

Higher education e successo formativo: prospettive in chiave pedagogica

Higher education and educational success: pedagogical perspectives

Silvia Conti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

silvia.conti@unicatt.it

ABSTRACT

According to international policy goal to raise to 40% the rate of young graduates by 2020 (COM, 2010; ET 2020), it is necessary to rethink about theoretical options on educational success. Although it is often associated, if not overlapping, to good performance, it embodies a horizon of commitment that goes beyond academic achievement.

It could be argue that educational success could be a strategic goal to achieve full personal development and for the whole society because it requires a personal, cooperative and collaborative approach that refers to a plural network of actors. The pursuit of educational success involves the activation of a governance strategy. This connection is fully part in the enhancement of the activities that show the third mission of universities.

It could be assumed the importance of the research and studies about educational activities for the promotion of educational success with attention to professionals involved.

The paper aims to discuss the various meanings of educational success and to propose a possible key to original interpretation and proactive.

Nel contesto universitario, in riferimento all'obiettivo della Commissione Europea di elevare al 40% il tasso dei giovani laureati entro il 2020 (COM, 2010; ET2020), emerge in modo sempre più marcato l'esigenza di ripensare le prospettive e le opzioni teoriche di riferimento.

Al di là del traguardo quantitativo, merita riflettere sul concetto più ampio di successo formativo. Nonostante la nozione in questione sia spesso richiamata in letteratura, ad un'analisi più approfondita risulta poco circoscritta e frequentemente associata, quando non sovrapposta, al successo scolastico (*academic achievement*).

Il concetto di successo formativo, invece, se inteso come parte del processo verso la piena realizzazione della persona, richiede un approccio cooperativo e collaborativo che rimanda ad una rete plurale di attori. Il perseguimento del successo formativo in questa direzione implica l'attivazione di una strategia di *governance* fra tutti gli enti e i soggetti a diverso titolo coinvolti in ambito universitario. Tale connessione rientra a pieno titolo nella valorizzazione delle attività che richiamano il compito della terza missione. Il paper ha l'obiettivo di discutere le diverse accezioni di successo formativo e di proporre una possibile chiave di interpretazione originale e propositiva.

KEYWORDS

Higher Education, Third Mission, Pedagogical Accompaniment, Educational Success, Governance.

Higher Education, Terza Missione, Accompagnamento Pedagogico, Successo Formativo, *Governance*.

1. Il senso di riflettere sul concetto di successo formativo

Il ruolo strategico della conoscenza per lo sviluppo sociale ed economico (Schleicher, 2006) sotto il profilo del vantaggio competitivo (Porter 1991) e non solo, ha indotto molti Paesi, soprattutto nell'ultimo ventennio, a incrementare l'attenzione verso l'istruzione terziaria¹ ponendo al centro delle proprie agende gli investimenti in questo settore.

La Commissione Europea nella stessa prospettiva ha presentato recentemente le priorità da perseguire richiedendo di pensare ed elaborare strategie comuni (COM, 2010) per promuovere un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione che favorisca la coesione sociale e territoriale. Tra le sfide per l'istruzione superiore ribadite dalla Commissione Europea troviamo infatti la qualità, l'efficienza, la capacità imprenditoriale, la produzione di conoscenze innovative, il raccordo con i bisogni, le trasformazioni e le domande sociali ed economiche (Vaira, 2001).

Con riferimento specifico al contesto nazionale, ulteriore conferma proviene dall'ultimo rapporto ISTAT (2016) sulla situazione del Paese che vede nello sviluppo del capitale umano (Bramanti, Odifreddi, 2006; Keeley, 2007; Cegolon, 2012) il fattore protettivo d'eccellenza in vista dell'inserimento professionale e sociale dei giovani.

