



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Scuola di Dottorato di Ricerca in  
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione  
CICLO XXIV

***University and Business:***  
**quale distanza per un dialogo *formativo*?**  
La ricerca-intervento per la promozione della competenza epistemica.

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Alberto Munari

Dottoranda : Daniela Frison



## INDICE

Abstract .....	7
Abstract .....	9
Introduzione <i>Allestimento di un percorso</i> .....	11
1. <i>University-Business Dialogue</i> : dalla genesi della relazione tra università e imprese alle attuali pratiche di dialogo.....	15
1.1. L'origine delle Universitates e la loro vocazione alla ricerca.....	15
1.1.1. L'università medievale e la sua "validazione dei saperi teorico-formali".....	17
1.1.2. Le Università di Humboldt e di Newman e le loro relazioni con le imprese.....	20
1.1.3. Nuovi paradigmi di produzione del sapere scientifico: il <i>Modo 2</i> di Gibbons e la <i>Triple Helix</i> di Etzkowitz, Leydesdorff.....	24
1.2. La riconfigurazione delle università e del loro rapporto con le imprese nelle politiche europee in materia di istruzione e formazione.....	28
1.3. Alcune esperienze di dialogo tra università e imprese.....	39
2. Un'esperienza di <i>University-Business Dialogue</i> presso l'Università di Padova: il Progetto PARIMUN – Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-UNiversità, tra progettualità e indagine.....	49
2.1. Il Progetto PARIMUN - Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-UNiversità: finalità e interlocutori.....	50
2.2. Il Progetto PARIMUN: contesto di indagine e di operatività di una ricerca intervento.....	59
3. Il dialogo tra Università e Organizzazioni e le sue matrici teoriche ed epistemologiche.....	65
3.1. La matrice epistemologico-costruttivista: Piaget e i contributi neo-piagetiani.....	66
3.2.1. Apertura e transdisciplinarietà nel modello teorico e nei metodi piagetiani.....	68
3.2.2. Costruttivismo piagetiano e inter-azione.....	72
3.3. La matrice metodologica: dalla Action Research di Lewin alla Ricerca-Intervento nelle Organizzazioni.....	74
3.4. La matrice pedagogico-didattica: apprendere dall'esperienza.....	81
3.5. Il dialogo tra Università e Organizzazioni: un dialogo multidisciplinare.....	84

4. Insieme azione e pensiero: per un'epistemologia della “pratica” e un'epistemologia della ricerca”.....	87
4.1. Verso la promozione di una postura riflessiva: “pensare a ciò che si fa” e “pensare i pensieri”.....	90
4.1.1. “Pensare a ciò che si fa”: la <i>Reflective Practice</i> di Donald Schön.....	92
4.1.1.1. Dalla Razionalità Tecnica ad una “razionalità riflessiva”.....	93
4.1.1.2. Prassi organizzativa e ricerca accademica concepite come forme di indagine.....	95
4.1.1.3. Riflessione in azione e riflessione sull'azione.....	97
4.1.2. “Pensare i pensieri”: l' <i>Epistemologia Operativa</i> di Donata Fabbri e Alberto Munari.....	99
4.1.2.1. “Perché un'Epistemologia Operativa?”.....	103
4.1.2.2. Dalla promozione di una postura riflessiva alla conquista di una consapevolezza epistemica.....	107
4.1.3. Dall'acquisizione di una postura riflessiva al posizionamento consapevole.....	110
5. Dall'agire al ri-pensare l'agire pensato: strumenti per la promozione di una postura riflessiva.....	113
5.1. Gli strumenti di indagine proposti al ricercatore PARIMUN.....	114
5.1.1. Il diario del ricercatore PARIMUN e il Capitolo PARIMUN: dall'agire al pensare sul proprio agire.....	114
5.1.2. L'intervista mediata dal disegno interattivo: ri-pensare l'agire pensato.....	125
5.1.3. Dall'agire al pensare sul proprio agire; dal pensare sul proprio agire, al ri-pensare l'agire pensato.....	128
5.2. I nuclei d'indagine: prevedibilità ed eccezionalità di eventi induttivi.....	130
5.3. Gli strumenti di indagine proposti agli operatori accademici e aziendali: una triangolazione di sguardi.....	138
6. Strategia e percorso di analisi: dalla “strategia del pescatore” alla “strategia del geografo”.....	145
6.1. Presentazione delle due comunità di ricercatori PARIMUN.....	145
6.1.1. La prima comunità di “ricercatori PARIMUN”.....	147
6.1.2. La seconda comunità di “ricercatori PARIMUN”.....	151
6.2. La “strategia del pescatore”: l'analisi testuale automatizzata.....	155
6.3. Analisi dei testi elaborati dalla prima comunità di ricercatori PARIMUN.....	157

6.3.1. I diari del primo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze....	157
6.3.2. I diari del primo gruppo PARIMUN: analisi tematiche e comparative.....	165
6.3.3. I capitoli PARIMUN: analisi delle co-occorrenze.....	171
6.3.4. I capitoli PARIMUN: analisi tematiche e comparative.....	178
6.3.5. Le interviste ai ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze.....	183
6.3.6. Le interviste ai ricercatori PARIMUN: analisi tematiche e comparative.....	187
6.3.7. Alcune riflessioni sul primo gruppo di ricercatori PARIMUN.....	191
6.4. Analisi dei testi elaborati dalla seconda comunità di ricercatori PARIMUN.....	193
6.4.1. I diari del secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze	193
6.4.2. I diari del secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi tematiche e comparative.....	197
6.4.3. I capitoli PARIMUN del secondo gruppo di ricercatori: analisi delle co-occorrenze.....	201
6.4.4. I capitoli PARIMUN del secondo gruppo di ricercatori: analisi tematiche e comparative.....	206
6.4.5. Le interviste al secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze.....	210
6.4.6. Le interviste al secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi tematiche e comparative.....	215
6.4.7. Alcune riflessioni sul secondo gruppo di ricercatori PARIMUN.....	219
6.5. La “strategia del geografo”: l’analisi di contenuto qualitativa.....	220
6.6. L’analisi di contenuto qualitativa: il metodo di analisi dei contributi dei ricercatori PARIMUN.....	221
6.6.1. I diari della prima comunità di ricercatori PARIMUN.....	222
6.6.2. I Capitoli PARIMUN della prima comunità di ricercatori.....	237
6.6.3. Le interviste alla prima comunità di ricercatori PARIMUN.....	242
6.6.4. Alcune considerazioni sul primo gruppo di ricercatori.....	246
6.6.5. I diari della seconda comunità di ricercatori PARIMUN.....	248
6.6.6. I Capitoli PARIMUN della seconda comunità di ricercatori.....	258
6.6.7. Le interviste alla seconda comunità di ricercatori PARIMUN.....	262
6.6.8. Alcune riflessioni sul secondo gruppo di ricercatori.....	267
6.7. L’analisi di contenuto qualitativa delle interviste ai referenti aziendali.....	268
6.8. L’analisi di contenuto qualitativa delle interviste ai docenti direttori di tesi.....	276
6.9. Osservazioni a riepilogo: alla ricerca di “complementarietà cibernetiche”.....	283

7. Conclusioni. Il dialogo università-impresa: distanze e complementarietà per un dialogo formativo.....	285
7.1. Le ricadute di PARIMUN sull'area didattico-accademica.....	288
7.2. Le ricadute di PARIMUN sulla postura epistemologico-istituzionale dell'organizzazione.....	293
7.3. Le ricadute sulla postura epistemologica del ricercatore.....	295
7.4. Le ricadute sull'area epistemologico-metodologica.....	303
7.5. Università-impresa: un dialogo formativo.....	304
 Post-fazione <i>Interpretazione di un percorso</i> .....	 309
 Riferimenti bibliografici.....	 313
 Allegati.....	 323
Allegato 1 - <i>Presentazione Progetto PARIMUN - febbraio 2008</i> .....	325
Allegato 2 - <i>Verbale dell'incontro del Gruppo di Lavoro – aprile 2008</i> .....	329
Allegato 3 - <i>Linee Guida del Progetto PARIMUN – dicembre 2008</i> .....	333
Allegato 4 - <i>Governance del Progetto PARIMUN – dicembre 2008</i> .....	337
Allegato 5 - <i>Profili Operativi del Progetto PARIMUN – dicembre 2008</i> .....	339
Allegato 6 - <i>Diritti e doveri del ricercatore PARIMUN</i> .....	343
Allegato 7 – <i>Diplôme d'Etudes Supérieures en Psychologie et Ressources Humaines. Règlement d'études</i> .....	345
Allegato 8 – <i>Les mémoires de diplôme DESS en Ressources Humaines (1997-2005)</i> .....	349
Allegato 9 - <i>Lista parole chiave (Gruppo 1, diari)</i> .....	355
Allegato 10 – <i>Lista parole chiave (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)</i> .....	359
Allegato 11 – <i>Lista parole chiave (Gruppo 1, interviste)</i> .....	361
Allegato 12 – <i>Lista parole chiave (Gruppo 2, diari)</i> .....	363
Allegato 13 – <i>Lista parole chiave (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)</i> .....	367
Allegato 14 – <i>Lista parole chiave (Gruppo 2, interviste)</i> .....	369
Allegato 15 – <i>Disegni interattivi</i> .....	371

## Abstract

Molteplici sono le *idee d'università* (Newman, 1852) che nel corso della storia di questa istituzione hanno alimentato il dibattito sulla sua vocazione alla ricerca scientifica e sulle sue relazioni con il mondo extra-accademico. Le facoltà scientifiche hanno sviluppato, ormai da tempo, partenariati fruttuosi di ricerca con il mondo economico e produttivo mentre assai meno diffusi appaiono gli esempi di dialogo tra facoltà umanistiche e mondo aziendale, come dimostra anche un'accurata mappatura dei progetti di *University-Business Dialogue* (CEC, 2009) sovvenzionati da Fondi Europei. L'occasionalità di queste esperienze ha condotto il lavoro dottorale verso i seguenti interrogativi: in quali termini il *University-Business Dialogue* e, in particolare, il dialogo tra scienze umane e mondo economico-produttivo possono dirsi *formativi*? E come dovrebbe essere allestita un'esperienza di *University-Business Dialogue* per diventare esperienza formativa?

Per rispondere ai quesiti la presente indagine si è riferita al *Progetto PARIMUN - Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-UNiversità*, un'iniziativa proposta dalla Facoltà di Scienze della Formazione che incoraggia proprio il partenariato tra mondo accademico, da un lato, e imprese e organizzazioni del territorio dall'altro. PARIMUN, infatti, promuove e sostiene la progettazione e la realizzazione da parte di laureandi di livello magistrale di ricerche-intervento presso organizzazioni e imprese del territorio, partire da questioni e problematiche rilevate e proposte dalle stesse organizzazioni.

L'indagine si è ispirata alla *Reflective Practice* di Donald Schön (1993) e all'*Epistemologia Operativa* di Donata Fabbri e Alberto Munari (1985-2005): contributi capaci di sollecitare una lettura del *University-Business Dialogue* che intenda riconoscere e valorizzare insieme conoscenza e azione, teoria e pratica, verso una esplorazione delle ricadute *formative* promosse dall'elaborazione della Tesi di Laurea Magistrale secondo i criteri e le modalità previste dal Progetto PARIMUN. A tal fine, il lavoro dottorale ha interessato i laureandi implicati nel progetto, i rispettivi direttori di tesi (Università) e i referenti aziendali (Impresa): tutti attori impegnati nella realizzazione di ricerche-intervento e tutti, in tempi e modalità differenti, coinvolti nella presente indagine. Essa ha adottato strumenti ispirati all'*analyse des pratiques professionnelles* di matrice francofona volendo sollecitare i tre protagonisti del progetto all'esercizio di una *postura riflessiva* sulle proprie pratiche. Seguendo la medesima finalità, le strategie di analisi e di interpretazione dei risultati hanno condotto alla "mappatura" di quattro ordini di ricadute che possiamo così definire: ricadute di ordine *didattico-accademico*; ricadute di ordine *epistemologico-metodologico*; ricadute relative alla *postura epistemologica* dello studente nei confronti della ricerca e delle organizzazioni; infine, ricadute relative alla *postura epistemologico-istituzionale* dell'organizzazione nei confronti della ricerca e di questa nuova figura di studente-ricercatore, convenzionalmente definito "ricercatore PARIMUN".

Il lavoro si conclude evidenziando riflessioni e prospettive in merito al possibile rapporto tra Università e Imprese e, più precisamente, tra Scienze Umane e Imprese al fine di individuare le condizioni per un auspicabile "dialogo formativo".





## *Abstract*

Since its origins, University has started a rich and complex debate with the outside world where its relationships have been marked by different experiences and contributions suggested by many *ideas of University* (Newman, 1852). After that, the scientific faculties have developed, for a long time, profitable partnerships of research with the economic and productive world. On the contrary, cooperations and examples of dialogues between humanities and the economical world are really few as it is evident by a recent mapping of these projects about the *University-Business Dialogue* (CEC, 2009), whom the European Funds has promoted. These experiences have led the researchers' activities to ask if the *University-Business Dialogue* (between humanistic faculties and the business world) could be formative - in particular how it could be good – and, if the partnership is possible, what would be the best way to realise it to make sure it could be highly formative.

*Progetto PARIMUN - Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-Università*, has tried to find out possible answers studying the different ways to encourage an effective cooperation between the academic world and the territorial business realities. Precisely, PARIMUN, a project supported by Facoltà di Scienze della Formazione, desires, as its main goal, to support the planning and realisation of intervention-researches in territorial organisations and concerns. The activities of problem-solving are managed by “researchers” of Corsi di Laurea Magistrale, considering the demands and requests pointed out by the organisations themselves.

The enquiry is based on the *Reflective Practice* by Donald Schön (1993) and on *Epistemologia Operativa* by Donata Fabbri and Alberto Munari (2005-1984): both have given a great contribution to press a good analysis of the *University-Business Dialogue* which wishes to highlight knowledge and action, theory and practice as well as to explore the final formative results that PARIMUN offers to Tesi di Laurea Magistrale.

The project has involved graduate students, masters of degree (University) and business managers: all of them being actors of intervention-researches and all of them involved and interested in the goal of the project – even if in different ways and time – inspired by the “*analyse des pratiques professionnelles*” of Francophone origin. What is relevant of PARIMUN is the goal itself, that is the spur of a reflexive attitude on the activities managed during the project. After the tools, the strategies and the ways used to carry out the partnership, the different analysis and interpretations of the results obtained in the end have produced a mapping of different kinds of by-results: first academic and educational, second epistemological and of method - also connected to the graduate student, his research and the organisations whom he worked for, and finally repercussions about the epistemological and institutional attitude which involve both partners – the organisation and the “PARIMUN researcher”.

All the project ends up to underline meditations and new prospects about a possible relationship between University and Concerns and, in detail, between humanities and business activities. To sum up, what is the best distance to be hoped for an effective formative dialogue?



## *Introduzione*

### *Allestimento di un percorso*

Un'indagine prende sempre avvio da una domanda e procede nell'intenzione di aggiungere sapere su un tema che presenti ancora punti di sospensione; nell'intenzione di approfondirlo, dunque, o piuttosto di "sfidarlo" se su di esso già molto è stato detto.

Nessuna di queste tre intenzioni è a guida del nostro lavoro.

Parlare di *university-business dialogue* nell'accezione di dialogo tra scienze umane e imprese ha significato per noi inoltrarci in un territorio ancora poco esplorato. Ha significato quindi l'opportunità di preferire la direzione in cui muoverci senza dover compiere la complessa scelta tra percorsi già tracciati o anfratti ancora incontaminati, scelta che avrebbe messo a dura prova la nostra tendenza, come persone, a preferire le distinzioni della luce all'incertezza dell'oscurità. La nostra esplorazione nel campo del *university-business dialogue* ci ha infatti restituito, da subito, una certa indifferenza tra l'uno e l'altro dei due "interlocutori": le scienze umane sembrano avere rare occasioni di incontro con le imprese. Tra queste rare, una occasione in particolare ha innestato il presente lavoro di ricerca dottorale: si tratta del Progetto PARIMUN – Partenariato Attivo di Ricerca IMPrese-UNiversità.

PARIMUN, avviato nel 2008 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova e ancora in corso, ha inteso favorire opportunità di ricerca empirica orientata verso i bisogni delle imprese; una ricerca che è stata definita *primaria* poiché finalizzata finalizzata non soltanto all'esplorazione di una realtà socioeconomica ed imprenditoriale, ma anche – se non soprattutto – alla formazione dei suoi stessi "ricercatori", ancora soggetti alla supervisione accademica (laureandi di livello magistrale o dottorandi di ricerca). Concretamente, in PARIMUN, sono proprio le questioni poste dagli operatori d'impresa ad innescare processi di ricerca-intervento realizzati sotto la guida di un tutor accademico e a fornire così le sollecitazioni valide ad offrire a degli "specializzandi" occasioni di interazione con il mondo economico e produttivo. Nulla di singolare se ad interagire con il mondo economico e produttivo, appunto, non fosse un facoltà umanistica, avvezza ad intrattenere rapporti frequenti e ormai consolidati con le istituzioni scolastiche ed educative oltre che con gli organismi della formazione professionale e continua, ma solo raramente coinvolta in occasioni di incontro con le imprese. È proprio questa singolarità che ci induce a parlare di dialogo tra scienze umane e imprese, dove per scienze umane vogliamo riferirci a quelle discipline, per l'appunto "umanistiche", che gli anglosassoni comprendono sotto l'accezione di *humanities* proprio per riferirsi a quegli ambiti disciplinari che rivolgono la loro attenzione all'uomo e al suo contesto di vita personale, sociale, culturale e, aggiungiamo specificandolo, professionale. Quando parliamo di imprese, spesso affiancando ad esse il termine, più generico, organizzazioni,

intendiamo riferirci, come dice Paolo Bastianello, Presidente del Progetto PARIMUN, a “tutti gli imprenditori che operino in regime di *business* o con finalità sociale, tutti comunque accomunati da un progetto *intra-preso*” (2011, p.7). Le *humanities*, che traduciamo qui con scienze umane, riferendoci in particolar modo alle scienze dell’educazione e della formazione che di PARIMUN sono protagoniste, entrano dunque in impresa e lo fanno per il tramite di soggetti in apprendimento che fanno il loro ingresso in un’organizzazione, spesso per la prima volta, portatori di uno sguardo “ingenuo” in quanto libero da *gestalt* già visualizzate. Il loro “sguardo terzo”, come alcuni operatori d’impresa lo hanno definito, da presenza insolita qual è ha la virtù di sfumare la silenziosità del fare quotidiano, rassicurante e consolidato, fondamentalmente perché questo è il potere di quello che i francofoni definiscono *questionnement*. L’esercizio della domanda, a cui la ricerca empirica invita il “ricercatore PARIMUN”, costringe tutti gli interlocutori del progetto ad esplicitare le proprie pratiche usuali. Costringe in primis gli interlocutori aziendali ma non solleva quelli universitari, comunque invitati ad indirizzare le teorie e i saperi accademici verso le sollecitazioni del campo e a “tradurli” affinché siano comprensibili ai *saperi d’impresa* (Munari, 2011). In PARIMUN, dunque, il dialogo tra scienze umane ed imprese si declina nella sperimentazione della ricerca empirica, della ricerca-intervento precisamente, da parte di studenti del secondo livello accademico e oltre e coinvolge, equamente, l’università e l’impresa con i loro attori, tutti impegnati, come sostiene Alberto Munari, Direttore del progetto, “a sistematizzare un problematica *vera* in un contesto *vero*” (Munari, 2011a, p. 46).

Proprio le peculiarità che il dialogo tra scienze umane e imprese profilava, hanno motivato il presente lavoro dottorale inserito tra le numerose riflessioni d’interesse della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione dell’Ateneo patavino. Il valore pedagogico e formativo di questo lavoro sta, infatti, nell’indagare come la “ricerca vera in un’organizzazione vera” possa essere per l’appunto formativa e quali ricadute essa possa promuovere negli interlocutori che vede coinvolti: il laureando “ricercatore PARIMUN”, il suo direttore di tesi e l’interlocutore aziendale, referente della ricerca per l’organizzazione. Una seconda motivazione ha poi sostenuto l’avvio dell’indagine: il finanziamento da parte della Regione Veneto di progetti finalizzati alla “Creazione di professionalità elevate di livello dottorale nelle aree delle scienze di base e dell’ingegneria, delle scienze della vita e delle scienze umane e sociali” e di una particolare progettualità sul tema “Strategie di ricerca-intervento nelle imprese per la formazione continua e lo sviluppo delle competenze”. Il progetto PARIMUN si è manifestato fin da subito come un contesto privilegiato per rispondere al tema di ricerca e per assecondare la finalità della Regione Veneto di perseguire con il contributo degli interventi finanziati la

“ promozione di attività di innovazione delle PMI, attraverso iniziative capaci di promuovere, in modo assistito e consapevole, l’attenzione da parte delle imprese verso gli strumenti della ricerca scientifica e dello sviluppo tecnologico di tipo cooperativo, collettivo ed integrato”(tratto dall’allegato C Dgr n. 1017 del 06/05/2008).

La presente tesi dottorale viene dunque a configurarsi come un’indagine di secondo livello, condotta “su” e “a partire da” le esperienze di indagine, che potremmo definire di primo livello, elaborate dai “ricercatori PARIMUN”. Essa trova proprio nei processi di ricerca condotti dai laureandi dei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua e in

Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, Scolastici e Formativi, il contesto di indagine più adeguato ad osservare le ricadute formative della sperimentazione della ricerca-intervento. Una sperimentazione che, specifichiamo, non intende “subordinarsi” passivamente alle richieste concrete ed operative delle organizzazioni implicate in PARIMUN, ma si muove senza sosta sulla strada della negoziazione per assicurare risposte utili alle imprese, da un lato, e per preservare, dall’altro, la ricerca empirica dai rischi di divenire ricerca semplicisticamente applicata volendo così tutelare il rigore metodologico e la libertà di riflessione che si confanno alla ricerca accademica. È su questa via della negoziazione che hanno iniziato il loro cammino i “ricercatori PARIMUN”, tutti volontariamente aderenti al progetto e tutti disposti ad intraprendere un percorso di laurea magistrale sicuramente più lungo e complesso rispetto a quelle che potremmo definire, per tracciare delle distinzioni, tesi di laurea tradizionali (ossia non-PARIMUN).

La negoziazione richiesta dalla ricerca in partenariato ha caratterizzato anche la complessa articolazione tra teoria e pratica che, obbligatoriamente, ha connotato ogni ricerca empirica realizzata nell’ambito di PARIMUN e, così pure, la presente. In questo lavoro abbiamo risposto a questa richiesta di negoziazione superando la tradizionale separazione tra inquadramento teorico, a cui solitamente viene dedicato l’esordio della tesi, e sperimentazione, di solito descritta nella seconda parte dell’elaborato. L’indice già annuncia un fitto intreccio tra disanima teorica e stimoli operativi e questo intreccio va a dar forma ad un reticolo di elementi interconnessi in cui ciascuno, teorico od operativo che sia, risulterebbe incompleto se non fosse precisato dagli elementi contigui. La densità di legami che abbiamo inteso mettere in evidenza, è dovuta, a nostro parere, alla multidisciplinarietà del tema di indagine qui trattato. Abbiamo esordito descrivendolo come un terreno ancora poco esplorato e questa sua dimensione di novità ci ha richiesto di prendere a prestito riflessioni e concetti di discipline molteplici: abbiamo attinto alla storia e alla storia delle scienze; ci hanno supportato l’economia, l’economia politica, la sociologia e la sociologia della scienza e accanto ad esse la filosofia e l’epistemologia, la pedagogia e la psicologia. Senza questi apporti non avremmo potuto affrontare un tema che ancora non ha una sua identità nell’ambito di quelle che potremmo definire “scienze umane e pedagogiche” per porre l’accento sul contesto disciplinare in cui questa indagine è stata condotta. Per tutelare l’elaborato dalle complicità che tali interconnessioni hanno posizionato sul nostro cammino, abbiamo fatto il possibile per accompagnare il lettore nelle molteplici direzioni, disciplinari e metodologiche, che abbiamo intrapreso. Il lavoro esordirà con un excursus storico teso a rintracciare la genesi delle pratiche di dialogo università e impresa fino a giungere alle attuali esperienze di incontro promosse dalle istanze europee. Dopo questo inquadramento storico-politico andremo a presentare, nel secondo capitolo, il Progetto PARIMUN che, come abbiamo esplicitato, costituisce una vera e propria esperienza di *University-Business Dialogue* allestita presso l’Università di Padova. E proseguiremo con una riflessione che vuole precedere l’inquadramento teorico vero e proprio andando ad esplicitare le matrici teoriche ed epistemologiche che hanno sollecitato l’allestimento di PARIMUN per poi precisare, nel quarto capitolo, gli autori e i contributi che hanno guidato la presente indagine e la messa a punto degli strumenti, la cui presentazione sarà oggetto del quinto capitolo. Il sesto sarà poi dedicato alle strategie e al percorso di analisi della considerevole mole di dati raccolti lungo il triennio dottorale per poi giungere, nel settimo ed

ultimo capitolo, ad una riflessione conclusiva sul dialogo università-impresa oltre che sulle distanze e le complementarità dei due attori che hanno alimentato le nostre interrogazioni. Università e impresa: due interlocutori dicotomici o attori insieme impegnati nella promozione di occasioni di *dialogo formativo*?

## ***University-Business Dialogue: dalla genesi della relazione tra università e imprese alle attuali pratiche di dialogo***

### **1.1. L'origine delle *Universitates* e la loro vocazione alla ricerca**

La vocazione dell'Università alla ricerca scientifica e le sue relazioni con il mondo extra-accademico sono al centro, fin dalle origini di questa istituzione, di un articolato e controverso dibattito percorso da esperienze e contributi ispirati a differenti *idee d'università* che, nel corso della storia delle università stesse, hanno talvolta autorizzato, talaltra ostacolato, un differente rapporto con la ricerca e, in particolare, con le sedi in cui essa può rintracciare le questioni da cui prendere avvio o in cui trova applicazione.

L'*idea di università* di volta in volta sostenuta genera, dunque, riflessioni sulle finalità stesse di questa istituzione e sull'ampiezza delle sue responsabilità sociali e didattiche; e, così pure, sulle relazioni che essa può intrattenere con il mondo della "pratica", sugli obiettivi della sua ricerca e sui luoghi che le è consentito abitare.

L'inquadramento dello *status quaestionis* da cui muove la presente tesi dottorale impone dunque, per l'intensità e la centralità del dibattito sopra accennato, un primo breve *excursus* sull'evoluzione della relazione tra l'università e la generazione della sua ricerca e, più precisamente, tra l'università e il mondo economico-produttivo, *focus* di questo lavoro. Esso richiede, a nostro avviso, di soffermarsi, in particolare, su tre versanti che caratterizzano, tra gli altri, il rapporto tra questi due possibili interlocutori:

- L'origine delle *universitates* e la loro *vocazione*. Obiettivo di questa prima sommaria ricostruzione sarà ripercorrere le tappe evolutive dell'università dalla sua prima configurazione, l'università medievale, ad oggi, evidenziando l'apporto influente di alcuni pensatori che hanno contribuito, di volta in volta, ad ampliare o a circoscrivere l'apertura delle istituzioni universitarie alla ricerca.
- La riconfigurazione delle università nelle politiche in materia di istruzione e formazione con particolare riferimento alle indicazioni dell'Unione Europea ma anche di OCSE (Organizzazione per la Cooperazione Sociale ed Economica) e UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura). L'università è infatti al centro di un dibattito politico che, in particolare nell'ultimo decennio, ha coinvolto gli organismi internazionali impegnandoli in una riflessione attiva sul ruolo di questa istituzione nel contesto globalizzato odierno, sul ruolo della ricerca e sulle auspicabili opportunità di incontro delle università con il mondo produttivo.

- Le attuali esperienze europee di dialogo tra università e imprese. Alcune pratiche ed esperienze rintracciate mediante un'esplorazione dei progetti finanziati da alcuni programmi comunitari ci forniranno una guida ulteriore nel cercare di delineare i tratti centrali del rapporto tra università e mondo economico e produttivo.

Tutte queste riflessioni si situano, evidentemente, nell'ambito del *University-Business Dialogue*<sup>1</sup>, per dirla con un lessico europeo: dialogo che costituisce, oggi, non solo un proposito politico-economico a sostegno della modernizzazione delle università ma un'esperienza concreta che molti atenei europei stanno portando avanti seguendo prassi differenti e molteplici verso l'obiettivo comune di stimolare la produzione condivisa e il trasferimento di conoscenza tra università e imprese.

Le prime questioni che questo breve excursus ci consentirà di proporre sono connesse alle peculiarità dei partenariati tra università e imprese sviluppatasi nel passato e tutt'oggi promossi e realizzati su tutto il territorio europeo. E proprio per la, almeno apparente, diffusione di esperienze di *dialogo* riteniamo opportuno, ai fini della trattazione della presente tesi dottorale, ricondurre le nostre riflessioni a due elementi costitutivi delle forme di partenariato rintracciate: primo, i domini scientifici e i settori aziendali in cui si sono sviluppate nel tempo le esperienze di dialogo università-imprese e, secondo, le finalità di queste stesse esperienze. Le questioni a cui questa prima riflessione può, dunque, aiutarci a dare un orientamento sono le seguenti:

- Quali sono i domini scientifici e i settori che fino ad oggi hanno privilegiato il partenariato tra università e impresa come opportunità di studio e di ricerca?
- Sono rintracciabili esperienze di partenariato nell'ambito delle scienze umane e, più precisamente, delle scienze dell'educazione e della formazione?
- Quali sono le finalità della più parte delle esperienze di dialogo università-impresa?
- Sono rintracciabili esperienze di partenariato finalizzate all'elaborazione di *ricerche primarie* che coinvolgono, quindi, studenti, specializzandi, dottorandi, ancora soggetti ad una supervisione accademica, e non, invece, personale di ricerca già strutturato?

Un passo indietro, dunque, alla *genesi* delle *universitates* e della loro *vocazione* alla ricerca ci potrà consentire, auspichiamo, di rintracciare le tappe evolutive di questo *dialogo*, tappe che ripercorreremo (seppur brevemente) partendo dalla prima configurazione di questa istituzione, l'università medievale.

Provvediamo, fin d'ora, a dispensarci di qualsivoglia intenzione storiografica: la ricostruzione sommaria che ci avviamo ad intraprendere non ha alcuna pretesa in tale direzione. E', piuttosto, orientata ad introdurre il tema del *university-business dialogue* nelle scienze umane e sociali: tema sul quale la letteratura non ci offre evidenti punti di appoggio. Perciò abbiamo individuato nelle tre sezioni sopra annunciate, tre linee di percorso da intraprendere

---

<sup>1</sup> Il riferimento va al documento che sancisce l'istituzione, a livello europeo, di un *Forum on University-Business Dialogue*. Si veda, a tale proposito: CEC: Commission of the European Communities (2009), *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. Brussels, 02/04/2009, COM.



concedendoci lo stupore di scoprire dove esse ci porteranno. E concedendoci, altresì, la possibilità di cedere a quello che lo storico dell'antropologia Georges Stocking, ha definito "errore presentista" ossia l'applicazione incontrollata, nel corso del cammino storiografico, di categorie che appartengono al presente dell'osservatore (1965).

A guidarci nel nostro viaggio "alle origini" dell'università saranno, in particolare, gli apporti influenti di alcuni pensatori che hanno contribuito, di volta in volta, ad ampliare o a circoscrivere l'apertura delle istituzioni universitarie alla ricerca: il tedesco Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), promotore agli inizi del XIX° secolo di un rinnovamento paradigmatico delle istituzioni universitarie e animatore di una prima loro apertura alla ricerca applicata; l'inglese John Henry Newman (1801-1890) che, preceduto dal contributo seppur minore del Marchese di Condorcet (1743-1794) si proclama sostenitore di una rinnovata, netta ed invalicabile ripartizione del lavoro intellettuale tra accademie e università. Questi due contributi costituiranno un opposto modello di riferimento per tutto il XIX° secolo e per gli inizi del successivo relativamente al rapporto tra insegnamento e ricerca, alla produzione della ricerca stessa e alle sue finalità. Perciò analizzeremo, successivamente ad essi, apporti più recenti che hanno esplorato proprio l'evoluzione di questi tre ambiti di indagine con una particolare attenzione alle relazioni tra università e mondo economico e produttivo. Si tratta del contributo di Michael Gibbons<sup>2</sup> sostenitore di un nuovo modo di produzione della conoscenza che segnerebbe, a partire dagli anni '40 un declino della produzione scientifica delle università; e di Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff<sup>3</sup> che, lontani dall'ipotizzare una decadenza delle istituzioni universitarie, ne vedono un'evoluzione nei termini di vere e proprie imprese della conoscenza.

Ci teniamo fin d'ora ad evidenziare che tali riflessioni si riferiscono alla "scienza" in senso stretto prima (Humboldt e Newman) e in senso lato poi (Gibbons, Etzkowitz e Leydesdorff) ma senza alcuno specifico riguardo verso le scienze umane e sociali, ambito di nostro interesse. Tuttavia riteniamo prezioso l'exkursus che andiamo ad intraprendere per le motivazioni che abbiamo già provveduto ad esporre, tra le quali emerge l'esiguità dei contributi specifici rintracciati sul tema del *University-Business Dialogue*. Se molto numerose sono le riflessioni nazionali e internazionali sulle tensioni tra ricerca pura e ricerca applicata, tra ricerca fondamentale e ricerca empirica e, ancora, sulle diversità epistemologiche e metodologiche tra scienze della natura e scienze sociali, assai esigue emergono le considerazioni sulle possibili relazioni del mondo economico produttivo con l'università e la sua ricerca e, ancora più precisamente, con l'università e le scienze umane e sociali, nelle quali collochiamo le scienze della formazione di nostra pertinenza.

### **1.1.1. L'università medievale e la sua "validazione dei saperi teorico-formali"**

La ricostruzione della storia dell'università che ci avviamo a tracciare ci rimanda indietro alla società comunale del XII° secolo. In essa compie, infatti, la sua apparizione una nuova

---

<sup>2</sup> Autore nel 1994 del testo *The new production of Knowledge: the dynamics of sciences and research in contemporary societies* (di Gibbons M, & al., (1994), London, Sage Publications).

<sup>3</sup> Autori nel 2005 del testo *Universities And The Global Knowledge Economy: A Triple Helix Of University-Industry-Government Relations* (Continuum International Publishing Group).

istituzione culturale, peculiare all'Occidente latino, che si sviluppa intorno a gruppi di studenti che, da più parti, si raccolgono in sedi prestigiose (Bologna, Parigi, Oxford) attratti da maestri celebri per le loro conoscenze e per la loro capacità di comunicare il sapere<sup>4</sup>.

Nei primi decenni del 1100 Bologna, in particolare, è già rinomata per le sue scuole di diritto e Parigi lo è per quelle di teologia e filosofia.

Lo sviluppo degli insegnamenti di queste nascenti *universitates* accompagna l'evoluzione delle città che si avviano verso una rapida crescita intorno ai commerci, alla produzione artigianale e al graduale inurbamento di genti che provengono dalle campagne circostanti. Ne consegue una sempre maggiore richiesta di cultura tecnico-professionale e un moltiplicarsi repentino di scuole che si formano grazie all'iniziativa di privati colti o facoltosi.

Gli scolari si aggregano e si organizzano e, gradualmente, studenti e professori si associano in gruppi distinti. L'organizzazione dell'emergente università si fa, quindi, via via più composita e animata e s'intensificano i movimenti di professori e scolaresche verso nuove mete rispetto a quelle che hanno dato avvio ad un processo che potremmo definire *morfogenetico* (Munari, 1998) in quanto concretizzatosi nell'emersione di nuove "forme" di università.

La stessa Università di Padova viene definita, appunto, uno dei casi paradigmatici di ateneo medievale costituitosi grazie alla migrazione di studenti provenienti da altre sedi (Gallo in Del Negro, 2002). Va, infatti, ad un gruppo di studenti bolognesi il merito di aver dato avvio a quello che sarà riconosciuto, poi, come uno degli atenei più antichi del mondo.

Mobilità, dunque, innanzitutto. E' oggi indubbio, infatti, che proprio una tale mobilità (oggi tanto auspicata e promossa) abbia garantito, per secoli, una certa universalità degli studi resa possibile dal fatto che le stesse materie (il diritto, la teologia, la medicina e le arti liberali), con i medesimi contenuti, erano proposte in tutte le università garantendo così un riconoscimento immediato dei percorsi da parte di tutte le realtà universitarie europee. Ciò consentiva agli studenti, nella loro *peregrinatio academica*, di stabilirsi, lungo il loro percorso di studi, presso più università, fossero esse italiane, spagnole, portoghesi, tedesche, inglesi, francesi o olandesi... garantendo una forma già avanzata di quella che con parole attuali potremo definire *validazione dei saperi formali*.

Una omogeneità di fondo ha, dunque, contraddistinto gli atenei europei almeno fino al XVI° secolo: essi costituivano realtà aperte, dotate, si potrebbe dire, di una dimensione internazionale e radunate intorno a preoccupazioni esclusivamente teoriche e speculative.

Sarà l'età moderna ad apportare significativi mutamenti nel profilo che l'Università aveva delineato per sé fin dalle sue origini: espansione, differenziazione e professionalizzazione subentrano a quell'omogeneità di fondo del passato medievale a fronte del graduale declino che tocca le due potenze fino ad allora garanti dell'autonomia delle istituzioni universitarie ossia il Papato e l'Impero (Zonta, 2006).

---

<sup>4</sup> Per un approfondimento si vedano i seguenti testi: Stracca, 1979 (in particolare i contributi di Bellomo M., Il Medioevo e l'origine dell'università; di Bonazzi T., L'università nel Nuovo Mondo; di Tessitore F., L'università di Humboldt; di D'Addio M., L'idea di università in Jhon H. Newman); Del Negro, 2002. Per un inquadramento delle idee d'università di Humboldt e Newman risultano interessanti i seguenti articoli: Cambi F., Ricerca pura e ricerca applicata e Cavallera H.A., Aspetti e problemi della ricerca universitaria, entrambi in Xodo, 2008; Gingras, 2003; Olivier-Outard, 2003.

L'obiettivo prioritario, comune, delle Università europee diviene, con lo sviluppo dei nascenti Stati, la formazione delle classi dirigenti e del clero, comportando così tra XV° e XVIII° secolo una trasformazione del loro ruolo sociale, mutato sotto le influenze dell'Umanesimo. L'Università, come sottolinea Zonta, "si allontana dalla teoria per concentrarsi sulla pratica" (traduzione nostra) e, più precisamente, sulla formazione delle cariche pubbliche, degli insegnanti, dei giudici, dei notai, dei medici, degli avvocati (ibidem, p. 35) ossia di tutte quelle professioni che portano il loro sapere su problemi concreti, operativi. Il legame tra la ricerca intellettuale e la sua applicazione pratica, dunque, si fa sempre più concreto e necessario e gli stessi insegnanti universitari manifestano, via via, verso di esso, un atteggiamento di crescente fiducia sconfinando così dall'originaria vocazione, esclusivamente teorica, dell'università verso una missione maggiormente tesa al progresso e al consolidamento degli Stati emergenti.

Nonostante lo slancio poc'anzi descritto, risulta ancora lontana, in questa fase di sviluppo post-rinascimentale dell'università, una prima vera esperienza di dialogo tra università e mondo extra-accademico. Se, da un lato, infatti, la formazione delle grandi monarchie nazionali aveva innescato nuove esigenze accompagnandosi alla costituzione di eserciti di massa, all'articolazione di amministrazioni complesse e all'organizzazione di grandi viaggi di esplorazione che avrebbero tratto beneficio da un avvicinamento dell'università al mondo del "fare", dall'altro l'avanzamento delle scoperte scientifiche in Europa pare compiersi prevalentemente fuori dalle Università.

Sono le accademie, i giardini botanici, gli osservatori, i laboratori ad avanzare il diritto di paternità su numerose grandi scoperte scientifiche dell'epoca dando avvio ad un processo progredito fino ai nostri giorni che vede una parte importante della ricerca svilupparsi al di fuori delle mura universitarie.

Se forte, dunque, risulta da un lato l'esigenza di porre il sapere a servizio dello Stato e del suo progresso, tutt'altro che preparata e aperta ad un tale servizio risulta, dall'altro, l'università.

De Ridder-Symoens evidenzia, infatti, come gli umanisti abbiano dovuto accettare, spesso a malincuore, questa tensione tra teoria e pratica, questa *ambiguità*, come egli stesso la definisce (2006, p.83); un'ambiguità con tale forza rifuggita dagli accademici tanto da comportare una frattura tra *sapere* e *saper fare* che ancora oggi fatica a ricongiungersi. Lo stesso storico francese ci segnala come proprio gli italiani si siano distinti per primi, nel corso del XVI° secolo, seguiti dagli olandesi e, gradualmente, dal resto d'Europa, orientandosi, come abbiamo sopra annunciato, verso la creazione di laboratori esterni all'università consentendo a chi non può, in alcuno modo, accettare tale "compromesso", di condurre le proprie ricerche fuori dalle sedi universitarie. E' in essi che trovano "sfogo" le scienze naturali e le discipline tecniche, rifiutate apertamente dal *cursus studiorum* dell'università.

A proposito della stessa medicina, disciplina privilegiata dell'università medievale, è esemplificativo come solo il suo patrimonio teorico trovi residenza accademica: la medicina applicata è lasciata nelle mani di chirurghi e "levatrici". Ed è questo il caso di cartografi, naviganti, botanici, ecc. che, seppur di fama internazionale, non possono, tuttavia, "abitare" le mura accademiche (ibidem, p. 84). Ancora improbabili, dunque, le vie di conciliazione.

Persino i nobili trovano presso istituzioni dedicate alla loro formazione un'alternativa all'università, ancora troppo egocentrica e perfino troppo elitaria per educare le *élites*: le conferenze in latino risultano troppo astratte e teoriche per preparare tanto i nobili quanto, ancor più, i borghesi aspiranti a entrare nella nobiltà.

Ne scaturisce una sorta di “competizione” dell'università con le istituzioni che sorgono a colmare le crescenti incompletezze che sembrano distaccarla dal progresso: l'apporto delle *universitates* sviluppatasi a partire dall'iniziale configurazione medievale è stato infatti, fino al XVII° secolo, assai scarso andando alle accademie, come abbiamo visto, il merito di accogliere gli scienziati più “progressisti”. Sempre più pressante diviene, dunque, l'esigenza delle istituzioni universitarie di marcare la propria specificità che, come evidenzia De Ridder-Symoens (2006, p. 86), a partire dall'Ottocento risiede: nell'occuparsi di ricerca fondamentale; nella necessaria esigenza di libertà accademica; infine, nello stretto legame tra insegnamento e ricerca.

Si tratta, evidentemente, dell'università, cosiddetta, *humboldtiana*. Siamo al termine del XVIII° secolo ed è infatti qui che incontriamo due tra i maggiori pensatori che, dopo la nascita della scienza moderna, hanno riflettuto criticamente sulle università e sulle loro funzioni istituzionali: il già citato diplomatico e filosofo tedesco Von Humboldt contraddetto dal teologo e cardinale inglese Newman. Le riflessioni di entrambi sulla questione hanno profondamente influenzato i sistemi universitari dei rispettivi paesi di origine.

### **1.1.2. Le Università di Humboldt e di Newman e le loro relazioni con le imprese**

Il primo, Von Humboldt, con la sua *Bildung neoumanistica* si inserisce in un'Europa moderna dai confini ormai tracciati e in una Germania pienamente coinvolta nell'ascesa dell'emergente ceto borghese che vede nell'università uno strumento essenziale per la formazione di una classe dirigente che possa conciliare, da un lato, l'idea di stato burocratico e assolutistico propria della Prussia e dell'Austria, dall'altro una postura illuministica ispirata agli ideali di libertà, solidarietà e tolleranza ma pur sempre fedele all'ordine costituito (Gennari, 1995).

Trae origine da questa aggregazione di ideali e di intenti, un illuminismo tedesco che, pur riguardando solo la parte più colta della borghesia, e più progressista, assume tratti razionalistici ed enciclopedisti aperti anche a leggere influenze empiriste provenienti dalla vitale borghesia inglese, maggiormente immersa nei commerci e nell'industria. Sebbene meno operosa dal punto di vista commerciale e industriale, la Germania prende però parte attiva a questo moto di *rischiamento illuministico* sostenuta da un forte desiderio di unità che all'*élite* culturale tedesca pare combinarsi in un'unione di storia, lingua, letteratura ed educazione capace di affermare il proprio stato nel contesto europeo (ibidem). L'area tedesca risente, in effetti, inevitabilmente, anche dei mutamenti politici, economici, militari che stanno interessando, sul finire del XVIII° e inizi del XIX° secolo, i contesti europeo e mondiale: la rivoluzione francese e l'ascesa di Bonaparte in Europa e, oltre Atlantico, la rivoluzione americana per l'indipendenza.

Illuminismo, umanesimo e riflessioni di influenza romantica si intrecciano così nella Germania di passaggio dal Settecento all'Ottocento e influenzano le esperienze giovanili e le vicende

politiche di Humboldt la cui *Bildung* umanistica ha promosso una forte trasformazione dell'università medievale.

In particolare, nella sua direzione degli studi prussiani, egli si è impegnato nel sostegno di un profilo unico di "insegnante-ricercatore" per il quale ha difeso fortemente il diritto alla *solitudine* e alla *libertà* quali condizioni necessarie a garantire lo spazio adeguato alla riflessione e alla ricerca (Stracca, 1979, p. 102). Egli privilegia, infatti, tra le funzioni principali dell'istituzione universitaria, la ricerca scientifica. Per questo, l'università prussiana, da egli diretta, mira a concentrare nelle mani di un'unica figura accademica saperi e "pratiche" fino a quel momento patrimonio di più esperti, tra essi rigorosamente lontani: l'insegnamento, compito dell'università, e la ricerca, opera del laboratorio e dell'accademia. La scienza trova così dimora negli atenei pur restando sempre ispirata all'uomo, alla storia e alla religiosità, che rappresentano i principi costitutivi della *Humanitätsphilosophie* di Humboldt il quale si propone come obiettivo finale della sua pedagogia della scuola e dell'università "l'armoniosa formazione di tutte le attitudini degli allievi" (Gennari, 1995, p. 71).

Sul versante del corpo docente, invece, la sua idea d'università e l'istituzionalizzazione della ricerca che in essa ha sostenuto, hanno favorito un processo di trasformazione che ha dato origine ad una nuova categoria sociale, quella dell'"insegnante-ricercatore" appunto (Gingras, 2003). Affidare ai professori universitari *solo* l'insegnamento e la diffusione della scienza e non, anche, la sua produzione e il suo sviluppo, è per Humboldt, un vero e proprio "torto". Le università, per il filosofo hanno, infatti, il compito di contribuire all'avanzamento della ricerca e della conoscenza scientifica in Germania, dotandosi di quella vivacità e di quello slancio che possono trarre proprio dal nutrimento che la ricerca procura allo studio e all'insegnamento.

La fermezza e il rinnovamento delle posizioni di Humboldt non sono destinate a restare confinate nella Germania del XIX° secolo dove, nel 1809, egli fonda l'Università di Berlino. Anche l'Inghilterra, verso la metà del 1800, promuove la centralità degli esercizi di laboratorio nella formazione universitaria favorendo gradualmente, un avvicinamento sistematico degli studenti alla ricerca.

E, oltre oceano, saranno gli Stati Uniti, verso la fine del secolo, ad accogliere il modello tedesco, creando le università di Johns Hopkins nel 1873 e di Chicago nel 1890 ed estendendolo, successivamente, ad atenei storici quali Harvard e Yale.

Tale concezione dell'università, che giunge fino agli anni Sessanta del secolo appena trascorso, intende, dunque, garantire sia un accesso competente alle professioni liberali, sia alla ricerca scientifica. Humboldt traccia, in effetti, un *iter* educativo che promuove l'unitarietà del progetto formativo dalle elementari all'università.

Dal canto suo, lo stato, nel quadro tracciato, ha il compito di sostenere il percorso educativo senza vincolare i contenuti didattici e garantendo quella *libertà e solitudine* sopra accennate, assicurate dalla libera scelta del programma da parte dell'insegnante e dall'inamovibilità della cattedra.

L'originalità dell'università prussiana risiede, dunque, su due perni che ne fanno l'esemplificazione di un nuovo paradigma di insegnamento e ricerca: i docenti, in primo luogo, sono invitati ad orientare i loro insegnamenti sui risultati delle loro ricerche; l'università, in

secondo luogo, si avvia ad intrattenere relazioni con il mondo economico e produttivo preoccupandosi, come evidenzia Olivier Utard (2003), di “mettere la scienza a disposizione dell’industria” (traduzione nostra)<sup>5</sup>.

È possibile dunque situare proprio qui, nell’impresa humboldtiana di rinnovamento dell’istituzione universitaria di inizi ‘800, l’emersione di una prima “forma” di attenzione al contesto economico produttivo: un primo collegamento tra due mondi fino a questo momento mantenuti rigorosamente distinti e lontani l’uno dall’altro; distinzione da sempre proclamata e garantita dalla natura opposta e dall’opposta vocazione di università e accademie.

Tuttavia, dato il *focus* della nostra riflessione, è importante evidenziare come questo primo *link* tra università e territorio non attenui la supremazia della prima sul secondo: è ancora la comunità scientifica universitaria a dettare le regole della produzione e dell’“uso” del sapere; sapere che, per la prima volta, può essere “concesso” al mondo economico per il suo avanzamento e che trova in centri di eccellenza e istituti deputati, la propria sede di “raccolta e stoccaggio” per il mondo imprenditoriale<sup>6</sup>.

Emergono, dunque, chiaramente due peculiarità di questa embrionale relazione università-imprese. Essa si fonda, in primo luogo, sull’applicazione dei risultati della ricerca generata nei laboratori universitari e, non ancora su una sua “generazione” sul campo; l’università non è ancora pronta, né disposta, ad operare in sinergia con le imprese, pur consapevole, come tutta la Germania e tutti coloro che avevano esplorato le sue pratiche in quegli anni di rinnovamento, della centralità di una istituzione di insegnamento e di ricerca non separata dal mondo economico e destinata a servire da modello per tutto il territorio tedesco così come per i territori circostanti che osservavano con attenzione il caso emblematico dell’Università di Strasburgo (Olivier-Utard, 2003). In secondo luogo, le discipline coinvolte in questo primo tentativo di avvicinamento tra università e imprese sono quelle allora considerate come “scientifiche”: la matematica, la fisica, la meccanica, la chimica, ecc. Le discipline che incarnano il progresso scientifico ed economico trovano supporto tecnico presso le imprese che invitano i ricercatori universitari a realizzare alcuni esperimenti presso le loro sedi. Olivier-Utard (2003, pp.26) evidenzia, tuttavia, come

“i lavori degli scienziati dell’università portino a delle applicazioni tecniche per le imprese ma gli obiettivi di fondo restino teorici. [...] La ricerca scientifica condotta è considerata “libera” poiché alcun contratto lega i ricercatori alle imprese mecenati” (traduzione nostra).

Le relazioni università-imprese, dunque, esistono, sono buone ma tuttavia molto informali: si concretizzano, talvolta, in invenzioni messe al servizio della società e delle imprese locali, ma, il più delle volte, continuano ad alimentare quasi esclusivamente pubblicazioni scientifiche e partecipazioni a convegni internazionali che nessuna ricaduta comportano al tessuto economico-produttivo.

---

<sup>5</sup> Un caso esemplare di università humboldtiana è quello della Kaiser Wilhelm Universität di Strasburgo, caso che lo storico contemporaneo Olivier-Utard (2003), a cui rimandiamo, ci ha restituito.

<sup>6</sup> Olivier-Utard (2003) ci porta l’esempio dell’Istituto di Göttingen e del Physikalisches-technische Reichsanstalt, il primo destinato alla matematica pura e applicata e il secondo alla fisica sperimentale: entrambi vocati a svolgere una funzione di interfaccia tra università e industriali in quanto “archivi” di tutti i lavori scientifici sviluppati dai ricercatori e messi a disposizione delle imprese.

L'eco che il modello prussiano aveva risuonato ben oltre la sede della sua prima sperimentazione non gli consente, dunque, di mettere radici, neppure nella vicina Francia a cui, nel 1918, ritornano i territori di Alsazia e Lorena in cui il lavoro humboldtiano aveva visto il suo sviluppo.

Per quanto riguarda lo stato italiano, la centralità di stampo *humboldtiano* della ricerca nel profilo unico di insegnante-ricercatore, continua ad essere presente prima nella legge Casati (1859 e poi 1961) e poi nella riforma Gentile (1923), entrambe preoccupate di garantire sia l'accesso alle professioni che alla ricerca scientifica. La riforma Gentile, in particolare, ha attribuito alla ricerca grande rilevanza, considerandone i risultati nutrimento prezioso per le lezioni universitarie di ciascun docente, facendo così, della didattica universitaria una conseguenza della ricerca (Cavallera, 2008). Infatti nel modello avviato dal filosofo tedesco, le cui riflessioni hanno tanto influenzato i sistemi educativi europei e non solo, ricerca e didattica sono strettamente connesse ed è dovere di un buon ricercatore condividere le proprie personali esperienze di ricerca con i suoi studenti (ibidem).

Ad essere tutt'altro che d'accordo con questa impostazione è il teologo inglese John Henry Newman, che a metà del 1800, proprio nel periodo in cui la fusione delle competenze di accademie e università stava mostrando i suoi frutti, si esprimeva con riflessioni assolutamente opposte circa il rapporto tra didattica e ricerca. Il suo libro, *The idea of university* (2008, ed. or. 1852) è una collezione di riflessioni di filosofia dell'educazione a servizio della nuova università cattolica irlandese. Egli vi sostiene che finalità primarie dell'università siano il ragionamento e la diffusione del sapere e non certo il suo sviluppo e avanzamento: questo obiettivo venga lasciato alla cura delle accademie letterarie e scientifiche. Peraltro, questa ripartizione del lavoro intellettuale tra accademie e università è, per Newman, imposta dalla natura stessa delle cose che rende la scoperta e l'insegnamento due funzioni diverse e nettamente distinte. A riguardo, per esprimere al meglio la sua posizione egli trova supporto nelle parole del Cardinale italiano Giacinto Gerdil<sup>7</sup>, acerrimo nemico dei principi educativi di Rousseau, che sosteneva:

“Non esiste alcuna vera opposizione tra lo spirito delle Accademie e quello delle Università; hanno solamente due prospettive differenti. Le Università hanno la finalità di insegnare le scienze agli allievi che intendono formarsi ad esse; le Accademie si propongono delle nuove ricerche da sviluppare per l'avanzamento delle scienze stesse” (Newman, 2008-1852, p. xii, traduzione nostra).

Il dibattito circa il ruolo e, ancor prima, il diritto di cittadinanza della ricerca nelle università è dunque alimentato, nel contesto europeo, da posizioni opposte: quella di Humboldt su cui si fonderà il modello di università italiana che l'ha governata a partire dall'età romantica fin dopo la metà del Novecento; quella, appena citata, del teologo cattolico inglese Newman che accoglie e rinvigorisce posizioni già annunciate a fine Settecento dal Marchese di Condorcet, uomo politico, matematico e filosofo francese convinto che “il talento di istruire è altro dal talento che contribuisce al progresso delle scienze” e così pure gli habitus di queste due attività sono estremamente differenti tra di loro: il primo teso a comprendere ciò che ci circonda e ad

---

<sup>7</sup> Cardinale italiano (1718 –1802) che nel 1765 pubblicò a Torino le *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de J.-J. Rousseau*, un pamphlet contro l'*Emilio* di Rousseau.

elaborare da ciò dei principi guida; il secondo proteso all'avanzamento di nuove scoperte e al progresso (Gingras, 2003, p. 3, traduzione nostra).

È evidente come l'embrionale relazione tra università e mondo economico e produttivo venga imperativamente rifuggita da una tale postura "separatista" che torna ad affermare le distinte, quanto opposte, identità dell'insegnante, da una parte, e del ricercatore, dall'altra.

Inevitabilmente, a ravvivare il dibattito, contribuisce, nel corso del Novecento, l'espansione dell'obbligo scolastico prima (in Italia nel 1962), e la massificazione della frequenza universitaria poi (1969) e la conseguente necessaria revisione del ruolo del docente che non si trova più di fronte un numero limitato di studenti, un'*élite*, ma un numero talvolta spropositato che scatena posizioni selettive e promuove la conflittualità che ha contraddistinto gli anni della Contestazione.

Un ripensamento della didattica diventa, dunque, incombente. Così come diviene, incombente, una ridefinizione dell'identità dell'istituzione universitaria stessa. Di fronte alla massificazione è necessario chiedersi se essa possa permanere nel suo *status* di istituzione di alta cultura o debba rivederlo e riconfigurarsi come agenzia formativa nella quale il ruolo della didattica e lo spazio assegnato e riconosciuto alla ricerca debbano essere altrettanto ristrutturati. Tale rinnovamento non potrebbe avere seguito se non rivedendo le due principali eredità che potremmo imputare, con Godin (1998), all'evoluzione storica delle università. Una prima eredità "disciplinare" che rispecchia la configurazione che insegnamento e ricerca hanno sempre mantenuto e mantengono ancora oggi trasferendone i tratti nell'organizzazione stessa dei dipartimenti. Una seconda eredità "fondamentale" che ostacola o accetta con difficoltà e tensione la ricerca pratica o applicata (ibidem).

### **1.1.3. Nuovi paradigmi di produzione del sapere scientifico: il *Modo 2* di Gibbons et al. e la triple helix di Etzkowitz & Leydesdorff**

Un tale ripensamento coinvolge, inevitabilmente, la produzione stessa della ricerca. I modelli lanciati da Humboldt e Newman si erano proposti, peraltro riuscendovi, di influenzare profondamente la didattica universitaria, tracciando delle linee di incontro, il primo, e di demarcazione, il secondo, tra i ruoli di insegnante e di ricercatore e condizionando, per questa via, la logica stessa di produzione del sapere scientifico. Ed è proprio su tale logica di produzione che porteranno i contributi che andiamo a proporre, partendo da quello di Gibbons che, nel 1994, ipotizza che l'università sia interessata da un nuovo modo di generazione del sapere, centrato su problematiche "fornite" dal mondo produttivo o dal potere pubblico. L'*équipe* di Gibbons ipotizza, inoltre, che tale metamorfosi non sia un evento degli anni '90 quanto, piuttosto, che essa abbia avuto inizio già a partire dagli anni '40 favorendo lo spostamento verso un nuovo paradigma di università, in netta rottura con la dimensione "fondamentale" che aveva caratterizzato questa istituzione fino alla prima metà del XX° secolo: si tratterebbe di una "nuova" università costretta a rinunciare al monopolio della produzione del sapere (Milot, 2003).

In *The new production of knowledge* (Gibbons et al., 1994), infatti, l'autore rintraccia i nuovi punti cardinali del sapere scientifico: eterogeneità, interdisciplinarietà, molteplicità dei luoghi



di produzione e, soprattutto, produzione in contesti di applicazione. L'università risulterebbe dunque, in questo nuovo mercato del sapere, solo uno tra i tanti altri fornitori possibili: imprese private, istituti ministeriali, *think-tanks*, ecc.

Si tratterebbe di una “liberalizzazione” del sapere scientifico che, nelle previsioni di Gibbons, potrebbe minacciare il *modus operandi* che, fin dalle sue origini, aveva connotato l'università distinguendola da tutti gli altri serbatoi di saperi ad orientamento pratico che, come abbiamo visto, avevano dovuto rinunciare a risiedere entro le mura universitarie. Il rischio prospettato dall'autore sarebbe l'incapacità delle antiche *universitates* di rispondere alla richiesta di saperi specializzati orientandosi verso quello che ha definito un *Modo 2* di produzione dei saperi, ancorato all'attribuzione di una nuova dimensione pratica all'attività scientifica e contrapposto a quello tradizionalmente esercitato dalle università e denominato *Modo 1*. Il *Modo 2*, precisato come *transdisciplinary, broad and transient, heterogeneous, multi-centered, accountable e reflexive*, se non assecondato dalle Università, andrebbe inevitabilmente ad erodere il potere produttivo, economico e politico dei suoi ricercatori e dei saperi da essi generati poiché

“‘Knowledge’ is now regarded not as a public good, but rather as ‘intellectual property’, which is produced, accumulated, and traded like other goods and services in the Knowledge Society” (Nowotny, Scott, Gibbons, 2003, p. 185)<sup>8</sup>.

L'opera di Gibbons ha evidentemente costituito negli anni della sua apparizione un successo sia epistemologico che politico data la portata paradigmatica delle sue affermazioni e le profonde riflessioni che esse avevano sollecitato nelle sedi universitarie esposte, nelle parole dell'autore, ad un elevato rischio di declino e chiamate, per contrastarlo, ad attivare una formula radicale di nuove competenze in linea con il *Modo 2* di produzione dei saperi.

*The new production of knowledge* ha, però, anche stimolato considerazioni sulle differenti tradizioni dei saperi; considerazioni che hanno condotto a proposte alternative a quella di Gibbons (Etzkowitz, Leydesdorff, 1996) o a riletture della sua stessa proposta accanto a riletture della storia delle università e del loro rapporto con il mondo economico-produttivo (Pestre, 1997; Gaudin, 1998; Albert, Bernard, 2000; Gaudin, Gingras, 2000; Grossetti, 2000). Queste riflessioni risultano in questa sede particolarmente proficue poiché, ipotizzando che il *Modo 2* definito da Gibbons non sia del tutto nuovo nel mercato dei saperi, hanno il merito di rintracciare i presupposti storico-politici ed epistemologici del rapporto tra sapere teorico e sapere pratico toccando così anche il rapporto tra università ed extra-università.

Pestre (1997) in particolare ci ricorda, così come la prima parte del nostro excursus ha menzionato, come l'università fosse la dimora privilegiata della tradizione filosofica occidentale, consacrata ad un approccio disciplinare e ad un contesto assolutamente lontano da quello dell'“applicazione”; approccio che ha garantito all'università una conservazione del sapere ad opera delle pubblicazioni e un dominio distintivo di eccellenza culturale. Tuttavia, accanto ad essa, non può essere dimenticata la tradizione delle scienze pratiche di ingegneri, cartografi, astronomi, ecc., né l'avvicinamento tra saperi teorici e saperi pratici che il XIX° e il XX° secolo hanno consentito e in alcuni casi promosso. Il paesaggio composito di università ed

---

<sup>8</sup> “Il sapere è ora considerato non come un bene pubblico, bensì come una “proprietà intellettuale” prodotta, accumulata e scambiata così come altri beni e servizi della società della conoscenza” (traduzione nostra).

accademie prima, l'università humboldtiana poi ed alcuni "casi" come quelli delle università di Berlino e di Strasburgo, vanno in effetti a confutare l'ipotesi di un assoluta novità del *Modo 2* identificato da Gibbons e dai suoi colleghi. Pur ammettendo un *link* con il mondo produttivo, che come abbiamo già sottolineato è assolutamente debole ed informale, sottomesso alla supremazia universitaria, è indubbio che i due mondi siano stati entrambi fervidi produttori di saperi già prima degli anni '40 (ibidem). Non sarebbe dunque la molteplicità di produttori di saperi a connotare di novità il panorama universitario. Sarebbe piuttosto una *triple helix* tra università, industria e *governance* pubblica (Etzkowitz, Leydesdorff, 1996; 2000; 2000a) ad orientare la nuova produzione del sapere scientifico nella direzione, certo, di una evoluzione importante nell'organizzazione dei saperi ma, tuttavia, lontana da una rottura radicale con il passato come quella proposta da Gibbons.

Alla fine del XIX° secolo, ci ricordano Etzkowitz e Leydesdorff (2000a), ha avuto luogo una vera e propria rivoluzione all'interno delle università, una rivoluzione che ha affiancato la ricerca alla loro prima missione di insegnamento e che alcune università ancora faticerebbero a metabolizzare. Ma la centralità che la conoscenza e la ricerca hanno gradatamente acquisito nella *società della conoscenza* ha, inevitabilmente, promosso la nascita di una terza missione: il ruolo dell'università nello sviluppo socio-economico (ibidem). Gli autori parlano addirittura di una *seconda rivoluzione universitaria* che pare svilupparsi dalla fine della Seconda Guerra Mondiale (ibidem, p. 137) e che vede in una nuova articolazione dei rapporti tra università, industria e stato la sede di rinnovate possibili strategie di crescita economica e di trasformazione sociale.

Pur sottolineando come tali rapporti siano stati investiti da profondi cambiamenti, essi non mettono in dubbio la centralità del ruolo delle università nella produzione del sapere e tantomeno ne teorizzano un possibile declino come, invece, prospettato da Gibbons. Delineano, piuttosto, un modello a tripla elica in cui i confini netti delle tre sfere istituzionali dell'università, del mondo economico e di quello pubblico, vengono a sfumarsi, ad accavallarsi tra loro consentendo la nascita di organismi ibridi che ne fungono da interfacce.

Non intendiamo qui approfondire le diverse configurazioni della *triple helix* che Etzkowitz e Leydesdorff hanno rintracciato, evidenziandone ricadute che molto interessano all'economia politica e alla sociologia e che, in particolare, hanno illuminato gli studi sul legame tra trasferimento tecnologico, imprenditorialità e competitività territoriale guidando, ad esempio, in Italia, alcuni studi sulla formazione dei Distretti Tecnologici<sup>9</sup>. Così come non ci inoltriamo in altri, molteplici, modelli che si propongono di esplicitare le relazioni socio-economiche coinvolte nella produzione del sapere. Ciò che delle posizioni di Gibbons e di Etzkowitz & Leydesdorff da noi esplorate ci interessa evidenziare sono i molteplici elementi a cui essi hanno fatto riferimento per configurare nuove vie di produzione del sapere scientifico in cui il rapporto università-impresa trova uno spazio privilegiato di azione. Alcuni di questi elementi risultano particolarmente significativi, in questa sede, per individuare delle tracce che ci guidino nel lavoro di ricerca che andiamo ad esplicitare e che qui ci accordiamo di annunciare semplicemente, riservandoci di argomentarli nei capitoli successivi.

---

<sup>9</sup> Si vedano ad esempio: Cesaroni F., Piccaluga A. (a cura di) (2003), *Distretti industriali e distretti tecnologici*, Franco Angeli; Gervasoni A., Bollazzi F., Del Giudice R., Sartori M., (2006), *Venture capital e sviluppo economico*, Guerini e Associati, Milano.

Si tratta in particolare di alcuni tratti che emergono nella loro trasversalità rispetto a qualsiasi problema di ricerca, sia esso afferente all'ambito tecnologico quanto a quello umanistico e sociale; tratti che, dunque, ci consentono di avviare una presa di distanza da una riflessione che ha visto nell'avanzamento scientifico-tecnologico la leva principale di esplorazione del *university-business dialogue* e che ci sostengono nell'intraprendere un percorso di ravvicinamento delle scienze umane e sociali, e delle scienze della formazione in particolare, con il mondo economico e produttivo; tratti, infine, che emergono per opposizione rispetto al modello originario di università.

Partiamo dalla *domanda di ricerca*, in prima istanza: una domanda che, in una pluralità e molteplicità di "produttori di sapere" è bene definire nei termini di "chi la pone a chi?". L'eredità medievale avrebbe assicurato una risposta ovvia, garantita dall'autoreferenzialità della ricerca fondamentale e dalla libertà accademica del docente. Le nuove dinamiche di produzione del sapere, della sua sostenibilità e della sua conseguente *accountability*, hanno invece imposto la revisione di una tale ovvietà. Quali tratti definiscono una domanda di ricerca e quali ne definiscono la collocazione nella gerarchia della ricerca (da quella fondamentale a quella applicata) e nella gerarchia delle scienze (le *sciences commises* o le *sciences promises*?, ci ricorda Cochoy, (2000, p. 47))? Quale, poi, il "trattamento" da riservare ad una domanda di ricerca "umanistica"?

Ne deriva una seconda istanza-guida: la necessità di *negoziazione*. Il superamento della linearità originaria, che ha contraddistinto il processo di produzione del sapere quanto meno fino alla "seconda rivoluzione universitaria" a cui hanno fatto riferimento Etzkowitz & Leydesdorff, ha significato la generazione di spazi e conoscenze ibride nel tentativo di conciliare le esigenze accademiche e quelle delle imprese rendendo imprescindibili tentativi di negoziazione tra i due interlocutori. E rendendo così pure pressante la ricerca di quella che, prendendo a prestito le parole di Stengers e Prigogine (1981), potremmo definire una *nuova alleanza*.

Una terza istanza, strettamente connessa alle due precedenti, è quella della *transdisciplinarietà*, istanza richiamata particolarmente da Gibbons ma già celebrata dalla *sfida della complessità* e dalla definizione che Isabelle Stengers ci propone di quest'ultima nei termini di "risveglio a un problema", di "arricchimento delle relazioni con il mondo" e di "estensione dei confini di ciò che può essere considerato oggetto di ricerca e di narrazione" (Bocchi, Ceruti, 1985, p. X). Le *arene trans epistemiche* di Knorr-Cetina (citato in Grossetti, 2000) si propongono, in effetti, la promozione di esperienze transdisciplinari, di esperienze di passaggio e di scambio; esperienze dai caratteri sfumati e fluidi così come altrettanto sfumati e fluidi sono diventati i confini delle istituzioni deputate alla produzione del sapere (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000a). Una *transdisciplinarietà* che si impone fortemente sulle pretese disciplinari dell'università medievale e che si delinea quale nutrimento principale della ricerca.

Una quarta istanza, anch'essa in stretta connessione con le precedenti, è la produzione del sapere scientifico in contesto di *applicazione*. Non una novità, dunque, rispetto alla tradizione delle accademie medievali ma di certo un elemento che merita attenzione se situato entro il contesto universitario, poiché produrre sapere in contesto di applicazione significa uscire all'esterno, uscire dall'omogeneità che aveva contraddistinto le sedi del sapere nel passato

universitario. Ciò determina la necessità di “fare i conti” con una nuova eterogeneità: l’eterogeneità delle residenze possibili del sapere scientifico e, così pure, dei suoi *practitioners*.

Una simile eterogeneità definisce una quinta ed ultima istanza: *la riflessività*. Il “nuovo” sapere scientifico, prodotto in un contesto di pluralità, ha responsabilità sociali di cui prima non era gravato. I molteplici interlocutori con cui interagisce impongono su di esso esigenze di valutazione e di riflessione ex-ante, in itinere ed ex-post, obbligandolo a rispondere alla domanda che Albert e Bernard esprimono nei termini di “*faire utile ou faire savant?*” (2000, p.71) e obbligandolo ad una riflessione costante su se stesso, sulle proprie ricadute, sociali innanzitutto ma anche economiche, e sulla propria *accountability*.

Le cinque istanze tracciate costituiscono, al termine di questo primo excursus, una linea guida che ancora abbraccia tutto il sapere scientifico ma che, nelle nostre intenzioni, andrà gradatamente a restringersi alle scienze umane e, ancora più precisamente alle scienze della formazione. Riteniamo che esse debbano sostenerci nel rintracciare le peculiarità di un *university-business dialogue* in ambito umanistico e nel rintracciare, così pure, secondo quella che è la nostra primaria preoccupazione di ricerca, le peculiarità pedagogiche e formative di un tale dialogo. Nel perseguire tale finalità ci supporterà anche l’approfondimento che segue, dedicato alle politiche europee in materia di istruzione e formazione e allo spazio che in esse è stato dedicato al *university-business dialogue*.

## **1.2. La riconfigurazione delle università e del loro rapporto con il mondo economico-produttivo nelle politiche europee in materia di istruzione e formazione**

Nell’esplorazione delle politiche europee che ci accingiamo ad intraprendere con la finalità di raccogliere ulteriori elementi di riflessione sul *university-business dialogue* scegliamo di imbastire il nostro percorso intorno al dibattito sulla qualità dell’istruzione superiore che si è costruito nell’ultimo decennio grazie a documenti e studi significativi condotti e pubblicati da organismi internazionali quali la Banca Mondiale, l’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione Sociale ed Economica), l’UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura) e l’Unione Europea e che è stato sollecitato dalle necessarie riflessioni sul ruolo dell’istruzione universitaria e dell’istruzione di fronte agli attuali modelli di sviluppo e di economia cognitiva.

In questa sede verranno presi in considerazione, in particolare, le comunicazioni della Commissione delle Comunità Europee e verrà approfondito, principalmente, il dibattito stimolato dalla stessa Commissione a partire dalla definizione della *Strategia di Lisbona* in merito al rapporto tra università, ricerca e innovazione. Toccheremo sinteticamente anche alcuni documenti di OCSE, UNESCO e Banca Mondiale che contribuiranno a chiarirci l’andamento delle riflessioni in tema di istruzione superiore, all’interno delle quali cercheremo di rintracciare i riferimenti al rapporto tra università e mondo economico e produttivo. Molteplici sono, infatti, i documenti che esaminano e propongono prospettive di modernizzazione a cui le istituzioni universitarie europee sono chiamate, obbligatoriamente, al fine di contribuire al raggiungimento dell’obiettivo di Lisbona di rendere quella europea l’economia basata sulla conoscenza più dinamica e competitiva del mondo.

Modernizzare le università europee, infatti, ma anche stimolare e favorire la ricerca oltre che le carriere dei ricercatori e promuovere nuovi partenariati tra università e imprese sono i *must* che la Commissione porta all'attenzione del mondo politico europeo proponendo esperienze, ad oggi già in essere, e incoraggiando nuove opportunità di dialogo pubblicate e implementate all'interno dello Spazio Europeo della Ricerca con il supporto dei *Forum UE on University-Business Dialogue* e *on Continuing Education and Lifelong Learning*.

Si tratta, però, di declinazioni del più ampio dibattito in materia di formazione continua che fa degli anni Novanta un decennio di “svolta nella cultura e nelle politiche dell'educazione e della formazione” (Pavan A.L., 2003, p. 55) e al quale attingeremo per meglio contestualizzare la nostra esplorazione. La rapidità dei mutamenti che toccano stili di vita e valori ad essi sottesi stimolano, infatti, secondo l'OCSE, improrogabili riflessioni sui sistemi dell'istruzione e della formazione dei Paesi sviluppati che toccano, inevitabilmente, l'Università e il suo ruolo nel nuovo contesto della *globalizzazione*.

Già nel 1994, il Libro Bianco della Commissione Europea, *Crescita, competitività, occupazione*, riflette sui cambiamenti radicali che produzione, commerci e investimenti hanno prodotto nel mercato europeo provocando una crescente dequalificazione delle competenze dei lavoratori dell'Unione. Di fronte ad un simile panorama, Delors, forte del suo *personalismo*, attento ad un'economia solidale e alla lotta contro l'esclusione sociale, sottolinea la centralità della conoscenza e dell'attitudine ad apprendere riconoscendo alle università il ruolo di promotrici della formazione continua. La possibilità di riqualificazione e formazione alle nuove competenze, dunque, diviene opportunità che la Commissione Europea si avvia a sostenere animando un dibattito in materia di istruzione e formazione che si farà via via sempre più vivace.

La centralità della formazione, in effetti, riemerge negli anni Novanta dopo un ventennio di silenzio<sup>10</sup>. La vitalità degli anni Sessanta e dei primi anni Settanta proclamata dal contributo successivo di Papadopoulos, *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990* (1994) e testimoniata, nel 1971, dalla pubblicazione del rapporto della Conferenza di Parigi sulle *Politiche di espansione dell'Istruzione*<sup>11</sup> segnala i cambiamenti della percezione del fenomeno educativo che stanno maturando a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta. In effetti l'OCSE, pur essendo un'istituzione nata per occuparsi di questioni eminentemente economiche, ha riconosciuto ai temi dell'istruzione e successivamente della formazione, uno spazio sorprendente, manifestando la sua operosità in un notevole numero di interventi dedicati al rapporto tra economia ed educazione. Riconoscendo a quest'ultima un ruolo di rilievo nello sviluppo economico degli Stati membri ha amplificato via via la centralità (seppur non sempre scevra di prospettive funzionalistiche) del fattore umano, “della sua qualità, della sua creatività, della sua capacità (flessibilità) di affrontare il rapido cambiamento di situazioni, compiti ed obiettivi” (Pavan A.L., 2003, p. 31) e del suo strategico riconoscimento e sviluppo. Tra i temi alla ribalta, in quegli anni, troviamo l'edilizia scolastica, gli insegnanti e la loro qualità, l'innovazione e, infine, il tema dell'istruzione superiore. Sono gli anni della già anticipata istruzione di massa e della contestazione. Sono, inoltre, gli anni dell'*educazione ricorrente* che l'OCSE promulga

---

<sup>10</sup> Riguardo le politiche in materia di formazione si vedano i contributi di Pavan, 2003, 2005, 2008 e l'articolo di Milot, 2003.

<sup>11</sup> Pubblicato con il titolo *Politiques d'enseignement pour la décennie 1070-1980*; si veda Pavan, 2003.

accanto all'*educazione continua* dell'UNESCO e all'*educazione permanente* del Consiglio d'Europa, termini che alimentano un *travaglio linguistico*, come lo definisce Pavan (ibidem, p. 36), testimone dell'altrettanto travagliato cambiamento in atto su più fronti; tra essi: le nuove richieste dell'economia e dei sistemi produttivi; il passaggio all'educazione della "quantità" che porta con sé spinte selettive, da un lato, e attenzione alle fasce deboli e meno favorite, dall'altro; l'avvento delle nuove tecnologie educative.

Il fervore di questo periodo traccia il profilo di due *figure emergenti*: quella della *learning society* (la *cit  educative* del Rapporto Faure del 1972<sup>12</sup>) e la figura del *lifelong learning* (Pavan A.L., 2005, p. 49).

Viene inoltre tracciato, al contempo, e sempre meglio definito, il termine *formazione* secondo una prospettiva, ardua ad essere superata, di *messa in forma* della persona e di acquisizione della capacit  di adattarsi e inserirsi, mediante il lavoro ed un'azione educativa mirata, nella nuova compagine sociale. *Learning society* e *lifelong learning* gettano, per , le basi di un cambiamento di prospettiva che trasferir  l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento e che aprir  le porte a nuovi tempi e luoghi della formazione e a quelle tre dimensioni, *formale, informale e non-formale*, che il *Memorandum*<sup>13</sup> consacrer  a nuove coordinate della mappa degli spazi in cui si apprende.

Tuttavia gli anni Settanta, con la recessione e la crisi petrolifera, vedono le Istanze politiche obbligate a rivedere le loro priorit . Il fervido tema dell'educazione e della formazione   messo, cos , temporaneamente da parte, costretto ad attendere i primi anni Novanta per essere rimesso all'ordine del giorno quando l'Unione Europea, infatti, in un clima di rinvigorismento delle politiche in materia di educazione e formazione, proclamer  il 1996 *European year of Lifelong Learning*.

E' proprio nella situazione di dinamismo che contraddistingue l'Unione Europea dal 1989 in poi che si amplificano anche le riflessioni sul rapporto tra politiche dell'educazione e sviluppo economico e tecnologico. Nell'89, infatti, la Tavola Rotonda degli industriali europei evidenzia la centralit  di un rinnovamento dei sistemi di insegnamento e dei programmi di formazione per far fronte alle urgenze di sviluppo delle imprese (Milot, 2003). La *learning society* diviene *knowledge society* per poi ampliarsi nel concetto, destinato a diventare paradigma delle politiche pubbliche dei paesi membri dell'OCSE, di *knowledge economy*, concetto che si affaccia sulla scena "atlantica" nel 1996 per opera del Rapporto dell'Organizzazione *The knowledge-based economy*<sup>14</sup> (OECD, 1996).

"Knowledge is now recognized as the driver of productivity and economic growth, leading to a new focus on the role of information, technology and learning in economic performance"<sup>15</sup>,

---

<sup>12</sup> Si tratta di Faure E., (1972), *Apprendre   être*, Paris, UNESCO.

<sup>13</sup> Commission of the European Communities, (2000), *Memorandum on lifelong learning*, Brussels, 30-10-2000 SEC (2000) 1832.

<sup>14</sup> OECD (1996), *The knowledge-based economy*, Paris, OECD/GD. Disponibile su [http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en\\_2649\\_34269\\_1894478\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_34269_1894478_1_1_1_1,00.html) [data di accesso: 14/07/2009].

<sup>15</sup> "Il sapere   ora riconosciuto come leva della produttivit  e della crescita economica, finalizzato ad un nuovo obiettivo nell'ambito dell'informazione, della tecnologia e dell'apprendimento nella performance economica" (traduzione nostra).

riporta il documento, associando la conoscenza a quella che viene definita la *nuova economia* (OECD, 1996, p. 3).

Questo rapporto costituisce un primo documento chiave nella nostra trattazione, preoccupandosi di promuovere, tra le altre, anche la riflessione sulla relazione tra ricerca fondamentale e ricerca e sviluppo industriali e tecnologici: in un'economia del sapere, il sistema scientifico ha un ruolo cruciale, decreta l'OCSE, e così pure la sua capacità di assolvere ai propri doveri tradizionali di ricerca fondamentale e di concorrere, al contempo, alle nuove richieste del mercato della conoscenza.

Le richieste del rinnovato quadro economico sembrano rendere talmente pressanti le istanze di riflessione sul ruolo che l'insegnamento superiore dovrebbe rivestire nell'economia della conoscenza da sollecitare l'OCSE ad uscire nuovamente, nel 1998, con un documento dal titolo *La recherche universitaire en transition* (OECD, 1998, citato in Milot, 2003). Il gruppo di esperti, autori del lavoro, ribadisce il già evidenziato ruolo chiave delle università e degli istituti superiori all'interno del sistema scientifico sia per la sviluppo della ricerca che per la formazione dei ricercatori e mantiene vivo e aperto il dibattito circa l'orientamento delle istituzioni universitarie verso la ricerca fondamentale, da un lato, e la ricerca applicata, dall'altro.

L'approssimarsi degli atenei al mondo delle imprese e i numerosi progetti di ricerca che li vedono in partenariato con le aziende e le organizzazioni del territorio rende, secondo le parole di Milot, "la frontière entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée de plus en plus floue" (2003, p.71). Le università operano nella direzione di costruire buone prassi insieme alle imprese. Lo stesso OCSE sottolinea che

"la coopération et la participation active de l'industrie conduisent à une meilleure recherche, à des idées nouvelles, à un financement par l'emprunt, à une valorisation du personnel du sector industriel et à une meilleure préparation des étudiants à leur entrée dans la vie active" (OCSE, 1998, citato in Milot, 2003)<sup>16</sup>.

La sola curiosità intellettuale sembra divenire, dunque, solo uno tra i fattori che promuovono e sostengono la ricerca. Ad essa si affianca, con la dignità che emerge dai documenti presi in rassegna, l'*utilità* della ricerca per il mondo produttivo, fattore a sostegno della nuova veste che essa assume nell'economia della conoscenza.

La stessa università, investita dall'ondata di cambiamento e di rinnovamento che la *nuova economia* porta con sé, è chiamata a migliorare le proprie abilità di *entrepreneurship* richiedendo al proprio personale scientifico di essere in grado di accogliere e assecondare le aggiornate necessità: il personale accademico deve sapersi attrezzare per l'allestimento di un profilo di ricercatore-imprenditore in cui la scienza si intrecci con il *management* e le abilità metodologiche con quelle più "commerciali" di *fundraising*.

È sempre su questa linea che l'OCSE, nel 2000, pubblica *Knowledge Management and the Learning Society* (OECD, 2000, citato in Milot, 2003) con l'obiettivo di analizzare il processo di produzione, di diffusione e di uso del sapere all'interno di settori diversi, dall'ingegneria alle

---

<sup>16</sup> "La cooperazione e la partecipazione attiva dell'industria conducono verso una ricerca migliore, verso idee nuove, verso nuove forme di finanziamento, verso una valorizzazione del personale del settore industriale e verso una migliore preparazione degli studenti al loro ingresso nella vita lavorativa" (traduzione nostra).

tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dalla salute all'educazione, evidenziando le interdipendenze e la complessità che contraddistinguono la costruzione del sapere e rispetto alle quali il sistema educativo non può rimanere inerte. La connessione tra economia ed educazione si manifesta, infatti, con sempre maggior evidenza e la laboriosità dell'OCSE lo testimonia, accogliendo, peraltro, l'input che l'allora Segretario Generale dell'Associazione delle Università del Commonwealth, Micheal Gibbons, già introdotto, propone nelle sue riflessioni epistemologiche e politiche in *The new production of knowledge* (Gibbons et al., 1994). Ricordiamo, che nel quadro tracciato dall'autore, solo un dialogo con le imprese e una promozione della ricerca che prenda avvio dal cuore del sistema produttivo, potrebbe rinvigorire l'autorevolezza delle istituzioni universitarie e delle loro competenze. Una semplice revisione del modello proposto da Von Humboldt non sarebbe sufficiente a "salvarle": sarebbe necessario, per l'autore, un vero e proprio cambio di paradigma, un *Modo 2* di produrre il sapere, pena la decadenza delle università stesse.

I politecnici inglesi, ad esempio, considerati istituti di secondo ordine, inizierebbero, secondo Gibbons, il loro processo di concorrenza. E così pure le *corporate universities* statunitensi. Si tratterebbe, dunque, di due diverse testimonianze della rivoluzione kuhniana che Gibbons dipinge in occasione della *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur* organizzata dall'UNESCO nel 1998, e con la quale, anche questa organizzazione internazionale, manifesta il proprio coinvolgimento nel tema urgente dell'istruzione universitaria<sup>17</sup>.

E la Banca Mondiale non è da meno, imputando, nel 1994, una crisi generalizzata del settore universitario ad una serie di fattori tra i quali la crescita esponenziale del numero di giovani che accedono a questo livello di insegnamento, numero che risulterebbe inversamente proporzionale al contributo pubblico in questa direzione. Ad aggravare la congiuntura di questo livello di istruzione si aggiungerebbe la preoccupante tendenza dei costi generali dell'insegnamento ad aumentare molto più rapidamente rispetto ai costi dell'economia.

Di fronte a questa situazione di emergenza, efficacia, efficienza e razionalizzazione gestionale divengono priorità assolute e la riflessione sull'istruzione universitaria si alimenta del contributo che anche l'Unione Europea, nei fervidi anni Novanta, apporta, nel 1995, con il Libro Bianco *Enseigner et apprendre: vers une société cognitive*<sup>18</sup> in cui si proclama apertamente che

---

<sup>17</sup> Gibbons interviene, successivamente, a Ottawa ad un colloquio internazionale organizzato dall'OCSE nel 2000, presentando una relazione dal titolo a dir poco provocatorio: *How can firms and organizations use Mode 1/Mode 2 knowledge production in knowledge management?* intervento che coincide con l'uscita di Nowtony H., Scott P., Gibbons M., (2000);, *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press. Le riflessioni sul tema proseguono in Danimarca nel 2001 con il seminario OCSE *Knowledge Management: «Learning by comparing»*. *Experiences from private firms and public organizations*, ad Alberta nel 2002 con la conferenza internazionale *Innovation and Commercialization of University Research* organizzata dalla IAUP (International Association of University Presidents) e in Québec nel 2002 con l'incontro *Globalisation: quels enjeux pour les universités* realizzato con il patrocinio dell'Association Internationale des Universités, l'OCSE, l'UNESCO e la Banca Mondiale.

<sup>18</sup> Correntemente conosciuto come "Libro Bianco Cresson", dal nome del Commissario UE per l'Educazione e la Cultura allora in carica;



“l'éducation et la formation tout au long de la vie non seulement contribuaient à maintenir la compétitivité économique et la capacité d'insertion professionnelle, mais représentaient aussi le meilleur moyen pour combattre l'exclusion sociale” (citato in Milot, 2003)<sup>19</sup>.

Si tratta di un obiettivo prioritario in un'Unione Europea che non ha come preoccupazione principale *solo* l'elaborazione di una cultura politica in materia di educazione e formazione che guidi e orienti le politiche degli Stati Membri ma anche, e soprattutto, il conseguimento di obiettivi politici comuni mediante la creazione di uno spazio europeo della formazione, prima, e della ricerca, poi. Il già citato Libro Bianco curato nel 1994 da Delors, accanto a quello di Cresson e alla proclamazione del 1996 “Anno Europeo della Formazione Continua” conducono, infatti, l'Unione all'individuazione di alcuni temi di rilievo da sottoporre ad analisi e dibattito. Tra questi emergono la promozione di una migliore cooperazione degli istituti di istruzione e di formazione con gli ambienti economici, con particolare riferimento alle PMI, accanto allo sviluppo della dimensione europea dell'istruzione e della formazione iniziale e permanente.

Ci stiamo avvicinando, a quella che Pavan, tracciando il percorso di elaborazione della politica europea in materia di formazione continua, definisce fase del “*dopo-Lisbona*” (Pavan, 2003 p. 118). Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, anticipato e preparato dal Consiglio Europeo di Colonia del 1999, infatti, partendo dal presupposto che l'Unione Europea si trovi di fronte ad un momento cruciale risultante dalla globalizzazione e dalla nuova economia della conoscenza, identifica le risorse a propria disposizione a sostegno di riforme sociali ed economiche che possano fare dell'Unione

“l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale” (Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000 – Conclusioni della Presidenza, p.2).

Con Lisbona l'UE afferma le proprie intenzioni di promuovere e sostenere politiche riconosciute come *conditio sine qua non* all'avvento di una società e di un'economia basate sulla conoscenza identificando tra gli obiettivi della propria strategia “una società dell'informazione per tutti” che sia “motore per la crescita, la competitività e l'occupazione” (ibidem, p. 2) e la definizione di “uno spazio europeo della ricerca e dell'innovazione” all'interno del quale vengano sostenuti il collegamento tra i programmi di ricerca nazionali degli Stati Membri, l'investimento privato nella ricerca e la mobilità dei ricercatori (ibidem, p.3) come già espresso dalla Commissione delle Comunità Europee nel documento del gennaio 2000 *Towards a European Research Area (Verso uno spazio europeo della ricerca - CEC (2000) 6*). L'Unione, infatti, con questo ultimo documento citato si impegna ad avviare un intervento progressivo finalizzato appunto all'implementazione di uno Spazio Europeo della Ricerca (*SER*) e ad incanalare proficuamente ed efficientemente tutti gli strumenti finanziari, giuridici e politici di cui dispone, verso il suo sviluppo.

