utili per trovare lavoro. E' presente una dimensione di empowerment che si dispiega nella possibilità di cambiare le cose, proprio attraverso l'acquisizione di competenze e conoscenze e oltre che per mezzo delle doti personali. Nel contesto universitario sono fondamentali le relazioni, soprattutto con i docenti connotati positivamente sia nelle competenze, che per amore nelle proprie discipline di insegnamento. Nella relazione con il docente che possiede autorevolezza scientifica, capacità di ascolto e di creare consenso, si realizza l'apprendimento favorito soprattutto dalle *aspettative* sulla formazione e motivato dal *desiderio di buoni voti*. In questa polarità gli studenti non evidenziano problemi nell'Università: l'unico individuato riguarda la *carenza di risorse* (abbastanza). L'investimento nell'istituzione è assimilato all'idea di una base sicura (Bowlby, 1989), che, suscitando fiducia grazie alle relazioni con figure positive e quasi genitoriali, permette di poter esplorare ed investire nel futuro attraverso una posizione attiva. Tuttavia, rimane comunque una logica adempitiva guidata da un'idea, che poco si confronta con una lettura critica del contesto universitario. La lettura critica rimane ancorata alle istituzioni sociali, ma l'Università, come una famiglia, rimane il luogo al quale affiliarsi, contesto affettivo genitoriale che *protegge e spinge* (Baldascini, 2002). La spinta che richiederebbe una differenziazione, tuttavia, non è ancora stata realizzata, e ci si muove ancora in una idea di dipendenza. Il movimento di differenziazione si realizza solo entro un'idea, in quanto esso richiederebbe una lettura critica che funge da molla per la creazione di un'*identità in formazione*.

Ad orientarsi su questa dimensione fattoriale sono soprattutto gli studenti iscritti al *secondo anno* (VTest= -4,37), che frequentano il corso di laurea in *scienze dell'educazione* (VTest= -2,78).

Sulla polarità positiva (X+) “*disinvestimento istituzionale*” è possibile, invece, ritrovare un alone di sfiducia e disinvestimento in generale sia nelle istituzioni che nell’Università (La *pubblica amministrazione*, il *comune*, la *polizia*, i *sindacati*, le *imprese*, sono “poco “ o “per niente” affidabili). L’università, così come le altre istituzioni, non è affidabile e non avrà sviluppo (“*Grado di sviluppo dell’Università di Salerno nei prossimi cinque anni*”: “*molto basso*”). Essa ha al proprio interno molti problemi: la *carenza di risorse* e le *logiche di potere*, inoltre alla *demotivazione dei docenti* si associa una *mancaza di cultura nel servizio*, una *bassa qualità della didattica*, e l’*impoverimento della produzione scientifica* (tutte le risposte si connotano con la modalità “*molto*”). Gli studenti rintracciano altri problemi quali l’*eccessiva burocrazia*, lo *scollamento del mondo del lavoro*, l’*alta dispersione*, l’*assenza di verifica*, la *perdita di identità e la modalità di reclutamento*. A loro volta i docenti, quali parti di questo sistema, *amano poco il proprio lavoro*, tendono *ad influenzare gli studenti*, *non sanno insegnare* e sono competitivi tra di loro. Insomma l’Università non rappresenta un luogo istituzionale e formativo in cui investire, anzi, dovrebbe subire *maggiori controlli ministeriali e adottare nuovi modelli organizzativi*. Vi è un’*insoddisfazione generale* (“per niente” *soddisfatto della mia situazione*), una forte sfiducia, così come un forte pessimismo nel grado di sviluppo del proprio contesto e come un senso di impossibilità ad essere compresi dagli adulti (“*gli adulti non sono capaci di capire i giovani*”: “*molto*”). L’Università, quindi non un luogo in cui investire, perché è all’interno delle logiche di potere dove non esistono regole, ma bisogna semplicemente *capire il mondo ed allearsi con i più forti*, l’unica motivazione sorge dal *desiderio di buoni voti*. Questa totale sfiducia, oltre ad un disinvestimento, comporta una mancanza di assunzione di responsabilità del proprio ruolo all’interno del percorso formativo, delegando all’altro, in

particolare modo al docente, alla relazione con esso, e all'istituzione, la responsabilità dell'apprendimento che deriverebbe dall'*autorevolezza scientifica del docente*, dalla *sua capacità di ascolto*, dalla *relazione con lo studente*, dalla *capacità di creare consensi*, dai *sistemi di valutazione adottati*, dalla *disponibilità dei supporti didattici* e dalle *aspettative sociali sulla formazione* che si connotano in questo caso come negative. In sintesi tutto si muove entro una logica di *potere e dipendenza* (Bruno, 2006), in cui al potere è attribuita la responsabilità del cattivo funzionamento e pertanto deve essere perpetuato verso chi lo esercita attraverso il controllo. Tuttavia il potere genera dipendenza e assenza di agentività.

Questi studenti sono iscritti al *terzo* (VTest= 2,45), e al *quarto* (VTest= 2,82), anno, e sono iscritti al corso di laurea in *scienze della formazione primaria* (VTest= 2,78).

Secondo fattore: MODELLO DI RELAZIONE CON IL CONTESTO

Questo fattore si polarizza secondo le modalità *Valutazione critica* (Y+) vs *Valutazione indifferenziata* (Y-)

Sulla polarità negativa dell'asse verticale (Y-) "*valutazione indifferenziata*" vi sono connotazioni totalmente positive dell'Università senza alcuna discriminazione né rispetto agli aspetti micro e macro sociali. Gli studenti rispondono con la modalità "*per niente*" a tutte le affermazioni che connotano i problemi dell'Università, come le possibili cause. Si tratta di una relazione con il contesto in cui emerge una totale incapacità di discriminazione di elementi critici e nella quale emerge una visione ottimistica e positiva del futuro totalmente sganciata dalla realtà. Le istituzioni così si connotano positivamente (grado di affidabilità "molto" per la *polizia*, le *imprese*, i

comuni, i trasporti pubblici). L'Italia, così come l'Università italiana, e il contesto in cui lo studente vive avrà un alto grado di sviluppo nel futuro prossimo. La scelta universitaria è guidata soprattutto dalla possibilità di *trovare un lavoro, dall'interesse per le materie e dalla voglia di capire* e questo *attraverso l'impegno nello studio*. Questi studenti ritengono che il ruolo dei docenti sia importante, così come di una guida familiare, essi sono visti come professionisti che *amano il proprio lavoro*, tuttavia non sanno individuare in modo specifico i fattori che favoriscono i processi di insegnamento-apprendimento, tranne le *conoscenze prelieve degli studenti*, o la loro *capacità progettuale*. Emerge così una modalità stereotipata di leggere il contesto, legata ad una idea, piuttosto che ad una analisi di realtà e questo emerge non solo rispetto alla mancanza di elementi critici, ma anche all'assenza di criteri di sviluppo. La valutazione indifferenziata non riguarda solo gli elementi del contesto, ma anche sé rispetto al contesto. Per cui emerge la logica: *“io e il contesto siamo la stessa cosa”* → *“nel contesto va tutto bene”* → *“a me andrà tutto bene”*. Quindi esiste una idea di progetto, ma in esso non è insito l'obiettivo e la direzione. Questi studenti sono per lo più iscritti al *secondo anno* (VTest= -2,90), al *corso di laurea in scienze dell'educazione* (VTest= -2,33).

Sul versante opposto (Y+) *“valutazione critica”* questi studenti utilizzano modalità di risposta *“abbastanza”*, mostrando una capacità di discriminare sé dal contesto, che si connota per alcuni problemi e che è in parte poco affidabile (*trasporti pubblici, pubblica amministrazione, sanità, comune*), ma che rimane il luogo in cui *utile* investire per interesse (motivazione *“voglia di capire”* e *“interesse per le materie”*), ma anche per acquisire strumenti per il proprio *futuro lavorativo* (abbastanza), per realizzare una *professione prestigiosa*. Il contesto è utilizzato con competenza al fine di raggiungere gli scopi.

Questi studenti ritengono che lo sviluppo dell'Italia e dell'Università sarà *basso*. I problemi individuati sono nell'*impoverimento della produzione scientifica*, e dalla *demotivazione dei docenti*, ricondotta soprattutto ad una *mancaza di cultura del servizio* entro una *prevalenza di logiche di potere*, nella *modalità di reclutamento*, nella *perdita di valore della cultura*, che genera una *bassa qualità della didattica*, la *perdita di identità*, lo *scollamento al mondo del lavoro*. Nell'Università ci sono poche risorse e sono assenti i *criteri di verifica*, c'è una *alta dispersione*, ed un *impoverimento culturale degli studenti*. All'interno di questo quadro, comunque restano le motivazioni menzionate; la riuscita del percorso formativo è garantita, nei termini di insegnamento-apprendimento dalle *conoscenze previe*, dalla *capacità progettuale degli studenti*, dalla *relazione con i docenti*, che valutano positivamente, dalla loro *capacità di ascolto*. In questo senso la valutazione differenziata del contesto universitario si accompagna ad una committenza su sé stessi e sul contesto relazionale nel quale si è iscritti. Questi studenti sono per lo più iscritti al *corso di laurea in scienze della formazione primaria* (VTest= 2,33).

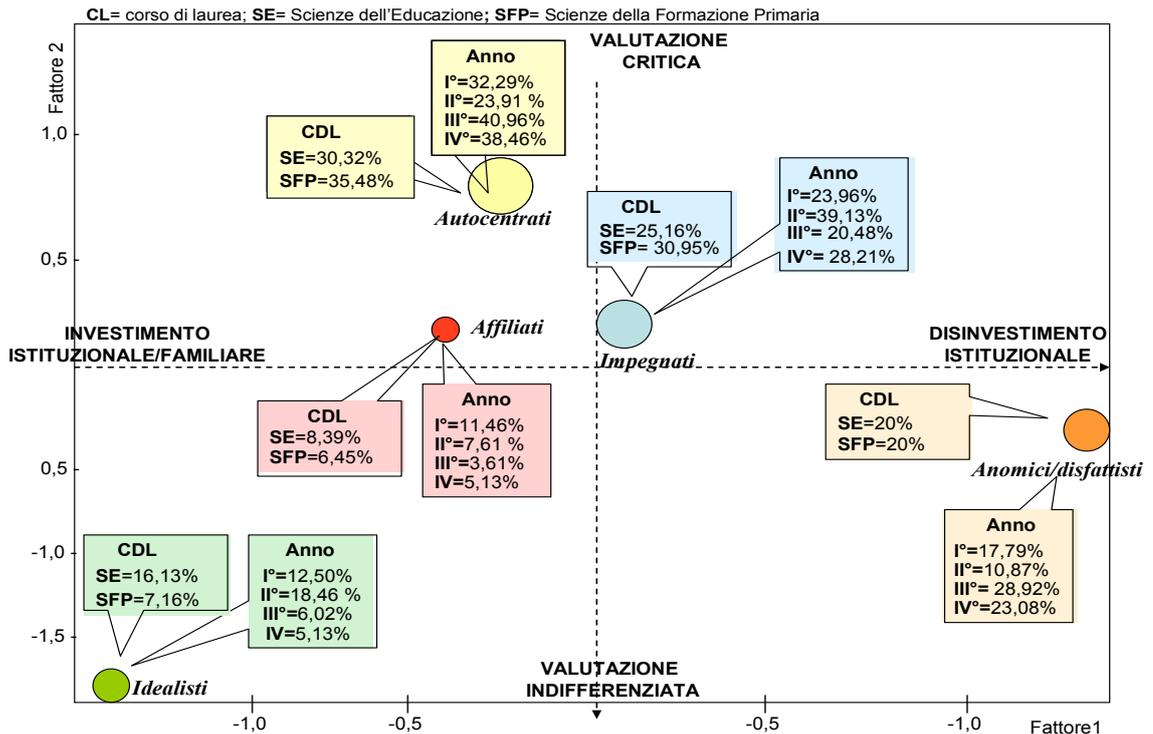
1.3. Relazione tra Modelli culturali e variabili illustrative³⁴.

Per rilevare la relazione tra Modelli Culturali e variabili illustrative, al fine di individuare se il *setting formativo* ha mediato i Modelli culturali degli

³⁴ Non sono state in questa sede riportate tutte le analisi effettuate per mettere in relazione le variabili illustrative con i Modelli Culturali in quanto non rispondente agli obiettivi di ricerca. Tuttavia si riportano in modo sintetico alcuni dei risultati. I Modelli Culturali non hanno una relazione significativa in relazione *al Sesso*, *all'Attività lavorativa*, *al luogo di residenza*, e *alla convivenza familiare* ($p > .5$), tuttavia una relazione significativa è stata rilevata con il *Titolo di studio* (Chi-Quadro= 55,39; gdl=28; $p < 0,05$), *l'età* ($F=52,58$; $df=4$; $p < 0,05$) e il *punteggio del Voto di diploma* (Chi-Quadro= 757,68; gdl=28; $p=0,00$).

studenti in relazione agli Anni di iscrizione e al Corso di Laurea, è stata effettuata un'analisi del Chi-Quadro (Grafico 3).