In tale contesto, il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta uno degli aspetti su cui cresce l'interesse degli studiosi, in ragione della sua complessità (Colombo, 2010) e multidimensionalità (Terenzi, 2006; Ragazzi, 2008) ma soprattutto in vista dell'obiettivo della Commissione Europea di diminuire il tasso di abbandono scolastico² sotto il 10% entro il 2020 (COM, 2010; ET2020). In prospettiva pedagogica, tale interesse può essere l'occasione non solo per rispondere ad un bisogno sociale ma anche per ripensare allo sguardo emergenziale verso una direzione di prevenzione primaria. In tale quadro occorre passare da una visione negativa e deresponsabilizzante legata al concetto di insuccesso scolastico (Colombo, 2010) ad una prospettiva di attivazione (Bramanti, Odifreddi, 2006; Colasanto, 2009) che ponga al centro la persona.

Entro questo sfondo comune, nel contesto specifico universitario, emerge l'esigenza di ripensare il concetto di successo formativo come possibile chiave di lettura al rinnovato indirizzo (Bramanti, Odifreddi, 2009; Ellermani, 2013b). Il primo passo da percorrere è darne una sistematizzazione teorica e definirne i confini

- 1 In questa sede non si farà la distinzione tra sistemi universitari e *Higher Education Institutes* nonostante con il termine *Higher Education* ci si riferisca ad una pluralità di istituzioni con mission, struttura organizzativa e governance molto differenti tra loro (OECD, 2011). Solo nel caso italiano vi è quasi la perfetta convergenza tra sistema di istruzione superiore e sistema universitario. Nel dibattito specialistico italiano infatti si tende ad utilizzare indifferentemente i termini istruzione universitaria o sistema universitario. Sebbene non si esprima pienamente in tale senso l'eterogeneità delle istituzioni presenti nel panorama internazionale, risulta problematica la traduzione letteraria – istruzione superiore – perché rischia di essere confusa con l'istruzione secondaria superiore. Di conseguenza è possibile utilizzare entrambe le terminologie con la consapevolezza che unicamente alla situazione italiana è possibile riferirsi alle medesime tipologie di istituzioni.
- 2 L'abbandono scolastico rappresenta una delle più indicative dimensioni della dispersione scolastica anche se “la dispersione non si identifica unicamente con l'abbandono, ma riunisce in sé un insieme di fenomeni – irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all'anno successivo, ripetenze, interruzioni- che possono sfociare nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico.” (MPI, 2007, p. 1).

sul piano scientifico e di ricerca per quanto riguarda i contenuti, i metodi, i contesti e le pratiche. Tale esigenza trova fondamento quando ci si accosta alla letteratura di riferimento ove il termine è spesso ricorrente (Ellerani, 2013a), ma risulta poco circoscritto se non frequentemente unito o sovrapposto al concetto di successo scolastico (*academic achievement*). Quest'ultimo, seppur complementare e finalizzato al medesimo obiettivo di un buon esito nella formazione, è considerato un indicatore di successo formativo ma, in chiave pedagogica, ne rappresenta soltanto una dimensione. Il successo scolastico, infatti, costituisce un esito di un processo formativo e poggia solamente sui risultati ottenuti nell'ambito del sistema formale di istruzione e formazione.

Tale chiave di lettura non è più in grado di far fronte alle problematiche poste dall'attuale società. Le indagini nazionali ed internazionali già dagli inizi del secolo (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 1997) mettono in luce la diffusa percezione di inquietudine, incertezza esistenziale e la necessità di una risposta sistemica ad una pluralità di bisogni che travalicano i confini della sfera scolastica.

Siffatte premesse possono porre le condizioni per favorire il passaggio da una politica riparatoria ad un sistema propositivo (Chiosso, 2014) che mira ad accogliere ogni persona con le sue inclinazioni (Lenoci, 2014) e a prevenire le situazioni di disagio, nel quale le difficoltà (gli ostacoli) non sono espunti ma considerati elementi di problematizzazione. Come afferma Colasanto (2009, p. 13) "Il superamento di questa crisi è un nuovo assetto delle politiche pubbliche e segnatamente sociali, di «attivazione», si afferma, ovvero di responsabilizzazione dei soggetti e di coinvolgimento degli attori sociali in funzione di un nuovo welfare, attivo anch'esso, di carattere plurale, orientato alla valorizzazione del principio di sussidiarietà". Riflettere sul senso del fallimento, sul significato attribuito all'eccellenza e sui percorsi non direttamente legati al sistema educativo e formativo sono attività necessarie affinché "le persone possano vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il proprio potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana" (Nussbaum, 2012, p. 175).