Le basi di partenza non sono floride. L'Europa investe una parte sempre più ridotta della propria ricchezza nella ricerca e, dunque, nel progresso della conoscenza ma, nell'odierna

---

<sup>19</sup> “L'educazione e la formazione continua non contribuiscono solamente a mantenere la competitività economica e la capacità di inserimento professionale ma rappresentano anche il mezzo migliore per combattere l'esclusione sociale” (traduzione nostra).

*knowledge society* questa carenza può portare con sé ricadute pesantissime poiché, sottolinea la Commissione nel documento,

“è fondamentale dalla conoscenza in tutte le sue forme, ovvero dalla creazione, acquisizione e utilizzo della conoscenza che dipende lo sviluppo economico e sociale” (ibidem, p.5).

L’Unione, a fronte di questa premessa, riconduce nuovamente le nostre riflessioni al contrasto tra ricerca fondamentale e ricerca applicata evidenziando come

“la ricerca scientifica e lo sviluppo tecnologico, in particolare, risultano sempre più importanti per il buon funzionamento della società. In misura crescente, le attività svolte in tale campo tendono a soddisfare le necessità espresse dalla società e soprattutto quelle legate all’evoluzione del lavoro ed all’emergere di nuovi modelli di vita e di attività” (ibidem, p. 5).

Utilità, dunque, ma anche efficacia della ricerca, coordinamento tra i centri di eccellenza e i programmi di ricerca nazionali ed europei, contatto tra comunità scientifica, imprese e ricercatori dell’Europa occidentale e orientale, e infine, mobilità dei ricercatori, sono tra gli elementi che la Commissione individua come cruciali al raggiungimento dell’obiettivo proposti. L’Unione sembra dunque dirci: ricerca al servizio della società e delle sue necessità. E’ questo il primo documento dedicato propriamente ad una dimensione europea della ricerca, al quale ne seguiranno altri dedicati ad essa e alle sedi in cui trova dimora e alimento; un documento prezioso in quanto prefazione di una operosa riflessione della Commissione in materia di ricerca, università e innovazione da inquadrare nell’ottica di Lisbona.

A partire proprio dalla pubblicazione della Strategia di Lisbona e scorrendo le comunicazioni successive sugli obiettivi e gli intenti dell’Unione, l’attenzione si concentrerà d’ora in avanti in particolare sulla triangolazione ricerca-università-innovazione, dinamica che più di tutte cattura la nostra attenzione. Il proposito è quello di rintracciare nella produzione più recente a livello europeo le motivazioni e le finalità che hanno condotto la Commissione delle Comunità Europee ad istituire agli inizi del 2008 il *Forum on University-Business Dialogue* e avere così un quadro sufficientemente esaustivo che consenta di individuare le declinazioni europee del rapporto tra mondo accademico e mondo produttivo. Non entreremo, tuttavia, nel merito della promozione delle carriere dei ricercatori europei e della loro mobilità né dei diritti della proprietà intellettuale che pur costituendo, oggi, questioni pressanti per il progresso di uno Spazio Europeo della Ricerca e vedendo molteplici documenti della Commissione ad essi dedicati, esulano dalla prospettiva verso la quale intendiamo concentrare questa rassegna. In questa prima fase esplorativa ciò che interessa è, infatti, il dialogo tra università e impresa nella sua connotazione più ampia (che ancora non ha a che vedere strettamente con le scienze umane) e, in particolare, la dimensione che ne emerge in tutti i documenti che rinviano alla Strategia di Lisbona.

Il riferimento al partenariato università-imprese, così come affiora dalla produzione della Commissione delle Comunità Europee sembra dover, innanzitutto, contribuire al perseguimento di tre obiettivi principali:

- potenziare la ricerca;
- migliorare le competenze dei lavoratori dell’Unione;

- promuoverne l'imprenditorialità.

Sebbene la Commissione definisca come ambiti di competenza dello Spazio Europeo della Ricerca

“tutti i campi della ricerca nel settore pubblico e privato e ricercatori di tutte le età e in ogni fase della carriera (studenti di dottorato, ricercatori giovani, a metà carriera o affermati)” (CEC, 2001/331 def, p. 6)

si riferisce, in effetti, al dialogo del mondo accademico e della ricerca con mondo produttivo secondo due diverse accezioni. Da una parte auspica i partenariati come motore di una ricerca che sostenga lo sviluppo economico e l'innovazione tecnologica riferendosi quindi, specificamente, alla ricerca applicata scientifico-tecnologica nei settori delle scienze della vita, delle scienze ambientali e dell'ingegneria. In questo quadro il tema, qui caro, del valore delle risorse umane è collegato alla formazione del personale di ricerca e, dunque, alla promozione di percorsi di studio superiore e di esperienze di mobilità che potenzino le competenze correlate alla promozione, alla gestione e alla pubblicazione della ricerca scientifica e dei suoi risultati. Per il raggiungimento dell'aumento di investimenti previsti nella ricerca, l'Europa avrà bisogno, infatti, di un numero maggiore di ricercatori adeguatamente formati. In questa direzione la Commissione individua come prioritari proprio la

“creazione o il potenziamento di reti di cooperazione tra imprese o gruppi di imprese e centri di ricerca e università; l'interscambio di personale tra centri di ricerca, università e imprese, in particolare PMI; la divulgazione dei risultati di ricerca e l'adeguamento tecnologico delle PMI; il sostegno agli incubatori di nuove imprese collegati alle università e ai centri di ricerca; la promozione delle spin-off nate da centri universitari o grandi imprese operanti nel settore tecnologico e dell'innovazione” (COM 2001/549 def, p. 17).

Solo così sarebbe possibile promuovere, nella prospettiva dell'Unione, un ambiente che stimoli la ricerca e la valorizzazione dei suoi risultati oltre che la loro proficua condivisione con il mondo produttivo e la sua partecipazione alla definizione delle priorità della ricerca pubblica. D'altra parte l'accezione che qui più interessa e che si riferisce al partenariato università-impresa come occasione di ricerca e di professionalizzazione, è quella che rintracciamo nelle Comunicazioni che analizzano *The role of the universities in the Europe of knowledge (Il ruolo delle Università nell'Europa della conoscenza - CEC, 2003/ 58 def)*<sup>20</sup>. E' nella promozione del dibattito su questo tema che l'Unione identifica le Università<sup>21</sup> come “luoghi unici” che rivestono un ruolo centrale in tre settori:

“ricerca e sfruttamento dei [suoi] risultati grazie alla cooperazione industriale e delle aziende spin-off; istruzione e formazione, in particolare formazione dei ricercatori; sviluppo regionale e locale, cui possono contribuire in modo significativo” (ibidem, p. 2).

---

<sup>20</sup> A riguardo tra le Comunicazioni della Commissione delle Comunità Europee si segnalano: *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, COM (2003) 58 def.; *I ricercatori nello spazio europeo della ricerca: una professione, molteplici carriere*, COM (2003) 436 def.; *L'Europa e la ricerca di base*, COM (2004) 9 def.; *Mobilizzare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona*, COM (2005) 152 def.; *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, COM (2006) 208 def.; *Un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, COM (2008) 865 def.; *Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-impres*, COM (2009) 158 def.

<sup>21</sup> Nel documento citato la Commissione identifica come Università “tutti gli istituti d'istruzione superiore, comprese ad esempio le *Fachhochschulen*, i politecnici e le *Grandes Écoles*” (ibidem, p. 2).

Ed è per il loro “doppio compito di ricerca e di insegnamento” che esse risultano primarie nel perseguimento degli obiettivi di Lisbona. Una tale centralità del ruolo delle Università conduce la Commissione delle Comunità Europee a chiedersi

“come istituire una cooperazione più stretta fra università e imprese per garantire una migliore divulgazione e valorizzazione delle nuove conoscenze nell’economia e nella società in generale” (ibidem, p.3).

Anche in questo documento, come in altri sopra citati, viene ripresa tra le righe la posizione di Gibbons (1994) e vengono riconosciuti, dunque, i profondi cambiamenti che le istituzioni universitarie stanno sperimentando nell’epoca della conoscenza. Accanto all’aumento esponenziale della domanda di formazione superiore sarebbe riscontrabile, infatti, un aumento della concorrenza tra le università e gli altri istituti di ricerca e così pure tra università di paesi diversi. Si tratterebbe di una concorrenza dovuta alla restrizione dei finanziamenti ad esse destinate e ai requisiti per la loro attribuzione, restrizione che condurrebbe sempre più alla competizione e alla contrazione delle risorse da investire nella ricerca e nei contratti ai ricercatori. Ciò fa sì, evidentemente, che le università europee perdano gradualmente di attrattiva per il personale formato alla ricerca: debolezza, questa, aggravata da una risaputa rigidità del mercato del lavoro e da una più bassa iniziativa imprenditoriale rispetto alle università americane in grado di proporre esperienze più allettanti sia dal punto di vista della gestione delle attività di ricerca sia delle prospettive future (post-dottorato).

Molteplici sono dunque le direzioni verso le quali è richiesta una *modernizzazione*, così come l’Unione la definisce, delle università, di fronte alle nuove sfide che la società della conoscenza impone loro. La *knowledge society*, infatti, mette le istituzioni accademiche di fronte ad una moltiplicazione dei luoghi di produzione e ad una riorganizzazione della conoscenza (Gibbons, 1994) alimentando, da un lato, quel processo di concorrenzialità sopra descritto e, dall’altro, due tendenze opposte quanto complementari quali l’esigenza di una diversificazione e di una specializzazione sempre più precise della conoscenza e dei settori di ricerca e d’insegnamento, da una parte, e un bisogno urgente e necessario di transdisciplinarietà, dall’altra.

Alti livelli di perfezionamento e abilità di *transitare* nelle diverse discipline: ecco i due elementi distintivi che consentirebbero di parlare di *eccellenza*. Ed è all’eccellenza che i *nostri* atenei devono puntare superando anche l’annosa questione che vuole ricerca fondamentale e ricerca applicata l’una contro l’altra armate. Il confine tra l’una e l’altra si fa, come sostiene Milot (2003, p.71) e come abbiamo già annunciato, sempre più “fluida” e la seconda potrebbe divenire opportunità di sviluppo per la prima senza che questa perda il suo carattere fondamentale ma consentendole, invece, a propria volta, di alimentare la ricerca applicata<sup>22</sup>. La Commissione si chiede perciò quali misure possano incoraggiare l’interdisciplinarietà nel lavoro universitario e chi dovrebbe adottarle (CEC, 2003/ 58 def.). E nella direzione di una risposta a tale quesito si propongono le definizioni di “ricerca” e di “ricercatori” che il

---

<sup>22</sup> Si veda a tale proposito anche il documento della Commissione delle Comunità Europee: *L’Europa e la ricerca di base*. Bruxelles, 14/01/2004, COM (2004) 9 def. e European Commission, (2005): *European Universities. Enhancing Europe’s Research Base*. Belgium, European Communities. Disponibile su <[http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing\\_europeresearchbase\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing_europeresearchbase_en.pdf)> [Data di accesso 09/09/09].

documento del 2003 *Researchers in the european research area: one profession, multiple careers* (I ricercatori nello Spazio Europeo della Ricerca: una professione, molteplici carriere - CEC 2003/436 def.) prende a prestito dal cosiddetto Manuale di Frascati (OCSE 2002 cit. in CEC 2003/436 def. p. 6).

“La ricerca e lo sviluppo sperimentale (R&S) sono quel complesso di lavori creativi intrapresi in modo sistematico per accrescere l’insieme delle conoscenze, ivi comprese la conoscenza dell’uomo, della cultura e della società e per utilizzare delle conoscenze per nuove applicazioni”. I ricercatori sono, invece, quei “professionisti impegnati nella concezione o nella creazione di nuove conoscenze, prodotti, processi, metodi e sistemi nuovi e nella gestione dei progetti interessati” (ibidem, p.6).

Frascati sembra, dunque, come la stessa Commissione sottolinea, non imporre una distinzione tra ricerca di base, applicata e strategica, quanto, al contrario, riconoscere a tutte queste branche della ricerca una pari dignità e una complementarità che dovrebbe concretizzarsi in un’altrettanta complementarità tra le università e gli istituti pubblici e privati che fanno della ricerca la loro attività precipua.

Se ricerca applicata e ricerca strategica hanno potuto, nel passato, *subire* l’indifferenza di parte della comunità scientifica poiché ritenute come maggiormente orientate al mercato più che al progresso della conoscenza, per i motivi sopra esposti oggi l’università non può più permettersi un simile atteggiamento di superiorità. E così pure la noncuranza verso il mondo produttivo e le realtà organizzative risulterebbe altrettanto fatale, come sostiene Gibbons (1994), per la sopravvivenza delle università stesse.

Ecco, dunque, che la Commissione auspica non solo un incontro ma la vera e propria costruzione di un ponte di collegamento e passaggio tra università e imprese affinché, sinergicamente, possano sostenere il trasferimento di conoscenze e di innovazione. La comunicazione tra le loro differenti culture e l’incontro del senso e del significato che, per ciascuna di esse, hanno la ricerca e la diffusione dei suoi risultati condurrebbe, così, a quella che la Commissione definisce una “fertilizzazione incrociata” (CEC, 2006/208 def., p. 4). Chiari alla Commissione risultano i “cambiamenti necessari” per il perseguimento di questo obiettivo: la già citata mobilità geografica dei ricercatori accanto ad una reale autonomia e responsabilità delle università. Nuovi sistemi di *governance* interna consentirebbero loro di superare la frammentazione che deriva dalla loro attuale articolazione privilegiando priorità istituzionali di ricerca, insegnamento e servizi (ibidem, p. 6). Viene inoltre ridata nuovamente evidenza ai partenariati strutturati con il mondo dell’economia, con un occhio di riguardo alle PMI, purtroppo relegate ai confini di un già complicato dialogo tra realtà universitarie e produttive. Così come viene ancora una volta ribadito l’invito all’interdisciplinarietà e alla transdisciplinarietà oltre che un richiamo, rivolto all’università, a concentrarsi

“meno su singole discipline scientifiche e maggiormente su ambiti di ricerca correlandoli con ambiti complementari o apparentati (comprese le scienze umane, le scienze sociali, le abilità imprenditoriali e manageriali) oltre a incoraggiare l’interazione tra studenti, ricercatori e gruppi di ricerca grazie a una maggiore mobilità tra discipline, settori e ambiti di ricerca” (ibidem, p. 9).

Il riferimento alle scienze umane incoraggia l’avanzamento della nostra riflessione sebbene l’attenzione venga puntata prevalentemente sull’ambito scientifico-tecnologico e lo stesso *European Forum on cooperation between Higher Education and the Business Community*, la

cui prima esperienza ha avuto luogo a Bruxelles il 28 e 29 febbraio del 2008<sup>23</sup>, tende a circoscrivere il terreno di incontro tra mondo accademico e produttivo intorno a finalità di innovazione tecnologica. Il primo *Forum*, infatti, concentra l'attenzione dei testimoni presenti, provenienti da istituzioni universitarie, imprese e organizzazioni, su quattro temi principali:

- “ modernisation of governance structures within universities, with the help of business expertise;
- curricular development and how it can lead to greater employability and an entrepreneurial mindset among graduates;
- continuing education and how to explore and improve cooperation between universities and companies in the provision of training/retraining programmes;
- development of mobility, including student mobility, but also mobility of researchers and teaching staff, between academia and businesses, and vice versa” (p. 2)<sup>24</sup>.

Si tratta, in effetti, dei punti focali del dibattito avviato dalla Commissione in materia di modernizzazione delle Università e di promozione dei partenariati tra mondo universitario e aziendale che abbiamo cercato di ricostruire e che culmina in un documento dell'aprile 2009 dal titolo *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue (Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle Università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese - CEC, 2009/158 def.)*, documento che diviene, evidentemente, *focus* di questa riflessione poiché condensa le strategie e le prospettive dell'Unione sul tema di nostro interesse.

E' rilevante come già la creazione di una piattaforma europea per il dialogo tra *i due mondi* costituisca un tentativo concreto di avvicinamento e di promozione della comunicazione tra gli *stakeholders* appartenenti all'uno o all'altro. Ed ancora più rilevante è che l'Unione miri a potenziare una cooperazione università-imprese che già in passato aveva puntato a sollecitare concentrandosi, in particolare, su partenariati orientati a temi specifici quali la ricerca o la mobilità degli studenti. Le forti differenze di “culture, valori e missioni” (ibidem, p. 3) tra mondo accademico e produttivo hanno, tuttavia, sempre reso difficile una concreta ed efficace cooperazione che, fino ad oggi, si è concentrata, soprattutto, in un numero limitati di Stati membri maggiormente sensibili al tema, e sviluppata intorno ad un numero altrettanto esiguo di aree specifiche. Ciò a cui punta l'Unione è invece l'incidenza della cooperazione sulla gestione o sulla cultura organizzativa dei due settori.

L'obiettivo è, dunque, assai audace ma la Commissione, in un'ottica di efficacia e concretezza, delinea le forme già esistenti di partenariato rispetto alle quali andare oltre potenziando forme di cooperazione che, come sopra esposto, abbiano ricadute effettive sulla *governance* stessa

---

<sup>23</sup> Segnaliamo che hanno avuto luogo, fino ad oggi, quattro Forum: il primo, nel 2008; il secondo “*Universities and businesses meet at European forum to discuss cooperation*”, a febbraio 2009; il terzo “*University-Business Cooperation for smart, sustainable and inclusive growth*” a maggio 2010; infine, il quarto ed ultimo forum ad oggi realizzato “*University-Business Cooperation: a strategic partnership to deliver Europe 2020*” a marzo 2011. Per un approfondimento si rinvia allo spazio web dedicato ai Forum, accessibile al link [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1261\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1261_en.htm).

<sup>24</sup> “Modernizzazione degli impianti di governance interni alle Università, con il supporto delle expertise del mondo economico; sviluppo dei curricula e delle modalità che possano guidare ad una maggiore employability e ad una spinta imprenditoriale nei laureati; formazione continua e modalità che possano potenziare la cooperazione tra università e imprese in linea con i programmi di formazione; sviluppo della mobilità, inclusa la mobilità degli studenti, mobilità dei ricercatori e dei docenti, tra accademia e imprese e viceversa” (traduzione nostra).

delle istituzioni universitarie, da un lato, e di aziende e organizzazioni, dall'altro. Esperienze quali conferenze, tirocini e progetti a quattro mani dovrebbero aumentare e migliorare. Accanto ad esse dovrebbero essere potenziate le attività extracurricolari come, ad esempio, il sostegno accordato da parte di imprese incubatrici o società di consulenza a studenti e personale universitario affinché possano intraprendere nuovi progetti imprenditoriali. Ma ciò che in questa sede risulta particolarmente interessante è l'affermazione della Commissione rispetto alla prospettiva che

“tutte queste attività dovrebbero essere disponibili per gli studenti già durante la fase iniziale degli studi e andrebbero meglio integrate nei piani di studio” (ibidem, p. 5).

E ancora, sostiene la Commissione,

“le università dovrebbero coinvolgere gli imprenditori e gli uomini d'affari nella formazione relativa all'imprenditorialità, ad esempio tramite la partecipazione all'attività didattica di importanti personaggi del mondo imprenditoriale in veste di professori invitati” (ibidem, p. 5).

Stimolare l'imprenditorialità è dunque uno degli obiettivi dell'Unione ma le modalità mediante le quali essa intende perseguirlo sembrano accogliere la strategia di formazione che il progetto che andremo ad indagare propone agli specializzandi dei corsi di laurea magistrale della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. Non a caso dunque alcuni degli obiettivi riassuntivi che il documento citato propone sembrano corrispondere esattamente ad alcuni degli obiettivi che lo stesso progetto ha individuato come prioritari e di cui andremo a verificare l'effettiva ricaduta. Tra essi:

- il trasferimento di conoscenze tra università e imprese che, come sostiene la Commissione, “funzionerà al meglio in presenza di un quadro generale di cooperazione e di comprensione reciproca, incentrato su partenariati, progetti comuni e scambi di personale”;
- l'interdisciplinarietà di cui, sempre secondo la Commissione, l'università è chiamata a farsi soggetto promotore di fronte alla constatazione, ormai chiara, che “le soluzioni monodisciplinari raramente rappresentano una risposta adeguata ai problemi del mondo reale”;
- il coinvolgimento delle PMI e lo sforzo di superamento delle difficoltà che, chiaramente, esse incontrano nei partenariati con l'università (ibidem, p. 6).

### **1.3. Alcune esperienze di dialogo tra università e mondo economico-produttivo**

Ma, a questo punto, come dare un significato concreto al *University-Business Dialogue* e alle sue possibili declinazioni presso gli atenei europei se non rintracciandone alcune pratiche? Ricerca non facile data l'identità ancora in fieri di quello che, d'ora in avanti, chiameremo, per praticità, *UBD*; un'identità aperta che potrebbe accogliere pratiche molto differenti rispondenti solo ad uno o a più o a tutti i criteri che più o meno esplicitamente sono enunciati nei documenti che abbiamo preso in rassegna.

Ci siamo domandati quale fosse la modalità più adeguata per intraprendere la nostra esplorazione. Quale il suo *obiettivo*, innanzitutto? Si tratta di una ricognizione che non

costituisce la primaria finalità di questo lavoro e che, perciò, non sarà particolarmente ampia e approfondita. L'abbiamo, piuttosto, intrapresa nell'intento di chiarirci, come abbiamo già detto, rispetto a:

- quali siano i domini scientifici e i settori maggiormente interessati dal *UBD*: domanda alla quale abbiamo già, evidentemente, iniziato a dare una risposta;
- se siano rintracciabili esperienze di partenariato nell'ambito delle scienze umane e, più precisamente, delle scienze dell'educazione e della formazione;
- quali siano le finalità della più parte delle esperienze di dialogo università-impresa;
- e, infine, se siano rintracciabili esperienze di partenariato che coinvolgono studenti, in risposta a quello che abbiamo rilevato essere uno degli obiettivi che l'UE si propone di raggiungere sostenendo il *UBD*.

Si tratta di domande preliminari atte a fornire una cornice di riferimento, e di respiro europeo, all'indagine oggetto della presente tesi dottorale. Proprio per questa sua finalità la nostra esplorazione cercherà di essere accurata ma risulterà circoscritta alle fonti che abbiamo deliberatamente scelto di prendere in considerazione.

Chiarito il proposito della nostra ricognizione ci siamo, infatti, domandati *come* poterla condurre: esplorando le attività di *UBD* di un campione di università europee? Ma quali? E scelte secondo quali criteri? O limitandoci piuttosto a prendere in considerazione le pratiche citate dal Forum europeo sul *UBD*? Questa seconda opzione ci sembrava arginare eccessivamente la nostra perlustrazione; perlustrazione che da un primo rapido sguardo ai documenti europei ed internazionali ci è parsa una vera e propria avanscoperta. Per questo abbiamo ritenuto favorevole al nostro intento optare per una mappatura dei progetti di *UBD* finanziati dal programma europeo *Erasmus*, all'interno del *Lifelong Learning Programme - LLP*. Questa scelta ci ha consentito di non inoltrarci nelle numerose linee di finanziamento che esistono a livello sia nazionale che europeo a sostegno del trasferimento tecnologico e di una cooperazione università-impresa che già in partenza, dunque, non lascia spazio alle scienze umane e pedagogiche. Obiettivo principale di *LLP* è, infatti, piuttosto, agevolare, all'interno dell'Unione gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione. Questa sua finalità ci sembrava, dunque, particolarmente in linea sia con il nostro proposito di ricognizione di progetti che coinvolgessero principalmente studenti universitari sia con la nostra necessità di esplorare linee di finanziamento che lasciassero il campo aperto anche alle scienze umane. *LLP* è, inoltre, composto di quattro programmi settoriali, uno dei quali accoglie pienamente il nostro intento. Tali sottoprogrammi (che descriviamo attingendo alle precisazioni fornite nella *Guida per il candidato 2010*) riguardano:

- l'istruzione scolastica – *Comenius*: “si occupa del primo ciclo dell'istruzione, dalla scuola materna ed elementare alla scuola secondaria superiore. E' rivolto a tutti gli attori in materia di istruzione: alunni, insegnanti, enti locali, associazioni dei genitori, organizzazioni non governative, istituzione di formazione degli insegnanti, università e gli altri educatori”;
- l'istruzione superiore – *Erasmus*: “è il programma di istruzione e formazione dell'UE per la mobilità e la cooperazione nell'istruzione superiore in tutta Europa. Le diverse



azioni del programma si rivolgono non solo agli studenti che desiderano studiare e lavorare all'estero, ma anche ai docenti dell'istruzione superiore e al personale delle imprese che voglia insegnare all'estero, nonché al personale tecnico-amministrativo dell'istruzione superiore in cerca di una formazione all'estero. Erasmus inoltre sostiene la collaborazione tra istituti di istruzione superiore attraverso programmi intensivi, reti, e progetti multilaterali, e il coinvolgimento delle imprese”.

- la formazione professionale – *Leonardo Da Vinci*: “si propone di collegare le politiche alle pratiche nel campo dell'istruzione e formazione professionale (IFP). I progetti sostenuti vanno da quelli che offrono alle singole persone la possibilità di migliorare le proprie competenze, conoscenze e capacità attraverso un periodo all'estero, a quelli di cooperazione su scala europea tra gli operatori della formazione al fine di migliorare l'attrattività, la qualità e il rendimento dei sistemi e delle pratiche della formazione e istruzione professionali”.
- l'educazione degli adulti – *Grundtvig*: “risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento delle persone coinvolte in ogni forma di educazione degli adulti che non sia di carattere predominantemente professionalizzante, nonché delle istituzioni e delle organizzazioni che offrono o che agevolano ogni tipo di istruzione per gli adulti – formale, non formale, informale – compresa la formazione iniziale e la formazione in servizio del personale”.

Tra i sottoprogrammi sopra brevemente descritti, prenderemo in considerazione, come annunciato, il programma *Erasmus* poiché prevede al suo interno un'azione denominata *ECUE – Cooperation University and Enterprise*, che risponde dunque pienamente al nostro interesse. *Erasmus*, infatti, pur essendo conosciuto prevalentemente per le sue azioni a sostegno della mobilità degli studenti universitari, persegue un più ampio obiettivo di promozione della cooperazione nell'istruzione superiore in tutta Europa. Creato nel 1987, si propone di rafforzare il contributo offerto al processo di innovazione dall'istruzione superiore e dall'istruzione professionale avanzata e tra i suoi obiettivi operativi fa esplicito riferimento al miglioramento della qualità e all'aumento del volume della cooperazione tra gli istituti di istruzione superiore e le imprese (ibidem). Proprio in riferimento a questa sua specificità, esso prevede, tra le sue molteplici azioni, una linea dedicata precisamente alla cooperazione tra istituti di istruzione superiore e imprese quindi, tra università e partner esterni al mondo accademico, siano essi imprese per l'appunto, ma anche associazioni di categoria, camere di commercio, parti sociali o enti locali/regionali. Per definire più chiaramente l'ambito di intervento dell'azione presentata, attingiamo alla scheda di presentazione della stessa, disponibile sempre all'interno della *Guida al candidato 2010* (parte 3°) (Tabella 1).

Abbiamo inoltre la possibilità di attingere ai Report dei progetti Erasmus realizzati, a partire dall'anno 2007 e fino al 2009, in riferimento all'azione definita brevemente *ECUE – Cooperation University and Enterprise* e di pervenire così ad una rapida presentazione dei progetti stessi, con particolare riferimento al loro settore di riferimento e all'ente titolare e

gestore dell'iniziativa (Tabella 2)<sup>25</sup>. Lo stesso faremo per le progettualità di *UBD* presentate nell'omonimo forum promosso dall'Unione Europea (Tabella 3).

<p><b>Obiettivi e descrizione dell'azione</b></p>	<p>I Partenariati strutturati con la comunità imprenditoriale (PMI incluse) possono accrescere la rilevanza, la qualità e l'attrattiva dei programmi di istruzione e formazione: i trasferimenti accelerati di conoscenze fra gli istituti di istruzione superiore e le imprese e viceversa, i placement degli studenti, del personale e dei ricercatori in azienda e l'integrazione del personale proveniente dalle aziende negli istituti di istruzione superiore possono rivelarsi reciprocamente vantaggiosi e potenziare l'occupabilità e le prospettive di carriera di laureati e ricercatori in ogni fase della vita lavorativa, aggiungendo capacità imprenditoriali alle loro conoscenze scientifiche.</p> <p>La collaborazione con le imprese può comportare finanziamenti aggiuntivi, finalizzati ad esempio all'espansione delle attività di ricerca o allo sviluppo e all'offerta di nuovi corsi di formazione o aggiornamento, e potenziare l'impatto della ricerca universitaria sulle PMI e sull'innovazione regionale. Pertanto, lo sviluppo di competenze imprenditoriali, gestionali e innovative dovrebbe costituire parte integrante dell'istruzione universitaria, della formazione alla ricerca e delle strategie di apprendimento permanente per il personale universitario.</p> <p>Erasmus si fa promotore di questo processo assicurando sostegno a progetti che coinvolgano istituti di istruzione superiore (e altri tipi di organizzazione del settore pubblico e privato, se del caso) di almeno tre paesi partecipanti al Programma LLP.</p> <p>Verrà data priorità ai progetti che::</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rafforzino il legame tra il percorso di studi, le future competenze e le esigenze del mondo del lavoro, ad esempio valutando le future richieste di competenze e incentivando l'intervento delle aziende nell'ideazione dei corsi come riportato nell'iniziativa "Nuove Competenze per Nuovi Lavori"</li> <li>- sviluppino servizi formativi quali corsi speciali per l'aggiornamento delle conoscenze e delle competenze dei dipendenti (comprese le competenze linguistiche allo scopo di migliorare la competitività)</li> <li>- forme di sostegno per studenti part-time</li> <li>- promuovano la mobilità, l'imprenditorialità, il pensiero creativo e gli approcci innovativi come parte del programma di studio degli studenti e come competenze da sviluppare per docenti e ricercatori</li> </ul>
<p><b>Chi può beneficiarne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Istituti di istruzione superiore</li> <li>- Imprese, soprattutto PMI</li> <li>- Organizzazioni professionali</li> <li>- Camere di commercio</li> <li>- Parti sociali</li> <li>- Enti locali/regionali/nazionali</li> </ul>

*Tabella 1* – Programma Erasmus. Categoria dell'azione: Programmi Multilaterali. Azione: Cooperazione Erasmus tra istituti di istruzione superiore (HEI) e imprese.

<sup>25</sup> Dati estratti da [http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_en.php), ultima data di accesso e verifica dello stato di aggiornamento 28/12/2011.

<i>Anno</i>	<i>Progetto</i>	<i>Settore di riferimento</i>	<i>Ente coordinatore</i>
2007	<b>Cross-Border Virtual Entrepreneurship</b>	Formazione: formazione all'imprenditorialità	Europese Associatie Van Universiteiten Voor Afstandsonderwijs (NL)
2007	<b>Good Practices in University - Enterprises Partnerships</b>	Ricerca: mappatura delle esperienze di partenariato Università-Impresa	Universidad Politécnica de Valencia (ES)
2007	<b>FUneral Service Master Business Administration</b>	Gestione d'impresa: gestione dei servizi funerari	Serveis Funeraris de Barcelona (ES)
2007	<b>PRomoção do EMpreendedorismo e Inovação</b>	Formazione: formazione all'imprenditorialità	Tecnologia de Maia, PT
2007	<b>Architectural design and manufacturing: from the school lab to the fabrication workshop</b>	Architettura: partenariato a supporto della creazione architeturale contemporanea	Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis (GR)
2008	<b>A model for quality of trans-national student placements in enterprises</b>	Placement: promozione del placement transnazionale	Hochschule Karlsruhe Technik Und Wirtschaft (DE)
2008	<b>Building innovation capability in european business organisations through university -enterprise co-operation</b>	Innovazione: elaborazione di una metodologia di diagnosi della capacità di innovazione	Florida Education Centre (ES)
2008	<b>Designing lifelong learning for innovation in information services science</b>	"Services science": innovazione nei servizi all'economia	Centre de Recherche Public Henri Tudor (LU)
2008	<b>Female engineers pushing innovation in companies</b>	Formazione: promozione dell' <i>employability</i> e dell'imprenditorialità delle studentesse di ingegneria	Alma Mater Studiorum Università di Bologna (IT)
2008	<b>Future skills for biotechnology</b>	Biotechologie: elaborazione di un profilo di competenze del biotecnologo	Universidade Catolica Portuguesa – Escola Superior De Biotecnologia (PT)
2008	<b>Innovations and learning in spa management</b>	Turismo: management delle Spa	Turun Ammattikorkeakoulu (FI)

2008	<b>Knowledge triangle and eu-lac cooperation</b>	Cooperazione: promozione della cooperazione UE-LAC	Ekonomická Univerzita V Bratislave (SK)
2008	<b>Matching higher education and enterprises towards universities and stakeholders</b>	Cooperazione: cooperazione università-imprese	Università degli Studi di Ferrara (IT)
2008	<b>Women's entrepreneurship in the european union</b>	Formazione: formazione all'imprenditorialità femminile	University of Glamorgan (UK)
2009	<b>CoNeT: Co-operative Network Training</b>	Innovazione tecnologica: produzione e controllo (sistemi Ethernet)	Karel de Grote – Hoeschool (BE)
2009	<b>Lean Learning Academies</b>	Innovazione tecnologica: produzione e controllo	Katholieke Hogeschool Sint-Lieven (BE)
2009	<b>Enterprise-University Virtual Placements</b>	Placements: organizzazione e gestione stages internazionali	Katholieke Universiteit Leuven (BE)
2009	<b>DOCTors in ENTterprise</b>	Ricerca: organizzazione e gestione dottorati "in impresa"	ASTER S. Cons. P.A. (IT)
2009	<b>Engeneering observatory on Competence Based Curricula for job Enhancement</b>	Formazione: innovazione delle competenze	Fondazione Politecnico di Milano (IT)
2009	<b>Skills for the future</b>	Formazione: analisi dei bisogni delle imprese	Institute for Private Enterprise and Democracy (PL)
2009	<b>Open educational framework for computer science Software Engeneering</b>	Formazione: open source communities e web 2.0	Sociedade Portuguesa de Inovação (PT)
2009	<b>EDUFashion Network</b>	Moda: innovazione delle competenze	Poper, konceptualne, strateške in kreativne interakcije, d.o.o (SI)

Tabella 2 – Programma Erasmus. Progetti finanziati nell'ambito dell'Azione: Cooperazione Erasmus tra istituti di istruzione superiore (HEI) e imprese, negli anni 2007-2008-2009 (Legenda : Progetti "trasversali" sulla promozione delle competenze, dell'occupabilità e dell'imprenditorialità degli studenti universitari)

<i>Progetto</i>	<i>Settore di riferimento</i>	<i>Ente coordinatore</i>
<b>Pioneering new MSc courses in Enterprise Systems and Information Quality</b>	Business: “analytics, business intelligence and data quality”	University of Westminster (UK)
<b>The Grenoble Ecole de Management, pioneering new territory in academia</b>	Business e Management: business intelligence	Grenoble Ecole de Management (FR)
<b>EFER Bologna Faculty Exchange Program</b>	Formazione: mobilità dei docenti	European Foundation For Entrepreneurship Research
<b>Mobilising minds</b>	Formazione: utilizzo della tecnologia mobile al servizio della qualità della formazione	HP
<b>La coopération universités-entreprises : Expérience de la CCIP</b>	Cooperazione: promozione della cooperazione università-imprese per la formazione, la ricerca e l’imprenditorialità	Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris (FR)
<b>Bulgaria: HP and Local Universities Boost IT skills of IT and Engineering Graduates</b>	Formazione: formazione in <i>storage software and technology</i>	HP
<b>Knowledge transfer involving Higher Education Institutions in Wales</b>	Knowledge transfer	Welsh Higher Education Brussels (UK)
<b>CareerMarket</b>	Placement: support al placement dei laureati	Charles University in Prague (CZ)
<b>The University as a Regional Actor: Partnerships for Professional Development in Europe</b>	Cooperazione: promozione della cooperazione università-imprese	University of Valencia (ES)

Tabella 3 – Esempi di University-Business Cooperation pubblicati nell’omonimo Forum UE

(Legenda : Progetti “trasversali” sulla promozione delle competenze, dell’occupabilità e dell’imprenditorialità degli studenti universitari)

È sufficiente scorrere rapidamente i titoli delle progettualità di *UBD* ed i settori a cui fanno riferimento per dare una risposta più precisa alle nostre domande. I settori più interessati dalle pratiche di dialogo tra università e imprese sono, innanzitutto, quelli ingegneristico ed economico, che hanno, tradizionalmente, una connessione più diretta con il mondo economico e produttivo. Si tratta dei settori i cui saperi sono, potremmo dire, maggiormente “incarnati” nella pratica e le cui ricadute risultano più evidenti, misurabili e monetizzabili. Non sorprende, dunque, una loro predominanza nelle pratiche di *UBD*.

Se siano rintracciabili esperienze di dialogo università-imprese nell’ambito delle scienze umane e, più precisamente, delle scienze della formazione, è più difficile dirlo a partire dalle informazioni di cui disponiamo. Rintracciamo, tuttavia, dei progetti che potremmo definire “trasversali” e che mirano a promuovere le competenze, l’occupabilità e l’imprenditorialità degli studenti universitari. Un simile obiettivo non può, dunque, prescindere da una dimensione pedagogica e formativa che, auspichiamo, sia contemplata e promossa in tali progetti.

Emergono, poi, alcune progettualità che risultano maggiormente interessanti al nostro sguardo. In particolare, a catturare la nostra attenzione è il progetto *DOCTors in ENTterprise* (peraltro guidato da una società italiana<sup>26</sup>) che prevede attività di ricerca ad opera di dottorandi all’interno delle imprese. Tale progetto risulta, almeno apparentemente, l’unico in grado di fornire una risposta alla nostra ultima domanda circa la presenza di esperienze di partenariato che si propongano la realizzazione di *ricerche primarie* ad opera di studenti, specializzandi, dottorandi appunto, ossia di “ricercatori” ancora soggetti alla supervisione accademica. A ben guardare, tuttavia, anche in questo caso l’attività sul campo è sostenuta, esplicitamente, per i dottorandi che operano nei domini tecnico-scientifici. Se la finalità dunque ci interessa in particolar modo, l’ambito di operatività del progetto è ancora una volta lontano da quello di nostro interesse.

Oltre a questo progetto abbiamo evidenziato in *Tabella 2* tutte quelle progettualità che abbiamo sopra definito “trasversali”. Esse, ancora una volta, non coinvolgono come destinatario diretto gli studenti universitari del settore umanistico ma, data la loro finalità, non possono esimersi da un coinvolgimento, anche indiretto, delle scienze della formazione. Nella mappatura delle competenze, nel loro sviluppo, nella promozione dell’occupabilità degli studenti e di competenze di imprenditorialità, come prescindere da una dimensione pedagogica e formativa? Concretamente, anche in questo caso purtroppo, non abbiamo raccolto informazioni sufficienti per accertarci che tale dimensione sia stata riconosciuta nei progetti evidenziati ma non si tratta, tuttavia, dell’informazione che ci interessava ricavare. Ciò che ci incuriosisce (curiosità che avevamo espresso in un’altra delle nostre domande introduttive) è, infatti, la finalità dei progetti, senza entrare nel merito delle modalità di perseguimento della stessa. E la finalità di molti dei progetti che abbiamo rintracciato (ed evidenziato in tabella) è senza dubbio pedagogica e formativa essendo essi rivolti a fornire un sostegno allo sviluppo delle competenze delle persone coinvolte. Tale constatazione potrebbe risultare piuttosto tautologica

---

<sup>26</sup> Società Consortile tra la Regione Emilia-Romagna, le Università, gli Enti di ricerca nazionali operanti sul territorio - CNR ed ENEA - l’Unione regionale delle Camere di Commercio e le Associazioni imprenditoriali regionali che si configura come l’organizzazione in forma associativa dei Tecnopoli - Rete Alta Tecnologia dell’Emilia-Romagna. Per ulteriori informazioni si rimanda al sito [www.aster.it](http://www.aster.it).

avendo noi scelto di prendere in considerazione le iniziative incluse nel raggio d'azione del *Lifelong Learning Programme* accanto a quelle descritte nel Forum Europeo sul UBD, anch'esso comunque afferente all'area *Education & Training*. I titoli e i settori di riferimento dei progetti citati ci dimostrano, tuttavia, come tale dimensione formativa non sia affatto scontata e molte iniziative siano finalizzate, ancora una volta, a promuovere la ricerca applicata o a perseguire una *fertilizzazione incrociata* nella produzione del sapere e della tecnologia. Quale sia dunque la finalità pedagogica e formativa del UBD non risulta evidentemente chiaro e tale aspetto ancora nebuloso viene a sollecitare un'ulteriore domanda che guiderà l'avanzare del nostro percorso di ricerca: in quali termini può definirsi formativo il *University-Business Dialogue*? La presente tesi dottorale, come annunciato, esplorerà una tra le possibili esperienze di UBD che costituirà, dunque, il contesto della ricerca: il Progetto PARIMUN, Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-UNiversità.





***Un'esperienza di University-Business Dialogue presso l'Università di Padova: il Progetto PARIMUN – Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-UNiversità, tra progettualità e indagine.***

Abbiamo concluso la nostra prima riflessione, dedicata alla genesi della relazione tra università e mondo economico-produttivo e all'esplorazione di pratiche europee, attuali, di dialogo università-impresa, ponendoci una domanda ben precisa: in quali termini può definirsi formativo il *University-Business Dialogue*? Nel presente lavoro, il punto di vista che guarda al dialogo tra università-impresa è, del resto, quello delle scienze dell'educazione e della formazione, e non potrebbe, dunque, che essere questa la dimensione che maggiormente interessa tale sguardo. Uno sguardo che, per le motivazioni che già abbiamo annunciato nell'introduzione, trova nel *Progetto PARIMUN, Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-UNiversità* un contesto di ricerca da esplorare e una carreggiata che orienti la definizione di un problema di ricerca ben preciso. Alla presentazione e alla descrizione di PARIMUN, iniziativa promossa dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, a partire dal febbraio 2008, verrà dedicato il presente capitolo. E' tale progetto, infatti, ad aver incoraggiato, in via preliminare, un interesse di ricerca rivolto al *University-Business Dialogue* di cui esso si fa promotore, interesse accolto e valorizzato dal finanziamento regionale che ha sostenuto il triennio di ricerca dottorale. Oltre a ciò, il Progetto PARIMUN in quanto esperienza di dialogo tra mondo economico-produttivo e scienze umane, costituisce il contesto di ricerca privilegiato nel quale l'indagine è stata condotta prefigurando fin dall'avvio, sia del progetto, sia della ricerca, pre-condizioni, contesto, attori, interessi di ricerca idonei all'implementazione di una ricerca-intervento, secondo l'accezione di ricerca-intervento nelle organizzazioni che la ricerca-azione di matrice lewiniana ha nel tempo acquisito, tra le altre, e alla quale dedicheremo le nostre riflessioni nel terzo capitolo.

Nella prima parte del capitolo andremo a presentare il Progetto PARIMUN e le finalità con cui esso si è affacciato alla comunità accademica patavina e al contesto economico e produttivo del Nord Est. Nella seconda parte andremo a contestualizzare l'avvio della presente tesi dottorale evidenziando come il Progetto PARIMUN e la presente ricerca abbiano avanzato di pari passo, alimentandosi reciprocamente secondo un processo ricorsivo che vuole teorizzazione e operatività saldamente intrecciate coerentemente con la strategia della ricerca-intervento che ha guidato e orientato il nostro lavoro.

## 2.1. Il Progetto PARIMUN, Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-UNiversità: finalità e interlocutori

Il primo passo che compiremo sarà tornare alla *genesis* del Progetto PARIMUN. Evidenzieremo quali motivazioni e quali forze hanno sostenuto l'avvio di un'esperienza di *University-Business Dialogue* presso l'Università patavina. Cercheremo di metterne in risalto le peculiarità ripercorrendo le tappe cruciali dello sviluppo della progettualità, a partire dall'annuncio, avvenuto il 13 febbraio 2008 del Progetto PARIMUN, acronimo di Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-UNiversità. È in quella data, infatti, che la Facoltà di Scienze della Formazione<sup>27</sup> presenta, presso il Palazzo del Bo, antica sede dell'Università degli Studi di Padova, il Progetto e le sue finalità coinvolgendo, in prima battuta, un gruppo di docenti e specializzandi della Facoltà, oltre che di organizzazioni del territorio regionale che abbiano manifestato la loro sensibilità e il loro supporto ad un processo di apertura dell'Accademia verso il tessuto economico-produttivo locale. Nella sua prima presentazione, il progetto viene, dunque, promosso in quanto opportunità di

“ricerca nella quale, pariteticamente e con uguale dignità, da una parte opera nell'impresa o nell'organizzazione qualche addetto alla formazione delle risorse umane (con funzioni di “parte interessata” alla soluzione del problema proposto); e dall'altra parte, nell'Università, opera la guida scientifica del lavoro da parte di docenti assistiti da esperti. È ovvio che le due parti dovranno intrattenere tra loro un dialogo costruttivo e sufficientemente continuato: l'una e l'altra parte ugualmente preoccupata di trovare soluzioni ai problemi posti” (Allegato 1, p.1).

Il primo annuncio del Progetto PARIMUN intende, dunque, porre in evidenza alcuni elementi sostanziali dell'esperienza che la Facoltà di Scienze della Formazione sarebbe andata a sostenere.

Primo fra essi la *pariteticità* tra Accademia e Organizzazioni, parimenti implicate nello svolgimento di una tesi di Laurea Magistrale sollecitata dall'impresa. Questa ultima, soggetto operante nel tessuto economico, osservatrice e sperimentatrice di problematiche e interessi attuali e ancorati all'operatività, si vede attribuito e riconosciuto, fin dall'avvio del progetto, il compito, centrale, di proporre il “problema” di partenza, a partire dal quale attivare il processo della ricerca. Il documento al quale ci riferiamo presenta, infatti, PARIMUN quale opportunità di “sinergie”, di attivazione di un “processo di collaborazione tra Università e Impresa”, di “partenariati attivi” per “innovare insieme” (ibidem, p.1) e traccia la possibile via del reciproco coinvolgimento che risiederebbe nell'implicazione, da un lato, di docenti, ricercatori e specializzandi dei corsi di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua e in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, Scolastici e Formativi accanto al Centro Interdipartimentale di Ricerca per i Servizi alla Persona e dall'altro, di Imprese e Organizzazioni *partners*, appartenenti a diversi settori produttivi e a differenti servizi, che concorrano “ad avviare qualche esperimento di ricerca, su precisi problemi” indicati dalle stesse (ibidem, p.2).

---

<sup>27</sup> Nelle persone del Suo Preside prof. Giuseppe Micheli, del promotore dell'iniziativa, poi Direttore Scientifico, prof. Alberto Munari, del Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Continua, prof. Antonio Pavan, del Presidente del Corso di Laurea in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, Scolastici e Formativi, prof. Ettore Felisatti.

In secondo luogo, altro elemento degno di evidenza è che a promuovere un simile incontro tra Accademia e Territorio, sia una Facoltà Umanistica. Le facoltà scientifiche, infatti, hanno sviluppato, ormai da tempo, partenariati fruttuosi di ricerca con il mondo economico e produttivo, incontrando le sollecitazioni che l'Unione Europea ha promosso a sostegno di una "modernizzazione delle università" e che ha formalizzato con il documento del 2009 dedicato specificamente al forum sul dialogo università-imprese di cui già abbiamo parlato nel precedente capitolo (CEC, 2009). Al contrario, assai meno diffusi appaiono gli esempi di dialogo tra facoltà umanistiche e mondo aziendale. È noto, infatti, che discipline quali la medicina e l'ingegneria, e più in generale le cosiddette "scienze dure", hanno da sempre stretto con il territorio un solido rapporto di scambio, attingendo così, l'Università, alle opportunità di sperimentazione offerte dal territorio, e questo ultimo alle competenze di teorizzazione e riflessività proprie delle sedi accademiche. Anche l'economia e il *management*, hanno seguito questa via cogliendone i risvolti di proficuo sviluppo mentre la ricerca di esperienze di cooperazione del tessuto economico con quelle che potremo definire, ampiamente, scienze umane rimane piuttosto ardua e deludente.

"Assai meno avanzato", dunque, "è il processo di collaborazione tra Università e Imprese in materia di cura della qualità del Fattore Persona della cui importanza si prende sempre meglio coscienza nelle imprese e nelle organizzazioni" (ibidem, p.1).

Ed è, dunque, qui, in riferimento al citato "Fattore Persona" che una Facoltà Umanistica può portare il proprio competente contributo.

Queste, dunque, le due assi portanti che nel 2008 sostengono l'importante manifestazione di apertura che la Facoltà di Scienze della Formazione avvia nei confronti delle organizzazioni del territorio veneto. Partecipano all'appuntamento 33 tra imprese private e organizzazioni pubbliche e dei servizi alla persona, sollecitate informalmente dai docenti attivatisi intorno all'*idea* di PARIMUN, ossia quella di promuovere:

"da parte dell'Università un'occasione avanzata di formazione mediante vere e proprie ricerche sul terreno sui problemi proposti concretamente dalle imprese e dalle organizzazioni (ricerche che potranno avere un loro autonomo svolgimento o anche essere realizzate come tesi di specializzazione); da parte delle imprese si tratta di acquisire conoscenze strategiche scientificamente validate, difficilmente ottenibili altrimenti all'interno, per mancanza di tempo o di competenze scientifiche, o all'esterno, per mancanza di fondi sufficienti" (ibidem, p. 2).

Il documento di presentazione distribuito alle organizzazioni, elaborato dai fondatori del progetto<sup>28</sup>, lascia trasparire, in effetti, la volontà di trasmettere un input, una sollecitazione, da sviluppare insieme, congiuntamente, università e imprese.

Un tale approccio *bottom-up* evidenzia fin da subito la portata epistemologica delle potenzialità di PARIMUN. Apertura, definizione congiunta dei problemi di ricerca, concorso reciproco allo sviluppo dei soggetti implicati, accademia e territorio: tutte questioni così cruciali che avrebbero meritato, nel percorso di messa a punto del progetto, un'attenzione costante, fedele alla prima e più importante preoccupazione di PARIMUN ossia quella di offrire agli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione un'opportunità formativa di indubbio valore. Questa stessa preoccupazione, tra l'altro, trae la propria sollecitazione originaria da una prima e

---

<sup>28</sup> I già menzionati proff. Alberto Munari e Antonio Pavan.

precedente esperienza di dialogo tra Università e Territorio che Alberto Munari, professore ordinario all'Università di Padova e professore emerito di Psicologia dell'Educazione, della Formazione e delle Risorse Umane all'Università di Ginevra, proprio in quella Università di Ginevra aveva attivato e diretto assieme alla Professoressa Donata Fabbri a partire dal 1997 e fino al 2005 nell'ambito del *DESS – Diplôme d'Etudes Supérieures en Psychologie et Ressources Humaines*. Tale Diploma, co-promosso dalla Facoltà di Psicologia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Ginevra e dalla Facoltà di Diritto e di Scienze Economiche dell'Università di Neuchâtel, costituiva un biennio di specializzazione post-laurea (quadriennale) e prevedeva, nel suo percorso, la realizzazione da parte degli specializzandi di uno stage di ricerca empirica presso un'organizzazione o un'impresa, privata o pubblica, su di una problematica proposta da questa. Il regolamento del *DESS* disciplinava che lo stage di ricerca venisse realizzato dallo studente nel corso del primo anno di specializzazione e che prevedesse, in raccordo con l'istituzione accogliente, un lavoro di ricerca empirica che costituisce, dunque, l'elemento distintivo dell'esperienza poi riattivata mediante il Progetto PARIMUN. È interessante evidenziare che all'articolo 7, *Stage de recherche Empirique*, il succitato regolamento esplicitasse che:

“Dans son activité de stage, chaque étudiant doit se conformer strictement aux règles déontologiques de la profession à laquelle il se prépare, ainsi qu'à celles des entreprises ou institutions avec lesquelles il entre en contact” (Allegato 7, p.2)<sup>29</sup>.

All'articolo successivo viene inoltre specificato che:

“Le travail personnel consiste en une élaboration théorique et méthodologique du stage de recherche, sur la base des données empiriques recueillies et des enseignements théoriques suivis. Le travail personnel donne lieu à un mémoire écrit individuel qui est soutenu oralement” (Allegato 7, p.2)<sup>30</sup>.

Lo stage di ricerca previsto dal *DESS* doveva, dunque, condurre lo specializzando ad un lavoro di ricerca empirica, realizzato presso un'organizzazione accogliente, tra le quali il documento di presentazione del Diploma cita: Adecco di Losanna, Coopératives Migros e Deutsche Bank a Ginevra, Motorola e Nokia sempre a Ginevra, Nestlé a Vevey, Rolex a Ginevra e molte altre ancora tra amministrazioni pubbliche, imprese private e servizi. E le condizioni di svolgimento dello stage dovevano essere, di volta in volta, negoziate dallo specializzando in accordo con l'organizzazione stessa, sotto la supervisione e con l'assistenza dei docenti del *DESS* per condurre alla realizzazione di un progetto, evidentemente nell'ambito delle risorse umane. Viene però specificato, e questo è l'elemento che connota maggiormente l'esperienza proposta, che tale progetto doveva, non solo interessare lo specializzando, ma anche interessare l'impresa e svilupparsi, dunque, intorno ad una tematica di sua attenzione.

La presentazione, nel contesto padovano, dell'esperienza del *DESS*, condotta a Padova nel momento in cui Alberto Munari, il suo direttore, trasferisce il proprio mandato accademico dall'Ateneo svizzero a quello patavino, trova attenzione e apertura, condizioni fertili ad una sua

---

<sup>29</sup> Nell'attività di stage ciascuno studente è chiamato ad attenersi strettamente alle regole deontologiche della professione alla quale si prepara, così come a quelle delle imprese e delle istituzioni con le quali entra in relazione” (traduzione nostra).

<sup>30</sup> Il lavoro dello specializzando consiste nell'elaborazione teorica e metodologica dello stage di ricerca, sulla base dei dati empirici raccolti e degli insegnamenti teorici seguiti. Il lavoro personale dà luogo così alla tesi di laurea scritta che viene poi discussa oralmente” (traduzione nostra).

attivazione in territorio italiano. È la sinergia con gli altri promotori del progetto, Antonio Pavan, allora Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua, ed Ettore Felisatti, ancora oggi Presidente del Corso sempre di Laurea Magistrale, in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi e Formativi, a gettare le basi per un'implementazione dell'esperienza della ricerca empirica presso le organizzazioni del territorio nordestino. La pratica del *DESS* si innesta, così, nei già disseminati rapporti che la Facoltà di Scienze della Formazione, stringe con il territorio e le sue organizzazioni, tra i quali ha privilegiato nel tempo, per ovvia sollecitazione del focus d'attenzione della Facoltà stessa, quelli con gli istituti scolastici, le pubbliche amministrazioni e i servizi alla persona, dove maggiormente trovano opportunità di stage e di inserimento professionale gli educatori formati a livello universitario. In una Facoltà già abituata alla collaborazione con docenti esterni che provengano dalle istituzioni o con testimoni che da esse vengano ad arricchire la didattica, i promotori di PARIMUN, sollecitati dal progetto della ricerca empirica nelle organizzazioni e dagli interstizi già aperti dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Continua, si dichiarano aperti anche alla contaminazione aziendale. Non più solo scuole e servizi alla persona, dunque, ma anche imprese e multinazionali posso divenire *partners* d'eccezione di una Facoltà preposta alla formazione di educatori, ma anche di formatori che sempre più trovano collocazione nei reparti delle grandi imprese addetti allo sviluppo delle risorse umane, accanto ad enti di formazione e associazioni di rappresentanza. I temi dello sviluppo organizzativo, del *change management*, della valorizzazione delle risorse umane si affiancano a quelli più tradizionali propri del mondo della scuola e dei servizi socio-educativi ai quali la Facoltà è sempre stata votata, fin dalla sua precedente configurazione come Facoltà di Magistero.

Uno sguardo alle tematiche trattate nel *DESS* in quasi un decennio di ricerche condotte e realizzate in sinergia con le imprese di Ginevra e dintorni (Allegato 8), mette in luce come esse siano molto vicine a quelle proposte dalle organizzazioni venete partecipanti al suddetto incontro di presentazione del Progetto PARIMUN. Tra esse emergono le preoccupazioni per: la cultura dell'organizzazione e il cambiamento, la qualità umana nell'ambiente di lavoro, lo sviluppo del management al femminile, la valutazione della ricaduta degli investimenti formativi sul *business* e molti altri temi ancora (si veda Allegato 1a). All'incontro di avvio del progetto PARIMUN, nel quale le tematiche sono state raccolte, hanno preso parte specializzandi dei succitati corsi di Laurea Magistrale, docenti e ricercatori universitari accanto ad aziende, pubbliche amministrazioni, associazioni di rappresentanza, cooperative ed imprese di servizi invitate a formulare un ventaglio di possibili campi di interesse comuni a partire dai quali poter attivare il partenariato di ricerca tra Università e Imprese (ibidem) o, per meglio dire, tra Università e Organizzazioni laddove per Organizzazioni si intendono tutte le forme giuridiche e i settori di attività sopra citati, operanti sia nell'ambito dei servizi socio-educativi quanto nei settori dell'artigianato, dell'industria e del terziario.

“Il partenariato attivo dovrà”, dunque, “realizzarsi grazie alla creazione di occasioni concrete e mirate di collaborazione, attorno a problemi o bisogni di conoscenza segnalati dalle imprese e raccolti da un gruppo pilota, composto da esponenti del mondo sia accademico che del mondo aziendale, che possa farli convergere nel lavoro di studio e ricerca sia degli specializzandi, sia dei ricercatori e degli esperti dell'Università” (Allegato 1, p.1).

L'attenzione del *DESS* agli interessi conoscitivi e operativi delle organizzazioni viene, dunque, mantenuta e sollecitata nel Progetto PARIMUN. Il focus comune tra le due progettualità risiede evidentemente nello sviluppo di una ricerca empirica da parte degli specializzandi e nella trattazione di una tematica che interessi, coinvolga e attivi intorno ad essa le imprese *partners*, accanto all'Università.

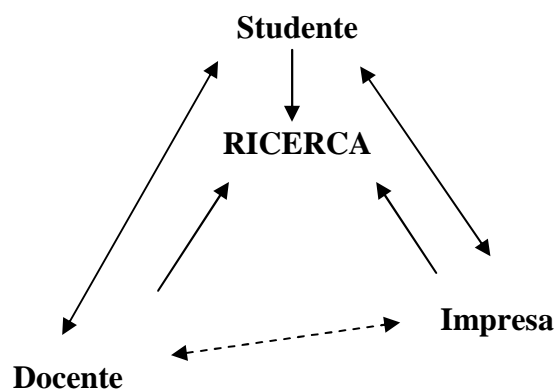
In questa direzione il citato gruppo pilota si attiva tempestivamente per fare di una proposta un'opportunità concreta di "crescita triangolare", che coinvolga, dunque, gli specializzandi e, accanto ad essi, l'Università e le Organizzazioni del territorio. La finalità è tracciata. Quale sarebbe stato l'*iter* percorso da PARIMUN e dai suoi interlocutori è, invece, a febbraio 2008, ancora in via di definizione e sarebbe stato proprio il gruppo di lavoro pilota a delineare le prime, essenziali, linee operative. Nel frattempo, apertura sembra essere la parola chiave dell'embrionale progettualità: apertura verso il territorio e le sue problematiche; apertura verso organizzazioni e servizi non tradizionalmente vicini all'ambito di studio e di ricerca di una Facoltà di Scienze della Formazione; un'apertura che presagisce dunque una disponibilità alla contaminazione del "sapere" con il "fare" e, dunque, ad una provocazione epistemologica che, nonostante gli sviluppi della ricerca empirica e della ricerca-azione, rimane ancora oggi complessa.

Per proseguire nella ricostruzione delle tappe di sviluppo del Progetto, il 28 aprile 2008, i rappresentanti di cinque aziende private, di una associazione di rappresentanza, di tre pubbliche amministrazioni e di tre cooperative e imprese di servizi, riuniti insieme ai promotori del progetto, sottolineano alcuni aspetti innovativi dell'iniziativa. Il Progetto PARIMUN è, infatti,

“pensato oltre il modo tradizionale degli *stages* e dei tirocini e viene invece calibrato sulle esigenze di conoscenza e di innovazione dell'impresa”; in secondo luogo “il focus della proposta riguarda il fattore persona nell'organizzazione”; in terzo luogo “può fornire una osmosi feconda Università-Impresa e, grazie a questa osmosi, l'Università può partecipare ai problemi reali dell'Impresa e collaborare a fare ricerca intorno a questi problemi e l'Impresa può partecipare ad orientare la ricerca in Università (nel campo soprattutto della formazione e dei servizi alla persona) e a prendere parte attiva ai compiti formativi della didattica universitaria (seminari, laboratori, testimonianze, gestione di alcuni specifici segmenti di curricoli)” (Allegato 2, p.1).

A partire da questi presupposti, che chiarificano e sottolineano ulteriormente la preoccupazione di reciprocità e di pariteticità che sostiene la proposta, il Gruppo di Lavoro identifica alcune direttive per la realizzazione del Partenariato.

Innanzitutto viene precisata la figura del “giovane ricercatore”, specializzando dei corsi di Laurea Magistrale già menzionati ma anche dottorando di ricerca o assegnista o ricercatore, che “presterà le proprie competenze nell'Impresa secondo un rapporto assimilabile ad una consulenza junior” (ibidem, p.1) e sulla base di un indirizzo di lavoro co-progettato dall'Università insieme con l'Organizzazione, a partire da un problema di ricerca di comune interesse. Tale rapporto viene graficamente formalizzato da Alberto Munari nello schema di seguito riportato che mette in evidenza come i tre attori, già annunciati, specializzando, docente e organizzazioni, si attivino intorno ad un comune progetto di ricerca.



*Figura 1 – La triangolazione studente-docente-imprese (Allegato 2, p.2)*

“Secondo questo schema i tre attori coinvolti nel lavoro di ricerca saranno legati da rapporti di diversa intensità e formalizzazione. Nello specifico, se diretto e in qualche misura formalizzato sarà il rapporto ricercatore-docente da una parte e ricercatore-impresa dall’altra, la triangolazione vede una linea tratteggiata a rappresentare il collegamento docente-impresa, collegamento che sarà mediato soprattutto dallo studente e solo minimamente formalizzato con il docente” (Allegato 2, p. 2).

Il Gruppo di Lavoro specifica, inoltre, che la partecipazione degli specializzandi al Progetto PARIMUN, è finalizzata alla realizzazione della Tesi di Laurea Magistrale (o, come accennato, della Tesi di Dottorato o di studi da pubblicare). Essa è inoltre volontaria e vincolata alla partecipazione ad un Corso Laboratoriale, ad orientamento strettamente metodologico, sul tema “Strategie di Ricerca-Intervento Nelle Organizzazioni”, diretto e condotto da Alberto Munari. Il percorso, propedeutico dunque all’avvio di una cosiddetta “ricerca PARIMUN”, ha la finalità di supportare i giovani ricercatori nella definizione di un progetto di ricerca, come già abbiamo detto, co-progettato con l’organizzazione e realizzato sotto la supervisione dei docenti dei corsi di Laurea coinvolti.

Le linee gettate, tracciano così, con maggior concretezza, una duplice opportunità, per l’accademia e per l’impresa. La prima può aprirsi ad una contaminazione della propria didattica e della propria ricerca, entrambe orientate e stimolate dalle esperienze e dalle problematiche aziendali. L’impresa può entrare in contatto diretto e attivo con giovani laureandi, offrendo loro l’opportunità di sperimentarsi nella ricerca, rivestendo così un ruolo attivo e partecipe nel suo sviluppo ma potendo altresì osservare il “ricercatore PARIMUN” in azione: PARIMUN viene a configurarsi, dunque, inevitabilmente, come opportunità di osservazione e selezione per l’impresa e come opportunità di inserimento professionale per lo specializzando.

La carreggiata è, dunque, tracciata. E così pure sufficientemente definiti i ruoli dei tre interlocutori: innanzitutto, lo specializzando implicato nella conduzione della propria Tesi, candidatosi volontariamente allo svolgimento di un lavoro di ricerca che si profila indubbiamente più complesso rispetto ad una tradizionale tesi squisitamente teorica e bibliografica; l’organizzazione, propositrice del problema aziendale e soggetto responsabile di attivare al proprio interno le condizioni idonee per il lavoro, debitamente monitorato e supervisionato, dello studente; il docente, direttore di tesi, supervisore del congiunto progetto e

guida metodologica dello specializzando fin dall'iniziale momento di *traduzione* di un problema aziendale in un problema di ricerca.

Nella prospettiva di una ulteriore precisazione dei ruoli dei tre protagonisti, il Ciclo Laboratoriale “Strategie di Ricerca-Intervento Nelle Organizzazioni” diventa, per loro, occasione di incontro. È infatti previsto che gli specializzandi prendano parte ai cinque appuntamenti in cui esso si articola e che propongano, accanto agli input e agli strumenti sollecitati dal conduttore, testimonianze ed esperienze da parte delle imprese e organizzazioni aderenti al Progetto PARIMUN. I seminari, brevemente definiti RINO e obbligatori per gli aspiranti “ricercatori PARIMUN”, consentiranno, infatti, una presentazione delle realtà aziendali interessate ad implicarsi nel processo di *triangolazione*: queste ultime potranno fare conoscere il loro *business*, la loro struttura e, soprattutto, proporre agli specializzandi presenti possibili questioni suscettibili di essere trattate e sviluppate in un percorso di ricerca empirica.

Nell'aprile 2008 debutta la prima edizione del cosiddetto ciclo RINO. E con essa si annuncia l'avvio di una prima, pionieristica, ricerca che due specializzandi del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Continua, che chiameremo L. e M., diretti da Alberto Munari, intraprendono presso quella che verrà chiamata, per evidenti questioni di *privacy*, Cluster Private Bank. Questo nome di fantasia evidenzia che, fin dall'avvio del progetto, è stata posta particolare attenzione alla tutela delle organizzazioni e alla riservatezza dei dati da esse forniti; un'attenzione sostenuta da un punto ben preciso del regolamento di PARIMUN: i nomi reali delle imprese e degli enti che sviluppano una tesi di ricerca sono obbligatoriamente, salvo diversa richiesta e sottoscrizione da parte degli stessi, sostituiti da nomi fittizi al momento della loro pubblicazione.

Il caso Cluster Private Bank segna il debutto della prima “ricerca PARIMUN”, nel settore *private banking* di un noto gruppo bancario italiano e con essa il debutto delle prime sollecitazioni offerte dalla ricerca empirica in educazione e formazione. Del resto la Facoltà di Scienze della Formazione in quanto facoltà umanistica, possiede, potremmo dire, nel proprio codice genetico, un orientamento “pratico”, come può essere l'obiettivo di preparare formatori, educatori, esperti dei servizi alla persona, insegnanti, ecc. e dove, dunque, le conoscenze non sono ordinate esclusivamente al “puro conoscere”, ma anche al “fare”. Come già abbiamo annunciato, c'è una tradizione di relazione e cooperazione tra Facoltà economiche, tecnologiche, psicologiche e sistema produttivo e mondo dei servizi; assai meno sviluppata l'esperienza di queste collaborazioni con le Facoltà umanistiche. Il pregiudizio delle “due culture” (nuova dizione nella metà del secolo scorso delle vecchie opposizioni di *otium* e *negotium*, di arti liberali e arti servili, di spirituale e di meccanico, di umanistico e di tecnologico, ecc.) ha reso difficile il dialogo. L'opportunità di dialogo che PARIMUN intende promuovere, manifesta, dunque, una ulteriore apertura: alla riflessione, e al superamento, dell'antitesi tra ricerca teorica e ricerca empirica in educazione e formazione. Come evidenzia Baldacci (2001), la

“ricerca empirica” non significa ricerca “deteriorizzata”, priva di elementi teorici e quindi ricerca di un sapere attraverso la pura pratica, secondo un mero meccanismo di tentativi ed errori”. [...] Né “la ricerca teorica rappresenta una forma di ricerca disinteressata, contemplativa, priva di qualsiasi rilevanza per la pratica educativa” (p. 29).

E come evidenzia Dewey, che più volte incontreremo nel corso del presente lavoro:



“le pratiche dell’educazione” (e della formazione, aggiungiamo noi), “forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell’indagine; esse sono l’unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell’educazione” (e della formazione) “rappresentano inoltre la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche” (1967, p. 24, ed. or. 1900).

Preziosa sarà, dunque, nello sviluppo della tesi dottorale, un’attenzione agli oggetti d’indagine e al metodo seguito dalle ricerche empiriche sollecitate nell’ambito del Progetto PARIMUN ed, evidentemente, alla postura del giovane ricercatore. Il Progetto, infatti, sollecita fin dal suo avvio una riflessione sulle ricadute che la ricerca empirica in educazione e formazione, peraltro congiunta e parimenti sostenuta da Accademia e Territorio, potrà promuovere su tutti gli interlocutori in essa coinvolti ma anche sulla didattica universitaria piuttosto che sulle pratiche dell’organizzazione. Nonostante PARIMUN poggi sulla figura del giovane ricercatore, egli non sarà di certo l’unico catalizzatore delle sollecitazioni che la *triangolazione* potrà innescare. Uno sguardo attento rivolto all’Accademia quanto all’Organizzazione potrà consentire di cogliere ricadute altre rispetto a quelle prevedibili che sopra abbiamo disseminato.

Il protagonista di PARIMUN, e della presente tesi dottorale, resterà comunque il “ricercatore junior” che il gruppo di lavoro ha cercato, fin dall’avvio, di sostenere nel percorrere un cammino avviato, nella sua prima edizione, senza una direzione ben precisa, senza esperienze precedenti a guidarlo, artefice di una “via che si fa con l’andare” (Machado, 1994). Proprio con la finalità di tracciare una guida al “ricercatore PARIMUN” e ai due giovani pionieri che per primi si sono impegnati in un progetto di ricerca, il gruppo di lavoro ha operato per dare a PARIMUN, e ai suoi protagonisti, ulteriori punti di riferimento e nel dicembre 2008 ha emanato tre documenti relativi: alle linee guida del Progetto, alla sua *governance* e, infine, ai “profili operativi” in esso coinvolti.

Compare, per la prima volta, una definizione ben precisa delle “ricerche PARIMUN”, definite:

“ricerche primarie, così come si esprimono nelle tesi di laurea specialistica (magistrale), nelle elaborazioni dei corsi master post-lauream, nelle ricerche dei corsi di dottorato e delle borse post-dottorato” (Allegato 3, p. 2).

Si tratta, dunque, di ricerche, da una lato ancora soggette alla supervisione accademica di ricercatori e docenti dei corsi di laurea coinvolti che possa assicurare “la guida necessaria per la qualità scientifica dei risultati”; dall’altro, supportate dalla parte dell’impresa, verso la quale si rivolge il focus della ricerca, e dalla sua “migliore assistenza al giovane ricercatore ai fini dell’efficacia del suo lavoro” (ibidem, p. 2).

Il giovane ricercatore, inoltre, sarà “il tramite concreto tra impresa e università” (ibidem, p. 2) e ne viene così sottolineata la centralità in termini di responsabilità, implicazione attiva e autonomia. Se sarà il giovane ricercatore ad essere tramite concreto tra Accademia e Territorio, graverà dunque su di lui la garanzia di un efficace dialogo tra i due interlocutori. Il documento, dunque, delinea maggiormente i tratti del ruolo e del lavoro del giovane ricercatore, ampliando poi elementi già annunciati e tracciati nel testo di presentazione del Progetto PARIMUN.

Altro documento degno di nota è quello dedicato ad una definizione di un disegno di *governance* del Progetto: una *governance* congiunta che poggi su “condizioni di grande versatilità e di burocrazia minima” (Allegato 4, p. 1) al fine di promuovere, agevolare, e massimizzare il pieno coinvolgimento degli attori implicati e, soprattutto, la loro rapidità di

azione. Questo ultimo elemento richiama fortemente l'attenzione del gruppo di lavoro, consapevole che i tempi aziendali corrono molto più rapidamente dei tempi accademici e che un dialogo effettivo ha da fondarsi, oltre che su un'apertura e una disponibilità reciproca, anche su una convergenza delle tempistiche affinché il lavoro del giovane ricercatore non produca risultati obsoleti per l'azienda già nel momento stesso in cui vengono elaborati. A presidiare su questa e su tutte le altre "preoccupazioni" del Progetto PARIMUN, saranno gli organi previsti dal disegno di *governance*.

L'Assemblea di Progetto, innanzitutto:

"formata da quanti nel mondo della ricerca e nelle imprese e nelle organizzazioni gestiscono campi d'interesse del Progetto PARIMUN e intendono concorrere: a promuovere il Progetto nel territorio; a diffonderne la "filosofia"; a far avanzare il dibattito sulla nuova cultura della gestione delle risorse umane" (Allegato 4, p. 1).

L'Assemblea si apre dunque alle Organizzazioni a vario titolo coinvolte nel Progetto PARIMUN e, più che alle Organizzazioni stesse, si indirizza alle *persone* che in esse operano e che si fanno promotrici e referenti dirette di PARIMUN al loro interno. L'adesione, dunque, è normalmente a titolo personale ma possono partecipare anche persone giuridiche, associazioni, enti di ricerca.

Accanto all'Assemblea, altri due organi compongono e guidano la *governance* di PARIMUN: il Consiglio di Indirizzo e il Comitato Esecutivo.

Il primo è:

"un organo misto e paritetico di operatori universitari negli ambiti della "prima ricerca" e di operatori d'impresa. Il Consiglio formula i programmi delle azioni PARIMUN, valuta le proposte di ricerca provenienti dalle imprese; suggerisce eventi e linee di lavoro di approfondimento della cultura PARIMUN; interfaccia l'ambiente accademico e il sistema delle imprese del territorio" (ibidem, p. 1).

Il secondo, il Comitato Esecutivo:

"dà esecuzione alle deliberazioni del Consiglio di Indirizzo, istituisce i dossier delle differenti azioni del Progetto, seleziona e propone i candidati ricercatori rispetto alle varie richieste provenienti dalle imprese; promuove contatti e collaborazioni con i vari comparti della "prima ricerca" presso le Facoltà o le altre strutture patavine; promuove sinergie e collaborazioni con le altre Università del territorio e con differenti enti di ricerca e di formazione" (ibidem, p. 2).

Tutti gli organi delineati operano, dunque, a sostegno di una collaborazione costante e attiva tra Università e Organizzazioni e la loro composizione testimonia l'intenzione di PARIMUN, di accordare all'annunciata sinergia tra i due interlocutori, spazi e opportunità di effettiva ed efficace collaborazione.

L'ultimo tra i documenti prodotti a dicembre 2008 dal Gruppo di Lavoro, delinea i "profili operativi" implicati nel Progetto PARIMUN, esplicitando il ruolo del giovane ricercatore, definito "ricercatore PARIMUN", dell'organizzazione e dell'Università secondo il processo di *triangolazione* annunciato da PARIMUN intorno alla realizzazione di

"ricerche-intervento presso aziende e organizzazioni del territorio a partire da fabbisogni e problemi reali e significativi per le imprese stesse"; [...] "Il ruolo del "ricercatore Parimun" sarà, quindi, quello di un soggetto in apprendimento che avrà, nell'esperienza della ricerca, l'opportunità di esplorare e sperimentare le diverse strategie di ricerca e le molteplici

metodologie per la costruzione di strumenti e l'elaborazione dei dati, supportato, dal punto di vista metodologico, dalla supervisione di referenti accademici e preparato alla ricerca in impresa dal corso seminariale "Strategie di ricerca-intervento nelle organizzazioni" promosso dal progetto PARIMUN e obbligatorio per tutti i "ricercatori PARIMUN" (Allegato 5, p. 1).

Così come nel regolamento del *DESS*, notevole attenzione è dedicata nel documento preso in esame, al ruolo attivo e responsabile, e per questo volontario, ricoperto dal giovane ricercatore in impresa. Seppur tutelato dal documento stesso sia il suo statuto di "soggetto in apprendimento", PARIMUN non può che evidenziare la portata del suo lavoro e l'indubbia complessità di "un esercizio di ricerca *vera* in un'organizzazione *vera*" (ibidem, p. 1). E a contribuire a tale complessità è sicuramente, come già abbiamo evidenziato, la "questione tempo". I tempi della ricerca dovranno essere negoziati con i tempi aziendali: impresa non facile; ulteriore dovere del giovane ricercatore chiamato a destreggiarsi tra due diversi binari, quello dell'Accademia e dell'Impresa, organizzazioni con linguaggi, modalità, tempi diversi e per alcuni aspetti, lontani tra essi. Ma nonostante tale ammissione di complessità:

"pur nel rispetto degli interessi dei ricercatori, dovranno essere privilegiati, in particolare per l'avvio dei lavori di ricerca, i tempi dell'operatività aziendale: solo così l'impresa potrà garantire il necessario supporto e la dovuta attenzione alle richieste e alle sollecitazioni veicolate dal ricercatore" (Allegato 5, p. 2).

All'organizzazione va sempre accordata, dunque, un'attenzione puntuale e garante di quella pariteticità su cui si fonda il partenariato. Pariteticità che non può risiedere esclusivamente nell'individuazione di un tema di ricerca di comune interesse ma che deve esplicitarsi ed essere preservata lungo tutto il percorso di ricerca.

La centralità del ruolo del ricercatore nell'assicurazione di una sinergia costante ed effettiva tra Università e Organizzazioni viene ulteriormente ribadita in un documento messo a punto nel maggio del 2009 quando le ricerche avviate risultano ben dieci e offrono, dunque, un primo ventaglio di esperienze a partire dalle quali dettagliare e migliorare la scansione operativa del Progetto PARIMUN. Si tratta del documento *Diritti e Doveri del Ricercatore PARIMUN* (Allegato 6) nel quale viene illustrato il percorso e i criteri per l'accesso al Progetto e per il contatto con le organizzazioni. Qui viene sottolineato, tra i doveri del giovane ricercatore, il suo compito di "promuovere e garantire un raccordo attivo ed efficace tra l'Università e l'Azienda/Organizzazione" (ibidem, p. 1), ruolo di indubbia responsabilità sostenuto da un dispositivo di accompagnamento messo a punto per garantire, da un lato, un costante e reciproco passaggio di informazioni tra Università e Organizzazioni, dall'altro per perseguire la finalità prioritaria del Progetto PARIMUN, ossia quella formativa.

## **2.2. Il Progetto PARIMUN: contesto di indagine e di operatività di una ricerca-intervento**

Il citato documento *Diritti e Doveri del Ricercatore PARIMUN* celebra una tappa importante nello sviluppo del progetto stesso. Il momento di divulgazione di quello che potremmo definire un regolamento del progetto, costituisce anche il momento di avvio ufficiale della presente indagine. Come abbiamo anticipato, a maggio 2009, ormai dieci ricerche sono in corso presso altrettante organizzazioni del territorio e il percorso degli specializzandi in esse coinvolti è

orientato da elementi ormai chiari e distintivi del progetto PARIMUN. Tali elementi, oltre a guidare il lavoro degli interlocutori implicati nel Progetto, ne evidenziano una portata innovativa che, pur con garbo, si affaccia rapidamente nel contesto accademico e, in particolare, umanistico. L'assenza di altre esperienze similari documentate sollecita ancor più riflessioni e ipotesi sulle ricadute formative e, soprattutto, epistemologiche, del Progetto PARIMUN, ricadute che amplificano i tratti già tracciati dall'Unione Europea a definizione del *University-Business Dialogue* ai quali PARIMUN risponde. Tuttavia, pur entro confini sufficientemente chiari, i progetti di ricerca, avviati nella prima annualità del Progetto, coinvolgono dieci specializzandi, con percorsi e statuti diversi e che operano in Organizzazioni molto differenti che vanno dal contesto bancario a quello dei servizi alla persona, dal contesto socio-sanitario a quello dei servizi alle imprese. Gli specializzandi, inoltre, sono supervisionati da più direttori di tesi esponenti di discipline altrettanto differenti e diversamente orientate al rapporto con il territorio e con l'operatività. Come tracciare, dunque, un quadro sufficientemente chiaro, e trasversale a tutti i progetti di ricerca in essere, dei percorsi intrapresi e delle loro ricadute formative per tutti e tre gli interlocutori in essi implicati? Questa risulta, dunque, la riflessione preliminare che sollecita la presente tesi dottorale che si configura, dunque, fin dal suo avvio, intorno ad un contesto di indagine già precisato sia in riferimento ai soggetti di indagine implicati sia in riferimento alle tempistiche strettamente correlate al percorso annunciato dal nascente Progetto PARIMUN.

I soggetti di indagine sono evidentemente tutti i soggetti attivamente implicati nel Progetto PARIMUN e che già accuratamente abbiamo descritto:

- gli specializzandi impegnati in una “ricerca PARIMUN” e afferenti ai due Corsi di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua e in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi e Formativi. All'avvio di PARIMUN non risultano, infatti, coinvolti dottorandi o masterandi pur essendo tra coloro ai quali il Progetto può rivolgersi in quanto ancora accompagnati, nel loro percorso di ricerca, dalla supervisione di un docente;
- i referenti delle Imprese e Organizzazioni che si sono dichiarate interessate e disponibili all'avvio di un progetto di ricerca, attivandosi nella proposta di una problematica suscettibile di essere esplorata e sviluppata dai “ricercatori PARIMUN”;
- i docenti coinvolti, in qualità di direttori di tesi, nella supervisione di una “ricerca PARIMUN”.

I tempi del progetto dottorale, elemento cardine del presente lavoro, sono, inoltre, forzatamente determinati dalla durata media delle “ricerche PARIMUN”. Si ipotizza, infatti, e lo si esplicita anche nei documenti di Progetto, che una “ricerca PARIMUN” si estenda in un periodo temporale di minimo sei mesi e fino ad un massimo di un anno. Questa è l'iniziale previsione di durata di un lavoro di ricerca condiviso con un'Organizzazione considerata la fase di definizione del problema, l'effettivo inserimento del ricercatore nell'Organizzazione e lo svolgimento del lavoro sul campo al quale si aggiungerà la fase di analisi dei dati raccolti e di conclusione e restituzione del lavoro di ricerca, secondo quelle che risultano, evidentemente, le fasi tradizionali della ricerca empirica.

Questi elementi, già precisati, determinano dunque la base empirica del presente lavoro e richiedono che il progetto di ricerca venga strutturato a partire da essi, in quanto elementi imprescindibili e costitutivi del Progetto indagato.

Come ogni ricerca in campo educativo e formativo, anche la presente infatti,

“studia un intervento sulla realtà, intervento che generalmente chiama in causa persone”; [...] “gli interventi educativi di un qualche rilievo richiedono una durata nel tempo e difficilmente possono essere osservati in laboratorio, si tratta prevalentemente di ricerche sul campo. La maggior parte [...] si rivolge a gruppi allargati, cioè a insieme di persone composti da individui spesso fortemente differenziati” (Lucisano, Salerno, 2002, p. 39-41).

La consapevolezza di tali specificità ci guiderà, dunque, nella messa a punto del disegno di ricerca, coscienti che le variabili in campo saranno molteplici e che una chiara definizione del progetto di ricerca sarà elemento imprescindibile per garantire rigore e replicabilità al nostro lavoro. Primo momento cruciale è, dunque, la definizione della domanda da cui la presente tesi dottorale prende avvio. Essa, infatti, così come avviene per le cosiddette “ricerche PARIMUN” viene sollecitata dall’incontro tra Università e Organizzazioni. Entrambe, infatti, fin dall’embrionale collaborazione, ipotizzano quale potrà essere il valore aggiunto della progettualità per lo specializzando e per le istituzioni stesse poichè è evidentemente nel prefigurare un valore aggiunto alla loro partecipazione che esse accolgono l’opportunità di implicarsi in un cammino ancora senza precedenti. A nostro avviso, inoltre, sarebbe proprio una preoccupazione volta all’“allestimento” di un’opportunità formativa e alla promozione di ricadute, ancora, formative a dover connotare un’esperienza di partenariato tra imprese e facoltà umanistiche distinguendola dalle molteplici e consolidate opportunità di collaborazione tra poli scientifico-tecnologici e mondo produttivo, maggiormente orientate alla *performance* e ai risultati o ad un più generale trasferimento di conoscenze e tecniche da un settore all’altro. Questo sguardo *oltre*, oltre la sperimentazione e oltre il risultato, diventa, a nostro parere, imprescindibile nel caso di esperienze di collaborazione tra territorio e università che si propongano di co-costruire opportunità formative per gli studenti universitari, a qualunque facoltà essi appartengano.

In effetti, come già abbiamo evidenziato ripercorrendo le tappe di nascita e sviluppo del Progetto PARIMUN,

“Impresa e Università capiscono sempre meglio il reciproco interesse ad attivare queste sinergie al fine di realizzare un più dinamico incontro tra domanda e offerta di sapere per l’innovazione”. Inoltre “questo incontro deve poter risultare, in modi diversi, di reciproco interesse e creare valore aggiunto per l’uno e per l’altro contraente” (Allegato 1, p. 1).

La domanda di ricerca è, dunque, relativa alla ricadute formative promosse dall’elaborazione della Tesi di Laurea Magistrale secondo le modalità previste da PARIMUN, ossia secondo una “dialogo costruttivo e sufficientemente continuato” (ibidem, p. 1) tra Università e Organizzazioni. Ci si può, infatti, aspettare che tale modalità di elaborazione, sollecitata e sottoposta ad un’attenzione che già abbiamo definito “triangolare”, promuova ricadute sui tutti i tre gli interlocutori coinvolti nel Progetto, ossia gli specializzandi, impegnati nella realizzazione della loro Tesi di Laurea, e gli altri due protagonisti del partenariato, Università e Imprese. Più precisamente, potremo attenderci che le ricadute, ampiamente definite “formative”, promosse dal Progetto PARIMUN possano portare su almeno quattro aree che,

data l'articolazione dello stesso, consideriamo come particolarmente sollecitate dalla *triangolazione* e che qui annunciamo brevemente poiché faranno ciascuna l'oggetto di un capitolo a seguire:

- Innanzitutto il Progetto PARIMUN potrà sollecitare l'area che definiamo *didattico-accademica*, ossia l'area della didattica universitaria indubbiamente interessata dall'apertura dell'Accademia, e dunque della sua didattica, verso il territorio e le Organizzazioni. Il Progetto autorizza queste ultime ad un "ingresso all'Università" e attribuisce loro un ruolo attivo nella definizione e nella negoziazione delle tematiche di ricerca verso le quali l'Università, nell'ambito del Progetto PARIMUN, è chiamata a rivolgere le proprie attenzioni e le proprie risorse, di concerto con le Organizzazioni stesse;
- Secondariamente, il Progetto potrà promuovere ricadute nell'area che chiamiamo *epistemologico-metodologica* poiché la definizione e la negoziazione delle tematiche e dei problemi di ricerca condivise tra Università e Organizzazione potrà configurarsi nei termini di costruzione, per l'appunto, condivisa, di nuova conoscenza sollecitando, così, anche la messa a punto di nuovi modelli o la rivisitazione di modelli già sperimentati di intervento metodologico;
- Inoltre, il Progetto PARIMUN e le modalità di elaborazione della Tesi di Laurea da esso promosse, potranno sollecitare ricadute importanti sulla *postura epistemologica* con cui lo specializzando approccia e sviluppa la ricerca e, inoltre, approccia e interagisce con le organizzazioni. Abbiamo, infatti, anticipato che il ruolo del "ricercatore PARIMUN" si allontana sia da quello del laureando tradizionale sia da quello dello stagista o tirocinante. Quali, dunque, le peculiarità di questo nuovo ruolo? E quali le loro ricadute sulla *postura epistemologica* dello specializzando?
- Infine, l'ultima area che riteniamo PARIMUN possa sollecitare, è quella relativa alla *postura epistemologico-istituzionale* dell'organizzazione nei confronti della ricerca accademica che la Direzione di Progetto ha definito "primaria" e della nuova figura di studente-ricercatore promossa dal Progetto. Parliamo di postura epistemologico-istituzionale poiché riteniamo che accanto al posizionamento rivestito dall'Organizzazione verso la costruzione condivisa di conoscenza, risulti rilevante porre attenzione al ruolo con cui essa si implicherà nella triangolazione, secondo la propria "personale" prospettiva.

La ricerca si attiva, dunque, a partire dalle sollecitazioni dei due protagonisti istituzionali coinvolti, Università e Organizzazioni e viene alimentata ed orientata dal Gruppo di Lavoro e dalla Direzione di Progetto. Si configura, fin dal suo avvio, come una ricerca che accompagnerà il progetto PARIMUN e il suo evolversi: evidentemente come una ricerca-intervento in cui le potenzialità riflessive e di teorizzazione della ricerca potranno guidare l'intervento ed essere da questo alimentate e orientate.

Il documento *Diritti e Doveri del Ricercatore PARIMUN* sancisce l'avvio di questo intreccio virtuoso tra teoria e prassi e profila gli strumenti che risulteranno contemporaneamente

strumenti di indagine e di operatività del Progetto PARIMUN. Esso annuncia, infatti, agli specializzandi implicati in una “ricerca PARIMUN” o aspiranti ad avviarla, che essi dovranno:

“prendere parte alle attività di monitoraggio *on line* nell’apposito spazio in piattaforma dedicato al Progetto PARIMUN e riservato esclusivamente alla comunità dei “Ricercatori PARIMUN”; inoltre dovranno “Aggiornare il *Diario del Ricercatore PARIMUN*, strumento di monitoraggio e di ricerca”; il tutto al fine di “promuovere e garantire, mediante le attività sopra descritte, un raccordo attivo ed efficace tra l’Università e l’Azienda/Organizzazione”. Essi dovranno, infine “elaborare nella propria Tesi di Laurea Magistrale un capitolo dedicato al Progetto PARIMUN e di riflessione sul proprio progetto di ricerca” (Allegato 6, p. 1).