Grafico 3. Spazio fattoriale contesto.
Modelli culturali e rispettive percentuali per *Corso di laurea e Anno di iscrizione*



1.3.1. Relazione tra Modelli Culturali e Corso di Laurea

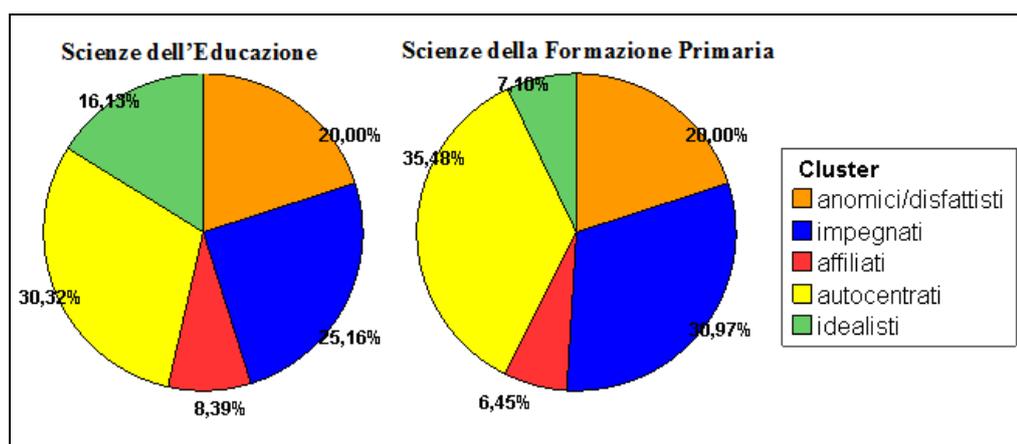
Mettendo in relazione la distribuzione dei Modelli Culturali con i Corsi di Laurea (Tabella 4; Grafici 3 e 4) si evidenzia immediatamente come per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, la percentuale degli studenti che rientra nel profilo degli "idealisti" (16,13%) si presenta come superiore quasi del doppio a quella degli studenti iscritti al corso di Scienze della Formazione primaria (7,16%). Il profilo degli "anomici/disfattisti" rimane invece invariato per i due corsi di laurea (20%). La categoria degli "autocentrati", invece,

passa dal 30,32% negli studenti di SE al 35,48% in SFP. Un lieve decremento si riscontra negli “*affiliati*” da 8,39% in SE a 6,45% nel corso di SFP. Infine gli “*impegnati*” aumentano in percentuale dal 25,16% nel corso di SE al 30,95% in SFP.

Tabella 4. Distribuzione percentuale dei *Modelli culturali* per *Corso di Laurea*

	Anomici/ disfattisti		Impegnati		Affiliati		Auto- centrati		Idealisti		Totale	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Scienze dell'educazione	31	20,0	39	25,2	13	8,4	47	30,3	25	16,1	155	100
Scienze della Formazione Primaria	31	20,0	48	31,0	10	6,5	55	35,5	11	7,1	155	100

Grafico 4. Distribuzione dei *Modelli Culturali* per *Corso di Laurea*



Tuttavia, questa relazione non si presenta come significativa (Chi-Quadro=7,39; gdl=4; $p>0.05$), confermando l'ipotesi di ricerca secondo la quale la rappresentazione del *contesto sociale ed universitario* non varia tra gli studenti afferenti ai due diversi corsi di laurea, in quanto l'oggetto dell'investimento formativo di cui gli studenti fanno esperienza è il medesimo "l'Università". Rispetto alla distribuzione dei Modelli Culturali per Corso di Laurea, si evidenzia come gli "Studenti in Scienze dell'Educazione", presentando una maggiore percentuale di "idealisti" ancorano maggiormente la propria formazione ad una *idea* di Università e di *contesto* in cui è totalmente assente una visione critica della formazione e quindi si presenta totalmente disancorata dalla realtà. In altri termini questi studenti affrontano la propria formazione in senso ad una idea che non genera progettualità, né sviluppo, ma soprattutto una adesione passiva ai dispositivi formativi. Gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, invece, mostrano un maggiore "impegno" e capacità progettuale che si dispiega nell'agentività, intesa come capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti (Bandura, 1997).

1.3.2. *Relazione tra Modelli Culturali e Anno di Iscrizione*

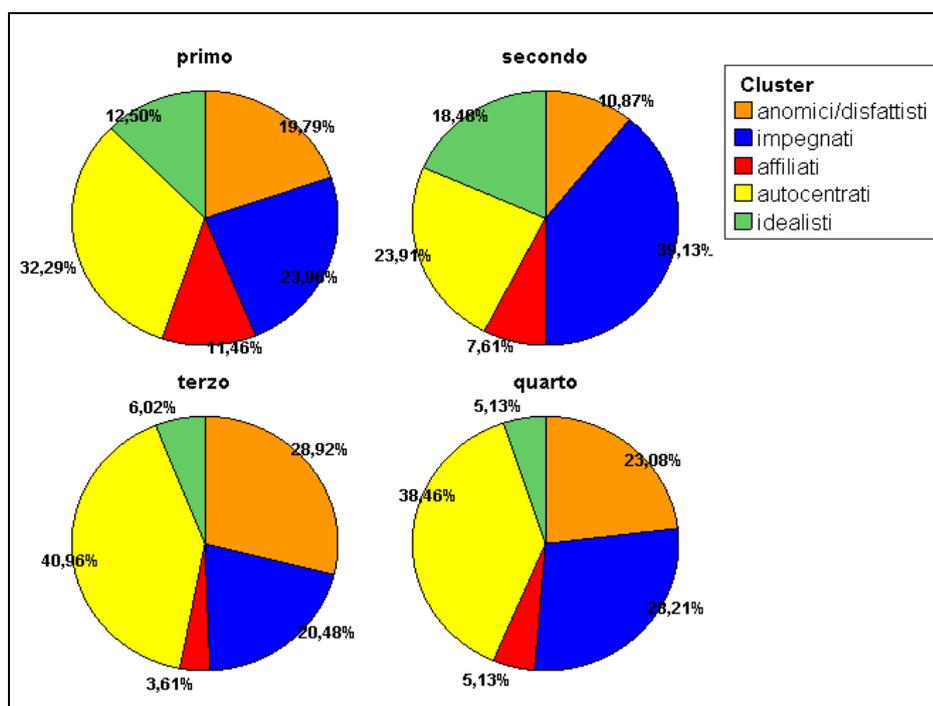
Per quanto riguarda invece la relazione tra *Modelli Culturali* e *Anno di Iscrizione* (Tabella 5; Grafico 3 e 5) si evidenzia l'esistenza di una relazione significativa (Chi-Quadro=29,34; gdl=12; $p<0.05$), ossia che i Modelli Culturali si modificano negli anni e quindi è confermata l'ipotesi di una mediazione culturale operata dal setting formativo.

Tabella 5. Distribuzione percentuale dei *Modelli culturali* per *Corso di Laurea*

	Anomici/ disfattisti		Impegnati		Affiliati		Auto- centrati		Idealisti		Totale	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Primo anno	19	19,8	23	24,0	11	11,5	31	32,3	12	12,5	96	100
Secondo anno	10	10,9	36	39,1	7	7,6	22	23,9	17	18,5	92	100
Terzo anno	24	28,9	17	20,5	3	3,6	34	41,0	5	6,0	83	100
Quarto anno	9	23,1	11	28,2	2	5,1	15	38,5	2	5,1	39	100

Ma vediamo quale è la direzione di questa mediazione. Il grafico evidenzia che il gruppo degli “*anomici/ disfattisti*” tende prima a diminuire e poi ad aumentare con il tempo passando da 17,79% al primo anno, al 10,87% al secondo, fino a raggiungere il 28,92% per il terzo anno e il 23,08% per il quarto anno. Il gruppo degli “*impegnati*” mantiene percentuali abbastanza alte passando dal 23,96% al primo anno, al 39,13% al secondo anno, al 20,48% del terzo anno, ritornando al 28,21% al quarto anno. Gli “*affiliati*” mantengono un andamento decrescente passando da una percentuale dell’11,46% al primo anno, al 7,61% al secondo, al 3,61% al terzo anno, al 5,13% al quarto anno. Gli “*autocentrati*” tendono addirittura ad aumentare lievemente dopo un decremento nel secondo anno che aveva lasciato più spazio agli “*impegnati*”. Essi passano dal 32,29% al primo anno, al 23,91% al secondo anno, fino a fare un salto al 40,96% al terzo anno e il 38,46% al quarto anno. Infine gli “*idealisti*” tendono ad avere un incremento nel passaggio dal primo anno 12,50% al secondo anno 18,46%, nel terzo e quarto anno scende la percentuale a 6,02% fino a 5,13%.

Grafico 5. Distribuzione dei Modelli Culturali per *Anno di iscrizione*



Dai risultati in sintesi emerge che nel passaggio dal primo al secondo anno, si presenta un aumento di due modelli culturali: “*impegnati*” ed “*idealisti*”. Negli anni successivi, invece, questi due modelli culturali tendono a diminuire per dare spazio ai Modelli Culturali “*autocentrati*” e “*anomico/disfattisti*”. Premettendo gli studenti non sono gli stessi per gli anni, è possibile eseguire una foto dalla quale trarre indizi per effettuare ipotesi su possibili dinamiche che coinvolgono i modelli culturali degli studenti negli anni. Dalla lettura di questa foto, si può ipotizzare in prima istanza che nel passaggio al secondo anno, gli studenti, a seguito del primo anno di esperienza formativa, incrementino l’investimento in un contesto formativo di cui ora si fidano e questo attraverso un maggiore impegno. Si può ipotizzare, inoltre, che questa rappresenti una fase “luna di miele”, dove la polarità espressa dalla fiducia sostiene un’idea positiva del progetto formativo in un caso, o l’impegno pratico nell’altro.

Con il passaggio al terzo e quarto anno, tuttavia, diminuisce la fiducia nel contesto, nelle istituzioni ed in particolare l'Università, questo probabilmente a seguito di una maggiore esperienza diretta di relazione con il contesto formativo, in alcuni casi deludente, e di una maggiore capacità critica sviluppata proprio conseguente mente alla esperienza diretta. Si può anche ipotizzare che gli studenti, entrando anche in contatto con gli aspetti formativi della professione, di cui valutano la poca spendibilità, diventino più critici e meno fiduciosi nelle istituzioni in genere. Ad esempio, qualche anno fa fu bloccato lo scioglimento delle graduatorie per l'immissione nell'insegnamento, negli studenti del quarto anno aumentò un senso di sfiducia e pessimismo che si orientò anche nell'atteggiamento verso lo studio (*“è inutile affannarsi, tanto per ora l'accesso al lavoro è bloccato”*).

Gli studenti, quindi, si orientano in due direzioni per far fronte alla sfiducia: da un lato, ripiegano sull'utilità del percorso universitario, centrandosi sulle logiche di acquisizione del titolo o per il piacere di fare una *“disciplina che piace”* in cui l'impegno è comunque presente come strumento per raggiungere lo scopo, ma è totalmente assente la progettualità, così come evidenzia l'aumento del gruppo degli *“autocentrati”*. Dall'altro lato essi tendono invece ad orientarsi verso un totale disimpegno e delega così come evidenziato dall'aumento del gruppo degli *“anomici/disfattisti”*.

Dai dati, comunque emerge una diminuzione dell'*“affiliazione al contesto”*. Probabilmente la scelta universitaria operata su consiglio o indirizzo dei genitori con il tempo si rileva fallimentare e comporta o una modifica del modello culturale oppure genera un *drop-out*.