In questa direzione è possibile dare senso e significato ai quattro pilastri dell'azione educativa del Rapporto Delors (Rapporto UNESCO, 1996), in particolare al "Learning to be" e al "Learning to live together", e supportarne un'autentica e operativa attualizzazione. Lo sguardo pedagogico permette di approfondire il concetto in esame accostandosi ad un approccio cooperativo e collaborativo che rimanda ad una rete plurale di attori. In effetti l'interesse allo studio e alla declinazione del successo formativo non è solo in vista della piena realizzazione della persona ma anche nell'ottica di un rinnovato impegno pubblico in prospettiva sociale (OECD, 2011).

2. Prospettive pedagogiche intorno al concetto di successo formativo

Ragionare sul successo formativo nell'orizzonte del personalismo pedagogico, partendo pertanto dalla convinzione che se tale termine rientra come processo educativo debba avere implicazioni (Agazzi, 1968; Meylan, 1973) a livello di personalizzazione, socializzazione e civilizzazione ci porta ad individuare tre linee di studio. In primo luogo si può considerare il successo formativo come *esito di un processo complesso e non lineare* (Colombo, 2010) in cui i soggetti differenziati facenti parte della rete, sistemi educativi e formativi, terzo settore e mondo produttivo, ricoprono un ruolo fondamentale nel perseguimento positivo delle terminazioni ultime di un processo educativo. In questa direzione è sostanziale non solo considerare gli elementi del singolo, anche se imprescindibili, che concorrono al successo formativo ma anche i fattori familiari e sociali, del mondo formativo e del mondo economico produttivo. Perciò, se per valorizzare la piena

realizzazione della persona, è possibile richiamare concetti come la resilienza, la motivazione, l'autoregolazione, lo sviluppo di un atteggiamento critico riflessivo, non si può mettere in secondo piano l'ambiente familiare e sociale d'origine in ordine agli stimoli culturali offerti e alla provenienza geografica; il sistema d'istruzione e formazione per le tematiche che riguardano l'equità, la valorizzazione delle differenze e delle eccellenze, l'attenzione alla qualità, lo sviluppo delle competenze ed infine le richieste del mercato del lavoro in termini di efficienza e competitività.

In secondo luogo, la letteratura di riferimento (Grange, 2015) specifica che il concetto di successo formativo debba essere considerato come un *costrutto di natura sociale* che si riferisce pertanto ad una specifica cultura, ad una particolare idea di scuola e delle sue finalità e con una precisa organizzazione istituzionale. Tale declinazione assume a regime di non poter sottovalutare gli impliciti né di poter generalizzare le conclusioni di analisi se non alla luce di una riflessione sul contesto di riferimento. Nel nostro caso è possibile trovare una particolare sensibilità al tema d'esame in ambito europeo ripensando all'impegno che i Paesi membri si sono assunti a seguito del Processo di Bologna: la costruzione dello "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" (*European Higher Education Area* – EHEA) intende infatti orientare le politiche verso la promozione dell'occupazione dei cittadini e l'innalzamento della qualità del sistema di istruzione superiore perseguendo il principio di cooperazione (Bramanti, Odifreddi, 2006). A riprova di tale interesse, le organizzazioni internazionali³, tra cui l'UNESCO, la Banca Mondiale, il Consiglio d'Europa e l'OECD, a partire dagli anni Novanta si sono interessate allo sviluppo di politiche, ricerche, studi comparativi e progetti internazionali in campo dell'*higher education* (Schwarz, Teichler, 2000). Tale tendenza delinea la progressiva individuazione del ruolo strategico delle *Higher Education Institution* in vista del progresso umano, sociale ed economico. In questo sfondo di cooperazione e collaborazione tra stati da un lato e di investimento verso l'istruzione terziaria dall'altro, è possibile cogliere l'occasione per significare il successo formativo in ottica pedagogica.