Il percorso del “ricercatore PARIMUN” è tracciato e con esso le attività e gli strumenti finalizzati, in primis, a garantire il raccordo e l’aggiornamento costante tra Università e Organizzazioni ma altresì a supportare lo sviluppo della ricerca-intervento.

Non entreremo qui nel merito degli strumenti sopra annunciati che andremo a presentare accuratamente nel Capitolo Quinto, sostenendone ed esplicitandone la messa a punto corredata dall’approfondimento teorico e metodologico di questo lavoro. Evidenziamo, tuttavia, che l’esperienza di ricerca intervento si avvia con un primo gruppo di dodici specializzandi, tutti afferenti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua. Essi risultano operativi in undici Organizzazioni del Nord Est (due sviluppano un lavoro complementare all’interno della stessa Organizzazione) e sono supervisionati da quattro docenti del medesimo Corso di Laurea. La linea di partenza di PARIMUN e del progetto di ricerca, è segnata.





## ***Il dialogo tra Università e Organizzazioni e le sue matrici teoriche ed epistemologiche***

Un fatto non è nulla  
al di fuori di una teoria capace di osservarlo.  
Non sono i fatti ad informare le teorie,  
ma le teorie a dar forma,  
legittimità ed esistenza ai fatti.  
*Alberto Munari, 2010*

Come abbiamo annunciato, l'esperienza di *University-Business Dialogue* promossa dalla patavina Facoltà di Scienze della Formazione, sollecita negli interlocutori accademici e aziendali riflessioni e ipotesi sulle possibili implicazioni formative di un'opportunità di partenariato attivo di ricerca tra Università e Imprese. Per questo ci chiediamo: in quali termini il *University-Business Dialogue* può dirsi formativo? E, ancora, come dovrebbe essere "allestita" un'esperienza di *University-Business Dialogue* per divenire esperienza formativa?

Le questioni che ci poniamo ci conducono, inevitabilmente, a tessere, in un fitto intreccio, i fili dell'esperienza concreta del Progetto PARIMUN e quelli dell'interesse speculativo ed intellettuale del contributo dottorale. Ne risulta un tessuto composito e variopinto che ci impone di non cedere alla tentazione di isolarne i fili ma che ci richiede, perciò, uno sforzo di teorizzazione maggiore per rispondere alle esigenze esplicative richieste da una tesi di dottorato. Con questo intento, prima di approfondire (e lo faremo nel capitolo successivo) i contributi che ci hanno guidato nella costruzione del disegno di ricerca e nella messa a punto degli strumenti di indagine, ci dedicheremo ad una riflessione che potremmo definire "pre-teorica" poiché rimanda alle matrici teoriche e metodologiche che abbiamo riconosciuto nel Progetto PARIMUN, di cui i suoi fondatori si sono fatti ambasciatori, con modalità più o meno manifeste. Nell'allestimento della presente indagine non potevamo esimerci dal considerare i retroterra concettuali di PARIMUN ed, inevitabilmente, assumerli (e restituirli) quali colonne portanti di questo stesso lavoro.

Nel farlo, partiamo dal presupposto che la proposta di collaborazione "umanistica" che, con PARIMUN, l'università fa alle imprese e alle organizzazioni ha come epicentro la necessità, oggi sempre meglio percepita, di innescare un processo di apertura dell'Accademia verso il tessuto economico-produttivo locale. Di smuovere, quindi, soprattutto con una nuova cultura della formazione e delle competenze, il nostro rapporto con il sapere e con il fare. E' proprio in questa direzione che PARIMUN sembra sorgere dall'intersezione di tre matrici culturali.

La principale l'abbiamo definita epistemologico-costruttivista ed è sicuramente quella della psico-epistemologia genetica piagetiana quale si è poi sviluppata nella *Psicologia Culturale* e nell'*Epistemologia Operativa* del gruppo di Ginevra (Fabbri & Munari, 2005, ed. or. 1984); la

seconda, che abbiamo definito matrice metodologica è quella dei dibattiti sollecitati dal paradigma della ricerca-azione; l'ultima è quella pedagogico-didattica ispirata al recente riconoscimento del valore dell'apprendimento esperienziale. Andiamo ad esplicitarle.

### **3.1. La matrice epistemologico-costruttivista: Piaget e i contributi neo-piagetiani**

Riteniamo che la ricerca delle matrici teoriche e metodologiche del nostro approccio formativo al *University-Business Dialogue*, e soprattutto della collaborazione università-impresa promossa dal Progetto PARIMUN, ci conduca, come primo retroterra, sino alla psico-epistemologia genetica elaborata da Jean Piaget. Essa costituisce infatti la radice stessa dell'*Epistemologia Operativa* di Fabbri & Munari, guida teorica, accanto alla *Reflective Practice* di Schön di questo lavoro. All'*Epistemologia Operativa*, in particolare, si riferiranno, in diversa misura, gli strumenti di indagine che abbiamo adottato e che di seguito andremo ad esplicitare. Riteniamo, dunque, opportuno ripercorre il cammino (a ritroso) che abbiamo compiuto e che ci ha condotti fino a Piaget, annunciando gli aspetti del suo modello teorico e metodologico che ci hanno supportati nel presente lavoro.

Lo sfondo teorico che sostiene l'allestimento di PARIMUN e, dunque, la promozione della *postura riflessiva* a cui abbiamo fatto accenno, è, infatti, il costruttivismo psicogenetico-piagetiano al quale ci ispiriamo per gli stimoli metodologici che ci offre ma anche per la sua ispirazione multidisciplinare e collaborativa che ha sostenuto le molteplici opportunità di incontro e dialogo promosse da Jean Piaget già a partire dagli anni '40. A Piaget, infatti, va senza dubbio riconosciuto di aver promosso un clima di apertura e di confronto che ha alimentato l'esperienza pluriennale del *Centre International d'Épistémologie Génétique* di Ginevra, fondato sulla convinzione piagetiana che “la cooperazione soltanto realizzerà ciò che la costrizione intellettuale è incapace di compiere” (Piaget, cit. in La Rosa, 2008, p. 20). Lo stesso *Bureau International de l'Éducation*, di cui Piaget fu fondatore e direttore e che fu organo di riferimento per l'UNESCO, poggiava sul suo sostegno ad “attività che si fondano e si esplicano in modo inter- e soprattutto multi-disciplinare” (Visalberghi, cit. in Ibidem, p. 20). E ancor prima l'*Institut Jean-Jacques Rousseau* fondato nel 1912 da Claparède, e di cui Piaget divenne direttore dopo la sua morte, aveva instaurato un dialogo propizio con il territorio e le sue istituzioni educative. Sempre in questa direzione è da ricordare anche il lavoro svolto dalla *Maison des Petits*, scuola infantile sperimentale annessa all'Institut J.-J. Rousseau sin dal suo avvio ed oggi ancora esistente e sempre annessa alla *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation* dell'Università di Ginevra; e altrettanto significativo, a testimonianza delle “contaminazioni” promosse da Piaget, resta il contratto ormai secolare tra questa Università e tutte le scuole del Cantone, in virtù del quale gli studenti della Facoltà possono fare delle ricerche empiriche sullo sviluppo cognitivo presso qualsiasi scuola del Cantone. Si tratta di legami tra università e territorio che sembrano quasi costituire una germinale esperienza di quello che, con parole attuali, avremmo definito *University-Business Dialogue*.

L'opera di “ricostruzione” che abbiamo intrapreso è stata valorizzata e sostenuta dall'esplorazione, tra le numerose pubblicazioni consultate, dei molti lavori di confronto tra il pensiero di Jean Piaget e quello di Lev Semënovič Vygotskij, pensiero quest'ultimo

particolarmente diffuso nel nostro paese dalla fine degli anni '60 in avanti. In particolare, abbiamo fatto riferimento alle molteplici riflessioni stimulate dalla celebrazione del comune centenario della nascita dei due autori, commemorato nel 1996. Molti sono stati, infatti, i convegni organizzati per l'occasione in Russia, Svizzera, Francia, Italia, Inghilterra e Stati Uniti e numerose le occasioni di un confronto tra le teorie piagetiane e quelle vygotskijane. Numerose sono state pure le posizioni emerse a riguardo, collocabili lungo un continuum che va dalla totale incommensurabilità delle due proposte teorico-metodologiche alla possibile conciliabilità delle stesse. Nel primo gruppo si colloca, com'è noto, la proposta di Bruner che ha "celebrato la divergenza" dei due contributi definendoli "due incomparabili approcci allo sviluppo" (Bruner, 1998, p. 31). Più sfumato, invece, risulta il confronto che emerge dal testo curato da Tryphon e Vonèche (1998) mossi dal seguente interrogativo epistemologico:

"ci troviamo di fronte a due ipotesi del mondo radicalmente differenti, o Piaget e Vygotskij sono compagni d'armi contro un nemico comune, il vecchio associazionismo?" (ibidem, p. 3).

I due studiosi ginevrini hanno, infatti, scorto nell'opposizione dei due pensatori, un rischio di banalizzazione e di negazione di una possibile significativa sovrapposizione tra le idee dell'uno e dell'altro affermando che:

"l'apprendimento non è una solitaria esibizione per Piaget, lo sviluppo della conoscenza non è semplicemente interno-esterno per Piaget e esterno-interno per Vygotskij. In entrambe le impostazioni vi è la combinazione di meccanismi intrapsichici e intersichici. Entrambi ritengono che le azioni rappresentino le prime forme dello sviluppo successivo, ma le intendono in modo differente. [...] Mentre Piaget è più interessato allo sviluppo di processi universali per la validazione della conoscenza, Vygotskij si focalizza di più sull'origine psico-socio-storica e sulle relative interpretazioni" (pp. 11).

Non è questa la sede e non è nella finalità del nostro lavoro approfondire e comparare nuovamente i modelli teorici dei due pensatori e ricercatori. Cercheremo piuttosto di evidenziare come il costruttivismo psico-genetico piagetiano costituisca una cornice di riferimento efficace al nostro lavoro, per quanto sfumata e rivisitata dall'apporto dei neo-piagetiani. E lo faremo supportandoci dei contributi di alcuni di essi che, a partire dai lavori di Piaget, sono andati avanti nel cammino da lui avviato, ampliandone ulteriormente la portata e superandone alcune riconosciute criticità. Inoltre, cercheremo ulteriori punti di appoggio nelle riflessioni condotte recentemente sul lavoro degli stessi neo-piagetiani cercando di circoscrivere la nostra presa di posizione al solo ambiente della ricerca pedagogica, o meglio, delle ricadute pedagogiche della ricerca epistemologica di Jean Piaget. Troppo oneroso, e fuori luogo in questo scritto, sarebbe, infatti, rivolgersi all'intero raggio di azione e riflessione dell'autore, del suo pensiero e del pensiero dei suoi successori.

Il lavoro a cui prima di tutto facciamo riferimento, poiché risponde ad entrambi i nostri intenti, è la recente ricognizione condotta nel 2008 da Viviana La Rosa che denuncia, appunto, la ridotta valorizzazione dell'apporto epistemologico di Piaget. La portata e l'incidenza della proposta scientifica del biologo svizzero è, infatti, largamente riconosciuta per quanto concerne le sue implicazioni nella psicologia dello sviluppo. Già un'analisi bibliometrica condotta da Munari (1992) aveva evidenziato come il mondo della psicologia scientifica, tanto interessato alla ripercussioni che sulla psicologia dello sviluppo avevano esercitato le teorie piagetiane, si fosse piuttosto disinteressato ai contributi epistemologici dello studioso: le recensioni di un gran numero di articoli di psicologia apparsi in riviste scientifiche di tutto il mondo ne davano

atto (ibidem). La Rosa, riprendendo Munari (1985) imputa proprio a tale indifferenza verso il settore epistemologico della produzione piagetiana una riduttiva e riduzionistica applicazione della stessa in ambito pedagogico quasi a confermare la convinzione dello stesso pensatore di una pedagogia dipendente dalla psicologia e alla quale quest'ultima debba "fornire dei fatti che la pedagogia stessa possa utilizzare" (Piaget, 1999). Il mondo pedagogico, infatti, così come quello psicologico tende a rivolgersi quasi esclusivamente alle ricadute pedagogiche delle teorie psicologiche piagetiane ribadendo, in qualche misura, l'idea stessa di "pedagogia applicativa" del loro autore. Si è trattato, per lungo tempo, di un'applicazione, appunto, negli ambienti scolastici in particolar modo, di una concezione della conoscenza sequenziale e temporalmente determinata, attribuita a Jean Piaget. Munari ha ben descritto tale approccio alla conoscenza adottando la metafora dell'*edificio*:

"In quest'ottica cumulativa, lineare, atomista e meccanicista il costruttivismo piagetiano viene visto come se si trattasse della costruzione di un edificio, da eseguirsi in modo unidirezionale e progressivo, impilando l'uno sull'altro, e dal basso verso l'alto, dei «mattoni» elementari di conoscenza" (Munari, 1985, p.11).

Lo stesso approccio sarebbe stato riservato, secondo Munari, alla problematica degli *stadi di sviluppo*, concepiti, così, come i "piani" stessi dell'edificio e avrebbe, erroneamente, giustificato gran parte delle pratiche educative ispirate a Piaget e miranti a supportare ogni bambino nella costruzione di un muro tanto più solido e alto quanto maggiore sia la sua età e, dunque, il suo *stadio di sviluppo* (ibidem). Il lavoro di Piaget e il contributo dei suoi seguaci si discosterebbe, invece, profondamente da una simile rappresentazione "stadiale" della conoscenza che non sarebbe

"né lineare, né cumulativa ma anzi soggetta ad improvvisi crolli che distruggono la struttura edificata sino allora e costringono ad una ricostruzione di tutta l'opera" (ibidem, p. 12).

Del resto, l'*epistemologia genetica*, fondata dall'*altro Piaget*, il Piaget più epistemologo e meno psicologo, risulterebbe troppo astratta per essere compresa e condivisa dagli psicologi ma così pure troppo "psicologica" per essere accolta dai filosofi della scienza (Fabbri D., Munari A., 1983). E' tuttavia proprio qui, nell'"interstizio epistemologico" del contributo piagetiano, evidentemente sottovalutato, che i numerosi allievi e successori del biologo di Neuchâtel hanno trovato spunti di riflessione e sollecitazioni per proseguire la già eccezionale opera di Piaget partendo dalla sua "teoria della conoscenza scientifica fondata sull'analisi dello sviluppo stesso di questa conoscenza" (Piaget, cit. in Fabbri D., Munari A., 1983, p. 112).

Metteremo ora in evidenza gli aspetti del pensiero piagetiano che hanno costituito una guida e un supporto preziosi per il nostro lavoro e li aggiorneremo del contributo successivo dei neo-piagetiani.

### **3.1.1. Apertura e transdisciplinarietà nel modello teorico e nei metodi piagetiani**

E' evidente che parlare di *University-Business Dialogue* significa, come già abbiamo annunciato nel capitolo di apertura, risvegliare posture ancora oggi contrastanti tra Accademia e Territorio e, dunque, tra teoria e pratica, tra pensiero e azione; posture, residenti sia entro le mura accademiche che al di fuori di esse, forti di una inconciliabilità tra questi due "mondi" e sostenitrici di un'azione ancella del pensiero.

Il *University-Business Dialogue* impone il superamento di un tale clima secessionistico e promuove, evidentemente, il dialogo e l'incontro dell'università e delle sue discipline teoriche con il territorio e la sua dimensione più operativa.

A Piaget, come già abbiamo detto, va senza dubbio riconosciuto di aver promosso un clima di apertura e di confronto che ha sostenuto le molteplici esperienze di incontro e di confronto attivate presso il *Centre International d'Épistémologie Génétique* di Ginevra, il *Bureau International de l'Éducation* e, ancor prima, l'*Institut Jean-Jacques Rousseau*. Piaget sosteneva in effetti che:

“Il mio ruolo sia stato soprattutto quello di suscitare problemi, problemi che altre persone non vedevano perché non consideravano le cose da un punto di vista interdisciplinare. Quando si guarda allo sviluppo da una prospettiva epistemologica, una gran quantità di problemi diventa assai chiara, così chiara che sembra stupefacente che nessuno li abbia mai visti prima” (Evans, 1979, p. 66).

Per questo l'aspetto centrale del Centro per l'Epistemologia Genetica fu la sua natura interdisciplinare. In esso trovarono dimora discipline come la cibernetica, la matematica, la filosofia, l'antropologia culturale, la sociologia e la psicologia, tutte concorrenti all'indagine sullo sviluppo della conoscenza e tutte portatrici di un punto di vista e di un linguaggio differenti dalle altre. Non a caso Piaget sottolineava come nei primi sei mesi di vita dell'Istituto da lui fondato nessuno capisse gli altri e ogni problema enunciato entro una delle discipline rappresentate risultasse incomprensibile a tutte le altre. Le energie del gruppo furono così incanalate verso la creazione di un linguaggio accessibile a tutti basato su un sistema di traduzione efficace che sostenesse le conversazioni sull'Epistemologia Genetica (ibidem).

A Piaget si deve, com'è noto, il merito di aver chiarito il significato dei termini *multidisciplinarietà*, *interdisciplinarietà* e *transdisciplinarietà* (Piaget, 1972) a partire dalla manifestata esigenza di superare la prospettiva positivista che, centrata sul metodo descrittivo e sulle singole discipline, non avvertiva la necessità di interazioni concettuali tra di esse. Piaget, nella sua *Épistémologie des relations interdisciplinaires* (1972) definisce la *multidisciplinarietà* come il grado inferiore di interazione tra le discipline, che si realizza allorché un problema richieda di rivolgersi a due o più settori di conoscenza senza che questi vengano modificati o arricchiti dall'interazione stessa tra di essi. Un simile stato di cose, sostiene Piaget, può senza dubbio costituire un punto di partenza che non conduce, tuttavia, ad una interazione significativa tra i ricercatori (ibidem). E' piuttosto l'*interdisciplinarietà* a caratterizzare un secondo livello di collaborazione tra discipline; si tratta, in questo caso, di un'interazione propriamente detta che confluisce in una reciprocità di scambi e in un mutuo arricchimento. Ma è la *transdisciplinarietà* il livello più avanzato di interazione: essa

“ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocité entre recherches spécialisée, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines” (ibidem, p. 170)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> “non si accontenta di “toccare” le interazioni o le reciprocità tra ricerche specialistiche, ma è piuttosto interessata a situare queste interazioni all'interno di un sistema senza frontiere stabili tra le discipline” (traduzione nostra).

Piaget, con un tale annuncio di fluidità tra le discipline, orienta il dibattito scientifico verso un'apertura disciplinare che sarà alla base del modello della *complessità*, così come anche La Rosa (2008) evidenzia. La presenza ad uno stesso tavolo di discipline e punti di vista molto diversi e lontani tra essi, interrogati intorno a tematiche di grande rilievo, costituiva il cuore pulsante del *Centre d'Épistémologie Génétique* dagli anni cinquanta agli anni settanta e rese possibile, negli anni ottanta, la *sfida della complessità* (Bocchi, Ceruti, 2007-1985). A tale proposito Piaget sosteneva:

“ciò che è soprattutto richiesto a chi è a capo di una impresa interdisciplinare di questo livello è una ignoranza enciclopedica. Egli deve imparare tutto e tutti inoltre possono imparare osservando come lui impara” (Evans, 1979, p. 78).

Il compito del buon ricercatore non è, infatti, quello di trovare soluzioni ma, piuttosto, quello di trovare nuovi problemi. Ed era con uno spirito aperto alla discussione libera che il pensatore svizzero predisponesse sé ed i suoi collaboratori all'*invenzione* di nuovi problemi (ibidem, p.78) e li sollecitava a fare scienza con l'attitudine propria di un *bricoleur*. La sua vocazione interdisciplinare, infatti, incedeva a braccetto con i suoi metodi innovativi. E' noto come una delle critiche più apertamente mosse a Piaget, attaccasse i suoi metodi di ricerca alternativi, lontani dalle strade tradizionali del disegno sperimentale usato in psicologia e fondato sulla formulazione di un'ipotesi e la sua prova. Piaget definiva un tal modo di procedere, un “esperimento pre-pianificato”, non certo idoneo nel campo dello sviluppo del bambino che necessita, al contrario, di libertà di movimento e apertura all'inatteso:

“Se si parte con un piano predeterminato, necessariamente ogni cosa risulta falsificata. Tutto ciò che è realmente interessante deve necessariamente cadere al di fuori di ogni piano predeterminato. La ragione per cui non ho piani sperimentali predeterminati è che io cerco cose nuove. Per me un esperimento ha successo quando scopro qualcosa di insospettato, qualcosa che non era affatto previsto” (ibidem, p. 67).

Piaget non era dunque interessato alla standardizzazione metodologica. Egli intendeva comprendere i meccanismi intellettuali che i bambini mettono in atto nei loro ragionamenti senza preoccuparsi di quell'apparato quantitativo e statistico che oggi consente o meno di annoverare una ricerca come tale. Perciò, ad esempio, pur essendo promotore e sostenitore delle numerose esperienze di “pedagogia attiva” avviate da semplici insegnanti come Freynet, Decroly, Steiner, criticava nel metodo di un'altra insegnante, Maria Montessori, il ricorso a materiale standardizzato che indurrebbe nel bambino un'attitudine passiva (ibidem, p. 80). Ogni bambino, così come ogni ricercatore, dunque, dovrebbe poter costruire da sé il proprio materiale.

Il suo orientamento alla “personalizzazione” l'ha tuttavia condotto a scontare una critica diffusa attribuita alla limitata comparabilità delle situazioni da lui studiate. Nei suoi studi psicologici, al contrario dei rigorosi studi di logica, mancava spesso il numero dei soggetti esaminati alle diverse età, le loro caratteristiche non erano delineate con esattezza e, spesso, alcuna elaborazione di tipo statistico dava seguito alle sue sperimentazioni (Valentini, 1998). La preoccupazione di Piaget era, in effetti, rivolta a quelle che lui aveva individuato come le due abilità fondamentali per un buono sperimentatore: prima di tutto, quella di saper osservare senza perdere nulla e senza nulla falsare e, accanto ad essa, la qualità di saper cercare qualcosa di preciso.

Sappiamo che il metodo maggiormente adottato da Piaget fu il *metodo clinico* ispirato ai colloqui clinici condotti da psichiatri e psicoanalisti. Si tratta di un metodo che, in linea con le convinzioni teoriche e metodologiche dello studioso svizzero, gli consentiva di assecondare, senza forzature, il pensiero del bambino, di conversare con lui, avendo tuttavia ben chiaro, come sopra abbiamo detto, cosa andare a cercare. Come ci riporta Valentini (ibidem), il metodo clinico secondo Piaget, riuniva in sé i vantaggi dell'osservazione non strutturata e dei test standardizzati. Consentiva, dunque, da una parte, una libertà di espressione del soggetto al quale lo sperimentatore si rimette osservandone le manifestazioni spontanee e dall'altra, così come i test standardizzati, accordava al ricercatore la possibilità di seguire un approccio sperimentale rigoroso che prendesse avvio da un interrogativo o da un problema pur senza costringerlo intorno ad esso impedendogli l'incontro con l'imprevisto e l'inatteso. E' qui interessante la riflessione che, a tale proposito, Wozniak (in Tryphon e Vonèche, 1998) ha elaborato comparando il metodo di ricerca clinico adottato da Piaget con quello elaborato da Vygotskij, entrambi basati sull'assunto di una "co-costruzione della conoscenza tra lo psicologo-come-soggetto e il soggetto-come-soggetto" (ibidem, p. 18) ed entrambi lontani, almeno per i tre aspetti evidenziati dallo stesso Wozniak, dal metodo sperimentale classico:

"a) la variabile indipendente non può essere stabilita a livelli predefiniti indipendenti dal soggetto, ma dipende dall'iniziale livello di sviluppo del soggetto; b) la manipolazione della variabile indipendente è quasi sistematica: c) di regola, le variabili dipendenti non sono osservazioni quantificate, ma piuttosto insiemi di affermazioni, azioni, oggetti: protocolli che devono essere interpretati. Questi e altri punti di convergenza dimostrano come i due psicologi condividessero una stessa problematica" (ibidem. p. 18).

Accanto al metodo clinico, Piaget adottò, poi, con i bambini anche il *metodo critico* mettendoli di fronte a situazioni sperimentali, talvolta composite ed elaborate, nelle quali il bambino era invitato a manipolare gli oggetti proposti, i più disparati, o a seguire le istruzioni del ricercatore fino a giungere ad una fase per l'appunto critica della sperimentazione, in cui implicarsi secondo approcci e modalità differenziate (Valentini, 1998). Non entreremo ulteriormente nel merito del modello teorico e dei metodi di Piaget, per i quali rimandiamo alle opere qui citate. Questo semplice, quanto rapido, accenno ci consente però di affermare che ricerca della transdisciplinarietà e "flessibilità" metodologica risultino tra gli aspetti cruciali dell'approccio piagetiano, aspetti che hanno tra l'altro contaminato i suoi successori e le derivazioni teorico-metodologiche di cui si sono fatti promotori. Abbiamo già citato la forte e riconosciuta impronta piagetiana alla *sfida della complessità*, celebrazione della multidisciplinarietà e dello sviluppo epistemologico delle teorie del biologo svizzero di cui, tra tutti, Bocchi e Ceruti si sono fatti animatori. Non a caso, le opere collettanee *L'Altro Piaget* (Bocchi, Ceruti, Fabbri, Munari, 1983) e *Dopo Piaget* (Ceruti, Fabbri, Inhelder, Mounoud, Munari, 1985) si propongono di riprendere e valorizzare l'impresa epistemologica piagetiana accordandole, finalmente, quell'attenzione che le implicazioni psicologiche del lavoro dell'autore le avevano a lungo sottratto. Rimandiamo al capitolo successivo l'approfondimento dell'*Epistemologia Operativa* di Fabbri & Munari (2005-1984) che costituisce una preziosa guida teorica al presente lavoro di ricerca e che qui citiamo solamente in quanto prosecuzione dell'attenzione epistemologica piagetiana che proprio in quest'ultima ritrova le proprie matrici teoriche e da essa trae l'essenza della propria transdisciplinarietà e flessibilità metodologica.

Per quanto concerne la nostra attenzione al *University-Business Dialogue*, Piaget costituisce per noi un modello di riferimento per la sua apertura e le sue abilità di promuovere, sostenere, e mediare la conversazione interdisciplinare e l'incontro tra finalità scientifiche e vincoli operativi oltre che per quell'accoglienza verso le opportunità di contaminazione che ci aspettiamo di ritrovare in un'esperienza di dialogo tra Università e Organizzazioni. Ecco perché gli strumenti con cui andremo ad indagare le ricadute formative di PARIMUN sono stati costruiti con un'attenzione qualitativa che molto deve al metodo clinico piagetiano. Lo stesso Vermersch – anch'egli allievo diretto di Piaget – con la sua *intervista di esplicitazione* (Vermersch, 2005) alla quale si ispirano gli strumenti di ricerca adottati nella presente indagine, avvia il proprio studio dei processi cognitivi dell'adulto a partire da un approfondimento della teoria dell'intelligenza operatoria di Piaget (Theureau, 2000). Ci è risultato dunque imprescindibile tornare alle matrici teoriche del nostro lavoro: riconoscerne ed esplicitarne le radici epistemologiche è stata la prima tappa per assicurare robustezza, validità e coerenza all'impianto teorico che abbiamo elaborato. Perciò sarà rintracciabile, più o meno palesemente, nell'avanzare della presente tesi dottorale un rimando frequente alle peculiarità dell'approccio piagetiano evidenziate in questo paragrafo.

### 3.1.2. Costruttivismo piagetiano e inter-azione

Nella direzione che abbiamo poco fa annunciato, si delinea un altro elemento fondante del pensiero piagetiano: il suo *costruttivismo*.

Tutto deve essere costruito, sostiene Piaget.

“Neppure gli oggetti ci sono all'inizio, anche loro debbono essere costruiti. All'inizio c'è l'io che non conosce se stesso; ci sono oggetti che non sono permanenti e ci sono le interazioni tra questi due poli. La conoscenza non comincia nell'io e non comincia nell'oggetto: comincia nell'interazione. Finché queste interazioni tra soggetto e oggetto avvengono come azioni isolate, non coordinate, non ci sono né oggetti, né soggetti. Al momento in cui queste interazioni danno origine alla coordinazione, allora c'è la reciproca, simultanea costruzione di soggetto da una parte e di oggetto dall'altra” (Evans, 1979, p. 58).

Il modello piagetiano, ben espresso nel passo del dialogo tra Evans e Piaget che abbiamo sopra riportato, poggia dunque sull'*interazione*<sup>32</sup> tra transazioni sociali e attività cognitive così come anche La Rosa (2008) ha evidenziato. Fabbri & Munari, del resto, sono partiti proprio da queste fondamenta teoriche per erigere il loro progetto di *Psicologia Culturale* (2005-1984) appellandosi ad un processo di conoscenza risultante da un “triplice costruzione: del soggetto

---

<sup>32</sup> Con riferimento al concetto di *interazione*, più volte oggetto di analisi e di confronto tra il pensiero di Piaget e quello di Vygotskij, rimandiamo al testo di Tryphon A., Vonèche J., (1998), *Piaget Vygotskij. La genesi del pensiero sociale*, Firenze, Giunti (ed. orig. 1996) nel quale vengono messe in evidenza da Wozniak alcune “omologie convergenti” tra le teorie dei due pensatori. In particolare l'autore evidenzia come “ad esempio, sia Piaget che Vygotskij misero in evidenza l'interazione: la mente come principio organizzatore, attivo, che collabora con l'ambiente nella trasformazione del pensiero verso un adattamento sempre più fine del pensiero alle cose e delle cose al pensiero. In questa concezione, per entrambi i due studiosi, erano insiti sia il principio di assimilazione [...] sia il principio di relatività dell'ambiente [...]” (p. 17). Allo stesso modo Brown, Metz e Campione, sempre nella stessa opera, hanno messo in evidenza come le due teorie siano state spesso “messe tra di loro in un contrasto che fa risaltare le differenze piuttosto che le somiglianze. Si dà per acquisito che Vygotskij si sia concentrato sul sociale e Piaget sull'individuale, il che è una semplificazione equivoca e allettante di entrambi” (p. 158-159).



conoscente, dell'oggetto da conoscere e degli strumenti stessi della conoscenza" (Munari, 1993) e, soprattutto, ad un approccio costruttivista ispirato ad una prospettiva piagetiana lontana dalla fraintesa "metafora dell'edificio" con la quale tale prospettiva è stata erroneamente interpretata e restituita. Altrettanto fraintesa risulterebbe la dimensione individualistica della conoscenza imputata a Piaget. Smith (in Tryphon, Vonèche, 1998) cerca di confutare alcune critiche mosse a tale riguardo al biologo svizzero; prendendole in rassegna ci fornisce ulteriori elementi per comprendere la postura piagetiana di fronte alla dimensione sociale della conoscenza. Smith, di fronte ad una prima critica relativa ad un "soggetto conoscente solitario" evidenzia come Piaget affermi che "l'esperienza sociale è necessaria, ma non sufficiente per lo sviluppo intellettuale dalla culla alla tomba" (ibidem, p. 120). Piaget nega quindi che gli elementi sociali costituiscano i soli elementi cruciali nella costruzione della conoscenza ma non nega assolutamente la loro centralità; anzi la testimonia, come Smith evidenzia, nei suoi studi empirici su fenomeni sociali quali le idee dei bambini circa le relazioni tra la propria nazione e i paesi stranieri (ibidem, p. 121). L'attenzione che Piaget ha dedicato al soggetto epistemico non lo isolerebbe, dunque, dal contesto sociale in cui esso nasce e cresce. Tutt'altro: Piaget e con lui i suoi collaboratori e i suoi continuatori hanno sostenuto che:

"il luogo della conoscenza non si situa né nel soggetto, né nell'oggetto, ma nella interazione tra il soggetto e l'oggetto. Nessuno dei due precede l'altro, ma l'uno e l'altro insieme, incontrandosi, rendono possibile l'emergere della conoscenza. [...] Ciò che si trova all'inizio di quella genesi, sin dai primi anni di vita dell'organismo, è l'azione" (Munari, 1993, p. 48).

E' dunque tramite il *gesto*, l'*azione* che soggetto e oggetto iniziano a differenziarsi. Munari, peraltro, riprendendo Piaget, rivisita la sua affermazione, che fu ancor prima di Goethe, secondo la quale *all'inizio vi è l'azione*, sostenendo che *all'inizio vi è l'inter-azione* (Munari, 2010). All'inizio dunque: all'inizio della vita, di un'esperienza, di un evento, di un apprendimento. E' l'azione, per prima, che conduce il soggetto, più o meno inaspettatamente, al contatto con la realtà che lo circonda. Le riflessioni di Piaget si sono concentrate, come gli è stato criticato, su un soggetto conoscente ritenuto "un po' troppo *logico*, un po' troppo *asettico*, anche se dichiaratamente *epistemico*" (Fabbri, Munari, 2005-1984, p. 145). Quelle, neo-piagetiane, di Fabbri e Munari, in particolare, si sono rivolte ad un soggetto conoscente tutto *intero* (Fabbri, 1994), coinvolto cognitivamente, psicologicamente, eticamente, operativamente, nella propria conoscenza e in quella triplice e concomitante costruzione, che già abbiamo annunciato, del soggetto conoscente, dell'oggetto della sua conoscenza e degli strumenti stessi della conoscenza.

Dal soggetto epistemico dunque, al soggetto nella sua interezza e complessità. Le riflessioni dei contributi di Piaget, prima, ma soprattutto dei neo-piagetiani poi, ci supportano, dunque, nell'adottare una lente psicogenetica-piagetiana nell'osservazione delle *inter-azioni* tra soggetti che appartengono a due organizzazioni che la storia, con le culture e le epistemologie che l'hanno attraversata, ha spesso visto lontane e talvolta opposte fra loro: l'università e il mondo economico-produttivo. Non potremmo prescindere, dunque, in questo lavoro, da un'attenzione cruciale assegnata al *contesto* e alle relazioni che il "ricercatore Parimun", così come l'abbiamo definito, intrattiene con esso. Una lettura riduttivamente "individualistica" dell'opera piagetiana stonerebbe evidentemente con il nostro approccio. Per questo abbiamo cercato, pur

senza dilungarci in questa sede, di esplorare non solo gli elementi piagetiani a noi favorevoli, ma anche le criticità da molti messe in evidenza rintracciandone esperienze di revisione e superamento alimentate, come abbiamo visto, dal confronto con Vygostkij<sup>33</sup> e dal lavoro portato avanti dai neopiagetiani.

### **3.2. La matrice metodologica: dalla *Action Research* di Lewin alla Ricerca-Intervento nelle Organizzazioni**

Poco fa abbiamo chiarito che, dal punto di vista epistemologico, la presente tesi dottorale si situa in un paradigma psicogenetico piagetiano per la centralità dei presupposti che abbiamo sopra annunciato e che saranno sovente rintracciabili in tutto il lavoro di inquadramento teorico, di analisi e di interpretazione dei risultati che compone la presente riflessione sul *University-Business Dialogue*.

Prendiamo ora in considerazione il retroterra metodologico di questa ricerca, un retroterra di cui il Progetto PARIMUN, contesto di indagine privilegiato, già dichiara in partenza i confini. Esso, infatti, come abbiamo precedentemente evidenziato, si fa promotore della realizzazione di ricerche-intervento presso organizzazioni e imprese aderenti al progetto stesso. *Ricerca-Intervento nelle Organizzazioni* dunque, come strategia di ricerca che affonda le proprie radici nella più ampia e pluriennale esperienza della ricerca-azione e nel moto di rinnovamento epistemologico e metodologico che, con essa, ha coinvolto le posture del ricercatore e dei “ricercati” rimaneggiando i confini tra teoria e pratica.

Il nostro “ritorno” alle matrici teoriche e metodologiche del presente lavoro ci impone, infatti, di ricordare che i rapporti tra teoria e pratica, tra ricerca e azione e le possibili connessioni tra queste due dimensioni sono stati costretti dalla nostra tradizione filosofica entro un paradigma razionalista, almeno fino alla fine della seconda guerra mondiale. Prima vi è il *pensiero* e poi viene l'*azione*: secondo questa postura è la subordinazione indiscussa dell'agire concreto rispetto al pensiero astratto a guidare l'azione e a celebrare, così, la supremazia della razionalità e delle pratiche di calcolo su di essa. L'azione, secondo questo approccio, sarebbe dunque passibile di essere scomposta, frammentata, ricostruita e ripetuta a fronte di una programmazione astratta dalla quale dipenderebbe completamente (Munari, 2010).

Il Progetto PARIMUN e le scelte metodologiche della presente tesi dottorale, si situano, al contrario, a supporto di una contaminazione propizia fra teoria e pratica e, dunque, fra ricerca e azione. Diviene quindi inevitabile il rimando a colui che da molti autori (Baron, 2008) viene identificato come il padre della ricerca-azione: Kurt Lewin. Sebbene non tutti gli studiosi siano concordi su tale paternità, tutti coloro che a vario titolo si occupano di Ricerca-Azione convergono nel designare il biologo polacco come colui a cui si deve la prima esplicitazione

---

<sup>33</sup> A tale proposito si vedano, tra gli altri testi citati in bibliografia: Bocchi G., Ceruti M., Fabbri M.D., Munari A., (a cura di), (1983), *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*. Milano, Emme Edizioni; Ceruti M., Fabbri M.D., Inhelder B., Mounoud P., Munari A., (1985), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*, Roma, Edizioni Lavoro; La Rosa V., (2008), *Contributi neopiagetiani e ricerca pedagogica*, Roma, Bonanno; Liverta Sempio O., (a cura di), (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina; Tryphon A., Vonèche J., (1998), *Piaget Vygotskij. La genesi del pensiero sociale*, Firenze, Giunti (ed. orig. 1996).

del binomio tra teoria e prassi in un'unica denominazione (Aluffi Pentini, 2001). Così pure, riprendendo il principio piagetiano secondo cui la spiegazione di un fenomeno si trova nella sua genesi, è indubbio che la formazione di Lewin e il suo percorso personale – del quale parleremo tra poco – abbiano influenzato il profilo, che con lui è venuto a delinearsi, di una *Action Research*.

I contributi più recenti di applicazione e riflessione sugli attuali lineamenti assunti dalla ricerca-intervento nelle organizzazioni evidenziano la molteplicità di assunti filosofici e di presupposti epistemologici da cui derivano approcci alla ricerca-intervento polimorfi che poggiano su lineamenti estremamente vari e che valgono a questa metodologia, nel suo profilo *post-lewiniano*, numerosi attributi: da partecipativa a sperimentale, da induttiva a decostruttiva (Cassell & Johnson, 2006). A fronte di una tale, diffusa, pluralità, nell'ultimo periodo alcuni autori hanno rintracciato e messo in evidenza i tratti distintivi delle attuali modalità di concettualizzare tale metodologia e di metterla in atto. Infatti, nonostante questo quadro di variabilità costi alla ricerca-intervento il rischio di un incombente relativismo e la critica da parte della comunità scientifica di un debole rigore metodologico, risultano indubbie la vitalità e la generatività di tale metodologia e delle sue pratiche. D'altra parte risultano inevitabili le tensioni tra i sostenitori di questo approccio metodologico che entra al cuore dei contesti di vita dei soggetti delle organizzazioni e della loro esperienza concreta, e l'approccio dei difensori di una tradizione razionalista e determinista che, sempre fino alla fine del secondo conflitto mondiale, non ha ammesso vie di ricerca alternative che si situino fuori dallo spazio protetto e controllato del laboratorio in cui l'unica azione possibile diviene quella "manipolatoria" del ricercatore. Riteniamo, dunque, che ripercorrere il tragitto che la ricerca-azione di matrice *lewiniana* ha attraversato fino ad acquisire, oggi, tra le sue molteplici forme, quella di ricerca-intervento nelle organizzazioni, possa consentirci di evidenziare i tratti caratterizzanti che la rendono al centro della nostra attenzione metodologica. In questa direzione, Aluffi Pentini (2001) ci supporta nel rintracciare alcuni cenni biografici su Lewin e sul suo percorso formativo. Ebreo, fu fin da bambino coinvolto personalmente dalle discriminazioni razziali delle quali poi si occupò, da studioso, dedicandosi proprio alla discriminazione delle minoranze. Dopo aver frequentato il ginnasio a Berlino, dove la sua famiglia si trasferì dalla provincia prussiana di Posen, studiò nelle università di Friburgo, Monaco e Berlino, dove fu allievo di Koffka e di Kohler che di certo contribuirono ad avviare i suoi interessi verso lo studio del campo e della forma fino a giungere all'istituzione, presso il *Massachusetts Institute of Technology*, di un centro di ricerca sulle dinamiche di gruppo. Ciò che la Aluffi Pentini ci riporta, esplorando alcune opere relative a Lewin e, in particolare, quella di Marrow intitolata *Kurt Lewin tra teoria e pratica* (1977, citata in Aluffi Pentini, 2001) è che "la vita stessa di Lewin era una continua Ricerca Azione, [...] continuamente attivo, continuamente in ricerca", attento com'era al coinvolgimento dei collaboratori e ad una "modalità di interazione democratica, non direttiva, ma comunque fortemente orientante, formativa sul piano scientifico e globale della persona" (ibidem, p. 37).

L'intreccio tra teoria e prassi era al centro del fare ricerca di Lewin e, non a caso, a lui si deve la celebre frase secondo cui "non c'è niente di più pratico di una buona teoria" (ibidem, p. 44). Aluffi Pentini conviene, dunque, con una molteplicità di studiosi, nell'affermare che la Ricerca Azione, come metodo strutturato di intervento, si sia delineata a partire da un'intuizione del

ricercatore polacco e dal suo stesso approccio alla ricerca e alla vita. Sostenitore della necessità di una stretta collaborazione tra ricercatori e operatori, Lewin parte dal presupposto che la ricerca debba avere un interesse pratico e vada dunque orientata alla soluzione di problemi, soprattutto, sociali ai quali il suo vissuto personale lo aveva avvicinato. “*Research that produces nothing but books will not suffice*” sosteneva Lewin, certo che al momento teorico dovesse intrecciarsi il momento dell’agire (Lewin, 1948). La formalizzazione del suo approccio alla ricerca si struttura dunque secondo un movimento a spirale in cui pianificazione, azione, osservazione e riflessione si inseguono ciclicamente costituendo, quest’ultima, il momento di nuovo avvio di un ciclo successivo di ricerca della soluzione (Figura 2).

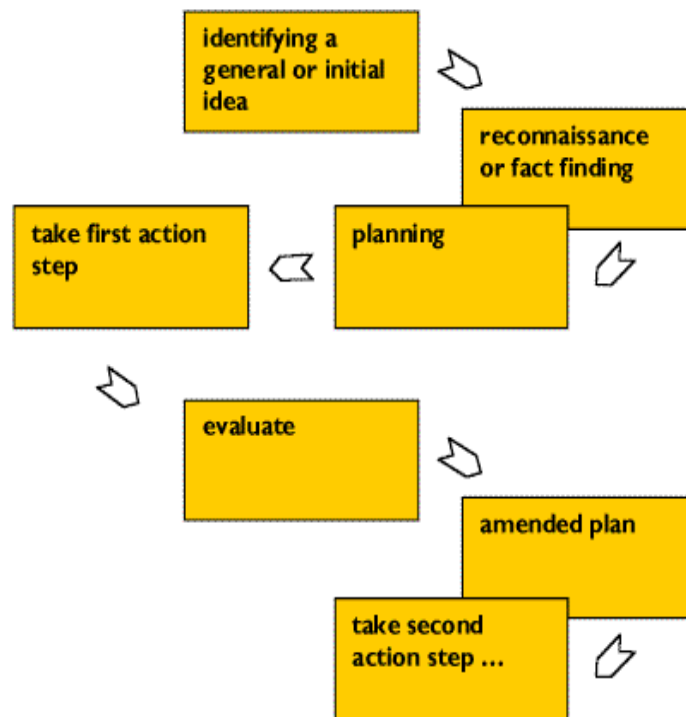


Figura 2- Il ciclo dell’*Action Research* secondo Lewin (1948, p. 205)

In questo ciclo a spirale, uno dei tratti distintivi di quella che proprio Lewin definirà nel 1946 *action research*, risulta il coinvolgimento imprescindibile degli attori nel lavoro stesso di ricerca (Lewin, 1946).

Nella sua formalizzazione, Lewin ha infatti proceduto sostenuto dalla convinzione che:

“qualsiasi tipo di azione di gruppo o di azione individuale [...] è regolata da processi causali circolari: la “rilevazione dei fatti” è connessa con l’azione individuale o con quella del gruppo in modo tale che il contenuto dipenda dal modo in cui la situazione viene mutata attraverso l’azione. Il risultato della rilevazione dei fatti influenza a sua volta l’azione e la guida” (Lewin, come citato da Colucci, Colombo, Montali, 2008, p. 51).

Secondo Lewin, dunque, l’intervento consente l’interpretazione dei fenomeni, ma l’interpretazione peraltro è resa possibile dalla “collaborazione” tra ricercatore e attori reali.

notevolmente dal paradigma razionalista a cui abbiamo fatto cenno qualche riga più su: il superamento dell’articolazione subordinata dell’agire rispetto al pensiero; la riduzione

conseguente della distanza tra ricercatore e soggetti d'indagine. In effetti l'influenza delle teorie filosofiche e psicologiche che hanno accompagnato il percorso di ricerca di Lewin, dalla psicologia dell'atto di Brentano alla Gestalt, dal funzionalismo pragmatista americano alla Scuola di Chicago oltre alla psicologia russa storico-culturale con i cui esponenti Lewin aveva avuto contatti negli anni berlinesi, iscrive il suo lavoro in un paradigma, non più razionalista, ma in un paradigma chiaramente costruttivista e interazionista (Liu, 1997).

Non entreremo qui nel merito dei passi metodologici che connotano la Ricerca Azione, ai quali faremo riferimento nella presentazione della strategia di ricerca seguita nella presente tesi dottorale. Cercheremo piuttosto di rintracciare altre esperienze tra quelle che più hanno segnato l'evoluzione verso la *Ricerca Intervento nelle Organizzazioni* cercando di ricostruire i passaggi cruciali che hanno condotto ad essa. Poiché è ad una migliore focalizzazione del *University-Business Dialogue* che si rivolge tale *excursus*, prenderemo in considerazione soprattutto le esperienze di ricerca azione che hanno coinvolto imprese e organizzazioni e, più ampiamente, la formazione degli adulti, tralasciando in questo scritto i casi eminentemente socio-educativi.

In questa direzione tra le altre esperienze fertili alla nascita della prospettiva della ricerca-azione oltre all'esperienza lewiniana, vi è, poi, quella condotta dall'équipe di Mayo nel 1929 alla Western Electric Company che, a partire dall'osservazione dei tassi di assenteismo, ha orientato verso una forma di collaborazione tra ricercatori e operai che ha reso possibile una riformulazione della questione oggetto d'indagine grazie alla presa in conto della parola di questi ultimi (Albaladejo & Casabianca, 1997).

Nell'ambito organizzativo Nell'evoluzione della ricerca-azione, un altro lavoro significativo è quello condotto da Jaques in Gran Bretagna presso la Glacier Metal Company. Il ricercatore approccia, in questo lavoro, l'impresa nel suo insieme non rivolgendosi esclusivamente alla Direzione committente e imponendo, invece, per tutta la durata della ricerca, una trasparenza nei passaggi tra le varie componenti dell'organizzazione, che, se da un lato, riduce, come abbiamo visto, la distanza tra ricercatore e oggetto d'indagine, dall'altro, in questo caso, orienterà l'attività di Jaques soprattutto alla dimensione psico-sociologica (Jaques, 1951 citato in Kaneklin, 2006). In effetti la psicologia clinica e l'approccio psicoanalitico influenzeranno, negli anni sessanta, molti dei progetti di ricerca-azione condotti presso le organizzazioni, in particolare nelle esperienze statunitensi, canadesi, francesi e, successivamente, italiane.

In Italia Kaneklin (2006) ci aiuta a rintracciare alcune esperienze di sviluppo della ricerca-azione nel nostro territorio con particolare attenzione al cammino avviato negli anni sessanta da Enzo Spaltro, proprio sulla scia dell'esperienza da lui maturata in Canada e negli USA a contatto con gli allievi di Lewin, cammino che lo conduce a due proficue piste di indagine: quella sul gruppo e quella sulla formazione degli adulti. La ricerca-azione ha infatti costituito, in questo ambito, un'opportunità preziosa di aggregazione per i primi gruppi sperimentali di formazione che hanno potuto beneficiare dell'incontro con altri partecipanti provenienti da organizzazioni differenti, per ragionare insieme su temi a loro prossimi che riguardavano le relazioni lavorative o la vita delle organizzazioni di appartenenza (*ibidem*). Gli attori dell'indagine vengono riconosciuti quali i veri esperti delle problematiche in cui sono coinvolti e vengono, per questo, riabilitati come protagonisti del cambiamento e, dunque, dell'azione.

Per quanto riguarda, invece, le sopra annunciate esperienze francesi, il riferimento alla letteratura francofona è risultato di prezioso supporto all'intero percorso dottorale e anche nel caso della ricostruzione dell'*excursus* storico della ricerca-intervento nelle organizzazioni, risulta di centrale importanza. Un riferimento su tutti risulta di notevole interesse per il nostro lavoro ossia il numero che la rivista francese *Savoirs* ha dedicato alla questione “*Quels dialogues entre chercheurs et consultants?*” (Baron, 2008, p. 11) concentrandosi con particolare attenzione su “*la recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques*” (Mérini, Ponté, 2008, p. 77). Più precisamente Baron (2008), in un articolo dedicato alla questione ci aiuta infatti a ripercorrere il passaggio dalla ricerca-azione alla ricerca-intervento, passando attraverso l'intervento sociologico e rintracciando gli apporti che, tra i tanti, autori come Ardoino, Dubost e Enriquez hanno fatto seguire a quelli, fondatori, di Lewin, Mayo e Jacques. L'autore ci ricorda che, dopo le esperienze pionieristiche di questi ultimi, infatti, diviene centrale, a partire dagli anni Sessanta, l'*intervention psychosociologique*, che assume per Dubost e Levy i tratti dell'*analyse sociale*, per Lourau quelli dell'*intervention socioanalytique* e, ancora, per Mendel i tratti della *sociopsychanalyse institutionnelle* all'interno delle organizzazioni (Baron, 2008). Sarà in effetti nel 1980 il testo coordinato da Ardoino, *L'intervention institutionnelle*, a celebrare la diffusione di questo approccio all'analisi organizzativa fondato sull'apporto della psicoanalisi e su dinamiche eminentemente terapeutiche finalizzate ad un'emersione, nei soggetti dell'organizzazione, di elementi latenti a livello sia interpersonale che di strutture stesse dell'organizzazione (Enriquez, 1972, citato in Baron, 2008). E sarà sempre Ardoino negli stessi anni a definire

“la notion d'intervention [...] comme une démarche plus ou moins systématique effectuée, à titre onéreux, au moins professionnel, par un ou plusieurs praticiens, à la demande d'un client, généralement collectif (groupe, organisation ou institution), pour contribuer à libérer ou à susciter des forces, jusque là inexistantes ou potentielles, parfois bloquées, en vue d'un changement souhaité” (1974, p. 77)<sup>34</sup>.

E sempre Ardoino ne preciserà le tappe principali, individuandole ne:

“1. La formulation d'une demande par le client; 2. L'existence d'une demande, potentiellement ou actuellement, complémentaire de la précédente chez le praticien consultant; 3. Le traitement de la demande du client; 4. La reconnaissance et l'acceptation, par le client, d'une règle ou d'un système de règles proposé par l'intervenant; 5. La détermination du paiement; 6. L'élaboration d'un contrat entre les parties [...] dont dépendra le déroulement de l'intervention; 7. Les perspectives de l'intervention; 8. La fin de l'intervention” (1974, pp. 81-82)<sup>35</sup>.

Gli anni Ottanta costituiscono il momento di maggior diffusione di tale approccio ma anche il momento di graduale rivisitazione e attenuazione delle sue componenti politicamente più militanti.

<sup>34</sup> “Il concetto di intervento come un percorso più o meno sistematico effettuato, a titolo oneroso e professionale, da parte di uno o più professionisti, in risposta alla domanda di un cliente, generalmente collettivo (gruppo, organizzazione, istituzione), per contribuire a liberare o a sollecitare delle forze, fino a quel momento assenti o potenziali, talvolta bloccate, in vista di un cambiamento richiesto” (traduzione nostra).

<sup>35</sup> “1. La formulazione di una domanda da parte del cliente; 2. L'esistenza di una domanda, potenzialmente o attualmente, complementare a quella posta al consulente; 3. Il trattamento della domanda del cliente; 4. Il riconoscimento e l'accettazione da parte del cliente di un regolamento proposto dal consulente; 5. La precisazione di un corrispettivo; 6. L'elaborazione di un contratto tra le parti dal quale dipenderà lo svolgimento dell'intervento; 7. Le prospettive dell'intervento; 8. La conclusione dell'intervento” (traduzione nostra).

Negli stessi anni un altro profilo assunto in Francia dalla ricerca-azione, è quello dell'*intervention sociopédagogique*, di cui si fa portavoce tutta una generazione di esperti di formazione in impresa, allievi di Bertrand Schwartz, tra i quali Meignant e Le Boterf. Il primo, in particolare, sostiene che vi sia *intervention sociopédagogique* quando:

“une personne ou une institution (système intervenant) entretient des relations avec une organisation ou un sous-groupe d’une organisation (système client), que ces relations prennent leur origine dans une demande adressée par le système client au système intervenant, et que le travail entrepris et la nature de ces relations visent à opérer un changement dans le système client” (Baron, 2008, p. 33)<sup>36</sup>.

Emerge chiaramente, dalle esperienze che si situano sotto tale profilo, la centralità della cosiddetta *formation action*, che riconosce alla ricerca, alla formazione e all’azione, pur nella complessa articolazione dei tempi e della modalità di ciascuna, il merito di rendere possibile, grazie al loro intreccio proficuo, la soluzione di problemi o l’avvio di progetti in seno alle organizzazioni.

Baron (ibidem) termina il suo *excursus* evidenziando come, a partire dagli anni Duemila, sempre con riferimento al territorio francese, venga riconosciuto, dallo stesso legislatore, uno spazio alle iniziative individuali di formazione; basti pensare al percorso che ha portato dalla VAPP – *Validation des Acquis Personnels et Professionnels* (nel 1985) all’attuale opportunità di VAE - *Validation des Acquis de l’Expérience* (dal 2002), e alla centralità che, su tale scia, ha conseguito in Francia l’*Analyse des Pratiques*, alla quale ci ispireremo nella messa a punto dei nostri strumenti di indagine.

Tornando al contesto italiano, prendiamo in considerazione il lavoro che Gilardi e Bruno (2006) hanno dedicato allo stato dell’arte dell’*action-research negli studi organizzativi* con un articolo che analizza i contributi internazionali sul tema pubblicati dalla fine degli anni ’90 al 2006, anno di uscita della loro ricognizione.

Uno degli elementi che, rilevano gli autori, attraversa sia le definizioni classiche di ricerca-azione che quelle più recenti è, come già osservato, la loro gravitazione sull’azione. Il processo di conoscenza, anziché precedere con paradigmi formalizzati l’azione, prende avvio da una problematica che tocca le persone nel contesto lavorativo o sociale stesso in cui sono inserite e in cui agiscono ed è orientato all’elaborazione condivisa di opportunità per un suo miglioramento o, anche, per il superamento dei codici e degli stili consolidati.

Nella ricerca-azione, affinché di questa si tratti, l’attenzione allo svolgersi del processo di conoscenza e di partecipazione deve porre al centro gli attori, colti e osservati nell’effettività del loro agire.

Ed è proprio l’articolazione tra queste due attitudini (priorità agli attori reali, esplicitazione di senso della loro azione) a divenire protagonista di una visione rinnovata nelle esperienze di indagine più recenti.

---

<sup>36</sup> “una persona o un’istituzione (sistema intervenente) intrattiene relazioni con un’organizzazione o il sottogruppo di un’organizzazione (sistema cliente), che queste relazioni hanno origine da una domanda posta dal sistema cliente al sistema intervenente e che il lavoro intrapreso e la natura di queste relazioni sono volti a un cambiamento nel sistema cliente” (traduzione nostra).

considera poi l'azione come una conseguenza successiva, come esercizio di ragione pianificatrice, subentra, oggi, una veduta che attribuisce alla ricerca-azione la priorità di una "pratica riflessiva" (Stringer, 1999; McNiff & Whitehead, 2000). Questa accezione mentre conferisce una nuova dignità metodologica alla pratica stessa, sottolinea come non sia possibile per il ricercatore prescindere dalle pratiche concrete degli attori per elaborare la propria teoria e, dunque, la sua stessa pratica di interpretazione conoscitiva. Sono gli attori stessi gli unici esperti della questione oggetto di indagine e il ricercatore non può che dare loro la parola per poter cogliere autenticamente i problemi che sono all'origine del suo stesso "intervenire" nell'organizzazione. Ne deriva così una centralità riconosciuta alle persone e al loro stesso vivere insieme nell'organizzazione: il che va a ribaltare non solo l'ordinamento classico attribuito ai rapporti tra teoria e prassi ma anche i profili dei ruoli dei rispettivi "detentori". Il ricercatore, superando la postura positivista, non può farsi portatore di teoria se non a partire dall'azione dei "suoi" soggetti d'indagine e dalle teorie – e, più latamente, dall'intelligenza - di cui essi stessi sono portatori nelle loro pratiche quotidiane.

Nel 2008, ad offrirci un ulteriore contributo di riflessione sulla diffusione della ricerca-intervento nelle pratiche professionali degli scienziati delle organizzazioni e delle imprese, sono Colucci, Colombo e Montali che, partendo dall'analisi dell'*action-research* di derivazione lewiniana e delle sue attuali prospettive teorico-metodologiche, ci propongono alcune pratiche di ricerca e di intervento.

Vecchio (2008), in particolare, riprendendo anche Cassell e Johnson, denuncia la molteplicità di tradizioni di ricerca, talvolta molto distanti tra loro, ma che, adottando spesso i medesimi strumenti, si avvalgono tutte della stessa etichetta di ricerca-azione.

Ricerca e azione insieme, appunto. "Ricerca", specifica Vecchio, "richiama attività le cui finalità sono primariamente l'acquisizione di conoscenze su un problema, su un fenomeno, su una situazione" (*ibidem*, pp. 175-176). E' il termine, ci ricorda l'autore, che evoca la dimensione di "scientificità" della ricerca-azione. "Azione rimanda", invece, "ad attività finalizzate ad intervenire sulla realtà [...] per modificarla o per accompagnarla in una sua evoluzione" (*ibidem*, p. 176).

E' nell'intesa tra queste due pratiche che la ricerca-azione trova, dunque, la propria collocazione e gioca il proprio ruolo di *trait d'union* tra dimensioni tradizionalmente orientate verso rotte discordanti: la prima, principalmente, verso il sapere e la comprensione dei fenomeni; la seconda più verso l'intervento sulla realtà e la sua trasformazione.

Orientamento all'azione e centralità degli attori sono, dunque, i due tratti peculiari alla ricerca-azione che occorre tenere uniti e sulla cui connessione occorre concentrare la nostra attenzione. A guidarci, oltre all'*excursus* che ha introdotto questa riflessione, dovrà essere, secondo quanto evidenziato per esempio da Piccardo, Benozzo, Gatti (2006) il tipo di "paradigma scientifico" da cui muoviamo e il tipo di "interessi chiamati in gioco durante il processo di ricerca", elementi da cui, secondo gli autori, dipende la validità stessa del lavoro di ricerca-azione (*ibidem*, p. 160).



### 3.3. La matrice pedagogico-didattica: *apprendere dall'esperienza*

La terza ed ultima matrice che riteniamo di dover esplicitare è indubbiamente quella pedagogico-didattica che guida e sostiene l'esperienza di *University-Business Dialogue*, così come *PARIMUN* l'ha declinata, quale esperienza di apprendimento e di crescita formativa che trae sul campo e dal campo stesso il proprio nutrimento.

Il dualismo tra teoria e pratica ritorna ancora una volta, responsabile, nell'ambito delle scienze e delle professioni educative, di una separazione tra i cosiddetti teorici, ossia coloro (pedagogisti, psicologi, sociologi, antropologi) a cui viene attribuito e riconosciuto il compito di costruire teorie, e i cosiddetti pratici, ossia coloro (educatori, formatori) a cui viene attribuito il compito, puramente esecutivo, di applicarle (Mortari, 2003). Ma un sapere pedagogico può essere un sapere esclusivamente teorico? E può essere meramente "applicato"? La ricerca di un Dialogo tra Università e Organizzazioni del territorio oltrepassa, evidentemente, tale separazione. Quale dialogo potrebbe mai instaurarsi tra soggetti, teorici e pratici dell'educazione e della formazione, deputati a compiti opposti e tra essi separati da una netta linea di confine tra i ruoli?

Il Dialogo, protagonista di questo lavoro, aspira, dunque, a sottolineare la portata, educativa e formativa per l'appunto, dell'apprendimento esperienziale, di un apprendimento di cui sono testimoni esperti (ma spesso inconsapevoli) tutti coloro (educatori, insegnanti, professionisti... persone!) che operano in qualsivoglia campo dell'esperienza. Gli studi e le sperimentazioni in atto e volte ad analizzare e ad allestire in Italia modelli e strumenti per il riconoscimento e la certificazione delle competenze maturate in ambito non formale e informale lo testimoniano (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011)<sup>37</sup>. Pensiamo alla mobilitazione su questa via del sistema francese, già menzionato, con la sua validazione dei saperi acquisiti (*VAE – Validation des Acquis de l'Expérience*) e di quello inglese con il suo dispositivo di riconoscimento e certificazione dei saperi esperienziali precedentemente acquisiti (*APEL – Accreditation of Prior Experiential Learning*) (ibidem). I luoghi dell'esperienza, grazie a questi dispositivi, si vedono, finalmente, riconosciuta una pari dignità alla dimora del sapere per eccellenza, l'Università.

Ma il cammino che ha condotto fino a qui è stato lungo e tortuoso e non è ancora concluso. Sappiamo che non tutte le Università accolgono ed implementano sistemi di riconoscimento dei saperi dell'esperienza, ancora fedeli ad uno stereotipo che viene da lontano e che è quello che porta ad immaginare il rapporto tra luoghi dell'esperienza e università, come il rapporto tra il braccio e la mente. In realtà non c'è braccio che non sia mente in atto, non c'è mente che non si sviluppi dalle dinamiche del braccio e dell'azione. La separazione dei due organi, e delle due sfere, è, come la definisce Pavan (2011), un'eresia antropologica. In realtà - e oggi le pratiche di partenariato, le scienze neuro-cognitive e le nuove scienze dell'educazione ce lo fanno capire meglio - prima di pensare con la mente pensiamo con le mani, e nel fare delle mani c'è già il profilo del nostro pensare per concetti e per categorie; Leroi Gourhan ci ricorda,

---

<sup>37</sup> A tale proposito la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova ha gestito e coordinato il Progetto MOIRC: Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze" finanziato nell'ambito del Programma Operativo FSE 2007/2013 Regione Veneto – Asse "Capitale Umano" (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011).

efficacemente, che ogni parola, una volta, era un gesto (1977). Il pregiudizio delle “due culture” (nuova dizione nella metà del secolo scorso delle vecchie opposizioni di *otium* e *negotium*, di arti liberali e arti servili, di umanistico e di tecnologico, ecc.) ha reso difficile il dialogo. Fino a quando i cambiamenti hanno portato al centro dell’attenzione, nelle ultime decadi del ‘900, con la *società della conoscenza*, la prospettiva dell’apprendimento rispetto a quella tradizionale dell’insegnamento, e si sono spostate le preoccupazioni dalla tradizionale ottica dell’offerta formativa all’ottica della domanda di formazione. Le grandi trasformazioni della seconda metà del XX secolo hanno indotto a riprogettare l’intero campo della formazione e si è andati meglio percependo che occorre che ogni singolo individuo divenisse *learner*, soggetto attivo e propositivo in grado di fare appello e mettere in valore (e vedersi riconosciute, non dimentichiamolo) tutte le risorse (di emotività, di fantasia, di creatività, affettive, relazionali ed... esperienziali!) in qualsivoglia ruolo e responsabilità. Si veniva delineando un *learner* al quale è chiesto di essere sempre più *life long* e *life wide learner* e sempre più “situato”, in grado di apprendere nella e dalla situazione per dare risposte pertinenti ed efficaci. *Apprendere dall’esperienza*, come dice Mortari (2003) implica, infatti,

“ideazione e progettazione a partire dall’esperienza vissuta e, quindi, un contributo soggettivo che consenta la costruzione di un sapere esperienziale. Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa” (p. 13).

Riconoscere valore all’*esperienza* significa dunque raccogliere le provocazioni che la complessità delle nostre *società della conoscenza* ci propongono e proseguire il cammino dei nuovi scenari educativi e formativi che riconoscono dignità e iniziativa al soggetto in apprendimento; che attribuiscono ricchezza ai suoi apprendimenti passati siano essi originati nel contesto scolastico-formativo o in quello professionale o, più ampiamente, nel suo contesto di vita.

La peculiarità degli scenari contemporanei sta indubbiamente nel fatto che quando parliamo di soggetto in apprendimento, o ancora meglio, di *learner*, per evidenziarne il riconoscimento di slancio propositivo e di valore, non parliamo più solo di bambino o di giovane in età scolare. L’apprendente, oggi, è anche (e soprattutto, potremo ormai dire) adulto. Tanto da parlare della formazione continua come di una *rivoluzione culturale* (Pavan, 2011) e tanto da intravedere *cambiamenti paradigmatici nella formazione e nuovi trends per l’educazione* (Munari, 2011a) entro i quali

“alla persona è data la possibilità di creare da sé le condizioni necessarie per la propria crescita intellettuale e culturale: verso una persona, dunque, capace di *antropoiesi*” (p. 42).

e per questo attenta al *senso* e alla direzione delle proprie esperienze e dei propri apprendimenti e, ancor più, al loro *valore*. “Utopia, tutto ciò?” si chiede Munari. Forse. Ma senza dubbio grandi cambiamenti sono già avvenuti da quando Dewey, per primo, e con lui tutto il movimento delle *scuole nuove*, ha intrapreso una rivoluzione paradigmatica spostando il focus dall’insegnare all’apprendere, un focus tuttavia ancora centrato sul bambino quale unico obiettivo dello sguardo pedagogico. Si deve chiaramente al filosofo statunitense questa apertura: un vero e proprio cambio di paradigma nella relazione tra docente e apprendente; un passaggio da “una ricezione più o meno passiva e inerziale a una partecipazione energica e vivace” (Dewey, 1967b, pp. 75). Sempre Dewey, con il suo *learning by doing*, oltre un secolo fa, aveva sostenuto e difeso tenacemente la sua convinzione che il metodo e i programmi

dell'educazione dovessero adeguarsi ai mutamenti della situazione sociale al fine di rispondere alle esigenze di quella nuova società a cui la rivoluzione industriale, la nascita di un mercato mondiale e la diffusione dei mezzi di comunicazione avevano dato origine. Ecco che accanto a Freinet, Decroly e Montessori, è tra coloro che vede il proprio nome intimamente connesso alla nascita di una *éducation nouvelle* che riconosce nell'ambiente le condizioni necessarie

“che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi, le capacità personali per creare l'esperienza che si compie” (Dewey, 1949, p. 33).

Infatti

“per Dewey, il limite principale dei metodi di istruzione convenzionali è la passività a cui essi inducono gli studenti. Le scuole sono trattate come luoghi per ascoltare e assorbire: quindi, ascoltare viene preferito ad analizzare, vagliare, risolvere problemi” (Nussbaum, 2011, p. 81),

come ci ricorda nell'ambito degli studi internazionali sullo sviluppo umano, Martha Nussbaum, sostenitrice tenace della preziosità della cultura umanistica per il bene delle nostre democrazie e alleata di una visione educativa e formativa che pone il suo accento “sulla partecipazione attiva del bambino alla ricerca e alla problematizzazione” (ibidem, p. 35). I problemi di cui ci parla Dewey, sono problemi reali, “dove il sapere trova attuazione pratica” (ibidem, p. 82): è l'evento concreto a sollecitare l'interrogazione del bambino, ma così pure, aggiungiamo noi, dell'adulto. Sono, ancora una volta, le resistenze della realtà a costringerlo a porsi domande e a cercare risposte, a formulare ipotesi, strategie di soluzione, teorizzazioni; a richiederogli, dunque, di partecipare attivamente e responsabilmente al processo del proprio apprendimento. Ciascuno è riconosciuto, dunque, come parte integrante e coinvolta di un processo reale e non più come spettatore, esterno e disinteressato, di un accadimento.

Questo cambio di postura, evidenziato da Dewey, ha ispirato fortemente entrambi i contributi che abbiamo eletto a guide teoriche del presente lavoro e che hanno orientato anche tutto il lavoro sul campo. Schön, infatti, ha dedicato la propria tesi di dottorato proprio alla *teoria dell'indagine deweyana*, un'indagine svolta da un attore interno ad una situazione problematica, dubbiosa (punto di avvio, come già aveva sostenuto Pierce, dell'indagine stessa): “chi svolge l'indagine”, sostiene Schön, ispirato da Dewey, “è in essa e in transazione con essa” (1993, p. 8). È da questo presupposto che prende avvio il contributo di Schön sul pensiero riflessivo, le sue idee di *riflessione nel corso dell'azione* e di *conversazione riflessiva con la situazione*, cruciali per il nostro lavoro. Ma ciò che qui più ci interessa evidenziare è che l'attribuzione di valore che Dewey ha riconosciuto all'esperienza oltre un secolo fa evolve sino a mettere in discussione la supremazia indiscussa del sapere scientifico su quello pratico. Lo stesso Schön diffida

“dell'implicita pretesa dell'università di stabilire la conoscenza scientifica sistematica della quale la pratica competente costituirebbe l'applicazione.” E diffida “in eguale misura, della distanza dell'università dal fertile disordine della pratica”. Riteneva “[...] che vi fosse qualcosa di drasticamente sbagliato in una divisione del lavoro che attribuisce all'università la responsabilità di produrre conoscenza e di «riflettere sul significato del gioco», mentre relega le professioni nella partecipazione attiva al gioco e nella soluzione di problemi meramente tecnici” (ibidem, p. 12).

Il nostro riferimento ad un soggetto in apprendimento attivo e intraprendente risulta, dunque, incompleto. Il paradigma dell'*apprendente*, se così possiamo definirlo (sia esso giovane o adulto), guarda non solo ad un soggetto recettivo e reattivo, che partecipa al processo di

conoscenza (soprattutto applicandola), ma ad un soggetto attore e autore della conoscenza stessa... un *professionista ricercatore*, dunque, come lo definisce lo stesso Schön.

Gli stessi Fabbri e Munari, pur con un sguardo cognitivo che affonda le sue radici nella psico-epistemologia piagetiana, si preoccupano di un soggetto intraprendente, operosamente implicato nella costruzione della propria conoscenza, e soprattutto, come già abbiamo detto, un soggetto tutto *intero* (Fabbri, 1994), coinvolto in essa cognitivamente, psicologicamente, eticamente, operativamente.

### **3.4. Il dialogo tra Università e Organizzazioni: un dialogo multidisciplinare**

Cerchiamo ora di riunire, nuovamente, le tre matrici che sopra abbiamo presentato disgiuntamente.

Abbiamo parlato, innanzitutto, dell'apertura e dell'interdisciplinarietà dell'opera piagetiana, attributi che possiamo estendere, chiaramente, al dialogo tra università e territorio. Un territorio è, infatti, per sua stessa natura, multidisciplinare: è un crogiolo di variabili che sfuggono, inevitabilmente, alle pretese di categorizzazione delle frontiere disciplinari. È senza dubbio un'ovvietà, ma un'ovvietà che il pensiero moderno pare aver offuscato allo sguardo della scienza che, da Cartesio in avanti, ha operato per opposizione, separando le scienze "dure" dalle scienze "mollie" e tracciando confini tra una disciplina e l'altra all'interno di queste due macro-categorie. Se il territorio è multidisciplinare come potrebbe essere monodisciplinare il dialogo che l'università intraprende con esso? E, inoltre, come potrebbero residuare tracce di monodisciplinarietà in un dialogo tra il territorio e le scienze umane? Quando è l'uomo ad essere al centro del discorso, le questioni che lo riguardano non possono che dirompere le frontiere delle discipline e così le problematiche che interpellano i giovani ricercatori *PARIMUN*, richiedono loro di fare appello e mettere in valore tutta la loro *cultura*. Tutto sommato andiamo sempre più scoprendo - studiando meglio il "profondo" dell'apprendimento - che nell'uomo reale non ci sono due culture (l'umanistica e la tecnologica), ma un'unica cultura che è quella per la quale l'uomo si coltiva per e in tutti i compiti del suo realizzarsi (come lavoratore, come imprenditore, come membro di un sistema sociale, come sognatore e contemplativo, come soggetto di razionalità e di competenze, come studente e ricercatore...). Ciò che è umanistico non è l'opposto di ciò che è efficace, produttivo e utile. Ciò che è umanistico non è opposto a quella che la Nussbaum chiama *l'esigenza dell'impatto* alla quale tende sempre più la ricerca accademica richiamata a dimostrarsi capace di portare risultati e vantaggi economici (2011). Al contrario, come l'autrice ci ricorda "le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica" (2011), di uno spirito umanistico che risiede ne

"la ricerca del pensiero critico, la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie, nonché la comprensione della complessità del mondo nel quale viviamo" (p. 26).

Sono queste le attitudini che possono sostenere il ricercatore (junior o senior che sia) nel dialogo con il territorio e nell'esercitare quella che, sempre Nussbaum, definisce *immaginazione narrativa*,

“vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri” (p. 111).

Solo una riformulazione della distanza tra ricercatore e soggetti d'indagine, come quella che Lewin ha tenacemente sostenuto, può sollecitare nel primo un autentico ed empatico interesse sia verso la definizione di soluzioni efficaci, che tanto preoccupava lo stesso Lewin, ma anche verso la formulazione di nuovi problemi, che invece incuriosiva Piaget. Impatto e immaginazione possono, dunque, incedere a braccetto, entrambi promossi da un'esperienza di partenariato, come può essere quella sostenuta da *PARIMUN*, che se da un lato intende rispondere a questioni proposte dall'organizzazione, dall'altro si preoccupa di amplificare le potenzialità formative di questa stessa esperienza. Non si tratta, nell'esperimento *PARIMUN*, né di “accademizzare” l'impresa, né di “aziendalizzare” l'università, ma di cercare, in regime di società della conoscenza, un nuovo statuto per i saperi, per tutti i saperi, come tutti parte del “bene comune” conoscenza, che da tutti gli attori sociali riceve e su tutti è destinato a riversarsi (Dalle Fratte, 2011). *PARIMUN* vuole situarsi in questa via e ad essa forma la sua *ricerca primaria universitaria* riconoscendo così a giovani ricercatori l'opportunità di guardare dentro i problemi reali dell'organizzazione e dell'impresa, per la “prima volta” e, dunque, di cavarne ipotesi e prospettive “genuine”, perché in loro i saperi non sono ancora affardellati da costumi mentali teorici troppo calcificati, e da pratiche troppo codificate (Munari, 2010). E' possibile, davanti ad un problema d'impresa, che sia da un giovane che viene, per sobria che possa essere, la battuta: “Ma come potremmo fare diversamente?” (Munari, 2011b). Perché venga sollecitato questo “diversamente” occorre un'amicale e nuova intesa tra saperi accademici e saperi aziendali. E' quello che *PARIMUN* sta cercando di promuovere in tanti casi; e questi casi possono senz'altro costituire per gli specializzandi un'esperienza di alto valore professionalizzante e per l'impresa un'opportunità di nuove sollecitazioni.

Questa contaminazione propizia tra teoria e pratica, come già l'abbiamo definita, non può che contribuire allo sviluppo di un'attitudine, responsabile, alla *ricerca autonoma* (Nussbaum, 2011). L'esperienza della ricerca empirica non può infatti “accontentarsi” della mera e circoscritta applicazione di metodi e strumenti acquisiti teoricamente nel percorso formativo universitario, secondo un'immagine pedissequa e lineare di passaggio dalla teoria alla pratica. Un'immagine che, ancora oggi, turba la potenzialità formativa delle esperienze di stage e di tirocinio che pur attivate con finalità di contaminazione tra il mondo dello studio e quello del lavoro, si riducono talvolta ad esercizi di frustrazione in cui lo studente o il neo-laureato sperimentano l'incompatibilità tra le conoscenze apprese all'Università e le conoscenze di cui avrebbero bisogno, ma che non hanno, nel mondo del lavoro. *PARIMUN* intende andare oltre questa idea di conoscenza pre-confenzionata e votata alla trasferibilità dal contesto accademico a quello aziendale. Lo studente, nell'esperienza di *ricerca autonoma*, è chiamato a ripensare in modo attivo la propria “cassetta degli attrezzi”, ad esplorarla nuovamente, a rimetterla in ordine, a ri-sistamarla: di fronte alle resistenze della realtà, egli non può che, attivamente e responsabilmente, come vorrebbe Dewey, estrarre da essa gli attrezzi necessari o ripensare ad un nuovo uso di attrezzi conosciuti. Solo così i saperi, le metodologie e le tecniche apprese nel corso dei suoi studi vengono rielaborate attivamente e lo studente può, consapevolmente farle proprie.

PARIMUN si inserisce, così, in un concetto di formazione universitaria intesa non certo come “messa in forma” ma come “morfogenesi” di conoscenze, ossia emergenza di *nuove forme di organizzazione del sapere*, a proposito delle azioni effettuate, dei concetti a cui si riferisce, delle metodologie usate, delle strategie negoziali messe in atto (Munari, 2002; 2011b); nuove forme di organizzazione che università e territorio possono reciprocamente contribuire a promuovere a partire da un’affermazione di disponibilità ad investire pariteticamente nella costruzione condivisa di conoscenza e da un autentico riconoscimento del contributo attivo e imprescindibile dell’altro soggetto coinvolto.

***Insieme azione e pensiero: per un'epistemologia della "pratica" e un'epistemologia della "ricerca"***

Abbiamo dedicato i primi tre capitoli di questo lavoro a ricostruire la *genesì*: prima la *genesì* del dialogo università-impresa e delle molteplici *idee d'università* che l'hanno favorito od ostacolato nel corso della storia moderna e contemporanea; poi la *genesì* del progetto PARIMUN a partire dalla sua attivazione all'Università di Padova e dalle matrici teoriche e metodologiche che l'hanno sostenuta. Abbiamo scelto di procedere in questa direzione assecondando l'imperativo di Piaget, secondo il quale la spiegazione di ogni fenomeno è da ritrovarsi nella sua *genesì* e non altrove. Ed è ancora una volta questa *genesì* che ci suggerisce le guide teoriche da adottare come bussole del presente itinerario dottorale. Dall'intreccio delle ricostruzioni elaborate esplorando le tre radici principali di PARIMUN (ricordiamo: la psico-epistemologia genetica di Piaget, la ricerca-azione di Lewin e l'apprendimento dall'esperienza di Dewey, e le evoluzioni successive di ciascuna di queste "fonti") emerge, infatti, una figura centrale, verso la quale si rivolge tutta la nostra attenzione: quella che Munari definisce *apprendente adulto* (2011a, p. 42). Una figura che concorre attivamente e responsabilmente alla costruzione della propria conoscenza e verso la quale si rivolgono gli interessi dei neo-piagetiani (quelli di Piaget si fermavano al bambino, testimone privilegiato della genesi della conoscenza); una figura, quella dell'*apprendente adulto*, che non può essere passivo soggetto d'indagine ma verso la quale si indirizza l'attenzione dei ricercatori interessati, da Lewin in avanti, ai contesti di vita delle persone e alle loro esperienze concrete; una figura, infine, che apprende dall'azione, dalla manipolazione, dall'esperienza operativa di impatto con la realtà e le sue problematiche, come Dewey, per primo, ha teorizzato.

Nel caso di PARIMUN, l'*apprendente adulto* protagonista della presente indagine si trova immerso nelle "dinamiche esperienziali" promosse dalla ricerca empirica e vede concentrate su di sé tutte le tre peculiarità sopra descritte e rispondenti alle matrici teorico-metodologiche del progetto PARIMUN. Inoltre, come evidenzia Munari

"l'adulto che apprende esprime sempre una forte esigenza di senso e questa parola va intesa comprendendo tutte le sue possibili accezioni: "significato", "direzione" e "sensazione"" (ibidem, p. 43).

L'*apprendente adulto* dunque ha bisogno di capire quale sia il significato di ciò che apprende e verso quale direzione lo stia portando l'esperienza dell'apprendimento. Necessita, infine, di comprendere quale parte di sé implicare nel processo dell'apprendere: solo il suo pensiero, la sua mente? O anche il suo *agire concreto* (ibidem)? Il ricercatore che intraprende la complessa

avventura della ricerca empirica ha senza dubbio necessità di trovare risposta a tutti questi interrogativi e per farlo richiede punti luce e cartelli indicatori per potersi orientare in un'esperienza formativa che per lui non ha precedenti. Per questo gli strumenti di indagine messi a punto nella presente tesi dottorale sono divenuti, al contempo, strumenti di lavoro del progetto PARIMUN, sottoposti e richiesti al giovane ricercatore proprio con l'obiettivo di fornirgli un supporto costante e restituirgli una supervisione continua sul proprio operato: una guida, dunque. E tale guida ha attinto ai due contributi teorici introdotti precedentemente: il modello della *Reflective Practice* di Schön (1983) e l'*Epistemologia Operativa* di Fabbri & Munari (2005-1984). Ad essi dedichiamo questo capitolo costringendoci, per chiarezza espositiva, a scindere inquadramento teorico e immersione operativa in capitoli distinti. Tuttavia, la ricerca di *dialogo* che ci proponiamo e i contributi teorici che abbiamo scelto ci ricordano costantemente che ciò che qui ci interessa è il loro intreccio. E per favorirlo dissemineremo le prossime riflessioni di domande sollecitate dai lumi teorici a cui ci ispiriamo, domande che ci riconducono inevitabilmente al "campo" e all'operatività della ricerca e alle quali potremo dare una risposta nella parte dedicata all'analisi interpretativa dei risultati.

Torniamo, dunque, all'*apprendente adulto* protagonista dell'esperienza di *University-Business Dialogue* promossa da PARIMUN. Ricordiamo che il protagonista principale di questo "dialogo" è lo specializzando dei corsi di laurea magistrale della Facoltà, chiamato a sperimentarsi attivamente in un lavoro di ricerca-intervento che lo condurrà all'elaborazione della propria tesi di laurea. L'Università, dunque, impersonata nei suoi studenti, supervisionati da un direttore di tesi, e l'impresa, rappresentata da un membro della sua direzione, sono sollecitate ad operare sinergicamente, intorno ad un percorso di ricerca che intraprendono a partire da un comune e condiviso punto di partenza: la definizione di una domanda di ricerca. Il problema, la domanda per l'appunto, che dà il via al comune lavoro, assume nel progetto, come abbiamo visto, un tratto piuttosto innovativo rispetto alle esperienze di "avvicinamento" tra università e imprese che hanno connotato la storia delle università: tale problema viene proposto dall'impresa. E' l'impresa che pone all'università un quesito, una curiosità, uno stimolo, solitamente esposti, nella fase di avvio, in termini nebulosi ed astratti. E' compito del *ricercatore junior* chiarire, definire, precisare e, soprattutto, tradurre un "problema aziendale" in un problema di ricerca che, trattandosi di una Facoltà di Scienze della Formazione, porta solitamente su tematiche inerenti, per l'appunto, la formazione, l'organizzazione e, più ampiamente, la gestione delle risorse umane. La definizione del problema costituirà, dunque, una fase cruciale del percorso che dovrà condurre gli interlocutori, grazie alla loro sinergia, ad una risposta valida per entrambi che soddisfi dunque: un criterio di "utilità" per l'azienda e un criterio di "scientificità" per lo specializzando/ricercatore, pur salvaguardando, sempre, la dimensione formativa dell'esperienza della ricerca.

Il risultato (la *performance*) sarà inevitabilmente rilevante. Ma è nel processo di ricerca, ben più che nel suo risultato, che vediamo situarsi tutta la potenzialità formativa del partenariato ed è a tale processo che rivolgiamo il nostro sguardo di ricercatori. Adottando una terminologia piagetiana, coerente con la matrice psico-genetica che abbiamo precedentemente descritto, riteniamo, infatti, che sia tramite le *azioni* che il *ricercatore junior* è chiamato a compiere e le *reazioni* che la realtà aziendale gli rimanderà che egli potrà *formarsi* (Munari, 2010). Svolgere



“una ricerca “vera” in un’organizzazione “vera”, così come l’ha definita Munari (Allegato 5, p.1) lo condurrà, infatti, a scontrarsi con le resistenze della realtà, poiché, “semplicemente, la realtà è ciò che resiste” (Munari, 2010, p. 49). Lo junior sarà così coinvolto (e dovrà esserlo attivamente!) in una *dinamica interattiva* che gli richiederà cura e abilità nella definizione e nella pianificazione delle proprie mosse, nonché grande attenzione e ascolto verso i rimandi dell’organizzazione; una dinamica le cui “regole” si costruiranno strada facendo. Molteplici saranno dunque i livelli che il *ricercatore PARIMUN* dovrà presidiare; essi porteranno: sul disegno di ricerca, sulle scelte metodologiche appropriate ad un lavoro accademico, sui codici ed i valori del contesto organizzativo in cui sarà inserito, sulla propria, personale, postura all’interno dell’organizzazione, tutti livelli per i quali il ricercatore junior si porrà interrogativi di *significato*, di *direzione* e di *sensazione* (Munari, 2011c). Come potrò dare risposta a tali, cruciali, interrogativi? Dove potrà rintracciare *senso* e *direzione* del proprio lavoro? Sarà nelle *inter-azioni* con i suoi due committenti, università e impresa che il consulente junior potrà trovare risposte alle proprie questioni, interazioni che, riteniamo, custodiscono in sé tutto il valore formativo del progetto di partenariato promosso da PARIMUN. Ma come osservarle? Quali *evidenze* possiamo rintracciarne? E’ chiaro che non è possibile seguire ed osservare, marcandolo a vista, i movimenti che il giovane ricercatore compie all’interno dell’organizzazione e poi al suo “rientro” tra le mura accademiche. Caratteristiche principali, nonché vincoli, di ogni ricerca PARIMUN sono, infatti, le coordinate temporali e spaziali del lavoro del *ricercatore junior*. Una ricerca PARIMUN ha una durata non inferiore agli 8 mesi: si conclude, in media, dopo un anno di lavoro. Inoltre, il ricercatore si muove, altalenante, tra gli spazi accademici e quelli aziendali, governando i tempi della ricerca secondo le richieste del lavoro sul campo e quelle della riflessione accademica. Le sue presenze, tanto presso l’organizzazione quanto presso l’università, risultano, dunque, piuttosto imprevedibili e peculiari al tema di ricerca affrontato e all’impianto metodologico del progetto di tesi. Ciò significa che ciascuna *ricerca PARIMUN*, in quanto ricerca empirica, possiede: una propria tempistica, una propria articolazione “logistica”, proprie necessità di incontro e di scambio con la direzione accademica e con quella aziendale; il tutto a seconda del disegno della ricerca stessa, del metodo adottato e degli strumenti d’indagine scelti per trattare la *domanda*.

Al fine di osservare l’*inter-azione* tra università e organizzazioni era dunque necessario identificare un tratto comune a tutti i processi di ricerca in atto e per farlo abbiamo ritenuto che la nostra attenzione dovesse concentrarsi sulle *azioni* che il ricercatore *PARIMUN* intraprende nell’ambito del proprio percorso di ricerca e che, a tal fine, lo specializzando dovesse essere sollecitato a rileggere tali *azioni* e, accanto ad esse, le *reazioni* dell’organizzazione e le *resistenze* incontrate. La dinamica che, semplificando, possiamo rappresentare nella concatenazione di “*azioni – reazioni - resistenze*” riteniamo possa esserci “restituita” attraverso la promozione di una *postura riflessiva*; di uno sguardo, dunque, non solo diretto e concentrato sull’interazione università-impresa ma sui rimandi che questa interazione promuove e che coinvolgono, come abbiamo anticipato, il giovane ricercatore tutto *intero* (Fabbri, 1994), implicato nella costruzione della propria conoscenza. E’, dunque, attraverso una tale postura che lo specializzando può essere guidato ed esortato a rivedere *azioni*, *reazioni* e *resistenze* vissute nel proprio personale “dialogo”, per poi essere implicato in un esercizio di

“esplicitazione sistematica di tutto ciò che normalmente rimane implicito” (Munari, 2010, p.54).

Chiariamo ora cosa intendiamo per *postura riflessiva* e perché abbiamo scelto questa accezione.

#### **4.1. Verso la promozione di una postura riflessiva: “pensare a ciò che si fa” e “pensare i pensieri”**

Gli autori italiani che hanno approfondito la tematica della “riflessione”, hanno parlato per lo più di *posizione riflessiva* (Striano, 2001), di *pensare riflessivo* (Mortari, 2003), di *apprendimento riflessivo* (Fabbri L., 2007), ma soprattutto di *pratica riflessiva* (Striano, 2001; Montalbetti, 2005; Fabbri L., 1999). Non ritroviamo l’accezione *postura riflessiva* che abbiamo scelto qui di adottare. Iniziamo dunque questa “riflessione sulla riflessione” introducendo le motivazioni della nostra scelta e, ancor prima, le finalità che l’hanno sostenuta. A tale proposito abbiamo cercato di promuovere nel giovane ricercatore uno sguardo consapevole sulle proprie azioni invitandolo a perseguire due diverse finalità che Mortari (2003) ci consente di descrivere efficacemente prendendo a prestito le sue parole. Abbiamo infatti voluto sollecitare e condurre il ricercatore PARIMUN a:

- *pensare a ciò che fa*: a pensare alle azioni da lui promosse nell’ambito del proprio progetto di ricerca e della propria interazione con accademia e impresa;
- *pensare i pensieri*: a pensare, cioè, sul modo in cui pensa, sulle procedure epistemiche seguite per costruire la propria conoscenza intrisa dell’esperienza di ricerca.