1.3.3. *Relazione tra Modelli Culturali, Corso di Laurea e Anno di Iscrizione*

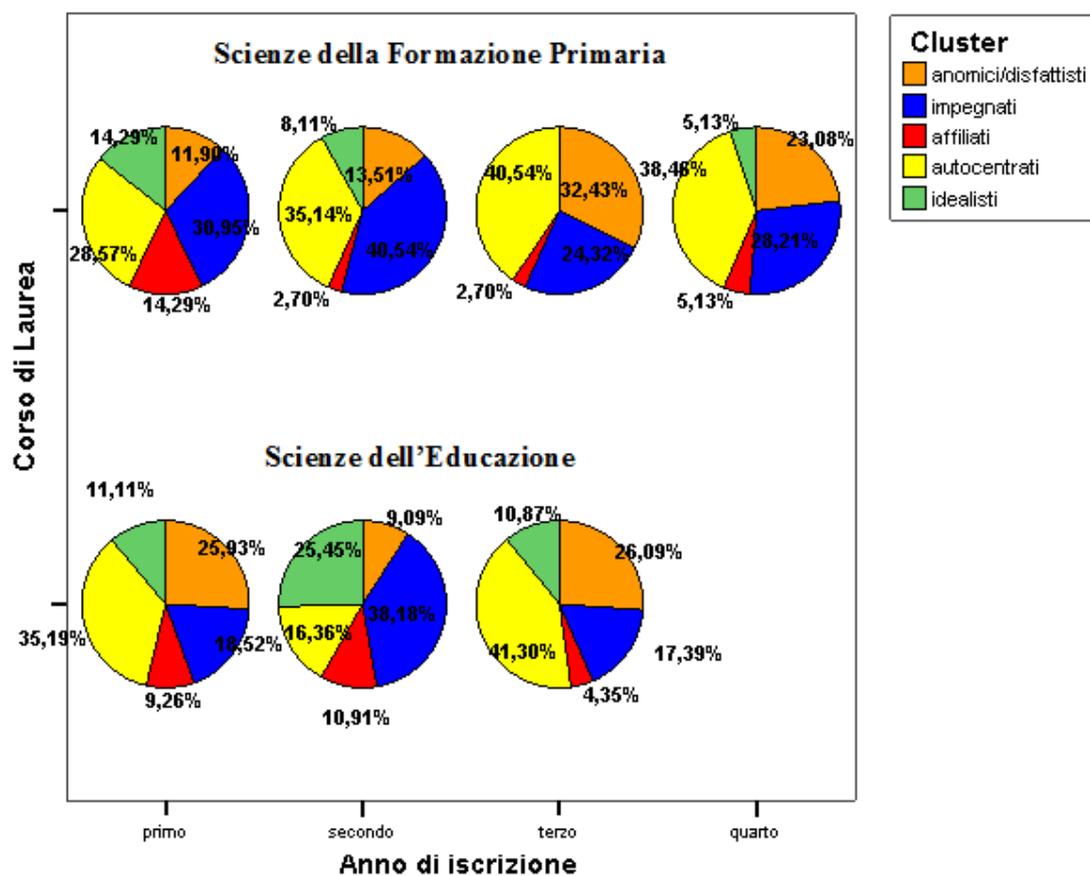
A fronte di questi dati, tuttavia, è necessario chiedersi se la direzione della mediazione negli anni risulta essere uguale per i due diversi Corsi di Laurea (Grafico 6). Mettendo in relazione la distribuzione dei Modelli Culturali con le variabili Anno di Iscrizione e Corso di Laurea emerge che:

a) Nel corso di laurea in *Scienze dell'Educazione* si presenta una maggiore e significativa variabilità negli anni (Chi-quadro= 22,53,05; gdl=8; $p < 0,05$). Come nell'andamento unificato si evidenzia che nel secondo anno vi è un aumento dei modelli culturali quali gli *impegnati* e di *idealisti*, con il passaggio al terzo anno, ritorna l'alta percentuale di *anomici disfattisti* e di *autocentrati*.

b) Nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, invece, la distribuzione dei modelli culturali in relazione al corso di laurea e all'anno non risulta essere significativamente diversa (Chi-quadro= 12,51; gdl=12; $p > 0,05$). Si evidenzia nel tempo una diminuzione degli *idealisti*, e degli *affiliati*, ed un aumento degli *anomici/disfattisti* e degli *autocentrati*. La quota degli *impegnati* rimane costante nel tempo.

In sintesi è confermata l'ipotesi di una mediazione culturale del setting formativo, operata però nella direzione di un maggiore disinvestimento nella istituzione formativa attraverso una centratura verso il soddisfacimento dei propri interessi, senza un progetto, e una maggiore anomia, questo soprattutto nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione. La modifica dei modelli culturali nel tempo, tuttavia, coinvolge nella direzione appena esposta gli studenti del Corso di laurea di Scienze dell'Educazione.

Grafico 6. Distribuzione dei Modelli Culturali per Anno di iscrizione e Corso di Laurea



2. Analisi della rappresentazione della professione

Riportiamo come per la sezione precedente l'analisi delle rispettive dimensioni definite dai cluster e dallo spazio fattoriale rispetto alla rappresentazione della Professione.

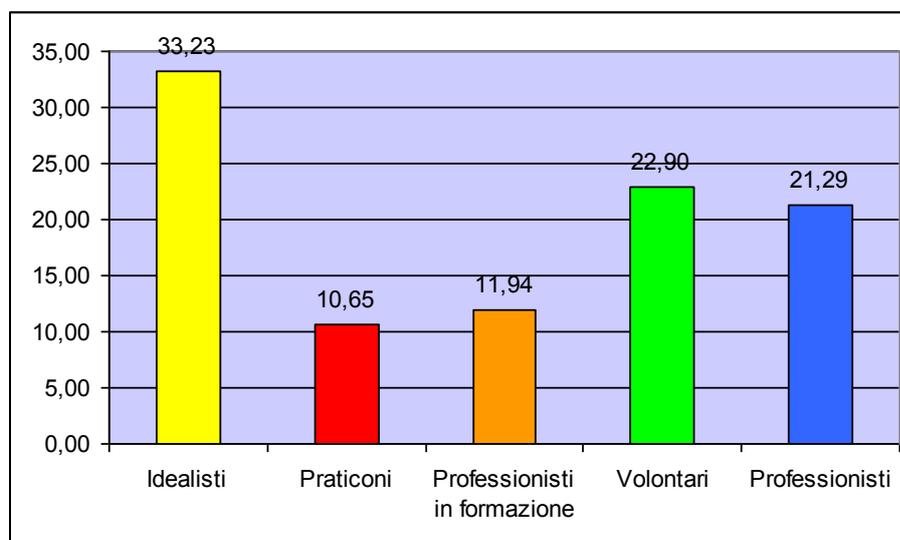
2.1. Analisi dei Modelli Culturali

L'analisi delle corrispondenze multiple ha evidenziato un raggruppamento in cinque cluster di diverso peso statistico, vale a dire 5 modelli culturali relativi alla cultura locale degli studenti di Scienze della Formazione (Tabelle 6 e 7; Grafico 7; Allegati G, H).

Tabella 6. Peso statistico dei cluster per gli studenti

Cluster 1 <i>Idealisti</i>	Cluster 2 <i>Praticoni</i>	Cluster 3 <i>Professionisti in formazione</i>	Cluster 4 <i>Volontari</i>	Cluster 5 <i>Professionisti</i>
33,5%	10,65%	11,94%	22,90%	21,29%

Grafico 7. Distribuzione percentuale dei cluster



Cluster 1. Idealisti (33,5%)

Dall'analisi delle risposte fornite a questo segmento culturale emergono due aspetti fondamentali: il primo riguarda una idea di professione in cui è totalmente assente la dimensione tecnica, il secondo riguarda l'“idea” delle “Scienze della Formazione” come una forma di “aiuto” “rassicurante”.

Gli studenti hanno in una “idea” di professione svincolata da qualsiasi dimensione tecnica ma retta su caratteristiche di personalità dell'operatore che deve essere *sensibile*. La sensibilità è la categoria professionale entro la quale la funzione dell'operatore si declina. Essa però si oppone all'idea di *forza*, che si associa ad una maggiore competenza tecnica, propria di uno *psichiatra* o di un *consulente*. La forma di sensibilità che deve avere l'operatore è assimilabile ad uno *psicologo* o ad un *insegnante*. La dimensione psicologica, quindi, si configura come una forma di aiuto istituita ma senza tecnica.

L'agire delle scienze della formazione, così, si presenta come “abbastanza” *necessario, aiutante ed utile*, per aiutare gli altri. La formazione garantisce la risposta ad una richiesta di aiuto che nasce da una idea della “*professione*” ma non proviene da un reale cliente, che non compare mai nella formulazione di una specifica domanda. La funzione educativa e formativa, richiede, quindi *studi approfonditi* (abbastanza), *preparazione, impegno per un lungo periodo*; tutto senza alcun ancoraggio ad una competenza tecnica, alla pratica o a criteri di revisione professionale (*Per diventare competenti bisogna sottoporre l'attività professionale a revisione “poco”*). Questi criteri tecnici non sono necessari in una professione in cui bisogna *ascoltare, capire e migliorare*.

Insomma questi studenti effettuano un percorso formativo che permetterà di acquisire un titolo con il quale essi potranno realizzare una professione che nasce dall'adesione ad un credo, ma è lontana da qualsiasi progettualità professionale futura. Il rischio è che essi all'uscita dal mondo universitario

siano incapaci di confrontarsi con le richieste del mercato del lavoro e siano manchevoli di una dimensione più tecnica che trascurano per coltivare una “idea”.

Cluster 4. Volontari (22,90%)

Gli studenti appartenenti a questo segmento culturale ritengono che la professione si orienti ad *aiutare* (“*l’agire delle Scienze della Formazione è aiutante*”) coloro che vivono una condizione di *difficoltà* e *bisogno*. E’ una domanda debole a cui bisogna rispondere con *forza*, così come farebbe un professionista quale lo *psichiatra*. E’ una forza che non deriva dalla dimensione tecnica, così come nel cluster 1, ma dal *valore della scienza*. Anche in questo caso l’idea insita nelle finalità e negli scopi delle scienze della formazione (*per niente superflua, molto utile, necessaria e rassicurante*), orienta sia la scelta del percorso di studi, sia la costruzione della professione, sia le dimensioni pratiche che si presentano come stereotipate perché saturate dalla scienza stessa.

La dimensione formativa professionale è soprattutto veicolata dall’interesse e dal *desiderio di comprensione* delle scienze pedagogiche, nelle quali sono rintracciati gli obiettivi professionali. La formazione, quindi, lungi dal perseguire una progettualità precisa e aderente al mercato del lavoro, si disancora dalla professione e diviene una forma di volontariato verso i bisognosi. In questa totale assenza di dimensione di verifica *la preparazione non è importante per svolgere la professione* ma sono necessarie capacità di *ascolto, gentilezza e comprensione*. Ancora una volta sono messi in rilievo tratti di personalità che si ergono a categorie professionali. Nei volontari rientrano gli iscritti al corso di laurea in Scienze dell’Educazione.

Cluster 5. Professionisti (21,29%)

Gli studenti che rientrano in questo segmento culturale in generale frequentano il corso di laurea in *Scienze della formazione primaria* e sono all'ultimo anno della loro formazione. Essi saldano la dimensione formativa a quella professionale. Le Scienze della formazione costituiscono una "scienza" al servizio della costruzione di una professione, e per *perseguire obiettivi professionali e garantirsi una posizione economica*. Questi studenti hanno una chiara idea della professione che dovranno svolgere e questa idea si ancora al mercato del lavoro in cui andranno ad inserirsi (*scuola*), tanto da asserire che la funzione del professionista è quella di *orientare i comportamenti* e di aiutare il cliente a *perseguire i propri obiettivi* attraverso una *progettazione* volta all'innovazione. Il cliente è bene presente e chiaro nella immagine della professione, pertanto, si presenta *interessato e motivato*, piuttosto che bisognoso.

Essi non ritengono che siano le caratteristiche di personalità ad orientare la professione, piuttosto la *preparazione*. Da sottolineare che manca, però, l'accento ad una dimensione di verifica.

Insomma essi sono molto orientati al mercato del lavoro, in questo caso la scuola, e questo orientamento, però in parte li allontana dalla necessità di pensare a validi *criteri di verifica* e di revisione dell'*attività professionale*. La preparazione, quindi satura in parte la categoria della professionalità.

Cluster 3. Professionisti in formazione (11,94%)

A differenza del cluster 4, questo raggruppamento di studenti presenta un ancoraggio alla professione all'interno di una dimensione scientifica. L'idea della professione è declinata ancora nella scienza e non nella prassi. Si tratta di una scienza che è "molto" *necessaria, utile e doverosa, ed aiutante*

per spiegare e pensare. Questi studenti sono mossi dalla curiosità e dall'interesse per una scienza e da una idea che li spinge da una lato a seguire *studi approfonditi*, dall'altro a considerare i criteri più professionalizzanti (*sottoporre l'attività a revisione professionale*). Questa idea di professione, però è in costruzione e non si incontra con un reale cliente, che non è proprio rappresentato.

In altri termini esiste un'idea di professionalità in parte ancorata alla *visione* che essi hanno delle scienze pedagogiche. In questa *visione* compaiono di nuovo criteri collegati a caratteristiche di personalità più che di utenza quali: la predisposizione, e la sensibilità, oltre che una percezione di "rischio", in parte guidata da una esigenza professionale spendibile in termini lavorativi.

Cluster 2. Praticoni (10,65%)

Gli studenti appartenenti a questo segmento, si caratterizzano per una forte dimensione "*pratica*", nella quale si inserisce *sia* il percorso formativo, che permette l'acquisizione di un titolo, (l'Università come istituzione, quindi, permette poter "fare" un lavoro, piuttosto che costruire una professione) *sia* la funzione professionale che è quella di *risolvere* i problemi. Essi hanno un'idea della professione come un'azione orientata ad uno scopo: aiutare l'altro; si tratta comunque di un cliente "passivo" che va aiutato attraverso un'azione concreta. La dimensione tecnica è molto forte e poco si collega ad una dimensione teorica, ma si configura addirittura come prescrittiva ("valutare" e "risolvere"). Le figure associate a questa dimensione tecnica sono *l'assistente sociale* e *lo psichiatra*.