In terzo luogo, il costrutto preso in esame, se inteso come sostegno allo sviluppo integrale della persona e di inserimento attivo nel contesto sociale, può essere definito come *processo favorito da soggetti differenziati facenti parte della rete* (Ellerani 2013b; Moscati 2015). Pertanto il perseguimento del successo formativo, interpretato come processo che coinvolge il singolo e la sua rete relazio-

- 3 Ci si riferisce alle organizzazioni definite nell'ambito della politica internazionale "organizzazioni internazionali governative – OIG". "Le organizzazioni internazionali si distinguono in organizzazioni governative e non governative. Il criterio distintivo fondamentale è relativo alla loro composizione: membri delle prime devono essere soggetti di diritto internazionale e dunque stati o altre organizzazioni intergovernative; membri delle seconde sono invece singoli individui o enti. [...] Le organizzazioni internazionali governative (OIG) sono costituite da tre o più Stati tramite un accordo internazionale. [...] La nascita delle organizzazioni internazionali governative come forme istituzionalizzate della cooperazione tra gli Stati per il raggiungimento di interessi e la risoluzione di problemi comuni risale agli anni immediatamente successivi alla fine del secondo conflitto mondiale. Inizialmente concepite quali luoghi privilegiati all'interno dei quali gli Stati potevano svolgere attività diplomatiche, esse hanno assunto oggi un ruolo attivo e sostanzialmente autonomo all'interno del sistema internazionale.", consultato il 30/01.2017: http://www.senato.it/leg17/3182?newsletter_item=1318&newsletter_numero=124.

nale su più fronti, implica l'attivazione di una strategia di *governance* fra tutti gli enti e i soggetti (OECD, 2011; Ellerani, 2013a; Moscati, 2015) a diverso titolo coinvolti. Da tale angolazione, l'ambiente universitario, area poco indagata (Bramanti, Odifreddi, 2009) ma determinante nella prospettiva di legame con il mercato del lavoro (Ballarino 2015), può impegnarsi nella messa a punto di percorsi di crescita che assicurino la piena realizzazione personale e sociale valorizzando in particolare le attività che rientrano nella terza missione (COM, 2000; Larédo, 2007; Gulbrandsen, Sliperstaeter, 2007; COM, 2012). Accanto ai tradizionali obiettivi di formazione e ricerca, infatti, sempre più spesso si sente accostare al sistema di istruzione terziaria il concetto di "terza missione"⁴. L'idea di un'università aperta al territorio, nata ben prima del 2000 esattamente nel 1963 con il concetto di "*Multiuniversity*" (Kerr, 1963), permette di conferire all'ambito dell'istruzione terziaria il grande compito di dialogare con la società ed evitare così derive autoreferenziali ed omologanti. La comunità universitaria così intesa può valorizzare le richieste sociali, culturali ed economiche di un determinato periodo storico con la capacità di avere una visione sul futuro e sui cambiamenti possibili. Il valore di puntare su quelle attività che promuovono il successo formativo è riconoscibile nella possibilità di coniugare lo sviluppo economico ad una prospettiva pedagogica: si permette infatti di superare il concetto di capitale umano unicamente inteso come l'attivazione della persona nell'espansione delle attività produttive per approdare al concetto di capacitazione umana intesa come capacità delle persone di vivere pienamente la propria vita perché in grado di esprimere il proprio pensiero e di poter scegliere consapevolmente e liberamente (Sen, 2000).