La promozione di una *postura riflessiva* ha dunque riguardato, nei nostri intenti, questo duplice livello: una prima riflessione sulle azioni e una riflessione di ordine superiore, una *riflessione seconda* come la definisce Mortari (ibidem). Ma perché, dunque, parlare di *postura*? Il termine *postura* viene adottato, in italiano, per definire la posizione assunta dal nostro corpo, con un’accezione dunque per lo più medica, poi adottata efficacemente dal campo della comunicazione e della sua pragmatica. È soprattutto in francese che il termine *posture* trova invece maggiore diffusione. Dal latino *positura* (disposizione, posizione), oltre a definire, anche in francese così come in italiano, la posizione del corpo, *postura* va ad identificare, in senso figurato, anche “l’État où est quelqu’un par rapport à sa situation morale ou sociale, à son crédit”<sup>38</sup> o, ancora “un comportement, une conduite” (Wiktionnaire, novembre 2011). Quest’ultima definizione è quella che più ci interessa: *postura* indica un comportamento, una condotta e, dunque, come la definisce il dizionario, un modo di essere, un modo di vivere. Veniamo ora al termine *riflessiva*. “Riflessione” deriva dal latino *reflexio*, “girare indietro”, e “riflettere” giunge fino a noi dal latino *reflectere*, “piegare all’indietro”, composto di *re-*, “indietro” e *flectere*, “volgere”. Una *postura riflessiva* è dunque un modo di essere, un *habitus*, potremmo dire, seguendo il quale la persona si volge indietro a rivedere le proprie azioni e, nel nostro intento, anche i propri pensieri. E come *habitus*, il termine *postura* richiama ad un

---

<sup>38</sup> “Lo stato di una persona in rapporto alla propria situazione morale o sociale, al suo credito”, traduzione nostra.

comportamento che una volta appreso e acquisito difficilmente si perde: un *habitus* irreversibile che richiama al suo etimo di “disposizione dell’animo”, di “tutto ciò che noi siamo destinati o soliti ad avere con noi, a portarci dietro continuamente” (da [www.etimo.it](http://www.etimo.it)). Un *habitus*, dunque, che diviene parte di noi.

Dichiarata l’accezione con cui abbiamo scelto di riferirci ad una *postura riflessiva* del ricercatore PARIMUN, riteniamo opportuno passare in rapida rassegna alcuni contributi che in Italia e nel contesto internazionale si sono occupati della riflessione e della sua promozione. Nel territorio nazionale tutti gli autori a cui faremo riferimento hanno rivolto i loro approfondimenti sulla riflessione ad una trattazione delle problematiche connesse all’apprendimento nei contesti professionali e, soprattutto, all’assunzione della pratica riflessiva quale elemento cruciale della formazione e della professione insegnante. A partire dal contributo di Schön e della sua formulazione di una *Reflective Practice* (1983) che affonda le proprie radici nella teoria dell’indagine deweyana, alcune autrici italiane si sono dedicate alla traslazione delle riflessioni di Schön (1983) in ambito educativo. L’autore americano, infatti, come vedremo successivamente, non si è da subito interessato alle ricadute pedagogiche della propria lettura delle pratiche professionali, tuttavia le implicazioni dell’adozione di una pratica riflessiva nell’ambito dell’identità professionale docente, della ricerca educativa e della pratica didattica sono di sicuro e prezioso interesse (Montalbetti, 2005). Del resto anche nel vicino contesto francofono, a cui molto ci siamo ispirati, grande attenzione è stata dedicata agli ambiti educativo e formativo e, in particolare, ancora una volta, all’attività degli insegnanti (Saussez, Ewen, Girard, 2001; Hensler, Garant, Dumolin, 2001; Paquay, Sirota, 2001; Saint-Arnaud, 2001; Perrenoud, 2001, 2004). Potremo dunque attingere a questo vasto dibattito per precisare ulteriormente la nostra accezione di *postura riflessiva* e, soprattutto, per mettere a punto degli strumenti di indagine per la sua promozione ispirati ai lavori già svolti soprattutto nel campo dell’*analyse des pratiques professionnelles* (Perrenoud, 2004; Vermersch, 2004; 2005) in cui meglio ci addentreremo nel prossimo capitolo. Tutto ciò senza però dimenticare la nostra postura. È infatti con una lente psicogenetica-piagetiana che intendiamo osservare il ricercatore PARIMUN in azione, ritenendo che essa possa esercitare la propria personale *postura riflessiva* su due diversi livelli: una riflessione sulla *pratica* della ricerca, prima (quella che Mortari chiama *pensare a ciò che si fa*), e una riflessione sui *processi cognitivi* attivati dalla ricerca stessa, poi (quella che Mortari definisce *pensare i pensieri*).

Questa doppia riflessione ci spinge a farci guidare, nel presente lavoro, dai contributi teorici che abbiamo annunciato, arricchiti dal dibattito italiano e francofono sulla *riflessione*. Ci rifaremo dunque alla *Reflective Practice* di Schön (1983), con quella che possiamo definire la sua “epistemologia della pratica” e che ci guida nella lettura del primo livello di riflessione, che porta, per l’appunto, sulla *pratica* della ricerca; e l’*Epistemologia Operativa* di Fabbri & Munari (2005-1984), con quella che rappresenta per noi, in questa sede, un’“epistemologia della conoscenza”, di matrice piagetiana, che ci guida nell’osservazione del secondo livello di riflessione, sui *processi cognitivi* attivati dalla ricerca, e che ci conduce nell’osservazione dei suoi importanti intrecci con il primo.

Questi due approcci, quello di Schön e quello di Fabbri & Munari, prendono forma negli stessi anni. Il lavoro di Schön, consulente di industrie, manager del settore tecnologico e docente in

una università ad indirizzo professionale, prende il via, dunque, dalla pratica e dalla formazione professionale. Il suo focus è la riflessione sui processi della pratica, la riflessione nel corso dell'azione. Schön invita il professionista a conversare con la situazione poiché attraverso gli effetti non intenzionali dell'azione, la situazione replica. Ed è di fronte a situazioni sorprendenti o problematiche che il professionista ha l'opportunità di riflettere sulle modalità che attiva per rispondere alla situazione stessa (Schön, 1983). Scorgiamo nell'approccio di Schön una preoccupazione di *performance*, un'attenzione alla soluzione di problemi e al conseguimento di risultati che nel progetto PARIMUN non costituisce il focus primario del lavoro del giovane ricercatore. Tuttavia l'epistemologia della pratica di Schön costituisce un solido riferimento a cui ricondurre la "pratica della ricerca".

Il lavoro di Fabbri & Munari emerge dalle esperienze al citato Centro di Epistemologia Genetica di Ginevra e prende forma, dunque, dall'esperienza clinica piagetiana. La rivisitazione di tale esperienza converge nella proposta della *Psicologia Culturale* e dell'*Epistemologia Operativa* che individuano nel rapporto con il sapere il luogo privilegiato in cui si realizza l'integrazione tra il nostro pensare e il nostro agire (Fabbri, D'Alfonso, 2003) e che hanno elaborato precise strategie di ricerca e di formazione che promuovono la riflessione sul sapere e sulla conoscenza (l'*Epistemologia Operativa*, appunto).

Affermate le nostre guide teoriche e metodologiche, ricordiamo che nonostante la nostra attenzione si focalizzi sul ricercatore PARIMUN e sulla promozione di una sua *postura riflessiva*, non intendiamo dimenticare gli altri due protagonisti dell'indagine, quelli che è appropriato definire "i due committenti della ricerca": l'università e l'impresa. Ricordiamo, inoltre, dopo i soggetti della nostra indagine, la domanda che l'ha sollecitata: quali sono le ricadute formative di una ricerca partenariale "triangolare", come già spesso l'abbiamo definita? E, più precisamente, quali ricadute coinvolgono le aree che riteniamo vengano sollecitate da una *ricerca PARIMUN* e che abbiamo nominato area *didattico-accademica* ed area *epistemologico-metodologica*? E da quali ricadute formative sono interessate la *postura epistemologica* dello specializzando e la *postura epistemologico-istituzionale* delle organizzazioni implicate, Università e Impresa?

Vediamo ora, nel dettaglio, il contributo che i due sguardi, della *Reflective Practice* e dell'*Epistemologia Operativa*, possono apportare al nostro lavoro.

#### **4.1.1. "Pensare a ciò che si fa": la Reflective Practice di Donald Schön**

Il *pensare a ciò che si fa* riferito da Mortari rimanda alla *reflective action* e alla distinzione elaborata da Schön (1983) tra *reflection in action*, ossia riflessione che ha luogo nel corso dell'azione, e *reflection on action*, ossia riflessione che si sviluppa retrospettivamente; si tratta di concetti che a partire dalla loro elaborazione tanto hanno influenzato i dibattiti sulla produzione della conoscenza in ambito professionale. È infatti trascorso ormai un trentennio da quando Donald Schön ha pubblicato il suo *The Reflexive Practitioner* (1983), destinato a contaminare, con la sua esortazione alla riflessione, il mondo delle professioni e, soprattutto, ad ispirare progetti di formazione e di ricerca rivolti al corpo insegnante. La centralità che l'autore ha riservato alla *pratica riflessiva* e alle sue potenzialità in quanto *generatrice di nuova*

*conoscenza* lo rendono un riferimento indubbiamente prezioso per intraprendere e curare l'allestimento, intorno al ricercatore junior, di un contesto altrettanto generativo e promotore di uno sguardo riflessivo sull'esperienza della ricerca PARIMUN. Vediamo alcuni elementi sostanziali della *Reflective Practice* di Schön.

#### **4.1.1.1. Dalla Razionalità Tecnica ad una “razionalità riflessiva”**

Schön si concentra sui *practitioner*; si concentra sui *professionisti competenti*, architetti, psicoterapisti, ingegneri, pianificatori e manager, portatori di un considerevole sapere *tacito*, forte dell'esperienza maturata. E si chiede in quale tipo di attività cognitiva essi siano impegnati e quanto il loro conoscere sia “simile e quanto dissimile ai tipi di conoscenza esposti nei libri di testo accademici, nei lavori scientifici o nelle riviste specializzate” (1993, p. 26). Si chiede, infine, se vi sia rigore intellettuale nella pratica professionale e per rispondere alle questioni che si è posto procede ad un'accurata analisi di quello che i professionisti realmente fanno, sul campo.

Non ci occupiamo di professionisti in questo lavoro, è vero; tuttavia, molti sono i punti di adiacenza con il lavoro di Schön. Uno, particolarmente di rilievo, è il presupposto di entrambi i lavori: la volontà di andare oltre e di ridurre il “solco fra università e professioni, fra ricerca e pratica, fra pensiero e azione” (ibidem, p. 25), solco alimentato dalla convinzione, positivista, che

“le professioni devono fornire i problemi pratici all'università, e l'università, unica fonte di ricerca, deve restituire alle professioni la nuova conoscenza scientifica che sarà compito di queste applicare e verificare” (ibidem, p. 63).

Un secondo punto di contatto rende il contributo di Schön di particolare rilievo: il punto di avvio della sua analisi; un'analisi che non è interessata alla pratica come processo di soluzione di problemi ma riconosce, piuttosto, valore e centralità all'impostazione dei problemi stessi, al

“processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da conseguire, i mezzi che è possibile scegliere” poiché “l'impostazione del problema è un processo nel quale, in modo interattivo, designamo gli oggetti dei quali ci occuperemo e strutturiamo il contesto all'interno del quale ci occuperemo di loro” (ibidem, p. 67-68)”.

È nell'osservazione di questo processo che l'autore ha messo a punto le concettualizzazioni che costituiscono la sua teoria di una *pratica riflessiva*, secondo Schön sollecitata da situazioni di dubbio e di incertezza, in linea con la *teoria dell'indagine* di Dewey alla quale l'autore si è ispirato. Una situazione imprevista e nebulosa costringe, infatti, il professionista a cercare di comprenderla e modificarla, innescando azioni che, talvolta, producono effetti non intenzionali. “Attraverso gli effetti non intenzionali dell'azione, la situazione replica” (ibidem, p. 155) originando una sorta di *conversazione* con la situazione stessa, le cui reazioni e resistenze, per riprendere le nostre premesse, inducono il professionista a nuovi significati e a nuove ristrutturazioni del contesto.

Questa *conversazione*, il più delle volte, è implicita ed inconsapevole. Il professionista, sostenuto dalla sua esperienza, si muove condotto da indizi di coerenza o incoerenza rispetto a ciò che della situazione già conosce o riconosce, nonostante anche questo riconoscimento, ci

ricorda Schön, possa essere del tutto inconsapevole o, meglio, possa essere esercitato come un automatismo: “in realtà, l’intero processo di *vedere come* e *agire come* può andare avanti in assenza di una consapevole articolazione” (cfr., p. 159). E può proseguire nonostante, continua Schön, il *vedere come* non sia sufficiente a chiarire una situazione problematica poiché il professionista nel fare ipotesi sul problema che gli si presenta non prova l’adeguatezza e l’efficacia delle sue costruzioni. Perciò, conclude Schön, “la riflessione nel corso dell’azione implica necessariamente l’esperimento” (p. 160). Implica, dunque, un’attività che provi tale efficacia.

Questa affermazione dell’autore e le argomentazioni che ad essa fa seguire risultano per noi particolarmente interessanti poiché Schön confronta l’accezione che di “sperimentazione” dà il modello di *Razionalità Tecnica* – celebrazione della dicotomia tra teoria e pratica che considera l’attività professionale come “soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall’applicazione di teorie e tecniche a base scientifica” (p. 49) – con la sperimentazione che, invece, un professionista mette in atto nel quotidiano del suo lavoro. La prima accezione riferisce ad un metodo popperiano di falsificazione delle ipotesi: l’ipotesi che resiste con maggiore successo al processo di confutazione è quella che, sempre temporaneamente, ci ricorda Popper, viene accettata, fino ad essere sostituita da altra ipotesi che reagisce alla confutazione con ancora maggior successo. La *Razionalità Tecnica* rimanda, dunque, ad un concetto di “esperimento controllato”, nella cui conduzione il ricercatore, esterno e distaccato rispetto alla situazione oggetto di indagine, definisce con precisione il contesto nel quale la sperimentazione ha luogo e controlla, per l’appunto, le variabili in gioco. Situazione chiaramente lontana dalla realtà del contesto professionale. Nel quotidiano le buone norme dell’esperimento controllato possono essere rispettate solo parzialmente. Il professionista è soggetto ad imprevisti, a cambiamenti che turbano il suo ambiente di lavoro imprevedibilmente, a variabili fortemente interconnesse (e per questo difficilmente isolabili) e non sempre tutte manifeste.

“La situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, dal quale il ricercatore prende le distanze. Il rapporto fra chi conduce l’indagine e questa situazione è transazionale. Questi modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch’essi foggianti dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere” (cfr. p. 169).

Ecco una riflessione di estremo interesse per noi. Il ricercatore PARIMUN, in quanto impegnato in una ricerca empirica, non possiede il sapere esperto, seppur tacito, del professionista di Schön, ma neppure può essere accomunato al modello di ricercatore tracciato dalla *Razionalità Tecnica*. Il campo in cui il giovane ricercatore intraprende quella dinamica interattiva e costruttivista di cui sopra, non ha affatto le caratteristiche di un laboratorio controllato, in cui variabili e vincoli possano essere isolati e accertati. È un terreno, come già l’abbiamo definito, per sua natura multisfaccettato e multidisciplinare; soggetto all’imprevisto del cambiamento organizzativo e della congiuntura politica ed economica; soggetto all’unicità delle persone che in esso operano (e da essa valorizzato) e alla variabilità dei mercati; soggetto, dunque ad una molteplicità di variabili che richiedono al giovane ricercatore di operare con uno sguardo sistemico capace di rintracciare connessioni e compiere distinzioni. Il

campo del ricercatore junior, così come quello del professionista, è, inoltre, un campo irreversibile: le sue mosse sono sempre irreversibili. Il professionista di Schön nell'ambito della progettazione e dei *mondi virtuali* può beneficiare di un certo grado di reversibilità delle proprie azioni e, come lui, lo può fare lo specializzando nel proprio percorso di studi accademici. Ma alcuna reversibilità è concessa al professionista in situazione e ciò vale anche per il ricercatore junior presso l'organizzazione. Ogni azione intrapresa sul campo innesta una reazione della situazione, direbbe Schön. È evidente che il ricercatore a cui pensiamo non è quello estraneo, spettatore, a cui la *Razionalità Tecnica* fa riferimento ma, piuttosto, un ricercatore implicato nella situazione.

#### 4.1.1.2. Prassi organizzativa e ricerca accademica concepite come forme di indagine

Le riflessioni di Schön sono state valorizzate e amplificate dal fruttuoso sodalizio che, a partire dagli anni Settanta, ha legato l'autore a Chris Argyris, docente all'Università di Harvard, consulente di imprese e scuole di formazione che ha dedicato la propria attenzione alle forme di conoscenza teorico-pratiche utili alla promozione del cambiamento nelle organizzazioni. Insieme si sono occupati di *apprendimento organizzativo*, sostenendo fortemente l'analogia tra il comportamento dell'organizzazione e il comportamento dell'individuo e difendendo la tesi secondo la quale

“nel momento in cui tanto la prassi organizzativa quanto la ricerca accademica sono concepite come forme di indagine, è possibile riarticolare la visione tradizionale del loro rapporto in modo tale da promuovere sia conoscenze utilizzabili sia ricerche “robuste”. Non si penserà più a questo rapporto nei termini di un'applicazione da parte dei professionisti delle conoscenze prodotte dai ricercatori, bensì in quelli di una collaborazione tra indagatori che svolgono ruoli differenti e si basano su competenze e metodi differenti ma complementari” (Argyris, Schön, 1998, p. 47).

Questa revisione del rapporto tra università e organizzazioni autorizza un nuovo ruolo sia per i ricercatori che per i professionisti: entrambi divengono “indagatori, interessati alla scoperta e alla correzione di errori, alla comprensione di situazioni problematiche disorientanti e conflittuali” (ibidem, p. 48). Come evidenziano i due autori, infatti, il modello convenzionale del rapporto tra professionisti e ricercatori non si cura dell'indagine che anche i primi conducono presso le proprie organizzazioni (ibidem). Ed è proprio a queste modalità di indagine che Argyris e Schön si rivolgono chiedendosi quali siano le conoscenze che i professionisti possiedono e come essi indagano ed apprendano nella loro organizzazione. Non entriamo nel merito dell'*apprendimento organizzativo* e dell'accurato e complesso lavoro che i due autori hanno svolto per ricostruire le *teorie dell'azione* seguite dai professionisti<sup>39</sup>; tuttavia le riflessioni di Argyris e Schön giungono ad una revisione, non solo del ruolo del professionista, ma anche di quello del ricercatore che non detiene più la carica di “esperto”, portatore di teorie da applicare nella pratica. Entrambi i ruoli, secondo la posizione degli autori

---

<sup>39</sup> Per un approfondimento degli studi condotti insieme dagli autori rimandiamo a: (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass; (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass, Addison-Wesley; (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, San Francisco, Addison-Wesley.

americani, divengono complementari e sono sollecitati, perciò, a riconoscere l'un l'altro le reciproche *expertise*. Si tratta di un cambiamento quasi paradigmatico nel rapporto tra teoria e pratica, tra università e organizzazioni. E di un punto di partenza che, nell'esperienza PARIMUN, viene ribadito e valorizzato. Negli incontri propedeutici all'avvio della "tesi PARIMUN" che vengono proposti agli studenti candidati e, ugualmente, in occasione degli appuntamenti di monitoraggio viene sempre ribadito ai ricercatori che il vero esperto è colui che opera nell'organizzazione: nessuno meglio di lui può riconoscere i gesti del proprio lavoro, l'organizzazione in cui è inserito, le finalità e gli obiettivi del proprio ruolo nel contesto di lavoro in cui opera, ecc. In un'ottica di complementarità, come quella sostenuta da Argyris e Schön, il ricercatore può fornire nuovi strumenti e nuove sollecitazioni affinché il professionista possa meglio comprendere le *situazioni* che lo coinvolgono e possa divenire *professionista ricercatore* insieme. Partecipazione e collaborazione sono dunque i presupposti per favorire il rapporto università-organizzazioni e sono, altresì, i presupposti dell'indagine deweyana, a cui entrambi gli autori si ispirano e, dopo Dewey, della ricerca-azione lewiniana:

“un ricercatore che accoglie con questo spirito un programma di ricerca-intervento cooperativa sull'apprendimento organizzativo diviene, al pari dei professionisti a cui si unisce, un agente-esperiente. Anche lui si colloca all'interno delle situazioni che studia e deve, di conseguenza, studiare se stesso” (ibidem, p. 64).

Questa è senza dubbio la citazione che meglio restituisce, con parole non nostre, la postura con cui ogni ricercatore PARIMUN dovrebbe approcciarsi all'organizzazione; una postura che richiama l'umiltà del ricercatore e il valore del professionista che, solo in stretta collaborazione, possono raggiungere l'obiettivo che si prefiggono.

Argyris e Schön proseguono evidenziando che:

“il ricercatore partecipante si unirà ai professionisti nelle loro organizzazioni e collaborerà con loro nella conduzione dell'indagine progettuale [...]. Nello stesso tempo il ricercatore partecipante cercherà di acquisire consapevolezza e di aiutare i professionisti a divenire consapevoli dei limiti di tali modelli” (ibidem, p. 64).

In questo secondo passaggio gli autori toccano un altro punto cruciale per il progetto PARIMUN e per l'esperienza formativa che esso intende promuovere in tutti i suoi attori, studenti, docenti e operatori aziendali. Argyris e Schön richiamano la centralità dell'acquisire consapevolezza, per i professionisti e per gli stessi ricercatori. I primi, infatti, immersi nell'azione e nella quotidianità aziendale possono trovarsi incapaci ad esplicitare la conoscenza relativa all'azione; possono non scorgere dati che risulterebbero visibili ad uno sguardo esterno ma che risultano a loro opacizzati dalla quotidianità e dal focus sul *business* e sull'operatività; allo stesso modo, evidenziano gli autori, queste stesse “dinamiche quotidiane” possono impedire loro di assumere una visione di più ampio respiro, che l'operatività costringe invece al breve termine del risultato immediato dell'azione. Il valore della promozione dell'“esplicitazione sistematica di tutto ciò che normalmente rimane implicito” (Munari, 2010, p.54) che abbiamo sottolineato di cruciale importanza per i ricercatori, vale dunque anche per gli operatori aziendali, sollecitati ad operare come co-ricercatori in quella che Argyris e Schön definiscono “prospettiva della teoria dell'azione o scienza dell'azione, uno sviluppo della ricerca-intervento lewiniana” e che, evidenziano, “postula l'esistenza di un mondo comportamentale creato dai partecipanti a un'interazione” (ibidem, p. 69).



Si può evincere da quanto abbiamo fin qui riportato che il sodalizio tra Argyris e Schön ha ampliato l'attenzione che entrambi gli autori hanno dedicato ai *professionals*. Come abbiamo sopra esplicitato, non si tratta evidentemente del nostro focus. Tuttavia le riflessioni che i due autori hanno sviluppato in sinergia sono per noi particolarmente preziose per l'interesse che essi hanno dedicato alla nozione di *inquiry*, ispirata, vista la genesi del pensiero di Argyris e Schön, alla tradizione di pensiero del pragmatismo americano. Il concetto di indagine si fonde quindi con una revisione significativa del rapporto tra ricercatori e professionisti ed entrambe queste ri-concettualizzazioni nutrono le nostre riflessioni sul rapporto che il ricercatore PARIMUN, implicato in una ricerca empirica, intrattiene con gli altri attori coinvolti nell'indagine che sviluppa, ma sollecitano anche, nuove riflessioni sul senso che la "nostra" *postura riflessiva* acquisisce sotto l'inquadramento della *Reflective Practice* di Schön.

#### 4.1.1.3. Riflessione in azione e riflessione sull'azione

La riflessione in azione, come la definisce Schön, coincide con il "pensare sulle proprie azioni" (1993, p. 285). Essa non consiste in un pensare contemporaneo all'azione quanto piuttosto in un pensare in quegli "intervalli che offrono l'opportunità di riflettere", intervalli che scandiscono, secondo l'autore, processi prolungati che possono protrarsi per settimane, mesi o anni, ma anche momenti di azione rapidi quanto gli scambi di una partita di tennis (ibidem, p. 285). Perrenoud evidenzia, infatti, che quando Schön parla di *pratica riflessiva* intende:

"l'intensité et le modalité de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. [...] Un praticien est réflexif – au sens de Schön – lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion" (2004, p. 37).<sup>40</sup>

Si tratta dunque, come ci aiuta a comprendere Mortari (2003), di un "pensare sui propri passi", di una riflessione, come specifica Perrenoud (2004) che si gioca in condizione precarie, senza distanza, spesso in situazioni di urgenza o di stress. Ecco perché occorre un'educazione alla *riflessione-in-azione* che promuova

"la disposizione all'attenzione vigile rispetto al contesto in cui si agisce, per cogliere situazioni incerte prima che esse siano assimilate e risolte dentro i dispositivi ermeneutici collaudati" (Mortari, 2003, p. 27).

L'autrice evidenzia, inoltre, che a distinguere la riflessione in azione da altri tipi di riflessione è

"il suo avere ricadute precise sull'accadere presente", ricadute che "dovrebbero provocare una maggiore efficacia dell'agire". [...] La pratica riflessiva che si prende cura dell'azione introduce una pausa nel mezzo dell'azione e fa stare *presenti al presente*" (ibidem, p. 27-28).

E in questa linea anche Striano (2001) sottolinea che

"il conoscere nell'azione si configura come un processo di gestione e di costruzione di conoscenza funzionale allo svolgimento di determinate pratiche, delle quali è costitutivo.

---

<sup>40</sup> "L'intensità e le modalità della riflessione sulla pratica nel suo processo di insieme o su specifici suoi episodi. [...] Un professionista è riflessivo – secondo Schön - quando porta la propria azione ad essere oggetto della propria riflessione" (traduzione nostra).

Spesso questo processo si articola in modo “implicito”, “tacito” (nel senso della “conoscenza tacita” descritta da Polany (1966) e ad un basso livello di consapevolezza” (p. 64).

Come già abbiamo evidenziato, la riflessione *in azione* conduce il professionista verso la ristrutturazione del problema che incontra e che lo getta in situazione di *impasse*, uscendo così dal repertorio delle soluzioni già sperimentate e accompagnandolo verso una *trasformazione della situazione* (Schön, 1993; 1998).

Ritroviamo quella preoccupazione di *performance* a cui già avevamo fatto cenno; una preoccupazione confermata dall’accento che anche St-Arnaud, in ambito francofono, pone sulla riflessione in corso d’azione (*réflexion-dans-l’action*) che, secondo l’autore, offrirebbe al professionista l’opportunità di modificare in corso d’opera il proprio comportamento orientandolo maggiormente verso il raggiungimento dei propri obiettivi (St-Arnaud, 2001; Montalbetti, 2005). Il focus di St-Arnaud sostiene, infatti, l’esperienza dell’*atelier de praxéologie* attivato da un’équipe di formatori del Dipartimento di Psicologia dell’Università di Sherbrooke (Québec) per aiutare dei professionisti (*praticiens*) a potenziare l’efficacia nell’esercizio della loro professione. L’*atelier* ricorre sia alla riflessione *in azione* che alla riflessione *sull’azione*: la prima esercitata come processo autoregolativo mediante lo scambio con un interlocutore; la seconda realizzata al termine dell’azione come ritorno analitico su un’interazione compiuta (St-Arnaud, 2001, p. 19). E parte dal presupposto, sottolineato dall’autore, che “l’action précède le savoir” (ibidem): l’azione precede, dunque, il sapere e questo costituisce il principio epistemologico che guida l’apprendimento nell’*atelier de praxéologie*. Si tratta di un presupposto che ci trova perfettamente in accordo, tuttavia la preoccupazione di efficacia che St-Arnaud conferma non soddisfa esaustivamente il quadro teorico con cui intendiamo supportare l’allestimento dell’esperienza PARIMUN.

É la riflessione *sull’azione*, “le temps de l’après-coup”<sup>41</sup>, come lo definisce Perrenoud (2004) ad aggiungere un ulteriore elemento di completezza, in un momento, successivo all’azione, in cui la riflessione può avvenire in maniera più distesa ma, a questo punto, non è più in grado di orientare l’azione. La riflessione *sull’azione* richiede infatti, come ci ricorda Mortari (2003), che *sull’esperienza* si rifletta non solo durante l’azione, ma anche una volta che essa è conclusa,

“facendo degli atti di decisione adottati nel corso dell’agire l’oggetto di una disamina che in questo caso mira a guadagnare una comprensione del proprio stile operativo, cioè del modo in cui si affrontano le situazioni problematiche. [...] Si tratta di ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare quali erano i desideri che hanno innescato l’azione, come hanno agito nel contesto e come eventualmente si sono modificati nel corso dell’azione, e se tale cambiamento è avvenuto a cosa può essere dovuto e quali implicazioni pratiche ha comportato” (p. 29).

Si tratta, dunque, come sempre Mortari ci riporta, di un “pensare in profondità” (ibidem) che va a completare il pensare nel compimento stesso dell’azione con un pensare ad azione compiuta e che supporta il professionista nell’accrescimento delle proprie conoscenze sulla pratica (Montalbetti, 2005). Vi è quindi una successione temporale che distingue tra riflessione

---

<sup>41</sup> “Il momento successivo”, traduzione nostra.

*in azione* (durante l'azione) e riflessione *sull'azione* (ad azione conclusa), ma anche una diversa finalità euristica. Il primo momento di riflessione (*in azione*) guida il professionista nella comprensione della situazione in cui si trova. Il secondo momento di riflessione (*sull'azione*) guida il professionista nella comprensione delle azioni che ha compiuto in quella specifica situazione. L'attenzione viene, comunque, sempre ricondotta al primo livello del *pensare a ciò che si fa* e, non ancora, ad un *pensare i pensieri*. Se volessimo differenziare i due livelli mediante la formulazioni di due differenti ordini di questioni potremmo dire che il *pensare a ciò che si fa* risponde alle domande: come agisco? Il *pensare i pensieri* risponde invece alla domanda: come conosco? Alla prima questione risponde, dunque, come abbiamo visto, la *Reflective Practice* di Schön. Per rispondere al secondo, cruciale, interrogativo ci riferiamo invece alla *Psicologia Culturale* e all'*Epistemologia Operativa* di Fabbri e Munari (2005-1984).

#### **4.1.2. “Pensare i pensieri”: l'Epistemologia Operativa di Donata Fabbri e Alberto Munari**

Ritorniamo al concetto di *postura riflessiva* con cui abbiamo aperto questo quarto capitolo per osservarlo, ora, con lo sguardo dell'*Epistemologia Operativa* di Donata Fabbri e Alberto Munari. A quale livello di riflessione ci conduce l'*Epistemologia Operativa*? Come supporta il soggetto nel chiarire a se stesso il procedere della propria conoscenza (in risposta al quesito “come conosco?” a cui prima abbiamo accennato)? Per rispondere a questi interrogativi andremo ad esplicitare i nodi centrali del progetto di *Psicologia Culturale* ed *Epistemologia Operativa* elaborato da Fabbri e Munari, un progetto che si propone

“di indagare i legami tra il pensare (le concettualizzazioni) e l'agire (le norme e i valori), analizzando gli elementi ai quali l'individuo fa ricorso per costruire i suoi modi di essere, di pensare, di agire e i suoi modi di rapportarsi ai diversi saperi e alle diverse conoscenze” (Fabbri, D'Alfonso, 2003, p. 25).

Un progetto che ha guidato specifiche strategie di ricerca e di intervento formativo tese a “favorire la riflessione sul sapere e sulla conoscenza” mediante una costruzione epistemologica, per l'appunto, *operativa* (ibidem) che

“si propone di descrivere il conoscere in modo tale da poter restituire, rispettandoli, i molteplici rapporti che legano il soggetto conoscente all'oggetto conosciuto, le diverse strategie che caratterizzano ogni impresa cognitiva e l'identità stessa del conoscere, le sue interrogazioni, le sue definizioni, le sue metafore e i suoi tempi” (ibidem, p. 26).

Proprio in questa direzione, l'*Epistemologia Operativa* (d'ora in avanti E.O.) costituisce l'approccio metodologico della *Psicologia Culturale* e, seppur di piagetiana matrice, non si concentra esclusivamente sulle strutture cognitive quanto piuttosto sul rapporto che l'individuo instaura e intrattiene con il sapere. Essa corrisponde

“ad una strategia di intervento che si elabora in rapporto a ciò che siamo e a come conosciamo nel momento preciso in cui costruiamo il nostro rapporto con ciò che ci circonda, il nostro rapporto con il sapere” (Fabbri, 2011, p. 161).

Del resto, come diceva Piaget, il passato intellettuale di un uomo gli è assai meno noto del suo passato sentimentale (Piaget et al., 1967, cit. in Fabbri, Munari, 2005-1984)! Tuttavia, come

più volte ricorderemo in questo scritto, il soggetto a cui Piaget aveva rivolto la propria attenzione è un isolato soggetto epistemico, mentre, all'opposto, la *Psicologia Culturale* si rivolge ad un soggetto psicologico in cui i sistemi di concettualizzazione sono fortemente interconnessi con i sistemi di valori e, dunque, i sentimenti, le emozioni, le reazioni che niente affatto avevano suscitato l'interesse del biologo di Neuchâtel (Fabbri, Munari, 2005-1984, p. 65). L'E.O. si propone dunque di aprire una finestra su tale passato cognitivo, allestendo situazioni (operative) e promuovendo riflessioni che supportino le persone nella riappropriazione del proprio *modus cogitandi* strettamente connesso al proprio *modus operandi*, "il cognitivo è sempre mescolato al vissuto personale, all'affettivo, all'etico, al soggettivo" (Fabbri, 2011, p. 161). L'E.O. si prefigge, infatti, di

"dare al processo riflessivo un potere operativo cosciente sul soggetto che agisce, in aggiunta al potere cognitivo che già possiede sul soggetto che pensa" (Fabbri, Munari, 2005-1984, p. 49).

Anche Mortari (2003), in questa stessa direzione, evidenzia che c'è un livello dell'attività cognitiva destinato a rimanere latente se non adeguatamente sollecitato: si tratta del

"riflettere attorno alla vita della mente, ai processi cognitivi in base ai quali decidiamo il significato delle nostre esperienze, le valutiamo e prendiamo decisioni sul da farsi" (p. 34).

Si tratta dunque di "interrogare la vita della mente" (ibidem, p.35) attraverso quelli che l'autrice definisce *laboratori di epistemologia riflessiva*. Ecco ritornare dunque, nuovamente, il focus sulla riflessione: Fabbri e Munari, a partire dal 1985, parlano di *processo riflessivo*, Mortari, successivamente, parla di *epistemologia riflessiva*. Ciò che si modifica in questo secondo livello preso in considerazione dagli autori (in rapporto al primo livello del *pensare a ciò che si fa*) è l'oggetto verso cui si rivolge la riflessione: non più l'azione, in corso o passata, ma il processo di pensiero o, potremmo dire, l'"azione cognitiva", volendo evidenziare con questa accezione che suona quasi ossimorica il riferimento ad un pensiero che agisce ed è al contempo sollecitato dall'azione.

Fabbri, in una recente rielaborazione del progetto di *Epistemologia Operativa* riletto ad oltre un ventennio dalla sua prima formulazione teorica con lo sguardo costruttivista dell'autrice (2011), si chiede

"perché sarebbe poi così importante prendere coscienza del procedere e delle modalità del nostro conoscere? Sapere come funzioniamo dal punto di vista cognitivo, quali sono le nostre caratteristiche nel momento in cui conosciamo, ci sembra una necessità culturale sempre più pressante soprattutto per l'uomo di oggi, sottoposta a un bombardamento di notizie e di apprendimenti forzati" (ibidem, p. 162).

Capire *come pensiamo* è, in effetti, una necessità sempre più impellente per evitare il disorientamento nella molteplicità e frenesia degli stimoli cognitivi a cui siamo sottoposti e per promuovere in noi la ricerca consapevole di nuove conoscenze e il riconoscimento altrettanto consapevole della *genesì* di quelle di cui già, spesso inconsciamente, siamo portavoce.

Nell'allestimento dell'esperienza PARIMUN, l'attenzione verso i due livelli di pensiero sopra evidenziati intende valorizzare non solo quello che potremmo definire l'"esercizio" della ricerca, dove per esercizio intendiamo, richiamandoci all'etimo della parola stessa (dal latino *exercere*, "addestrare al lavoro", "professare", inteso come "pratica", "esperienza") lo svolgimento della sua pratica; l'allestimento di PARIMUN intende dare valore anche alla

riflessione su questo stesso esercizio perché è proprio a questo livello *meta-* che l'apprendente adulto, protagonista dell'esperienza di ricerca, può rintracciare significati, direzioni e sensazioni del proprio apprendimento, scontrandosi con le resistenze della realtà.

La *pratica riflessiva* secondo Schön viene, infatti, sollecitata da un problema imprevisto, di non immediata soluzione, di fronte al quale si attiva il processo di indagine deweyana; il *processo riflessivo* a cui si riferiscono Fabbri e Munari è promosso, invece, all'interno di un'*attività pratica* che costringe

“il soggetto a dover esplicitare nei fatti e nelle parole il suo percorso cognitivo, forzandolo a ripercorrere delle tappe di cui abbiamo raramente preso coscienza, visto che mentre si conosce, si conosce e nessuno ci ha mai insegnato a riflettere su come *stiamo conoscendo!*” (Fabbri, 1990, p. 74).

Un'attività pratica, dunque, che divenga “occasione per approfondire la comprensione dei processi di elaborazione della conoscenza” (ibidem, p. 74), dove le persone possano “accorgersi di stare pensando di pensare” (ibidem, p. 76). Fabbri ci racconta una di queste attività pratiche ricorrendo all'esperienza del Master in metodologia LEO (Laboratori di Epistemologia Operativa) riportando l'esempio de *L'uovo sodo... e il soggetto epistemico!* (Fabbri, 2011, p. 164; esempio che non sveliamo per lasciare al lettore la curiosità di sperimentarlo personalmente!). L'aneddoto ci mostra cosa accade nella mente di un soggetto adulto nel momento in cui venga posto di fronte ad una questione di cui non conosce in modo certo e automatico la risposta. L'adulto mette in moto meccanismi cognitivi molto simili a quelli attivati dal bambino tanto osservato e studiato da Piaget mediante il suo metodo clinico-critico<sup>42</sup>. Come ribadisce Munari:

“quando vengono posti di fronte alla necessità di operare una rielaborazione delle proprie conoscenze, sia l'adulto che il bambino sviluppano delle strategie cognitive paragonabili, volte essenzialmente alla ricerca di una presa di posizione che meglio permetta di controllare i mutamenti in atto che stanno coinvolgendo (e a volte stravolgendo) simultaneamente i sistemi di concettualizzazioni e i sistemi di valori che il soggetto aveva elaborato in precedenza” (2002, pp. 57).

Il processo innescato dall'adulto si distingue esclusivamente per essere supportato dagli apprendimenti acquisiti nel corso della propria vita, evidentemente superiori al patrimonio a cui può attingere un bambino (pensiamo alla conoscenza delle teorie scientifiche, alle esperienze vissute, ecc.): anche l'adulto, dunque, esercita le medesime forme di organizzazione cognitiva del bambino, solo ad un livello diverso. Fabbri definisce, infatti, la conoscenza, non

“come la riproduzione di una realtà a lei estranea e da lei indipendente, ma come la produzione autonoma delle proprie forme organizzative” (Fabbri, 1994, p. 240).

E ciò che l'E.O. promuove è l'appropriazione da parte del soggetto delle operazioni mentali attivate di fronte alla soluzione di un problema assumendo come presupposto fondamentale un *triplice parallelismo* tra:

- “la *genesis* della conoscenza nel corso della storia del soggetto epistemico;

---

<sup>42</sup> Per un approfondimento rimandiamo al capitolo precedente.

- la *microgenesi* della conoscenza nel corso delle molteplici storie locali del soggetto psicologico, e
- la *macrogenesi* della conoscenza nel corso della storia dell'umanità tutta intera" (Munari, 2002, p. 58).

Ecco quindi che un bambino ed un adulto posti di fronte a problemi situati a livelli di complessità diversi metteranno in atto gli stessi processi cognitivi.

A tale proposito possiamo evidenziare che la sollecitazione "scatenante" proposta tanto da Schön quanto da Fabbri e Munari è dunque pressoché la medesima: un problema, una situazione complessa, nebulosa che attivi il soggetto alla ricerca di una soluzione o, perlomeno, di una ristrutturazione. Ciò che distingue i due processi è, innanzitutto, il diverso focus sulla soluzione: molto rilevante per Schön, insignificante per Fabbri e Munari. L'E.O. infatti non è assolutamente interessata ad

"attardarsi sui risultati di un'azione, sulle *performances* raggiunte, sulla risposta "giusta" o "sbagliata". È invece indispensabile soffermarsi sui *processi*, sull'evoluzione dei comportamenti, sui cambiamenti di azione, sull'elaborazione di strategie, sui mutamenti di attitudine, sulle sostituzioni di paradigmi, sulle riformulazioni teoriche, su tutte quelle esitazioni, gradi e piccole, che accompagnano chi sta camminando senza sentiero. È il cammino che ci interessa, non le tappe di fermata" (Fabbri, Munari, 2005-1984, p. 149).

Di fronte alla situazione problematica "scatenante", la domanda posta dall'E.O. non riguarda la soluzione del problema, ma si rivolge al soggetto nei seguenti termini:

"Che idee ti sono venute in mente quando ti sei trovato di fronte a questo problema o a questa situazione, come le hai scelte, legittimate, perché ne hai scartate e quali?" (Fabbri, 1990, p. 114).

L'interrogazione sull'azione, orientata alla performance, propria della pratica riflessiva di Schön si unisce, così, all'interrogazione sulla conoscenza guidando l'allestimento di un contesto in cui, come dice Fabbri, "la conoscenza può essere intesa come pratica, nel senso che si può fare qualcosa non tanto per perseguire un fine, ma anche per modificare se stessi" (ibidem, p. 47). Con riferimento a PARIMUN, dunque, la preoccupazione per il buon esito della ricerca si connette, inscindibilmente, alla cura per il processo di apprendimento del ricercatore. Oltre ad una differente attenzione posta sulla soluzione del problema, Schön da una parte e Fabbri e Munari dall'altra optano per volgere il loro interesse verso due diversi momenti di quello che potremmo definire, richiamandoci a Dewey, il processo di *indagine* innescato dalla situazione problematica. Il primo è interessato alle azioni volte alla ricerca della soluzione: si sofferma su di esse per elaborare i concetti di riflessione *in* azione e riflessione *sull'*azione, in linea con la tradizione pragmatista e strumentalista da cui muove il proprio lavoro. Fabbri e Munari, pur essendo anch'essi interessati alle azioni e, come abbiamo detto, fortemente concentrati sul percorso, volgono il loro sguardo verso la presa di coscienza a cui l'attività pratica conduce. Il risultato a cui essi si interessano non è tanto il risultato delle azioni quanto più il risultato a cui il processo conduce in termini di presa di consapevolezza del processo stesso. Tale diversità di focus che emerge chiaramente dagli scritti degli autori affonda le proprie radici nelle matrici teoriche da cui i due approcci traggono nutrimento: tra essi la *teoria dell'indagine* deweyana per Schön e la *teoria della presa di coscienza* di Piaget per Fabbri e Munari. Questi differenti impianti hanno, da un lato, valorizzato le posizioni degli

autori di fronte ad una tradizione di *Razionalità Tecnica* oltraggiata da entrambi gli autori, ma dall'altro hanno fatto loro scontare una traslazione in ambito pedagogico talvolta semplificata e semplicistica. Per quanto riguarda Schön è stato evidenziato il rischio di tecnicizzazione del suo modello (Striano, 2001), spesso ridotto ad un'applicazione di procedure schematiche e standardizzate di mediazione strumentale delle azioni educative (ibidem). Per quanto riguarda la *Psicologia Culturale*, Fabbri e Munari hanno dovuto combattere contro una lettura lineare e stadiale del modello di conoscenza piagetiano. In questa sede, noi cogliamo nell'adozione dei due modelli un'opportunità di completamento che ci consente di prestare attenzione e pari dignità alle "azioni della ricerca" e alla sua dimensione pratica così come al processo di conoscenza innescato dalla ricerca stessa; ciò che ci preme preservare, ispirandoci in questa direzione più a Fabbri e Munari che a Schön, è uno sguardo vigile sul processo più che sui risultati raggiunti dal nostro soggetto d'indagine oltre che una spiccata attenzione per le diverse e molteplici consapevolezza raggiunte dal nostro ricercatore PARIMUN. Andiamo quindi a passare in rassegna gli elementi che possono sollecitare il soggetto implicato in attività di E.O. a rispondere a interrogativi come quello di Donata Fabbri sopra riportato, evidenziando quali di questi elementi appartengano anche all'esperienza PARIMUN.

#### **4.1.2.1. "Perché un'Epistemologia Operativa?"<sup>43</sup>**

Il primo dei principi di base dell'*Epistemologia Operativa* messo in evidenza da Fabbri e Munari è la *presenza di un osservatore* (2005-1984), già richiamato dalla psicologia genetica piagetiana e figura cardine della seconda cibernetica. È l'osservatore del soggetto epistemico che può restituire allo stesso il procedere del proprio conoscere, rendendo possibile un "lavoro di presa di coscienza dei processi di costruzione della conoscenza, osservando e restituendo poi il funzionamento cognitivo del gruppo visto dall'esterno" (Fabbri, 1990, p. 45).

Emerge qui una seconda importante differenza tra la riflessione di primo livello stimolata da Schön e questa meta-riflessione allestita da Fabbri e Munari: quest'ultima non è possibile, secondo gli autori, senza un osservatore che dall'esterno accompagni silenziosamente il gruppo di persone immerse in un'attività pratica. L'osservazione sulla vita della propria mente, per riprendere un'espressione di Mortari, non può essere esercitata direttamente dal soggetto nel momento stesso in cui è attore immerso nell'operatività. Egli non può contemporaneamente conoscere e osservarsi mentre conosce. Questa *riflessione seconda* è dunque, per gli autori, successiva mentre la riflessione di cui teorizza Schön è una riflessione che si sviluppa nel farsi dell'azione. La riflessione di primo livello viene esercitata dall'attore stesso dell'azione formato, mediate attività mirate, alla pratica riflessiva. La riflessione seconda viene sollecitata dalla restituzione dell'*osservazione epistemica* (Munari, 2010; Sangiovanni, 2011) e richiede dunque un soggetto terzo, presente nel contesto di azione ma in esso non coinvolto attivamente. Né il primo né il secondo livello di riflessione sembrano, dunque, poter giungere ad un livello di consapevolezza senza il supporto di uno sguardo

---

<sup>43</sup> Richiamiamo qui lo stesso titolo adottato da Donata Fabbri ne "La memoria della regina" in un paragrafo dedicato proprio alla presentazione di alcuni principi di base dell'Epistemologia Operativa (1990, p. 42).

esterno che divenga animatore del processo di riflessione: il formatore che “educa” alla pratica riflessiva nella *Reflective Practice* di Schön; l’osservatore epistemico nell’*Epistemologia Operativa* di Fabbri e Munari. Sembrano emergere, dunque, tre *step* di riflessione:

- La riflessione di primo livello (il *pensare a ciò che si fa, in azione e sull’azione*);
- Un primo *step* della *riflessione seconda*, seguita attentamente dall’osservatore epistemico (una sorta di “osservare i pensieri”);
- Un secondo *step* della *riflessione seconda* o riflessione seconda vera e propria, ossia la riflessione messa in atto dal soggetto al momento della restituzione delle osservazioni raccolte dallo sguardo epistemico (il *pensare i pensieri*).

I due *step* che sollecitano la *riflessione seconda* si connettono fortemente nel momento in cui il soggetto scopre i meccanismi cognitivi che abitano la propria mente e, improvvisamente, quanto irreversibilmente, si ritrova capace di riconoscerli e riprodurli. Si tratta di una “autoconsapevolezza cognitiva” che molto si avvicina all’*autoconsapevolezza emozionale* di cui ci parla Sclavi a proposito dell’ascolto attivo e dell’ascolto delle proprie emozioni (2003) e che si integra perfettamente con il concetto di *immaginazione narrativa* proposto da Nussbaum (2011) e anticipato nel capitolo precedente. Sclavi infatti parte dal presupposto che vi siano alcuni assunti che diamo per scontati in merito al rapporto fra emozioni e conoscenza: si tratta di assunti che si auto-adempiono e che ci conducono ad avvalorare l’epistemologia dominante secondo la quale le emozioni disturberebbero la conoscenza del mondo circostante (ibidem). Secondo la posizione assunta da Sclavi, nell’ottica di un’*autoconsapevolezza emozionale*: “le emozioni sono strumenti preziosi e fondamentali per la conoscenza del mondo sociale e culturale di cui siamo parte” (ibidem, p. 121), e per questo Sclavi invita “ad interpretare le emozioni non come cause di azioni future, ma come rivelatrici di azioni già in atto” (ibidem, p. 124). Anche le emozioni, se ascoltate, anziché evitate, ci dicono molto rispetto alle nostre modalità di conoscere e al nostro rapporto con il sapere: quali emozioni proviamo quando ci troviamo di fronte ad una situazione sconosciuta, ad un problema da affrontare? Il nostro è un atteggiamento *epico* nei confronti del sapere, interessato ad esplorare domini di possibilità alternative (Elkana, 1981)? O è, al contrario, un atteggiamento *tragico*, subito e costretto entro cornici epistemologiche invalicabili? Le emozioni che proviamo di fronte a nuove conoscenze, di fronte a situazioni come possono essere le attività pratiche proposte nei L.E.O., se ascoltate, ci informano del nostro rapporto con il sapere. Pensiamo alla portata che questa visione epistemologica riveste nei contesti scolastici dove, fin dalla scuola dell’infanzia, e soprattutto in quella sede, il rapporto con il sapere si forma e prende già una direzione epica o tragica. Ma anche alla portata di questa “rivalutazione emozionale” nella ricerca pedagogica e nella sua apertura a metodi e strumenti che fanno dell’emersione della soggettività il loro punto forte e che avvicinano ricercatore e soggetti d’indagine proprio secondo gli *input* di Lewin. E pensiamo alla portata didattica che un’esperienza come PARIMUN può rivestire se articolata secondo i principi emananti dalle guide teoriche che abbiamo individuato e scelto. Tocchiamo qui una delle declinazioni della domanda di ricerca che orienta il presente lavoro: quali ricadute possono coinvolgere l’area che abbiamo definito didattico-accademica? Ricorrendo all’approfondimento che Schön ha realizzato in merito al rapporto università-organizzazioni,



questa domanda si rifà precisamente al superamento del “solco” testimoniato dall’autore. Come improntare una didattica accademica che possa promuovere tale superamento? Daremo risposta a questi interrogativi nel capitolo conclusivo, alla luce dell’analisi dei dati raccolti.

In linea con quanto abbiamo evidenziato in riferimento al primo principio base dell’E.O., il secondo è, come già abbiamo sottolineato, la forte connessione tra sistemi di concettualizzazione e sistemi di valori: “non esiste un apprendimento esclusivamente “puro”, razionale, non “sporcatto” dalla nostra soggettività” (ibidem, p. 45). La dimensione cognitiva è inserita in una fitta trama in cui le emozioni, l’affettività, la soggettività, appunto, rendono del tutto personale ogni conoscenza. Torna, nuovamente, lo stretto legame tra conoscenza ed emozioni. Anche questo secondo principio trova applicazione nell’allestimento del “contesto PARIMUN” e nel ruolo attribuito al ricercatore, non considerato come soggetto cognitivo implicato in un’attività con finalità puramente euristiche, ma considerato nell’interezza della sua *persona*: in tutta l’unità della sua costituzione e nell’intreccio in lui di tutti i suoi funzionamenti; nella dignità del suo essere; nell’autonomia della sua libertà e della sua creatività (Pavan, 2003). Un soggetto tutto intero che possa cogliere in PARIMUN la *chance* di un’esperienza globale in cui non trovi accoglienza o il pensiero o l’azione, ma nella quale entrambi vengono richiamati e voluti nelle loro generative interconnessioni.

E questo forte legame sostiene ed indirizza l’attenzione dell’E.O. verso i processi e non verso i risultati: terzo principio base di questo indirizzo metodologico. Poiché è nel processo che “chi impara prende coscienza di *come* sta imparando, prende coscienza della *qualità*, e non della *quantità*, dell’apprendere” (Fabbri, 1990, p. 46). Fabbri ci ricorda, infatti, che “nessuno ci ha mai detto: “sta attento a come fai quando impari!””, perché ci è sempre stato detto: “che cosa e quanto hai imparato oggi?”” (ibidem, p. 46). La conoscenza *epica* è, infatti, una conoscenza poco interessata al risultato ma attenta al percorso, disponibile a trasgredire i vincoli epistemologici, ad uscire, come direbbe Sclavi, “dalle cornici di cui siamo parte” (2003). Anche questo terzo principio trova in PARIMUN una sede privilegiata di sviluppo. Quello promosso dal progetto è senza dubbio un cammino: il confezionamento della tesi di laurea ne è solo il risultato finale. Ma è il cammino a poggiare su quella dinamica di *azioni – reazioni – resistenze* che prima abbiamo evidenziato; dinamica che potremmo definire “scatenante” nell’accezione che abbiamo usato poco più su per riferirci alla situazione problematica e nebulosa che dà avvio al processo riflessivo. Il ricercatore PARIMUN viene accompagnato in questo cammino che diviene anche campo di osservazione: in questo caso è proprio il ricercatore (la sottoscritta) ad esercitare uno sguardo costante sullo studente, sulle sue azioni e sul suo percorso e questo sguardo è ispirato all’*osservazione epistemica* messa a punto dall’E.O. così come verrà esplicitato nel capitolo successivo dedicato alla presentazione degli strumenti di indagine.

Torniamo per il momento alle “cornici di cui siamo parte”: come possiamo uscire da tali cornici ed esplorare “nuovi mondi possibili” (Sclavi, 2003)? Come uscire dai vincoli filosofici e scientifici ereditati dal razionalismo cartesiano? Fabbri evidenzia come quarto principio base dell’E.O., il *pensare in relazioni*. L’E.O. conduce l’attenzione del soggetto, non sulle cose, ma sulle relazioni tra di esse, verso una *razionalità relazionale* che dia evidenza delle distinzioni che ogni soggetto compie, delle decisioni che elabora, delle scelte che adotta (Fabbri, 1990). È

lo sguardo sulle relazioni tra *complementarietà cibernetiche* (Keeney, 1983) che rende evidente il continuum che collega le complementarietà stesse. E anche questo sguardo, così come lo sguardo epistemico, di cui peraltro è parte integrante, è acquisibile come pratica (Fabbri, 1990) che promuova il raggiungimento di una nuova epistemologia aperta a rintracciare tutte le sfumature che risiedono e uniscono gli opposti secondo un *modello della colleganza*, come l'ha definito Keeney (1983) ed un'epistemologia, inoltre, che includa l'osservatore nelle sue osservazioni e lo scienziato nella sua scienza come ha sostenuto fortemente Von Foerster (1987). La prima forma di pensiero in relazioni che il ricercatore PARIMUN si trova sollecitato ad esercitare riguarda la relazione tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, non più scisse secondo un *modello del pugilato* (Keeney, 1983) che le vede l'una opposta all'altra, ma unite come elementi complementari che necessitano ciascuno dell'altro per essere pienamente compresi nelle loro peculiarità. Quali elementi, in PARIMUN, promuovono questa apertura epistemologica? Il suo presupposto innanzitutto. Ricordiamo che la ricerca PARIMUN prende il via da una domanda aziendale. Il campo non solo viene autorizzato ad essere parte integrante del processo euristico ma ne è addirittura causa prima. La *genesi* di ciascuna ricerca PARIMUN prende avvio dal mondo delle professioni, dal contesto del fare: senza il coinvolgimento attivo dell'impresa non vi è progetto di ricerca che possa avere inizio e ciascuna ricerca parte dunque sotto il segno della *colleganza* (ibidem).

A fronte di questi primi quattro principi base, il quinto ed ultimo principio ci conduce verso la scelta metodologica attuata dall'E.O., quella di agire mediante contesti laboratoriali in cui “gli individui possono esplorare attivamente *come* si apprende utilizzando delle attività che rappresentano delle “metafore” dei nostri processi cognitivi” (ibidem, p. 48). I *Laboratori di Epistemologia Operativa* (LEO) quindi vedono il formatore-conduttore, non come un “fabbricante”, un “venditore”, un “rappresentante”, ci dice Fabbri (1994), quanto piuttosto come una “regista”, un allestitore di contesti che permettano al soggetto di immergersi nei propri percorsi cognitivi e che consentano “la presa di coscienza, attraverso la sperimentazione attiva, dei processi di elaborazione della conoscenza e del rapporto che si stabilisce con essi” (ibidem, p. 249). Tale allestimento deve rispettare vincoli ben precisi coerenti con l'inquadramento teorico in cui si situano *Psicologia Culturale* ed *Epistemologia Operativa*; ogni attività LEO parte dall'esplorazione delle *operazioni cruciali* a cui rimanda un preciso ambito concettuale e prosegue con attività pratiche che traducano la tematica che si intende studiare in situazioni di manipolazione concreta. Il focus sui processi, inoltre, viene tutelato nei LEO attraverso la promozione di attività che non conducano verso un'unica soluzione ma che consentano l'apertura ai processi di elaborazione della conoscenza (ibidem), qualsiasi sia la direzione da essi intrapresa. Ricordiamo, poi, la centralità che la riflessione riveste in questo processo: per promuoverla le attività LEO sollecitano un *déplacement* cognitivo, uno spiazzamento di fronte ad una situazione problematica e nebulosa che attivi il pensiero verso la sua soluzione allontanandolo dal già dato, dal già noto. Per potenziare a pieno tale spiazzamento, l'attività proposta non deve essere troppo vicina alle abitudini di pensiero e alle competenze già in possesso dei partecipanti (ibidem). L'attività deve sorprendere i protagonisti del LEO, inserendosi in ambiti disciplinari e contesti professionali che non siano i medesimi di provenienza dei soggetti: “porre dei problemi di ingegneria all'ingegnere o di matematica al

matematico non fa avanzare la scienza: serve solo a confermarla” (ibidem, p. 246). Si avverte in questo intento tutta l’influenza del citato *Centro di Epistemologia Genetica* messo in piedi da Piaget<sup>44</sup> dove ogni scienziato, proveniente dagli ambienti più disparati, si trovava ad interagire con ambiti disciplinari lontani dal proprio e a scoprire altri punti di vista su una problematica di pertinenza propria, ma anche altrui. I LEO non solo si aprono alla molteplicità dei punti di vista, discendenti, come sono, della *complessità*, della *teoria dell’osservatore* di Von Foerster e della *seconda cibernetica*, ma fanno il possibile per promuoverli, presentando ai protagonisti dei laboratori attività che possano comportare diversi livelli di interpretazione (ibidem). Un medesimo problema può suscitare riflessioni e soluzioni diverse se affrontato da un adulto non specialista o piuttosto da un esperto in grado di cogliere sfumature e potenzialità nascoste ad un principiante. Un altro elemento peculiare alle attività LEO è la loro valenza metaforica: la metafora è uno strumento cognitivo privilegiato dall’*Epistemologia Operativa* per il suo potere comunicativo, per la sua capacità di dare parola di fronte a situazioni spiazzanti dove il soggetto non sa esprimersi con un lessico adeguato, specialistico ma trova nella metafora una via d’uscita, una modalità alternativa per descrivere ciò che si allontana dalla cerchia delle sue consuetudini. Infine, coerentemente con l’obiettivo principale dell’E.O., ossia di promuovere la connessione tra sistemi di concettualizzazione e sistemi di valori, i Laboratori stimolano ed interpellano con le attività proposte il rapporto che ciascuno instaura con il sapere (ibidem).

I punti sopra esposti fanno dei LEO un’attività aperta ed accogliente nei confronti dei partecipanti, delle loro molteplici provenienze ed esperienze e dei percorsi cognitivi che sono disponibili ad intraprendere, ma al contempo i Laboratori prevedono un allestimento strutturato, dettagliato e per nulla improvvisabile. PARIMUN, come abbiamo evidenziato, si ispira ad alcuni dei principi base dell’*Epistemologia Operativa*, e propone alcune attività al suo interno che rimandano ai LEO proprio perché gli stessi LEO, per primi, promuovono quella *postura riflessiva* a cui abbiamo dedicato la prima parte di questo capitolo. Le attività proposte e le restituzioni delle *osservazioni epistemiche* offrono ai protagonisti l’opportunità di un nuovo sguardo, verso la conoscenza ma, soprattutto, verso se stessi mentre conoscono. I LEO allestiscono, infatti, un contesto favorevole alla presa di coscienza dei processi di elaborazione della conoscenza e rendono manifesta l’irreversibilità di tale consapevolezza che, una volta acquisita, non abbandona più il suo autore. Proprio come accade nell’osservazione di uno stereogramma: una volta che l’immagine nascosta è stata visualizzata dal nostro sguardo, è impossibile ritornare alla visualizzazione precedente e l’immagine ormai “rivelata” continuerà ad emergere e a presentarsi alla nostra visuale alla minima ricerca.

#### **4.1.2.2. Dalla promozione di una postura riflessiva alla conquista di una consapevolezza epistemica**

---

<sup>44</sup> Si veda il capitolo terzo.

La domanda che ora ci poniamo è: quali possono essere le ricadute di tale consapevolezza una volta acquisita? Munari parla dello sviluppo della *competenza metariflessiva* come di una nuova esigenza:

“saper esplicitare e comunicare il proprio procedere mentale, e in particolare quello che accompagna l’azione, non è più un lusso riservato a pochi quadri superiori, ma diventa una competenza indispensabile per chiunque voglia partecipare attivamente a questo processo di reciproca morfogenesi” (Munari, 2002, p. 65),

riferendosi a quel processo di *negozio reciproco* che coinvolge chiunque intraprenda un’impresa educativa e formativa, in qualità di formando o di formatore che sia. L’*apprendente adulto* di cui abbiamo parlato in apertura del presente capitolo è, infatti, attore protagonista di ogni esperienza che decida di intraprendere e tale protagonismo attivo rientra in un quadro di revisione del rapporto docente-discente che vede spostarsi il focus *dall’insegnare all’apprendere* (Munari, 2011, p. 42). Si tratta di un movimento di revisione che Munari ha indentificato tra i processi oggi individuabili nel campo dell’educazione e della formazione e particolarmente rilevanti per l’opportunità che accordano alla persona di divenire capace di *antropoiesi* (ibidem, p. 42) e capace, dunque, di situare ogni esperienza in una cornice di senso e di coerenza che valorizzi il passato, ma al contempo offra nuove sollecitazioni per il futuro.

Ecco infatti, come dice Munari, che

“in ogni percorso di elaborazione di conoscenze, sia esso chiamato “educativo” o “formativo”, iniziale o continuo, personale o professionale, il soggetto, bambino o adulto, specialista o profano, è inevitabilmente portato ad indagare ogni suo passo per verificare come questo si situi non soltanto rispetto all’obiettivo futuro ricercato, ma anche nei confronti delle scelte che guidano il suo presente e degli eventi costitutivi del suo passato (2002, p. 66).

Riconoscere questa ricerca di senso come parte integrante di ogni apprendimento e come azione di autonomia e responsabilità esercitabile da chi si trova in situazione di apprendimento, significa attribuire al discente una forza da sempre offuscata dal tradizionale rapporto gerarchico tra insegnante e allievo; e significa anche ripensare il discente stesso come controparte di un processo di negoziazione reciproca e non come destinatario passivo di un’asettica trasmissione di contenuti disciplinari. L’*apprendente adulto* implicato in PARIMUN, così come quello coinvolto nei *Laboratori di Epistemologia Operativa*, viene dunque stimolato alla consapevolezza dell’esercizio del ruolo attivo di “contraente” del processo di apprendimento: un ruolo che esercita con tutti gli interlocutori che incontra nel proprio cammino esperienziale ma che esercita anche nei confronti delle proprie esperienze passate e dei propri obiettivi futuri. Ma da dove derivano gli “ingredienti” di questa consapevolezza? Derivano, evidentemente, da un allestimento mirato del contesto formativo che segua i principi evidenziati dall’E.O. e che identifichi il formatore secondo i tratti che gli hanno attribuito la *Reflective Practice* di Schön e l’*Epistemologia Operativa* di Fabbri e Munari: un formatore-regista, animatore, provocatore. Un formatore, dunque, attento ad inviare stimoli opportuni al momento opportuno per facilitare l’emergenza di quella riflessione sulle azioni e sui pensieri che conduce il soggetto verso l’acquisizione della *postura riflessiva* come *habitus* che l’accompagna nelle sue attività. Ecco che il termine *postura* evidenzia ancora una volta la dimensione di continuità del fare riflessivo inteso non come pratica circoscrivibile ad un determinato ambito dell’agire o ad una precisa scansione temporale (es. la

durata di un compito) quanto piuttosto uno “sguardo”, un’abilità di lettura e ri-lettura del proprio agire che cerca senso e ad esso dà senso. Riteniamo dunque limitativo ridurre la *postura riflessiva* ad un atteggiamento da esercitarsi in ambito professionale o formativo: essa diviene piuttosto un’attitudine, una disposizione che una volta acquisita trova in tutte le esperienze di vita gli stimoli atti a promuoverne l’esercizio. Il focus si sposta dunque dall’esercizio di tale attitudine alla sua promozione: se una volta acquisita essa diviene “disposizione dell’animo”, come il richiamo all’etimo ci ha suggerito, ciò di cui, come formatori, maggiormente dobbiamo preoccuparci, è il suo processo di promozione. E, precisamente, dovremmo chiederci come tale postura possa essere promossa nel contesto formativo in cui si inserisce il presente lavoro: la formazione accademica. A tale proposito Munari evidenzia come il *teorizzare* sia il compito primo dell’università (Munari, 2010) e come dunque

“il fine ultimo della didattica universitaria dovrebbe essere quello di promuovere quella particolare competenza che consiste nel saper teorizzare” (ibidem, p. 47).

E precisa che:

“la didattica universitaria dovrebbe promuovere nello studente la consapevolezza delle proprie capacità di teorizzare una realtà in modo critico e documentato, usando le risorse teoriche e metodologiche più appropriate e secondo le regole ammesse dal contesto della comunità scientifica” (ibidem),

definendo tale forma di consapevolezza, una *consapevolezza epistemica* (ibidem) resa possibile

“tramite l’esercizio sistematico e guidato dell’osservazione dei propri processi cognitivi, osservazione che potremmo anch’essa chiamare epistemica, perché attenta in modo particolare alle condizioni che permettono l’emergenza di nuove forme di conoscenza” (ibidem, p. 48).

Riprendendo la stretta connessione tra sistemi di concettualizzazioni e sistemi di valori postulata dall’E.O., *consapevolezza epistemica* (Munari, 2010) e *consapevolezza emozionale* (Sclavi, 2003) divengono effetti preziosi di quella *postura riflessiva* che mette l’*apprendente adulto* al centro delle proprie esperienze di conoscenza. Una centralità che non è affatto egocentrismo ma consapevolezza del proprio personale punto di vista sui saperi, sugli altri, sul mondo; una centralità che, una volta scoperta ed esercitata, dota l’*apprendente adulto* degli strumenti necessari alla lettura del proprio personale rapporto con il sapere e con le nuove conoscenze: sia esso epico o tragico, eterodosso od ortodosso, accogliente od inospitale.

L’allestimento di PARIMUN secondo i principi guida qui esposti ci sostiene dunque nell’ipotizzare che l’esperienza della “ricerca PARIMUN” possa “smuovere” il rapporto che lo studente intrattiene con il sapere e, dunque, la sua personale *postura epistemologica* intendendo con questo termine proprio la “condotta” che il soggetto esercita nei confronti della conoscenza. E poiché abbiamo parlato di apprendimento come di un *negozio reciproco* tra tutti gli interlocutori in esso coinvolti, nel caso di PARIMUN possiamo chiederci se anche sui due committenti della “ricerca PARIMUN”, impresa e accademia, possano spandersi le ricadute della ricerca partenariale. Riteniamo infatti che tali ricadute possano coinvolgere anche la postura cosiddetta *epistemologico-istituzionale* di

organizzazioni e università riferendoci con tale accezione alla disposizione di ciascuno di questi soggetti verso quello che potremmo definire il suo “complementare cibernetico”: l’Università verso le organizzazioni e, dunque, il mondo delle professioni e dei saperi pratici; e l’impresa verso l’accademica e, dunque, il mondo dei saperi teorici. Saranno gli strumenti che abbiamo scelto di adottare, ispirati ai principi base qui esposti, che ci condurranno verso una o più risposte possibili alle nostre domande.

#### **4.1.3. Dall’acquisizione di una postura riflessiva al posizionamento consapevole**

I contributi di Schön e di Fabbri e Munari che abbiamo qui attraversato ci consentono di tracciare il processo che riteniamo contraddistingua ciascuna ricerca iscritta nel progetto PARIMUN. Le peculiarità che identificano una “ricerca PARIMUN” da una tesi tradizionale rispondono ad una preoccupazione di allestimento che affonda le proprie radici nelle matrici teoriche e metodologiche citate e proprio queste matrici ci orientano nel mappare i “passaggi riflessivi” che vorremmo risultassero trasversali ad ogni ricerca. Qual è, dunque, l’itinerario riflessivo che intendiamo promuovere?

Il primo livello di riflessione sarà quello *in-azione* (Schön, 1993), nel corso dunque delle azioni richieste dall’avanzamento del lavoro di ricerca. Si tratterà, inevitabilmente, di una “riflessione conversazionale” che dovrà tenere conto dell’*inter-azione* con il contesto, e dunque con l’impresa e con l’accademia, delle loro *reazioni* e delle loro *resistenze*.

Il secondo livello di riflessione sarà quello *sull’azione* già avvenuta (ibidem); una riflessione, come abbiamo detto, non incalzata dalle reazioni immediate della situazione e per questo meno sottoposta all’urgenza della “contro-azione”. Si tratta qui dell’*agire pensato* di Mortari (2003), quello che l’autrice definisce “l’essere pensosamente presenti rispetto all’esperienza. [...] Affinchè dall’esperienza si costruisca sapere, occorre la consuetudine a meditare su ciò che accade” (p. 13). Poiché, continua Mortari, “l’esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso” (p. 15).

Questa richiesta di senso trova risposta nel terzo livello di riflessione: la “riflessione sulla riflessione”, il *pensare i pensieri* di Mortari (ibidem). Lo sguardo si rivolge qui ai processi di pensiero e questo grado superiore di esercizio riflessivo conduce il soggetto verso quella che Munari ha definito *consapevolezza epistemica* (2010).

Ma l’itinerario riflessivo che abbiamo tracciato dove conduce il protagonista dell’esperienza PARIMUN?

“Conoscere è decidere, imparare è scegliere” afferma Munari (2002, p. 59): pensiamo risieda proprio qui la meta del percorso PARIMUN. Essa risiede nella *decisione strategica* (ibidem) che ogni studente è chiamato a compiere nell’esercizio della ricerca empirica, scegliendo di posizionarsi consapevolmente di fronte alle richieste dei suoi due committenti: università e impresa. È solo la consapevolezza delle proprie azioni, dei propri strumenti e delle conseguenze della loro adozione che può sostenere il giovane ricercatore nella scelta “tra le varie incertezze, di quelle che possono essere considerate pertinenti al problema posto in quel

momento e in quelle condizioni” (ibidem, p. 59). Si tratta qui di *incertezze* che il ricercatore PARIMUN può sperimentare nell’esercizio “vero” di una ricerca “vera”. È questa dimensione di realtà e concretezza, infatti, che lo obbliga a posizionarsi legittimando nei confronti della comunità accademica e di quella professionale le proprie scelte.

Il concetto di *postura* che ha attraversato tutto questo quarto capitolo sembra dunque trascinare il circoscritto ambito della formazione superiore per contaminare il rapporto con la conoscenza nuova, a qualsiasi contesto ed esperienza essa faccia riferimento. Ed è proprio questa “generalizzazione” all’esperienza che andremo ad accompagnare ed osservare con gli strumenti di indagine che presenteremo nel prossimo capitolo.





## Capitolo quinto

### ***Dall'agire al ri-pensare l'agire pensato: strumenti per la promozione di una postura riflessiva***

Può capitare di scoprire, ad esempio,  
di aver percorso un lungo e difficile tratto di strada  
per arrivare in un luogo che sarebbe stato raggiungibile  
anche per sentieri più semplici e meno impervi.  
Ma dobbiamo sempre ricordarci che le altre strade sono,  
forse, le strade di altri.

La nostra strada, invece, non può che essere quella:  
quella che solo guardando indietro ci appare come una strada,  
se mettiamo temporaneamente tra parentesi  
la sua natura di cammino incerto e difficile,  
che si è andato e si va facendo passo dopo passo e che,  
in modo apparentemente paradossale  
lo sguardo retrospettivo porta in avanti.

*Gianni Zanarini, 1990*

La citazione con cui abbiamo scelto di aprire questo capitolo esprime, con parole non nostre, le qualità che vorremmo emergessero di questa quinta parte della nostra riflessione, maggiormente metodologica; si tratta di qualità che determinano, in partenza, vincoli e possibilità di questa nostra riflessione: la sua *complessità* innanzitutto, e non a caso abbiamo scelto il pensiero di Gianni Zanarini; la sua *inter- e trans-disciplinarietà* che ci conduce ad assaporare i contributi variegati della narrazione e della metafora; la sua comprensiva *dialogicità*, rispettosa, almeno negli intenti, degli interlocutori, dei contesti e dell'imprevedibilità di entrambi.

Non intendiamo con la nostra volontà di apertura sollevarci da doveri di rigore; tutt'altro. Inseguiamo, piuttosto, il proposito di restituire le qualità che abbiamo annunciato e il *crogiolo multidisciplinare* di cui sono parte garantendo il rigore metodologico che si conviene ad una tesi di dottorato senza, tuttavia, dispiegarle, come si addice a ciò che è complicato ma, mai, a ciò che è complesso. Confidiamo dunque nel buon auspicio che le parole di Zanarini ci accorderanno.

Il proposito di "tutela" della complessità che abbiamo sopra esplicitato ci sembra garantito da una modalità di presentazione degli strumenti di indagine che abbiamo adottato e che vorremmo definire *trans-metodologica*. Se cronologicamente essi si sono susseguiti assecondando l'avanzamento dei progetti di ricerca oggetto d'indagine, da un punto di vista epistemologico e metodologico abbiamo inteso attraversare in momenti diversi le diverse *consapevolezze* dei nostri principali soggetti d'indagine: gli specializzandi impegnati in una "ricerca PARIMUN". Tale attraversamento ha riguardato, a più livelli e in più momenti, le medesime aree di indagine e i medesimi "indicatori" e ha coinvolto tutti gli interlocutori che compongono la triangolazione di nostro interesse: specializzandi "ricercatori PARIMUN", referenti aziendali e direttori di tesi.

Per la centralità del loro reciproco ruolo, a tutti i tre soggetti implicati si è rivolta, dunque, l'attenzione dell'indagine qui presentata e dei suoi strumenti. Tuttavia, il ricercatore *junior* ha senza dubbio meritato il riconoscimento del ruolo di primo attore della ricerca partenariale: la responsabilità e l'impegno che gli sono richiesti nella conduzione della sua "ricerca PARIMUN" gli attribuiscono una veste cruciale per il buon esito del comune lavoro. È infatti il ricercatore *junior* a portare sul campo l'approccio della ricerca-azione di cui tanto abbiamo parlato: è lui a sollecitare, sia in accademia che in impresa, che i presupposti della ricerca-azione si distribuiscano su quella porzione di terreno che entrambe queste organizzazioni vengono a condividere per opera della ricerca. Ogni azione compiuta in questo territorio partecipato è tanto cruciale quanto irreversibile! Lo specializzando, infatti, si scontra, fin da subito, con l'irreversibilità del campo in cui va ad operare. Se le esperienze formative vissute lungo il suo percorso accademico (simulazioni, progettazioni, esercitazioni, ecc.) gli avevano garantito possibilità d'errore e di apprendimento da esso, la ricerca "vera" in un'organizzazione "vera" (Allegato 5, p. 1) non ammette ripensamenti e ciascuna azione *situata* va progettata e programmata consapevolmente e, altrettanto consapevolmente, ripensata come parte della ricerca.

La "condotta" del ricercatore merita, dunque, un'attenzione speciale e così tutte le sue azioni. Ecco perché, guidati dal quadro psicogenetico piagetiano e neo-piagetiano entro il quale abbiamo collocato il lavoro di indagine, siamo giunti a ritenere che sia proprio tramite le *azioni* che il *ricercatore junior* è chiamato a compiere e le *reazioni* che la realtà aziendale gli rimanderà che egli potrà *formarsi* (Munari, 2010). La ricerca reale lo porterà – lo abbiamo già espresso nel precedente capitolo - inevitabilmente a "scontrarsi" con le *resistenze* della realtà, poiché, "semplicemente, la realtà è ciò che resiste" (Munari, 2010, p. 49) e investe lo specializzando dei propri *effetti retroattivi*.

Date queste premesse, anziché presentare per ciascuno strumento, uno per uno, le declinazioni e i lineamenti che ad esso abbiamo attribuito per perseguire la nostra finalità di ricerca, preferiamo proporre una presentazione che sarà così articolata:

- una prima parte dedicata ad un'introduzione degli strumenti, dei loro presupposti teorici e delle finalità metodologiche a supporto della loro adozione;
- una seconda parte dedicata alla presentazione dei nuclei di indagine che, tramite essi, ci siamo proposti di esplorare in momenti successivi e a livelli diversi di approfondimento.

## **5.1. Gli strumenti di indagine proposti al ricercatore PARIMUN**

### **5.1.1. Il diario del ricercatore PARIMUN e il Capitolo PARIMUN: dall'agire al pensare sul proprio agire**

Prima di descrivere gli strumenti che abbiamo adottato per perseguire l'obiettivo della presente indagine, riteniamo opportuno presentare sommariamente lo spazio allestito nella piattaforma per *e-learning* del Dipartimento di Scienze dell'Educazione: la piattaforma *Moodle*. Si tratta di un ambiente *software* strutturato sulla metafora dell'ambiente didattico e mirante a supportare gruppi di apprendimento nella fruizione dei materiali didattici (Trentin, 2004). Nel nostro caso

è stata finalizzata, principalmente, a supportare lo scambio di informazioni e comunicazioni nel gruppo di ricerca oltre ad ospitare il primo degli strumenti di indagine adottati con i ricercatori PARIMUN: il diario. Come ci ricorda Trentin (*ibidem*) le piattaforme hanno, soprattutto, il vantaggio di mettere a disposizione dei gruppi dei veri e propri *ambienti integrati* in cui convivono molteplici funzionalità: per la produzione e gestione dei contenuti, per gli scambi interpersonali, per la valutazione e la tracciabilità del lavoro svolto dai partecipanti. Ai fini della presente ricerca la piattaforma ha supportato, dunque, essenzialmente, le ultime due finalità messe in evidenza da Trentin: la promozione degli scambi interpersonali e della tracciabilità del lavoro.

Sono state previsti due differenti spazi, che hanno accolto i due gruppi di “ricercatori PARIMUN” coinvolti nella ricerca: il gruppo che ha avviato il proprio percorso nella prima annualità di lavoro di PARIMUN 2008-2009<sup>45</sup>, e il gruppo attivatosi nella seconda annualità 2009-2010. Riportiamo di seguito le videate principali dei due spazi attivati il primo nel 2009 e il secondo nel 2010 (immagine 1 e 2).

---

<sup>45</sup> A tale proposito si evidenzia che la presente ricerca di dottorato, afferente al XXIV° ciclo, ha avuto inizio a gennaio 2009. Tuttavia, l’Anno Accademico di riferimento al momento dell’avvio del progetto di ricerca di dottorato è il 2008/2009 e gli specializzandi, soggetti d’indagine, si trovavano, in quell’annualità, al secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua ed erano, quindi, in procinto di avviare l’elaborazione della loro tesi di laurea magistrale.



**Persone**



**Blog RINO**

<http://am-rino.blogspot.com/>



**Ricerca nei forum**

Cerca  Vai

[Ricerca avanzata](#) ?



**Amministrazione**

**Indice degli argomenti**



Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università

**QUESTO E' UNO SPAZIO DI LAVORO DEDICATO  
UNICAMENTE AI "RICERCATORI PARIMUN" CHE  
ABBIANO AVVIATO UN PROGETTO DI RICERCA-  
INTERVENTO IN IMPRESA SECONDO LE MODALITA'  
PREVISTE DAL PROGETTO PARIMUN**

[NEWS](#) Forum

[FORUM](#)

1

[DIARIO DEL RICERCATORE PARIMUN](#) Dialogo

[RISORSE CONDIVISE](#) Glossario



**Ultime notizie**



**Attività recente**



**Prossimi eventi**



**Calendario**



<p><input type="checkbox"/> <i>Calendario</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>I miei corsi</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Persone</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Amministrazione</i></p>	<p><i>Indice degli argomenti</i></p> <div data-bbox="927 491 1317 778" data-label="Image"></div> <p><b>PROGETTO PARIMUN 2010</b> <b>E' lo spazio di lavoro riservato agli specializzandi dei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Continua e in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi e Formativi che svolgano la loro tesi di laurea nell'ambito del Progetto PARIMUN</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•  <a href="#">NEWS</a> Forum</li><li>•  <a href="#">FORUM</a></li><li>•  <a href="#">DIARIO DI APPRENDIMENTO</a> Dialogo</li><li>•  <a href="#">DOCUMENTI DEL PROGETTO PARIMUN</a> Glossario</li><li>•  <a href="#">RISORSE CONDIVISE</a> Glossario</li><li>• </li></ul>	<p><input type="checkbox"/> <i>Ultime notizie</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Prossimi eventi</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Attività recente</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Utenti collegati</i></p>
---	---	--

Immagine 2 – Comunità Progetto PARIMUN 2010

Esse mostrano, in entrambe le annualità, i seguenti strumenti:

- un *Forum News*: una bacheca, dunque, che ha annunciato eventi di progetto ed eventi formativi o informativi di possibile interesse per i partecipanti;
- un *Forum di Discussione*: che ha cercato di favorire gli scambi, il confronto ed il supporto tra i partecipanti su tematiche/problematiche lanciate dal ricercatore o a partire da richieste *postate* dai “ricercatori PARIMUN”;
- un *Glossario* dedicato alle *Risorse Condivise*: che si è arricchito di documenti, esemplificazioni, articoli postati dal ricercatore e dal gruppo dei “ricercatori PARIMUN” in particolare a supporto dell’avanzamento metodologico dei singoli progetti di tesi magistrale. Nella seconda annualità i Glossari attivati sono stati due:
  - 1/ un primo spazio dedicato alla documentazione relativa al Progetto PARIMUN che, coerentemente con il proprio avanzamento, ha iniziato a produrre testi, documenti, tracce del proprio lavoro (es. elenco delle aziende ed organizzazioni aderenti al Progetto; elenco delle ricerche in corso; documenti di presentazione del Progetto stesso);
  - 2/ un secondo spazio strutturato secondo le stesse modalità dell’anno precedente;
- un *Dialogo* dedicato ai *Diari*: riservati, in entrambe le annualità, all’autore (il ricercatore PARIMUN), al ricercatore (la sottoscritta) e al direttore del progetto PARIMUN. Come verrà evidenziato successivamente abbiamo periodicamente *postato* degli stimoli, standard per tutti i ricercatori, e tale necessità di accedere ai diari ci ha orientato verso l’adozione dello strumento “Dialogo” che consente, per l’appunto, un “botta e risposta” continuo tra i ruoli di *tutor* e *studente*.

Veniamo dunque alla presentazione degli strumenti, partendo proprio dal “diario del ricercatore PARIMUN”, il primo strumento, in successione temporale, a coinvolgere lo studente.

Il diario costituisce uno strumento piuttosto consueto nella Ricerca-Intervento, strumento al quale vengono affidate la memoria del ricercatore e la memoria collettiva del progetto di ricerca. Esso ha, infatti, tradizionalmente, la finalità di consentire la *tracciabilità* della ricerca, di ricostruire la sua *cronografia*, concorrendo così ad una garanzia di rigore e di *analogazione dei risultati*, come la definisce Garcia Hoz (cit. in Zanniello 1993, p.9).

Nel presente lavoro, l’adozione di un diario della ricerca ha, tuttavia, una finalità ulteriore e primaria rispetto a quella che potremmo definire di “mappatura della ricerca”: costituisce per noi uno strumento di indagine che ci consentirà di esplorare, grazie alla viva voce dei ricercatori *junior* coinvolti, il divenire delle loro ricerche e il *farsi* stesso delle ricadute didattiche, metodologiche ed epistemologiche che andiamo ad indagare. Ci garantirà, infatti, uno sguardo, sempre attivo e vigile, sui processi delle ricerche consentendoci anche di collocare temporalmente, secondo un prima e un dopo, l’emersione di *eventi* ed *evidenze* che potremo connotare, appunto, come ricadute del dialogo università-impresa.

Non è tanto lo strumento “diario”, quindi, che intendiamo qui teorizzare, quanto più la sua *scrittura*. Come sottolinea Formenti, “il fare in quanto tale sfugge alla scrittura. Per tradursi in

parole deve scegliere una forma, il racconto, narrativo o introspettivo, il saggio riflessivo, la descrizione tecnica, la sintesi procedurale o lo schema” (2009, p. 15).

Affinché ci venga restituito dal ricercatore il “fare” della sua stessa ricerca, noi abbiamo scelto il *diario*. Un diario accessibile *online*, situato nella comunità *web* attivata per il gruppo di ricercatori PARIMUN e visibile esclusivamente all’autore stesso del diario, alla sottoscritta e al direttore del progetto PARIMUN, nonché supervisore del presente studio dottorale. Il diario ha costituito per noi, non tanto uno strumento di “rendiconto”, quanto più un vero e proprio strumento di ricerca. E la sua scrittura<sup>46</sup> persegue, nelle nostre finalità, la promozione di quella che Munari definisce “esplicitazione epistemica” (comunicazione personale, 2011) ossia l’esplicitazione dei passaggi cognitivi compiuti dai ricercatori nell’avanzare della loro conoscenza e, chiaramente, della loro ricerca e dunque una presa di consapevolezza di questi stessi passaggi. Tale finalità trova sostegno nelle riflessioni e nelle applicazioni, per lo più francesi, di *analyse des pratiques* (Amalberti R., De Montmollin M, Theureau J., 1991; Barbier J.M., Clot Y., Dubet F., 2000; Cnam-Crf, 2000) e, in particolare, di quel filone orientato alla *production de savoirs* e, dunque, sostenuto da preoccupazioni di carattere eminentemente epistemologico (Marcel, Olry *et al.*, 2002). Gli autori sostengono, infatti, che tale preoccupazione interessi particolarmente i dispositivi di analisi elaborati in ambito accademico e interessati a superare una lettura strettamente empirica delle pratiche professionali (*ibidem*) per valorizzare, invece, i saperi che da esse traggono nutrimento.

Molteplici sono gli studi e le ricerche di matrice francofona che si sono dedicati per l’appunto all’*analyse des pratiques professionnelles* concentrando la loro attenzione sulla *dimensione riflessiva* delle pratiche stesse e cercando di definire, come fa Perrenoud (2004), la *pratica riflessiva*, i suoi obiettivi, ma, soprattutto, i suoi presupposti. La letteratura francofona diventa così, per noi, il *trait d’union* tra la *Reflective Practice* di Schön (1993) e l’*Epistemologia Operativa* di Fabbri & Munari (1984-2005) poiché ritroviamo in dossier dedicati all’*analyse des pratiques*, come quello curato dalla rivista francese *Education Permanente* nel 2004, esperienze e spunti di riflessione a tutt’oggi ancora poco diffusi in Italia: si tratta di dossier ed approfondimenti che coniugano l’attenzione alle leve teoriche e pratiche che guidano l’azione, senza trascurare il contributo che la meta-riflessione può apportare sia in termini di efficacia delle *performances*, ma anche – ed è questo che più ci interessa – di presa di consapevolezza rispetto al proprio pensare e al proprio agire. Il rapporto tra quelli che Barbier definisce *savoirs théoriques* e *savoirs d’action* (1996), del resto, trae nutrimento da un territorio, quello francese, che dal 2002, grazie al dispositivo di VAE, *Validation des Acquis de l’Expérience*, permette di richiedere il rilascio di un diploma – anche universitario – a tutti coloro che abbiano maturato delle esperienze professionali (Mazzucco, Zaggia, 2011)<sup>47</sup>. Tuttavia, il riconoscimento dell’esperienza come fonte di apprendimento, in Francia è ben più datato. Già nel 1934 tale riconoscimento era possibile per acquisire il titolo di ingegnere! Poi nel 1985 il governo francese istituisce la VAPP, *Validation des Acquis Personnels et Professionnels* decretando le condizioni per la validazione degli studi, delle esperienze personali e professionali ai fini

---

<sup>46</sup> La nostra accezione non ha evidentemente a che vedere con il più comune riferimento alle operazioni cognitive implicate nelle abilità di scrittura.