Gli studi approfonditi così come la pratica sono "abbastanza" necessari per diventare competenti. Questa idea, però, si svincola da qualsiasi *revisione*

professionale. Insomma questi studenti, non credono nell'azione delle Scienze della formazione che sono “abbastanza” superflue e “poco aiutanti”, ritengono che acquisire il titolo sia necessario per poter svolgere una professione che richiede “abbastanza” *predisposizione* ma soprattutto la pratica e “pochi” *sacrifici*. La formazione così, è svuotata della sua funzione, ma è delegata a rispondere ad una idea del “fare”.

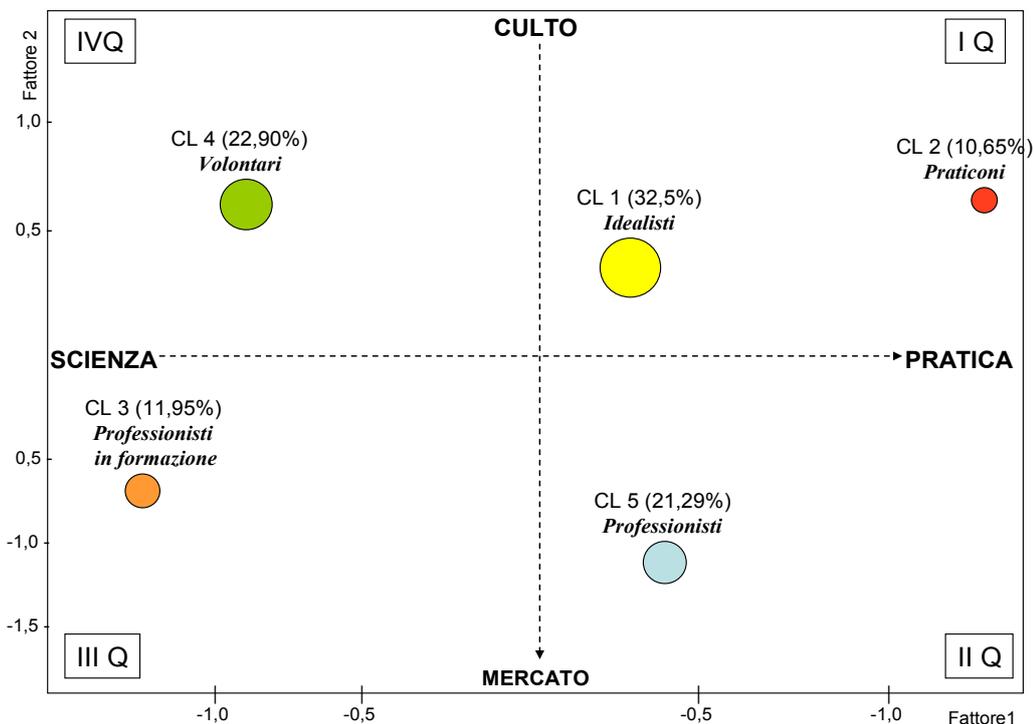
Tabella 7. Presentazione sintetica dei modelli culturali

<i>Idealisti</i>	Praticoni	<i>Professionisti in formazione</i>	<i>Volontari</i>	Professionisti
La formazione permette di perseguire una idea: aiutare i bisognosi. E' importante essere sensibili, più che avere tecnica.	Per questi studenti non è importante la formazione, quanto la capacità di apprendere il “saper fare”. La formazione permette di acquisire un titolo per risolvere i problemi degli altri in difficoltà.	Questi studenti si muovono tra l'idea di una scienza aiutante e la necessità di conciliare questo con la pratica formativa. Sono in via di definizione per la professionalità.	La formazione permette di aiutare chi ne ha bisogno, questo è lo scopo delle scienze della formazione. Tuttavia l'aiuto richiede una pratica professionale e doti di sensibilità.	La formazione disciplina così come la pratica servono a costruire una professionalità che si ancora ad un cliente e ad un mercato del lavoro.

2.2. Spazio Culturale

Anche in questo caso sono state considerate le prime due dimensioni fattoriali che definiscono il 52,5% della variabilità delle risposte (Grafico 8; Allegati I e L).

Grafico 8. Spazio fattoriale e cluster



Il primo fattore: FORMAZIONE PROFESSIONALE

Questo si declina secondo le due polarità “*Scienza*” (X-) e “*Pratica*” (X+)

Sulla polarità (X-) dell'asse orizzontale ritroviamo risposte connotate come “molto” *all'utilità e necessità* delle scienze della formazione. Gli studenti che intraprendono questo percorso di studi sono ancorati all'idea di una professione che si costruisce all'interno di un percorso di studi in cui si rileva importante l'approfondimento e la pratica, ma soprattutto le caratteristiche di personalità come la *predisposizione*. Questa dimensione che spinge allo studio, è veicolata però da un'idea di utenza che non si incontra con il reale, ma si costruisce all'interno di una finalità euristica più ampia di cui le scienze pedagogiche sono portatrici (Le scienze della formazione sono

“molto” *utili, interessanti ed aiutanti*”). L’azione operata da coloro che si stanno formando, quindi, trova la sua applicazione in un’utenza che è *bisognosa*, che chiede *ascolto* e che vuole *migliorare*. La rispondenza a questa idea di utenza, pertanto, richiede una risposta professionale che non rientra nell’idea di una professione in sé, ma in un dovere e nel valore morale e sociale. In questa ottica sono necessarie doti personali quali la *sensibilità* e la *capacità di ascolto* e la *forza*, ma allo stesso tempo la *capacità, l’impegno e il sacrificio*, e la *revisione della propria attività professionale*.

Sulla polarità opposta (X+) ritroviamo risposte che vanno in una direzione più *pratica*. Chi decide di formarsi in questo settore lo fa per raggiungere risultati professionali, piuttosto che per aiutare gli altri. Questa disciplina, infatti, è pensata come una scienza *utile e necessaria*, piuttosto che *aiutante e doverosa*, che si muove nella direzione valutativa, di elaborazione e risponde ad una richiesta di formazione e crescita dell’utenza. La professione richiede per l’acquisizione di competenze la predisposizione, l’intelligenza, ma soprattutto un investimento formativo che si protrae negli anni (*per diventare competente bisogna impegnarsi per un lungo periodo*). Essa si dispiega molto in una dimensione pratica e meno teorica, guidata dal “fare”, piuttosto che da un operare professionale (*bisogna sottoporre l’attività professionale ad una opera di revisione “poco”, non bisogna fare duri sacrifici*).

Il secondo fattore: SIMBOLIZZAZIONE PROFESSIONALE

Questo fattore si polarizza secondo le modalità “*“Mercato” (Y-) vs Culto*” (Y+)

Sulla polarità negativa dell’asse verticale (Y-) ritroviamo risposte che caratterizzano le Scienze della Formazione come un sapere all’interno del

quale si costruisce una professionalità orientata al *mercato del lavoro*. Lo studente quindi oltre ad essere intelligente, deve *essere preparato*, sottoporsi a *sacrifici* e asservire il proprio operato ad *un'attività professionale* di revisione e seguire “molto” studi approfonditi. La professionalità, pertanto non è asservita strettamente a caratteristiche di personalità (*gentilezza, sensibilità e predisposizione*). La formazione quindi diviene il luogo in cui realizza le competenze per incontrare il mercato del lavoro e per costruire una professionalità che garantisca un *beneficio economico* e il *successo*. Il cliente, quindi, non è pensato più come spinto da un bisogno, piuttosto dalla *motivazione*. La funzione del professionista, pertanto si esplicita coerentemente alla professione (operata nella scuola) nell'*orientare i comportamenti*, nell'attività di *elaborazione, correzione, valutazione, progettazione*.

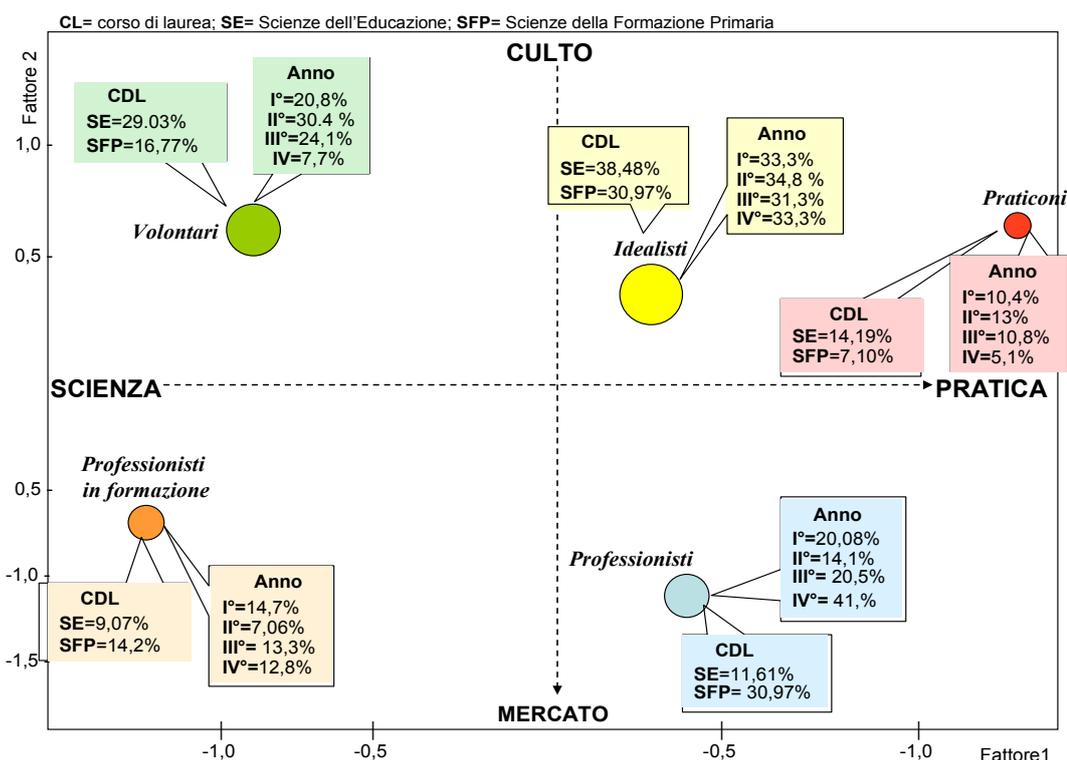
Sulla polarità positiva (Y+) ritroviamo modalità di risposta che connotano Università quale luogo simbolico in cui la dimensione di aiuto trova una sua istituzionalizzazione; essa rappresenta l'istituzione in cui si costruisce il *culto della professione* (*Le scienze della formazione sono una forma di sensibilità*) che si orienta nella direzione dell'aiuto. Svuotata della sua funzione di formazione essa non è più il luogo della crescita professionale, tanto che gli studenti ritengono sì di dover seguire studi approfonditi, ma non ancorano la professionalità ad alcun criterio di verifica, né tantomeno ritengono necessario *impegnarsi per un lungo periodo*. Gli unici criteri che guidano la professione e che vanno migliorati sono insiti nelle caratteristiche di personalità dello studente: *sensibilità, gentilezza e capacità di ascolto*. Essi sono i criteri per rispondere ad una domanda che si presenta come richiesta di aiuto di fronte ad una situazione *spaventante* o per una richiesta di *miglioramento*.

In questo secondo asse sono l'appartenenza al corso di studi (Scienze della Formazione Primaria vs Scienze dell'Educazione), così come l'anno di iscrizione (secondo o quarto) ad orientare il posizionamento. Gli studenti iscritti a Scienze della Formazione Primaria ($V_{test} = -6,19$) e giunti al quarto anno ($V_{test} = 3,85$) si posizionano verso una dimensione professionale ancorata al *mercato del lavoro*, in antitesi, gli studenti di Scienze dell'Educazione ($V_{test} = 6,19$) iscritti al secondo anno ($V_{test} = 2,14$) ancorano la professione ad una idea di cui è portatrice la scienza e che trova la sua istituzionalizzazione nell'Università.

2.3. Relazione tra Modelli culturali e variabili illustrative³⁵.

Anche per la rappresentazione della Professione è stata rilevata la relazione tra Modelli Culturali e variabili illustrative Anni di iscrizione e al Corso di Laurea (Grafico 9).

Grafico 9. Spazio fattoriale professione.
Modelli culturali e rispettive percentuali per *Corso di laurea* e *Anno di iscrizione*



2.3.1. Relazione tra Modelli Culturali e Corso di Laurea

Anche in questo caso si è provveduto a mettere in relazione la distribuzione dei Modelli Culturali con i Corsi di Laurea e l'anno di Iscrizione (Tabella 8; Grafico 9 e 10).