3. Considerazioni conclusive

Al fine di favorire una "crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", il concetto di successo formativo rientra a pieno titolo nella possibilità di dare respiro pedagogico al progresso sociale. Come Martha Nussbaum (2012) sottolinea, uscire dalla politica emergenziale e dalla crisi dell'istruzione è possibile solamente se le teorie e le pratiche educative sono innervate non dalle logiche sottese alla crescita economica ma dalla formazione di una coscienza critica capace di pensare e di riflettere. In questo modo si salvaguarda la dignità della persona e al tempo stesso si educa alla democrazia, termini più volti ripercorsi nel considerare il successo formativo come possibile via per raggiungere la piena realizzazione di sé, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

Il paradigma dello sviluppo umano deve essere riportato al centro in vista di un'educazione che sia realmente un bene pubblico e un fattore chiave per la sostenibilità (UNESCO, 2015). Riprendere dunque il senso di società educante e di educazione come tesoro sociale e spirituale (Rapporto UNESCO, 1996) per risignificarlo in seno alla crescita dell'uomo come fine e non come strumento allo sviluppo economico.

4 "Oltre al ruolo da loro svolto tradizionalmente nei campi dell'istruzione e della ricerca, le università dovrebbero assumere una terza missione: promuovere la diffusione della conoscenza e delle tecnologie, soprattutto nell'ambiente imprenditoriale locale." [COM(2000), 567, p. 23].

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A. (1968). *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Ballarino, G. (2015). Gli esiti occupazionali dei laureati. In Trivellato, P., Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore* (pp. 213-246). Roma: Carocci.
- Bramanti, A., Odifreddi, D. (a cura di) (2006). *Capitale umano e successo formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bramanti, A., Odifreddi D. (a cura di) (2009). *Una strada per il successo formativo*. Milano: Guerini e associati.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (1997). *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino.
- Cegolon, A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: Franco Angeli.
- Chiosso, G. (2014). Prendersi a cuore l'altro. In Montalbetti, K., Lisimbetti, C. *Solidarietà sociale e impegno educativo* pp. 85-98). Milano: Vita & Pensiero.
- Colasanto, M. (2009). Prefazione. In Bramanti, A. e Odifreddi, D. (a cura di). *Una strada per il successo formativo* (pp.7-30). Milano: Guerini e associati.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea (2000). *L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2012). *Green Paper*. Bruxelles.
- Ellerani, P. (2013a). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. (2013b). *Il ciclo del valore*. Milano: Franco Angeli.
- Grange, T. (2015). *Differenziazione pedagogica e successo formativo*. Giornata di studi internazionale. Milano.
- Gulbrandsen, M., Sliperstaeter, S. (2007). The third mission and the entrepreneurial university model. In Bonaccorsi A., Daraio C. (eds). *Universities and Strategic Knowledge Creation* (pp. 112-143). Cheltenham; Northampton: Edward Elgar.
- ISTAT (2016). *Rapporto Annuale 2016*. Roma: Istat.
- Keeley, B. (2007). *Human Capital*. Paris: OECD Publications.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. London: Harvard University Press.
- Larédo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities. *Higher Education Policy* 20, 441-456.
- Lenoci, M. (2014). Relazione introduttiva. In Montalbetti K., Lisimbetti C. (a cura di). *Solidarietà sociale e impegno educativo* (pp. 11-14). Milano: Vita & Pensiero.
- Meylan, L. (1973). *La scuola e la persona*. Firenze: La Nuova Italia.
- Moscato, M. (2015). Sistemi di governance. In Trivellato, P., Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore*. (pp.67-88). Roma: Carocci editore.
- MPI (2007). *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2011). *Actor Brief: Higher Education Institutes (HEIs)*. Paris: OECD Publishing.
- Porter, M. E. (1991). *Il vantaggio competitivo delle nazioni*. Milano: Mondadori.
- Ragazzi, E. (a cura di) (2008). *Perché nessuno si perda*. Milano: Guerini e associati.
- Rapporto UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030*. Incheon: UNESCO Publishing.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge*. Bruxelles: Lisbon Council.
- Schwarz, S., Teichler, U. (a cura di) (2000). *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Netherlands: Kluwer Academics Publishers.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Terenzi, P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Vaira, M. (2001). Le radici istituzionali della riforma universitaria. *Rassegna Italiana di Sociologia*, n.4, 625-654.