<sup>47</sup> Per un approfondimento sul tema cfr. Aubret, 2000; Adjas, 2006; Pirot, 2007; in Italia si vedano Mazzucco, Zaggia, 2011; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011.

dell'accesso ai diversi livelli di istruzione superiore, per giungere, infine, al già citato procedimento di VAE. Tale "precocità" evidenzia l'altrettanto precoce attenzione che la Francia attribuisce alla formazione continua; un'attenzione che si traduce, come già abbiamo annunciato, nel riconoscimento e nell'attribuzione di una dignità ai *savoirs d'action* che alimenta ormai da oltre un ventennio (anche in concomitanza all'istituzione, nel 1991, sempre in Francia, del bilancio di competenze) studi e ricerche sulla connessione tra i saperi teorici e i saperi dell'esperienza. A questa radicata attenzione si aggiungono nuove spinte quali le trasformazioni delle professioni e delle forme di organizzazione del lavoro che richiedono agli operatori (di ogni livello) di sapersi adattare a situazioni di lavoro mutevoli e di saper "mobilizzare competenze che vadano verso un accompagnamento intellettuale della produzione (analizzare, diagnosticare...)" (éditoriale, *Education Permanente*, 160/2004, p. 5, traduzione nostra). È di fronte a queste nuove esigenze che maturano nuove modalità di formazione che perseguono un'integrazione sempre più stretta tra saperi ed esperienza:

"Dans ce contexte, l'analyse des pratiques est utilisée comme un outil de professionnalisation des personnes (développement de compétences liées à la prise de recul par rapport à l'action, production de connaissances sur l'action), des activités (repérer et classer les nouvelles pratiques pour redéfinir les contours d'une profession) et des organisations (construire le système d'expertise de l'organisation et la base de connaissances partagées)" (éditoriale, *Education Permanente*, 160/2004, p. 6)<sup>48</sup>.

È dunque a questo contesto e agli strumenti da esso sollecitati che ci ispiriamo poiché le loro finalità si rivolgono principalmente a quella stessa promozione di una *pratica riflessiva* (Perrenoud, 2004) che interessa questo nostro lavoro e alla quale ci siamo dedicati nel precedente capitolo.

È importante precisare, tuttavia, che la finalità dei nostri strumenti non è quella di sollecitare un professionista esperto alla lettura delle proprie pratiche, altrettanto esperte; finalità, questa, a cui si rivolgono soprattutto l'*analyse du travail* (Amalberti R., De Montmollin M, Theureau J., 1991) e l'*ergonomie "de langue française"* (Béguin, 2007; Theureau, 2007). L'adozione dei nostri strumenti, tutti comunque riconducibili all'*analyse des pratiques*, è maggiormente finalizzata a "formare dei professionisti riflessivi in formazione" dice Perrenoud (2004, p. 52), sollecitando in loro:

"l'acquisition d'une posture réflexive, d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion; le développement d'un « savoir analyser »; l'appropriation de savoirs sur l'action, faisant fonction de grilles d'analyse" (ibidem, p. 52)<sup>49</sup>.

L'adozione di strumenti di "analisi delle pratiche" è particolarmente diffusa, nel contesto francese, in ambito socio-educativo e, soprattutto, nella formazione degli insegnanti (Blanchard-Laville, Fablet, 2000a; 2000b; 2001). Seppur affine, dunque, il contesto della "ricerca primaria", proprio di PARIMUN, nel quale abbiamo impiegato strumenti ispirati

---

<sup>48</sup> Traduzione nostra: "In questo contesto, l'*analyse des pratiques* viene utilizzata come strumento di professionalizzazione delle persone (sviluppo di competenze legate alla presa di distanza dall'azione, produzione di conoscenze sull'azione), delle attività (reperire e classificare nuove pratiche per definire i nuovi contorni delle professioni), delle organizzazioni (costruire il sistema di *expertise* dell'organizzazione e la base di conoscenze condivise".

<sup>49</sup> Traduzione nostra: "L'acquisizione di una postura riflessiva, di un atteggiamento aperto, di un'etica della riflessione; lo sviluppo di un "saper analizzare"; l'appropriazione di saperi sull'azione che svolgano la funzione di griglie di analisi".



all'*analyse des pratiques* è piuttosto peculiare. Il “ricercatore PARIMUN” si forma, per il tramite della ricerca partenariale, non solo alla ricerca stessa, ma anche al suo futuro ruolo di formatore o esperto nella direzione e gestione di servizi educativi e formativi: la dimensione formativa si accompagna, dunque, a quella professionale. Tuttavia non si tratta qui, come già più volte abbiamo evidenziato, di un'esperienza di *stage* o tirocinio professionalizzanti. La postura di ricercatore, ruolo ricoperto dallo studente implicato nel progetto PARIMUN, lo sollecita ad osservare le proprie pratiche ma anche, e soprattutto, quelle degli altri interlocutori coinvolti nella propria indagine. La riflessione sollecitata porta non solo sulle proprie *azioni* ma anche sulle *reazioni* che ad esse seguono da parte del contesto e, dunque, sulla relazione tra le une e le altre. Se dovessimo stabilire un ordine di priorità (estremizzando) potremmo dire che, nel caso del ricercatore PARIMUN, l'attenzione è prima di tutto rivolta al contesto di indagine e solo dopo alle proprie personali pratiche che in esso si inseriscono e con esso devono dialogare. Il contesto non risulta, dunque, “solamente” *satellite dell'azione vissuta* nell'accezione di Vermersch (2005, p. 46), autore francese che si è dedicato proprio all'*esplicitazione* degli elementi taciti delle pratiche, bensì elemento caratterizzante dell'esperienza del ricercatore PARIMUN e *sede* privilegiata della sua operatività. Così come per la formazione iniziale e continua degli insegnanti, come dice ancora una volta Perrenoud, anche PARIMUN sembra “impadronirsi” contemporaneamente “de la figure du praticien réflexif et de l'analyse de pratiques comme démarche de formation” (2004, p. 54)<sup>50</sup>. Il dispositivo di accompagnamento allestito per il ricercatore PARIMUN promuove infatti, nello stesso tempo, l'esercizio di una postura riflessiva e, accanto ad essa, dunque, l'analisi delle pratiche esercitate presso il contesto di indagine delle tesi PARIMUN. A partire da quanto detto, potremo aggiungere che gli strumenti che abbiamo implementato si ispirano ai dispositivi di *analyse des pratiques* ma non risultano da essi trasferiti e adottati, sic et simpliciter, nel quadro di PARIMUN. In un certo senso, non ci stiamo occupando di vere e proprie *pratiche*, quanto piuttosto di *percorsi* (di *démarche de formation* appunto, per riprendere Perrenoud), percorsi in cui il giovane ricercatore riveste il ruolo ibrido di studente, e quindi di soggetto in formazione, ma anche di consulente junior e quindi di attore responsabilmente implicato in un contesto di indagine e di intervento. I nostri strumenti hanno dunque l'obiettivo di accompagnare il ricercatore PARIMUN in tutto il suo lungo percorso di ricerca-intervento, un percorso che richiama nei suoi tratti sia gli interessi di studio e indagine di Schön che quelli di Fabbri e Munari. Per questo, ciò che ha guidato la messa a punto degli strumenti - che costituiscono non solo la strumentazione di indagine, ma, ricordiamo, anche il dispositivo di accompagnamento dei “ricercatori PARIMUN” - è il focus sull'adozione della scrittura nelle pratiche professionali (De La Genardière, 1994; Malapert, 1994 ; Dejemepe, Dezutter, 2001; Crinon e Guigue, 2002; Blanchard-Laville e Fablet, 2003) e lo sforzo di “trasformare la testimonianza soggettiva in materiale di lavoro intellettuale” (Chartier, 2003, p. 20, traduzione nostra). Da questo punto di vista l'adozione del diario ha inteso, innanzitutto, riportare al nostro primo sguardo una *storia*, evidentemente soggettiva: una *storia di ricerca*. Abbiamo ritenuto, infatti, che solo uno strumento “narrativo” avrebbe potuto consentirci di percorrere, con il ricercatore *junior*, il divenire della sua ricerca. E ci avrebbe consentito di

---

<sup>50</sup> Traduzione nostra: “della figura del professionista riflessivo e dell'analisi delle pratiche come processo di formazione”.

cogliere la sua unicità, il suo vissuto, la profondità delle evidenze lasciate dall'esperienza di ricerca, le curve del suo apprendere e i movimenti del suo pensiero. Abbiamo inoltre perseguito, nella scelta dello strumento, un criterio di coerenza con il paradigma entro il quale situiamo questo lavoro e con la strategia di ricerca che abbiamo adottato, la ricerca-intervento. Questa nostra specifica postura ci impedisce di tenere separati la ricerca dal suo autore. Il processo di ricerca è inscindibile dal ricercatore e dal fluire delle sue conoscenze e delle sue esperienze: ricerca ed esperienza stessa della ricerca si influenzano vicendevolmente e la narrazione del loro divenire contribuisce a formalizzare, nero su bianco, tali reciproche influenze. E se una tale conversazione tra la ricerca e la sua sperimentazione sono considerate, dall'approccio che abbiamo adottato, parte integrante del progetto stesso di ricerca, una tale conversazione va promossa e sollecitata a qualsiasi livello di professionalità esso si situi, ma, ancora di più, nel caso di un ricercatore *junior*. Per quest'ultimo, infatti, la dimensione formativa della ricerca risulta ancora più evidente e coinvolgente. Perciò la *pratica riflessiva* sollecitata dalla scrittura, intende offrire al ricercatore *junior*, opportunità di connessione tra le diverse fasi della ricerca, le sue operazioni, gli eventi. Intende offrirgli, soprattutto, la possibilità di "mappare" il dialogo con l'organizzazione; di "fermare" sulle pagine del diario, le richieste e i solleciti che questa gli proporrà e di riflettere sulle proprie risposte e sui propri ulteriori rilanci. Questa riflessione in fieri sarà, così, riteniamo, *generatrice di senso* e di *coerenza* e potrà consentire al ricercatore di elaborare proprie *teorie locali* (Fabbri, Munari, 2005-1984) sul divenire della ricerca, sulle sue risposdenze alla teoria e alla metodologia della ricerca che porta nella propria cassetta degli attrezzi ma, soprattutto, su quegli *eventi* della ricerca (Munari, 1998; 2011) che gli sembreranno ad esse non corrispondere. Il diario avrà, dunque, la funzione di completare, per così dire, i "manuali", ricollocando, in una cornice di senso, le peculiarità che sfuggono ai prontuari metodologici.

La *storia di ricerca* sarà così, inevitabilmente, anche *storia di apprendimento*. Ecco perché riteniamo che sul piano teorico, il diario possa essere collocato su un continuum tra ricerca e formazione, a significare tutto il suo intrinseco potere formativo - auto diretto dal ricercatore *junior*, attore protagonista della propria esperienza di ricerca - e di tutta la sua valenza di esperienza di formazione.

Riprendendo Martinez (1995) si tratta di sollecitare gli specializzandi a mettere in parole la loro pratica di ricerca e di costringerli, mediante la scrittura, a esplicitare e visualizzare connessioni tra le azioni esercitate e gli insegnamenti teorici che, più o meno consapevolmente, li hanno guidati o ai quali la ricerca li conduce. La scrittura consente dunque un "ritorno" riflessivo sulla ricerca sia nei termine di una ricaduta del processo di ricerca, sia di un "ritornare" su di essa.

Se lo svolgimento narrativo del diario ci consente di raggiungere le numerose finalità che sopra abbiamo elencato, rappresentando la vera forza del "diario", questa stessa "libertà di narrazione" ne rappresenta, tuttavia, anche la maggior debolezza: come sappiamo la sistematizzazione di materiali raccolti a partire da *esercizi di narrazione* (Munari, 2011b) risulta piuttosto ardua. Per ovviare a tale debolezza, il "diario del ricercatore PARIMUN", pur aperto ad accogliere, in qualsiasi momento, tutte le riflessioni del giovane ricercatore, sollecita quest'ultimo mediante stimoli *ad hoc* ad osservare l'avanzare della propria pratica di ricerca e gli *eventi* che la connotano (Munari, 1998; 2011). La guida teorica di Schön con la sua

epistemologia della pratica (1983) ci supporta, dunque, nel promuovere momenti di riflessione in corso d'opera; momenti che sostengono il giovane ricercatore nell'*accomodamento* della realtà. Gli stimoli, che puntualmente abbiamo postato in piattaforma e che saranno di seguito presentati, hanno rivolto, infatti, l'attenzione dello specializzando verso le fasi cruciali della ricerca: l'incontro con l'organizzazione e il raggiungimento di un'"intesa" sul problema di ricerca; la messa a punto del progetto e la sua *coerenza* con il passato formativo e professionale dello studente e con il passato dell'organizzazione; la costruzione del quadro teorico e l'identificazione di teorie e maestri di riferimento; il metodo qualitativo o quantitativo adottato e la messa a punto degli strumenti; i risultati di apprendimento raggiunti dallo studente e i risultati che lui ritiene siano stati raggiunti dall'organizzazione, sempre in termini di apprendimento. Ogni diario ha inteso così condurre alla risposta ad una domanda di estrema rilevanza per il progetto PARIMUN e per l'Università: che cosa ha imparato il ricercatore *junior* dalla propria esperienza di ricerca? E ancora: che cosa ha imparato, secondo lui, l'impresa con cui ha condiviso il processo di ricerca? E l'università?

I focus, nella forma in cui sono stati proposti, hanno sollecitato lo studente ad andare oltre un semplificato resoconto degli accadimenti. Come sopra abbiamo annunciato riportando le parole di Chartier (2003), il percorso soggettivo del giovane ricercatore ha avuto l'opportunità di divenire materiale di lavoro intellettuale. La formulazione degli stimoli è stata volta a toccare corde intime che interpellano il rapporto che lo studente instaura, nel corso dell'esperienza, con la ricerca, con il sapere, con la sua conoscenza (Fabbri, Munari, 2005-1984), ma anche con la sua disponibilità a mettere in discussione le proprie azioni e a mettersi in discussione, a lasciarsi "crescere" dall'esperienza di ricerca. Ogni diario ha potuto restituire al proprio autore e al ricercatore una storia di apprendimento (Formenti, Gamelli, 1998) carica di significati e, soprattutto, di senso; abbiamo così ottenuto molteplici storie di apprendimento che potrebbero essere approcciate dal ricercatore da infiniti punti di vista e che si presterebbero ad un'analisi del contenuto quantitativa (Losito, 2002) o ad un'analisi ermeneutica. Ma che si presterebbero anche ad essere ripercorse con uno sguardo epistemico (Fabbri, Munari, 2005-1984; Sangiovanni, 2011) o ad essere rilette soffermando l'attenzione sugli *eventi* che le attraversano (Munari, 1998; 2011) o ad essere analizzate con altre strategie ancora, tanto ricco è il loro contenuto. Molteplici sono, dunque, le sfaccettature che hanno potuto emergere da un percorso così intenso e lungo come quello della ricerca PARIMUN. Il diario, infatti, accompagna tutto il progetto di ricerca; progetto che, solitamente, data la sua rilevanza, richiede in media un anno di lavoro per il suo svolgimento. Ciò fa sì che questo strumento, oltre a perseguire finalità eminentemente epistemologiche, mantenga anche la sua tradizionale funzione di "memoria", una memoria che al termine della ricerca si dispiega allo sguardo del ricercatore restituendogli suggestioni dimenticate, intuizioni accantonate, eventi critici superati dall'avanzare del lavoro e della maturità... e molto altro ancora!

Tale memoria, restituita al suo titolare, va ad alimentare il secondo degli strumenti di indagine contemplati dalla ricerca dottorale: il cosiddetto *Capitolo PARIMUN*. Si tratta di un contributo che consente alla narrazione, intrisa di emozione e consapevolezza, di fare incursione nel documento scientifico per eccellenza: la tesi di laurea. Il racconto del percorso di ricerca si affianca, così, con pari dignità, alle riflessioni teoriche e metodologiche del suo autore: il vissuto del ricercatore accompagna l'esplicitazione del disegno di ricerca; le sue azioni

accompagnano le sue teorizzazioni. In qualità di riflessione formalizzata al termine del percorso, essa consente allo *junior* di riappropriarsi di una visione d'insieme, sistemica, del proprio lavoro. Le diverse fasi della ricerca si connettono alle emozioni della ricerca stessa; le esigenze metodologiche si fondono con il desiderio di apprendere che ha motivato il giovane ricercatore ad intraprendere il percorso. Pensiero e azione si ricongiungono in uno scritto che tanto è stato apprezzato da docenti ed operatori aziendali per la sua intensità ed efficacia: la ricerca descritta nel *Capitolo PARIMUN* non è più ricerca asettica ed impersonale; ha l'opportunità di farsi esperienza incarnata, concreta.

Lo spazio riconosciuto nella tesi al *Capitolo PARIMUN* veicola, così, un'autorizzazione alla riabilitazione del punto di vista del ricercatore, "non più fattore di svalutazione del percorso di ricerca intrapreso, ma risorsa" (La Rosa, 2008, p. 56) in esso responsabilmente e attivamente coinvolta. In una "ricerca PARIMUN" tale assunzione di responsabilità rispetto al proprio ruolo di ricercatore prende forma quasi spontaneamente, come appagamento del desiderio di affermare la maternità o la paternità del proprio lavoro, di un lavoro inevitabilmente impegnativo, lungo, complesso, che reca in serbo talvolta imprevisti frenanti, ma che coinvolge il soggetto cosciente tutto *intero* (Fabbri, 1994), implicato cognitivamente, psicologicamente, eticamente, operativamente, nella propria ricerca e nella costruzione della propria conoscenza. Il "capitolo PARIMUN" oltre a dar voce al giovane ricercatore, autorizza la connessione, che si fa evidente, manifesta, tra *savoir théoriques* e *savoirs d'action* (Barbier, 1996). Crinon e Guigue (2002) ci ricordano, riportandoci ancora una volta all'esperienza francese, che l'elaborazione di quello che viene definito un *mémoire professionnel*<sup>51</sup> (una "tesi professionale") è una pratica giustificata dall'idea che scrivere della propria esperienza professionale abbia un valore formativo (*ibidem*). Ma gli autori giustamente si chiedono:

"Pour que l'écriture du mémoire soit formative, et non pas simple soumission à une formalité scolaire et administrative permettant d'être titularisé, ne doit-elle pas s'éloigner d'une écriture de l'immédiateté pour accéder à une écriture plus complexe, plus distanciée, tissant des liens entre des univers hétérogènes et revenant sur elle-même par des réécritures successives ? (*ibidem*, p. 203).<sup>52</sup>

Anche gli autori affermano, dunque, la centralità "d'être sujet de son écriture" (*ibidem*, p. 203): essere soggetti, protagonisti, della propria scrittura. Ciò significa, come già abbiamo detto, autorizzare l'incursione dell'"io", della prima persona singolare, in un documento accademico solitamente redatto in terza persona plurale o, addirittura, in forma impersonale ("si decide di", "si avviano", "si adottano", ecc.). La storia di apprendimento che trova accoglienza nel "capitolo PARIMUN" mal si abbina ad una tale impersonalità: l'esplicitazione del proprio personale percorso di ricerca e del proprio rapporto con esso fatica a costringersi entro un registro formale e distaccato. Anche nelle tesi in cui l'iter procedurale della ricerca venga restituito al lettore accademico in forma impersonale, tradizionalmente riconosciuta come garanzia di rigore, nel "capitolo PARIMUN" il giovane ricercatore si concede la licenza

---

<sup>51</sup> Si tratta di una pratica obbligatoria per la formazione degli insegnanti a partire dal 1991, con la creazione dello IUFM, l'*Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres*.

<sup>52</sup> Traduzione nostra: "Affinchè la scrittura della tesi sia formativa, e non risulti un semplice adempimento scolastico e amministrativo che consenta l'acquisizione del titolo, essa non dovrebbe prendere le distanze da una scrittura dell'immediato per accedere ad una scrittura più complessa, più "distanziata", che possa tessere dei legami con universi eterogenei e ritornare su se stessa attraverso delle ri-scritture successive?".

della “soggettività”. E a partire da questa “concessione” il sapere teorico giunge a fondersi con il sapere esperienziale.

Altro aspetto di rilievo è che la stesura del “capitolo PARIMUN”, oltre a costituire, abbiamo detto, un’affermazione di titolarità del lavoro, promuove una seconda, nuova riflessione sul percorso svolto. Il giovane ricercatore è infatti supportato nella sua redazione dal proprio diario nel quale può rintracciare tutti gli eventi significativi e le fasi di sviluppo del lavoro di ricerca e, dunque, percorrerli nuovamente e riflettere nuovamente su di essi, prenderne le distanze come hanno detto Crinon e Guigue (2002). Interviene, evidentemente, una distanza temporale dalla prima opportunità di riflessione a questo secondo momento di nuova riflessione sul proprio lavoro che risulta, ormai, concluso, definito, “teorizzato”. Il ricercatore è, dunque, in grado di spingersi ad osservazioni che potremmo definire *sistemiche* (Munari, 2009) in quanto alimentate dalle interazioni tra il ricercatore stesso e il suo “contesto di lavoro” così come esse vengono lette secondo il concetto di *sistema* che la cibernetica e la teoria dell’informazione hanno messo a punto (Varela, 2007-1985). Tra i presupposti teorici di PARIMUN emerge, infatti, chiaramente, un’ispirazione al pensiero complesso: la riabilitazione della posizione dell’osservatore e la sua centralità accanto al concetto di conoscenza che tale riabilitazione promuove ne danno evidenza (Fabbri, 1990). La sollecitazione della *postura riflessiva* poggia, infatti, su un concetto di conoscenza in movimento, che vede accentuate “le caratteristiche di evoluzione, di *trasformazione* contenute nel processo cognitivo e nel contesto che lo determina” (Fabbri, Munari, 2005-1984, p. 134): un’evoluzione che dal diario prosegue fino al “capitolo PARIMUN” per giungere poi al terzo strumento previsto ossia l’intervista mediata dal disegno interattivo.

### **5.1.2. L’intervista mediata dal disegno interattivo: ri-pensare l’agire pensato**

La promozione della *postura riflessiva* culmina nell’ultimo dei tre strumenti proposti al ricercatore PARIMUN, strumento altrettanto centrale nella sollecitazione di una riflessione sul processo della ricerca. Al termine del percorso è prevista la conduzione, con ciascun *ricercatore junior*, di una intervista supportata dal metodo del *disegno interattivo* (Fabbri, Cavara Mediolini, Vanelli, 1986; Fabbri, Munari, 1991) di cui si riporta un esempio nelle immagini 3 e 4<sup>53</sup>.

Il *disegno interattivo* è stato adottato frequentemente in ambito sanitario e consiste in

“una tecnica di intervista in cui al soggetto viene chiesto di disegnare l’oggetto o il concetto in questione durante il colloquio, e l’intervistatore può chiedere di intervenire nel processo di disegno per chiarire alcuni dettagli” (Fabbri, Munari, 1991, p. 2).

Nel nostro caso è stato richiesto ai neo-laureati di collocare lungo una linea del tempo, il cui inizio coincideva con l’avvio del progetto di ricerca e il cui termine con la discussione della tesi di laurea, gli eventi principali del proprio “percorso PARIMUN”. Si tratta, ancora una volta, di una strategia volta a sollecitare lo specializzando a ripercorrere, a lavoro terminato, il

---

<sup>53</sup> Si vedano in Appendice tutti i disegni elaborati dai ricercatori PARIMUN.

procedere della ricerca e a riflettere, dunque, su di esso, secondo gli stimoli offerti dal conduttore.

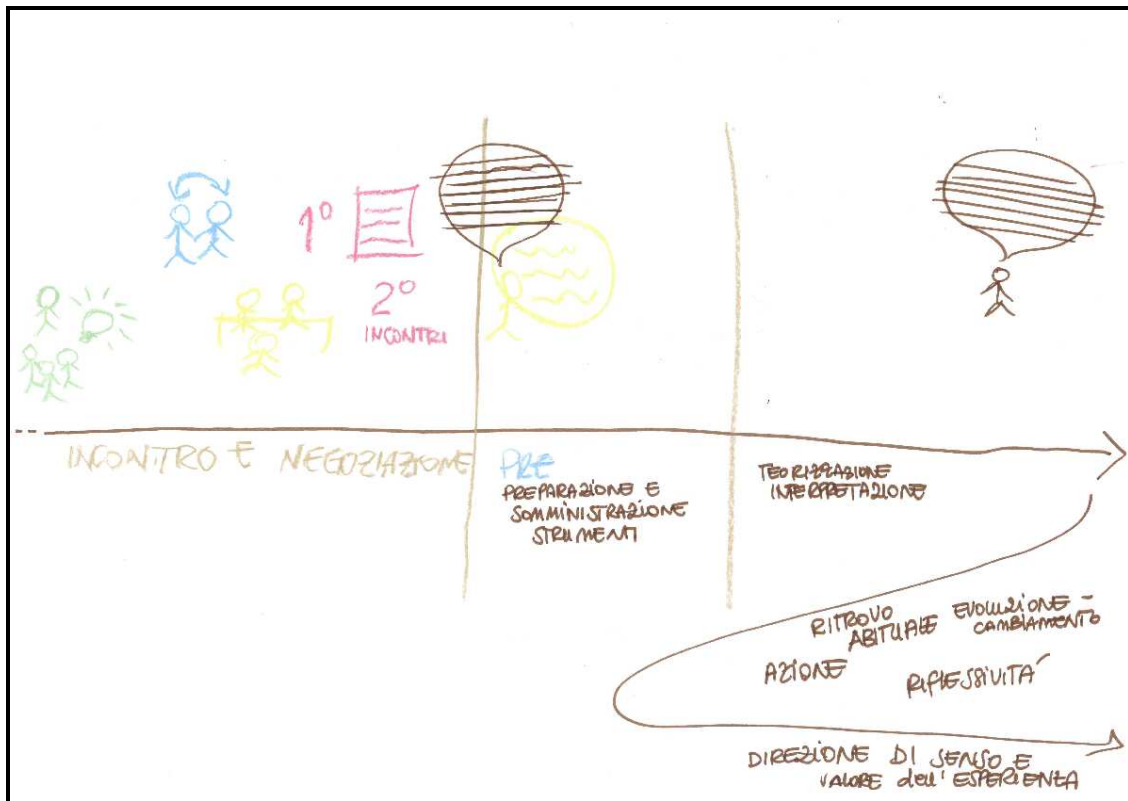


Immagine 3 – Esempio di disegno interattivo

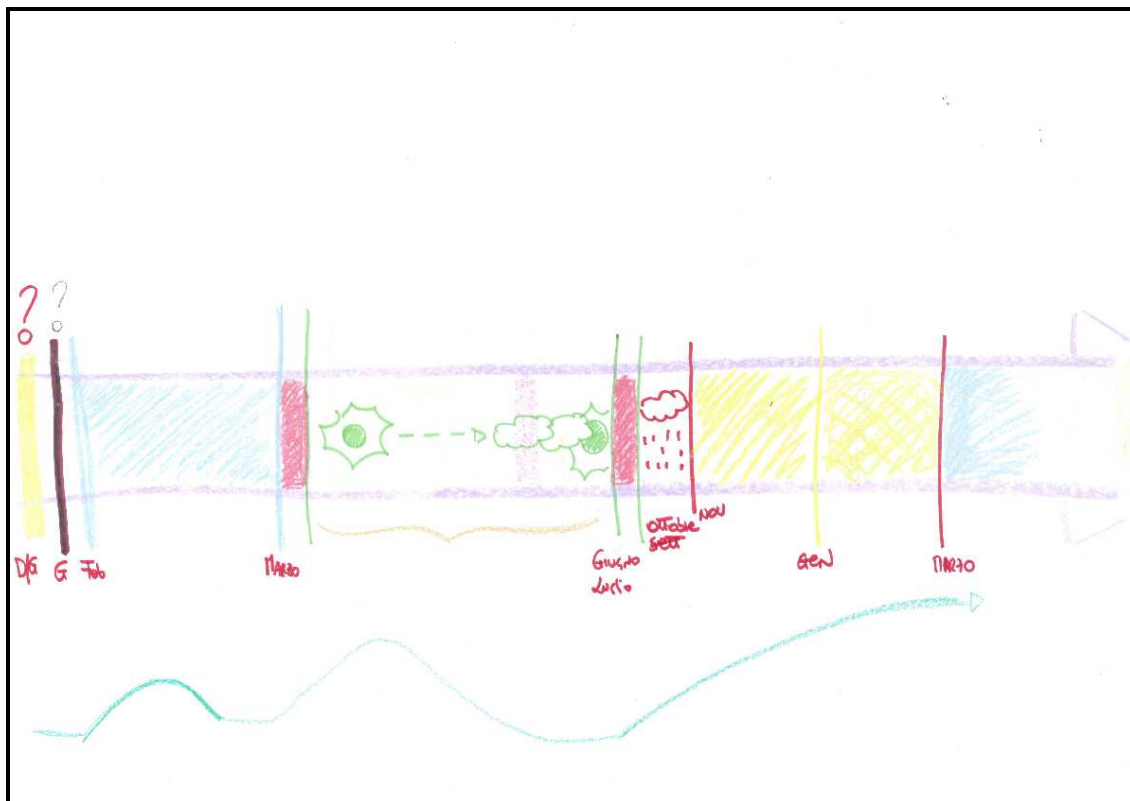


Immagine 4 – Esempio di disegno interattivo

L'intervista semi-strutturata proposta, mediata dal *disegno interattivo*, si ispira all'*intervista di esplicitazione* elaborata da Vermersch (2005). Si tratta infatti di una tecnica che sollecita un "ritorno riflessivo sia sul funzionamento cognitivo nella realizzazione di un compito che sul vissuto di una pratica professionale" (traduzione nostra, Paquay, Sirota, 2002, p. 1); una tecnica portatrice di apporti differenti: dalla teoria della presa di coscienza di Piaget accanto alle tecniche di ascolto e di accompagnamento proprie del lavoro terapeutico oltre all'intento fenomenologico di descrizione dei vissuti soggettivi (*ibidem*). L'intervista prevista in PARIMUN, preoccupandosi di ripercorrere l'intero lavoro di ricerca, si allontana dal focus su un singolo compito che costituisce, invece, la peculiarità dell'intervista di esplicitazione. Tuttavia si ispira ad essa, condividendone la stessa matrice piagetiana e interessandosi all'"azione della ricerca" cercando di "distinguere l'iter procedurale sia dai saperi teorici che gli sono idealmente collegati e dagli scopi che lo organizzano, che dalle informazioni collegate al contesto in cui si iscrive (ambiente, circostanze) e dai giudizi di cui il soggetto è portatore" (Vermersch, 2005, p. 34). Tuttavia, l'intervista prevista al termine del percorso, non elude quelli che Vermersch (*ibidem*) ha definito *satelliti dell'azione* (per l'appunto, il riferimento ai saperi teorici, al contesto, ai giudizi) che vengono però scissi da momenti veri e propri di esplicitazione dell'azione. L'intervista prevede infatti dei focus di riflessione moderati dai rilanci che tipicamente guidano e stimolano un'intervista di esplicitazione così come l'autore francese l'ha elaborata e che conducono l'intervistato a ripercorrere "come ha fatto a...". La domanda assolutamente bandita dall'intervista di esplicitazione è quella che esordisce con un "perché?". Non è il "perché" che ci informa dei processi di ricerca e di apprendimento attivati dai giovani ricercatori, bensì il "come". La ricerca delle motivazioni determina sempre resistenze: chi si sente interrogato sui "perché" si sente inevitabilmente valutato, misurato nella bontà delle proprie scelte e delle proprie azioni. Ma chi ha l'opportunità di narrare un processo di cui è stato parte attiva, protagonista, così com'è per il giovane ricercatore nel proprio, personale, progetto PARIMUN, attinge, inevitabilmente a ciò che sa, proprio perché l'ha vissuto: le resistenze vengono abbattute dall'ovvietà del conoscere meglio di chiunque altro ciò che si è personalmente sperimentato; non c'è rischio di essere impreparati. Vermersch, ricordando Piaget, sottolinea che:

"La storia dimostra che il fare efficace il più delle volte ha preceduto i concetti che consentivano di giustificarlo. Quando si ottiene la dettagliata descrizione del fare, nella sua dimensione procedurale, si possono agevolmente inferire i saperi teorici e funzionali effettivamente utilizzati nell'azione" (*ibidem*, p. 51).

L'autore aggiunge, inoltre, che:

"La verbalizzazione della propria azione, nel dettaglio dell'esecuzione, è coinvolgente per la persona, che vi è necessariamente presente come lo. Essa vi si dispiega nei successi e nelle difficoltà attraverso la descrizione della concatenazione delle azioni elementari, sia di tipo informativo (identificazione, criteri) che esecutivo (realizzazione di un'operazione)" (*ibidem*, p. 50).

Ritorna la presenza, in prima persona, del ricercatore. L'intervista conclusiva, mediante la tecnica del disegno interattivo, lo invita, infatti, a rappresentare, graficamente e verbalmente, tutto il suo viaggio di ricerca, sollecitandolo ad approfondire alcuni focus: la fase di avvio del percorso, la definizione della *domanda*, la messa a punto della strategia di ricerca e degli strumenti, gli eventuali imprevisti sopraggiunti nel percorso, i cambiamenti nella sua *idea* di

organizzazione e di ricerca e, infine, la fase di congedo. La finalità dello strumento, è ancora una volta, quella di stimolare considerazioni sull'intera esperienza di ricerca, in una terza fase dell'esperienza stessa, a partire dalla riflessioni su alcune fasi cruciali di avanzamento del lavoro e dagli *eventi* che il ricercatore tratterà nel proprio disegno, evidenziandone la centralità.

### 5.1.3. Dall'agire al pensare sul proprio agire; dal pensare sul proprio agire, al ri-pensare l'agire pensato

Tre risultano dunque gli strumenti di accompagnamento previsti e tre i momenti nei quali essi vengono proposti al giovane ricercatore lungo il suo percorso. Data la complessità del piano di indagine riportiamo, mediante una rappresentazione grafica, la scansione temporale della somministrazione dei tre strumenti.

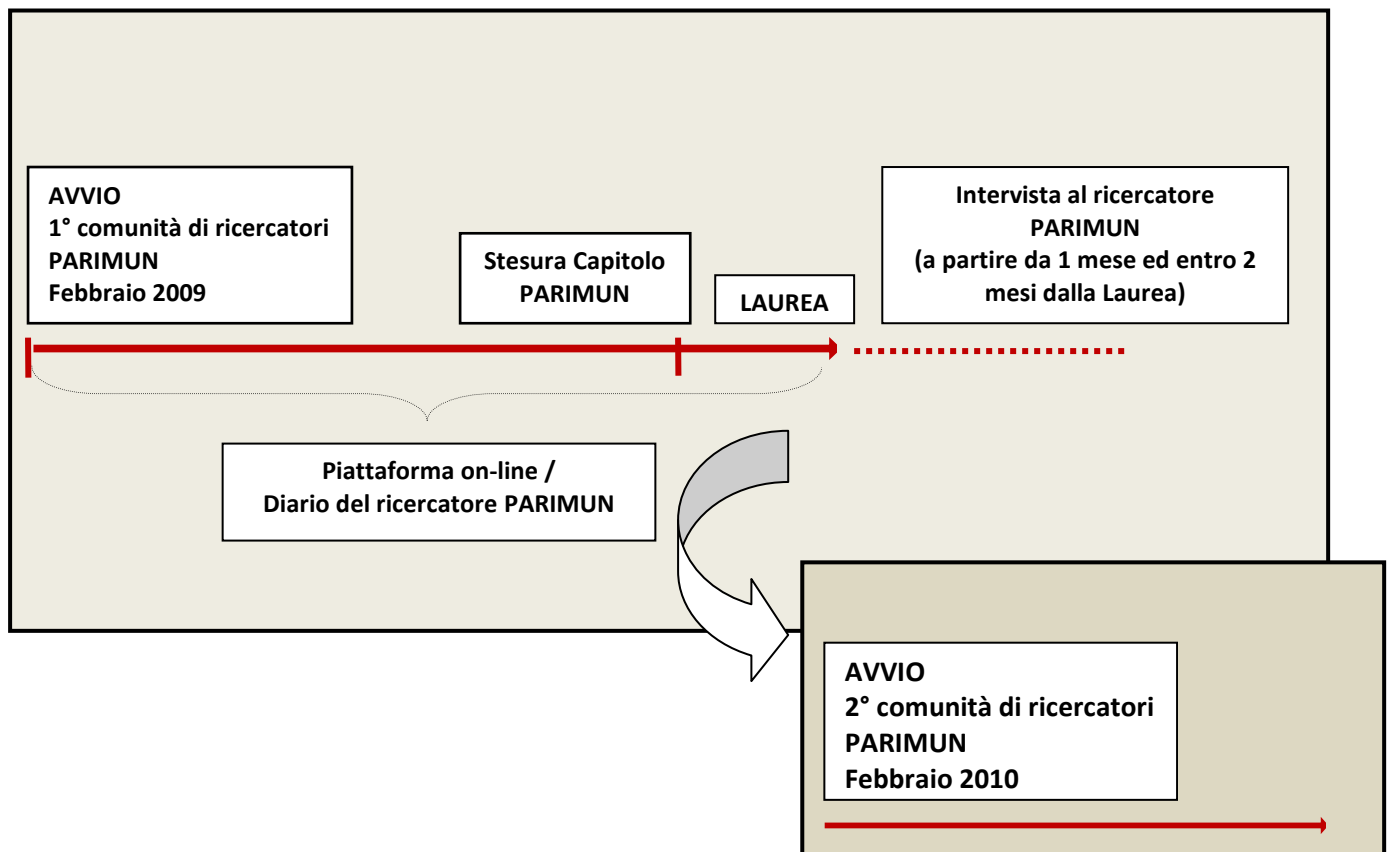


Figura 3 - Scansione dei tempi di somministrazione degli strumenti di indagine

Il diario accompagna tutto il progetto di ricerca costituendo una sorta di *diario di viaggio* che avanza con l'avanzamento stesso della ricerca e che vede contaminarsi fortemente l'*iter procedurale* della ricerca, per riprendere Vermersch, con il vissuto della ricerca stessa. Il *Capitolo PARIMUN* viene, invece, elaborato dal ricercatore al termine del suo percorso, al momento della stesura della propria tesi di laurea. Esso costringe così lo studente a rileggere le proprie azioni proprio mentre formalizza i risultati della ricerca e si prepara a sottoporli al vaglio dell'organizzazione e della comunità accademica. Le sue emozioni sono, dunque, prorompenti e, inevitabilmente, attraversano questo scritto, affiorando qua e là



prepotentemente. L'intervista, infine, interviene da un minimo di uno ad un massimo di due mesi dalla discussione della tesi di laurea, quando il processo di ricerca risulta ormai "metabolizzato" e ha ottenuto l'approvazione della comunità scientifica. Il ricercatore PARIMUN ha avuto così il tempo di ripensare, con maggior distacco e obiettività, alla sua esperienza, rivalutandone tutte le sfaccettature: il proprio vissuto e le proprie *inter-azioni* con l'organizzazione e l'accademia, in primis, ma anche l'impianto metodologico della ricerca, l'efficacia dei suoi strumenti... e quanto altro ha caratterizzato, rendendolo del tutto personale, il progetto di ricerca.

La successione dei tre strumenti muove dunque dall'agire della ricerca ed è su questo stesso "agire" che si sofferma il diario. Il capitolo passa dall'agire al pensare sul proprio agire: lo "rumina" e lo restituisce alla comunità aziendale e a quella accademica. Con l'intervista, infine, il ricercatore ri-pensa, nuovamente e con maggior distacco, il proprio "agire pensato", formalizzato nel *Capitolo PARIMUN*, seguendo un processo ricorsivo che fa emergere, ad ogni step, nuovi elementi e nuove consapevolezze.

I tre strumenti possono culminare, poi, in un ulteriore momento di incontro e di intersezione tra il ricercatore PARIMUN e organizzazione di riferimento. Si tratta dell'opportunità di presentare il proprio percorso di ricerca agli interlocutori del Progetto PARIMUN: colleghi, quindi specializzando dei due corsi di laurea magistrale coinvolti, ma anche referenti di impresa e docenti. Tale opportunità non costituisce un ulteriore *step* contemplato nel disegno di ricerca, ma riteniamo interessante segnalarla per l'intensità delle riflessioni che, ancora una volta, sollecita nel ricercatore. La predisposizione della restituzione del lavoro di ricerca, introdotta dal referente dell'organizzazione in cui essa si è svolta, costituisce una nuova occasione di riorganizzazione del processo stesso della ricerca, del suo vissuto ma anche delle sue "componenti" più metodologiche (fasi, strumenti, risultati, ecc.). Lo specializzando, per l'ennesima volta sollecitato ad esplicitare il proprio lavoro, lo rielabora, lo riordina, lo fa proprio nuovamente, predisponendone una sua presentazione ad altri e raccogliendo da essi nuovi stimoli, provocazioni, gradimenti o perplessità. Il referente aziendale introduce tale esposizione, presentando, a propria volta, il contesto organizzativo nel quale il lavoro si è inserito e precisando la domanda di ricerca inizialmente proposta all'Università e al ricercatore PARIMUN. Questa nuova opportunità di triangolazione, si verifica in occasione di un ciclo seminariale diretto dal prof. Alberto Munari, sul tema "Ricerca-Intervento Nelle Organizzazioni", finalizzato a fornire un supporto metodologico agli studenti dei corsi di laurea magistrale coinvolti nel progetto PARIMUN<sup>54</sup> ma anche a garantire un nuovo momento di collaborazione tra le tre istanze: ricercatori junior, docenti e referenti aziendali. Gli strumenti fino a qui presentati hanno riguardato, infatti, esclusivamente i ricercatori. Ma non sono questi i soli ad essere coinvolti nel progetto di ricerca. Ricordiamo la centralità del ruolo rivestito da referenti accademici e aziendali. Proprio la centralità di tutti e tre gli attori coinvolti nell'elaborazione di una ricerca PARIMUN ci ha orientati verso l'allestimento di un disegno di *triangolazione* dei soggetti: abbiamo richiesto, infatti, anche a docenti e operatori delle aziende di soffermarsi, mediante un'intervista semi-strutturata, su stimoli coerenti con quelli già proposti ai ricercatori. Le interviste condotte con i due committenti del ricercatore PARIMUN

---

<sup>54</sup> Ricordiamo: Scienze della Formazione Continua e Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, Scolastici e Formativi.

hanno seguito una traccia di massima molto simile a quella proposta ai ricercatori, volta ad indagare le ricadute formative sollecitate dal progetto PARIMUN in tutti i suoi attori. Poiché lo strumento presentato a docenti e referenti d'impresa ha seguito una traccia più tradizionale, non entriamo nel merito dello strumento, ma passiamo direttamente a presentare, nel dettaglio gli stimoli dei 5 strumenti che abbiamo adottato:

- il “diario del ricercatore PARIMUN”;
- il “capitolo PARIMUN”;
- l'intervista semi-strutturata mediata dal disegno interattivo, proposta al ricercatore PARIMUN;
- l'intervista semi-strutturata proposta ai docenti, direttori di tesi;
- l'intervista semi-strutturata proposta ai referenti aziendali delle ricerche PARIMUN.

## **5.2. I nuclei d'indagine: prevedibilità ed eccezionalità di eventi induttivi**

Dopo aver presentato presupposti teorico-metodologici e finalità degli strumenti di indagine costruiti ed adottati, entriamo ora nel merito dei nuclei di indagine con cui abbiamo inteso sollecitare la *postura riflessiva* di ciascun ricercatore PARIMUN.

Come dice Formenti, crediamo sia importante:

“nella scrittura delle pratiche [...] raccontare eventi specifici, esemplari. Solo raccontando il cosa e il come di una specifica azione [...] – un incontro, un percorso, un evento – possiamo infatti sperare di mantenere vivo quel legame tra esperienza e discorso, tra vita vissuta e vita rappresentata” (Formenti, 2009, p. 15).

Per questo i fuochi di attenzione che abbiamo scelto di proporre ai ricercatori hanno cercato di ricondurre gli stessi ad eventi concreti: ad *eventi induttivi*, come potremmo definirli guidati da Donata Fabbri (1990-2004; 2011):

“l'*evento induttivo* è un evento che porta l'individuo a esplicitare a se stesso o agli altri, i processi mentali, le riflessioni, le procedure (metodologiche, cognitive, ecc.) utilizzate in una determinata situazione o contesto (di vita, di apprendimento). L'*evento induttivo* è luogo di incontro tra problematiche e scelte cognitive ( quelle che ciascuno di noi è chiamato a fare quando conosce), il che permette a chi è impegnato in una relazione educativa di poter tener conto di questi aspetti contemporaneamente, ed evidentemente porsi anche il problema della gestione e dell'utilizzo di questo potenziale” (Fabbri, 2011, p. 163).

Questa definizione esplicita, con estrema precisione e raffinatezza, due nostre finalità, di prioritaria importanza. I nostri strumenti che – ricordiamo sono sia di indagine che di accompagnamento – devono infatti:

1. sollecitare il ricercatore a riflettere sul proprio percorso e per farlo devono ancorarsi ad eventi concreti (“l'evento induttivo è luogo di incontro tra problematiche e scelte cognitive”);
2. consentirci di essere costantemente aggiornati sull'avanzamento dei progetti per poterli seguire con un accompagnamento *ad hoc* (“porsi il problema della gestione e dell'utilizzo di questo potenziale).

Fabrizi ci propone diverse modalità per suscitare un evento induttivo: la lettura di un testo o di una poesia, la visione di immagini, la realizzazione di un'attività pratica, ecc. (ibidem). La ricerca partenariale è una di queste modalità: offre al giovane ricercatore una vasta gamma di possibili *eventi induttivi* che si allestiscono da sé, senza che noi li programmiamo. Ciò che sta a noi favorire è che l'attenzione del ricercatore si rivolga verso di essi. Per fare ciò i nostri nuclei di indagine hanno cercato di rivolgere l'attenzione del consulente junior verso due tipologie di *eventi induttivi* che potremmo così precisare:

- *eventi induttivi prevedibili*: ossia eventi che hanno a che vedere, usualmente, con la realizzazione di un'indagine e, nel nostro caso particolare, di un'indagine condotta in partenariato (pensiamo alla fase obbligata della negoziazione del progetto di indagine, alla messa a punto degli strumenti e alla loro somministrazione: tutti step che il ricercatore, prima o poi, deve compiere);
- *eventi induttivi eccezionali o imprevisti*: eventi che vanno oltre le abituali fasi di avanzamento di una ricerca empirica e che non sono previsti e prevedibili né da noi né dal ricercatore né dai suoi interlocutori. Questi *eventi* sono definibili come “un qualsiasi episodio vissuto che il soggetto considera come tale” (Munari, 2011, p. 19): una definizione apparentemente tautologica che, tuttavia, restituisce la dimensione di forte soggettività che la definizione di un evento ha per ciascuno di noi. Ciò che è evento per un ricercatore può non esserlo per un altro.

Nel tracciare i nuclei d'indagine siamo partiti dal presupposto che i ricercatori avrebbero depositato spontaneamente nel diario, luogo di soggettività autorizzata e sollecitata, gli *eventi imprevisti* in quanto “perturbatori” del loro percorso programmato. In effetti ciò che tradizionalmente si scrive, d'impatto, in un diario, sia esso il diario di un adolescente o quello di un ricercatore, è ciò che colpisce in quanto lontano dall'ordinario e dal prevedibile. Tuttavia era per noi fondamentale anche seguire l'ordinarietà dei percorsi e perciò i nuclei si sono dedicati proprio a fasi ed aspetti che accomunano qualsiasi percorso di ricerca e questo al fine di invitare il ricercatore a riflettere anche sul regolare avanzamento del proprio lavoro. A tale proposito riportiamo di seguito gli stimoli postati nei diari (traccia 1) evidenziando che essi sono stati pubblicati in ciascun diario separatamente, seguendo lo stato di avanzamento del singolo percorso. Solo gli stimoli metaforici postati all'inizio, a metà e a fine percorso sono stati inseriti in tutti i diari contemporaneamente, invitando i ricercatori a condividerne in *Forum* le risposte. In questo caso lo stimolo ha esortato gli studenti a presentare la propria ricerca, supportata da un'immagine scelta liberamente. “Qual è – all'inizio, a metà percorso e a fine percorso – l'immagine della vostra ricerca?”. Si tratta di una domanda volutamente aperta: aperta ad accogliere tutte le possibili sfaccettature della ricerca, la sua dimensione soggettiva (il vissuto), quella metodologica, quella operativa, ecc. Ciascun ricercatore ha potuto scegliere il proprio posizionamento e restituirlo per il tramite di una metafora (l'immagine scelta). Non a caso abbiamo richiesto una metafora:

“quando l'accordo sul vocabolario viene a vacillare, quando le certezze metodologiche sono messe in discussione, quando le idee nuove non possono o non vogliono usare i concetti di prima per esprimersi, quando insomma si tratta di modificare il rapporto con il sapere, la metafora diventa forse l'unico strumento disponibile al nuovo sapere per legittimarsi e all'individuo per assimilare e accomodarsi al nuovo sapere. La metafora sarebbe quindi lo

strumento privilegiato per operare delle trasformazioni in seno al rapporto con il sapere” (Fabbri, Munari, 2005-1984, p.133).

Ecco che la metafora viene in aiuto del neo-ricercatore. In fase di avvio la metafora dà parola allo studente che ancora non sa esprimersi in merito alla propria ricerca, e così accade anche in itinere. È impressionante verificare come, al termine del percorso, accada proprio il contrario: l’immagine scelta è un elemento accessorio. Alcuni ricercatori nemmeno la rintracciano: le loro parole sono ormai sufficienti e capaci di restituire al gruppo il proprio lavoro. Quelle trasformazioni di cui parlano Fabbri e Munari sono ormai avvenute, vi è accordo sul vocabolario e coerenza sulle scelte metodologiche: la metafora non è più l’unica possibilità di espressione.

Le analisi che presenteremo nel capitolo successivo non entreranno nel merito delle metafore adottate che richiederebbero un’analisi a se stante. Tuttavia abbiamo scelto di introdurle tra gli stimoli proposti ai ricercatori per avviare e tenere vivo quel processo di esplicitazione che nei nostri intenti doveva accompagnare tutto il percorso degli studenti. L’uso della metafora, così come gli altri stimoli proposti, ha voluto “pungolare” il ricercatore affinché, “costretto” a riportare certi accadimenti del proprio percorso, fosse anche obbligato a posizionarsi. Questa è la caratteristica principale di tutte le sollecitazioni che abbiamo postato nel diario, prima, e che abbiamo proposto di riprendere nel *capitolo PARIMUN* e nell’intervista, poi: il ricercatore è obbligato a posizionarsi in prima persona. Non può esimersi da una partecipazione attiva alle scelte metodologiche adottate (che sono anche scelte etiche e valoriali). Il suo essere protagonista sul campo non gli permette di “nascondersi” né dietro la guida accademica fornita dal docente né dietro le imposizioni del campo veicolate dal referente aziendale. Ecco perché i nuclei di indagine hanno voluto portare l’attenzione dello studente sulla sua personale esperienza (quegli *eventi induttivi* prevedibili di cui sopra abbiamo parlato) e la formulazione degli stimoli di seguito riportati lo dimostra (figura 4). Ecco che allo studente non si chiede semplicemente quali siano state le tappe che hanno consentito di raggiungere l’intesa con l’organizzazione, ma gli si chiede anche quali siano stati i suoi personali contributi a tale raggiungimento. E non gli si domanda soltanto quali siano state le sue guide teoriche, ma piuttosto perché ha scelto proprio quelle guide e in quali momenti si siano rivelate di particolare importanza. Il richiamo ad eventi concreti è quindi costante.

## TRACCIA DEL DIARIO DEL RICERCATORE PARIMUN (1/2)

### 1. METAFORA DELLA RICERCA (Da presentare nel forum)

Qual è l'immagine della vostra ricerca?

L'immagine che sceglierete servirà a presentarvi come "ricercatori Parimun" e a presentare ai vostri compagni di viaggio la vostra "organizzazione PARIMUN" e il tema della vostra ricerca!

### 2. INCONTRO CON L'ORGANIZZAZIONE E "INTESA" (Avvio del diario)

Quali sono state le tappe di "incontro" con l'organizzazione?

(L'ha identificata lei o le è stata proposta dalla direzione del progetto?

Come è avvenuto il primo contatto?)

COME siete arrivati ad un'intesa sul tema di ricerca? Quali sono stati i passaggi? Quali i suoi personali contributi e quelli del suo/i referente/i aziendale/i in vista della definizione e messa a punto del tema di ricerca?

A riguardo le chiedo di ripercorrere, quanto più minuziosamente possibile, gli scambi, i rilanci, le reciproche perplessità discussi con il suo referente nell'incontro che avete dedicato alla definizione del tema di ricerca.

### 3. MESSA A PUNTO DEL PROGETTO: COERENZA AZIENDALE E PERSONALE

Il progetto che ha costruito e dettagliato con l'azienda/organizzazione in che modo è coerente con il "passato aziendale" e con il suo passato formativo e professionale? In che misura risponde ai fabbisogni aziendali? E ad un suo bisogno?

### 4. COSTRUZIONE DEL QUADRO TEORICO: TEORIE E MAESTRI

Come ha proceduto a documentarsi sul tema d'indagine concordato?

Ci sono stati autori, testi, documenti, opportunità di confronto o di scambio, persone, ecc... che l'hanno guidata, in maniera particolare, nell'avvio del suo lavoro di ricerca? Per quale motivo sono stati importanti o più importanti rispetto ad altri?

C'è stato un momento, o più, in cui questi contributi le sono risultati particolarmente di supporto nel suo progetto di ricerca?

*Figura 4 – Il diario del ricercatore PARIMUN (1 parte)*

## TRACCIA DEL DIARIO DEL RICERCATORE PARIMUN (2/2)

### 5. METAFORA DELLA RICERCA (Da condividere nel forum)

A metà del suo percorso qual è l'immagine della sua ricerca?

E' ancora la stessa che ha scelto all'inizio o è cambiata?

### 6. METODI QUALITATIVI E QUANTITIVI: PERCHE', COSA, A CHI E COME?

Quale/quali strumento/i ha scelto di utilizzare? Perché l'ha scelto? Come l'ha costruito e poi somministrato/utilizzato?

Cosa ha imparato somministrandolo/utilizzandolo? In particolare per questo ultimo aspetto la invito a tenere traccia degli spunti di riflessione che l'uso dello strumento le ha offerto nell'arco temporale dell'indagine.

Ora che ha concluso la "raccolta dei dati" cosa ritiene di aver imparato sulla predisposizione e somministrazione di uno strumento di indagine?

### 7. RISULTATI

Cosa ritiene di aver imparato sulla ricerca e sulle organizzazioni da questa esperienza?

Cosa ritiene che l'organizzazione abbia potuto imparare sulla ricerca da questa esperienza?

### 8. METAFORA DELLA RICERCA (Da condividere nel forum)

A conclusione del vostro percorso qual è l'immagine della vostra ricerca?

*Figura 4- Il diario del ricercatore PARIMUN (2 parte)*

L'impostazione data al diario si mantiene coerente anche nella traccia del capitolo PARIMUN fornita agli studenti. La traccia presenta i punti principali da sviluppare, tutti in linea con quanto già espresso dal ricercatore nel diario, lasciando libero quest'ultimo di scegliere il proprio grado di implicazione personale. Anche questa volta, però, il ricercatore viene invitato a posizionarsi, nel momento in cui gli viene chiesto di esplicitare "cosa si è appreso grazie a questo confronto con la realtà organizzativa, come è stato possibile utilizzare le conoscenze apprese nel corso degli studi universitari, quali sono le eventuali "gaffes" strategiche da evitare" (vedi figura 5). In questo caso gli viene chiesto, evidentemente, di attingere alla propria personale esperienza, potendo qui attingere anche a quanto già elaborato nel proprio diario.

## TRACCIA PER LA STESURA DEL “CAPITOLO PARIMUN”

In questa parte lo stile è quello di un resoconto: piuttosto narrativo, con ampio spazio dedicato ai commenti personali, sempre a condizione che essi possano essere ben identificati nel testo. Di norma il lettore deve comprendere facilmente “chi” si sta esprimendo in un dato momento. La strutturazione di questa prima parte dovrebbe comprendere i seguenti paragrafi:

- 1.1 La presentazione dell’impresa o dell’organizzazione e del settore nell’ambito del quale la ricerca si è sviluppata: struttura (mostrare l’organigramma) e breve storia (integrata da eventuali riferimenti bibliografici).
- 1.2 Il contatto, l’accoglienza, l’inquadramento di cui si ha beneficiato, il “clima” nel quale si è potuto svolgere il lavoro.
- 1.3 I diversi compiti e le esperienze che è stato possibile realizzare (indagini, interviste, ricerche, analisi di documenti, incontri significativi, visite, viaggi, ecc.).
- 1.4 La fine della ricerca-intervento: la conclusione del lavoro intrapreso, il congedo dall’organizzazione, il “rientro” all’Università, ecc.
- 1.5 Le conclusioni della prima parte: cosa si è appreso grazie a questo confronto con la realtà organizzativa, come è stato possibile utilizzare le conoscenze apprese nel corso degli studi universitari, quali sono le eventuali “gaffes” strategiche da evitare, ecc. (con l’integrazione di eventuali riferimenti bibliografici).

(estratto dal Documento, riservato ai “ricercatori PARIMUN”, “Direttive e Consigli per la redazione della Tesi di Laurea Magistrale nell’ambito del Progetto PARIMUN”, Munari, Frison, 2009)

*Figura 5 – Il “capitolo PARIMUN”*

Dopo la stesura del capitolo PARIMUN e dopo la discussione della tesi di laurea, al ricercatore viene proposta l’intervista mediata dal *disegno interattivo*. Anche in questo caso l’intervista intende riportare il giovane ricercatore tanto agli *eventi induttivi* prevedibili quanto a quelli imprevisti. Sono in particolare due gli stimoli che aiutano il ricercatore a rivolgere la propria attenzione verso questi ultimi. Si tratta proprio del *disegno interattivo* (si veda il punto 3 della figura 6) e di una domanda mirata proprio a rilevare gli imprevisti che hanno “perturbato” il percorso del ricercatore (si veda il punto 7). È importante evidenziare che, trattandosi di intervista semi-strutturata, gli stimoli hanno assecondato l’“eloquio” del ricercatore. Inoltre le domande dettagliate riportate nella terza traccia sono state elaborate per supportare la sottoscritta, conduttrice delle interviste, soprattutto durante le prime somministrazioni essendo le interviste piuttosto lunghe e complesse.

## TRACCIA DI INTERVISTA AL RICERCATORE PARIMUN (1/3)

### 1) AVVIO

Come ha avuto inizio il suo “progetto Parimun”?

### 2) INCONTRI “A TRE”

Ci sono state occasioni di incontro tra lei, l’organizzazione e l’Università?

SE SÌ:

Quali sono stati gli obiettivi degli incontri eventualmente svolti? Gli incontri sono stati dedicati di volta in volta a dei nodi critici? O sono emersi dei nodi critici nel corso degli incontri?

Chi si è fatto promotore dell’organizzazione degli incontri?

A quali risultati hanno condotto gli eventuali incontri studente-organizzazione-università? Sono stati rilevanti per la messa a punto di alcuni nodi critici?

### 3) DISEGNO INTERATTIVO

Se dovesse tracciare sulla linea del tempo l’andamento del suo dialogo con l’organizzazione a partire dall’avvio della sua ricerca e fino alla sua conclusione, quali tappe/eventi indicherebbe come particolarmente significativi?

E con riferimento alle tappe principali sopra evidenziate cosa vorrebbe segnalare come particolarmente significativo (passi avanti, passi indietro, salti, soste, ecc.)?

### 4) DOMANDA DELL’ORGANIZZAZIONE

Facendo un passo indietro all’avvio del percorso di ricerca, qual è stata la domanda inizialmente posta dall’azienda? Come ha cercato di definirla al meglio? Da dove ha cominciato?

Nella prima fase, in cui la domanda non era ancora chiara, che cosa ha fatto precisamente?

Come ha realizzato che la domanda aziendale era chiara, ad un certo punto? Potrebbe individuare un momento preciso?

### 5) STRATEGIA DI INDAGINE

Dopo aver chiarito la domanda aziendale come ha definito la strategia di ricerca?

Come ha cominciato? Si è rivolto a qualcuno che l’ha supportata?

Com’è giunto ad una definizione della strategia di ricerca? Quale strategia ha scelto di seguire?

L’ha condivisa con i suoi interlocutori aziendali prima di avviare il lavoro? In quale momento della sua ricerca esattamente? Lo ricorda?

*Figura 6 – L’intervista al ricercatore PARIMUN (prima parte)*



## TRACCIA DI INTERVISTA AL RICERCATORE PARIMUN (2/3)

### 6) STRUMENTI DI INDAGINE

Quale strumento ha scelto di utilizzare? Perché l'ha scelto?

Ha adottato uno strumento già standardizzato? Quale?

Come l'ha costruito? Da dove ha iniziato? Ha apportato delle modifiche prima di somministrarlo? Com'è giunto a definire queste modifiche?

Quando ha ritenuto che lo strumento fosse pronto per la somministrazione? Ricorda il momento esatto?

Come ha proceduto con la somministrazione?

Ai fini dello svolgimento della ricerca le è capitato di dover in qualche misura "adattare" lo strumento scelto cercando comunque di rispettare il rigore metodologico? Come ha agito?

Cosa ha imparato somministrandolo/utilizzandolo?

Quali procedure di analisi dei dati ha adottato? (Analisi qualitativa, quantitativa, che analisi ha svolto...).

Da dove è partito per procedere all'analisi? Si è rivolto a qualcuno che l'ha supportata?

Ha sperimentato nel suo lavoro di ricerca metodi o tecniche di analisi innovative? Quali?

A che punto ha ritenuto che l'analisi fosse conclusa? Perché?

Ora che ha concluso la "raccolta dei dati" cosa ritiene di aver imparato sulla predisposizione e somministrazione di uno strumento di indagine?

### 7) IMPREVISTI

Nel corso del suo lavoro di ricerca si sono verificati degli "imprevisti" rispetto a quanto programmato nel disegno della ricerca? Se sì di che genere? (Se sì e se più d'uno chiedo di quantificarli)

SE Sì:

Come ha affrontato gli imprevisti sopraggiunti? Ha trovato difficoltà? Quali? Come li ha risolti? Che soluzioni ha adottato? Come le ha elaborate? Da dove è partito per la soluzione?

Chi l'ha supportata? In che modo?

### 8) CONTATTI CON DOCENTI

Nello svolgimento del suo lavoro di ricerca hai preso contatti con altri docenti o esperti oltre al suo direttore di tesi?

SE Sì:

Quanti? Esperti in quali discipline?

Ha preso ispirazione o fatto riferimento a concetti presi da altre discipline rispetto a quella oggetto del suo lavoro di ricerca? Quali?

Come si è attivato per approfondire le discipline sopra indicate (ha incontrato persone, esplorato siti, gestionali, riviste...)?

*Figura 6 – L'intervista al ricercatore PARIMUN (seconda parte)*

## TRACCIA DI INTERVISTA AL RICERCATORE PARIMUN (3/3)

### 9) CONTATTI CON COLLEGHI PARIMUN E NON PARIMUN

Nel corso dello svolgimento della tesi di laurea ha avuto contatti (in presenza, telefonici, via skype, via piattaforma) con colleghi ricercatori Parimun?

E con colleghi laureandi non nell'ambito del Progetto Parimun?

SE Sì:

Che cosa l'ha spinto a prendere contatti con i suoi colleghi (es. ricerca bibliografica, confronto, sfogo...)?

Con quanti colleghi ha avuto contatti all'incirca?

In che modo le sono stati utili i contatti con i Suoi colleghi?

### 10) IDEA DI RICERCA

Alla luce di questa esperienza quali nuove conoscenze ha costruito rispetto a come realizzare una ricerca in azienda?

Rispetto alla sua "idea" di ricerca che cosa è cambiato?

Ritiene che l'uso della piattaforma Le sia stato utile? In che modo?

Ritiene che l'uso del diario Le sia stato utile? In che modo?

E l'elaborazione del "capitolo Parimun"? In che modo?

### 11) IDEA DI ORGANIZZAZIONE

Rispetto alla sua "idea" di organizzazione/azienda che cosa è cambiato?

### 12) CONGEDO E RESTITUZIONE

Com'è avvenuto il congedo con l'azienda al termine della ricerca?

Ci possono essere prospettive (di qualsiasi genere, di inserimento, di collaborazione, di studio...) a seguito della ricerca?

Avete previsto una restituzione dei risultati?

*Figura 6 – L'intervista al ricercatore PARIMUN (terza parte)*

Rivedendo complessivamente i tre strumenti risulta evidente come gli stimoli proposti siano stati sempre gli stessi, pur se adattati di volta in volta alle peculiarità dello strumento e alla sua collocazione temporale. Il ricercatore ha avuto modo di riflettere ricorsivamente, su tre livelli successivi, sul proprio percorso di indagine esprimendosi anche in merito all'apporto fornito dai suoi due committenti, anch'essi coinvolti nell'indagine mediante gli strumenti di seguito riportati.

### **5.3. Gli strumenti di indagine proposti agli operatori accademici e aziendali: una triangolazione di sguardi**

I nuclei di indagine che caratterizzano le interviste semi-strutturate proposte agli operatori accademici e a quelli aziendali, toccano parte degli stessi punti sottoposti all'attenzione dei ricercatori. Si vedano di seguito le tracce di interviste proposte (figure 7 e 8).

## TRACCIA DI INTERVISTA AI REFERENTI AZIENDALI (1/2)

TIPOLOGIA AZIENDA \_\_\_\_\_

DIMENSIONE (N. DIPENDENTI) \_\_\_\_\_

PRESENZA DI UN UFFICIO RISORSE UMANE  Sì  No

PRESENZA DI UN UFFICIO FORMAZIONE  Sì  No

RUOLO DEL REFERENTE DELLA RICERCA \_\_\_\_\_

ESPERIENZE PRECEDENTI DI RICERCA CON LAUREANDI IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE  Sì  No

ESPERIENZE PRECEDENTI DI RICERCA CON LAUREANDI IN  
GENERALE  Sì  No

DI QUALE PROVENIENZA? \_\_\_\_\_

1. Che cosa Vi ha portato, innanzitutto, a partecipare al Progetto PARIMUN?

### 2. DOMANDA

Qual è stata la domanda che la vostra azienda ha posto al ricercatore PARIMUN?

L'avevate già definita da tempo o l'avete predisposta ad hoc? Come siete arrivati a formalizzarla? Il ricercatore ha contribuito a questa fase di DEFINIZIONE della domanda?

### 3. AVVIO

Come ha avuto inizio il lavoro del ricercatore presso la vostra organizzazione?

### 4. INCONTRO ORGANIZZAZIONE-UNIVERSITA'

Nello svolgimento del lavoro di ricerca ci sono state occasioni di incontro tra Lei e l'Università? Se no le auspicherebbe?

### 5. OBIETTIVI DEGLI INCONTRI

### 6. RELAZIONI IN ITINERE

### 7. EVENTI SIGNIFICATIVI

Dovendo ripercorrere tutto il processo di ricerca dall'avvio fino alla sua conclusione, quali tappe/eventi indicherebbe come particolarmente significativi? Perché?

### 8. IMPREVISTI METODOLOGICI

Nel corso del processo di ricerca sono intervenuti degli "imprevisti metodologici" nei lavori condotti dai "ricercatori PARIMUN"?

Come vi siete attivati per superarli? Secondo Lei in che misura questi ultimi sono esposti ad "imprevisti" nel corso del loro lavoro di ricerca (rispetto ai laureandi che conducono la loro tesi di laurea magistrale secondo modalità tradizionali)?

Figura 7 – L'intervista al referente aziendale (prima parte)

## TRACCIA DI INTERVISTA AI REFERENTI AZIENDALI (2/2)

### 9. ESPERIENZE DI RICERCA CON LAUREANDI

La Sua azienda aveva già avuto esperienze di ricerca, in generale, condotte da laureandi? E nell'ambito specifico di laureandi della Facoltà di Scienze della Formazione?

### 10. PECULIARITA' LAUREANDO PARIMUN

Quali le peculiarità per il LAUREANDO?

Ritiene che lo svolgimento della tesi di laurea nell'ambito del Progetto Parimun richieda ai laureandi, ad esempio, degli "oneri" aggiuntivi rispetto all'elaborazione di una tesi tradizionale?

Quali ad esempio?

E il valore aggiunto? Quale?

E quali le peculiarità rispetto, invece, ad una tradizionale esperienza di stage, indipendente dalla tesi di laurea, coglie elementi di peculiarità? Se sì quali?

### 11. INSERIMENTO PROFESSIONALE

### 12. PECULIARITA' ORGANIZZAZIONE

Quali le peculiarità per l'ORGANIZZAZIONE?

Ritiene che Vi siano degli oneri aggiuntivi anche per l'organizzazione?

Quali ad esempio?

E un valore aggiunto? Quale?

### 13. PECULIARITA' UNIVERSITA'

Prima abbiamo parlato delle ricadute che PARIMUN potrebbe promuovere sullo studente... e per quanto riguarda l'Università?

E nello specifico una Facoltà Umanistica?

### 14. RESTITUZIONE

Avete previsto una restituzione in azienda dei risultati della ricerca?

### 15. ELEMENTI DI NOVITA'/MIGLIORAMENTO

Se doveste attivare nuovamente una ricerca PARIMUN quali elementi di novità apportereste al processo di ricerca?

### 16. DEFINIZIONE DEL RAPPORTO UNIVERSITA'-IMPRESA

Come definirebbe il tipo di rapporto che PARIMUN propone tra Università e Impresa? E che cosa pensa del fatto che si tratti di un rapporto tra una Facoltà umanistica e imprese?

*Figura 7 – L'intervista al referente aziendale (seconda parte)*

## TRACCIA DI INTERVISTA AI DIRETTORE DI TESI (1/2)

DISCIPLINA \_\_\_\_\_  
N. DI RICERCATORI PARIMUN SEGUITI \_\_\_\_\_  
ESPERIENZE PRECEDENTI DI TESI SVOLTE IN COLLABORAZIONE  
CON AZIENDE/ORGANIZZAZIONI \_\_\_\_\_

Per prima cosa, tra i “ricercatori PARIMUN” seguiti, La invito a pensare ad un percorso esemplificativo sul quale si concentrerà per rispondere alle mie domande:

### 1. DOMANDA

Qual è stata la domanda che l’azienda ha inizialmente posto al LAUREANDO? La domanda era ben precisata fin dall’inizio? Come è avvenuta la sua definizione? Come è stata precisata la domanda (in termine di processo)? Il LAUREANDO ha contribuito a questa fase di definizione della domanda? Come? E l’AZIENDA come ha partecipato a questa fase di definizione?

### 2. AVVIO

Come ha avuto inizio il lavoro del LAUREANDO presso l’organizzazione? Avete concordato una modalità di avvio? Dopo la fase iniziale come avete proceduto? Come avete organizzato le fasi successive?

### 3. INCONTRO ORGANIZZAZIONE-UNIVERSITA’

Nello svolgimento del lavoro di ricerca ci sono state occasioni di incontro tra Lei e l’organizzazione? Se no, le auspicherebbe?

### 4. OBIETTIVI DEGLI INCONTRI

### 5. RELAZIONI IN ITINERE

### 6. EVENTI SIGNIFICATIVI

Dovendo ripercorrere tutto il processo di ricerca dall’ avvio fino alla sua conclusione, quali tappe/eventi indicherebbe come particolarmente significativi? Perché?

### 7. IMPREVISTI METODOLOGICI

Nel corso del processo di ricerca sono intervenuti degli “imprevisti metodologici” nei lavori di ricerca condotti dai “ricercatori PARIMUN”? Secondo Lei in che misura questi ultimi sono esposti ad “imprevisti” nel corso del loro lavoro di ricerca rispetto ai laureandi che conducono la loro tesi di laurea magistrale secondo modalità tradizionali? Per quale/i motivo/i secondo Lei?  
Come vi siete attivati per superarli? L’organizzazione come ha partecipato dal canto suo?

*Figura 8 – L’intervista al direttore di tesi (prima parte)*

## TRACCIA DI INTERVISTA AI DIRETTORE DI TESI (2/2)

### 8. ESPERIENZE DI RICERCA CON LAUREANDI

Quale direttore di tesi sia di laureandi “tradizionali” che di laureandi “PARIMUN” quali ritiene siano le peculiarità che distinguono l’elaborazione di una “tesi PARIMUN” da una tesi tradizionale? Ritiene che ve ne siano? Potrebbe farmi un esempio?

### 9. PECULIARITA’ LAUREANDO PARIMUN

Quali le peculiarità per il LAUREANDO? Ritiene che lo svolgimento della tesi di laurea nell’ambito del Progetto Parimun richieda ai laureandi, ad esempio, degli “oneri” aggiuntivi rispetto all’elaborazione di una tesi tradizionale? Quali ad esempio? E il valore aggiunto? Quale?

### 10. CONTATTI CON ALTRI ESPERTI/DOCENTI

Nello svolgimento del lavoro di ricerca ha invitato il LAUREANDO a prendere contatti anche con altri docenti? Esperti in quali discipline? Lo prevede anche nelle tesi tradizionali?

### 11. PECULIARITA’ DIRETTORE TESI PARIMUN

Quali le peculiarità per il direttore di tesi? Quali gli oneri aggiuntivi? Quale il valore aggiunto?

### 12. PECULIARITA’ INCONTRI CON I LAUREANDI

### 13. PECULIRITA’ ORGANIZZAZIONE PARIMUN

Quali le peculiarità per l’ORGANIZZAZIONE? Ritiene che Vi siano degli oneri aggiuntivi anche per l’organizzazione? Quali ad esempio? E un valore aggiunto? Quale?

Quali sono secondo Lei i RISULTATI che l’organizzazione ha potuto trarre dalla partecipazione al Progetto? E dalla ricerca?

### 14. DEFINIZIONE RAPPORTO UNIVERSITA’-IMPRESA

Come definirebbe il tipo di rapporto che PARIMUN propone tra Università e Impresa? E che cosa pensa del fatto che si tratti di un rapporto tra una Facoltà umanistica e imprese?

### 15. RESTITUZIONE

Avete previsto una restituzione in azienda dei risultati della ricerca?

### 16. PUNTI DI FORZA/DEBOLEZZA DEL LAVORO

17. Può dirmi come mai, tra tutti i ricercatori “Parimun” seguiti, ha scelto di fare riferimento al percorso che mi ha descritto?

*Figura 8 – L’intervista al direttore di tesi (seconda parte)*

Ripercorrendo gli strumenti sopra riportati è possibile notare come a ciascun interlocutore venga richiesto il proprio punto di vista sugli stessi aspetti. Ricercatori, docenti, referenti aziendali vengono invitati ad esplicitare il loro contributo alla ricerca partenariale e il contributo che, secondo ciascuno di loro, possono apportare gli altri interlocutori, in tutte le fasi del comune lavoro. Questo sguardo triangolare su tutto il processo di ricerca ci consente dunque di poter rilevare i quattro ordini di ricadute che questo lavoro intende rintracciare:

- sull'area didattico-accademica, in termini di possibili *innovazioni* nella didattica delle discipline coinvolte;
- sull'area epistemologico-metodologica in termini di *costruzione* condivisa tra l'università e l'impresa di nuovi modelli metodologici e di conoscenza;
- sulla *postura epistemologica* dello studente nei confronti della ricerca stessa, e in particolare dei quadri teorici e metodologici coinvolti, nonché delle organizzazioni;
- sulla *postura epistemologico-istituzionale* dell'organizzazione nei confronti della ricerca accademica e di questa nuova figura di studente-ricercatore, che si configura non più come un semplice tirocinante, ma piuttosto come una sorta di "consulente junior".

Volendo indagare la *postura* dei nostri tre soggetti non avremo potuto rintracciarla altrimenti se non andando ad esplorare come ciascuno di essi abbia agito lungo il percorso di ricerca e come abbia letto l'agire degli altri interlocutori. Sarà il capitolo successivo ad esplicitare il metodo di analisi che abbiamo adottato e ad esibire gli output di questa stessa analisi.





## Capitolo sesto

### ***Strategie e percorso di analisi: dalla “strategia del pescatore” alla “strategia del geografo”***

“Quando una cosa si ferma al pensiero e non coinvolge l’azione è solo la metà di quello che poi può diventare e successivamente trasformare”.

*Un ricercatore PARIMUN*

#### **6.1. Presentazione delle due comunità di “ricercatori PARIMUN”**

Proseguiamo nella presentazione del percorso di ricerca dottorale restituendo, ora, l’analisi interpretativa svolta sui dati raccolti; dati che riguardano, in misura diversa, i tre attori coinvolti nel progetto: ricercatori junior, docenti direttori di tesi e referenti aziendali.

I primi, come abbiamo già anticipato, hanno redatto un diario, definito *diario del ricercatore PARIMUN*, che li ha accompagnati durante l’intero percorso di ricerca. Al termine del progetto di tesi hanno elaborato, ai fini della redazione della tesi stessa, quello che abbiamo definito *capitolo PARIMUN*. Successivamente, a partire da un mese ed entro due mesi dalla data di discussione della tesi di laurea sono stati intervistati secondo le modalità descritte nel capitolo precedente.

Per quanto concerne, invece, direttori di tesi e referenti aziendali, essi sono stati interessati da un’intervista semi-strutturata condotta al termine del percorso di ricerca da loro seguito.

I soggetti d’indagine coinvolti sono stati dunque:

- 11 ricercatori junior appartenenti alla prima comunità,
- 7 ricercatori junior appartenenti alla seconda comunità,
- 9 direttori di tesi,
- 15 referenti aziendali.

Rispettando la ciclicità della ricerca-intervento, che si struttura secondo un movimento a spirale in cui pianificazione, azione, osservazione e riflessione si inseguono ciclicamente costituendo, quest’ultima, il momento di nuovo avvio di un ciclo successivo di ricerca della soluzione (Lewin, 1948), le riflessioni, che di seguito riportiamo, promosse dal lavoro di indagine con la prima *comunità* di ricercatori, hanno sostenuto azioni di miglioramento del progetto *PARIMUN* e sono per questo scisse dalle riflessioni nuovamente condotte con la seconda comunità. Precisamente, ad integrazione degli aspetti peculiari all’organizzazione del progetto *PARIMUN*, già evidenziati precedentemente, all’avvio delle attività di ricerca del secondo gruppo di ricercatori, sono stati introdotti due elementi di novità, entrambi di particolare rilievo per lo sviluppo del Progetto.

1. Si è previsto, come ulteriore “obbligo” del ricercatore PARIMUN, quello di promuovere e realizzare un momento di restituzione presso l’organizzazione dei risultati della ricerca. Questo momento conclusivo di condivisione si è realizzato, infatti, nella prima annualità, solo eccezionalmente e, laddove realizzato, ha potenziato e rinsaldato il rapporto università-impresa e il rapporto impresa-specializzando. Perciò, nella seconda annualità di Progetto, la restituzione dei risultati presso l’organizzazione è stata introdotta come tappa conclusiva del lavoro, da svolgersi regolarmente salvo impedimenti legati a cambiamenti organizzativi o altre variabili intervenute nel corso del progetto che la rendessero di difficile organizzazione. Talvolta si è trattato di una restituzione-evento, aperta a tutte le persone coinvolte nell’indagine, talaltra si è trattato, più semplicemente, di una presentazione del lavoro di ricerca e dei suoi risultati alla direzione e amministrazione dell’azienda. In entrambi i casi la restituzione ha rappresentato un momento di indubbio valore e di riconoscimento per il giovane ricercatore e un ulteriore elemento di comunicazione e condivisione con l’organizzazione. E, sempre in entrambi i casi, ha richiesto al ricercatore junior una rielaborazione del proprio lavoro e la sua traduzione da un linguaggio accademico, quello adottato nella tesi di laurea, ad un linguaggio più aziendale, alleggerito di riferimenti teorici e metodologici e maggiormente orientato all’efficacia dei risultati raggiunti.
2. Oltre alla restituzione, è stato previsto, a partire dalla seconda annualità, un calendario più fitto di appuntamenti, in presenza, di monitoraggio e condivisione dello stato di avanzamento dei lavori di ricerca tra tutti gli specializzandi membri della comunità PARIMUN<sup>55</sup>. Nella prima annualità, infatti, gli appuntamenti erano stati calendarizzati solo al momento di avvio della ricerca e, una seconda volta, in itinere (ad integrazione dei numerosi scambi *on line*) demandando al diario l’aggiornamento costante del lavoro. Tuttavia, essendo il diario uno strumento personale e visibile solo alla Direzione di Progetto e al suo autore, lo scambio tra i membri della comunità era estremamente ridotto e riservato al *forum* e ai due momenti in presenza. Il potenziamento di questi ultimi ha garantito un maggiore scambio tra i ricercatori e la possibilità di agire più tempestivamente sulle problematiche e gli imprevisti da essi incontrati nei loro percorsi.

Entrambi i due provvedimenti sopra presentati hanno coinvolto, esclusivamente, i ricercatori, non gravando ulteriormente il già cospicuo apporto di docenti e referenti aziendali, coinvolti molto più attivamente (e frequentemente) nella supervisione delle cosiddette “tesi PARIMUN” rispetto alle tesi che possiamo definire “tradizionali”. Per tali, evidenti, motivi i docenti, direttori di tesi dei ricercatori PARIMUN (in tutto 9) sono stati intervistati una sola volta nel biennio, nonostante abbiano supervisionato più d’una ricerca e lo abbiano fatto in annualità successive. Lo stesso vale per i referenti aziendali (in tutto 15), le cui interviste sono confluite in un’unica analisi.

---

<sup>55</sup> Tutti gli incontri si sono svolti alla presenza del Direttore, prof. Alberto Munari, e della sottoscritta.

Complessivamente abbiamo, dunque, raccolto, in riferimento alle prime due annualità del Progetto *PARIMUN*, i seguenti documenti a sostegno della nostra indagine:

- *diari del ricercatore PARIMUN*: 11 per la prima annualità e 7 per la seconda annualità,
- *capitoli PARIMUN*: sempre 11 per la prima annualità e 7 per la seconda annualità,
- interviste semi-strutturate mediate dal *disegno interattivo*: ancora 11 per la prima annualità e 7 per la seconda annualità,

per un totale di 33 documenti che ci hanno guidato nella lettura della prima annualità di esperienza del progetto *PARIMUN* e 21 che ci hanno descritto il lavoro della seconda annualità.

Abbiamo, inoltre, condotto:

- interviste semi-strutturate ai direttori di tesi: 9 per le due annualità,
- interviste semi-strutturate ai referenti aziendali: 15 per le due annualità.

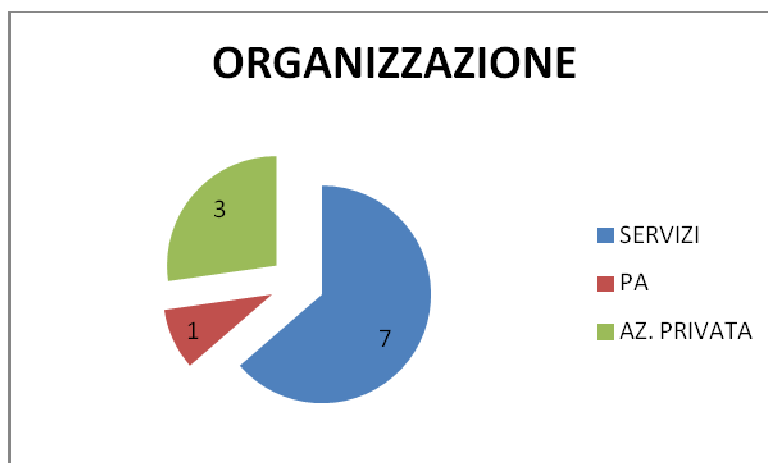
Ai fini della nostra analisi, relativamente ai due gruppi di ricercatore *PARIMUN*, abbiamo ottenuto, per ciascun ricercatore junior, i tre documenti ricordati sopra, prodotti in tempi cronologicamente (e cognitivamente) successivi l'uno all'altro (rimandiamo alla figura 3).

Presentiamo di seguito le due comunità di ricercatori *PARIMUN* prese in considerazione.

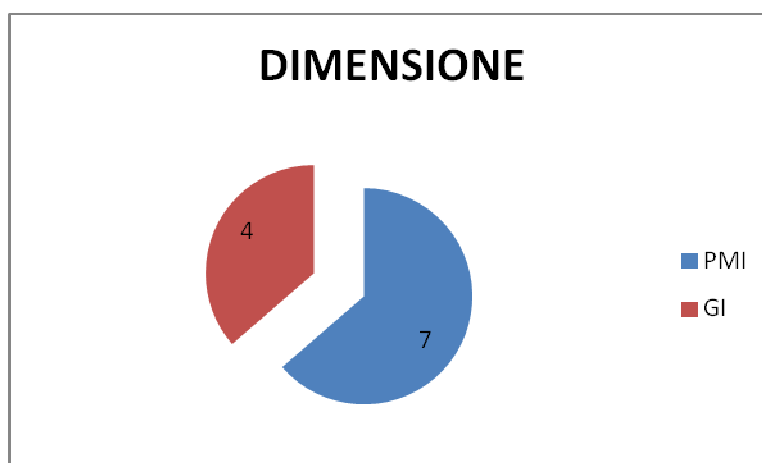
### **6.1.1. La prima comunità di “ricercatori *PARIMUN*”**

Il primo gruppo era composto di 11 laureandi, originariamente 12: 10 studentesse ed 1 studente, tutti uscenti dal Corso di Laurea di Scienze della Formazione Continua, hanno concluso il loro percorso; 1 studentessa ha interrotto per motivi personali e non rientra, dunque, nella nostra indagine.

Gli 11 “pionieri” del progetto *PARIMUN* hanno operato presso organizzazioni di servizi (alle imprese o alla persona), pubbliche amministrazioni o aziende private secondo la ripartizione sotto indicata (Grafico 1). Inoltre, degli 11 laureandi, 4 hanno operato presso organizzazioni di grandi dimensioni (con oltre 250 dipendenti) mentre i restanti 7 hanno svolto il loro lavoro di ricerca presso piccole-medie imprese (fino a 250 dipendenti) (Grafico 2).



*Grafico 1 – Tipologia Organizzazione (Gruppo 1)*



*Grafico 2 – Dimensione Organizzazione (Gruppo 1)*

Tra gli elementi che, riteniamo, distinguano i percorsi vi è poi la presenza o meno di un imprevisto importante sopravvenuto nel corso del processo di ricerca, un imprevisto che, secondo la definizione che già abbiamo dato, abbia comportato una revisione importante del disegno della ricerca. Degli appartenenti al primo gruppo 6 laureandi su 11 sono stati esposti ad un simile evento che ha richiesto loro di ristrutturare il percorso avviato (Grafico 3) con impatti, talvolta importanti nella durata dei percorsi che si dimostrano tutti piuttosto prolungati (Grafico 4). La durata media di una tesi PARIMUN è infatti, per il primo gruppo, di 14,72 mesi di lavoro.



Grafico 3 – Imprevisto (Gruppo 1)

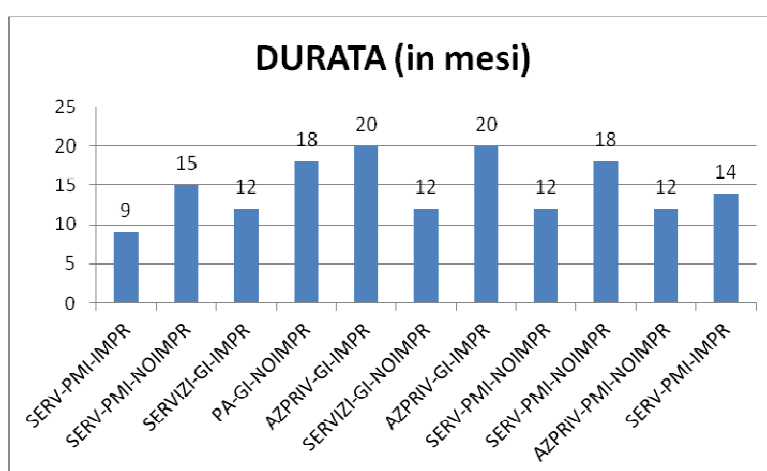


Grafico 4 – Durata del percorso complessivo di ricerca (Gruppo 1)

Data l'esiguità del gruppo e la tipologia di analisi che andremo ad effettuare sui documenti, non riteniamo di approfondire ulteriormente gli elementi caratterizzanti gli appartenenti a questa prima comunità. Tuttavia, prima di procedere all'analisi dei *testi* raccolti, ne evidenziamo la lunghezza riportando il numero di parole che compongono rispettivamente i diari, i capitoli PARIMUN e le interviste relative al primo gruppo di studenti (Grafici 5, 6, 7). Per migliorare l'efficacia di questa sintetica presentazione del gruppo abbiamo identificato ciascun soggetto di indagine secondo le tre "variabili indipendenti" che lo rappresentano: tipologia e dimensione dell'organizzazione in cui ha operato, presenza o meno di un imprevisto al lavoro di ricerca. É evidente che trattandosi di un lavoro eminentemente qualitativo, le variabili sono solo indicative delle caratteristiche del gruppo e a tal fine le esplicitiamo.