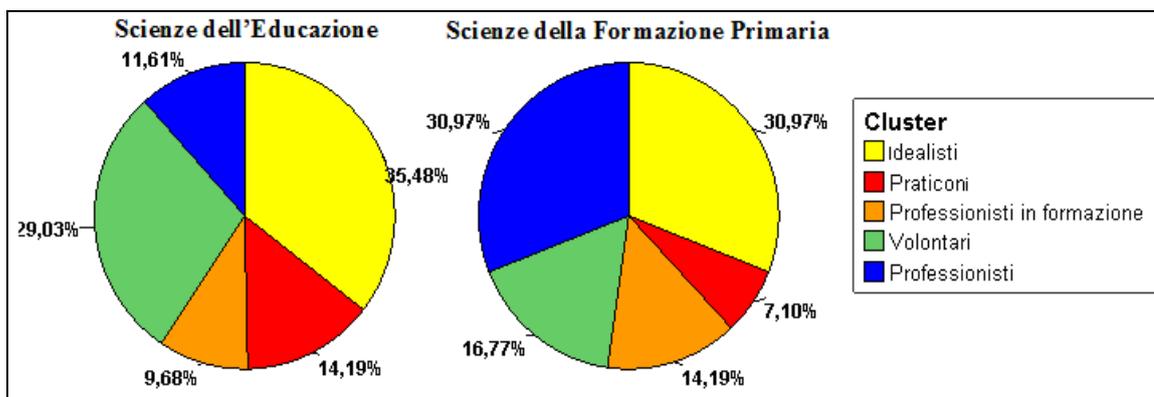
³⁵ Non sono state in questa sede riportate tutte le analisi effettuate per mettere in relazione le variabili illustrative con i Modelli Culturali in quanto non rispondente agli obiettivi di ricerca. Tuttavia si riportano in modo sintetico alcuni dei risultati. I Modelli Culturali non hanno una relazione significativa in relazione al Sesso, all'Attività lavorativa, al luogo di residenza, e alla convivenza familiare, al Titolo di studio all'età e al punteggio del Voto di diploma ($p > .5$).

Tabella 8. Distribuzione percentuale dei *Modelli culturali* per *Corso di Laurea*

	Idealisti		Praticoni		Professionisti in formazione		Volontari		Professionisti		Totale	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Scienze della educazione	55	35,5	22	14,2	15	9,7	45	29,0	18	11,6	155	100
Scienze della Formazione Primaria	48	31,0	11	7,1	22	14,2	26	16,8	48	31,0	155	100

Nel primo caso si evidenzia immediatamente che per il *Corso di Laurea* in *Scienze dell’Educazione* la percentuale degli studenti che rientra nel profilo degli “*idealisti*” (38,48%) si presenta come superiore a quella degli studenti iscritti al corso di Scienze della Formazione primaria (30,97%). Il profilo dei “*praticoni*” è del 14,19% nel corso di laurea di SE e del 7,10% nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. La categoria dei “*professionisti in formazione*” sale da 9,07% per SE a 14,2% per SFP. I “*volontari*” passano dal 29,03% in SE al 16,77%, nel corso di SFP. Infine i “*professionisti*” aumentano in percentuale dal 11,61% nel corso di SE al 30,97% in SFP. Inoltre dall’analisi effettuata confrontando le frequenze attese e quelle effettive, si rileva che la categoria dei “*Professionisti*” è molto inferiore alle attese, invece, quella dei “*professionisti in formazione*” è superiore alle attese. Sembra chiaro che gli studenti di Scienze dell’Educazione sono alla costruzione di un profilo professionale, ma probabilmente, l’idea di cui sono portatori “il bisogno e l’aiuto” nonchè il tipo di formazione realizzata conferma un modello a metà tra l’idea di *culto della professione* e di *professione*.

Grafico 10. Distribuzione dei Modelli Culturali per *Corso di Laurea*



La relazione tra Modelli Culturali e Corso di Laurea è significativa ($Chi\text{-}Quadro=24,19; gdl=4; p=0.00$). Si conferma così l'ipotesi di ricerca secondo la quale i setting formativi operino una mediazione sui modelli culturali degli studenti afferenti ai due corsi di laurea che li orienta verso due diverse direttrici differenti, in quanto l'oggetto della formazione professionale è diverso *Educatore vs Insegnante*. Tuttavia questo dato va confermato considerando la variazione negli anni.

Rimane comunque interessante il dato rispetto al quale gli studenti di Scienze dell'Educazione, ancorano la propria formazione ad un'idea di professione, in cui è totalmente assente la dimensione tecnica, ma è presente solo la dimensione dell'aiuto e sulle categorie personali della sensibilità. Una idea incapace di confrontarsi con il mondo del lavoro e che guida il grado di investimento che non si lega ad alcuna progettualità futura, né ad un investimento consapevole. Alta è anche la percentuale dei volontari. In questa categoria, come nella precedente, sono assenti i criteri di verifica propri di una formazione professionalizzante: è l'idea del bisogno e dell'aiuto che spinge frequentare il percorso formativo. Entro questa idea istituzionalizzata nella *scienza per i volontari* non è necessaria la formazione ma l'impegno, per gli idealisti, invece, è necessaria una formazione astratta e basata sugli ideali, ma

senza tecnica. La dimensione “bisogno”=“aiuto” è la categoria omogeneizzante entro la quale si muove il significato della formazione e l’investimento operativo.

Gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, invece, rientrano con maggiore percentuale nel modello culturale dei “professionisti”, e, meno di “professionisti in formazione” così come si evidenzia dal confronto tra le frequenze reali e quelle attese; questo probabilmente perché la formazione è maggiormente ancorata ad una pratica professionale chiara e definita.

In generale è comunque alta la percentuale degli “idealisti”. Questo dato deve far pensare molto sulla riflessione che viene operata attraverso i dispositivi formativi didattici e di tirocinio. Se è possibile aspettarsi che gli studenti di SE siano spinti da una motivazione fideistica, sorprende di più rilevare questa alta percentuale di “idealisti” negli studenti di SFP. E’ possibile ipotizzare che questi tendano ad assimilare la dimensione di *aiuto ai bisognosi*, identificati come i minori, a quella di *maternage genitoriale*. E’ una rappresentazione comunque distorta e passivizzante del cliente (studente = bisognoso) che non garantisce un corretto investimento nella formazione, ossia coerente ai reali obiettivi professionali. In questa dimensione, inoltre, è totalmente assente la funzione della tecnica: in altri termini “*genitori si nasce e non si diventa*”.

2.3.2. Relazione tra *Modelli Culturali* e *Anno di Iscrizione*

Per quanto riguarda invece la relazione tra *Modelli Culturali* e *Anno di Iscrizione* (Tabella 9; Grafici 9 e 11) si evidenzia come anche la distribuzione dei modelli culturali non vari significativamente nel tempo per gli studenti

(*Chi-quadro=19,77; gdl=12; p>0,05*) ossia i modelli culturali non si modificano negli anni. Rispetto al dato precedente questo fa ipotizzare che la differenza tra i due corsi di laurea non sia legata ad una modifica dei modelli culturali a seguito dell'impatto con il setting formativo ma sia generata dalla diversa posizione verso l'"oggetto professione", presente già in ingresso negli studenti. Pertanto l'Università non fa altro che riprodurre i modelli culturali degli studenti, senza operare alcuna modifica.

Tabella 9. Distribuzione percentuale dei *Modelli culturali per anno di iscrizione*

	Idealisti		Praticoni		Professionisti in formazione		Volontari		Professionisti		Totale	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Primo anno	32	33,3	10	10,4	14	14,6	20	20,8	20	20,8	96	100
Secondo anno	32	34,8	12	13,0	7	7,6	28	30,4	13	14,1	92	100
Terzo anno	26	31,3	9	10,8	11	13,3	20	24,1	17	20,5	83	100
Quarto anno	13	33,3	2	5,1	5	12,8	3	7,7	16	41,0	39	100

In generale il gruppo degli "*idealisti*" tende rimanere stabile negli anni passando da 33,33% al primo anno, a 34,78% al secondo, a 31,33% al terzo anno e 33,33% al quarto anno.

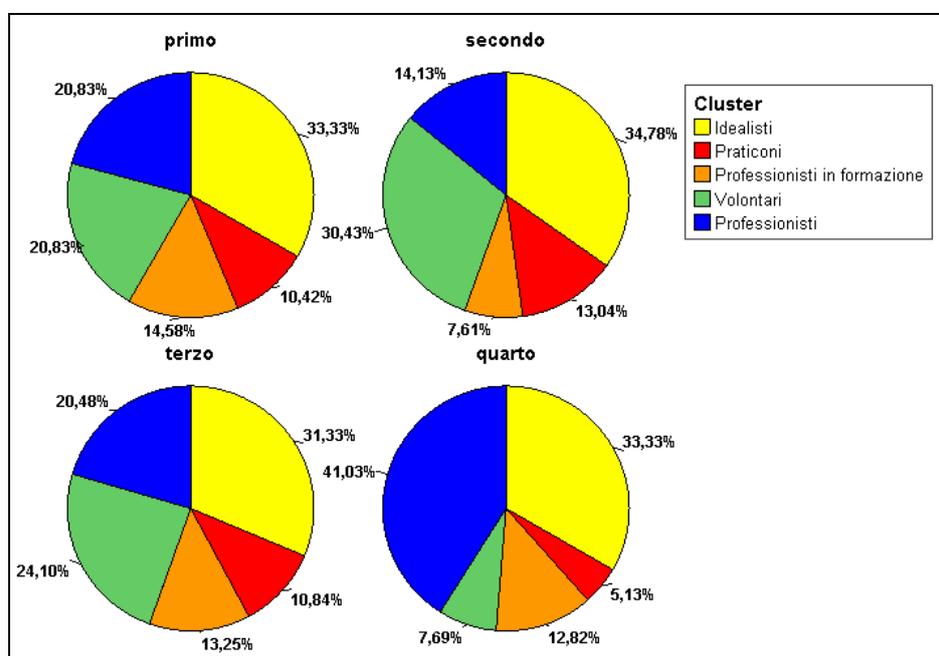
Il gruppo dei "*praticoni*" diminuisce con il tempo passando dal 10,42% al primo anno, al 13,04% al secondo anno, al 10,84% del terzo anno, fino al 5,13% al quarto anno.

I "*professionisti in formazione*" passano da una percentuale del 14,58% al primo anno, al 7,61% al secondo, al 13,25% al terzo anno, fino al 12,82% al quarto anno.

I “*volontari*” tendono dopo un incremento al secondo anno a diminuire. Essi passano dal 20,83% al primo anno, al 30,43% al secondo anno, al 24,10% al terzo anno e il 7,69% al quarto anno.

Infine i “*Professionisti*” tendono ad avere un incremento nel tempo dal primo anno 20,83%, al secondo anno 14,13%, al terzo anno 29,48%, al quarto anno 41,03%.

Grafico 11. Distribuzione dei Modelli Culturali per Anno di iscrizione



In sintesi è possibile evidenziare due aspetti critici emersi dai dati: il primo riguarda l’aumento del numero dei professionisti con il tempo, questo soprattutto per il corso di Scienze della Formazione Primaria. Questo dato fa ipotizzare che sia avvenuta una modifica dei modelli culturali, e quindi una ri-significazione della rappresentazione di professione a seguito della sollecitazione formativa, o perlomeno che siano rinnovato in una direzione

professionalizzante. Tuttavia questo dato va verificato incrociando i fati degli anni con quelli dei corsi di laurea.

Il secondo, invece, riguarda l'altro numero di studenti classificati come "idealisti". Questo modello culturale non ha subito nessuna variazione nel tempo anzi è evidente una riproduzione: rimane forte con il tempo l'idea di una scienza senza tecnica, di una idea non ancorata alla realtà, né ad un progetto.

Una analisi specifica va fatta sui volontari, i quali diminuiscono al quarto anno, tuttavia, sembra azzardato parlare di modifica del modello culturale, essendo il corso di Scienze dell'Educazione non presente al quarto anno, anzi l'idea di volontariato rimane comunque presente e forte. Lo stesso discorso può essere fatto per i "praticoni". Questi appartengono ad una categoria di studenti che ritengono dover acquisire tecnica senza teoria, e soprattutto di dover aiutare minori attraverso un'azione puramente "pratica" attraverso la "risoluzione di problemi". Si presuppone, così, che questi studenti tendono poco ad investire nello studio in quanto ritenuto inutile a concorrere alla propria professionalità.