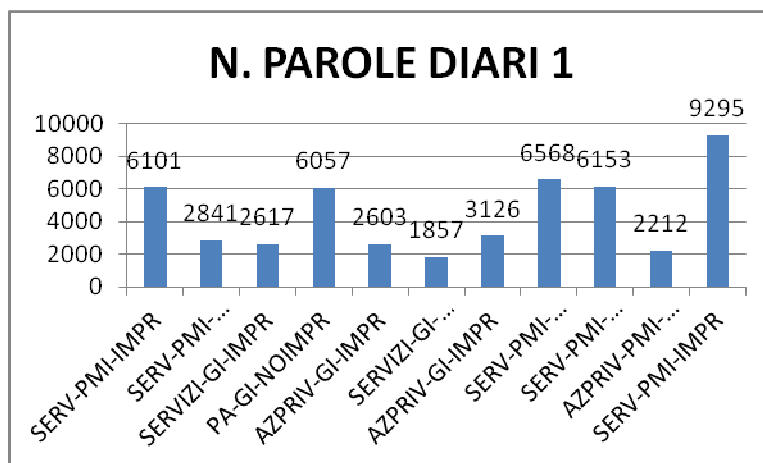


Grafico 5 – Numero di parole componenti i diari (Gruppo 1)

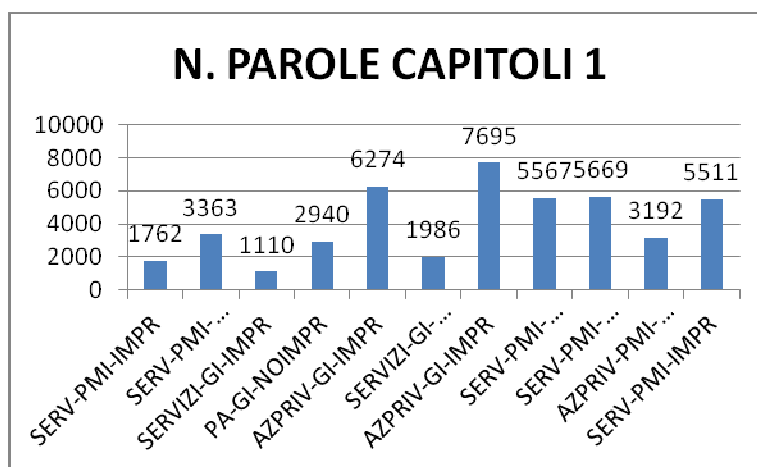


Grafico 6 – Numero di parole componenti i capitoli PARIMUN (Gruppo 1)

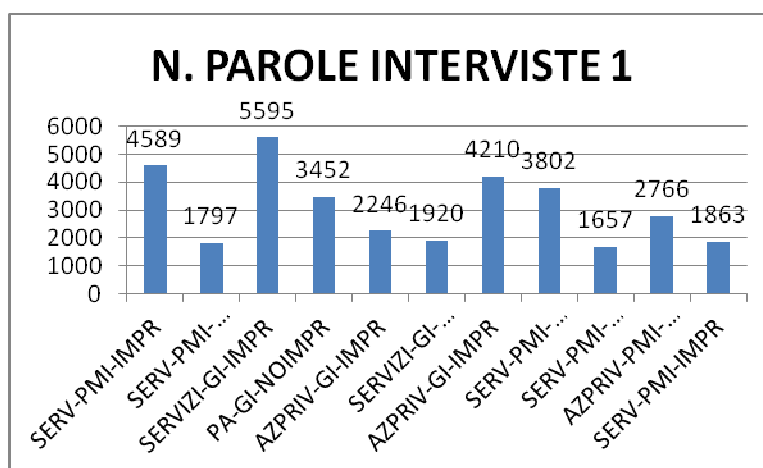


Grafico 7 – Numero di parole componenti le interviste (Gruppo 1)

Si evidenzia come nel conteggio e nell'analisi dei documenti gli stessi siano stati "depurati" delle presentazioni che i ricercatori hanno dato delle organizzazioni e degli approfondimenti teorico-metodologici che in essi hanno trovato spazio. La nostra attenzione, e con essa la nostra analisi, si sono infatti rivolte, secondo un interesse evidentemente *idiografico*, a tutto ciò che ha reso del tutto personale e unico ciascun processo di ricerca ossia la narrazione degli eventi che lo hanno caratterizzato, le riflessioni ad essi conseguenti, i passaggi di esplicitazione del vissuto del ricercatore e del suo rapporto con la committenza e con la ricerca.

### 6.1.2. La seconda comunità di "ricercatori PARIMUN"

Veniamo ora alla seconda comunità PARIMUN, composta al suo avvio di 9 ricercatrici, di cui 3 iscritte al Corso di Laurea di Programmazione e Gestione dei Servizi Scolastici Educativi e Formativi, e le restanti 6 provenienti dal Corso di Scienze della Formazione Continua. Di questo secondo gruppo due studentesse, per ragioni del tutto personali e professionali, hanno prolungato il loro percorso che, perciò, non sarà contemplato nella nostra analisi poiché non ancora completo. Anche la presentazione del gruppo, di seguito riportata, esclude dunque i due casi anticipati e si riferisce a sole 7 ricercatrici junior che hanno operato presso pubbliche amministrazioni e organizzazioni di servizi (Grafici 8 e 9). Nessun ricercatore del secondo gruppo ha elaborato il proprio lavoro di ricerca presso aziende private.

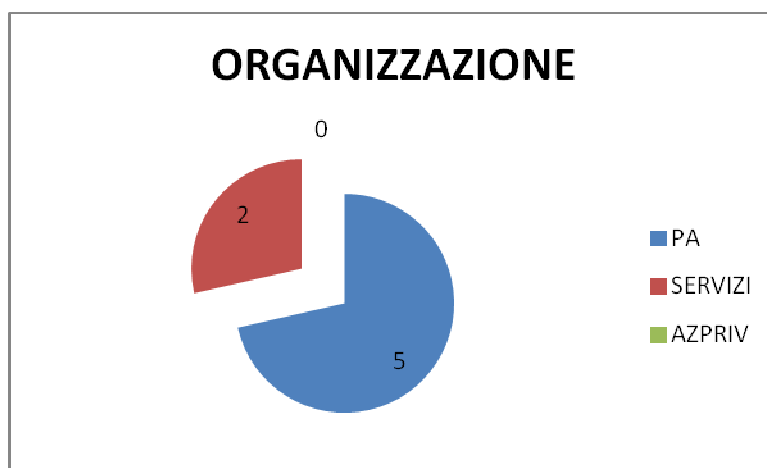


Grafico 8 – Tipologia organizzazione (Gruppo 2)

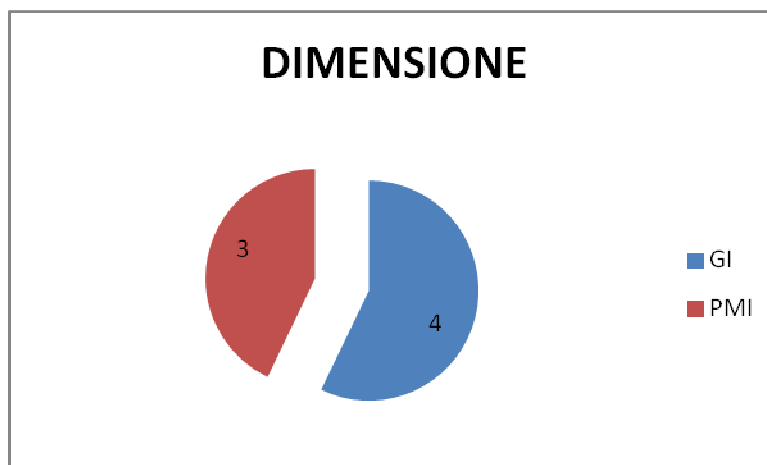


Grafico 9 – Dimensione organizzazione (Gruppo 2)

E' interessante rilevare che tutte le 7 ricercatrici hanno incontrato imprevisti nel loro percorso di ricerca che risulta anche in questo secondo gruppo piuttosto lungo. La durata media di una tesi PARIMUN, alla seconda edizione del Progetto, è di 14,42 mesi di lavoro, di poco inferiore, dunque, all'edizione precedente (Grafico 10).

Anche per questa seconda comunità di ricercatrici riportiamo il numero di parole componenti i tre documenti di nostro interesse: diari, capitoli PARIMUN ed interviste (Grafici 11, 12, 13).

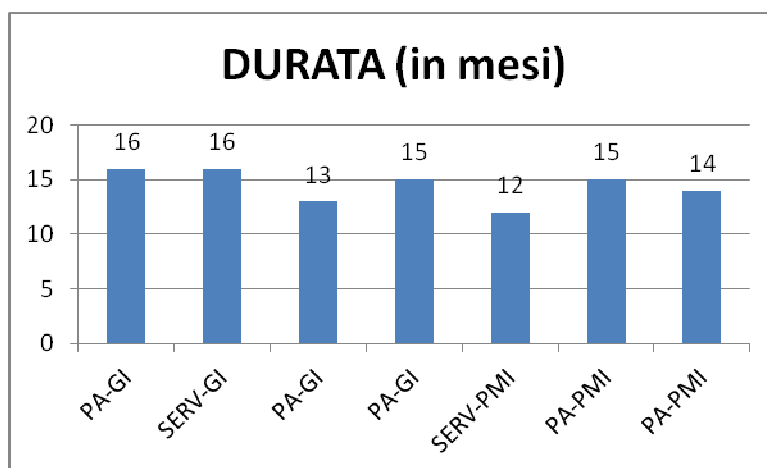


Grafico 10 – Durata del percorso complessivo di ricerca (Gruppo 2)



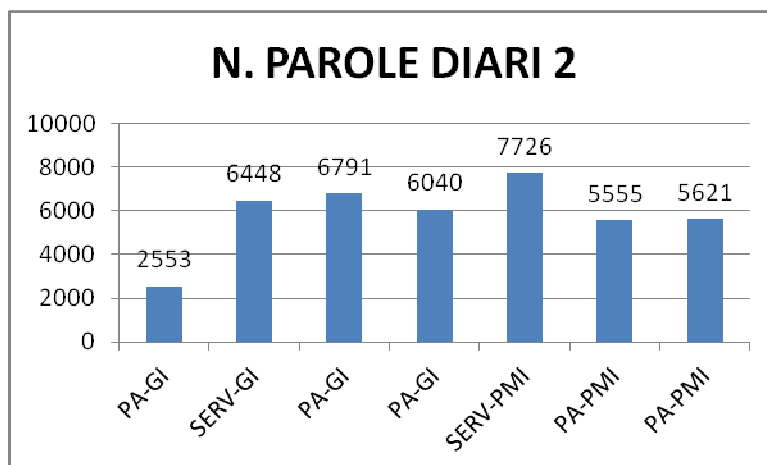


Grafico 11 - Numero di parole componenti i diari (Gruppo 2)

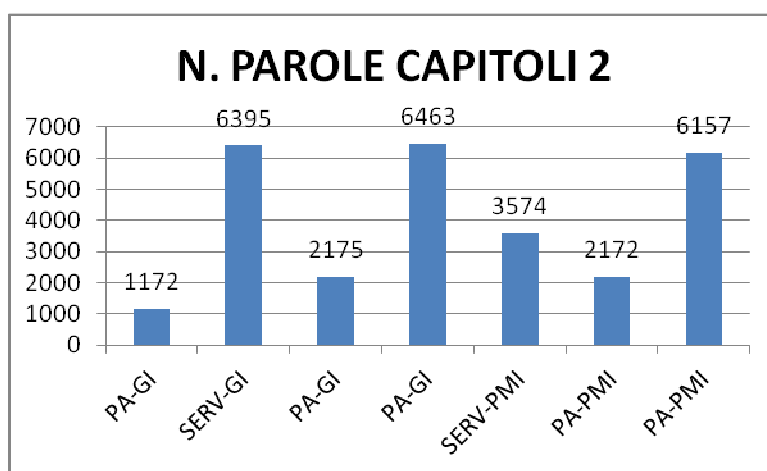


Grafico 12 – Numero parole componenti i capitoli PARIMUN (Gruppo 2)

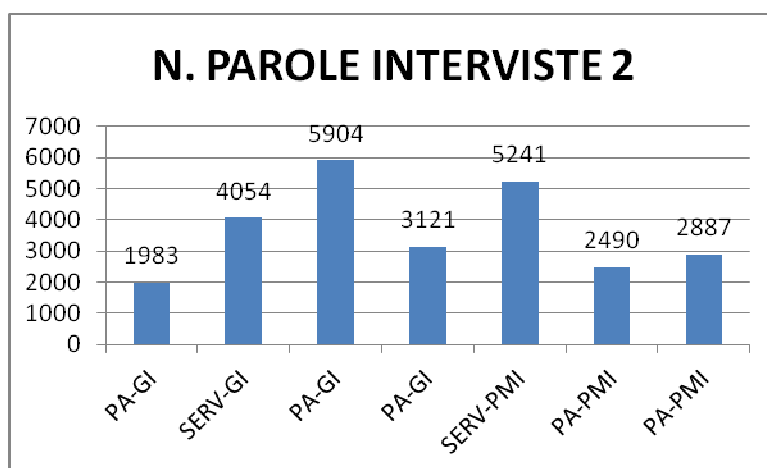


Grafico 13 – Numero parole componenti le interviste (Gruppo 2)

Nel momento di avvio della nostra analisi dei dati raccolti, ci troviamo, dunque, con 78 testi a disposizione, “prodotti” dai giovani ricercatori: 33 testi relativi al primo gruppo (11 diari, 11 capitoli e 11 interviste) e 21 testi relativi al secondo (7 diari, 7 capitoli, 7 interviste). A questi si

aggiungono le 9 interviste semi-strutturate condotte con i direttori di tesi e le 15 condotte con i referenti aziendali.

Prima di entrare nel cuore dell'analisi che abbiamo condotto e dei suoi risultati, riteniamo opportuno presentare accuratamente la strategia che abbiamo scelto di adottare e le ragioni che ci hanno spinto verso di essa.

Le nostre domande di ricerca, come più volte abbiamo ormai ripetuto, ci hanno guidato nell'attingere risposte da percorsi molto lunghi e complessi che, seppur orientati da tracce comuni (date dal dispositivo di accompagnamento previsto), si differenziano per una molteplicità di variabili che sarebbe stato impensabile poter controllare o anche, semplicemente, enumerare. Per questo abbiamo adottato strumenti di indagine narrativi che ci consentissero, figuratamente, di "prendere per mano" il ricercatore junior e di accompagnarlo, passo dopo passo, nel suo viaggio di ricerca, accordandoci così anche l'opportunità di essere al corrente in itinere degli eventi cruciali che hanno segnato il suo cammino. Due, dunque, le finalità da preservare: da un lato quella di "setacciare" le esperienze comuni a tutti i ricercatori al fine di ricavarne dei tratti trasversali o, meglio ancora, dei *trends*; dall'altro, quella di preservare e valorizzare l'unicità di ciascun percorso e del suo *vissuto procedurale* per dirla alla maniera di Vermersch. Indirizzati da entrambi questi obiettivi abbiamo adottato e integrato due precise strategie che descriviamo prendendo a prestito, per quanto concerne la prima, le parole di Franco Lancia, autore del software T-LAB di cui ci siamo avvalsi (2004). Abbiamo adottato prima la cosiddetta *strategia del pescatore* (ibidem), il quale, nel momento in cui getta la propria rete non sa quanto ricca e variegata potrà essere la sua pesca. Tramite questa strategia, che abbiamo perseguito proprio mediante l'uso di T-LAB, abbiamo lavorato trasversalmente a tutti i documenti, suddivisi per le tre categorie diari, capitoli, interviste, al fine di evidenziare delle tendenze comuni che potessero guidare l'avanzamento del nostro percorso di analisi. Trattandosi poi di una ricerca-intervento che ha previsto l'introduzione di due interventi ben precisi tra la prima e la seconda edizione del progetto PARIMUN (avvio degli incontri di monitoraggio e ampliamento del lavoro con un momento di restituzione conclusiva dei risultati) abbiamo lavorato distintamente sui due gruppi. Ne otteniamo così un'analisi longitudinale dei percorsi del primo gruppo e poi del secondo con la possibilità di elaborare riflessioni su due livelli:

1. a livello di singolo gruppo potremo verificare i cambiamenti legati ai diversi momenti cronologici e cognitivi di elaborazione dei testi: il diario in itinere, il capitolo in conclusione, l'intervista ex-post;
2. a livello di progetto potremo fare riflessioni sull'evoluzione dalla prima alla seconda edizione di PARIMUN, confrontando le tendenze dei due gruppi.

Tale strategia, che abbiamo definito con Lancia del pescatore, non ci consente, tuttavia, di rendere conto della profondità dell'implicazione di ciascun ricercatore come singolo nella propria, personale, esperienza di ricerca. Al fine di perseguire questo secondo, ma altrettanto centrale, obiettivo abbiamo adottato quella che abbiamo definito *strategia del geografo*. Abbiamo volutamente orientato il nostro sguardo verso alcuni nuclei di interesse, suggeriti evidentemente dalle nostre domande di ricerca ma anche sollecitati dall'esito della nostra

“pescata”. Gli output elaborati mediante l’adozione del testoscopio T-LAB hanno guidato l’analisi di contenuto effettuata successivamente sui singoli documenti, sempre suddivisi per categorie (diari, capitoli, interviste) e per comunità di soggetti. Ai due livelli di analisi sopra citati se ne aggiunge dunque un terzo. Passiamo da un livello che potremmo definire “longitudinale-collettivo”, ad un livello “longitudinale-individuale” poiché è al singolo percorso e alle sue peculiarità che si rivolge la nostra attenzione. Gli output ottenuti con T-LAB hanno dunque legittimato il passaggio successivo ad un’analisi squisitamente qualitativa, volta ad avvalorare l’*hic et nunc* di ogni percorso e delle sue ricadute formative. Abbiamo così elaborato un’analisi integrata dei testi, ossia una prima analisi automatizzata seguita da un’analisi ermeneutica. E per questo secondo *step* del nostro lavoro quello del *geografo* ci è sembrato il mestiere più idoneo a cui ispirarci poiché, proprio come un *geografo*, abbiamo cercato di restituire a chi ci legge una realtà che abbiamo attentamente e minuziosamente osservato con il nostro peculiare sguardo, suggerito dal paradigma entro il quale ci situiamo e dalle finalità della nostra indagine.

Illustreremo successivamente nel dettaglio il metodo che ci ha guidati nell’analisi di contenuto mentre entriamo ora nel merito dell’analisi testuale.

## **6.2. La “strategia del pescatore”: l’analisi testuale automatizzata**

L’analisi testuale o, più genericamente, l’analisi quantitativa di materiale scritto pare risalire alla Svezia del XVIII secolo, quando la Chiesa svedese commissionò l’analisi di una raccolta di inni religiosi di autore sconosciuto al fine di evidenziarne gli eventuali contenuti non ortodossi (Krippendorff, 1980, citato in Losito, 2002). Il percorso svolto fino ad oggi dall’analisi quantitativa dei testi è ben illustrato da Losito (2002) che dedica la propria attenzione all’analisi di contenuto nella ricerca sociale e che ci ricorda la definizione che Rositi (1988) dà di *semantica quantitativa* ossia di procedure che estrapolano dai testi ed utilizzano *unità di analisi* che

“coincidono con gli elementi significanti o con gli elementi della struttura linguistica che, in un senso tradizionale, potremmo chiamare grammaticali” (p. 71).

Rositi si riferisce dunque a parole, temi, proposizioni che, in ordine crescente in termini di estensione e complessità, costituiscono l’unità di analisi presa in considerazione dalla procedura; procedura che, nel nostro caso, è stata automatizzata e realizzata con il supporto di T-LAB.

A tal fine, seguendo le istruzioni del software, prima di procedere all’analisi dei testi abbiamo proceduto alla predisposizione del *corpus*, ossia

“un testo (o una collezione di testi) assunto come oggetto di analisi, selezionato e “preparato” per essere trattato con opportuni metodi e tecniche allo scopo di fare inferenze sui suoi contenuti” (Lancia, 2004, p. 32).

Abbiamo dunque organizzato tre corpus di analisi per ciascuna comunità di ricercatori: il corpus dei diari, il corpus dei capitoli PARIMUN e il corpus delle interviste.

Per il primo gruppo ciascun corpus era composto di 11 documenti, privati, come già abbiamo detto, di porzioni di testo dedicate a: presentazione dell'organizzazione e del contesto, approfondimenti teorico-metodologici, presentazione degli strumenti. Inoltre ciascun testo, per evidenti questioni di riservatezza, è stato "pulito" da riferimenti a persone fisiche o giuridiche e a luoghi che potessero, in qualche modo, ricondurre ai protagonisti accademici e aziendali di ciascuna ricerca. Il testo, così rielaborato, ci ha fornito un focus narrativo sul lavoro di ricerca.

Come T-LAB prevede, la prima operazione, una volta predisposto il corpus, è la definizione della lista di *parole chiave* su cui poi il programma potrà fare tutte le elaborazioni richieste dal ricercatore sulla base dei suoi obiettivi. Non entriamo nel merito delle operazioni, personalizzate, che abbiamo compiuto per raggiungere le nostre 3 liste di parole chiave a partire da una prima selezione di 500 parole chiave individuate per *frammenti* di testo. Rimandiamo agli allegati per prendere visione delle liste definite e delle principali operazioni di selezione, rinominazione e raggruppamento che abbiamo attuato per pervenire alle liste riportate. Procediamo piuttosto evidenziando le tre tipologie di analisi compiute su ogni corpus.

1. *Analisi delle co-occorrenze*: una *occorrenza* costituisce, innanzitutto, una quantità risultante dalla frequenza con cui una *unità lessicale* (parola) compare nel corpus; si parla invece di *co-occorenza* per indicare un conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente insieme nello stesso *contesto elementare* (porzione di testo). Nell'ambito delle analisi delle co-occorrenze abbiamo verificato alcune *associazioni di parole*: abbiamo cioè esplorato mediante i diagrammi radiali prodotti da T-LAB quali unità lessicali fossero più frequentemente associate alle *nostre* parole chiave. Abbiamo poi proceduto a verificare i livelli di co-occorrenza delle parole chiave per noi maggiormente interessanti elaborando dei *confronti tra coppie*. Infine, mediante la *co-word analysis* abbiamo realizzato *l'analisi fattoriale delle corrispondenze* tra nuclei tematici (piccoli cluster di parole co-occorrenti nel corpus).
2. *Analisi tematiche*: esse ci hanno consentito di costruire una rappresentazione del corpus (ricordiamo, l'insieme dei documenti) mediante pochi e significativi cluster tematici. Precisamente abbiamo elaborato un'*analisi dei contesti elementari* richiedendo la mappatura di massimo 10 cluster tematici per corpus ciascuno con almeno 5 co-occorrenze all'interno dell'unità di contesto quindi con almeno 5 parole chiave co-occorrenti. Come riporta la guida di T-LAB, dopo la prima mappatura a 10 partizioni elaborata dal software abbiamo potuto:

"1 - esplorare le caratteristiche dei cluster; 2 - esplorare le relazioni tra cluster; 3 - esplorare le relazioni tra cluster e variabili; 4 - esplorare le diverse partizioni dei cluster; 5 - raffinare i risultati della partizione prescelta e, se necessario, ripetere alcuni dei passi sopra descritti (1,2,3); 6 - assegnare label ai cluster; 7 - verificare quali contesti elementari appartengono a ciascun cluster; 8 - verificare il "peso" di ciascun contesto elementare entro il cluster a cui appartiene; 9- esportare una classificazione tematica dei documenti; 10- archiviare la partizione selezionata" (dall'Help di T-LAB).

Perciò i cluster presenti nelle nostre elaborazioni saranno quasi sempre meno di 10.

Sempre nell'ambito delle *analisi tematiche* abbiamo poi proceduto con una *modellizzazione dei temi emergenti*, analisi che ci ha consentito di “individuare, esaminare e modellare i principali temi che emergono dai testi” (ibidem). Nel dettaglio abbiamo richiesto la modellizzazione di 20 temi emergenti da ciascun corpus, tuttavia anche in questo caso siamo intervenuti e abbiamo talvolta eliminato temi ritenuti “vuoti” riducendo a meno di 20 il numero di temi presenti nella modellizzazione.

3. *Analisi comparative*. Tra queste l'*analisi delle corrispondenze*, come ci ricorda la guida di T-LAB, ha

“l'obiettivo di evidenziare somiglianze e differenze tra le unità di contesto” analizzando il posizionamento sul piano cartesiano delle parole chiave. Ci ha consentito così di “apprezzare le relazioni di prossimità/distanza - ovvero di somiglianza/differenza - tra gli oggetti considerati” (dall'Help di T-LAB).

### **6.3. Analisi dei testi elaborati dalla prima comunità di ricercatori PARIMUN**

Per rendere maggiormente efficaci e chiare le riflessioni sollecitate dalle analisi delle co-occorrenze, tematiche e comparative realizzate con T-LAB, abbiamo ritenuto di procedere “per comunità” e di separare le analisi relative ai diari da quelle relative ai capitoli ed, infine, da quelle relative alle interviste. A conclusione della presentazione dei principali *output* ottenuti a partire dal lavoro sui 33 testi del primo gruppo presenteremo le nostre inferenze comparando diari, capitoli e interviste.

#### **6.3.1. I diari dei ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze**

Presentiamo qui solo alcune delle parole chiave e relative associate che T-LAB ci presenta mediante i diagrammi radiali di seguito riportati. Rimandiamo agli allegati per prendere visione dell'intera elaborazione. Qui abbiamo scelto di riportare le parole chiave per noi particolarmente interessanti ai fini della nostra indagine anche se non corrispondenti a quelle maggiormente occorrenti. Queste ultime, a partire da una lista di 223, sono le seguenti:

ORGANIZZAZIONE	526
TEMATICA	433
RICERCA	337
FORMAZIONE	294
RIFERIMENTO_TEMPORALE	256
INTERLOCUTORI	249
PROGETTO_PARIMUN	187
INTERVISTA	183
REFERENTE	178
PERSONA	141
LAVORO	131
DOCENTE	123
INCONTRO	122
IO	122

ANALISI	118
INIZIARE	109
TEMA	100

Tabella 4 – Parole chiave con occorrenza >100 (Gruppo 1, diari)

Tra queste, osservando le associazioni alla parola “organizzazione” (che raggruppa tutti i riferimenti alle realtà organizzative: es. “impresa”, “azienda”, “società”, ecc.) vediamo come “formazione”, “lavoro” (riferito al lavoro di ricerca), “ricerca”, “tematica”, e “riferimento temporale” siano, tra le parole chiave, quelle ad essa più prossime (figura 9).

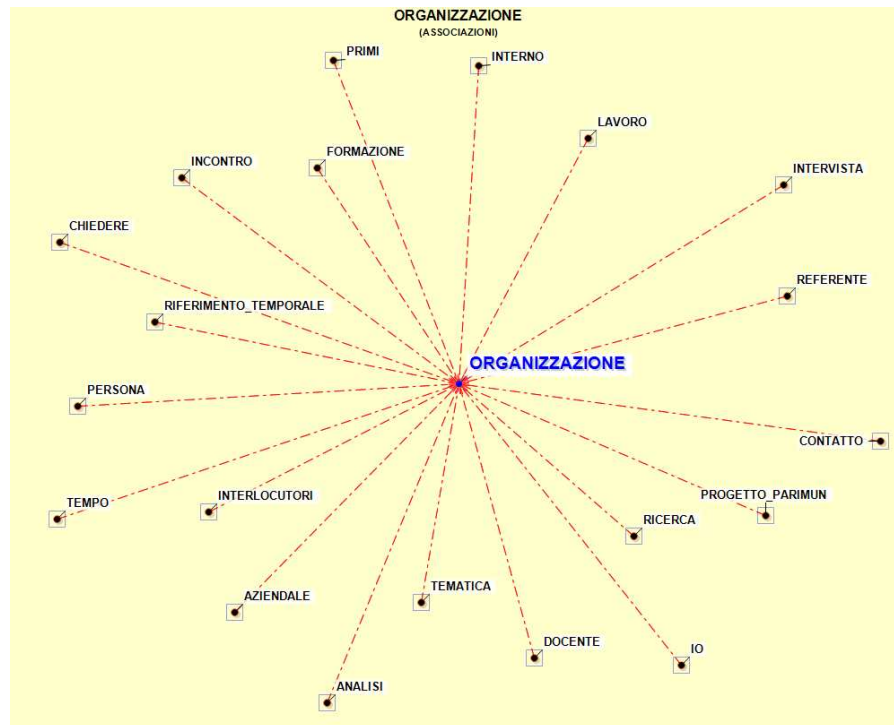


Figura 9 – Associazioni di parole: “organizzazione” (occorrenze 526)

In particolare “riferimento temporale” raggruppa tutti i riferimenti a tempistiche e scadenze relative al lavoro concordato con l’organizzazione. Risulta un elemento di notevole rilievo nei diari, strettamente collegato alla fase di avvio del lavoro (“riferimento temporale” è a sua volta associato con “iniziare” e “trovare”, ma anche con “incontro” e “contatto”). Fin da subito la questione “tempi” emerge come un elemento di criticità della ricerca partenariale: “trovare” un “contatto” con l’organizzazione, in primis, ma talvolta anche con il docente, non è impresa facile. Lo studente nella prima fase del lavoro si trova spesso in una situazione di *ping-pong*, portavoce con l’organizzazione delle indicazioni fornite dal docente e con quest’ultimo delle direttive e delle richieste dell’impresa. È in effetti la fase di avvio e di negoziazione iniziale a comportare, nella totalità dei casi, il prolungamento dei percorsi di ricerca oltre i dodici mesi di durata. Una volta precisata la domanda di ricerca, il ricercatore PARIMUN è in grado di muoversi più autonomamente nella costruzione degli strumenti e nella loro somministrazione. Ma prima di agire in questa direzione, lo studente sembra dover “capire” il “ruolo”, i tempi (“riferimento temporale”), ma anche la “tematica”, l’“organizzazione” e lo stesso “progetto PARIMUN” (figura 10). Tutti elementi che il ricercatore junior (“io”) deve, in qualche misura,

“affrontare” e per farlo deve “chiedere”, “cercare”, “iniziare”, ma anche “aspettare” (figura 11).

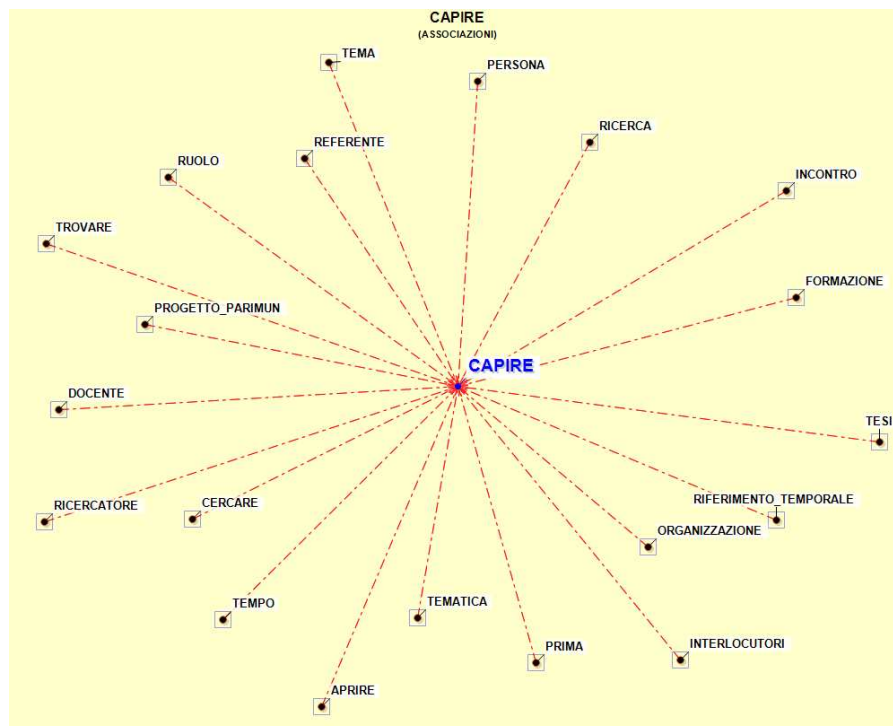


Figura 10 – Associazioni di parole: “capire” (occorrenze 68)

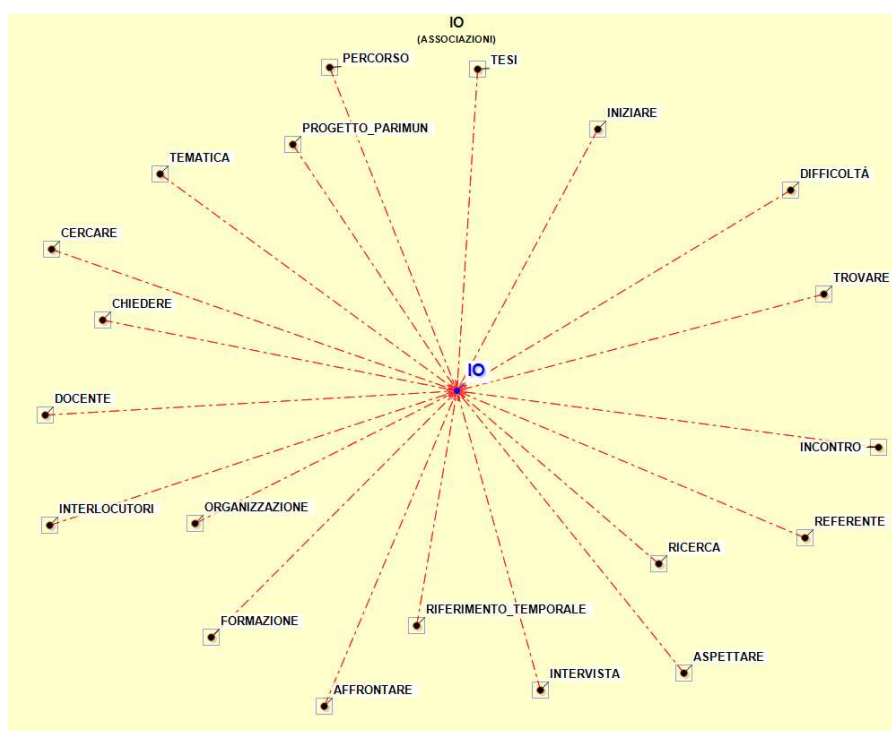


Figura 11 – Associazioni di parole: “Io” (occorrenze 122)

L'esperienza di ricerca emerge, dunque, già da queste connessioni, come un'esperienza composita dove l'incontro con l'organizzazione ("incontro", "organizzazione") si intreccia con l'incontro con la teoria ("testi") e con la "riflessione" (figure 12 e 13).

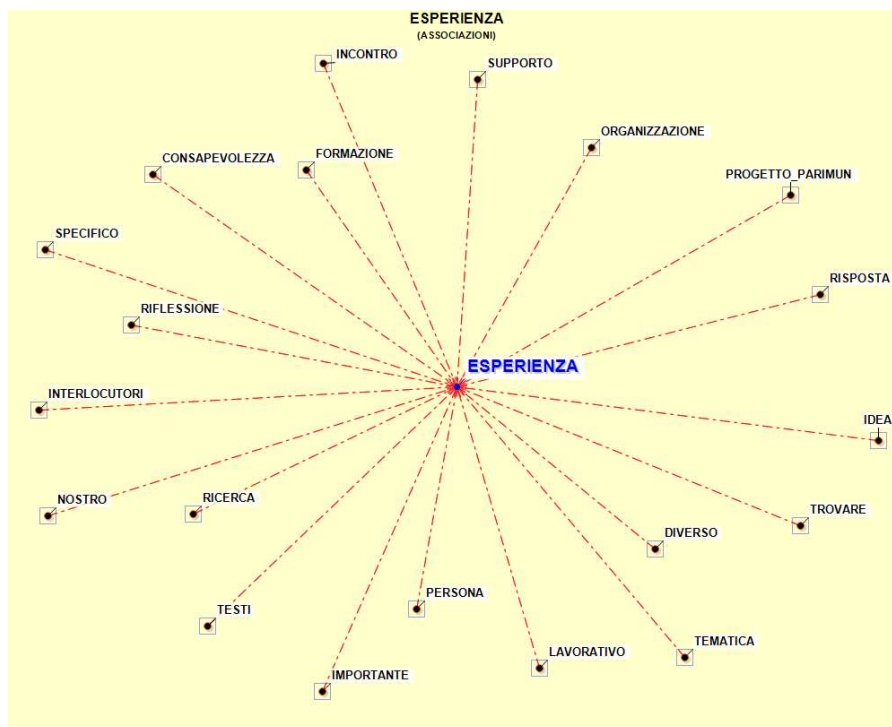


Figura 12 – Associazioni di parole: “esperienza” (occorrenze 52)

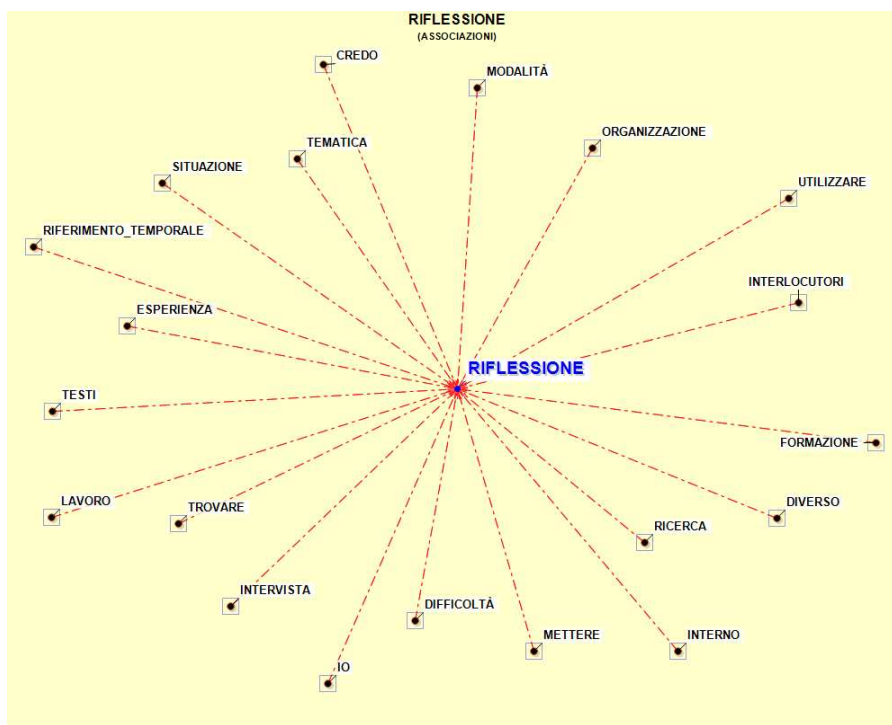


Figura 13 – Associazioni di parole: “riflessione” (occorrenze 79)



I confronti tra coppie evidenziano come l'intersezione di “testi” e “organizzazione” presenti numerose co-occorrenze (figura 14).

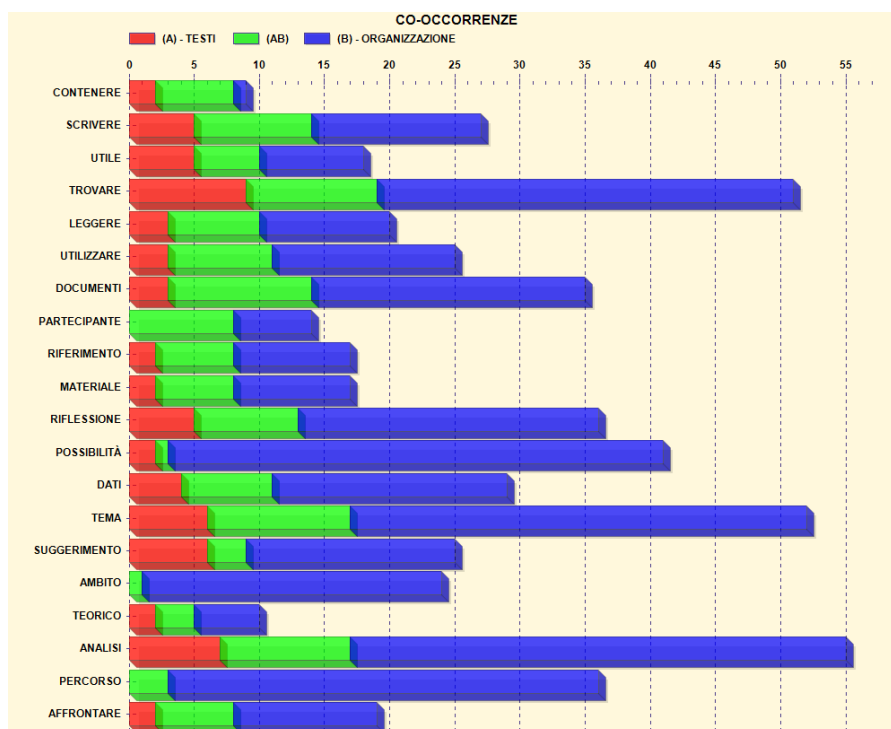


Figura 14 – Confronti tra coppie: “testi-organizzazione”

Possiamo ipotizzare che in questa prima fase (i diari rappresentano il primo step, lo ricordiamo) il ricercatore junior, impegnato attivamente, nell’esplorazione dei quadri teorici di riferimento della propria ricerca empirica, si stia interrogando sulle possibili connessioni tra la letteratura disponibile e la specifica questione di ricerca alla quale deve rapportarsi. L’intersezione “testi-organizzazione” evidenzia, infatti, collegamenti con la teoria (“teorico”, “leggere”) ma anche con il campo (“dati”, “percorso”, “affrontare”).

In questo percorso a doppio binario le “difficoltà” non mancano ed è proprio il rapporto con l’organizzazione a spiegarle: come ci mostra la figura 15, la coppia “difficoltà-organizzazione” presenta numerose co-occorrenze. E con essa anche l’intersezione “docente-organizzazione” (figura 16) sebbene, di fatto, il rapporto tra i due committenti della ricerca sia, salvo eccezioni, del tutto indiretto e sempre mediato dal giovane ricercatore. Ancora una volta torna l’avvio (“iniziare”), fase di cui abbiamo già messo in evidenza la centralità e, con essa, torna l’“incontro”, altro punto critico, sempre in fase iniziale, della ricerca partenariale.

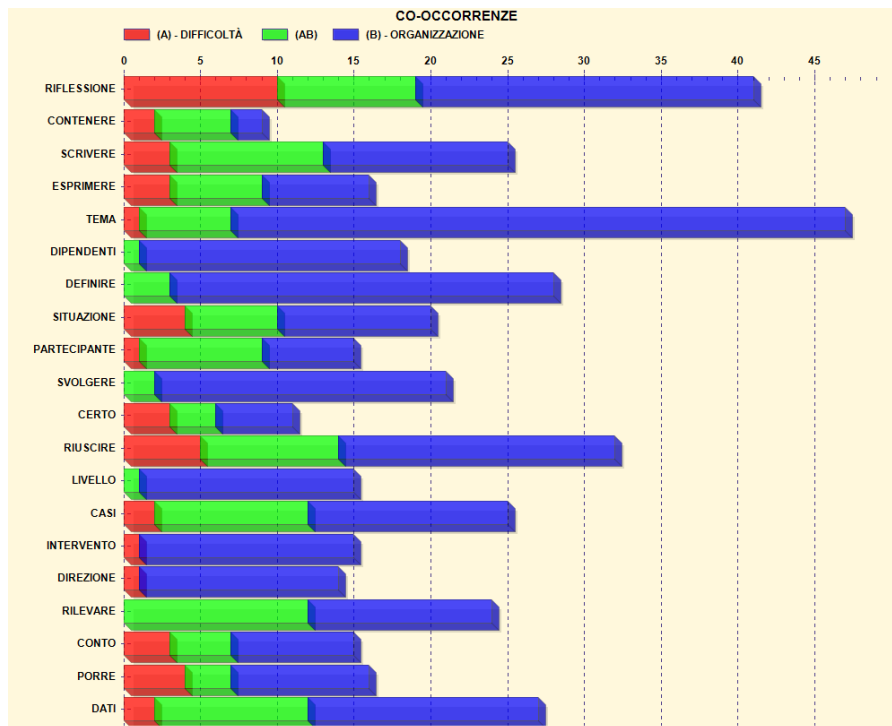


Figura 15 – Confronti tra coppie: “difficoltà-organizzazione”

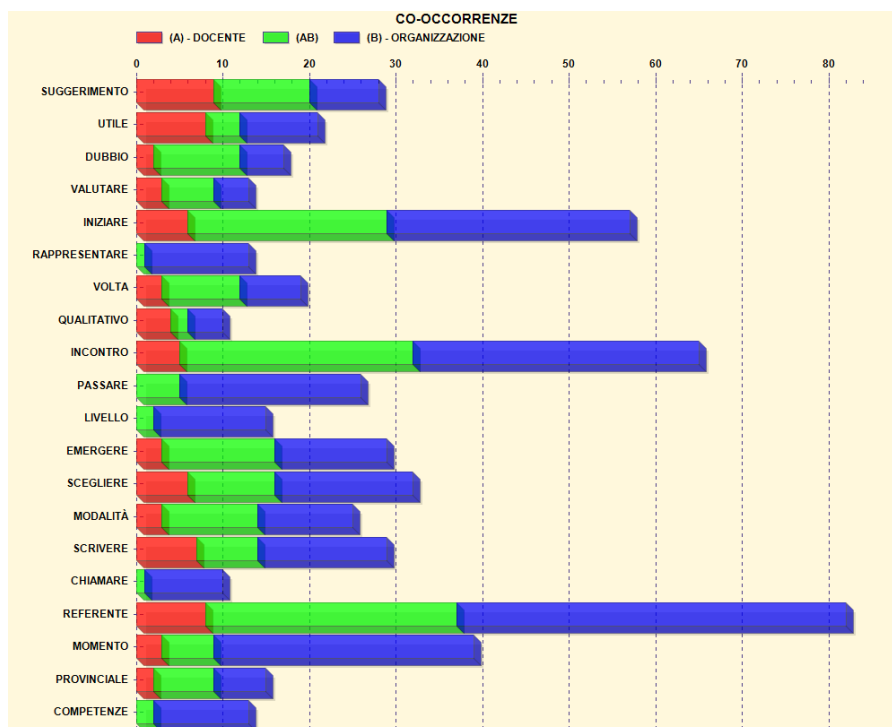


Figura 16 – Confronti tra coppie: “docente-organizzazione”

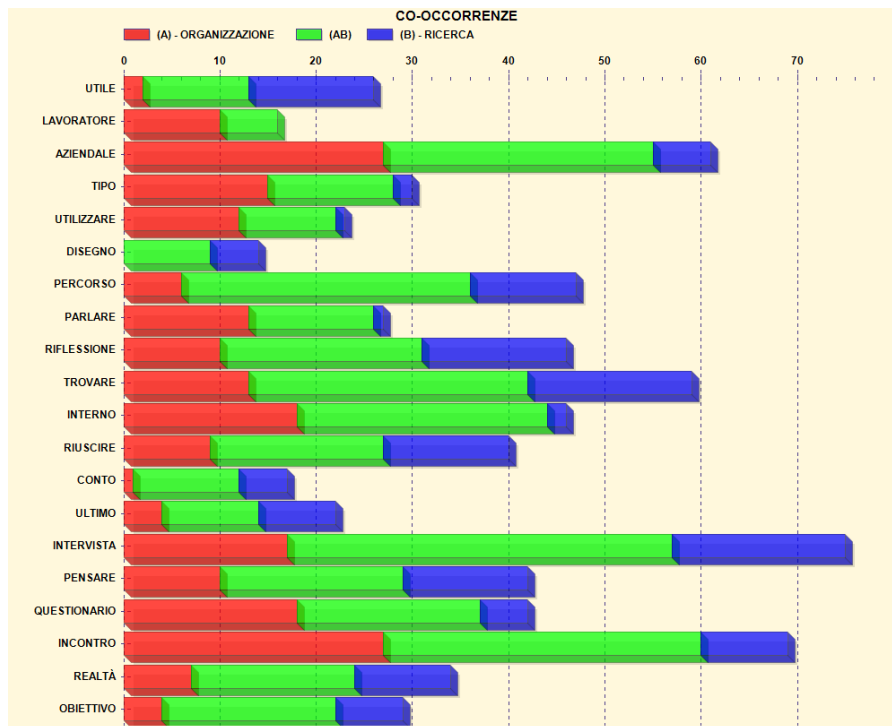


Figura 17 – Confronti tra coppie: “organizzazione-ricerca”

L’intersezione “organizzazione-ricerca” è altrettanto produttiva e rivelatrice (figura 17). È indubbiamente il “percorso” ad accomunarle e troviamo nuovamente la dimensione dell’“incontro”. Elemento di prossimità è poi, evidentemente, la somministrazione degli strumenti: si vedano “intervista” e “questionario”. E, ancora una volta la dimensione tangibile del campo (“trovare”, “realtà”, “riuscire”) si incrocia con quella più teorica ed astratta (“riflessione”, “pensare”). Queste sono le prime, ancora superficiali, considerazioni che ci spingiamo a fare. Sarà grazie agli output che andiamo a presentare che potremo supportarle ed ampliarle.

Come abbiamo sopra anticipato la *co-word analysis* produce, tra i possibili output, un’analisi fattoriale delle corrispondenze che ci consente “di interpretare sia le relazioni tra gli “oggetti” (vicinanza/distanza), sia le dimensioni che organizzano lo spazio in cui essi sono rappresentati” (dall’Help di T-LAB) (figura 18).

Attingiamo sempre a T-LAB per ricordare che

“in analisi delle corrispondenze ciascun fattore organizza una dimensione spaziale - rappresentabile come una linea o un asse - al cui centro (o baricentro) è il valore “0” e che si sviluppa in modo bi-polare verso le estremità “negativa” (-) e “positiva” (+); in modo tale che gli oggetti collocati sui poli opposti sono quelli più diversi tra loro, un pò come la “sinistra” e la “destra” sull’asse della politica” (dall’Help di T-LAB).

Lo stesso Benzecri, il teorico per eccellenza dell’analisi delle corrispondenze, sosteneva che

“interpretare un asse fattoriale significa trovare ciò che vi è di analogo, da una parte tra tutto ciò che è situato a destra dell’origine (o baricentro), dall’altra tra tutto ciò che è alla sinistra di

questo, ed esprimere poi con concisione ed esattezza l'opposizione tra i due estremi" (1984, p. 302)".

Se andiamo ad osservare la figura 18 notiamo, anzitutto, che le relazioni di vicinanza tra i nuclei vengono evidenziate dal programma anche grazie all'uso dei colori. Possiamo quindi, in partenza, evidenziare quattro grandi nuclei corrispondenti ai quattro quadranti. Il primo quadrante, rappresentato in rosso ci rimanda chiaramente al progetto e alla sua supervisione ("direzione PARIMUN", "progetto PARIMUN", "docente"). I nuclei posizionati sul secondo quadrante e rappresentati in verde rimandano invece agli strumenti di indagine e alla loro somministrazione. Se osserviamo poi i nuclei riportati in giallo nel terzo quadrante, notiamo che essi rinviano prevalentemente alla tematica e alla riflessione intorno ad essa. Il quarto ed ultimo quadrante, in blu, si riferisce invece all'incontro tra mondo accademico e aziendale, un incontro che richiede "tempo" (il "riferimento temporale" è ancora una volta centrale) e "occasioni".

La concentrazione dei nuclei all'origine, inoltre, significa che vi è una forte coesione interna dei diversi temi trattati. E andando ad osservare le polarità fattoriali notiamo subito un'interessante opposizione tra "partecipante" e "direzione Parimun". E' soprattutto l'asse orizzontale a risultare qui interessante opponendo, da un polo, quello negativo, nuclei riferiti al campo, alla rilevazione e alla somministrazione, con nuclei riferiti piuttosto al progetto PARIMUN e a quella che potremmo definire più ampiamente supervisione, collocati nella polarità positiva. Come si vedrà ciò che viene evidenziato da questo grafico rispetto a questa dicotomia università-organizzazione si troverà poi più volte confermato dalle analisi che seguono.

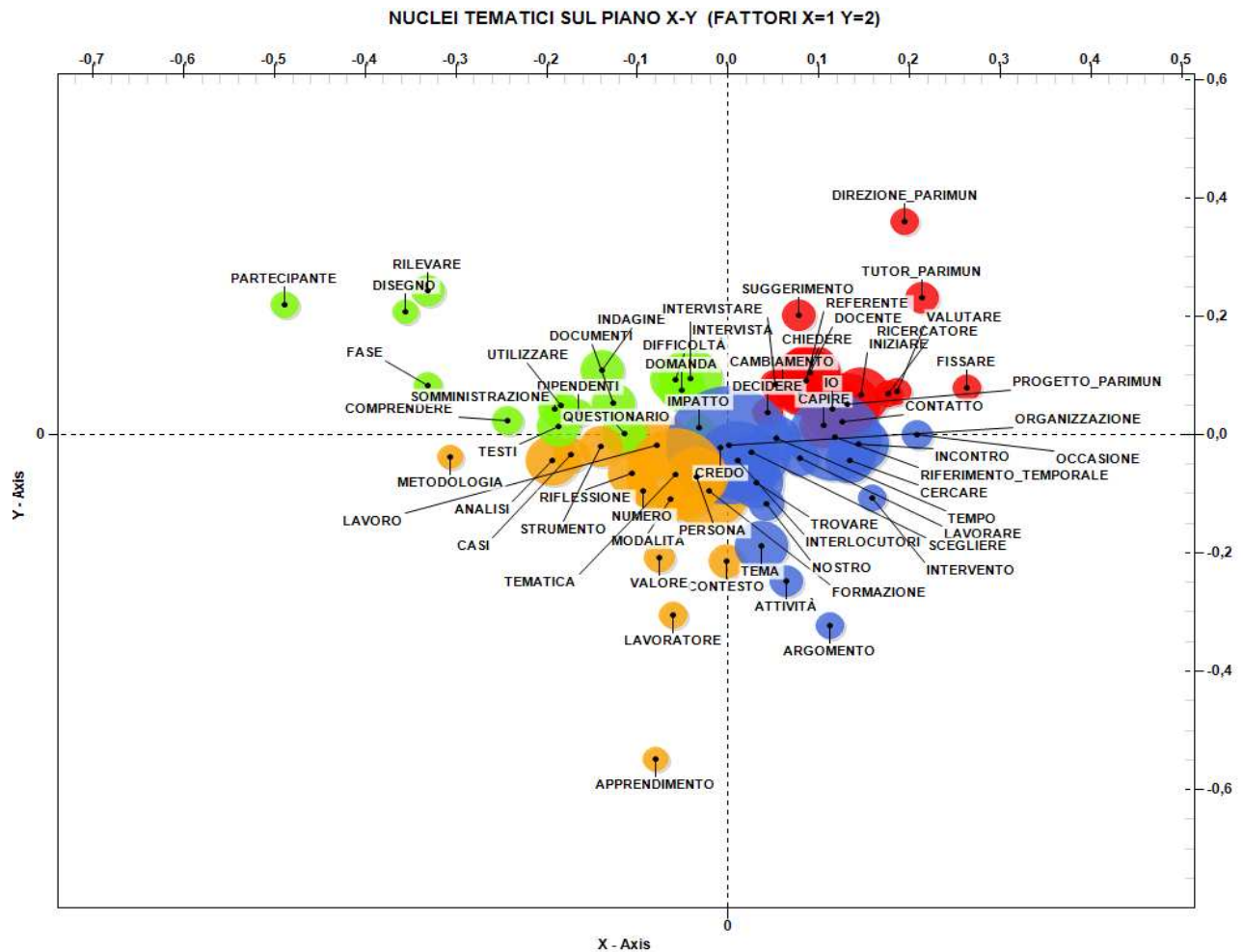


Figura 18 – Analisi fattoriale della corrispondenze (Gruppo 1, diari)

### 6.3.2. I diari dei ricercatori PARIMUN: analisi tematiche e comparative

Proseguendo con le analisi consentite dall'adozione del software T-LAB incontriamo gli output prodotti dalle *analisi tematiche*.

L'*analisi dei contesti elementari* ci presenta 5 cluster tematici descritti attraverso le unità lessicali che caratterizzano i contesti elementari di cui sono composti (figura 19). Nel piano fattoriale vengono evidenziate anche le variabili che identificano i documenti (ricordiamole: la tipologia di organizzazione in cui il ricercatore ha svolto il proprio lavoro, la dimensione della stessa e la presenza o meno di un imprevisto nel percorso). I 5 nuclei tematici relativi ai diari rimandano, in ordine di grandezza, ad altrettanti temi che abbiamo rinominato dopo aver esplorato i contesti elementari di riferimento. Li abbiamo così identificati: il tema di indagine, la riflessione, l'organizzazione/conduzione di interviste, l'analisi dei dati e, infine, il riferimento agli interlocutori, ossia a tutti i soggetti diversi dai due committenti (esperti, testimoni privilegiati, intervistati, ecc.) a vario titolo coinvolti nei progetti di ricerca. Questi risultano, dunque, i nuclei di maggior riflessione dei ricercatori junior durante il loro percorso, raccolto e rielaborato a caldo nel diario.

La rappresentazione per cluster & lemmi (figura 20) evidenzia i lemmi che compongono i 5 cluster e la loro distribuzione sul piano fattoriale. Andiamo ad osservare come essi si posizionano intorno ai due fattori principali. Innanzitutto è da notare che la percentuale della varianza spiegata dai vari fattori è piuttosto elevata (oltre il 60%) mostrando così una buona validità esplicativa delle dimensioni che strutturano l'insieme dei dati. Il primo fattore spiega, infatti, ben il 35,95 % della varianza e sembra opporre la dimensione teorica, collocata nel quadrante positivo e riconducibile ai lemmi “tema”, “valore”, “autore”, alla dimensione progettuale, collocata nel quadrante negativo e riconducibile ai lemmi “progetto Parimun”, “tutor Parimun”, “dubbio”. Quest’ultima, riteniamo, è da intendersi sia come appartenenza ad un progetto che traccia, dunque, le linee guida del lavoro del giovane ricercatore (“rispondere”, “richiedere”, “riflessione”) sia come progettualità personale del ricercatore stesso (“dubbio”, “avvenire”, “condividere”). Potremo quindi definire il fattore 1 (x), *fattore progetto*. Il secondo fattore spiega il 28,79% della varianza totale e oppone l’attenzione ai soggetti d’indagine (“partecipante”, “strumento”, “disegno”) alla dimensione più squisitamente personale del progetto di ricerca (“progetti”, “vita”, “partecipare”). Potremo definire il fattore 2 (y), *fattore persona*. Tuttavia, l’*analisi dei contesti elementari* ci è utile più che per l’interpretazione delle polarità fattoriali per la composizione dei cluster che evidenzia. A tale proposito evidenziamo qui che i termini "negativo" e "positivo" a cui abbiamo fatto riferimento non hanno alcuna connotazione valoriale, ma sono semplicemente dei poli che strutturano delle dimensioni e che fungono da coordinate della nostra interpretazione. D'altronde sarebbe sufficiente spostare l'origine in un altro punto del piano cartesiano per modificare il senso dei poli, mantenendo però invariata la forma della distribuzione dei clusters. A seguito di questa prima operazione ci sarà possibile approfondire i nuclei tracciati dai cluster mediante la *modellizzazione dei temi emergenti*. E sarà, infine, con le *analisi comparative* e, precisamente, con le *analisi delle corrispondenze* che potremo interessarci maggiormente ai significati delle polarità fattoriali.

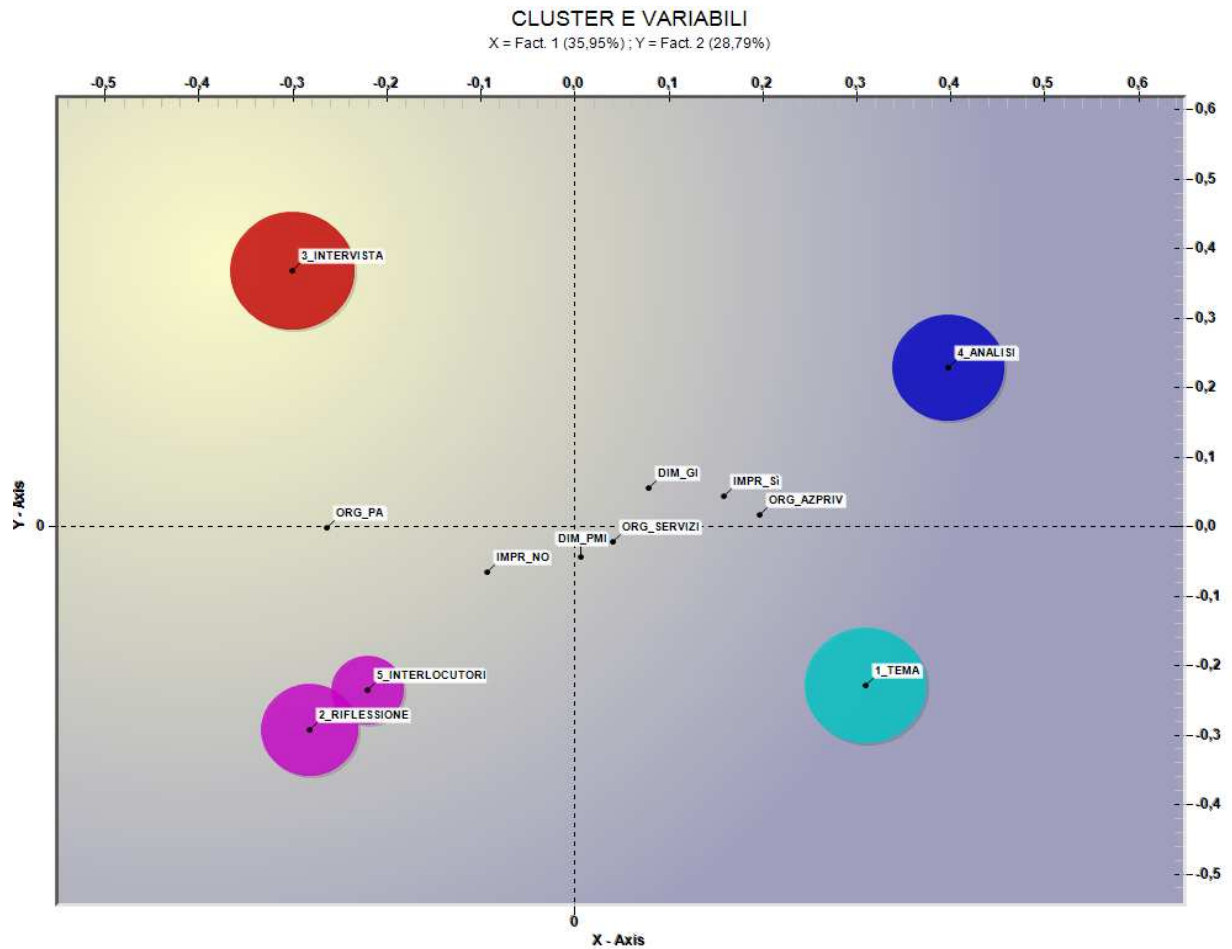


Figura 19 – Analisi dei contesti elementari cluster & variabili (Gruppo 1, diari)





riserve e dei dubbi nei confronti della correttezza della mia indagine, e ciò mi ha fatto capire come il passaggio dalla teoria alla pratica in una ricerca può essere totalmente contrastante. Questo mi è molto servito sia perché mi sono resa conto che non bisogna sottovalutare nessuna possibile reazione ( cosa che forse ho fatto ) sia perché mi ha messo alla prova”.

“Il mio lavoro di ricerca si può dire quasi concluso eppure quello che mi stupisce è quanto ancora si potrebbe lavorare nel mio contesto di ricerca. Il ruolo del ricercatore Parimun è quello di aprire una finestra, leggere la realtà in modo diverso, porre le basi per un cambiamento ma poi il dubbio che rimane è comprendere quanto l'azione di un ricercatore con le nostre caratteristiche possa tradursi in cambiamento e quante forze debbano entrare in gioco perché questo cambiamento avvenga”.

“Sono in fase di arrivo, sto scrivendo il capitolo Parimun. Te lo mando appena sarà concluso. Devo dire che ripensare a tutto il percorso, andare all'origine, riscoprire i cambiamenti che vi sono stati sia nella ricerca sia in me da quando sono partita. È un vero e proprio viaggio, un percorso di cambiamento: intraprendi un cammino avendo una meta, anche se non ben definita all'inizio. Man mano che percorri la strada inizi a intravederla sempre più, si fa chiara, nitida, ne inizi a vedere la forma, il colore, la sostanza. Poi se ti guardi indietro e rifletti sulle azioni che hanno guidato la tua conoscenza, la tua esplorazione, il tuo viaggio, riesci a ritrovarne una logica, un senso”.

Accanto alla dimensione personale della ricerca che abbiamo, appunto denominato “la mia ricerca”, torna, ancora una volta, l’“avvio”, quale fase cruciale del percorso. Anche rispetto a questo nucleo riportiamo qualche stralcio.

“Il primissimo contatto con la referente, responsabile del servizio formazione e comunicazione dell'ente è avvenuto telefonicamente il xxx. Formale nell'esprimersi ma gentile nei modi, abbiamo fissato un appuntamento per il xxx. Ci tengo a sottolineare “ abbiamo fissato ” l'appuntamento. Agli studenti solitamente viene fissato un appuntamento. Sia esso un docente, un ufficio dell'università, un colloquio di lavoro sono sempre “ gli altri ” a fissare data ed ora e tu, studente, ad accettare ringraziando cortesemente della disponibilità e cercando di cambiare data ed orario solo nella remota possibilità di avere una visita fissata da più di sei mesi. Mi sono sentita riconosciuta come professionista e mi sono detta che probabilmente era stato ben recepito il ruolo che il ricercatore Parimun dovrebbe avere all'interno di organizzazione”.

“L'azienda xxx mi ha risposto immediatamente, interessata a questa nuova proposta di ricerca, mi ha fissato un appuntamento con l'amministratore delegato per approfondire l'argomento e vederne la fattibilità. In questo primo incontro abbiamo chiarito le nostre esigenze; la mia di condurre una ricerca che possa essere poi la mia tesi di laurea, la sua quella di formalizzare la formazione, in particolare quella sulla sicurezza nel luogo di lavoro, che avviene soprattutto a livello informale”.

“Ho deciso di soffermarmi per un istante a riflettere sul concetto di vuoto e di caos in quanto, in questa fase del mio percorso di ricerca, la sensazione che più mi accompagna e forse che più mi condiziona è proprio quella di un caos e di un vuoto paralizzanti. Mi trovo infatti nel momento in cui ancora niente è ben definito a livello operativo, lo studio dell'argomento è appena all'inizio e non mi è ancora del tutto chiaro dove andrò a parare col mio lavoro”.

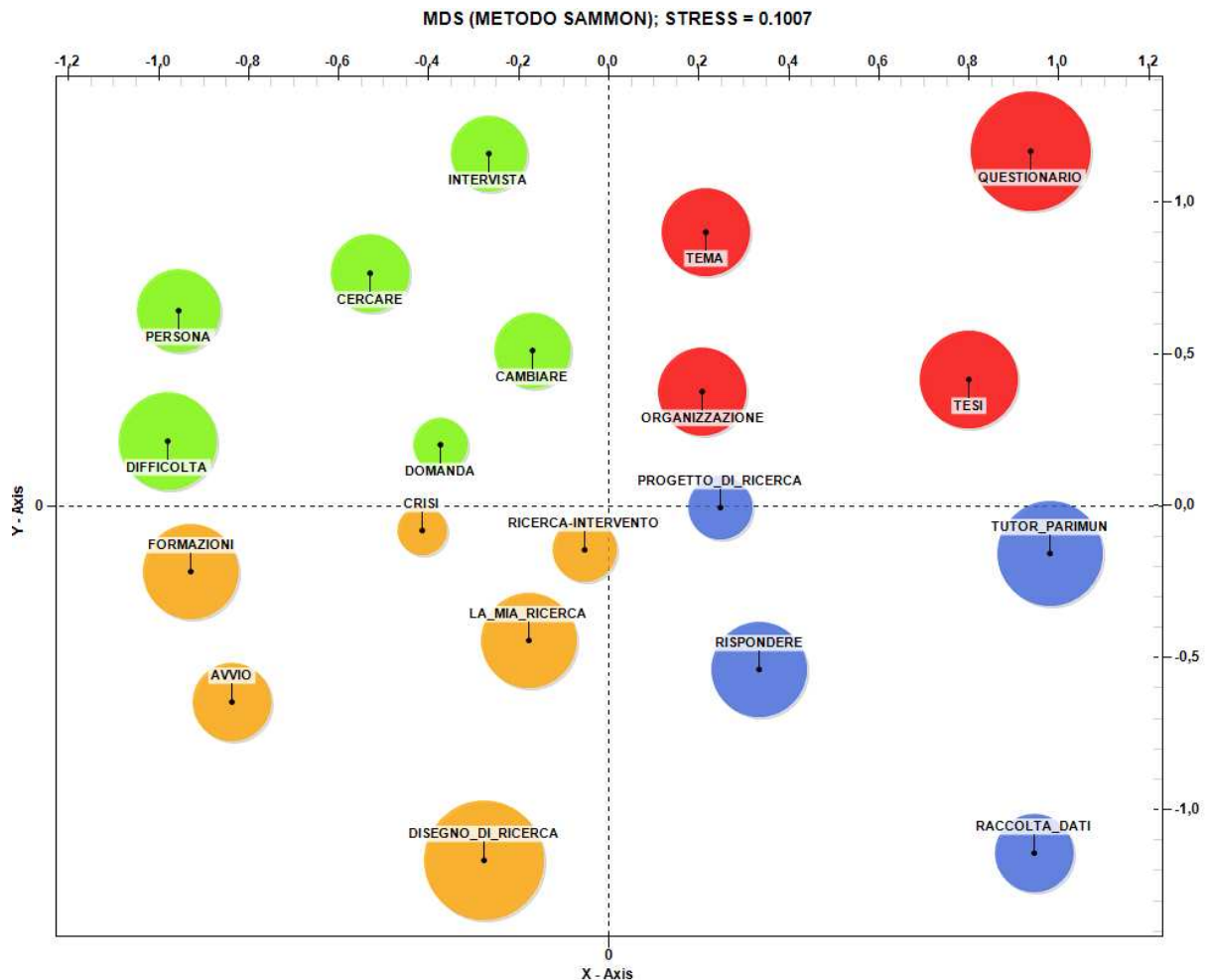


Figura 21 – Modellizzazione dei temi emergenti (Gruppo 1, diari)

Concludiamo questa prima analisi dei diari elaborati dai ricercatori PARIMUN appartenenti alla prima comunità di ricerca, riportando gli esiti dell'analisi delle corrispondenze (figura 22) che sembra evidenziare 3 grandi cluster. I due fattori spiegano, il primo il 59,18 % della varianza totale, il secondo ne spiega il 40,82%. Precisamente, il fattore 1, collocato sull'asse delle ascisse sembra riportarci alla dimensione teorico-accademica del lavoro di ricerca opponendo l'“apprendimento”, la “consapevolezza”, l'“analisi”, quindi la componente più riflessiva di questa dimensione, collocata nel quadrante negativo, ad una componente maggiormente pragmatica legata ai “tempi” e al rapporto con le persone implicate nel progetto, “referente”, “persona” e, dunque, più ampiamente i soggetti di indagine a cui si rivolgono le somministrazioni degli strumenti. Potremo definire questo fattore, *fattore analisi dei dati*. Il fattore 2, posizione sull'asse delle ordinate, è chiaramente riconducibile al *tema* della ricerca e oppone, anche in questo caso, la sua dimensione più teorica (“tematica”, “testi”) rintracciabile nel quadrante positivo, a quella più tangibile (“impatto”, “valutare”, “realizzare”) collocata nel quadrante negativo.

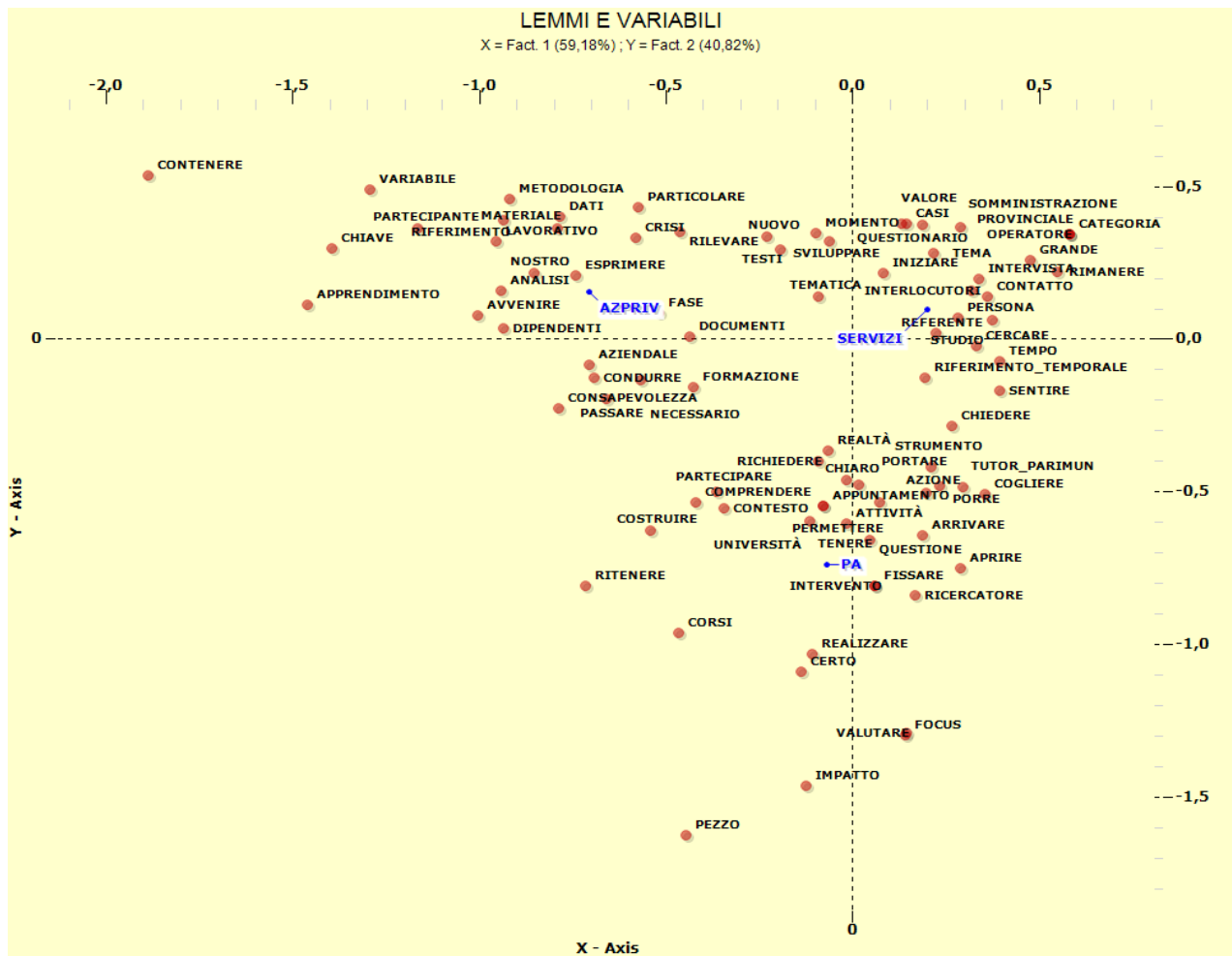


Figura 22 – Analisi comparative: analisi delle corrispondenze (Gruppo 1, diari)

### 6.3.3. I capitoli PARIMUN: analisi delle co-occorrenze

Per esigenze di chiarezza e di sintesi, nel presentare l'analisi tematica svolta sui capitoli PARIMUN, sulla falsa riga di quella già riportata in merito ai diari, andremo ad esibire solo gli output centrali per ampliare le nostre riflessioni.. Al fine di proseguire, dunque, con una lettura ed interpretazione degli output fornitici da T-LAB ricordiamo che il *capitolo PARIMUN* viene redatto dal giovane ricercatore al termine del proprio progetto di ricerca, in fase di elaborazione conclusiva della tesi di laurea. Il cosiddetto “percorso PARIMUN” è dunque volto al termine. Difficoltà, imprevisti, resistenze, nel caso in cui abbiamo fatto incursione nel disegno di ricerca, sono stati affrontati e superati. La somministrazione degli strumenti di indagine è conclusa e così pure l'analisi dei dati raccolti. Il capitolo PARIMUN costituisce, dunque, una sorta di bilancio del progetto di ricerca.

L'analisi sul corpus capitoli è stata condotta a partire da una lista di 163 lemmi. Riportiamo, anche in questo caso, quelli che occorrono maggiormente.

ORGANIZZAZIONE	535
RICERCA	535
FORMAZIONE	277
ESPERIENZA	167
RIFLESSIONE	153
LAVORO	137
INTERNO	134
PERCORSO	133
RICERCATORE	120
AZIENDALE	114
INTERVISTA	114
UNIVERSITÀ	112
NOSTRO	110
LABORATORIO	106
TEMA	101

*Tabella 5 – Parole chiave con occorrenza >100 (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)*

È interessante notare come tra le parole chiave con occorrenza superiore a 100 compaiano la parola “ricercatore” (nei diari solo 27 occorrenze) e “riflessione” (nei diari 79 occorrenze). Inoltre, tra i lemmi più frequenti scompare “docente” e subentra “nostro”, accanto alla parola “interno”. Vediamo come le associazioni di parole possono illuminarci in merito a queste *new entry*. Partiamo dal presupposto che al momento della stesura del capitolo PARIMUN, nel rapporto con l’organizzazione, l’incombenza dei tempi è superata e così pure le difficoltà di avviare con essa, e con i suoi referenti evidentemente, i contatti preliminari all’imbastitura di tutto il percorso di ricerca (figura 23). La centralità del “riferimento temporale” e del “contatto” precedentemente evidenziata viene sostituita, infatti, dall’attenzione verso il “percorso”, un percorso che non è più solo individuale, così come fortemente mostravano le connessioni alla parola “io”, ma che diventa percorso “nostro” (figura 24).

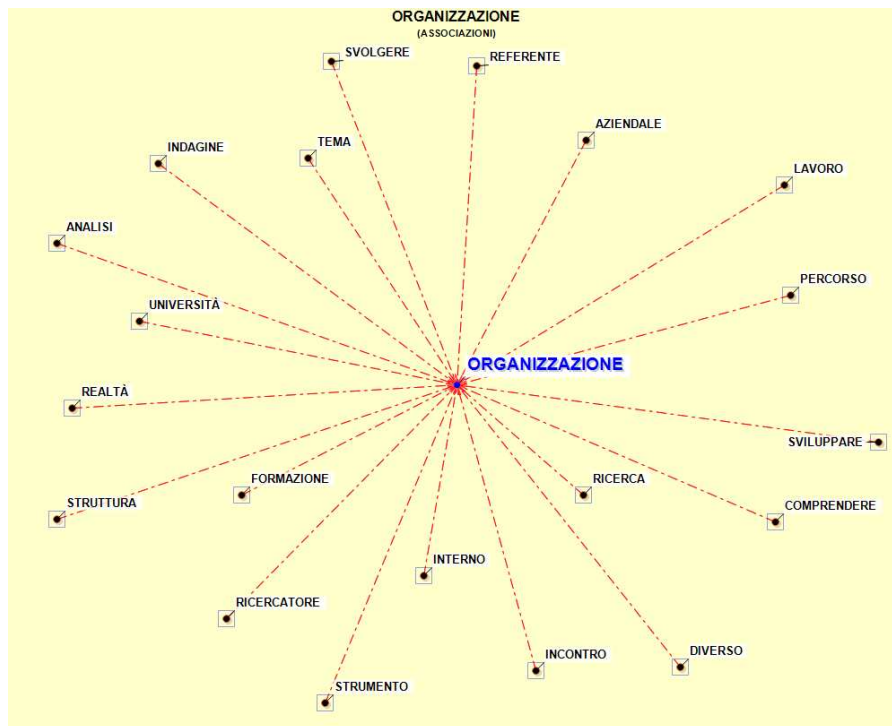


Figura 23– Associazioni di parole: “organizzazione” (occorrenze: 535)

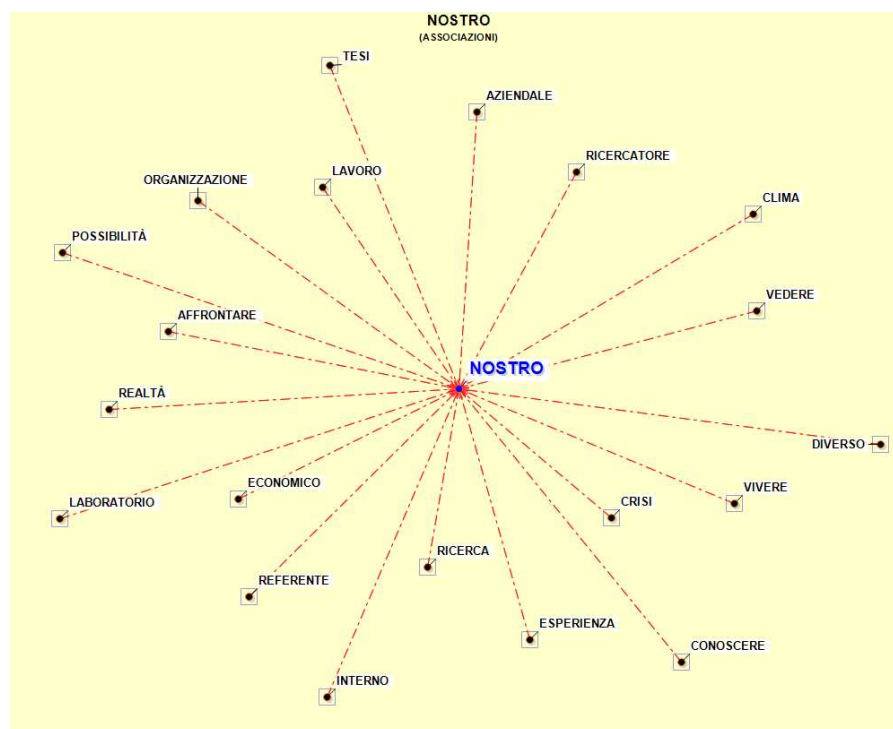


Figura 24 – Associazioni di parole: “nostro” (occorrenze: 110)

L’esperienza, la conoscenza, il lavoro svolto appartengono ora al triangolo studente-docente-referente e non più allo studente solitario? Le connessioni al lemma “nostro” sembrano volerci riferire proprio questo (figura 24). Così come ci evidenziano che lo studente, al termine del proprio lavoro, è indicato come “ricercatore”, portatore oramai di un ruolo ben preciso, ruolo che risultava ancora fortemente confuso in fase di avvio. Il peso riconosciuto alla “riflessione”

coinvolge, probabilmente, anche questo aspetto (figura 25). È una riflessione sull'esperienza, sulla ricerca, sul percorso. È anche una riflessione del ricercatore e immaginiamo, a partire dal *trend* che le associazioni di parole ci mostrano, sul ricercatore stesso e sul suo rapporto con l'organizzazione. Anche la parola "interno" sembra suggerirci questo (figura 26), strettamente connessa a "organizzazione", "ricerca" e "ricercatore". I movimenti di questo ultimo sono movimenti all'interno dell'organizzazione, dentro l'organizzazione, e con essi lo sono la sua esperienza e il suo lavoro.

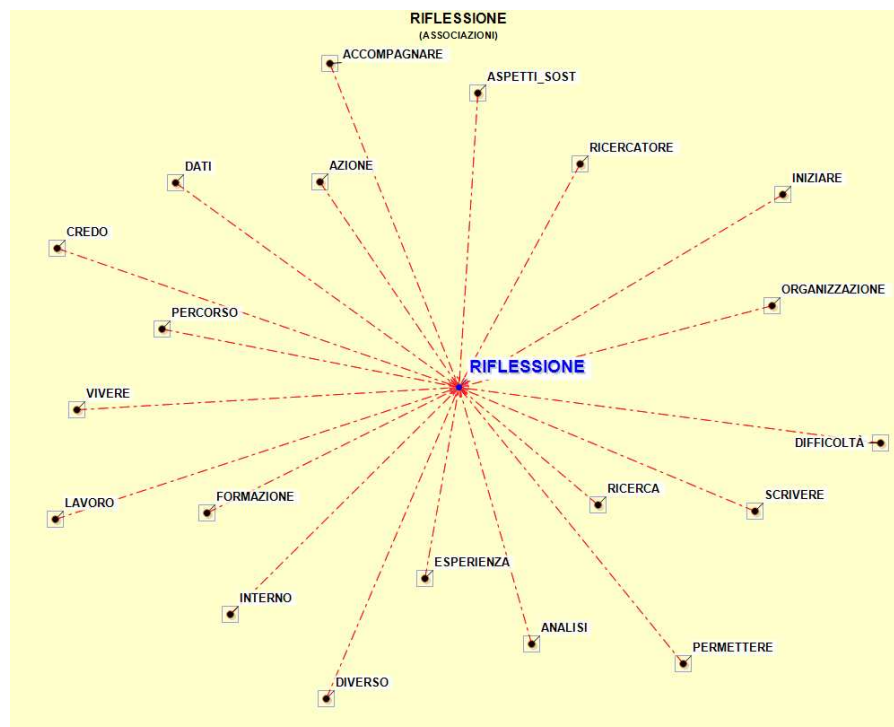


Figura 25– Associazioni di parole: “riflessione” (occorrenze: 153)

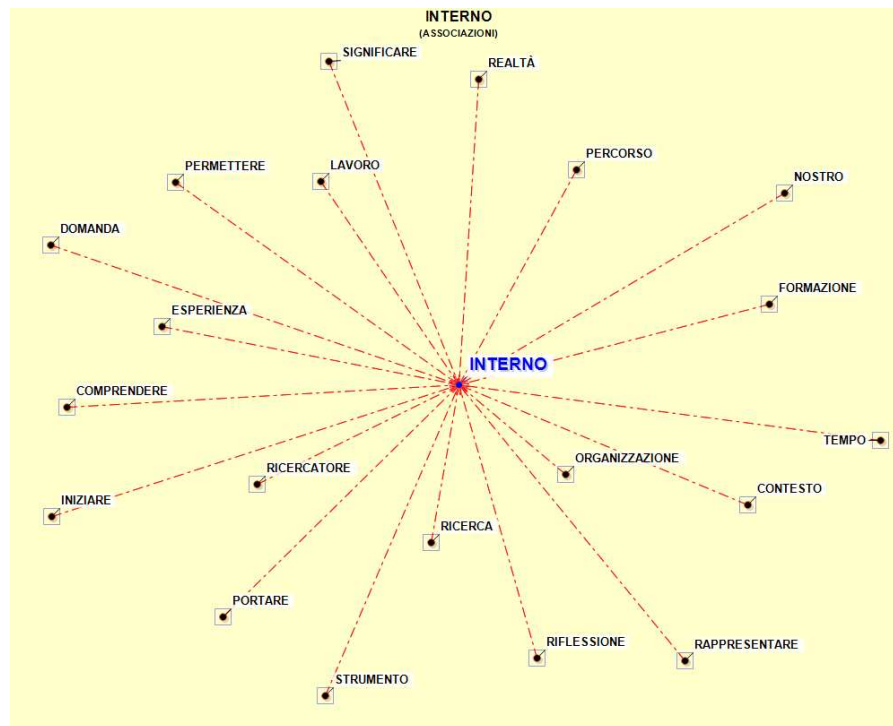


Figura 26 – Associazioni di parole: “interno” (occorrenze: 134)

Il capitolo PARIMUN sembra giungere verso una definizione del rapporto che il ricercatore va a saldare tra università e impresa, rapporto di cui lui si fa elemento collante, *trait d'union*. E nel suo farsi elemento connettore va a promuovere non solo un avvicinamento tra università e impresa ma, ancora più, un avvicinamento tra ricerca ed impresa. Tra i confronti tra coppie, infatti, le due intersezioni che danno esito ad un maggior numero di co-occorrenze sono proprio tra “ricerca” ed “organizzazione” e tra “tema” ed “organizzazione”. La prima (figura 27) evidenzia come sia la “formazione”, focus per eccellenza delle ricerca PARIMUN, ad accomunare ricerca ed organizzazione. Ma con essa, l’”esperienza”, la “riflessione” e quello sguardo dentro l’organizzazione che già sopra abbiamo evidenziato (“interno”) rafforzano questa connessione. La tematica evidentemente, che ricordiamo è tematica “aziendale”, è anch’essa feconda di numerose co-occorrenze se incrociata con l’organizzazione nella quale si sviluppa (figura 28).



Figura 27 – Confronti tra coppie: “organizzazione-ricerca”

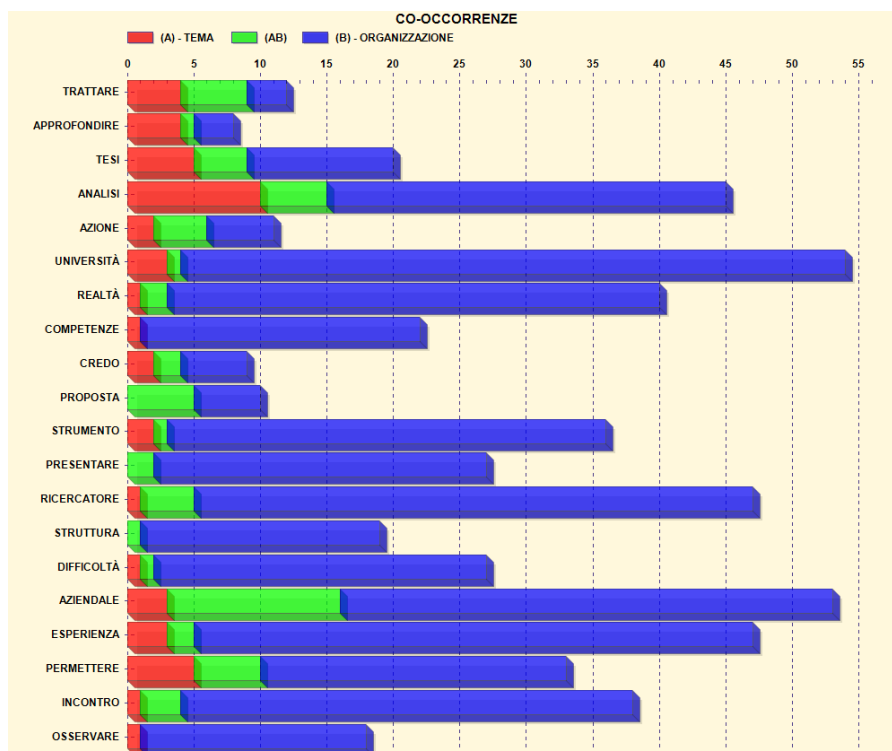


Figura 28 – Confronti tra coppie: “tema-organizzazione”

Anche nel caso dei capitoli PARIMUN andiamo ora ad esplorare altri output prodotti in relazione all'intero corpus preso in analisi che potranno supportarci nell'avvalorare le riflessioni sopra tracciate.