2.3.3. *Relazione tra Modelli Culturali, Corso di Laurea e Anno di Iscrizione*

A fronte di questi dati, tuttavia, è necessario chiedersi se la direzione della mediazione risulta essere negli anni uguale per i due diversi Corsi di Laurea (Grafico 12). Mettendo in relazione la distribuzione dei Modelli Culturali con le variabili Anno di Iscrizione Corso di Laurea emerge che:

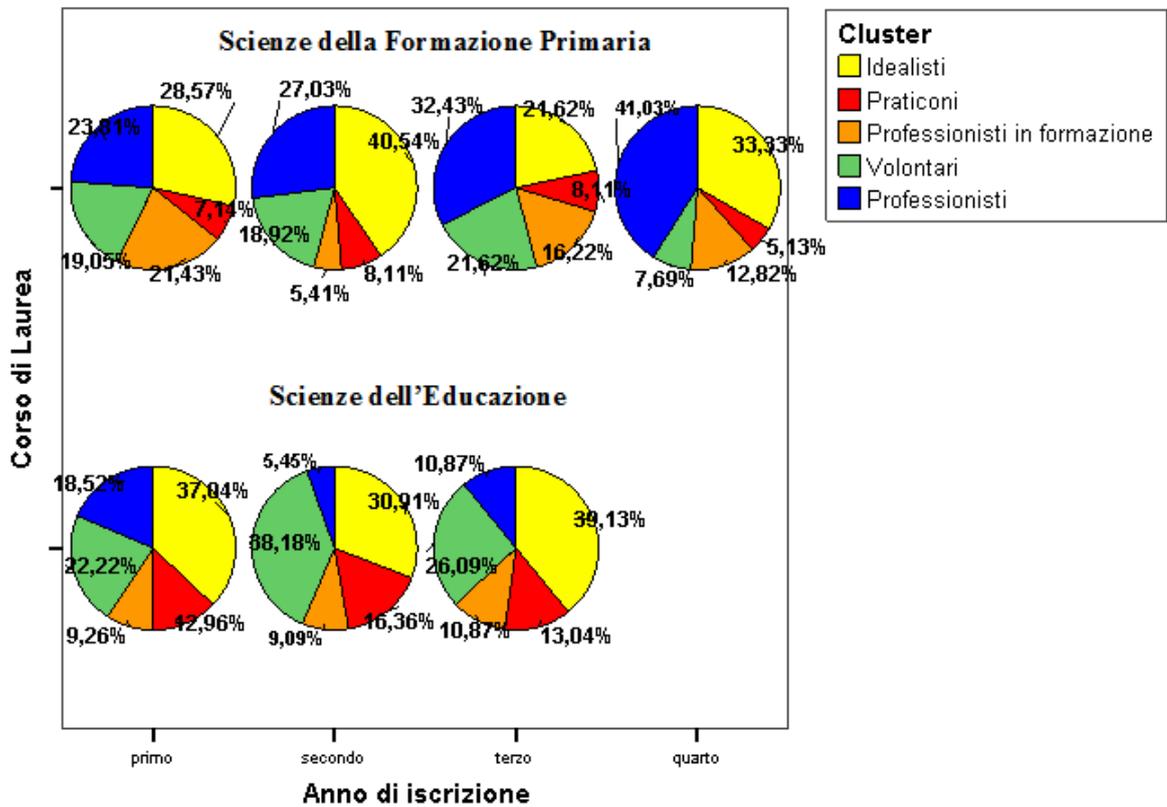
- a) Nel corso di laurea in *Scienze dell'Educazione* si presenta una variabilità dei Modelli Culturali negli anni non significativa (Chi-quadro= 7,53; gdl=8; $p>0,05$). Come nell'analisi aggregata per corsi di laurea si

evidenzia che il numero degli *idealisti* rimane alto negli anni. I *volontari* tendono ad aumentare nel secondo anno, per poi diminuire; tuttavia la percentuale rimane comunque alta. Coloro che diminuiscono nel tempo sono *Professionisti*. Infine i *praticoni*, a differenza del dato aggregato in cui vi è una diminuzione negli anni, presentano una percentuale pressoché costante. Con il tempo gli studenti di Scienze dell'educazione, ancorano la dimensione pratica, non alla costruzione del sapere, ma ad una tecnica senza sapere, in cui la dimensione teorica è totalmente svalutata.

- b) Anche nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria la distribuzione dei modelli culturali in relazione al corso di laurea e all'anno non risulta essere significativa (Chi-quadro= 11,17; gdl=12; $p>0,05$). Si evidenzia nel tempo una diminuzione dei *praticoni* e dei *professionisti in formazione* per lasciare spazio ai *professionisti*. I *volontari*, invece, diminuiscono solo al quarto anno. Molto alta rimane comunque la quota degli *idealisti*. La mediazione culturale, in questo Corso di laurea si indirizza verso una maggiore professionalità, in cui la tecnica e la teoria si sposano per orientarsi al mercato del lavoro. Tuttavia, l'investimento nella formazione è comunque fortemente vincolato ad un'idea di professione insita nelle teorie di scienze della formazione.

Anche se i modelli culturali degli studenti si distribuiscono diversamente per i corsi di laurea non è possibile confermare l'ipotesi di mediazione culturale visibile attraverso la loro trasformazione in quanto essa non si presenta come significativa.

Grafico 12. Distribuzione dei Modelli Culturali per Anno di iscrizione e Corso di Laurea



CAPITOLO IV

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

1. Discussione dei dati

Nel discutere sui risultati emersi dalla ricerca sembra interessante partire da un concetto: quello di *mediazione* con cui si intende un'azione volta a raggiungere un accordo tra parti. Chi sono le parti? La prima è definita dal cliente, in questo caso lo studente con le rappresentazioni di sé e del contesto formativo e professionale. Dall'altro c'è il mondo del lavoro, ma prima ancora l'Università, che costituisce il contesto e l'oggetto della mediazione stessa. In altri termini gli studenti che giungono dalla formazione superiore hanno una rappresentazione del contesto formativo, della formazione e della professione che si ancora a specifici modelli di simbolizzazione co-costruiti e generati nelle culture di appartenenza (Harré & Gillet, 1994; Carli, 2001; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Questi modelli regolano i modi della cognizione e le prassi dei soggetti (Salvatore *et al.*; 2008). Essi, però, molte volte non sono funzionali né ad indirizzare un corretto investimento nel contesto formativo, né a costruire ed organizzare l'esperienza universitaria in relazione ad una reale professionalità.

L'Università nel suo ruolo educativo e formativo, si pone quindi come "contesto", uno "*spazio transazionale*" (Winnicott, 1965) in cui i contenuti didattici e le pratiche formative possono generare l'incontro con questi modelli e produrne una modifica o una totale trasformazione. Quando questa

mediazione non si realizza il cliente rimane nella sua posizione; al contrario se essa si attua la trasformazione può avvenire attraverso traiettorie differenti:

- a) *trasformazione adeguata* al contesto, ossia capace di sviluppare una competenza a costruire rappresentazioni dell'ambiente formativo e quindi a pensare/riflettere sulle assunzioni culturali su cui poggia la costruzione di qualunque ruolo o attività (Montersarchio & Venuleo, 2003; 2006). In altri termini si verifica la possibilità di trattare con un dato *estraneo* trasformandolo in produttivo (Carli, 2001; Paniccia, 2003)³⁶.
- b) *trasformazione non adeguata*, invece, quando orienta verso un disinvestimento nel contesto, o nell'incapacità di leggere e sviluppare le proprie competenze formative e professionali nel contesto.

I risultati della ricerca evidenziano che in generale i setting formativi hanno un impatto sui modelli culturali degli studenti, sia per quanto riguarda la rappresentazione del *contesto sociale ed universitario* che *professionale*, e questo impatto si traduce sia nella riproduzione di questi modelli che nella loro trasformazione.

Rispetto alla rappresentazione del *contesto sociale e universitario* la mediazione non opera diversamente rispetto ai corsi di laurea (Scienze della formazione Primaria e Scienze dell'Educazione), e questo conferma quanto ipotizzato. Il modo con cui gli studenti danno significato al percorso formativo, nonché ai contesti micro e macro sociali, non dipende dai contenuti e dalle pratiche formative. L'esperienza formativa si configura come affrontata e significata allo stesso modo per gli studenti. I processi di simbolizzazione affettiva degli studenti operano indistintamente nella relazione con l'oggetto definito dal *contesto sociale ed universitario*

³⁶ Il rapporto con l'estraneo è un modo di relazione tra mondo interno e mondo esterno.

generando modelli culturali che in generale non differiscono significativamente. In altri termini formarsi per fare l'insegnante, piuttosto che l'educatore, non incide sul rapporto con il contesto micro-macro sociale e universitario.

In seconda istanza è confermata anche l'ipotesi che questa modifica si realizzi nel corso degli anni. Nel tempo l'esperienza formativa modifica per entrambe i corsi di laurea i Modelli Culturali in una direzione non adeguata, di maggiore *anomia* da un lato, o di investimento senza progetto, ossia con un obiettivo adempitivo, il titolo, che non sempre si traduce in un investimento formativo. Questo risultato è significativo ed evidente negli studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione ove negli studenti è forte l'idea di una formazione non guidata da un progetto, ma da un ideale che si concretizza in una pro-socialità senza obiettivi. Negli studenti di Scienze della Formazione Primaria, se pure vi è un aumento nel tempo di questi modelli, resta comunque presente il Modello Culturale dell'"impegno", fondamentale per un atteggiamento pro-attivo verso il contesto. Pertanto i setting formativi mediano, attraverso una riproduzione, questi modelli maggiormente adeguati.

In termini di qualità del servizio questo si traduce in un fallimento dell'implementazione di tutti quei dispositivi organizzativi e didattici per migliorare il livello di formazione degli studenti. Ad esempio chiedere ad uno studente classificato come *anomico/disfattista* di impegnarsi nel recupero dei crediti attraverso attività integrative non necessariamente produce gli esiti di miglioramento. Uno studente che non ritiene utile formarsi, né per sé, né per il futuro lavorativo, che svaluta ogni iniziativa rimanendo all'interno della relazione con il contesto in uno stato di dipendenza e passività, è probabilmente un soggetto che non è in grado né di formulare una domanda al sistema formativo, né di utilizzare le risorse messe a disposizione dal contesto stesso. Allo stesso modo, uno studente classificato come *idealista* che crede

possa andare sempre tutto bene, invece, potrà aderire passivamente a tutte le innovazioni inserite, ma non costruendo un progetto professionale concreto, anche grazie ad un'analisi delle criticità del contesto universitario e sociale, si troverà al termine degli studi ad “inseguire una idea” che non trova alcun fondamento nel mercato del lavoro.

Quindi, costruire laboratori on-line, piuttosto che utilizzare diverse metodologie didattiche potrebbe non sortire alcun effetto: questi interventi potrebbero scivolare come l'acqua su un vetro.

Nel caso della *rappresentazione del contesto professionale*, invece, i risultati si presentano come invertiti. Per primo è confermata l'ipotesi secondo cui i Modelli Culturali degli studenti afferenti ai due corsi di laurea siano mediati secondo traiettorie diverse, proprio perché i setting formativi si configurano come diversi nei contenuti e nelle pratiche. Gli studenti di Scienze della formazione Primaria, si orientano verso una maggiore professionalità, invece la traiettoria seguita dagli studenti di Scienze dell'Educazione sembra essere a rischio, in quanto fortemente ancorata all'idea di *volontariato* e di *aiuto ai bisognosi*. Questa idea non necessariamente spinge a costruire professionalità in cui contenuti tecnici e teorici seguono una medesima direzione. Pertanto questi studenti si muovono tra la *tecnica senza teoria* – imparare a fare cose - e la *teoria senza tecnica* – è importante aiutare gli altri attraverso l'apprendimento di contenuti. In entrambi i casi il cliente con cui immaginano di doversi confrontare è spesso rappresentato da una idea fantastica. D'altro canto il tipo di intervento che ritengono utile si inserisce all'interno di altri profili professionali: *psicologo, psichiatra, assistente sociale*.

Anche in questo caso gli studenti sono altamente a rischio di fallimento nell'inserimento nel modo del lavoro, oltre che nella carriera universitaria.

La realizzazione di un intervento che non tenga conto di queste dimensioni, tenderebbe a rilevare questo dato (scarsa cultura professionale) e ad agire con procedure sperimentali.

Tuttavia l'analisi dei modelli culturali degli studenti definiti come "volontari" o "idealisti", piuttosto che "praticoni" invita a riflettere su un dato: ad esempio l'aggiunta di maggiore tirocinio diretto non è garanzia di una maggiore qualità. Infatti, in assenza di direttrici teoriche e progettuali degli studenti, esso può assumere diversi significati che rinviano a definizioni del tipo "e' importante la pratica, ma nel corso di studi ne facciamo poca", oppure "ho fatto una bella esperienza" o ancora "è importante saper aiutare gli altri". In questo caso, ad esempio, il tirocinio si configura come un fatto esperienziale da cui non astrarre alcune meta-riflessione di tipo professionale; questo dato è evidenziabile, per esempio, nelle relazioni di tirocinio degli studenti.

Ultimo aspetto rilevante nella rappresentazione dell'*area professionale* riguarda la mancata modifica dei modelli culturali degli studenti nel tempo.

Questo dato fa ipotizzare che i setting formativi riproducano nel tempo questi Modelli Culturali, per entrambe i corsi di laurea, tuttavia si tratta di una riproduzione secondo le linee dell'"Idealismo". Nel tempo questo modello culturale della professione non subisce alcuna modifica. Questo deve far riflettere sul fatto che la formazione professionale perpetui una idea, di *aiuto senza tecnica*, e questo al di là di contenuti o attività pratiche differenti definite all'interno dei singoli corsi di laurea.

2. Costruire Qualità

L'Università quale servizio di Qualità, deve necessariamente essere attenta ai suoi clienti e al modo con cui media, spesso inconsapevolmente, i Modelli Culturali degli studenti.

Questo implica che lo sviluppo della formazione non dipende solo dalla qualità dei contenuti, dei metodi e dall'organizzazione, piuttosto essa è contingente al livello e alla qualità di investimento degli studenti collegati proprio a questi Modelli che orientano l'interpretazione e l'azione nel contesto.

La formazione, pertanto, va concepita come un *processo da governare* (Salvatore *et al.*, 2008) la cui funzionalità e valore non è data dalla somma degli elementi in esso attivi, quanto nella modalità contingente e situata dell'interazione. *“Il valore degli elementi/dimensioni attivi entro lo scenario formativo non risiede nel loro contenuto tecnico-funzionale, ma nella modalità con cui tale contenuto si iscrive e interagisce con gli altri elementi. Questa modalità non è meramente funzionale ma mediata dall'attività interpretativa degli attori della formazione (studente e personale universitario)”* (ivi, p53).

A fronte di quanto evidenziato la qualità del servizio non può essere implementata senza tenere conto del fatto che i significati che i soggetti attribuiscono ai contesti formativi e professionali veicolano il modo di affrontare i percorsi, nonché la strutturazione degli stessi. Gli studenti non sono più soltanto destinatari di un progetto educativo, ma soggetti dotati di autonomia e progettualità, in quanto tali interlocutori dell'intenzionalità culturale e pedagogica di cui ogni istituzioni scolastica è (dovrebbe essere) portatrice.

La portata dei possibili interventi organizzativi e tecnici sul sistema formativo deve quindi sempre ancorarsi alla possibilità che questi abbiano una configurazione e costruzione di senso per tutti gli attori. Questo processo non può sicuramente essere attuato attraverso i linguaggi della micro-economia e del management aziendale.

Per quanto riguarda gli interventi, quindi, è possibile considerare, così come espresso nel secondo capitolo, sia interventi volti direttamente agli allievi già dalle scuole superiori di secondo grado, sia interventi di natura più strutturale attraverso modelli di ricerca-azione volti al cambiamento organizzativo, al fine di sviluppare la consapevolezza che le realtà sociali possono essere studiate solo se si interviene su di esse, e che studiare le realtà sociali sul campo significa anche trasformarle (Venza, 2008).

L'organizzazione dei processi formativi secondo una rilettura in termini di servizio richiede di allestire azioni quali espressione di un disegno metodologico unitario che va comunque sottoposto a verifica. Si tratta di azioni che non hanno uno scopo ortopedico, bensì sono rivolte allo sviluppo inteso nei termini di acquisizione di competenze per direzionare un processo (Carli, 2002). L'approccio socio-costruttivista e psicodinamico sulla qualità, permette proprio di aprire una nuova e diversa riflessione.

Per quanto riguarda gli studenti, oggetto dell'indagine esplorativa qui presentata, è possibile intervenire a più livelli, il primo potrebbe essere quello della qualifica della domanda formativa, intesa non come bisogno, ma come espressione del Modello Culturale del cliente (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Questa qualifica, intesa nella costruzione di senso del progetto che motiva la formazione e l'identità di ruolo, può essere effettuata ad esempio attraverso la creazione di setting istituenti, in cui gli studenti, attivando funzioni riflessive, possono pensarsi come attori della propria esperienza

progettuale formativa e professionale (Salvatore *et al.*, 2008; Venuleo *et al.*, 2009; 2011).

In generale gli studenti devono essere aiutati ad articolare una rappresentazione meta-professionale e del modello professionale interiorizzato, e a comprendere che cosa significhi costruire conoscenza che orienti all'azione entro contesti definiti (Gilardi & Kaneklin, 2006). L'Università pertanto si deve proporre il ruolo non solo di aiutare lo studente a comprendere gli ambiti professionali in cui può articolare la professione per la quale si sta preparando, ma soprattutto lo specifico della figura per la quale si stanno formando, questo a partire dal contesto universitario stesso. Questo significa che l'Università non lascia solo lo studente di fronte al mercato del lavoro, ma lo accompagna già dalla formazione a costruire categorie di "riflessione in azione" e di "pratica riflessiva" (Schon, 1993)³⁷. Questa funzione adulta, piuttosto che genitoriale, si deve realizzare attraverso la logica del *potere della competenza* che deriva dall'"*utilizzazione di competenze atte ad ottimizzare la relazione con il suo prodotto*" (Carli, 2011; p.70).

3. Aspetti critici e linee di sviluppo

Di sicuro nella ricerca si sono evidenziati alcuni aspetti critici di natura metodologica connessi al disegno di ricerca stessa, e poi nello specifico alle caratteristiche definite dallo strumento stesso.

Per quanto riguarda il primo punto, come tutti i limiti delle ricerche trasversali, essa non permette di individuare un processo, quanto piuttosto di

³⁷ Nel primo caso la mente riflette sull'attività pratica mentre questa è in corso di svolgimento, nel secondo caso la mente riflette sulle conoscenze che si generano nella pratica.

effettuare una foto, capace comunque di fornire -in quanto esplorativa- una serie di indizi utili per leggere le dinamiche dell'incontro tra studenti e setting formativi, e fornirne possibili interpretazioni (Corbetta, 2003).

Questa foto se pur limitata ad una realtà locale definita dall'Ateneo salernitano e dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è comunque coerente con il tipo di approccio teorico. L'approccio socio-costruttivista e psicodinamico in questa ricerca utilizzato, infatti, intende da un lato sottolineare il carattere *contingente* e *situato* dei processi di significazione, dall'altro implementare interventi, che in linea con i mandati istituzionali, possano agire in modo mirato - anche attraverso pratiche formative - sulla *località* definita dal contesto didattico organizzativo e dal cliente "nel contesto".

Il secondo aspetto riguarda lo strumento stesso, il questionario, che definisce rispetto alle produzioni di significato possibili, una variabilità limitata se pure ampia.

Di sicuro le prossime linee di ricerca saranno orientate nell'implementazione di disegni longitudinali, che permetteranno di verificare l'andamento dei modelli culturali nel tempo, la loro relazione con le altre variabili socio-demografiche, nonché la connessione con le carriere universitarie.

I risultati stessi, tuttavia, pongono altre riflessioni di natura teorica oltre che l'approfondimento dell'analisi e della lettura dei dati.

La prima che è tutt'ora in fase di analisi (questa ricerca ha analizzato una parte di dati afferenti ad una più ampia mole, in cui sono stati coinvolti non solo gli studenti ma anche i rispettivi genitori) vuole verificare l'esistenza di una continuità/discontinuità tra Modelli Culturali di studenti e genitori (Ruggeri *et al.*, 2011), quindi verificare il ruolo di mediazione del setting formativo all'interno di questa relazione.

La seconda riguarda, invece, la relazione tra Modelli Culturali del contesto e Modelli Culturali della professione, ad esempio si può ipotizzare che essendo l'oggetto della simbolizzazione differente, questi non siano necessariamente in relazione tra loro.

La terza, infine, concerne l'introduzione dei concetti di *transizione* ed *identità*. Si può ipotizzare in questo caso che l'incontro con i setting formativi possa produrre una rottura dei Modelli Culturali che genera a sua volta una transizione (Zittoun, 2004; 2007b; 2008; 2009) verso un nuovo modello di significazione e quindi un nuovo posizionamento identitario (Hermans & Ligorio, 2005; Salgado & Gonçalves, 2007) verso l'oggetto Università e verso Sé (Simão, 2005).

BIBLIOGRAFIA

- Alulli, G. (2009). *La Qualità al centro delle politiche europee. Rassegna Knoss. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 25, 2.
- ATEE, Association for Teacher Education in Europe (2006). *The Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Retrieved 7 November 2008 from http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/quality_of_teachers_atee_def.pdf
- Bachtin, M. (1979). *Estetica slovesnogo tvorcestva. Izdatel'stvo "Iskusstvo"*. (trad. it. L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umana, Torino, Einaudi, 1988.)
- Baldascini, L. (2002). *Legami terapeutici*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. (Tr. it. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erikson:Trento, 2000).
- Barzanò, G., Mosca, S., Scheerens, J. (a cura di, 2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bertau, M.C., Gonçalves, M. (2007). Looking at "meaning as movement" in development: introductory reflections on the developmental origins of the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science* , 2, 1, 1-13.
- Blalock, JR,H.M. (1960).*Social statistics*, New York, McGraw-Hill Book Company (trad. It. *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il mulino, 1984).
- Bolasco, S. (2002). Integrazione statistico-linguistica dell'analisi del contenuto. In Mazzara, M. (a cura di). *Metodi qualitativi in Psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi* (pp.329-342) Rom: Carocci.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (tra. it.: *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli, 1997).
- Butera, F., Coppola, B., Fasulo, A., Nunziata, E. (2002). *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Cammelli, A. (2007). Il IX Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati, in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura del), *IX Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Dall'università al lavoro in Italia e in Europa*. Milano: Il Mulino.
- Cammelli, A. (2008). La riforma degli ordinamenti didattici: luci e ombre a sei anni dall'avvio. Caratteristiche e performance 2006, in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura del), *IX Profilo dei laureati italiani. La riforma allo specchio*. Milano: Il Mulino.
- Cammelli, A., Gasperoni, G. (2008). Più diversi che eguali. Origini sociali, retroterra formativo e riuscita negli studi dei laureati. In Cammelli, A., Vittadini G., (a cura di). *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitari*. Bologna: il Mulino
- Cammelli, A., Vittadini, G. (2008). *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitaria*. Milano: Il Mulino.
- Camozzi, A. (2005). *La Riforma universitaria nella società globale. Una ricerca empirica su studenti e innovazione dei percorsi di studio*. Milano: Franco Angeli.
- Campbell, D.T., Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental evaluation in social research*. Chicago (IL): Rand McNally & Company.
- Carli, R. (1987). *Psicologia clinica*. Torino: UTET.
- Carli, R. (2001). *Culture Giovanili*. Milano: Il Mulino.
- Carli, R., Lancia F., Paniccia R. M., Pelagalli, M. F. (1997). Nuovi Modelli di Comunicazione e Sviluppo Territoriale, *Psicologia Clinica*, 3, pp. 41-64.
- Carli, R., Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Il Mulino.
- Carli, R., Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo*. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., Paniccia, R.M. (2003). *L'analisi della domanda*. Milano: Il Mulino.
- Carli, R., Salvatore S. (2001). *L'immagine della psicologia*. Edizioni Kappa.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Castoldi, M., Stenco, B., Malizia, G. (2001). La scuola cattolica e la valutazione della qualità. In Cssc (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Per una cultura della qualità. Promozione e Verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto* (pp.15-60). Brescia: La Scuola.

- Cazzetta, M., Golosio, E., Invitto, S., Salvatore, S. (2003). La competenza valutativa dell'utenza scolastica. Un metodo per interpretare i giudizi di soddisfazione. *Psicologia Scolastica*, 2, 3.
- Cazzetta, M., Golosio, E., Invitto, S., Salvatore, S., (2005). L'uso della soddisfazione dell'utenza in ambito scolastico. Il Metodo per la Misurazione della Competenza Valutativa (MMCV)". In T. M. Mannarini, A. Perucca, S. Salvatore, (a cura di), *Quale psicologia per la scuola del futuro?. Roma:Edizioni Carlo Amore – Firera Publishing Group*, 2005, pp. 477-488.
- Ceriani, A. (1999). Dirigere nell'autonomia: un modello delle competenze, in AAVV, *Autonomia: fondamenti, implicazioni, competenze*. Brescia: La Scuola.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Conti, T., De Risi (2001, a cura di). *Manuale della qualità*. Milano:Il sole 24 ore.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento*: Bologna: il Mulino.
- Coulon, A. (1997). *Le metier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Cronen, V., Johnson, K., Lannannan, J. (1982). Paradoxes, double binds and reflexive loops: An alternative theoreticl perspective. *Family Process*, 21, pp.91-112. (Trad. it. Paradossi, doppi legami, circuiti riflessivi: Una prospettiva teorica alternativa. *Terapia Familiare*, 1983, 14, pp. 87-120).
- Di Maria, F. (2005). Formazione è/e trasformazione: l'autonomia della scuola è/e la scuola dell'autonomia". In Mannarini, T. M., Perucca, A., Salvatore, S. (a cura di), *Quale psicologia per la scuola del futuro?* (pp. 183-202). Roma: Edizioni Carlo Amore – Firera Publishing Group.
- European Parliament and The Council of the European Union (2000). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23-24 March on *Strategic framework for education and training*.
- European Parliament and The Council of the European Union (2001). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on *European cooperation in quality evaluation in school education* .
- European Parliament and The Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 26 June on *Actions for a Safer Europe*.