L'analisi fattoriale delle corrispondenze (figura 29) ci guida nuovamente nel rintracciare similarità e differenze tra i nuclei tematici selezionati dal software. Osservando la partizione tra i quadranti possiamo rilevare che i nuclei evidenziati in rosso e collocati nel quadrante positivo si riferiscono ad una nuova dimensione, non rilevata nell'analisi del corpus diari: ci riferiamo alla dimensione del "rapporto" a cui ci sembra che i cluster relativi alla "formazione", alle "attività", al "percorso", possano essere ricondotti. Si concentra, invece, sulla dimensione teorica legata al tema di ricerca il secondo quadrante, evidenziato in verde. Il terzo quadrante riporta in giallo i nuclei tematici riconducibili alla dimensione strategico-metodologica, una dimensione che pare fondere insieme l'articolazione del disegno di ricerca (e il riferimento agli strumenti della ricerca) e la riflessione su di esso (vi si ritrovano i nuclei "riflessione", "pensare", "apprendimento"). Non ci è dato sapere se tale riflessione possa dirsi riferita al ricercatore o ai soggetti d'indagine coinvolti. Di certo al primo si riferiscono i cluster collocati, in blu, nel quarto ed ultimo settore del piano cartesiano. I nuclei "esperienza", "evento", "vivere" ci riportano al giovane ricercatore e alla sua "esperienza" di ricerca che costituisce, infatti, il nucleo più importante del quadrante. Analizzando le distanze tra i cluster e le polarità fattoriali possiamo, anche in questo caso, ricondurre i due fattori a due differenti dimensioni. Il primo fattore, quello rappresentato sulle ascisse, alla dimensione pratica del lavoro di ricerca. Potremo definirlo *fattore campo*: il polo positivo fa riferimento all'"impatto", al "vedere", quindi, senza dubbio allo stare sul campo, probabilmente per raccogliere i dati; il polo negativo è riconducibile invece alla loro analisi e si riferisce, infatti, a "dati", "strumento", "analisi". Il fattore 2, rappresentato sull'asse delle ordinate, può essere ricondotto ancora una volta, alla dimensione più teorica della ricerca e potremmo per questo definirlo *fattore ricerca*. È riconducibile, infatti, nella sua polarità positiva al "tema" e all'"approfondimento" e nella sua polarità negativa all'"affrontare" la "situazione", le "difficoltà", la "realtà", quasi la ricerca fondesse, insieme teoria e pratica, approfondimento teorico e realtà.

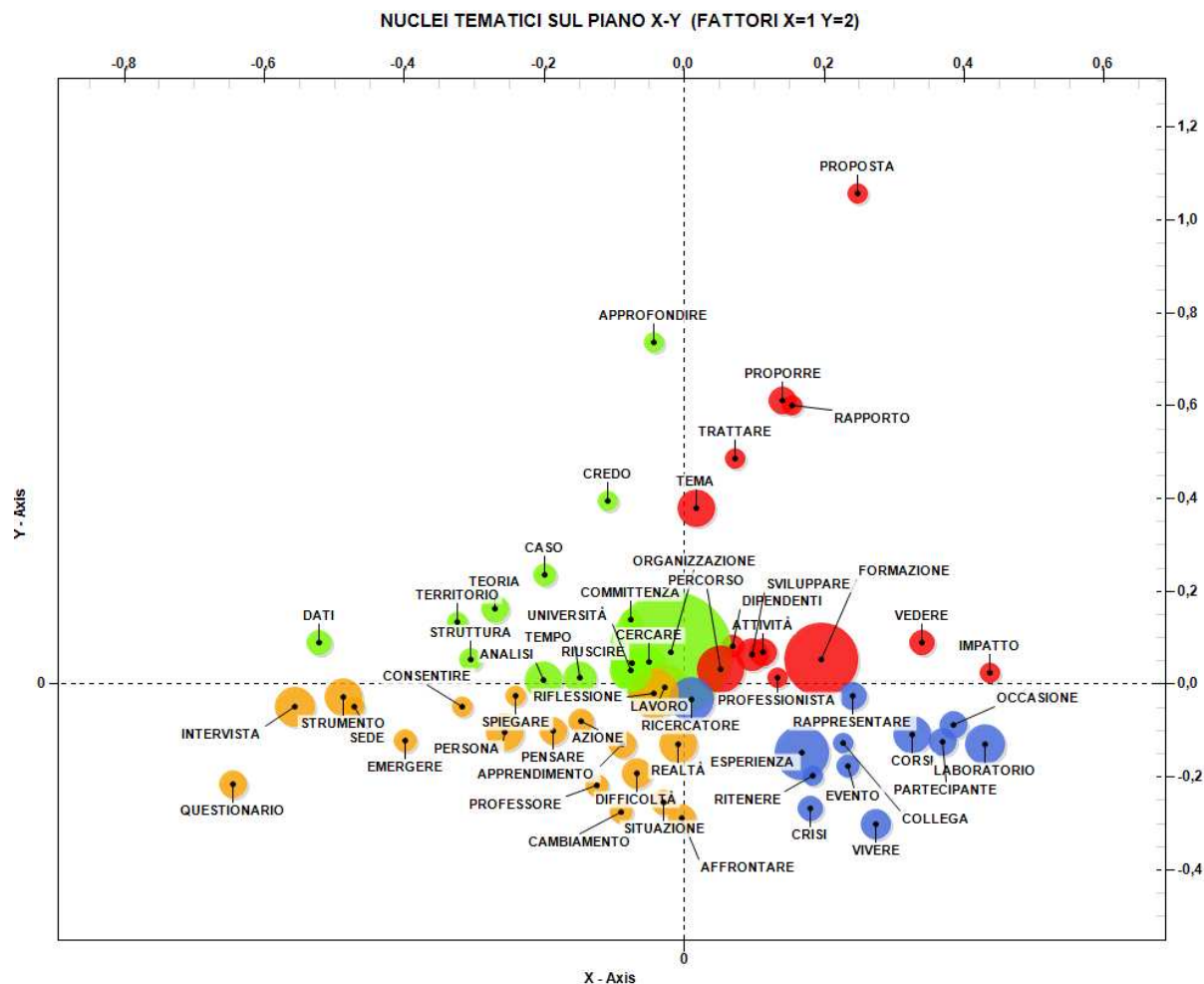


Figura 29- Analisi fattoriale delle corrispondenze (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

#### 6.3.4. I Capitoli PARIMUN: analisi tematiche e comparative

Proseguendo con le analisi tematiche, l'analisi dei contesti elementari ci propone 5 cluster tematici che abbiamo nominato come segue (figura 30).

Il primo cluster è da ricondurre all'“esperienza” della ricerca, intesa, precisamente, come ci dice il report di T-LAB, come esperienza di accompagnamento. In questo primo cluster si fa riferimento al vissuto, al progetto PARIMUN, alla riflessione, al diario e all'accompagnamento. Il ricercatore junior evidentemente, nel proprio capitolo PARIMUN, presenta e ripercorre questa dimensione, cruciale, del proprio percorso di ricerca, dimensione peculiare al progetto entro il quale sviluppa la propria tesi di laurea. Il secondo cluster è da riferirsi all'“intervista” principalmente e, accanto ad essa, al questionario. Ha dunque a che vedere con la somministrazione dello strumento di indagine e con i soggetti a cui è stato rivolto. Il terzo cluster, denominato “lavoro” di analisi, inteso come “ponte” fra la raccolta dei dati e l'interpretazione degli stessi e l'approfondimento teorico che questa interpretazione comporta. Il quarto cluster è chiaramente riferibile al “contesto” di indagine e alla sua operatività, con particolare riferimento alle attività di formazione che in esso hanno luogo e alle quali si rivolge lo sguardo del ricercatore.

Il secondo, il terzo e il quarto cluster, evidenziano dunque la centralità che la presentazione del contesto di analisi e del cammino percorso dal ricercatore sul campo, rivestono nel *capitolo PARIMUN*. Il laureando è infatti sollecitato a ripercorrere e a riflettere su tutte le tappe cruciali del proprio lavoro e i cluster evidenziati ne sono una prova.

Il quinto e ultimo cluster riportato nell'analisi dei contesti elementari è stato ricondotto all'“opportunità”. Tra i lemmi che lo compongono ritroviamo: “studente”, “spirito”, “comprendere”, “consulente”, “partire”, “importanza”, “abilità”, “concretamente”, “agire”, ecc. Ci sembra, dunque, che abbia a che vedere con l'opportunità che lo studente ha di mettersi alla prova, di agire concretamente sul campo, di mettere in azione i propri strumenti teorici e metodologici acquisiti durante il percorso di ricerca.

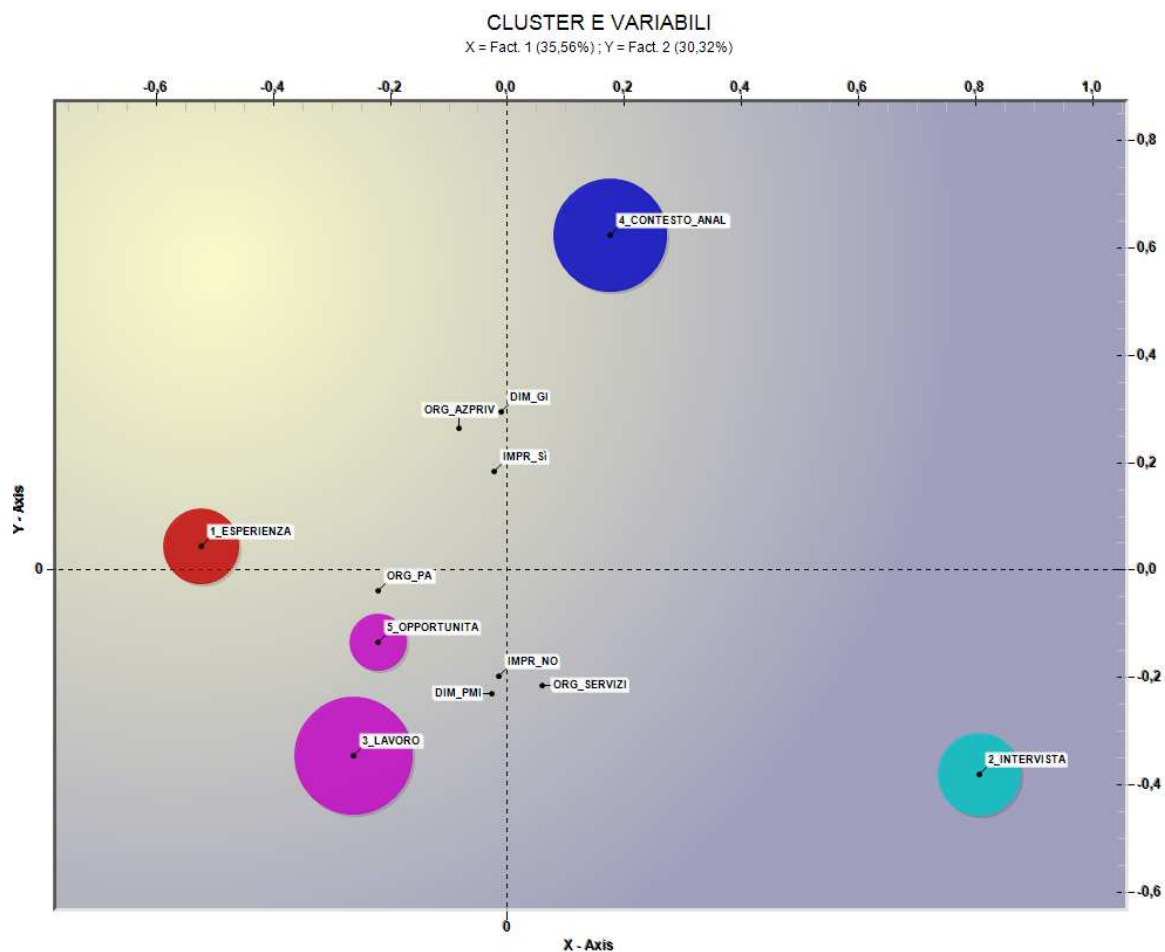


Figura 30 – Analisi dei contesti elementari cluster & variabili (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

Se osserviamo la distribuzione dei lemmi sul piano fattoriale (figura 31), il fattore 1, che spiega il 35,56 % della varianza, sembra essere chiaramente riconducibile al vissuto del ricercatore; potremo dunque rinominarlo *fattore esperienza*. Il suo polo positivo si rifà al suo agire di ricercatore (“chiedere”, “presentare”) mentre il suo polo negativo riferisce ancora una volta la centralità della “riflessione”, del “vivere” il “percorso”, l’“esperienza”, che è esperienza di “ricercatore” e di “studente”. Il fattore 2 spiega invece il 30,32% della varianza e pur essendo meno direttamente interpretabile sembra riconducibile al rapporto con i soggetti di indagine e con la committenza, potremo dunque denominarlo *fattore interlocutori*, per riprendere il

termine con cui, nell’analisi di T-LAB, abbiamo raggruppato tutti i soggetti coinvolti dai ricercatori nei loro percorsi. Questo fattore presenta nella sua polarità positiva il riferimento a “partecipante”, “formatore”, “formazione”, e dunque ai soggetti e ai loro ambiti di coinvolgimento e nella sua polarità negativa fa invece maggiormente riferimento all’”analisi” e al “rendere” i “dati”, seppur tuttavia, come già abbiamo detto l’opposizione non sia così chiaramente interpretabile.

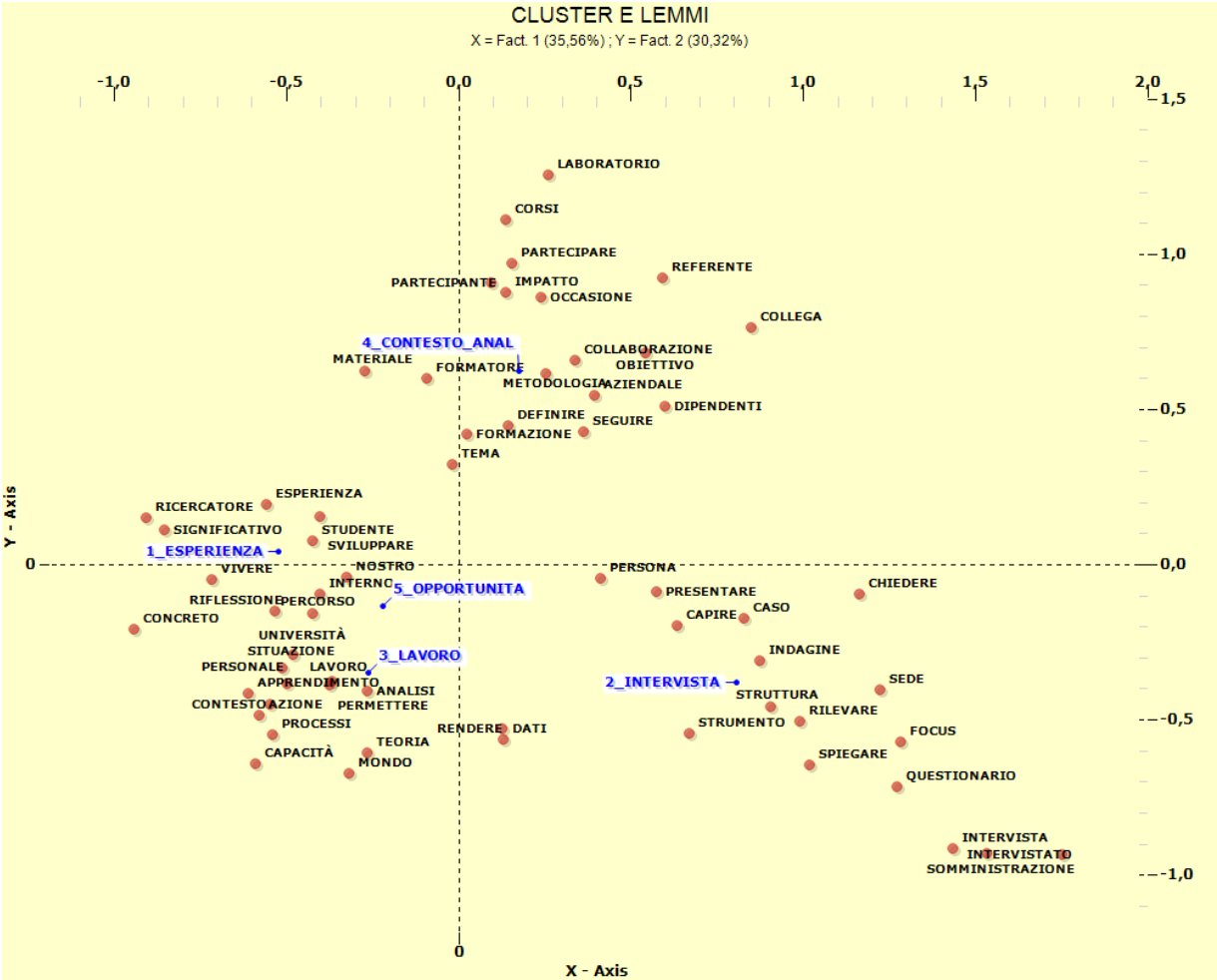


Figura 31 – Analisi dei contesti elementari cluster & lemmi (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

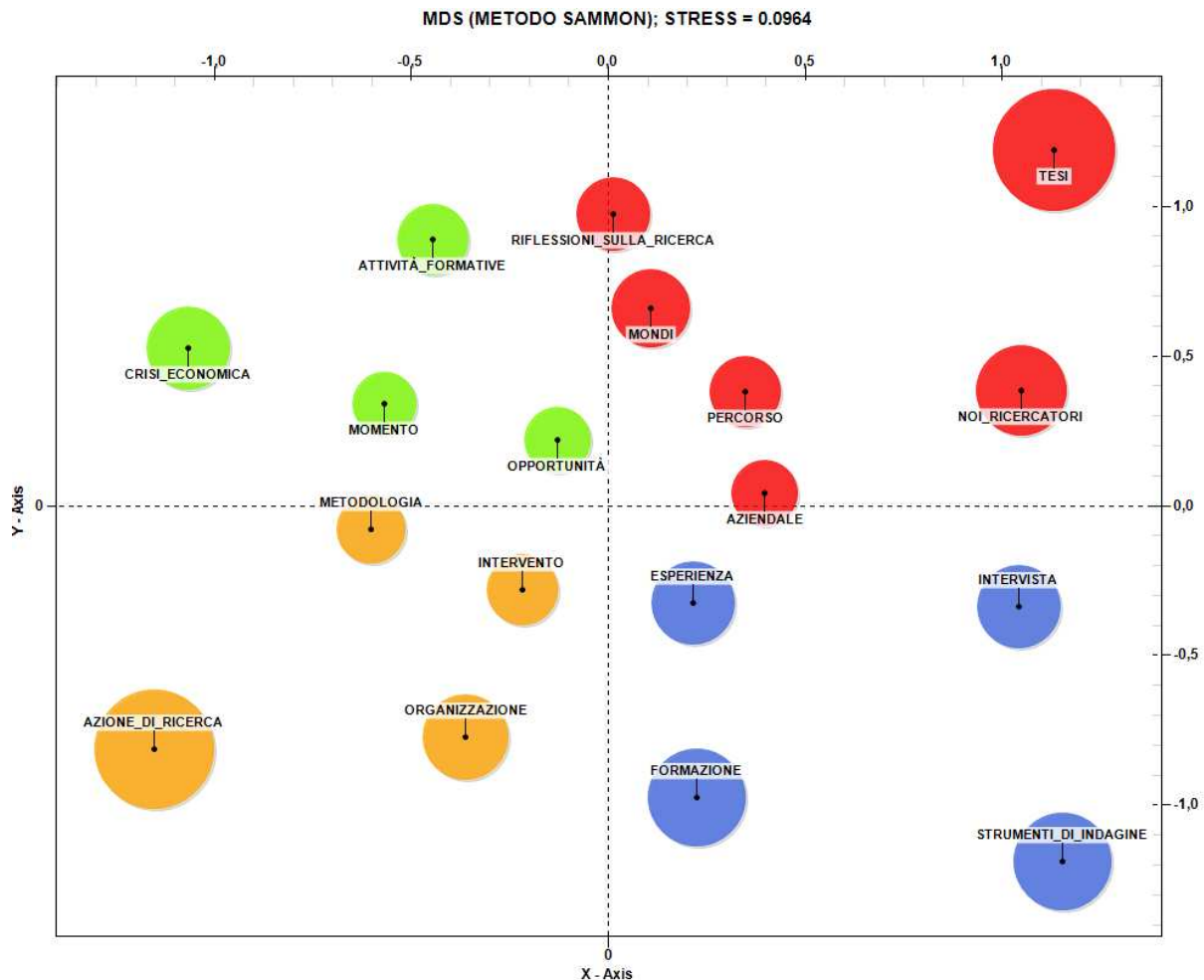


Figura 32 – Modellizzazione dei temi emergenti (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

Passiamo ora alla *modellizzazione dei temi emergenti* (figura 32). Anche in questo caso, come era stato per i diari, il software ci consente di mappare i temi emergenti dal corpus elaborato. A partire dai 20 tracciati in automatico da T-LAB ne abbiamo rinominati 18, eliminando due cluster che risultavano “vuoti” alla nostra interpretazione. Balza all’occhio come accanto a nuclei più metodologici, da riferirsi al disegno e alla realizzazione della ricerca, si situino cluster che maggiormente sono da ricondursi all’esperienza e al vissuto del singolo ricercatore (“esperienza”, “riflessioni sulla ricerca”, “momento”, “percorso”) e altri all’esperienza del gruppo di ricercatori PARIMUN (“noi ricercatori”). In riferimento a questo ultimo riportiamo alcuni stralci.

“Così, attraverso degli incontri presso la sede della nostra Facoltà con noi ricercatori, con il referente aziendale e il nostro referente universitario, abbiamo pensato di rivoluzionare la nostra ricerca”.

“Il Progetto PARIMUN, sapere sperimentato sul campo. Parimun: università e territorio si incontrano [...] Parimun quindi diventa un'opportunità per noi studenti per esercitare, in qualità di ricercatori junior, il nostro diritto ad apprendere in un luogo ove sperimentare e ripensare il nostro sapere attraverso l'azione e il confronto con il contesto”.

“Costruiamo il nostro sapere quindi, anche nel confronto e nello scambio con gli altri. Il percorso Parimun, oltre a essere un ponte tra mondo accademico e mondo organizzativo,

secondo me offre ai ricercatori la possibilità di riflettere sulla costruzione del proprio sapere, a prendere coscienza del procedere e delle modalità del nostro conoscere”.

Al contempo i laureandi, nei loro capitoli PARIMUN, ripercorrono le azioni di ricerca intraprese, riflettendo sulle peculiarità dei due “mondi” con cui hanno collaborato, l’università e l’impresa. Anche in questo caso i contesti elementari selezionati da T-LAB ci vengono in aiuto.

“Il Progetto PARIMUN: un nuovo rapporto tra Università e Impresa. Dopo aver analizzato il contesto aziendale in cui è stato possibile condurre il lavoro di ricerca è sembrato di estrema rilevanza cogliere la logica e le premesse del Progetto PARIMUN nell’ambito del quale il presente lavoro è stato realizzato”.

“Per avere uno sguardo di confine tra il mondo accademico e quello dell’impresa che riesca a vedere nelle pratiche lavorative quegli elementi taciti ed impliciti, di cui gli operatori spesso non sono consapevoli, ma il cui prenderne coscienza può costituire un elemento di grande innovatività per la singola persona e per l’organizzazione stessa”.

“Significa imparare a dialogare concretamente con le organizzazioni del lavoro e con quanti in esse operano, negoziando tempi e modalità del proprio intervento, a partire da quelle che sono le loro caratteristiche specifiche, così come i loro vincoli”.

L’analisi delle corrispondenze ci guida infine nell’interpretazione delle polarità fattoriali dei nuclei rilevati da T-LAB (figura 33). Il primo fattore individuato spiega ben il 67,43% della varianza mentre il secondo ne spiega il 32,57 %. Anche in questo caso è il fattore collocato sull’asse delle ascisse a facilitarci l’interpretazione. Esso infatti sembra raccogliere particolarmente riferimenti al contesto di indagine: la sua polarità negativa si riferisce a “corsi”, “laboratorio”, “partecipanti” mentre la sua polarità positiva a “risultato”, “obiettivo” “utilizzare” quasi a riportare una riflessione sull’adeguatezza del contesto scelto al raggiungimento degli obiettivi di ricerca. Una riflessione che ritroviamo nella polarità negativa del fattore collocato sull’asse delle ordinate che ci riferisce di comprensione e significatività, oltre che di “impatto”. E’ inoltre interessante notare la posizione “isolata” del riferimento alla “committenza” che si trova opposta a “pensare”, “nostro”, “approccio”, da un lato, e “territorio”, “raccolta”, “dati”, dall’altro, quasi il riferimento aziendale sfumasse sullo sfondo nella restituzione che i ricercatori danno del loro percorso mediante il “capitolo PARIMUN” nel quale sembrano prevalere riflessioni e riferimenti al contesto di indagine e al “campo”.



È comprensibile che in questo caso la parola maggiormente occorrente sia “io” poiché è proprio il neolaureato ricercatore ad essere protagonista dell’intervista ispirata, come già abbiamo detto, all’intervista di esplicitazione di Vermersch (2005). Evidenziamo, inoltre, che il testo trattato con T-LAB corrisponde, per la sua quasi totalità, alla narrazione con cui il ricercatore ha accompagnato l’elaborazione del suo *disegno interattivo* e, dunque, il suo terzo livello di riflessione sul percorso di ricerca. Ricordiamo, infatti, che un primo livello di riflessione, a caldo, ha interessato il diario mentre un secondo livello di riflessione, più distaccato, ha riguardato il capitolo PARIMUN.

Andiamo ora ad analizzare le associazioni di parole relative alle interviste. Per farlo andremo ad osservare le connessioni con le parole maggiormente occorrenti: “io”, innanzitutto, con ben 264 occorrenze (figura 34). Emerge chiaramente dal diagramma radiale che il giovane ricercatore riporta, prevalentemente, le azioni della propria ricerca: “parlare”, “capire”, “cercare”, “riuscire”, “definire”, “chiedere”, “trovare”. Tutte azioni che hanno a che vedere con l’iniziativa e l’autonomia, caratteristiche imprescindibili per il ricercatore PARIMUN.

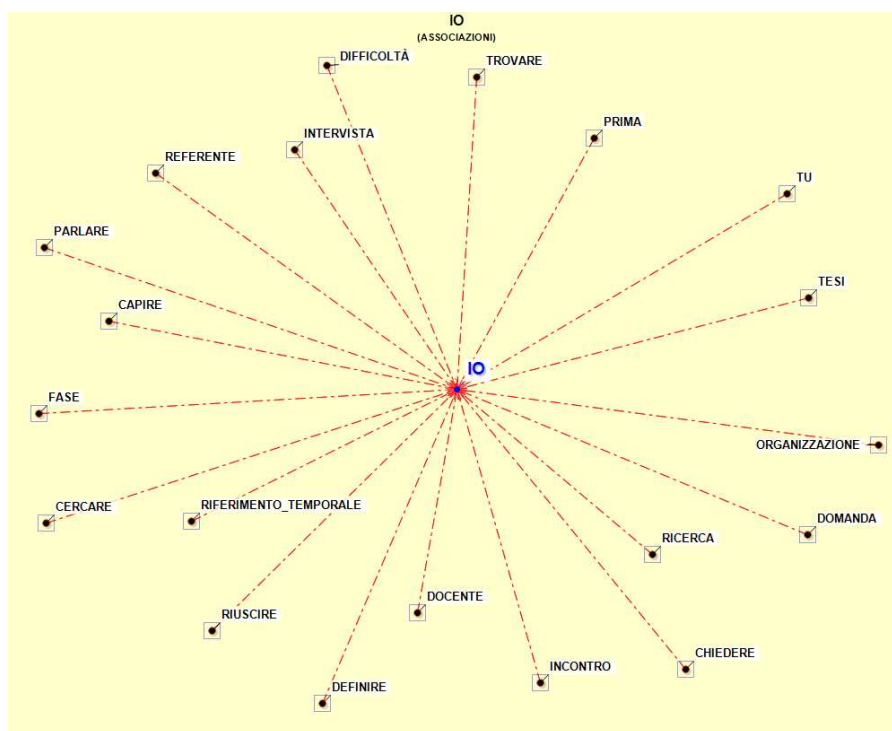


Figura 34 – Associazioni di parole: “io” (occorrenze 264)

Emerge poi, ancora una volta, la centralità dell’”incontro” (figura 35) e, in particolare, del “primo” incontro. Nel ripercorrere la propria esperienza di ricerca, il neo-laureato ricercatore PARIMUN, ribadisce la centralità della fase di avvio del progetto legata, come già abbiamo esplicitato, alle difficoltà di incontro con l’organizzazione e alla delicata negoziazione del tema di indagine. “Incontro” risulta infatti collegato a “cominciare”, “domanda”, “iniziare” e “riferimento temporale”.

È interessante poi andare ad esplorare le connessioni con la parola “noi” per verificare se quel *trend* già abbozzato nei capitoli PARIMUN venga confermato nelle interviste (figura 36). In effetti il lemma “noi” collega tutti gli attori del progetto di ricerca: “referente”, “docente”,



“organizzazione”, “persone”, tutte “insieme” coinvolte nell’“esperienza” di “ricerca”, intorno ad una tematica ben precisa.

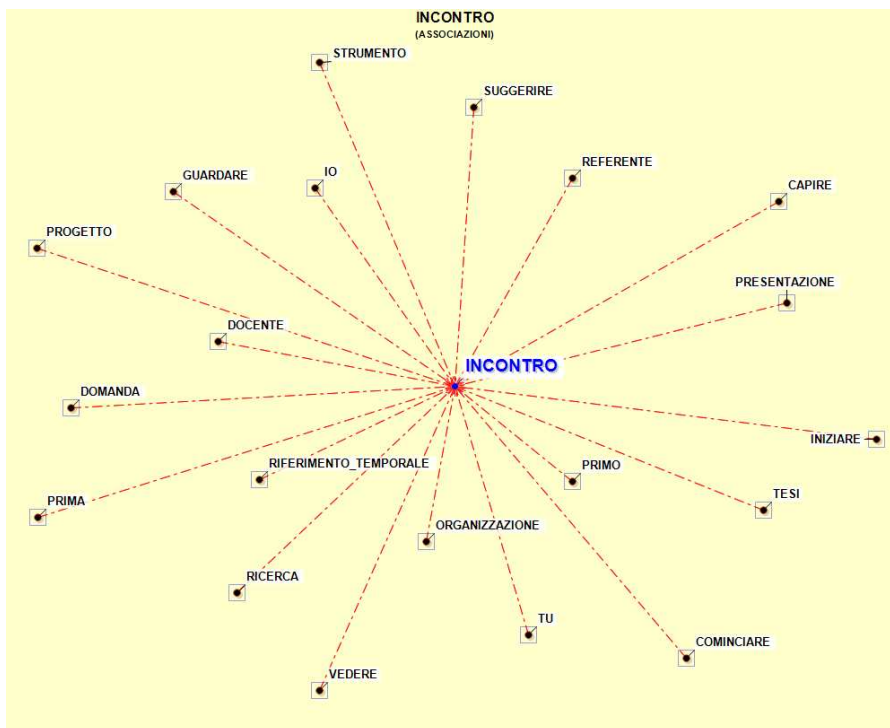


Figura 35 – Associazioni di parole: “incontro” (occorrenze 130)

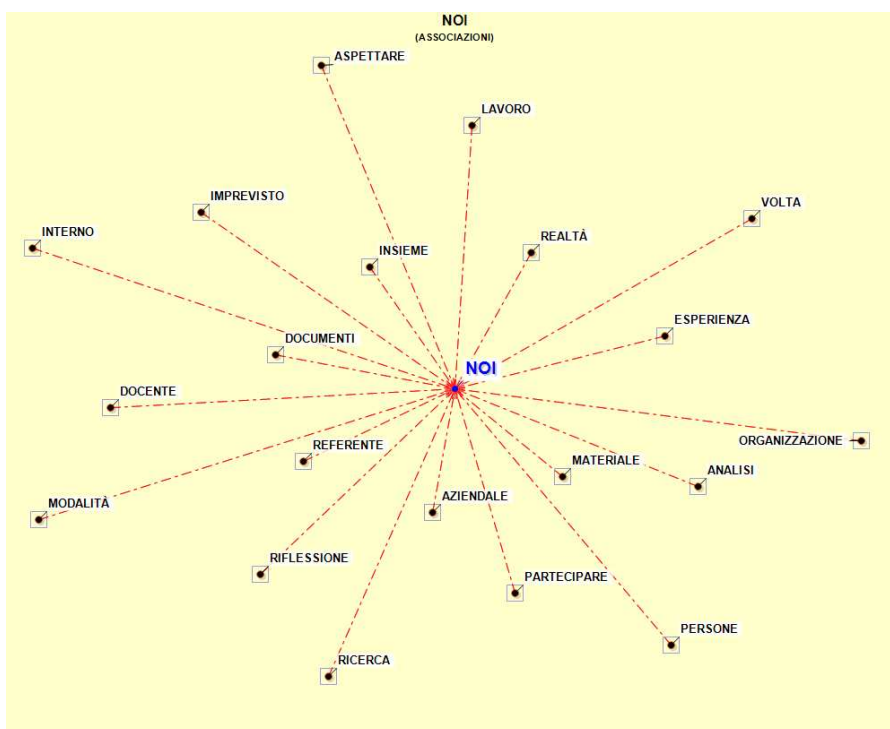


Figura 36 – Associazioni di parole: “noi” (occorrenze 54)

Il tema, peraltro, è interessato dal confronto tra coppie maggiormente produttivo. L’incrocio con “io” dà esito ad un buon numero di co-occorrenze ancora una volta legate

all'”organizzazione”, chiamata come sappiamo a definire il tema oggetto di indagine, e alla “formazione”, focus delle ricerche PARIMUN (figura 37).

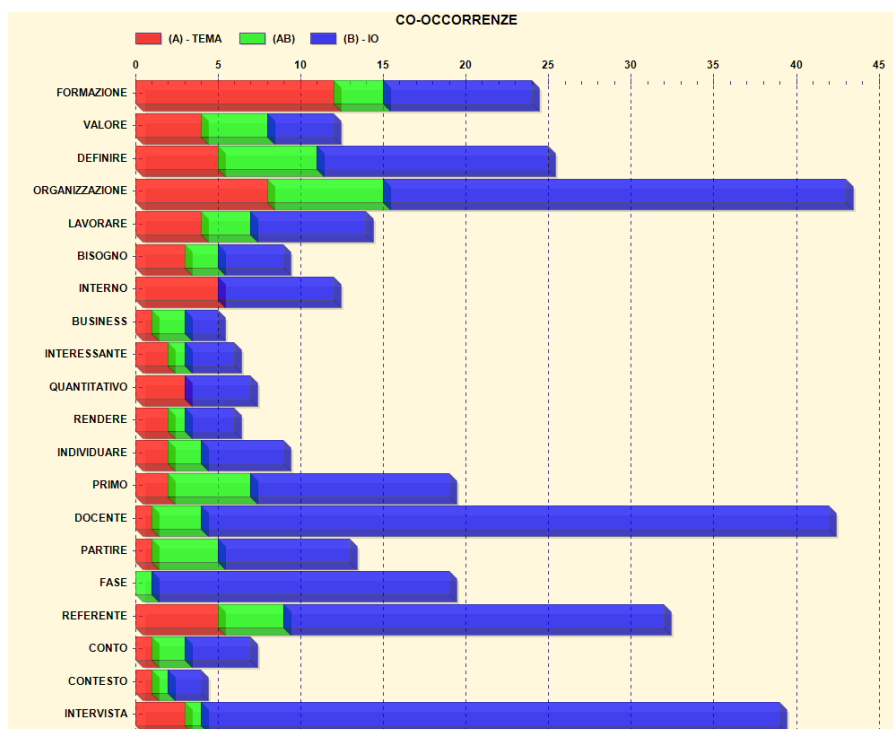


Figura 37 – Confronti tra coppie: “tema-io”

Proseguiamo ora con l’analisi fattoriale delle corrispondenze (figura 38) che ci guida nuovamente nel rintracciare similarità e differenze tra i nuclei tematici selezionati dal software. Il quadrante positivo evidenzia, in rosso, piccoli cluster tutti riconducibili alla tematica di ricerca. Il secondo quadrante, in verde, si riferisce, invece, chiaramente, all’esperienza di ricerca. In giallo, il terzo quadrante ci riporta alla dimensione dell’incontro e dell’avvio. Il quarto quadrante, in blu, ci riconduce, infine, al contesto di indagine ed ai soggetti in essa coinvolti. Se andiamo ad osservare le polarità fattoriali notiamo che l’asse delle ascisse sembra spiegare meglio le dimensioni strategico-metodologiche riportando, al polo positivo, il riferimento ai temi specifici oggetto di indagine e al polo negativo il riferimento alle fasi di lavoro. Il secondo fattore, collocato sull’asse delle ordinate ci riporta invece al rapporto con l’organizzazione o, più ampiamente, con la committenza, sia essa accademica o aziendale. Al polo positivo troviamo infatti il “rendere” “conto” e all’altro capo il “sentire”: sembra dunque un riferimento alle due facce della ricerca, una ricerca che va restituita ai suoi committenti da un lato, e una ricerca che è soprattutto percorso di riflessione personale, seppur guidato, dall’altro.



il cluster dell'incontro che, abbiamo detto, in questo caso è soprattutto incontro con il mondo accademico e, dunque, con il docente, con il riferimento alla "partecipazione" e alla "realtà" e, quindi, con la dimensione aziendale. Il fattore x sembra dunque opporre i due mondi, accademico e organizzativo. Sulla stessa via il fattore y sembra contrapporre la dimensione più teorica della ricerca (l'"ambito" e le tematiche di ricerca riportate nella polarità positiva) con la sua declinazione operativa (le fasi e i "dati" a cui fa riferimento nella polarità negativa). Ritorna, dunque, nuovamente questa dicotomia tra teoria e pratica e tra università e impresa, una dicotomia che risulta senz'altro di supporto al giovane ricercatore che argomenta spesso per opposizione la propria esperienza a doppia valenza, accademica e aziendale.

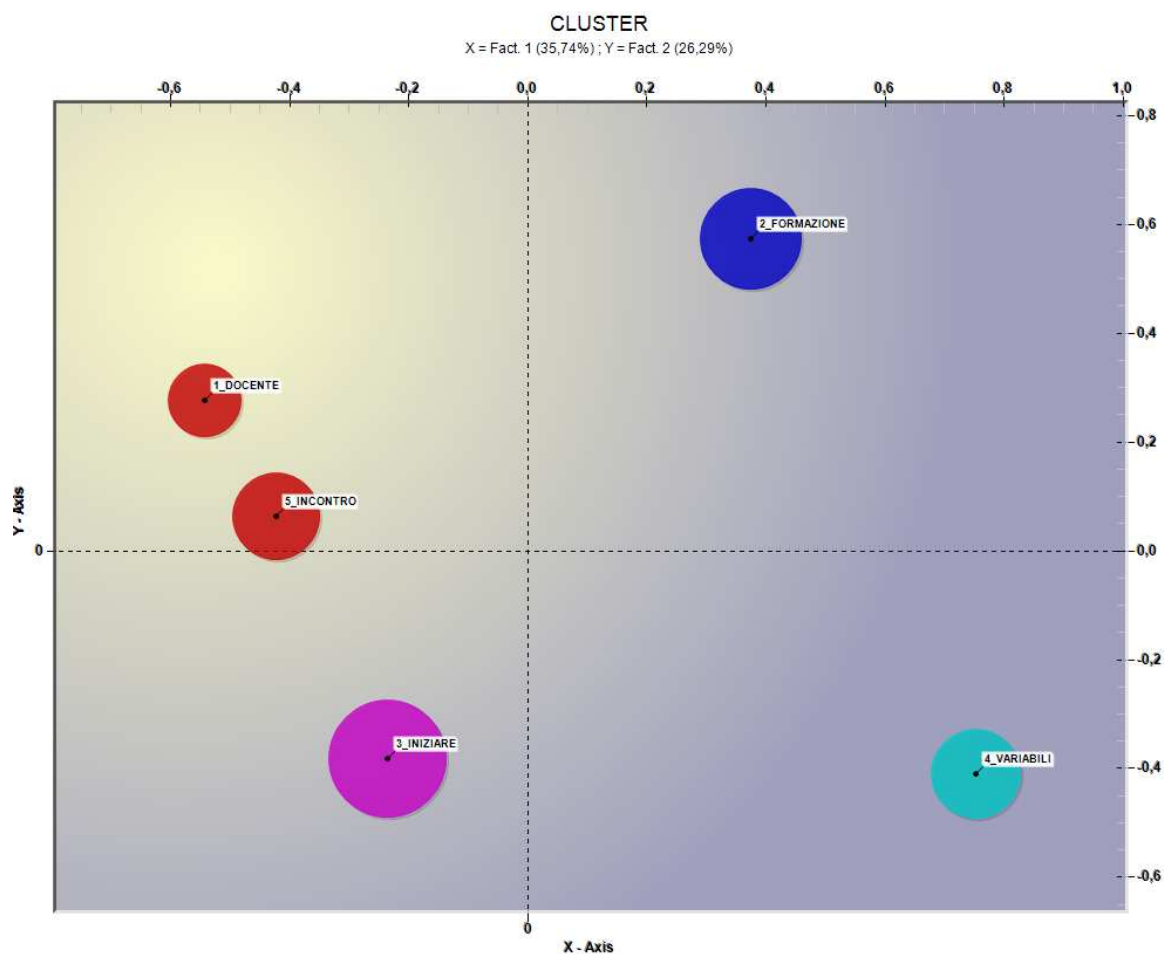


Figura 39 – Analisi dei contesti elementari cluster & variabili (Gruppo 1, interviste)

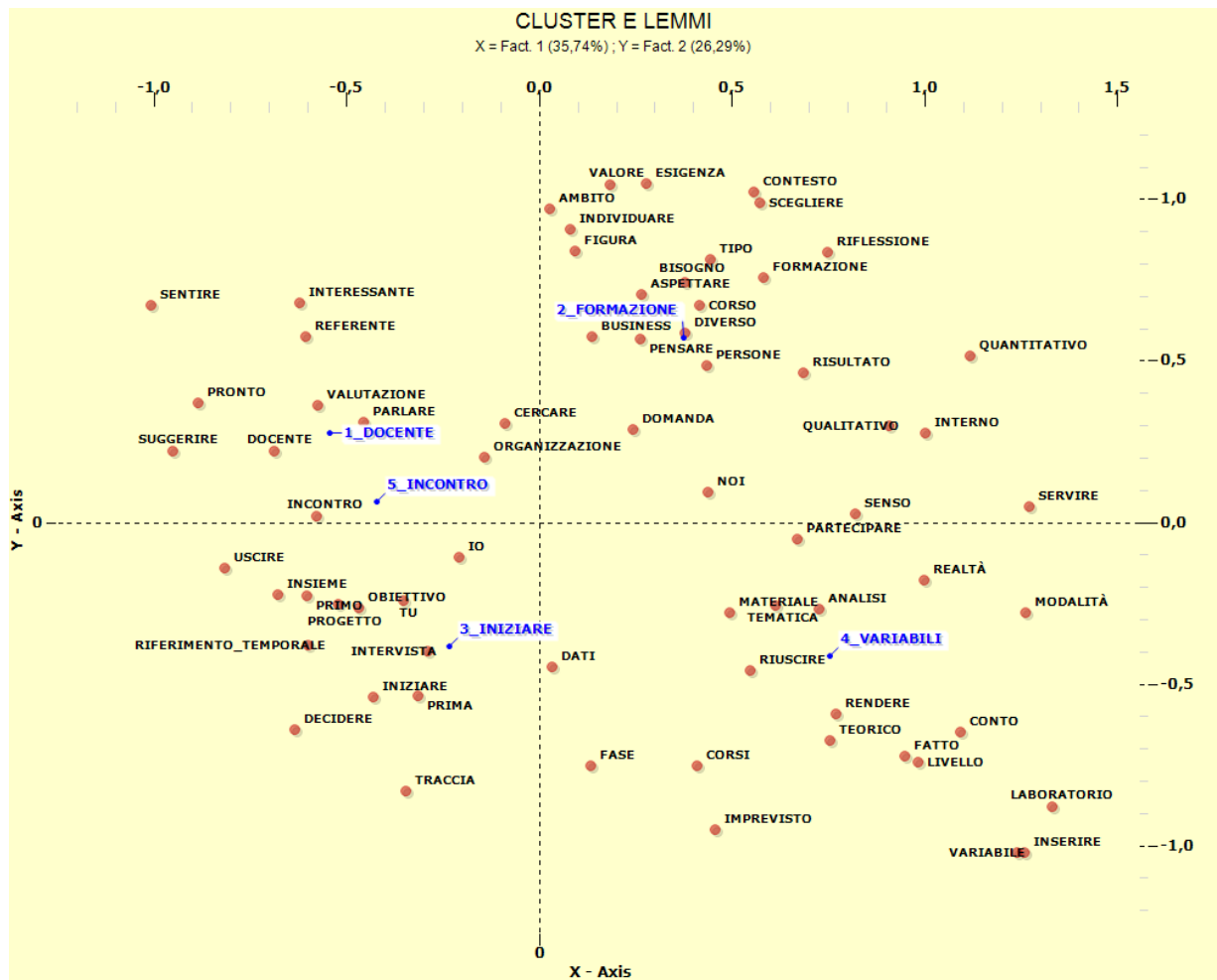


Figura 40 – Analisi dei contesti elementari cluster & lemmi (Gruppo 1, interviste)

Tuttavia la *modellizzazione dei temi emergenti* (figura 41) sembra ricomporre questa dicotomia. I temi che attraversano il corpus interviste fanno riferimento sia agli aspetti più accademici della ricerca sia al campo e al rapporto con le persone che in esso il ricercatore ha incontrato. A fare da ponte tra questi due contesti, quello universitario e quello organizzativo, è ad esempio la “presentazione”. Abbiamo così definito il nucleo riferito alle presentazioni molteplici che il ricercatore ha di volta in volta elaborato del proprio lavoro: presentazioni del disegno di ricerca all’organizzazione, presentazione degli imprevisti del campo al direttore di tesi, fino a giungere poi, evidentemente alla presentazione del lavoro in sede di discussione della propria tesi di laurea. Riportiamo a tale proposito alcuni stralci tratti dalle interviste che ci sembrano particolarmente significativi:

“Mi ero segnata questa cosa nella mente ed è stata la prima cosa che ho chiesto al primo colloquio conoscitivo ed è stata una grandissima fortuna, perché mi ha permesso di dire "ok, adesso facciamo la ricerca e che obiettivi ci mettiamo? "quindi anche loro hanno dovuto elaborare degli obiettivi specifici”.

“Ad aprile conclusioni della ricerca e anche con la giornata di presentazione all’incontro RINO della tesi che li è stata, diciamo, se tutti avessero la possibilità di fare un incontro del genere sarebbe oro perché lì essendo una prova generale della mia discussione di tesi...”.

Un altro focus che si aggiunge a quelli precedentemente messi a fuoco negli altri corpus è quello relativo ai “testimoni”, da riferirsi tuttavia non solo ai testimoni privilegiati ma a tutte le persone che a vario titolo sono intervenute nel percorso di ricerca e che appartengono ad entrambi i contesti accademico ed aziendale. Riportiamo anche in questo caso alcuni stralci.

“Sono stati individuati 12 che io ho chiamato testimoni privilegiati, però comunque personale all'interno dell'azienda che per il ruolo avesse questo tipo di sensibilità”.

“Quindi quelle due figure le ho chieste io come figure da coinvolgere, che secondo me erano centrali; dopo con lei ho cercato due caratteristiche che avessero queste conoscenze sulla valutazione e che fossero di tutte e tre le aree”.

“Mi son chiesta se ci fossero delle figure dirigenziali che per il ruolo giocato in azienda avessero una maggior dimestichezza con il tema”.

“Allora, per l'analisi quantitativa ho utilizzato un questionario semi-strutturato, che ho rivolto a 200 persone, quindi ai lavoratori a tempo indeterminato dell'azienda”.

Ritornano poi, con tutta la rilevanza che già abbiamo evidenziato, il tema del “primo incontro” e del “tempo”, elementi su cui i ricercatori riflettono fortemente dopo la conclusione del loro lavoro.

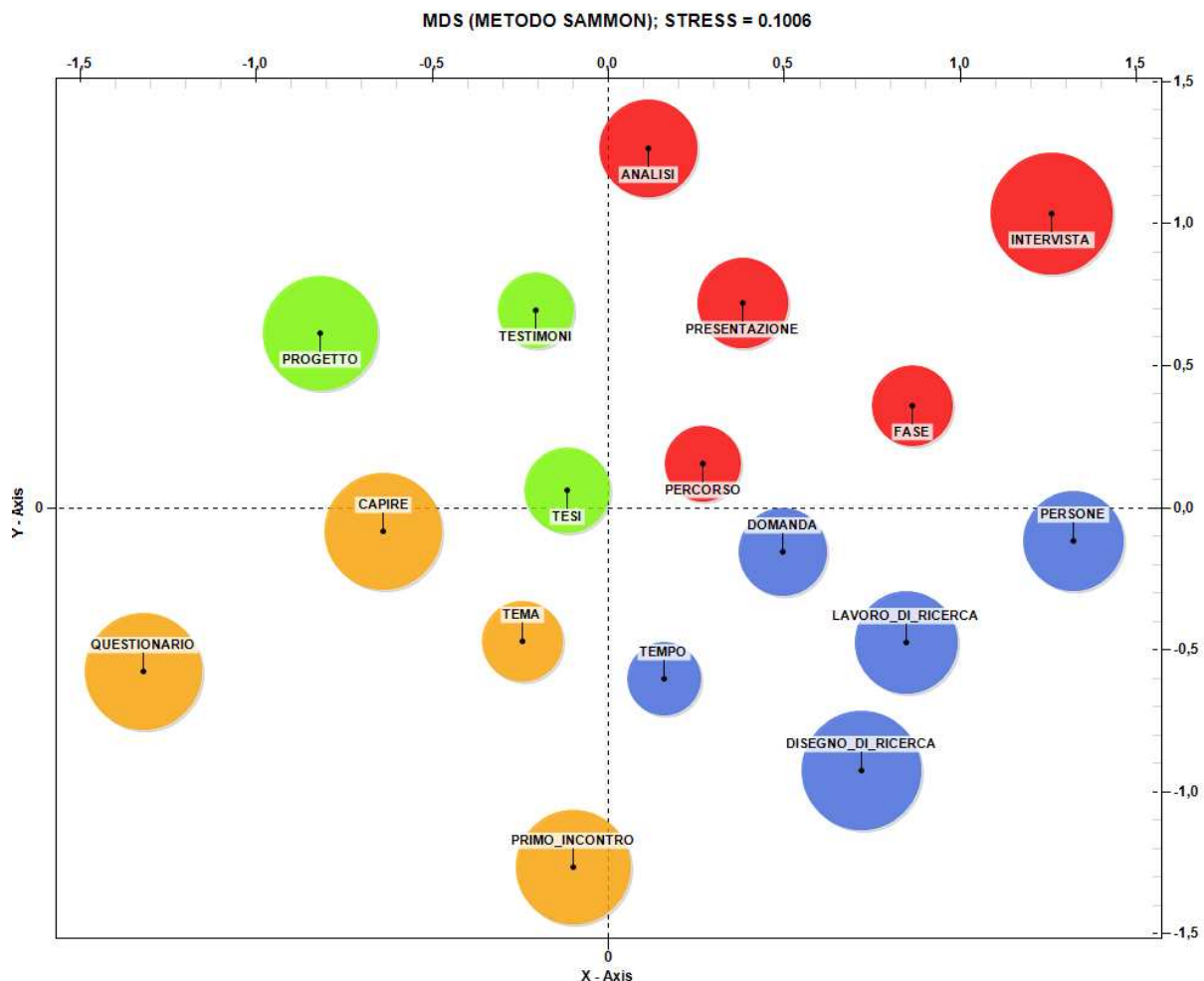


Figura 41 – Modellizzazione dei temi emergenti (Gruppo 1, interviste)

È ancora l'analisi delle corrispondenze a permetterci di approfondire le nostre riflessioni (figura 42). Il fattore 1 spiega oltre il 55% della varianza, ancora una volta a testimoniare una buona validità esplicativa delle dimensioni che strutturano l'insieme dei dati. Ed è proprio l'asse orizzontale a risultare particolarmente interessante alla nostra lettura. Le polarità fattoriali evidenziano, infatti, da un lato il riferimento alla somministrazione ("somministrazione", "valutazione", "intervista", "questionario") e dall'altro il riferimento all'analisi dei dati ("modalità", "variabile", "analisi"): ancora una volta l'analisi delle corrispondenze ci dà evidenza di una dicotomia tra teoria e pratica, tra analisi ed operatività che ritroviamo entrambe, ricongiunte nel lavoro di ricerca partenariale.

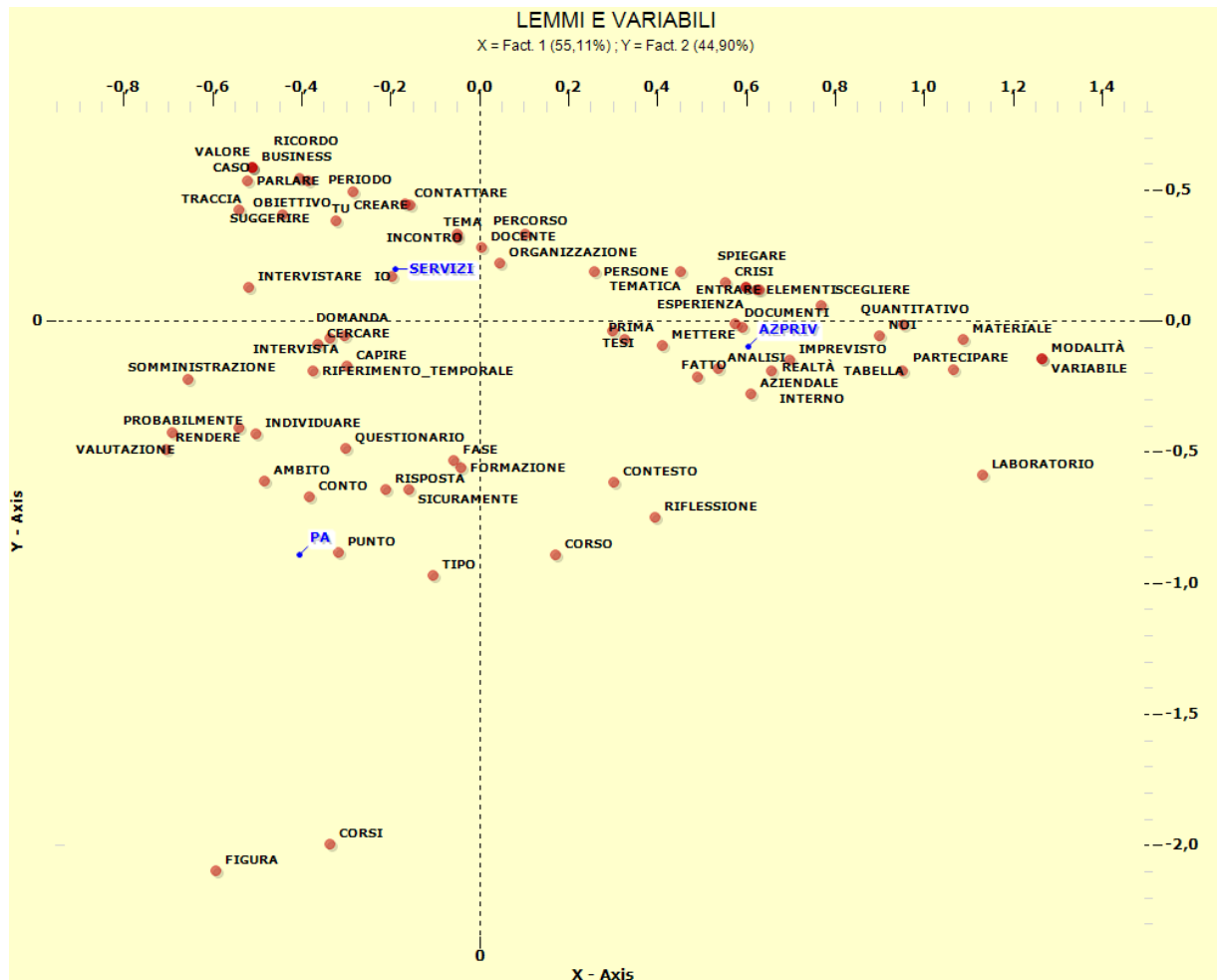


Figura 42 – Analisi delle corrispondenze (Gruppo 1, interviste)

### 6.3.7. Alcune riflessioni sul primo gruppo di ricercatori PARIMUN

Andiamo ora a riprendere le riflessioni fino a qui sollecitate dalla lettura e dall'interpretazione degli *output* elaborati con il supporto di T-LAB relativamente alla prima comunità di ricercatori PARIMUN e, precisamente, ai diari e ai capitoli PARIMUN da essa elaborati e alle interviste conclusive con essa condotte.

Il *trend* che prende forma da questa lettura è chiaro ed evidente e ci parla della dicotomia teoria-pratica e della sua evoluzione. La dicotomia università-impresa o ricerca-azione – molteplici sono i poli a cui possiamo ricondurla! – risulta chiaramente evidenziata dagli *output* relativi ai diari. Nella fase di avvio del lavoro di ricerca, lo *junior* sembra “scontrarsi” con essa e con gli intoppi che essa comporta; intoppi che talvolta, abbiamo visto, costituiscono dei veri e propri imprevisti che impattano fortemente sul disegno di ricerca. Il giovane ricercatore si esprime, nel proprio diario, per opposizione tra ciò che avviene all’università, con il proprio docente e la direzione PARIMUN, e ciò che avviene sul campo, in impresa. Il suo ruolo, che abbiamo assimilato nelle fasi più critiche a quello di una pallina da ping-pong che rimbalza tra l’uno e l’altro dei due committenti, è in definizione. E, ricordiamo, è un ruolo-embrione per tutti i tre protagonisti della ricerca partenariale: così come il ricercatore, anche l’università e l’impresa non vi sono avvezze. Le dimensioni dell’“incontro”, del “tempo”, dell’“avvio” connotano questa prima fase tradotta nei diari, di cui la “difficoltà” è protagonista. La dimensione teorico-accademica si oppone a quella rappresentata dal “campo”, l’approfondimento della tematica alla somministrazione degli strumenti, la riflessione sul progetto di ricerca si oppone all’incontro con i soggetti d’indagine.

Tuttavia, questa chiara opposizione sembra, gradualmente, venire assorbita dal contesto d’indagine. Il campo in cui lo studente opera, l’incontro con l’impresa e i suoi collaboratori giungono, nel corso del procedere della ricerca, a *cum-prehendere*, nel senso accogliente dell’includere e del prendere con (*cum*) sé, la dicotomia che sopra abbiamo descritto. La assorbono, come già abbiamo detto, unendone i poli opposti, teoria e azione, in un tutt’uno che ne oscura i confini. Ecco quindi che, nei capitoli PARIMUN, il focus sull’*esperienza* del ricercatore, un focus che ne è anche resoconto e bilancio, conduce al superamento delle opposizioni. E se osserviamo l’etimo della parola *esperienza* ci accorgiamo che non può che essere così: il giovane ricercatore, passato attraverso il campo (dal verbo greco *peiro*), avendolo “provato” (dal greco *peirào*), ne esce con uno sguardo rinnovato dopo che l’aver sperimentato entrambi i contesti (quello della teoria e quello della pratica, per continuare a parlare per opposti) lo ha condotto ad averli, entrambi, più prossimi.

L’evoluzione non si arresta, però, a questo livello di com-prensione. Procedo fino a giungere, con le interviste, alla definizione di quella che potremmo definire una nuova “identità collettiva”. L’opposizione università-impresa non solo sembra andare verso una dissolvenza, ma, addirittura, conduce il giovane ricercatore verso la definizione di un nuovo “noi” che raccoglie tutti gli attori del progetto di ricerca: il referente aziendale e quello accademico, le persone dell’organizzazione che, in qualità di soggetti d’indagine, hanno preso parte alla ricerca, tutti coinvolti, con ruoli e finalità differenti, nell’“esperienza” di ricerca. Un’esperienza di cui lo *junior* si afferma attore protagonista e a testimoniarlo sono i numerosi verbi che connotano la narrazione della sua ricerca e che affermano le *azioni* da lui compiute e, con esse, una presa di responsabilità marcata nei confronti del percorso svolto e, ormai, al momento dell’intervista, concluso. La dicotomia, tuttavia, ritorna, ma, questa volta, in qualità di chiave di lettura. Il giovane ricercatore sembra, ora, non subirla ma spiegarla per leggere differenze e punti di connessione tra università e impresa.



È interessante, dunque, evidenziare, come la modalità di analisi attuata ci abbia consentito, secondo le nostre finalità, di tracciare l'evoluzione percorsa dal ricercatore junior e, tramite esso, di leggere un'evoluzione anche nel rapporto tra i due soggetti implicati nel progetto PARIMUN, l'università e le organizzazioni del territorio. A tale proposito intendiamo proseguire con ulteriori riflessioni dopo che avremo presentato anche la seconda comunità di ricercatori PARIMUN e il *trend* da essa percorso al fine di elaborare un quadro completo delle valutazioni a cui il progetto PARIMUN e la sua operatività possono condurci.

#### **6.4. Analisi dei testi elaborati dalla seconda comunità di ricercatori PARIMUN**

##### **6.4.1. I diari del secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze**

Passando, ora, alla seconda comunità di ricercatori PARIMUN, partiamo con l'elencare le parole chiave maggiormente occorrenti nei diari, a partire da una lista di 271 lemmi.

ORGANIZZAZIONE	383
RIFERIMENTO_TEMPORAL	347
RICERCA	294
INTERVISTA	236
PROGETTO_PARIMUN	172
LAVORO	159
DOCENTE	156
QUESTIONARIO	148
IO	143
INTERLOCUTORI	129
TEMA	126
INCONTRO	111

*Tabella 7 – Parole chiave con occorrenza >100 (Gruppo 2, diari)*

Così come per la prima comunità, la parola più frequente è “organizzazione” e, come per il primo gruppo, il “riferimento temporale” rimane sempre tra i primi posti delle parole che maggiormente occorrono. Non ritroviamo nell'elenco delle parole chiave sopra riportato il riferimento alla “tematica”, né quello alla “formazione”, invece presenti nella tabella relativa al primo gruppo di ricercatori (che per chiarezza espositiva riportiamo nuovamente). Va evidenziato, tuttavia, che, appena sotto il 100, compaiono anche “referente” ed “iniziare”, che troviamo, ancora una volta, tra le parole più frequenti (“referente” ha 83 occorrenze e “iniziare” 97, appena sotto il 100 dunque).

Andiamo ora ad esplorare le associazioni di parole ad “organizzazione” (figura 43). La dimensione dell’“incontro”, il “riferimento temporale” e il “tema di indagine” ritornano come parole maggiormente associate ad “organizzazione”. Così come tornano “io”, la “ricerca” e “referente aziendale”. In comparazione con il precedente gruppo è interessante evidenziare come sia maggiore il numero di verbi associati. La prima comunità vedeva associata ad “organizzazione” esclusivamente il verbo “chiedere”, riferito, chiaramente, alla richiesta di un

incontro. In questo caso rintracciamo “trovare”, “prendere”, “presentare”, “occupare”. Il focus passa dalla richiesta di un incontro, precedentemente associata ad un’attesa passiva che vedeva il ricercatore inerme di fronte alle tempistiche dell’azienda, ad una presentazione (“presentare”) dell’“obiettivo” della “ricerca” di cui ci si “occupa”. Il ruolo del ricercatore junior del secondo gruppo, beneficiario dell’esperienza pionieristica dei colleghi dell’annualità precedente, parte con una propensione diversa, più attiva. Di fatto il ruolo è maggiormente definito. Si è precisato grazie ai progetti condotti nella prima annualità di PARIMUN e risulta meglio compreso dalla direzione stessa del progetto che lo presenta a studenti, docenti e organizzazioni con maggior completezza facendo riferimento a tutte le problematiche incontrate dai primi 11 pionieri.

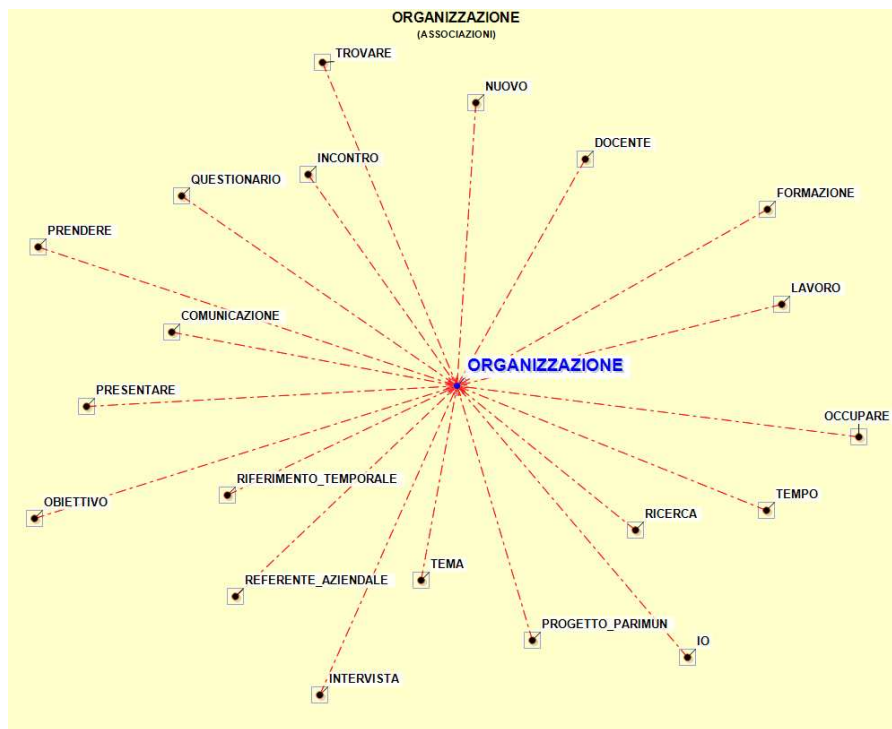


Figura 43 – Associazioni di parole: “organizzazione” (occorrenze 383)

Ecco che lo junior della seconda annualità, quando riferisce nel diario della propria esperienza (figura 44), ricorre a verbi quali “iniziare”, “entrare”, “imparare”, “perdere”, “comprendere”, “conoscere”, “sperare”, “permettere”, tutte azioni che fanno riferimento al progetto PARIMUN come ad una “opportunità” e “occasione” di, per l’appunto, imparare, comprendere, conoscere, ecc. Tutte azioni, inoltre, che vedono il giovane ricercatore attivo, protagonista. E a confermarlo sono le associazioni alla parola “io” (figura 45). Anche in questo caso, i verbi citati dal primo gruppo erano: “cercare”, “chiedere”, “affrontare”, “iniziare”, “aspettare”, “trovare”; la dimensione della ricerca si associa fortemente ad una dimensione di attesa. Il secondo gruppo parla invece di: “intraprendere”, “pensare”, “riuscire”, “chiamare”, “trovare”, “creare”, “rendere”, “sentire”, “raccolgere”; si tratta di verbi che restituiscono, anche in questo caso, una maggiore intraprendenza del gruppo che, come già abbiamo detto, riteniamo dovuta, almeno in parte, alle esperienze già maturate nell’ambito del progetto.

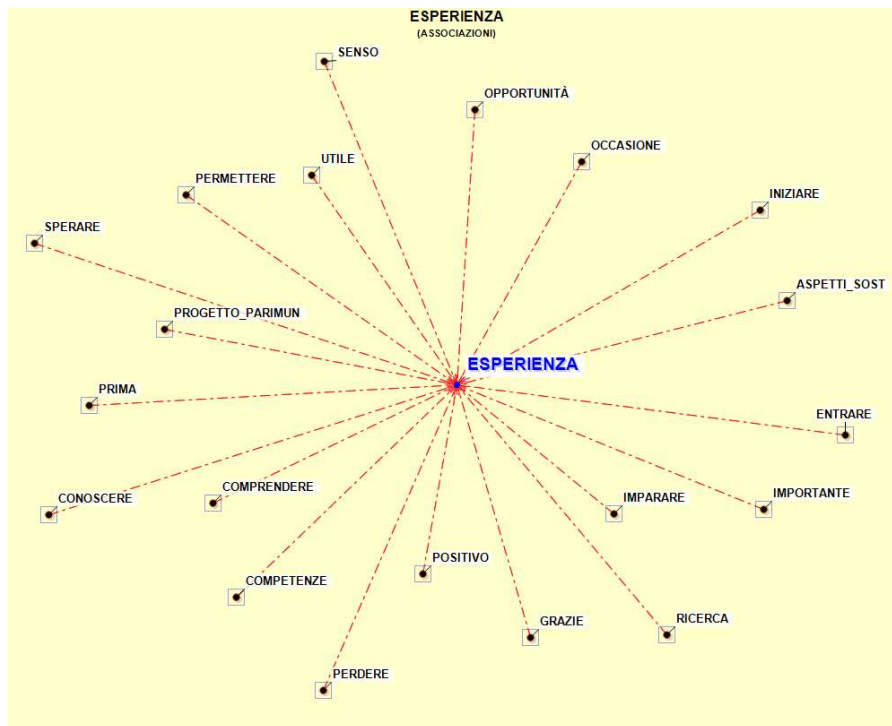


Figura 44 – Associazioni di parole: “esperienza” (occorrenze 44)

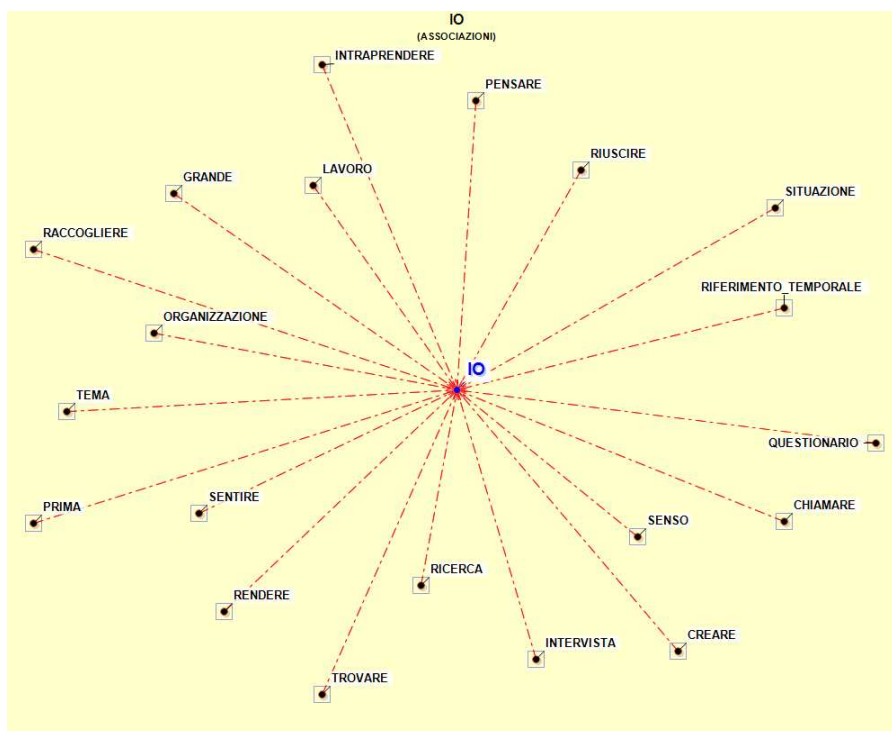
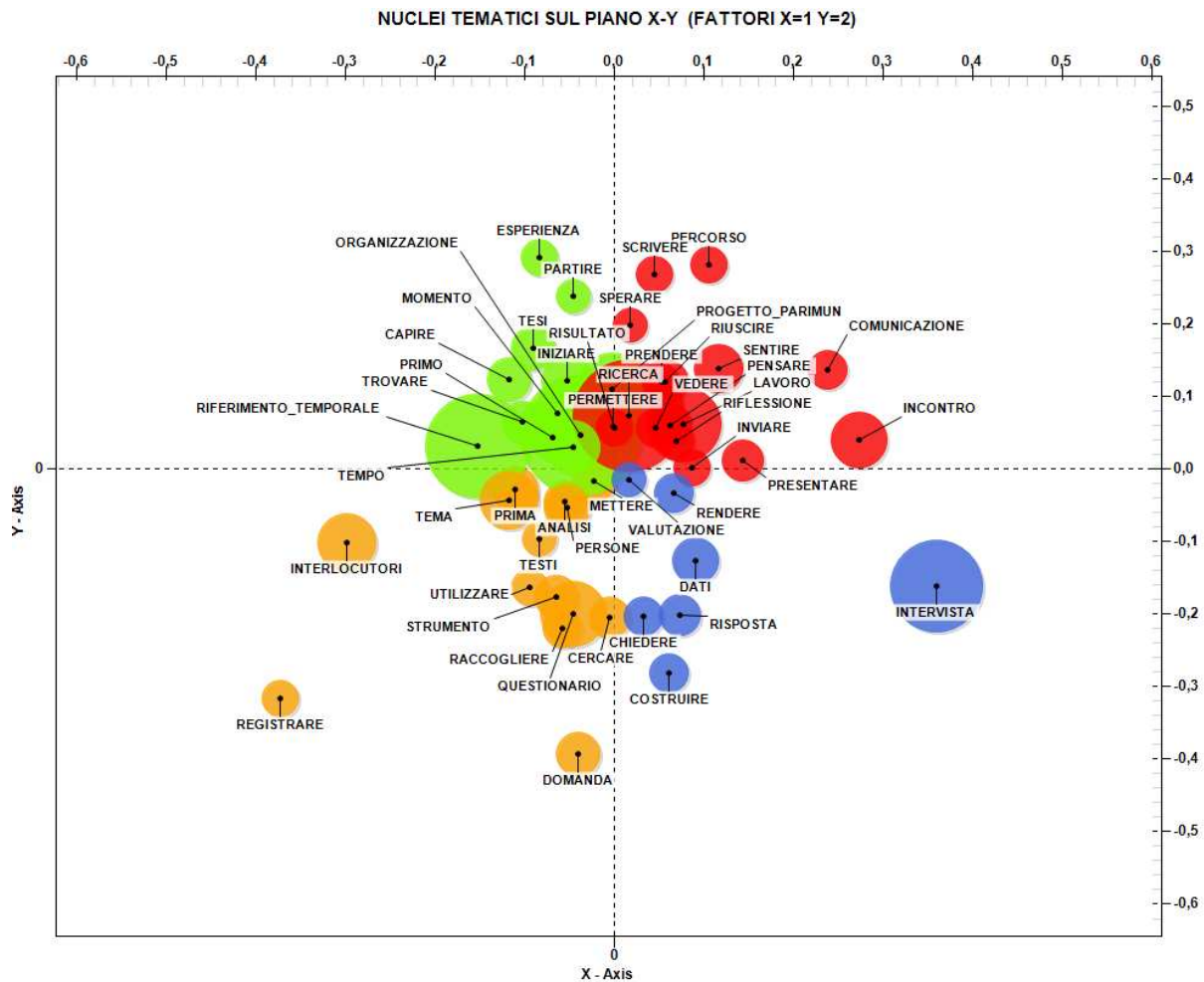


Figura 45 – Associazioni di parole: “io” (occorrenze 143)

I confronti tra coppie non ci sono di particolare supporto in questo secondo gruppo poiché non emergono relazioni particolarmente eloquenti e per questo passiamo direttamente all’analisi fattoriale delle corrispondenze (figura 46) che potrà darci informazioni più dettagliate.



*Figura 46 – Analisi fattoriale delle corrispondenze (Gruppo 1, diari)*

Osservando il piano cartesiano notiamo che il primo quadrante ci rimanda, con il colore rosso, al progetto PARIMUN e, con esso, alla riflessione e alla scrittura da esso promosse. Con il verde andiamo invece a esplorare la dimensione dell’esperienza, l’inizio del percorso e lo scontro con il tanto citato “riferimento temporale”. I nuclei rappresentati in giallo hanno invece a che vedere con i soggetti dell’indagine, gli “interlocutori” coinvolti nella somministrazione degli “strumenti” e del “questionario”, a cui nel terzo quadrante si riferisce. L’intervista è invece protagonista del quarto ed ultimo quadrante, rappresentato in blu, ma qui l’interesse sembra andare non tanto verso la somministrazione (collocata nel terzo quadrante) quanto più verso la costruzione dello strumento e, dunque, la componente più teorica e metodologica del lavoro di indagine. Se andiamo poi ad osservare le polarità fattoriali troviamo confermata questa nostra considerazione. L’asse che risulta infatti di maggior interesse è quello delle ascisse che ci restituisce un’interessante opposizione tra “interlocutori” e “registrare”, nuclei collocati nella polarità negativa, e “intervista”, collocato invece nella polarità positiva. La costruzione dello strumento, la sua messa a punto metodologica, si oppone dunque alla sua somministrazione sul campo dove la “registrazione” costituisce sempre un elemento che richiede notevole attenzione e tutela da parte del giovane ricercatore. La dicotomia tra teoria e azione si ripresenta, dunque, anche in questo secondo gruppo. Andiamo ora a vedere quali sono le sue evoluzioni supportandoci con nuovi output.

## 6.4.2. I diari del secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi tematiche e comparative

Proseguendo ora con le *analisi tematiche*, andiamo ad osservare i 5 nuclei che ritroviamo sul piano cartesiano accanto alle variabili che identificano i documenti. A tale proposito ricordiamo che questo secondo gruppo è stato interamente soggetto ad imprevisti: la variabile non è, dunque, descritta poiché per tutti i soggetti la modalità della variabile “imprevisto” è la medesima.

Tornando ai nuclei ricordiamo che essi rimandano, in ordine di grandezza, ad altrettanti temi, propostici da T-LAB, che abbiamo rinominato dopo aver esplorato i contesti elementari di riferimento (figura 47).

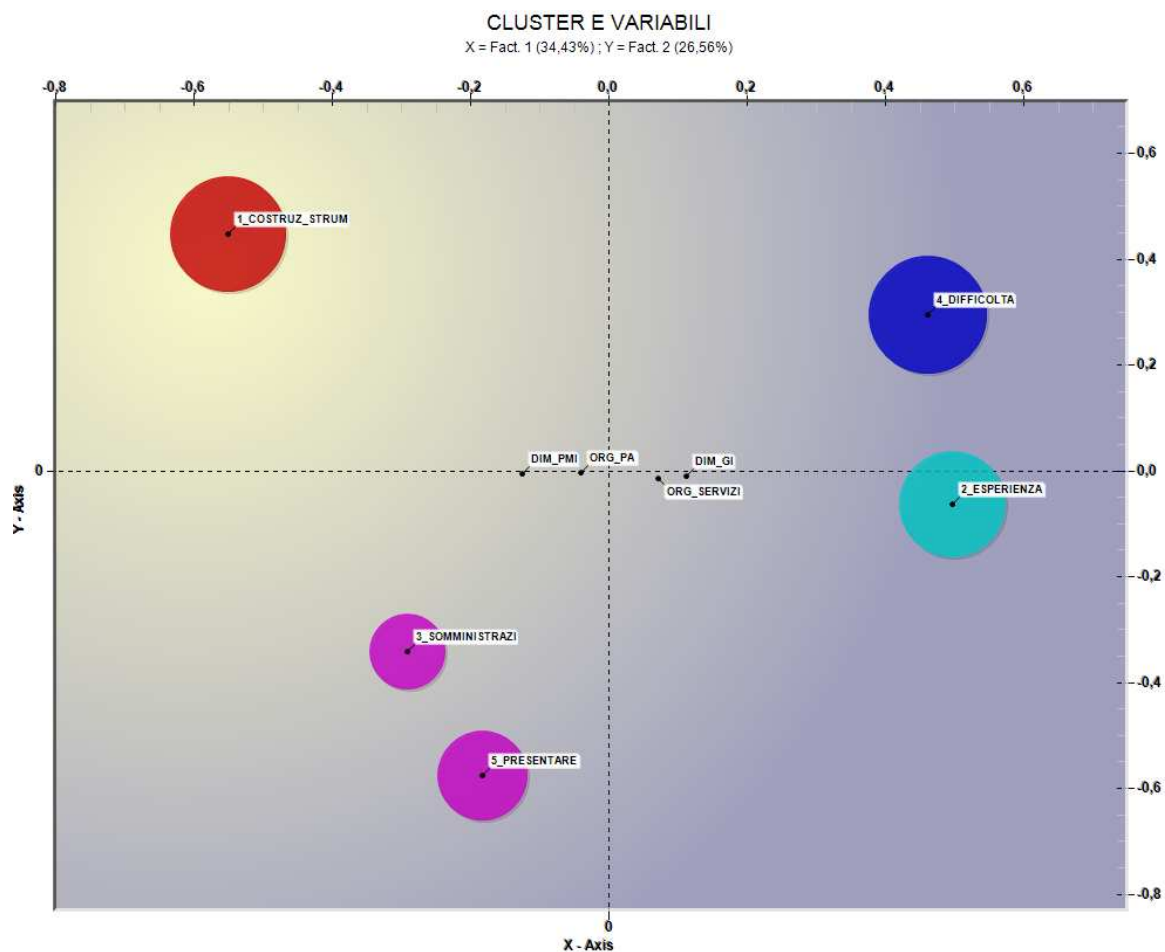


Figura 47 – Analisi dei contesti elementari cluster & variabili (Gruppo 2, diari)

Il primo cluster ci rimanda alla “costruzione dello strumento”, strettamente collegata alla sua messa a punto metodologica ed espressa mediante verbi quali “costruire”, “creare”, “formulare”. Alla sua “somministrazione” ci rimanda invece il cluster 3 che ritroviamo nel terzo quadrante accanto al cluster che abbiamo definito “presentare” e che ha a che vedere con la presentazione del disegno di ricerca all’organizzazione e dunque con la fase di *negoiazione*. Gli altri due cluster hanno invece a che vedere con l’“esperienza” di ricerca, che è anzitutto

esperienza di apprendimento (“imparare”, “comprendere”) e con le sue “difficoltà” che sono concentrate in particolare nella fase di avvio (“iniziare” e “riuscire”).

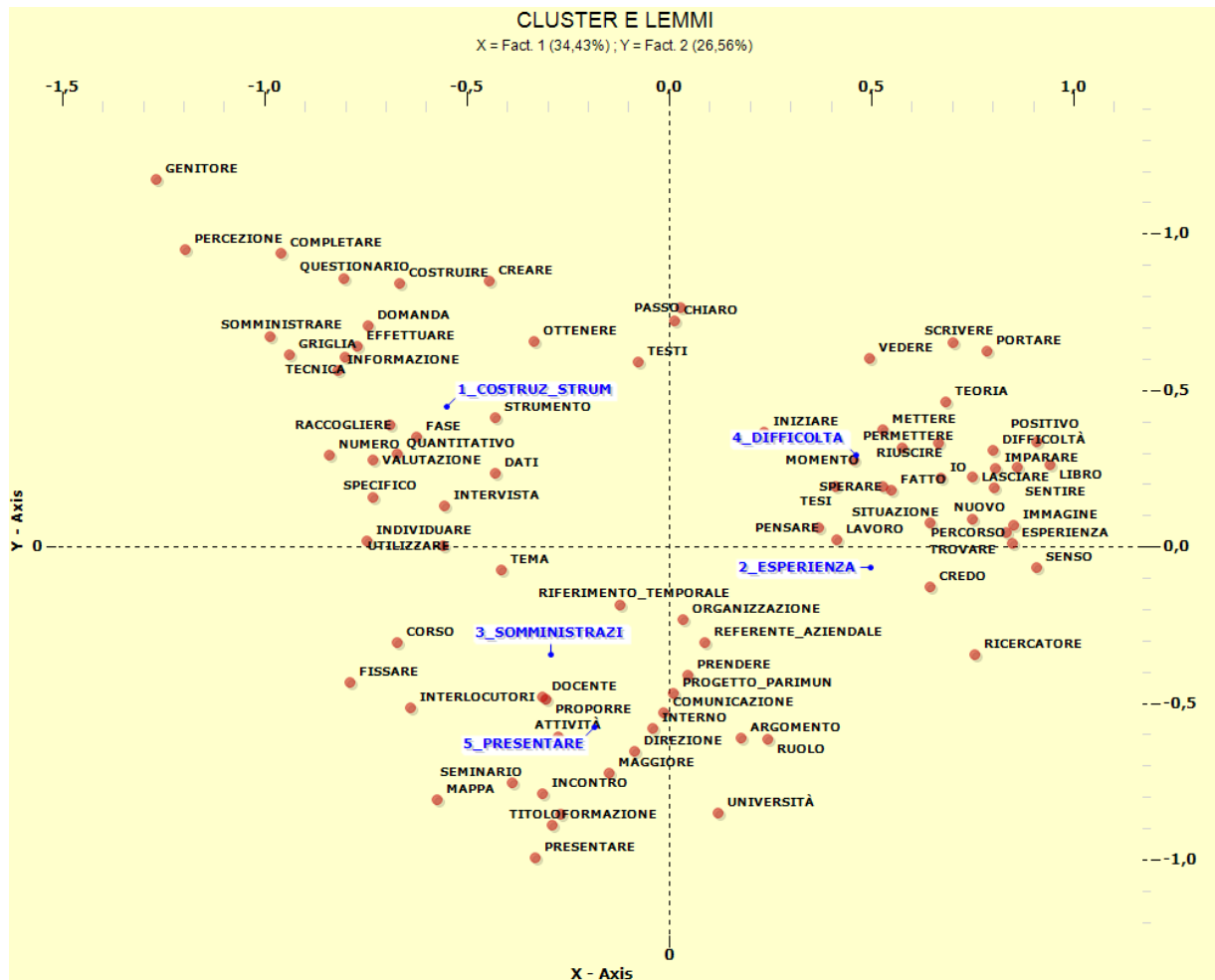


Figura 48– Analisi dei contesti elementari cluster & lemmi (Gruppo 2, diari)

Se andiamo ora ad osservare la rappresentazione per cluster e lemmi (figura 48) possiamo soffermarci sui lemmi che compongono i 5 cluster sopra descritti. Evidenziamo che, ancora una volta, la percentuale della varianza spiegata dai fattori è piuttosto elevata (circa il 60%). Il primo fattore spiega quasi il 35% della varianza e sembra, così come per il primo gruppo, farsi portatore della dicotomia tra teoria e pratica. Nella polarità positiva troviamo “libro”, “teoria”, “scrivere”, “ricercatore”, “argomento” mentre all’altro capo ritroviamo “fissare”, “raccolgere”, “interlocutori”, con particolare riferimento, dunque, al contesto di indagine e ai suoi soggetti. È in particolare l’asse delle ascisse a risultare per noi “parlante” sebbene anche l’asse delle ordinate legga oltre il 25% della varianza. Entrambi ci conducono, anche per questo secondo gruppo di diari, ad esplorare la dicotomia tra la dimensione teorica e metodologica della ricerca, quella che risiede all’università, e la sua dimensione pratico-operativa, che si situa invece presso l’organizzazione.

In questa direzione, la *modellizzazione dei temi emergenti* ci mostra i 18 temi emergenti che abbiamo mantenuto a partire dai 20 proposti dal software (figura 49). Quella propensione all’azione che abbiamo attribuito a questo secondo gruppo, e che abbiamo sopra descritto e

giustificato, emerge anche dai *temi emergenti*. Oltre a quelli già evidenziati dal primo gruppo (“tesi”, “intervista”, “progetto”) ne emergono altri che restituiscono proprio l’intraprendenza di questa seconda squadra di ricercatori. Supportiamo queste riflessioni con alcuni estratti dei diari.

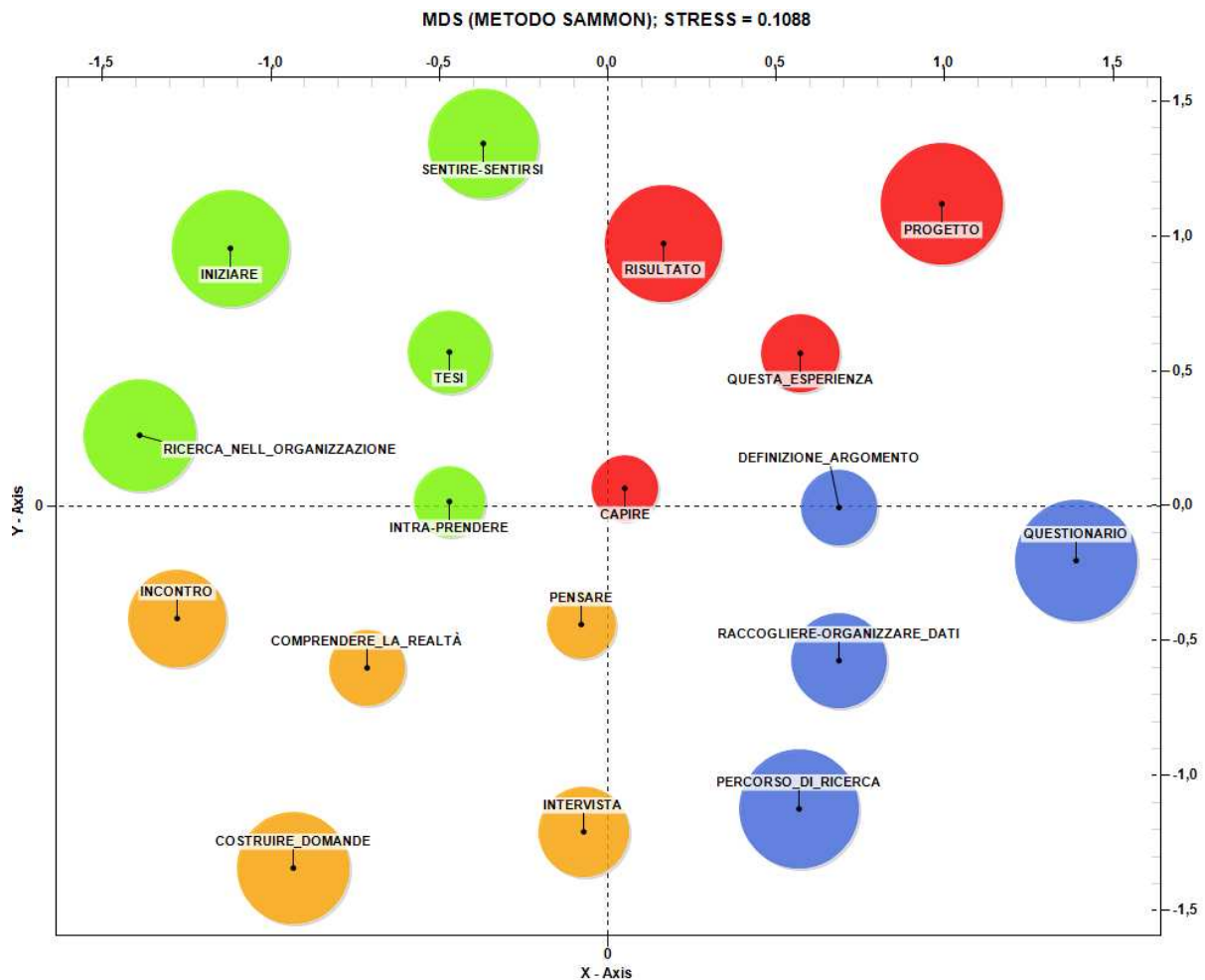


Figura 49 – Modellizzazione dei temi emergenti (Gruppo 2, diari)

L’intraprendenza, ad esempio, costituisce un elemento centrale di questo gruppo.