- European Parliament and The Council of the European Union (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on *Establishing a European framework for quality assurance of education and vocational training*.
- Fornari, F. (1979). *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*. Torino: Boringhieri.
- Fornari, F. (1983). *La lezione freudiana*. Milano: Feltrinelli.
- Fregola, C. (2005). Evoluzione dei ruoli in una prospettiva ecologia. In Mannarini, T. M., Perucca, A., Salvatore, S., (a cura di), pp. 477-488. *Quale psicologia per la scuola del futuro?* Roma: Edizioni Carlo Amore – Firera Publishing Group.
- Freud, S. (1899), *L'interpretazione dei sogni*, Opere, vol. 2. Torino: Boringhieri, 1980).
- Gentile, M., Coccozza M.T., (2004). *La qualità totale nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentile, M., Salvatore, S. (2001). “Modelli culturali di rappresentazione del servizio scolastico espressi da docenti e famiglie. Primi dati del Progetto FA.S.S. Veneto”, in *ISRE. Rivista quadrimestrale*, anno VIII, pp. 9-28.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology, *American Psychologist*, 40, 3, pp. 266-175.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gerson, R. F. (1995). *Come misurare la soddisfazione del cliente*. Milano: Franco Angeli.
- Gilardi, S., Kaneklin, C. (2006) Sostenere percorsi di individuazione professionale: il ruolo formativo dell'università. In Kaneklin, C., Scaratti, G., Bruno, A. (Eds). *La formazione universitaria* (pp.47-72). Roma: Carocci.
- Gori, E., Vittadini, G. (1999). *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*. Milano: Etas Libri.
- Greenberg J.R., Mitchell S.A. (1983). *Object Relations in Psychoanalytic Theory*, (trad. it. 1986), Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica, Il Mulino, Bologna.
- Gronroos, C. (1994). *Management e marketing dei servizi*. Torino: Isedi.
- Guido, A., Invitto, S., Mannarini, T, Rubino, F., Salvatore., S. (2005). Modelli culturali di rappresentazione del sistema scolastico espressi da famiglie. In Mannarini T., A. Perucca, S. Salvatore, *Quale psicologia per la scuola del futuro*, Roma, ICA, Firera Publishing Group.
- Hermans, H, Ligorio, M.B. (2005). Dialogo e tecnologia come laboratori dell'identità. In Ligorio, M.Bb., Hermans, H. (Eds). *Identità dialogiche nell'era digitale*. Trento: Edizioni Erikson.

- Harré R., Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage (trad. it. *La mente discorsiva*. Milano: Raffaello Cortina, 1996).
- Iannaccone, A., Cozzolino, M., Forino, F. (2003). *La dispersione scolastica in una prospettiva psicologica culturale : storie di mancata integrazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Iannaccone, A., Ghodbane, I., Rosciano, R. (2005). La “Ricerca del Significato” nel contesto universitario: il mestiere di studente. In Mannarini T., A. Perucca, S. Salvatore, *Quale psicologia per la scuola del futuro*, Roma, ICA, Firera Publishing Group.
- Kaneklin, C., Gozzoli C. (2011). *Identità adulta al lavoro e cultura della flessibilità*. In regalia C., Marta, E. (a cura di) (2011). *Identità in relazione. Le sfide odierne dell’essere adulto*. Milano: McGraw-Hill.
- Kaneklin, C. (2000) Valutazione e qualità nei servizi. Valutare il valore del servizio, in Bruno A., Regalia C. (a cura di), *Valutazione e Qualità nei Servizi*. Unicopli: Milano.
- Ligorio, MB. (a cura di) (2004). *Psicologie e Cultura*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lockheed, M.E., Hanushek, E.A. (1994). *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*, Washington, D, C., World Bank, Hro Working Paper, 24.
- Mantovani, G. (1998). *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Bologna: Il Mulino.
- Matte Blanco, I., (1975), *The unconscious as Infinite Sets. An Essays in Bi-Logic*, London: Gerald Duckworth & Company Ltd (trad. it.: *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*, Torino: Einaudi, 1981).
- Maturana, M.R., Varela, J.F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company.
- McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. NY: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1934). *On social psychology*. Chicago: University of Chicago Press
- Melino, M. (2001). “Autonomia e decentramento nella storia della scuola”. In *Servizio Informazione Anicia*. 1, 4-8.
- Metastasio, M., Cini, F. (2009), *L’analisi del contenuto. Procedure di analisi dei dati con il programma Spad*. Milano: Franco Angeli.

- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2003). Learning to Educate: A narrative approach. *European Journal of School Psychology*, 1, 1, 57-95.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (Eds.). (2006). *Narrazione di un iter di gruppo: Intorno alla formazione in psicologia clinica*. Milano: Franco Angeli.
- Moscardino, U., Axia, G. (2001). *Psicologia, cultura e sviluppo umano*. Roma: Carocci.
- Moscovici, S. (1993). *Introductory address. Papers on Social Representations*, 2, 3, 160-170.
- Munari, A. (1988). Les concept d'équilibration majorante et d'homéorhese dans la psychogénés du sujet individuel. *Archives de Psychologie*, 56, 219, pp. 281-287.
- Munari, A. (2003). Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo. In Galliani (a cura di). *Educazione versus Formazione: Processi di riforma e sistemi educativi di innovazione universitaria* (pp. 57-71). Roma: Ed Scientifiche italiane.
- Negro, G. (1995). *Qualità totale a scuola*, Milano: Il Sole 24 Ore.
- Negro, G. (2001). *Organizzare la qualità nei servizi*, Milano: Il Sole 24 Ore Libri.
- Norman, R. (1991, I ed), *Service Management: Strategy and Leadership in Service Business*, Baffin Lane, Chirchester: John Wiley & Son (trad. it.: *La gestione strategica dei servizi*, Milano: Etas Libri, 1992).
- Normann, A. (1985). *La gestione strategica dei servizi*. Milano: Etas.
- Normann, A. (2002). Il gruppo di formazione come organizzazione temporanea, *Spunti*, 4, Studio ApS, Milano, pp. 85-96.
- Ortalda F. (1998). *La survey in psicologia. Manuale di metodologia di base*,. Roma: Carocci Editore.
- Osservatorio ISFOL (2007). *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*. Roma: I libri del Fondo sociale europeo.
- Paniccia, R.M. (2003), Il rapporto con l'estraneo. Un criterio psicologico per individuare il cliente della scuola, *Psicologia Scolastica*, 1,2, 201-240.
- Parasuraman, A., Zeithamal, V.A., Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implication for future research. *Journal of Marketing*, 49,4, 41-50.
- Pearce, B. (1994). *Interpersonal communication: making social worlds*. New York, Harper Collins.
- Pearce, B., Cronen, V. (1980). *Communication, action and meaning*. New York, Praeger.
- Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.

- Piccardo, C., Benozzo A. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto, M., Balestra A., Del Gottardo, E., Salvatore, S., Venuleo, C. (2008). Analisi della domanda formativa e delle culture degli studenti dell'Università di Lecce. Un'indagine empirica. *Psicologia Scolastica*, 7, 2, 81-119.
- Rappagliosi, C.M. (2003). *Scuola e qualità: la Customer satisfaction*. Milano: Franco Angeli.
- Regalia, C., Bruno, A. (a cura di, 2000). *Valutazione e Qualità nei servizi*. Milano: Unicopli.
- Ruggeri, R., Pecoraro, N., Mossi, P. (2011). *Continuità e discontinuità dell'immagine universitaria tra studenti e genitori*. Atti –Long Version -XIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Clinica e Dinamica (pp. 65-71). Torino: Espress Edizioni SRL.
- Ruggieri, R., Pecoraro, N., (in press). Family and Business Dynamics. Generational change as identity transition. *Yearbook of Idiographic Science*, vol 4/2012.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: Social, personal, and (un)conscious. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 608-621). New York: Cambridge University Press.
- Salvatore, S., Mannarini, T.M., Rubino, F., (2004). Le culture dei docenti della scuola italiana. Un'indagine empirica. *Psicologia Scolastica*, 3, 1, 31-70.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente*, Milano: Franco Angeli.
- Salvatore, S. (2004). *Visioni di università. Indagine sulle culture di ruolo dei docenti e ricercatori*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Salvatore, S., Freda, M.F. (2011). Affect, unconscious and sensemaking. A psychodynamic, semiotic and dialogic model. *New Ideas in Psychology*, 29, 119–135.
- Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, M.B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto Di Carlo, et al. (2003). Socioconstructivism and Theory of the Unconscious. A Gaze over a Research Horizon. *European Journal of School Psychology*, 1, 1, 9-36.
- Salvatore, S., Mossi, P., Venuleo, C., Guidi, M. (2008). *Pregnanza e sensatezza della formazione*. In G. Venza (ed), *La qualità dell'Università. Verso un approccio psicosociale* (pp. 49-69). Milano: Franco Angeli.
- Salvatore, S., Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, Metodi, Strumenti*. Roma: Carlo Amore.

- Santinello, M., Damilano S. (1999) La qualità totale nella scuola. Una ricerca sulla qualità attesa e percepita da genitori ed insegnanti di scuole medie inferiori nella provincia di Padova. *Risorsa Uomo*, 6, pp. 389-403.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari: Laterza.
- Scaratti, G. (2006). I saperi che servono: verso nuove professionalità tra produzione e ri-produzione di conoscenza. In Kaneklin, C., Scaratti, G., Bruno, A. (Eds). *La formazione universitaria* (pp.25-46). Roma: Carocci.
- Schiavi, G. (2004). *La misurazione della customer satisfaction nelle aziende sanitarie*. Milano: Franco Angeli.
- Sciuto, M., Cascio, G. (2008). La qualità e l'orientamento al cliente. Dalle aziende manifatturiere alle aziende di servizi e alle Pubbliche Amministrazioni. In Venza (a cura di) *La qualità dell'Università. Verso un approccio psicosociale*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro, R. (2006). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith. (trad. it. Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale. Dedalo, Bari, 1993)
- Simão, L.M. (2011). *Alterità e temporalità nella relazione Io-Altro. 14 Settembre 2011*. Lezione di Dottorato in Metodologia della Ricerca educativa. Dipartimento di scienze umane, Filosofiche e della Formazione. Università Degli Studi di Salerno.
- Simão, L.M. (2005). Bildung, Culture and Self: A possible dialogue with Gadamer, Valsiner and Boesch?, *Theory & Psychology*, 15, 4, 549-574.
- Smorti, A. (2003). *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*. Roma: Carocci.
- Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In Palumbo, M. (Eds). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (pp.21-46). Milano: FrancoAngeli.
- Stefani, E. (2006). *Qualità per l'Università*. Milano: Franco Angeli.
- Tosi, H., Pilati M. (2008). *Comportamento organizzativo. Attori, relazioni, organizzazione, management*. Milano: Egea
- Vairetti, U. (1995). *Fare Qualità nella scuola*. Firenze: Le Monnier.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.

- Valsiner, J., Han, G. (2008). Where Is Culture Within the Dialogical Perspectives on the Self? *International Journal for Dialogical Science*, 3,1,1-8.
- Valsiner, J., Van der Veer, R. (2000). *The Social Mind. Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venuleo, C., Mossi, P., Salvatore, S. (2011). Il rapporto tra modelli di simbolizzazione del contesto e dell'università e livelli di performance: un caso-studio. Atti XIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Clinica e Dinamica- 16-18 Settembre 2011- Catania.
- Venuleo, C., Guidi, M., (2010). The “reflexive training setting” as a model for working on the meanings that shape student’s view of their role. A case study on psychology freshmen, in *Yearbook of Idiographic Science – Vol. 3*, pp. 67-94. Roma: *Firera & Liuzzo Publishing*.
- Venuleo, C., Guidi, M., Mossi, P. G., Salvatore, S. (2009). L’istituzione *generativa*. L’impatto di un setting riflessivo sulle immagini anticipatorie del corso di laurea in psicologia, *Psicologia Scolastica*, 8, 2, pp. 197-221.
- Venuleo, C., Guidi, M., Salvatore, S. (2011). I *significati come oggetto e scopo della formazione il setting formativo riflessivo*. Atti XIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Clinica e Dinamica- 16-18 Settembre 2011- Catania.
- Venza, G, (2008)(a cura di). *La Qualità dell’Università. Verso un approccio psicosociale*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij, L. S. (1934). Thinking and Speech. (Trad. it. *Pensiero e Linguaggio - ricerche psicologiche*, Roma-bari, Laterza, 1990)
- Zeithamal, V.A., Parasuraman, A., Berry, L.L.(1991). *Servire Qualità*. Milano: McGraw-Hill.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case of the Choice of First Names’, *Culture and Psychology*, 10, 2, 161–71.
- Zittoun, T. (2007a). The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In Valsiner, J., Rosa,A. (eds) *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*, pp. 243–361. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007b). Symbolic resources and responsibility in transition. *Young*, 2, 193-211.
- Zittoun, T. (2008). Development through transitions. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 2, 165–181.
- Zittoun, T. (2008). Development through transitions. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 2, 165–181.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection, pp 405-429. In Jaan Valsiner, Peter C. M. Molenaar, Maria

- C. D. P. Lyra (edited), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*, Springer.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection, pp 405-429. In Jaan Valsiner, Peter C. M. Molenaar, Maria C. D. P. Lyra (edited), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*, Springer.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., and Psaltis, C. (2003). The Uses of Symbolic Resources in Transitions, *Culture and Psychology*, 9, 4, 415–48.