“Il pensiero che anche per\_me ci potesse essere la possibilità di iniziare ad assaporare il mondo impresa prima di uscire dal mondo accademico era per\_me molto allettante e ricco di aspettative. Così, appena xxx ha invitato gli interessati al progetto ad andare a colloquio da lei mi sono subito prenotata!”.

“Appena è stato spiegato cosa fosse ho subito pensato che fosse un'occasione da non perdere! L'università in contatto diretto con le imprese era per\_me una novità, avevo sentito di progetti del genere solo nelle facoltà scientifiche”.

Si tratta di un’intraprendenza fatta di azioni: “definire l’argomento”, “comprendere la realtà”, “costruire domande”, “raccolgere-organizzare i dati”, azioni tutte riconducibili però, ancora una volta, alla dimensione personale della ricerca e al suo “sentire-sentirsi”.

“Poi ho capito che il punto è questo: le aziende amano la concretezza e devono essere certe che il loro investimento, che si tratti di denaro o anche solo di tempo (perché per loro il tempo è denaro!), da dei reali frutti a\_breve distanza di tempo, altrimenti non investono nulla”.

“Questo, evidentemente, non significa sentirsi già perfettamente competenti in una tecnica, non credo proprio sia possibile in così poco tempo, ma apre la strada a nuove proiezioni di sé, allettando una curiosa voglia di imparare a padroneggiare le interviste, per ottenere dei risultati ancora migliori, dei quali si intravede la ricchezza”.

“Se da un lato con la progressione dei lavori gli strumenti sono stati modellati secondo le mie esigenze che si profilavano più chiare, dall'altro anche io mi sentivo più competente nell'utilizzo del particolare strumento”.

La dimensione formale e “oggettiva” della ricerca si affianca ancora una volta ad una dimensione più personale e soggettiva che vuole il giovane ricercatore implicato in un percorso di crescita e di riflessione esplicitamente promosse dal dispositivo di accompagnamento allestito per PARIMUN. Questa doppia valenza emerge nuovamente dall'*analisi delle corrispondenze* (figura 50). I due fattori visualizzati ci spiegano quasi il 100% della varianza. Il fattore collocato sull'asse delle ascisse, in particolare, spiegandoci quasi il 55% della varianza, ci propone l'opposizione tra la dimensione “strumentale” della ricerca, collocata nella sua polarità negativa e da riferirsi alla costruzione degli strumenti di indagine e agli elementi più accademici della ricerca (“griglia”, “analisi”, “capitolo”, “valutazione”), e la dimensione più operativa, di incontro vero e proprio con i soggetti d'indagine, ricordati nella polarità positiva (“appuntamento”, “fissare”, “disponibile”, “comunicazione”, “azione”). Il fattore x è indubbiamente il *fattore strumenti* che unisce la messa a punto degli stessi alla loro somministrazione sul campo. Il fattore y rimanda, invece, chiaramente, al ricercatore Parimun, al suo “sguardo” di “studente”, tradotto nel suo “diario” (tutti lemmi rintracciabile nella polarità negativa) quanto alle sue riflessioni testimoniate dai lemmi “senso”, “scrivere”, “sentire” (rintracciabili nella polarità positiva). Ricordiamo qui, come già abbiamo evidenziato all'inizio del capitolo che i termini “negativo” e “positivo” non hanno qui alcuna connotazione valoriale, ma sono semplicemente dei poli che strutturano delle dimensioni e che ci orientano nella lettura.

L'analisi delle corrispondenze ha, indubbiamente, il ricercatore *junior* come protagonista e incrocia il suo vissuto personale con il suo statuto di ricercatore. Tuttavia, pur testimoniando ancora una volta l'attenzione alla dicotomia teoria e prassi, i diari del secondo gruppo sembrano riferirsi ad essa con minore intensità. L'opposizione è ancora presente ma è sfumata e, soprattutto, è riconducibile, fin dai diari, allo sguardo unificatore del ricercatore che sperimenta su di sé entrambe le dimensioni. Vediamo ora quale sarà l'evoluzione nei capitoli PARIMUN, redatti al termine della ricerca.



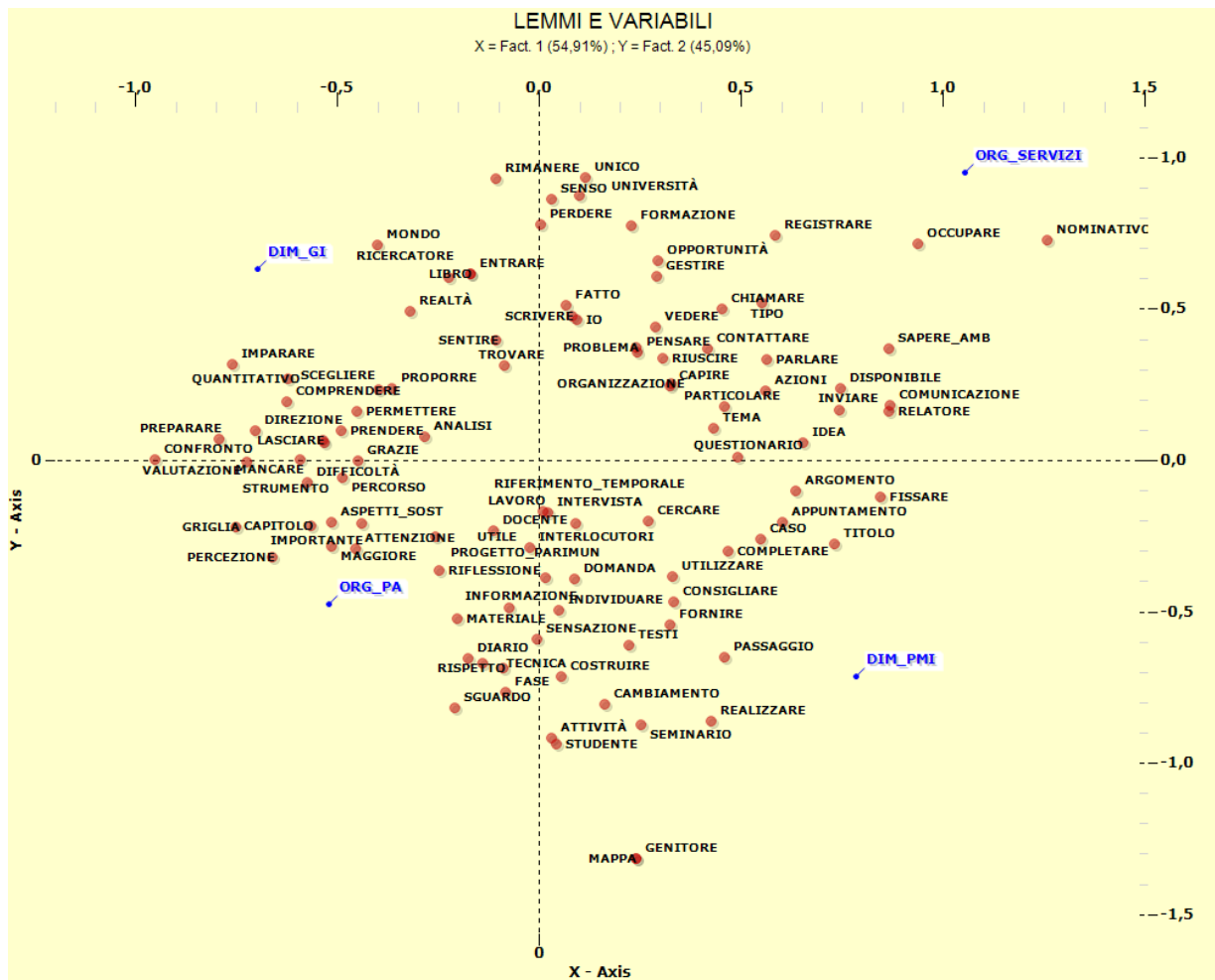


Figura 50 – Analisi comparative: analisi delle corrispondenze (Gruppo 2, diari)

### 6.4.3. I capitoli PARIMUN del secondo gruppo di ricercatori: analisi delle co-occorrenze

Proseguiamo ora con l’analisi dei capitoli PARIMUN condotta a partire dai 178 lemmi rintracciati da T-LAB con occorrenza >10. Riportiamo di seguito la lista delle parole chiave. Poiché le parole con occorrenza >100 sono solo 3 (“organizzazione”, “ricerca” e “progetto PARIMUN”) riportiamo le parole con occorrenza >70 che coincidono, comunque, con le parole maggiormente citate nei capitoli PARIMUN.

ORGANIZZAZIONE	289
RICERCA	277
PROGETTO_PARIMUN	120
LAVORO	96
INTERVISTA	95
RICERCATORE	95
INTERLOCUTORI	80
MOMENTO	78
IO	77

Tabella 8 – Parole chiave con occorrenza >70 (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

“Organizzazione” è, ancora una volta, la parola più frequente. Troviamo poi “ricerca”, anch’essa al secondo posto anche nel primo gruppo di capitoli PARIMUN redatti dai ricercatori, seguita poi da “progetto PARIMUN” che invece era posizionato più in basso nella graduatoria delle parole chiave della prima comunità. Lo stesso vale per “io” che, in questo secondo gruppo, rimane invece tra le prime posizioni.

Vediamo ora le *associazioni di parole*. Scegliamo di non soffermarci su “organizzazione” che ricalca quanto già detto a proposito della prima comunità. Passiamo invece a “io” che conferma l’intraprendenza del giovane ricercatore già evidenziata dagli output relativi ai diari e, ancora una volta, esplicitata dai molti verbi associati al protagonista del progetto PARIMUN, il ricercatore junior (figura 51).

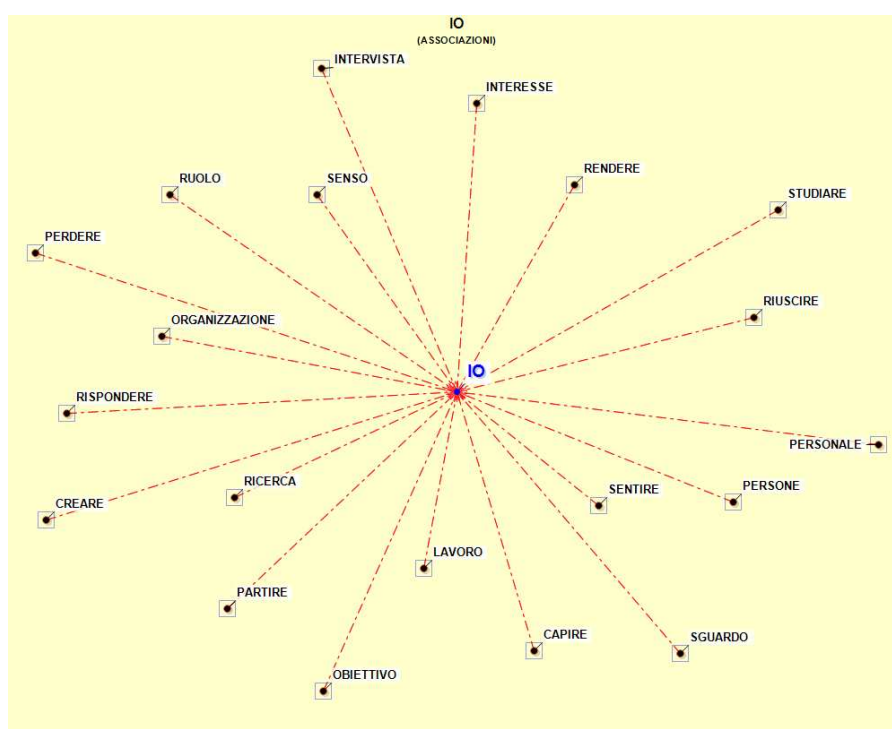


Figura 51– Associazioni di parole: “io” (occorrenze: 77)

Si tratta comunque di un “io” che diventa “noi” nel momento in cui la “strada”, il “percorso” uniscono il “ricercatore” e il suo percorso “personale” alla “direzione” di PARIMUN. Non

siamo ancora, però, al livello di quell'identità collettiva di cui abbiamo parlato con riferimento all'analisi delle interviste della prima comunità di ricercatori. Il “noi”, in questo caso, abbraccia solamente il ricercatore insieme ai referenti di PARIMUN ed è un “noi” che “costruisce”, “scopre”, “aiuta” e pare dunque accompagnare lo junior in tutta il suo lavoro di ricerca (figura 52).

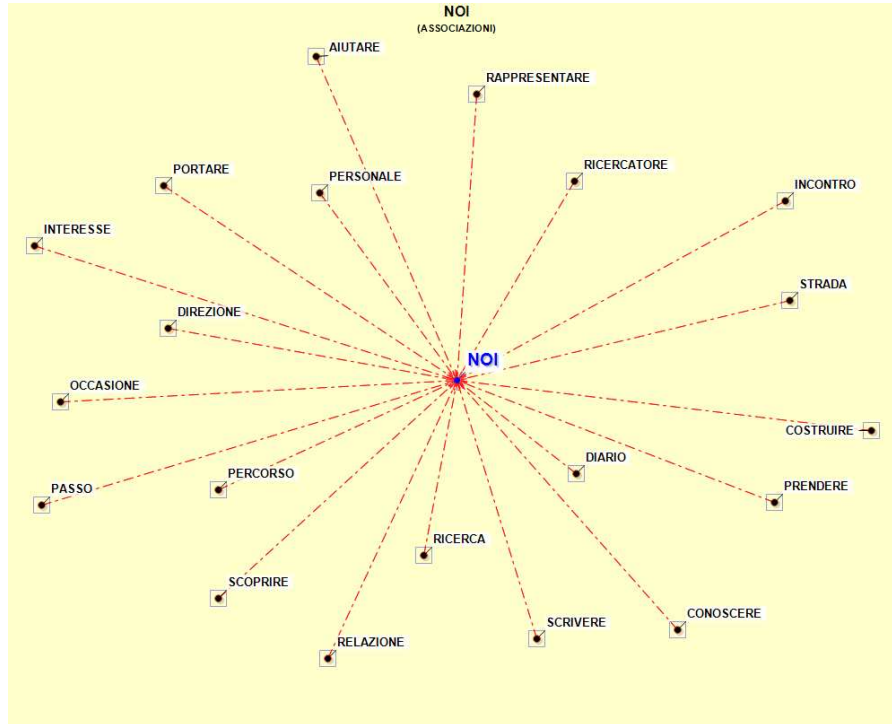


Figura 52 – Associazioni di parole: “noi” (occorrenze: 39)

Andiamo ora ad analizzare i confronti tra coppie di parole. Nei capitoli PARIMUN troviamo due coppie particolarmente interessanti nella loro associazione: prima di tutto “ricerca-iniziare” (figura 53), seguita poi da “progetto PARIMUN-ricerca” (figura 54). La prima associazione ci restituisce, nuovamente, la centralità che la fase di avvio del progetto di ricerca riveste per il ricercatore. Ritorna la dimensione temporale (“tempo”) oltre che la crucialità della partenza (“partire”) accanto a quella dell’esplorazione (“conoscere”, “capire”). La seconda associazione ci guida nell’osservazione delle co-occorrenze tra “progetto PARIMUN” e “ricerca” evidenziando il ruolo centrale del “docente” ma anche la portata che in PARIMUN rivestono le “azioni” che trovano spazio in questa associazione pur dedicata alla dimensione più accademica del lavoro del giovane ricercatore.



Figura 53 – Confronti tra coppie: “ricerca-iniziare”

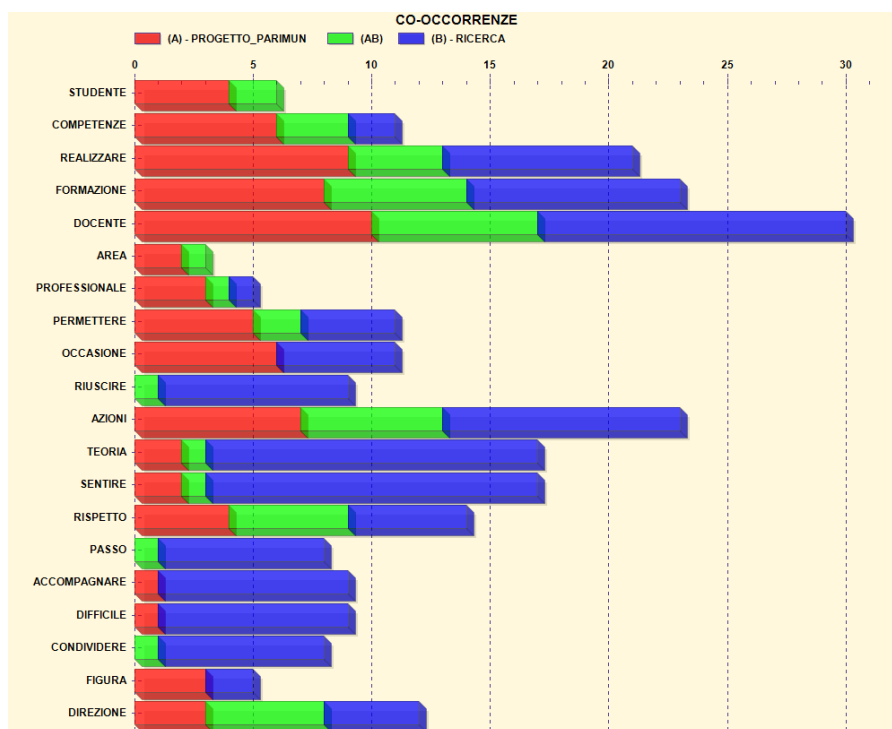


Figura 54 – Confronti tra coppie: “progetto PARIMUN-ricerca”

Proseguendo con l’analisi fattoriale delle corrispondenze (figura 55) ritroviamo i quattro nuclei che ci accompagnano nella lettura di similarità e differenze tra i nodi tematici rilevati dal software. Il primo quadrante evidenzia in rosso le azioni del ricercatore che “pensa”, “costruisce”, “trova” e che visualizziamo nell’esplorazione del contesto di indagine. Un contesto che lo junior “incontra” nei nuclei che compongono, in verde, il secondo quadrante



giovane ricercatore che ha dedicato più o meno spazio al proprio vissuto di ricerca. Riteniamo dunque che la variabilità, per l'appunto, evidenziata dalla disposizione dei nuclei tematici sull'asse fattoriale possa essere imputata, tra altri, anche a questo elemento. Proseguiamo ora con le *analisi tematiche e comparative*.

#### **6.4.4. I capitoli PARIMUN del secondo gruppo di ricercatori: analisi tematiche e comparative**

Proseguendo con l'interpretazione degli output di T-LAB, l'*analisi dei contesti elementari* evidenzia (in figura 56) 5 cluster riferiti ai capitoli PARIMUN elaborati dalla seconda comunità di ricercatori. Il primo cluster è riconducibile alla "somministrazione" degli strumenti e pone l'accento, come già precedentemente evidenziato, sulla relazione che la somministrazione promuove tra ricercatore e soggetti d'indagine. I lemmi che compongono il cluster sono infatti: "persone", "io", "interesse", "sentire". Sullo stesso quadrante di questo primo cluster si situa anche il numero 4, dedicato agli "interlocutori" e descritto dalle parole "interlocutori", per l'appunto, accanto a "iniziare", "scelta", "trovare" e "analisi", riconducendo la nostra attenzione, sempre con riferimento alla dimensione relazionale, all'apporto dei soggetti d'indagine al processo di ricerca. Gli altri cluster sono relativi all'"organizzazione" vista come soggetto committente ("organizzazione", "chiedere", "registrare"), al ruolo del ricercatore chiamato a negoziare con l'organizzazione le azioni della ricerca ("necessità", "costruire", "relazione", "richiedere") e, infine, al "percorso" che è anche percorso fatto di riflessione e di supervisione ("riflessione", "accompagnare", "condividere", "noi").

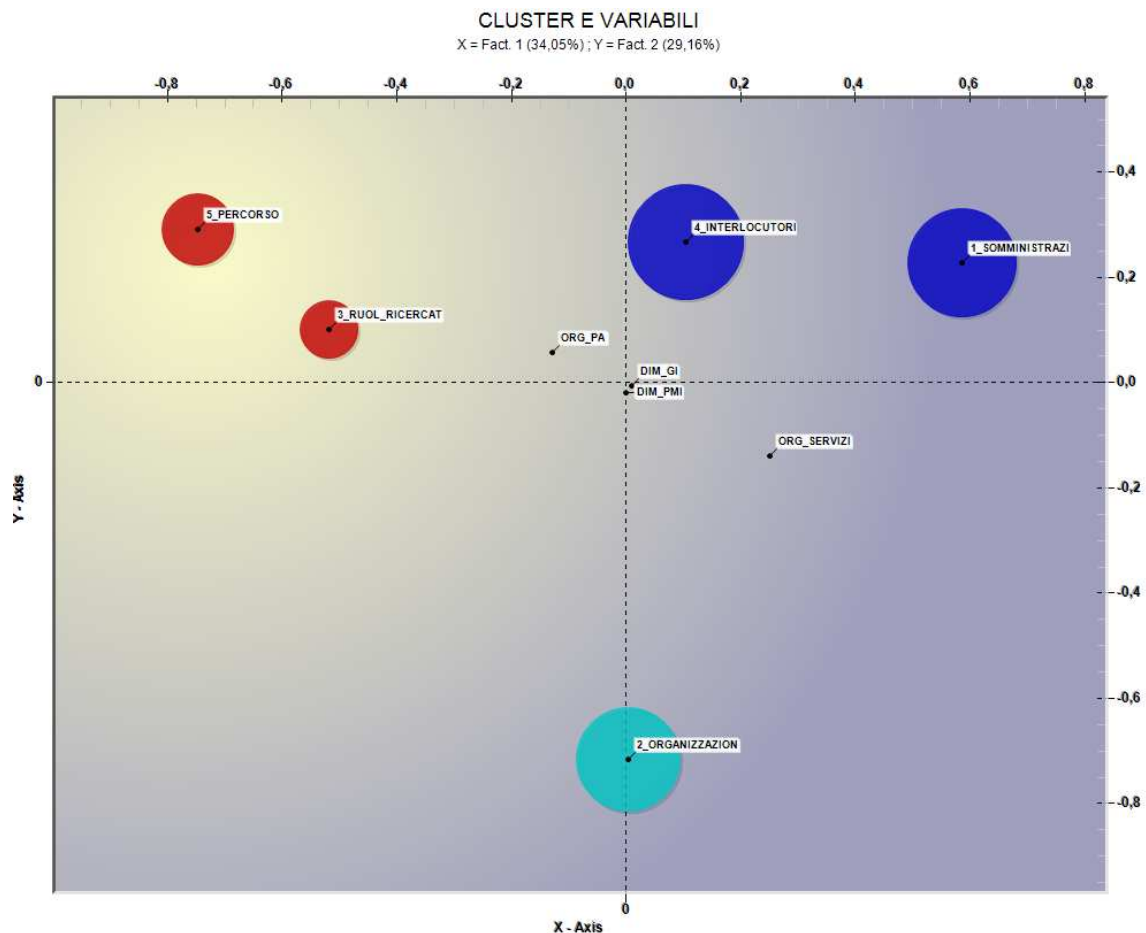


Figura 56 – Analisi dei contesti elementari cluster & variabili (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

Se proseguiamo osservando la distribuzione dei lemmi sul piano fattoriale (figura 57), vediamo anzitutto che il fattore 1 spiega il 34% della varianza e il fattore 2 ne spiega il 29%. Anche in questo caso è il fattore situato sull'asse delle ascisse a supportarci maggiormente nella lettura delle polarità fattoriali. Oppone infatti la dimensione più riflessiva che compone il progetto di ricerca PARIMUN e che è promossa dalla scrittura e dal “diario”, alla dimensione più operativa che vede il ricercatore sul campo in rapporto diretto con gli interlocutori del suo progetto. Ritorna, dunque, la dicotomia tra teoria e pratica che già nel precedente gruppo avevamo ritrovato, ma che in questo caso sembra concentrarsi molto di più sulle diverse relazioni che il ricercatore intrattiene nel progetto PARIMUN, con se stesso e con la direzione della sua ricerca, da un lato, con l'organizzazione e i soggetti d'indagine dall'altro – come sembra confermare anche la dispersione dei risultati rispetto al secondo fattore.

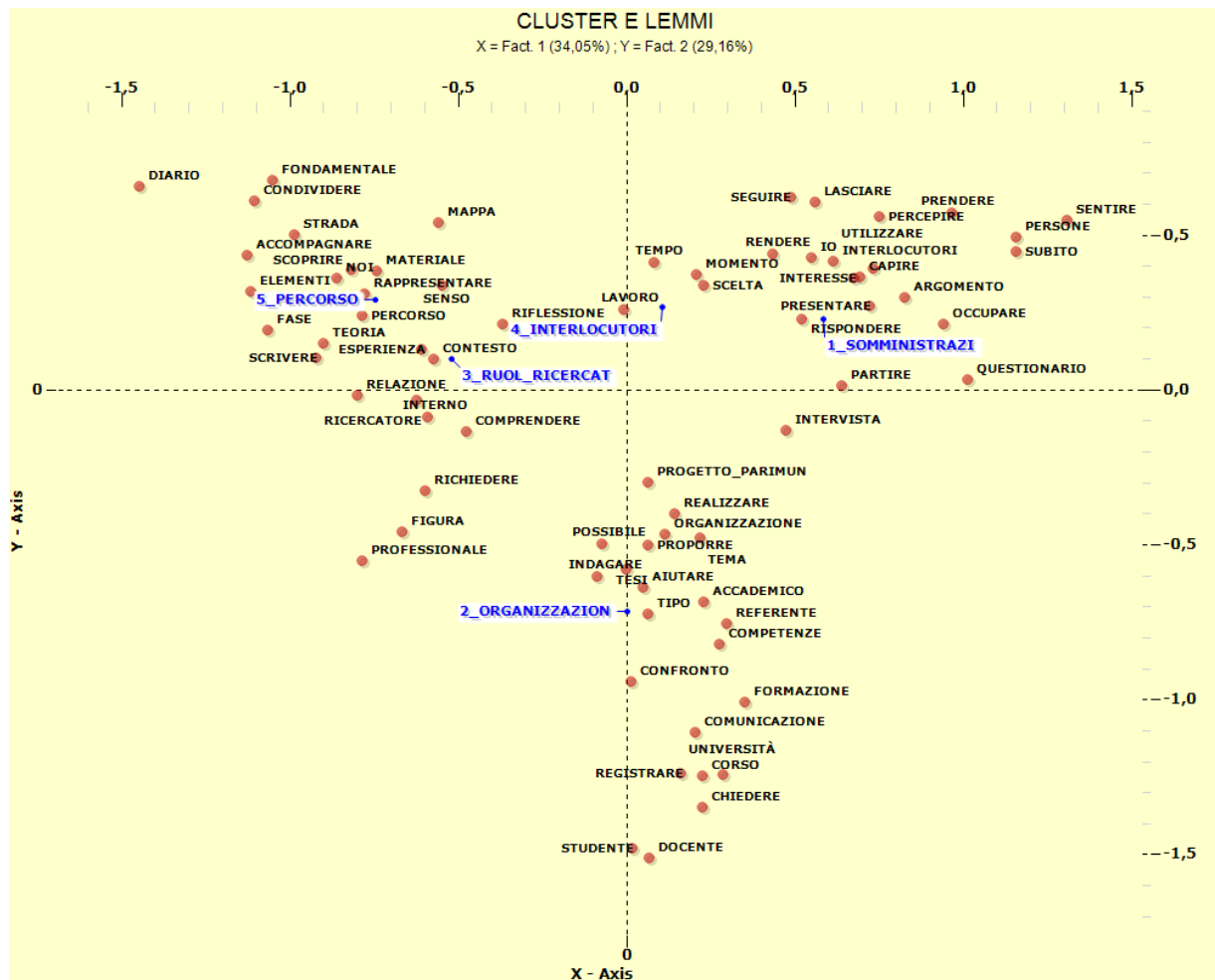


Figura 57 – Analisi dei contesti elementari cluster & lemmi (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

Proseguiamo, ora, con la *modellizzazione dei temi emergenti* (figura 58) che ci propone 18 temi caratterizzanti il *corpus* costituito dai capitoli PARIMUN della seconda comunità di ricercatori. Permangono alcuni dei temi già rintracciati nei diari, ma se ne aggiungono due di specifico interesse vista la loro collocazione nella tesi di laurea magistrale in cui si situa il capitolo PARIMUN. Si tratta dei nuclei che abbiamo nominato: “senso dell’esperienza” e “mondi accademico-organizzativo”. Al primo nucleo riferiamo gli estratti di seguito riportati.

“L’operazione successiva di trascrizione di tutti i percorsi in un’unica mappa ingrandita mi ha dato modo di amplificare e approfondire la visuale e di leggere i diversi percorsi ad un doppio livello: era come se con un occhio vedessi i singoli percorsi e con l’altro la circolarità e la concatenazione dei ventisei percorsi intrecciati”.

“Vorrei concludere il mio racconto PARIMUN condividendo alcune riflessioni sul senso che traggio da questa esperienza di ricerca e intervento all’interno dell’organizzazione e sulle ricadute in termini di apprendimento cognitivo, valoriale, emotivo, relazionale che questo percorso ha avuto su di me”.

Ecco alcuni stralci riferiti al tema “mondi accademico-organizzativo”:

“In particolare, mi è parsa molto significativa la relazione consulenziale che si viene a formare tra organizzazione e ricercatore”.



“Questo episodio mi ha permesso di capire come il ricercatore che proviene dal mondo accademico non veda la complessità organizzativa. Non percepisce le connessioni e le ripercussioni che una singola azione può avere sul resto del sistema, che per ottenere una cosa deve passare per più vie. È un mondo complicato”.

“Il rapportarsi ad un'organizzazione esterna al mondo accademico ha implicato il fatto di venire a contatto con tempi e linguaggi differenti, con i quali si è dovuto imparare a dialogare e trovare dei compromessi”.

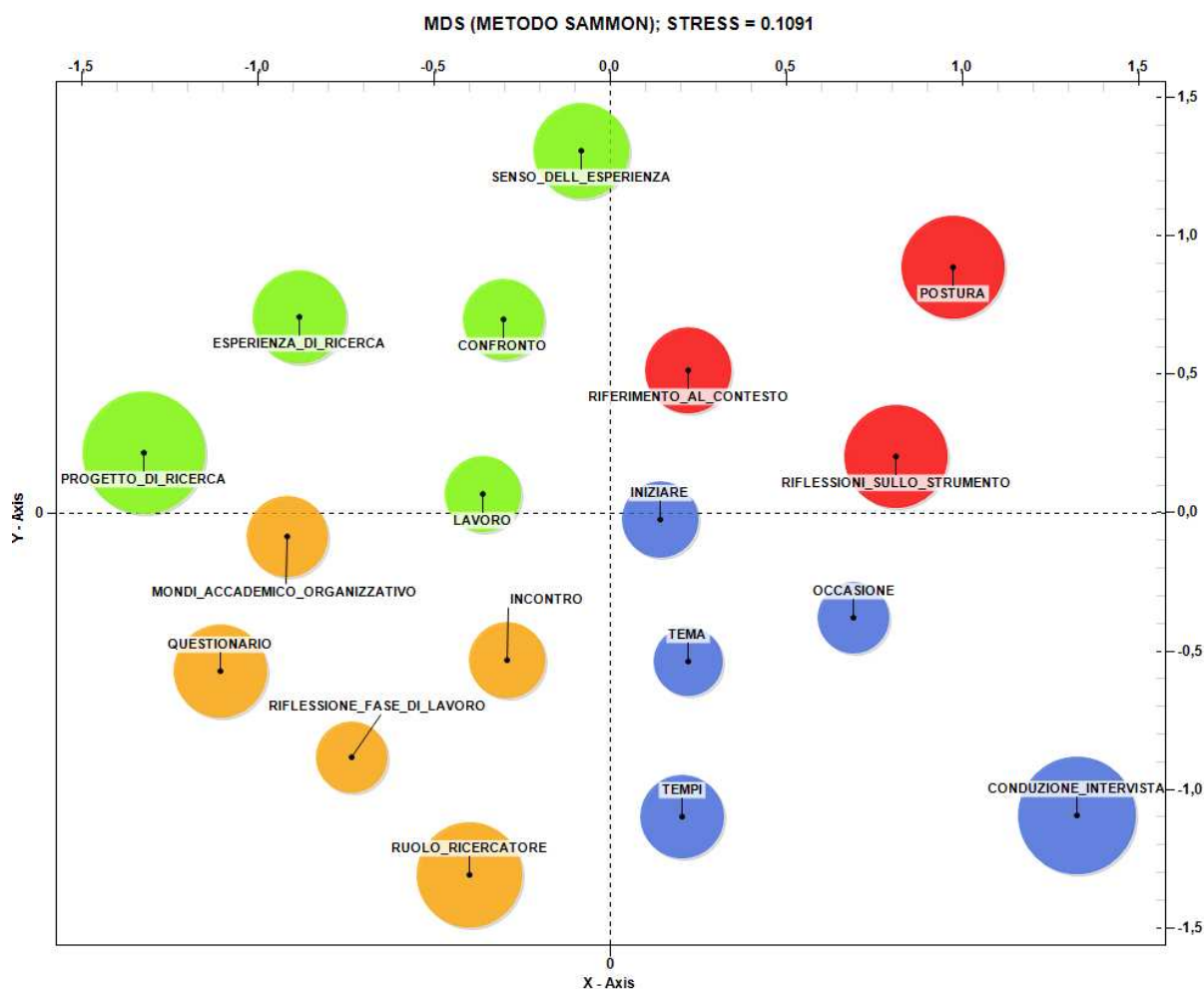


Figura 58 – Modellizzazione dei temi emergenti (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

L'analisi delle corrispondenze ci conduce, infine, verso la lettura delle polarità fattoriali dei nuclei rilevati dal software (figura 59). Anche in questo caso i primi due fattori soddisfano quasi il 100% della varianza totale, coprendone, solo il primo, quasi il 55%. Ancora una volta, come ci dimostra il fattore 1, la *riflessione* torna ad essere un elemento cruciale nelle ricerche PARIMUN, in quanto, evidentemente sollecitata dal dispositivo di accompagnamento allestito dalla presente indagine. Il fattore 1 lo dimostra, attirando intorno a sé tutto ciò che ha a che vedere con la “riflessione”, con lo “sguardo”, con la “sensazione” collocate nella polarità negativa, accanto a ciò che ha a che vedere con lo “scrivere”, con ciò che “significativo”, “unico” e quindi, potremmo riassumere, con la *teorizzazione* esplicitata dalla polarità positiva. Il fattore 2, situato sull'asse delle ordinate, ci mostra, invece, una interessante opposizione tra “viaggio”, “strada”, metafore del percorso PARIMUN, e “comunicazione”, “tipo” da riferirsi invece alla tematica oggetto d'indagine. Potremmo dire che la ricerca, secondo il suo profilo

più teorico, si oppone al viaggio, vero e proprio, che il giovane ricercatore ha intrapreso. Andiamo ora a vedere se questo *trend riflessivo* sarà confermato dall'analisi delle interviste.

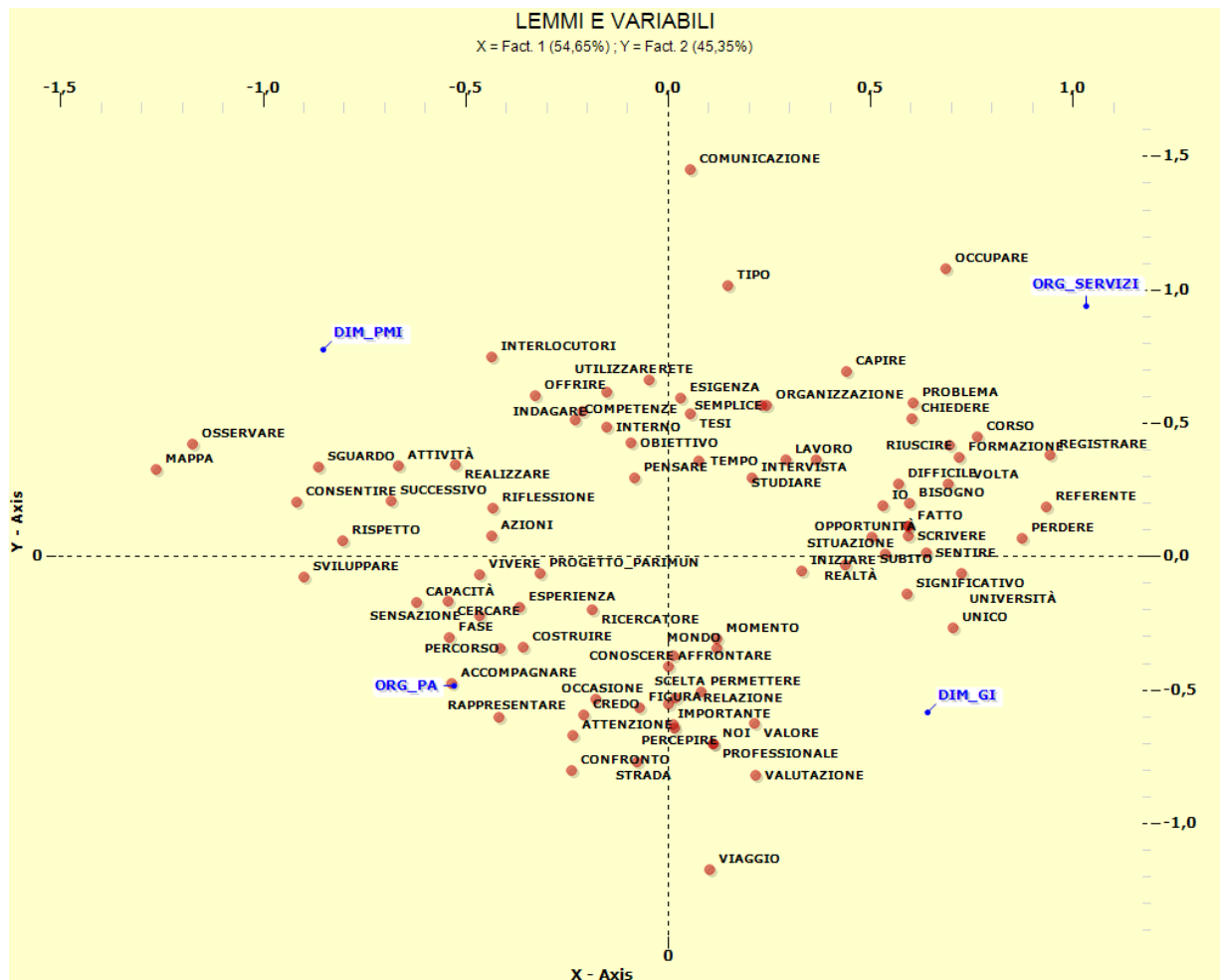


Figura 59 – Analisi delle corrispondenze (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

#### 6.4.5. Le interviste al secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi delle co-occorrenze

Siamo ora giunti all'interpretazione dell'ultimo corpus preso in considerazione dalla nostra analisi condotta con T-LAB: si tratta delle interviste condotte con la seconda comunità di ricercatori PARIMUN. L'analisi ha dato esito ad una lista di 110 parole chiave tra le quali evidenziamo di seguito quelle con occorrenza >70 (poiché anche in questo caso il numero di parole chiave con occorrenza >100 è ridotto).

IO	293
INTERVISTA	152
ORGANIZZAZIONE	116
CAPIRE	106
DOCENTE	105
QUESTIONARIO	102
VEDERE	78
LAVORO	76
MOMENTO	73

Tabella 9 – Parole chiave con occorrenza >70 (Gruppo 2, interviste)

Come nel precedente corpus di interviste la parola maggiormente usata dai ricercatori è “io”, poiché, ricordiamo, l’intervista conduce lo junior a ripercorrere, passo a passo, tutto il proprio personale “viaggio di ricerca”. È interessante, però, notare che non ritroviamo tra i lemmi maggiormente occorrenti il riferimento ai “tempi” (occorrenze 51), centrale nel primo gruppo, mentre continua ad essere rilevante il riferimento agli strumenti di indagine e ai committenti, “organizzazione” e “docente”.

Tra le parole che ci colpiscono, tra quelle presenti nella lista di parole chiave, riportiamo “bello” (occorrenze 35) e andiamo ad esplorare le associazioni di questo lemma ad altri (figura 60). Questa dimensione che potremmo definire *estetica* del lavoro di ricerca si ricollega agli elementi cruciali che lo connotano: la “domanda”, l’“incontro”, il “lavoro” per l’appunto, il “ricordo”. Si ricollega altresì a delle azioni evidentemente di rilievo per il ricercatore: “parlare”, “aiutare”, “creare”, “iniziare”, “pensare”, “guardare”, “arrivare”. È stato, dunque, un “bel” percorso ma anche difficile, come sempre viene restituito grazie alle connessioni alla parole “io” (figura 61).

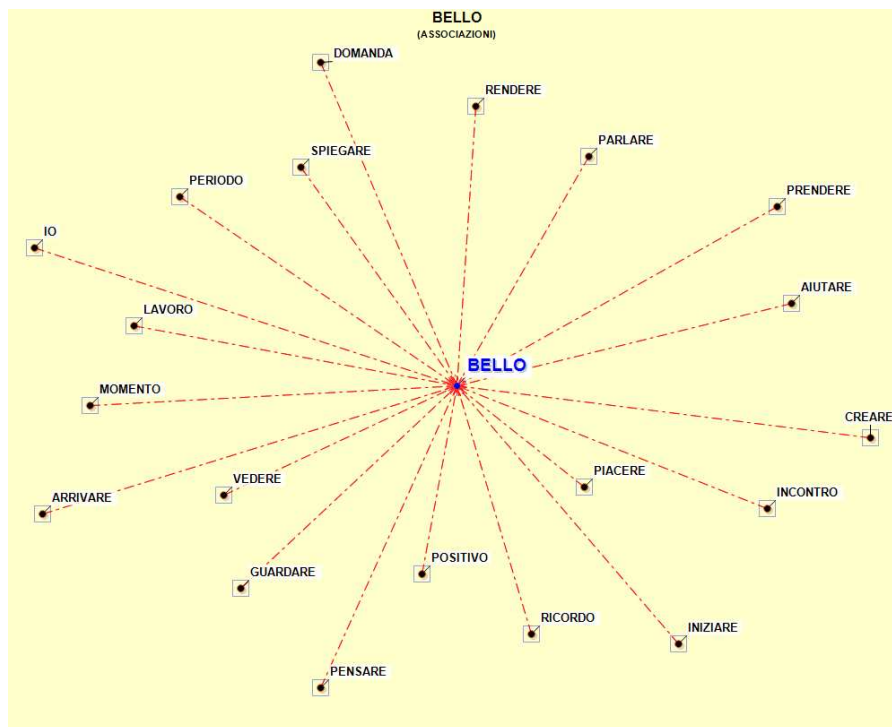


Figura 60 – Associazioni di parole: “bello” (occorrenze 35)

Così come, ancora una volta, viene fatto riferimento alla fase di avvio (“iniziare”) ma anche a quella di somministrazione degli strumenti (“questionario”, “intervista”) e di “analisi”.

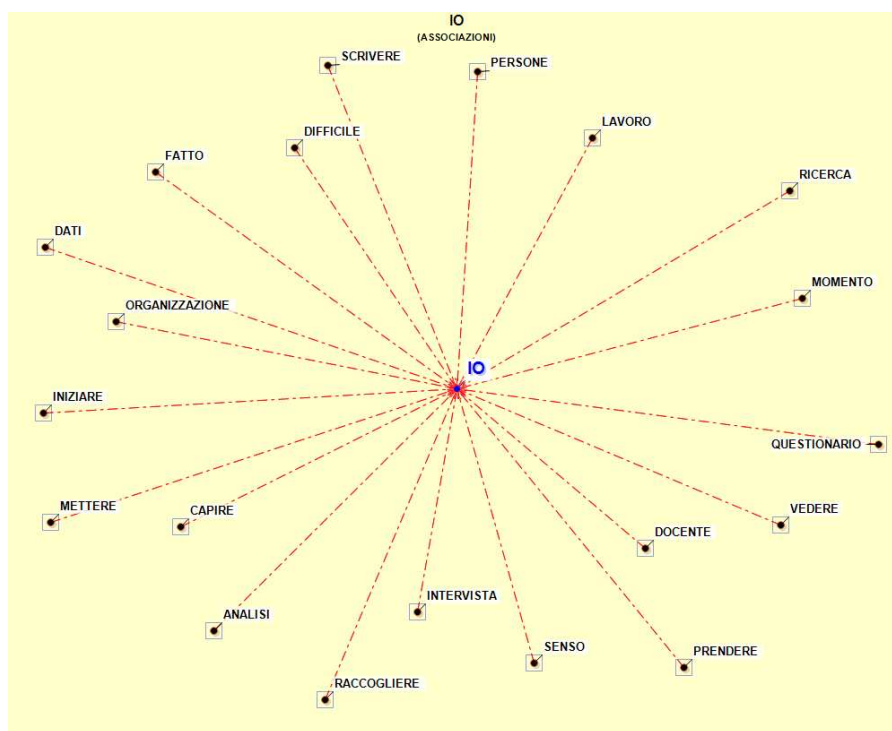


Figura 61 – Associazioni di parole: “io” (occorrenze 293)

Non compare, invece, il riferimento a “noi”. Non solo, in questo secondo gruppo “noi” non è nemmeno tra le parole chiave con occorrenza >10. Quell’*identità collettiva* che traspariva chiaramente nel *trend* della prima comunità non sembra trovare spazio generativo nel secondo gruppo di ricercatori. Il protagonista di questa seconda comunità rimane il giovane ricercatore, colto nella sua personale relazione con l’organizzazione. La *variabilità* del gruppo docente che abbiamo precedentemente messo a fuoco potrebbe, in effetti, motivare questa differenziazione all’interno del gruppo, senz’altro sostenuta anche dalla duplice appartenenza dei ricercatori ai due corsi di laurea in Scienze della Formazione Continua (5) e in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi Scolastici e Formativi (2). Nella comunità precedente i ricercatori erano tutti provenienti dal corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Continua e dunque tutti accomunati da un medesimo *background* oltre che tutti inseriti nei servizi formazione delle organizzazioni di riferimento. Il secondo gruppo invece si apre maggiormente ai contesti sociali aumentando la variabilità dei settori di operatività delle organizzazioni. Si tratta di nuovi elementi che, evidentemente, il maggior numero di incontri di monitoraggio in presenza che ha caratterizzato la seconda comunità PARIMUN, non ha consentito di uniformare mantenendo ciascun ricercatore autonomo nel proprio percorso e “distaccato” dal resto del gruppo. È evidente, infatti, che oltre alle sollecitazioni promosse nei *forum on-line* esista tutta una rete di comunicazioni non visibili al ricercatore che caratterizzano un gruppo, che, ancor prima che un gruppo di ricerca, è stato un gruppo classe. Questa caratteristica, attribuibile alla

prima comunità, non lo è affatto alla seconda che unisce studenti appartenenti a corsi di laurea e ad annualità accademiche differenti.

A tale proposito è interessante evidenziare come i *confronti tra coppie* maggiormente interessanti siano quelle tra “docente-io” (figura 62) e “progetto PARIMUN-io” (figura 63). Il primo binomio tocca il rapporto con l’“organizzazione”, gli strumenti (“intervista”) e la fase di avvio del lavoro (“iniziare”). Il secondo tocca più direttamente il rapporto con il “referente” dell’organizzazione, rapporto mediato dalla direzione PARIMUN, e tocca in misura minore il “percorso”.

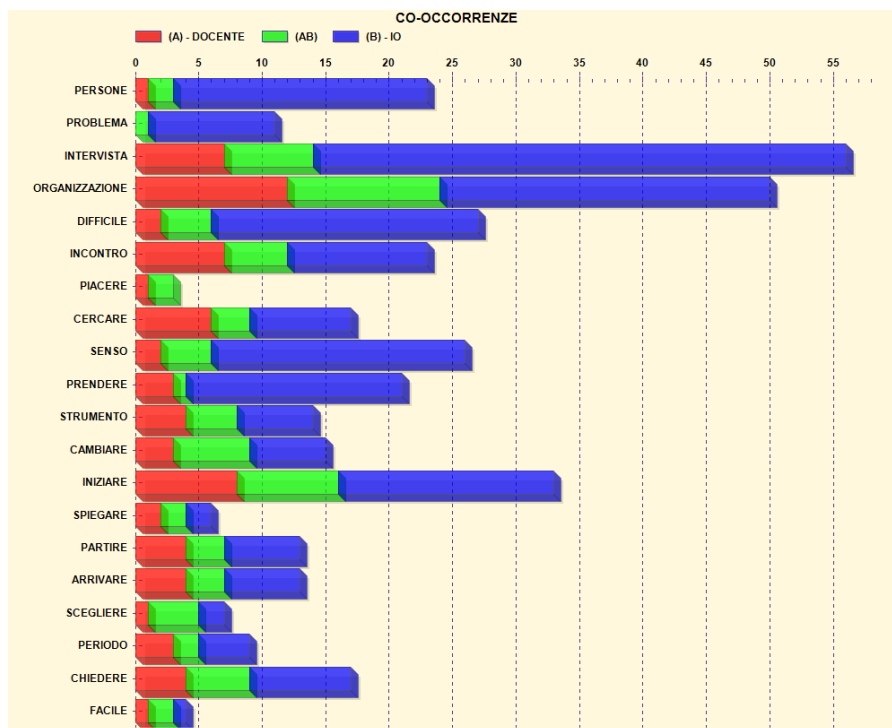
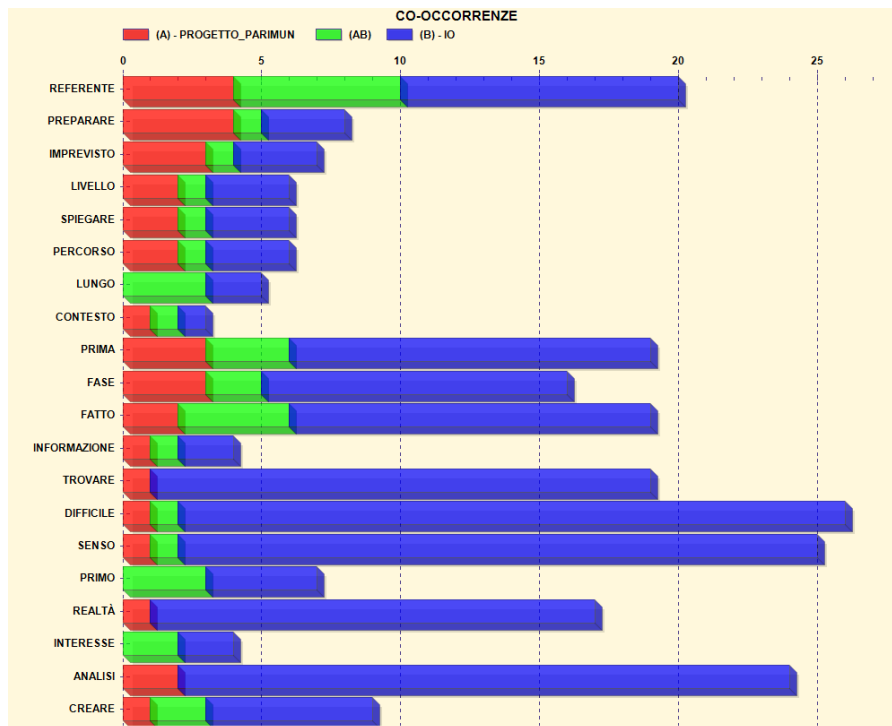


Figura 62 – Confronti tra coppie: “docente-io”



*Figura 63 – Confronti tra coppie: “progetto PARIMUN-io”*

Andiamo ora ad esplorare l’analisi fattoriale delle corrispondenze (figura 64). Se osserviamo i rapporti di vicinanza tra i nuclei tematici richiamati da T-LAB notiamo che il primo quadrante ci restituisce, in rosso, la dimensione dell’“incontro” con l’organizzazione. Il secondo quadrante, raggruppa, in verde, i nuclei relativi all’avvio del lavoro di indagine che evidentemente continua a rivestire un ruolo importante nella narrazione del processo di ricerca sebbene l’intervista, ricordiamo, venga proposta ai ricercatori ad almeno un mese di distanza dalla discussione di laurea. Il terzo quadrante ci riporta, invece, al “senso” dei dati, alla loro interpretazione dunque, e al “piacere” che da essa trae il ricercatore che vede, finalmente, i vari tasselli del proprio lavoro ricomporsi e la propria “tesi” prendere forma. Torna quella dimensione estetica già espressa a proposito delle associazioni al lemma “bello”. Veniamo, infine, al quarto quadrante che sembra proporci, con il coloro blu, tutta la dimensione della somministrazione degli strumenti, dalla loro “costruzione” fino al “riuscire” e al “chiedere” di somministrare il “questionario” o l’“intervista”. Se analizziamo poi le distanze tra i nuclei tematici, possiamo rilevare poi un’interessante polarità tra “strumento” e “utilizzare”, da un lato, con “tesi” e “analisi” dall’altro: ritorna la dicotomica riflessione sulla distanza tra il dire e il fare, o meglio, potremmo invertire, tra il fare e il dire: lo strumento prima viene somministrato sul campo e poi analizzato e interpretato nella redazione della tesi di laurea.

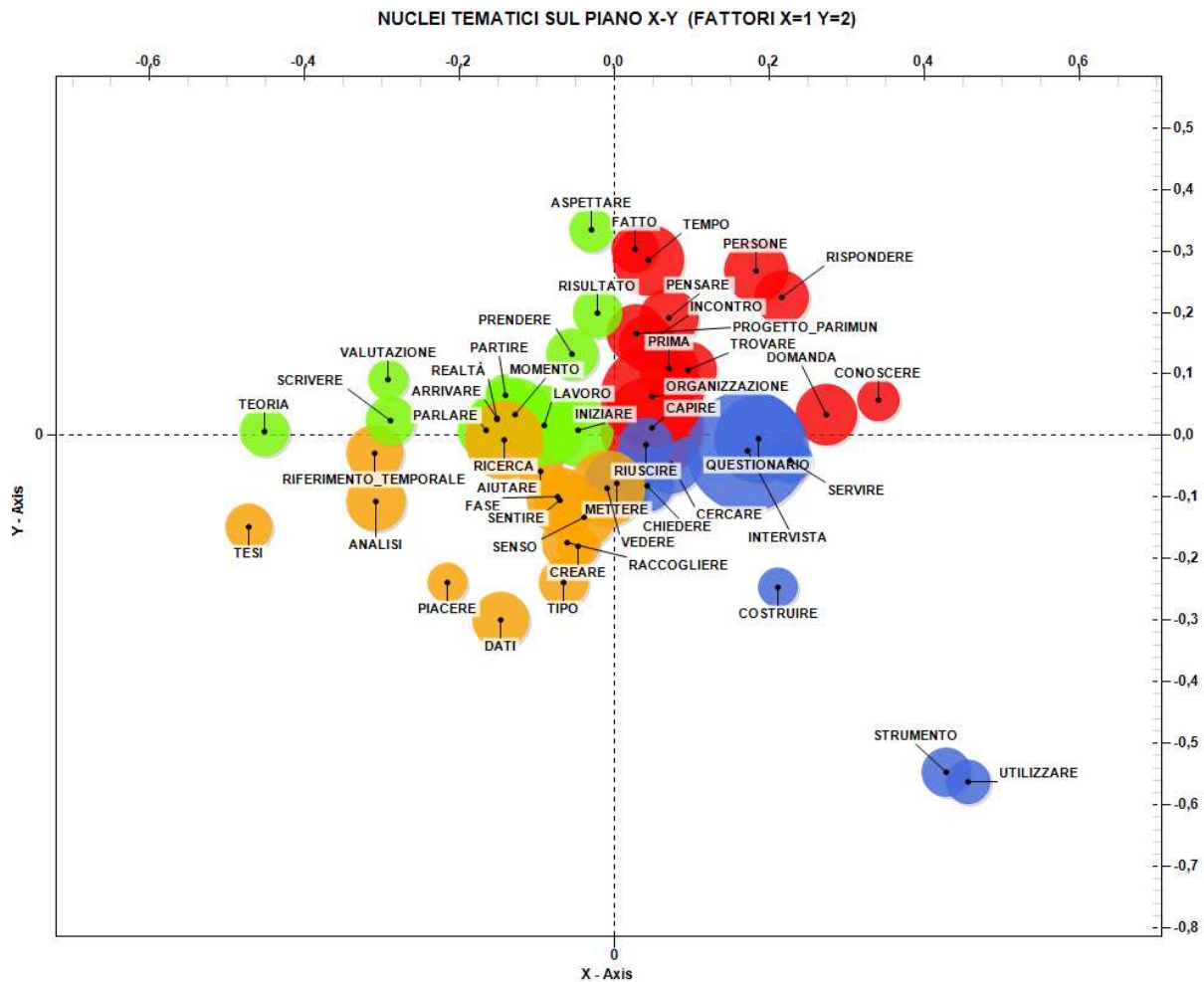
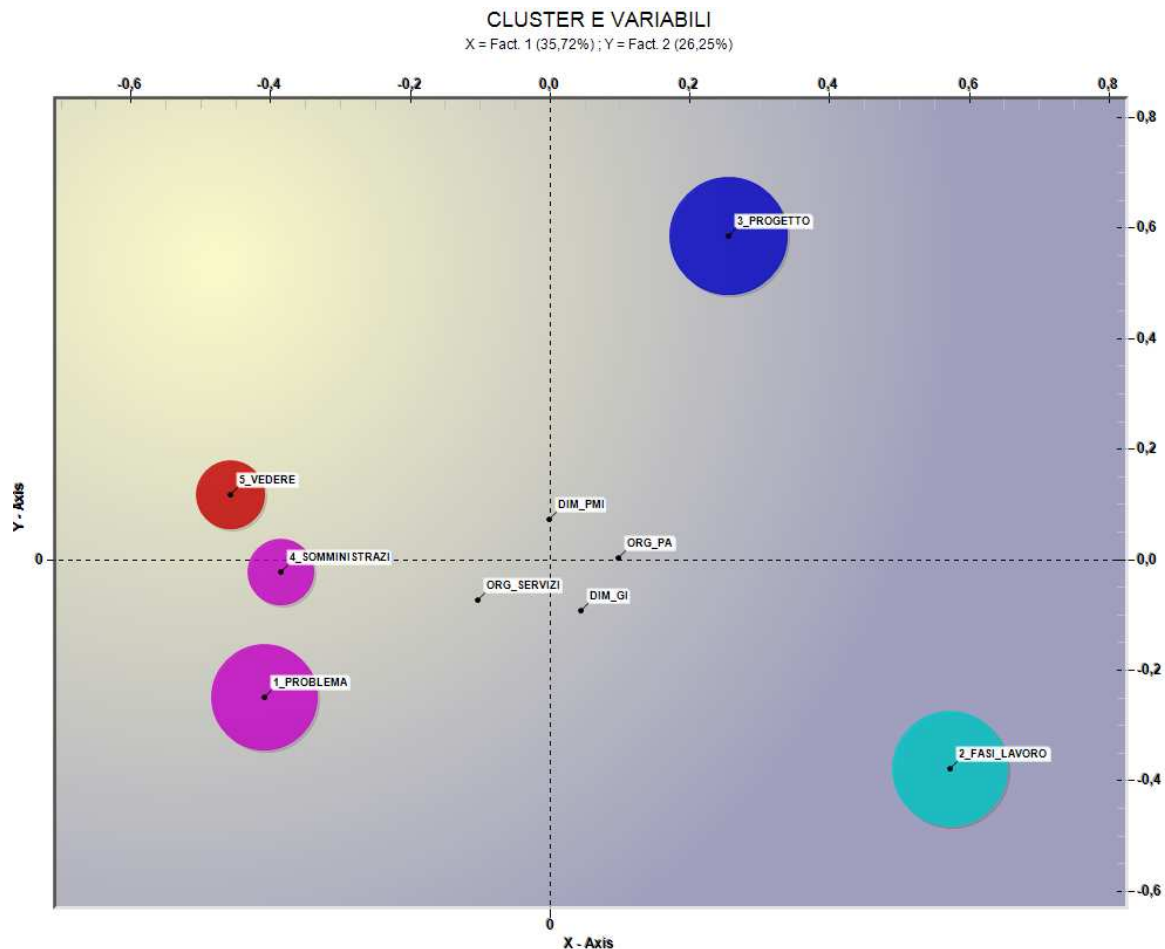


Figura 64 – Analisi fattoriale delle corrispondenze (Gruppo 2, interviste)

#### 6.4.6. Le interviste al secondo gruppo di ricercatori PARIMUN: analisi tematiche e comparative

Le analisi tematiche ci conducono all'interpretazione dei *contesti elementari* rintracciati da T-LAB (figura 65). Il primo cluster, e il più importante per rappresentatività, è da ricondursi al “problema” di ricerca. I lemmi che lo compongono risultano infatti: “pensare”, “problema”, “persone” e “rispondere”. Il secondo è invece riconducibile alle “fasi di lavoro” necessarie per elaborare una risposta al suddetto problema; esso ci riporta infatti alla “teoria” ma anche all’“analisi” dei dati e ancora allo “scrivere” e al “consegnare” il lavoro. Il cluster successivo, il terzo, l’abbiamo nominato “progetto” poiché fa riferimento principalmente al “progetto PARIMUN”. Il quarto cluster è invece riconducibile alla “somministrazione” degli strumenti e rimanda a lemmi quali: “persone”, “intervista”, “rispondere”, “domanda”, “questionario”. Il quinto ed ultimo cluster visualizzato nel piano fattoriale è, infine, collegato all’azione di “vedere”, ossia di vedere nei “numeri” la risposta al problema a cui si ispira il primo cluster. Esso rimanda infatti a “vedere”, per l’appunto, ma anche a “numeri”, “tabella”, “rispondere” e ci riporta, dunque, all’interpretazione dei dati.



*Figura 65– Analisi dei contesti elementari cluster & variabili (Gruppo 2, interviste)*

Se andiamo poi a verificare la collocazione dei lemmi sul piano cartesiano (figura 66) possiamo proseguire con le nostre riflessioni evidenziando, intanto, una certa dispersione degli stessi che sembrano però catalizzarsi intorno a tre nuclei principali. Ci è possibile rilevare una prima polarità suggeritaci dal primo fattore che spiega il 35% circa della varianza totale, tra “pensare” e “problema” contro “finire” e “consegnare”, tra la dimensione quindi *euristica* di approccio al problema di ricerca contro il suo trattamento più *operativo*. Possiamo poi rintracciare una seconda opposizione sull’asse delle ascisse, il cui fattore legge oltre il 26% della varianza totale, tra “entrare” e “percorso” contro “metodologia”, ad evidenza, ancora una volta di una dicotomia tra la dimensione più *accademica* del progetto PARIMUN e la dimensione più *operativa* delle fasi del lavoro di ricerca, dimensioni entrambe testimoniate anche dalla *modellizzazione dei temi emergenti* (figura 67).



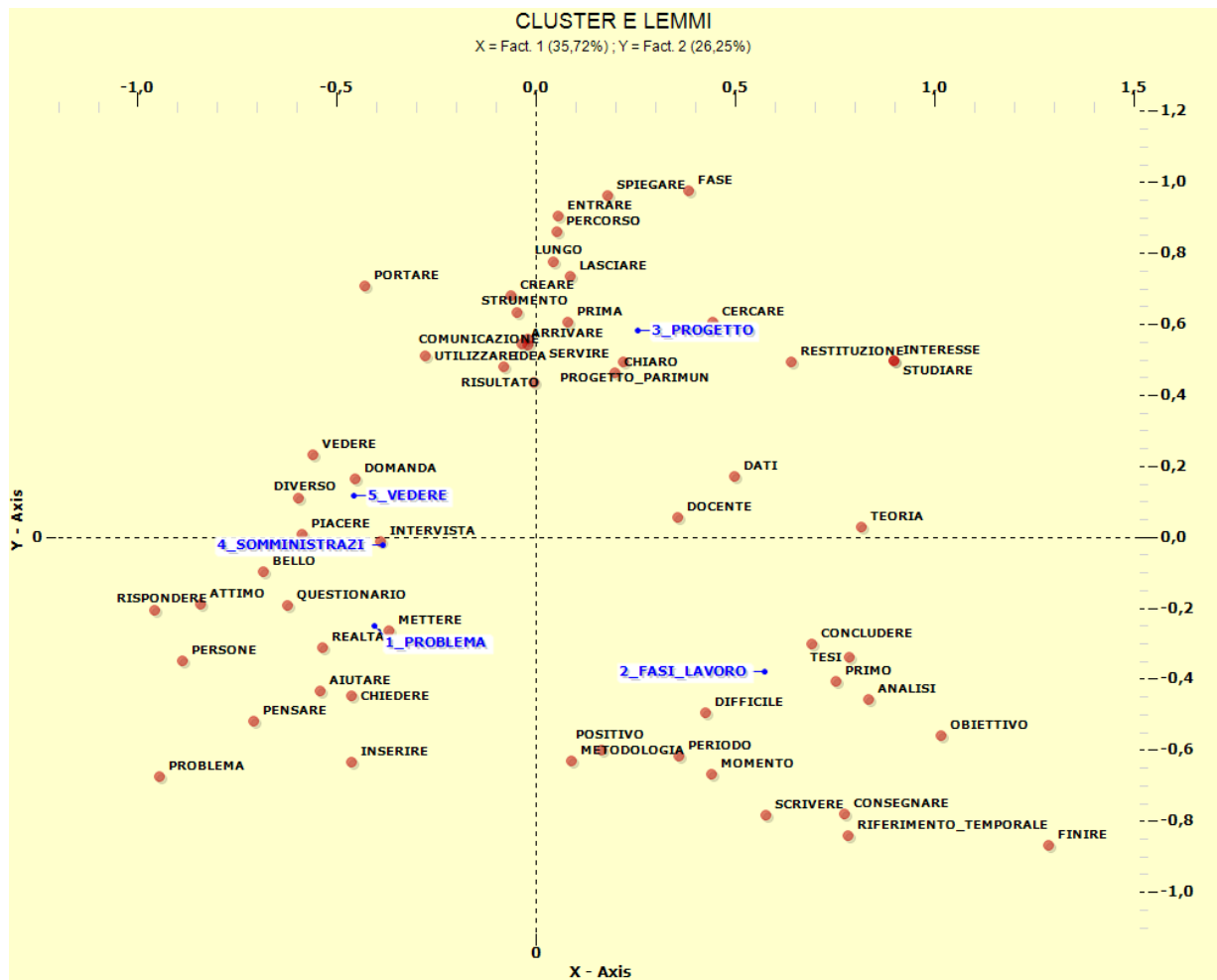


Figura 66 – Analisi dei contesti elementari cluster & lemmi (Gruppo 2, interviste)

La *modellizzazione* porta alla ribalta un altro elemento degno di nota che ha accompagnato tutti i percorsi di ricerca di questa seconda comunità di studenti. Si tratta dell’“imprevisto” al quale dedichiamo la nostra attenzione a partire dagli estratti di seguito riportati.

“Secondo me avevano degli impedimenti dall’alto. Poi comunque hanno avuto difficoltà anche loro, nella fase Febbraio-Marzo [...], questa cosa ha fatto bloccare il progetto, non si sapeva se il progetto sarebbe andato avanti”.

“Ho elaborato il quadro teorico, quindi li è stata più una cosa biografica, poi la stesura, ho cercato di creare un bel pacchetto di contorno al lavoro che avevo fatto. Adesso seguirà l’incontro, che non sarebbe da comprendere qua, l’incontro di restituzione. [ ... ] Imprevisti: Sempre il momento\_in\_cui ho avuto una grande difficoltà.. non è stato un rapporto”.

“L’imprevisto non è dipeso da noi, può essere avvenuto durante il seminario, dunque il convegno era stato preparato per il progetto ma paradossalmente [...] non si è citato il suo nome e quindi quando le persone si sono trovate il mio questionario dentro alle cartelline dove in alcune domande veniva inserito il progetto [...]”.

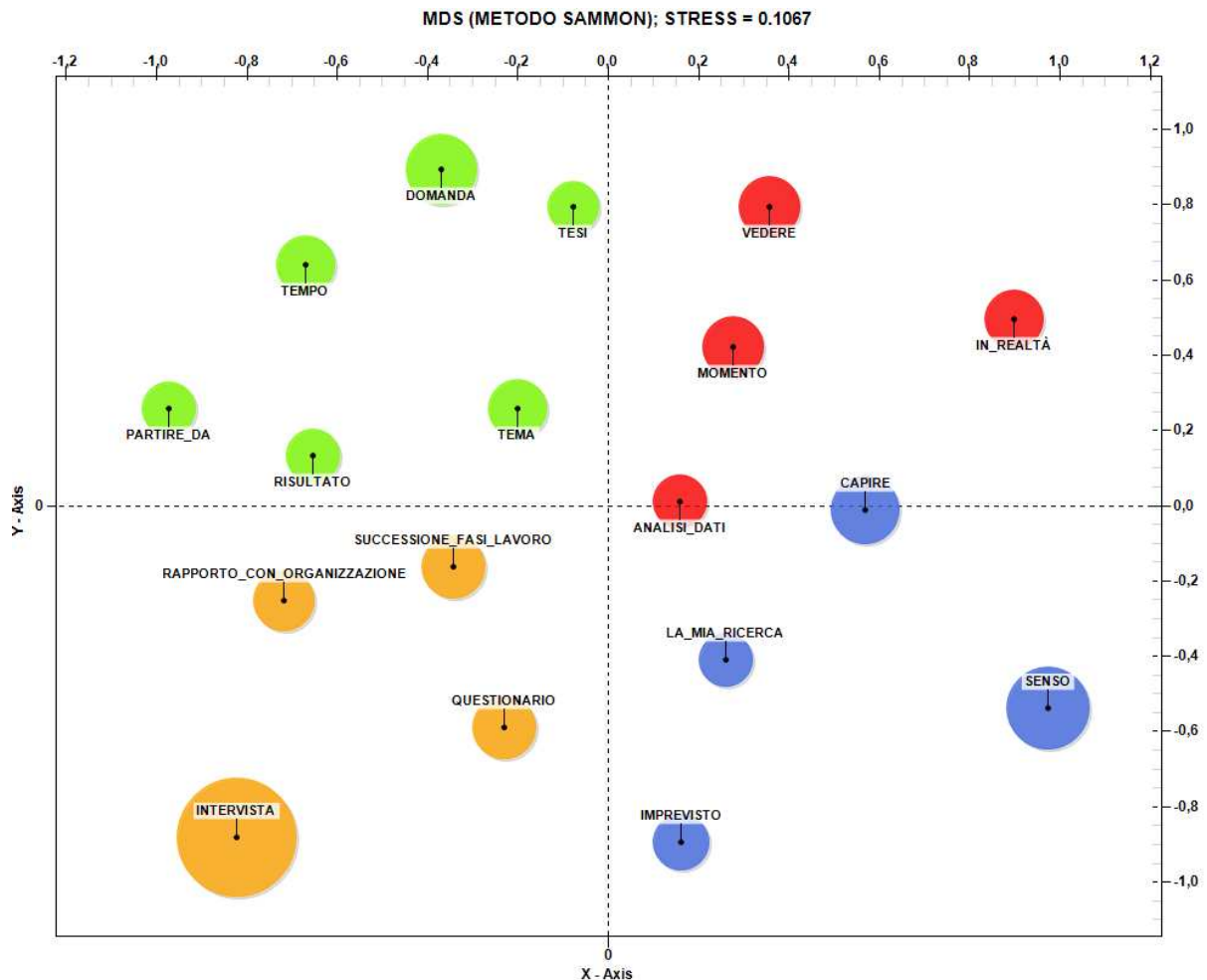


Figura 67 – Modellizzazione dei temi emergenti (Gruppo 2, interviste)

Un altro *tema* importante su cui ci sembra importante riflettere è quello che abbiamo inserito sotto la denominazione “la mia ricerca” e che ci riporta al significato che ciascun percorso riveste per il singolo ricercatore. Vediamo, anche in questo caso, alcuni stralci.

“Un'altra cosa è che non sento che questa esperienza è conclusa; nel\_senso\_che si è conclusa la mia ricerca e sono soddisfatta anche di quello che ne è uscito ma non si è concluso il mio percorso nel\_senso\_che uno studio così approfondito spero che possa avere delle fasi di evoluzione e anche personale quindi che quegli stessi temi non siano la prima e l'ultima volta che li maneggio”.

“Il piacere più\_grande è\_stata la possibilità di fare proprio una ricerca che alla\_fine è un'opportunità che non è facile avere, sono entrata un po' in punta\_di\_piedi in quello che poteva essere un contesto organizzativo in cui non avevo mai avuto niente a\_che\_fare”.

“E poi alla\_fine invece adesso mi sembra che sia tutto piccolo quello che ho fatto, forse non mi rendo conto\_di tutto il lavoro che ho fatto perché ho cercato di vedere passetto per passetto, perché ogni\_volta che cercavo di guardare all'orizzonte mi spaventavo, per cui ho fatto uno step alla volta e questo mi ha dato modo di riuscire a vivere nel miglior modo possibile tutta la tesi”.

Se passiamo poi alle *analisi comparative*, l'*analisi delle corrispondenze* ci consente di approfondire ulteriormente le nostre considerazioni (figura 68) sebbene anche in questo caso ci sia una certa dispersione dei lemmi sul piano fattoriale che imputiamo agli elementi che già sopra abbiamo precisato e descritto. Tuttavia possiamo rilevare una prima polarità sull'asse

delle ascisse, spiegata dal primo fattore che copre oltre il 61% della varianza totale. E la polarità è tra la “restituzione” e lo “scrivere” ossia il dar forma al progetto di ricerca, contro la “comunicazione” con l’organizzazione, talvolta difficoltosa e complessa. Il secondo fattore, situato sull’asse delle ordinate, ci riporta invece ad una opposizione tra la dimensione, ancora una volta operativa, del percorso di ricerca e delle sue fasi di lavoro (“fase”, “preparare”, “imprevisto”), contro il “tema” e il “problema” oggetto d’indagine visti nella loro dimensione più teorica.

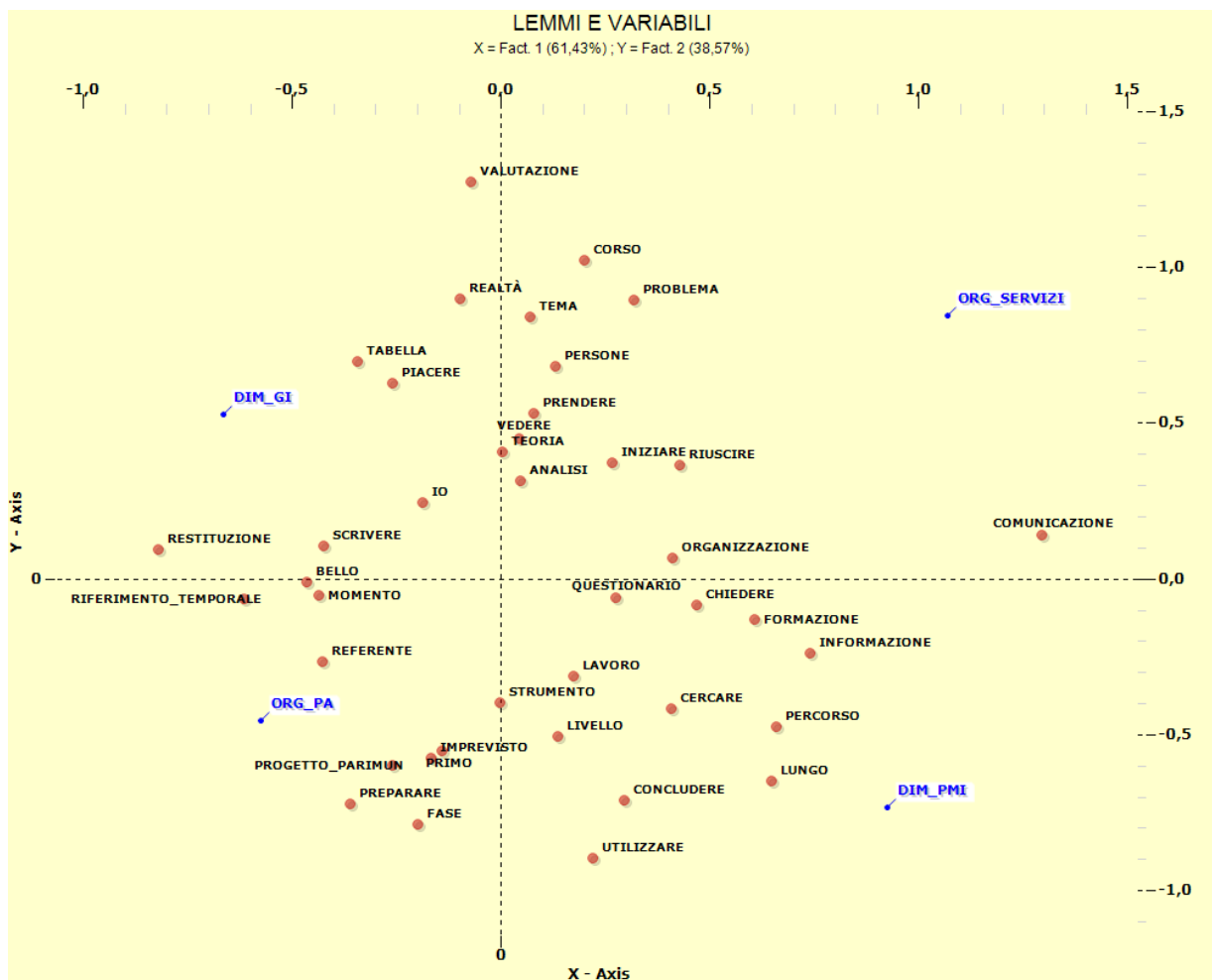


Figura 68 – Analisi delle corrispondenze (Gruppo 2, interviste)

### 6.4.7. Alcune riflessioni sul secondo gruppo di ricercatori PARIMUN

A questo punto del nostro lavoro interpretativo abbiamo preso in rassegna tutti i documenti, diari, capitoli PARIMUN e narrazioni contenute nelle interviste, elaborati dai ricercatori PARIMUN delle due comunità oggetto di indagine.

L’evoluzione della prima comunità ha condotto la nostra attenzione verso la formazione di una *identità collettiva*: dal singolo ricercatore al gruppo di ricerca composto dal triangolo studente-docente-referente aziendale. È in questa *forma*, assunta dalle dinamiche tra i soggetti implicati

nella ricerca PARIMUN, che possiamo rintracciare la caratteristica principale di questo primo gruppo di ricercatori.

Veniamo ora alla seconda comunità. Dopo un'iniziale focus sulla dicotomia teoria-pratica, comune alla prima comunità, il secondo gruppo si contraddistingue per un accento sempre posto sul *vissuto* del ricercatore, preso però come singolo e non più nella sua evoluzione dall'“io” iniziale al “noi” conclusivo. Ritroviamo l'attenzione al vissuto nell'interesse di questo gruppo verso la *relazione* diretta e singolare con l'organizzazione e le persone che ne fanno parte, come ci testimonia l'analisi fattoriale dei nuclei tematici. È, infatti, la *somministrazione degli strumenti* la fase che più sollecita le riflessioni dei ricercatori, soprattutto nei capitoli PARIMUN che ad essa dedicano gran parte del loro contenuto. E dallo scontro/incontro con gli interlocutori, i ricercatori traggono il senso della loro esperienza di ricerca e formulano riflessioni sui due mondi, quello accademico e quello organizzativo, con i quali collaborano (si riveda, a tale proposito, la *modellizzazione dei temi emergenti* relativa al corpus capitoli PARIMUN).

L'intervista, infine, conduce il singolo ricercatore ad un bilancio del proprio lavoro, un bilancio che si profila soprattutto *esperienziale* ed *estetico*. Lo junior, sollecitato dall'intervista, sembra osservarsi nel proprio percorso; sembra osservare le proprie azioni e la propria relazione con gli interlocutori giungendo, a fine ricerca, a tracciare un rendiconto della propria esperienza rispetto alle aspettative. Ecco che il giudizio che ne dà è anche, come abbiamo detto, estetico, nel senso che l'etimo di questa parola ci suggerisce, con riferimento, dal greco *aistêtikòs*, a ciò che è sensibile, capace di sentire. Il ricercatore del secondo gruppo dedica maggiore spazio al proprio vissuto e alle proprie sensazioni. Forse perché maggiormente sollecitate dall'imprevisto? Non dimentichiamo infatti che tutti questi ricercatori hanno affermato di aver incontrato nel loro percorso almeno un *imprevisto*. Non importa in quale fase della ricerca essi abbiano dovuto fronteggiarlo; ciò che conta è che un elemento imprevedibile li abbia costretti, tutti, a rivedere i propri disegni di ricerca quasi sempre bloccandoli, anche solo brevemente, nel loro avanzare. E l'imprevisto, evidentemente, li ha coinvolti e, potremmo dire, “travolti”, prima di tutto come singoli implicati, personalmente, in prima linea, presso l'organizzazione. Anche l'imprevisto potrebbe aver dunque alimentato, insieme agli altri elementi già tracciati, questa singolarità che connota i percorsi del secondo gruppo di ricercatori.

A questo punto del nostro percorso di analisi abbiamo evidenziato, supportati dall'analisi testuale quantitativa, alcuni tratti caratterizzanti i progetti di ricerca elaborati dalle due comunità di ricercatori PARIMUN. L'analisi qualitativa che segue ci consentirà di andare maggiormente a fondo e di cogliere elementi, ulteriori, che potranno qualificare l'esperienza di “ricerca PARIMUN” vissuta dai 18 ricercatori presi, qui, in considerazione.

## **6.5. La “strategia del geografo”: l'analisi di contenuto qualitativa**

La strategia che con Lancia (2004) abbiamo definito *del pescatore* ci ha condotti ad una analisi quantitativa dei 54 documenti elaborati dai ricercatori: 33 relativi alla prima comunità e 21 alla seconda. Abbiamo potuto, grazie all'uso del software T-LAB, rintracciare e tracciare delle

tendenze in entrambe le comunità che abbiamo accompagnato e osservato all'opera ed evidenziare la rilevanza di alcuni elementi che hanno reso peculiari i progetti di ricerca realizzati dalle stesse, comparandole.

Ciò che ora ci interessa fare è setacciare ulteriormente il materiale che abbiamo a disposizione. Con l'analisi testuale ci siamo fermati ad un livello di *granulosità*, direbbe Vermersch (2005), piuttosto "grossolano". È invece nostra intenzione raffinare il nostro lavoro, volendo dare visibilità alla profondità e alla finezza delle riflessioni elaborate dai ricercatori. Per questo adottiamo ora una strategia che abbiamo definito del *geografo*. Guidati dalle coordinate che l'analisi testuale ci ha fornito, intendiamo infatti orientare la nostra attenzione verso i dettagli che rendono ciascun percorso di ricerca peculiare. E lo faremo con un'analisi di contenuto qualitativa (Cicognani, 2002). Come già abbiamo detto, i risultati dell'analisi testuale guideranno la nostra categorizzazione e, in particolare, ci indicheranno i focus sui quali andremo a concentrarci evidenziando, per ogni comunità di ricerca, tutte le possibili alternative presenti nei molteplici percorsi analizzati. Perciò, vista l'esiguità dei numeri a cui ci riferiamo, non ci soffermeremo esclusivamente sui concetti più frequentemente rintracciabili nel corpus, ma andremo a recuperarne la totalità così da costruire, proprio come dei geografi, delle mappe che riproducano la geografia dei percorsi dei ricercatori: le alture, le pianure, gli avvallamenti che gli juniores hanno incontrato nei loro progetti di ricerca e che hanno reso i percorsi, in alcuni momenti più spediti e confortevoli, in altri momenti impervi e rallentati.

In questa prima parte di presentazione dell'analisi di contenuto qualitativa, soffermeremo la nostra attenzione sugli elaborati dei ricercatori PARIMUN, dunque: diari, capitoli PARIMUN ed interviste. Successivamente ci dedicheremo alle trascrizioni delle interviste semi-strutturate condotte con direttori di tesi e referenti aziendali. Ricordiamo che esse non sono state trattate quantitativamente con il supporto di T-LAB e saranno oggetto, esclusivamente, di un'analisi qualitativa. Al termine della rassegna che ci avviamo a presentare potremo *triangolare* le posizioni e i punti di vista di ricercatori PARIMUN, docenti direttori di tesi e referenti delle imprese e delle organizzazioni.

## **6.6. L'analisi di contenuto qualitativa: il metodo di analisi dei contributi dei ricercatori PARIMUN**

Nella prima fase del nostro lavoro di indagine, l'analisi testuale quantitativa è stata guidata dal calcolo delle occorrenze delle parole che compongono i testi analizzati, poi trattate con un software dedicato e secondo le regole richieste da questo ultimo.

In questa seconda fase, l'analisi di contenuto qualitativa ci consente di allestire un metodo ad hoc che riprenda le nostre guide teorico-metodologiche: la *Reflective Practice* di Schön (1993) e l'*Epistemologia Operativa* di Fabbri & Munari (1984-2005). Nella presentazione dei nostri strumenti eravamo, infatti, partiti da un'affermazione che avrebbe poi connotato e caratterizzato tutto il nostro lavoro di analisi. Abbiamo sostenuto che sarebbe stato possibile scorgere il valore formativo del partenariato tramite l'osservazione delle *inter-azioni* tra i due soggetti, università e impresa. E, così pure, abbiamo ritenuto che queste inter-azioni si possano rappresentare in una concatenazione di "*azioni-reazioni-resistenze*", per rifarci ad un lessico

piagetiano, che può esserci “restituita” attraverso la promozione di una *postura riflessiva*. Quali sono dunque le *azioni* compiute dal giovane ricercatore sul terreno della ricerca? Quali le *reazioni* dei suoi interlocutori e le eventuali *resistenze* incontrate?

Questo primo livello di *azione* ci rimanda a quella che abbiamo definito “pratica della ricerca”: una prima dimensione con cui il ricercatore PARIMUN interagisce e che sollecita riflessioni sulle fasi di lavoro di una ricerca empirica che, nel caso di PARIMUN, ricordiamo, è anche una ricerca partenariale. Sappiamo, dunque, guidati dalle tendenze messe in evidenza dall’analisi testuale, che la fase iniziale di precisazione e “trattamento” della domanda ha particolarmente assorbito lo specializzando così come la fase di costruzione e di somministrazione degli strumenti.

Ma c’è un secondo livello che interessa particolarmente il nostro sguardo ed è quello che *l’Epistemologia Operativa* ci aiuta a mettere a fuoco. Le azioni concrete messe in atto dal ricercatore PARIMUN sono anche *azioni cognitive* che sollecitano in lui riflessioni che vanno oltre lo *step by step* della ricerca. Sono riflessioni che conducono lo studente ad esplorare la propria *postura epistemologica*, il proprio rapporto con le conoscenze acquisite nel percorso di studi e il nuovo rapporto che sta costruendo con le conoscenze che la ricerca empirica stimola in lui. Il livello più alto di questa riflessione è quella che potremmo definire *teorizzazione* e che riscontriamo laddove il ricercatore giunge a precisare una propria definizione, empirica, di un concetto o di un metodo che, evidentemente, ha a che vedere con il proprio ambito di indagine, da un lato, e con il proprio percorso di soggetto conoscente dall’altro.

Per esemplificare il metodo di analisi che abbiamo adottato secondo i presupposti sopra descritti, riportiamo di seguito tre figure che restituiscono:

- le azioni del ricercatore PARIMUN (o le sue re-azioni), suddivise per macrofase di avanzamento della ricerca;
- le azioni dell’organizzazione (o le sue re-azioni), sempre suddivise per macrofase di avanzamento della ricerca;
- le azioni del docente direttore di tesi (o le sue re-azioni), ancora una volta seguendo la medesima suddivisione.

Al fine di restituire una mole così dettagliata di informazioni ci siamo avvalsi di un software, *Free Mind Map*, solitamente utilizzato per la costruzione di mappe concettuali. Non è l’uso che ne faremo: piuttosto adotteremo il software al fine di restituire graficamente le molteplici sfaccettature che per ogni livello di analisi – e di riflessione – ritroviamo nei testi elaborati dai ricercatori PARIMUN.

### **6.6.1. I diari della prima comunità di ricercatori PARIMUN**

Partiamo dai diari della prima comunità di ricercatori PARIMUN. La figura 69, sotto riportata, ci presenta le azioni/reazioni del ricercatore PARIMUN per fase di avanzamento della ricerca. Ad ogni fase vengono attribuite, dunque, delle azioni ben precise. Per rendere quanto più chiaro ed immediato possibile il metodo che abbiamo adottato, riportiamo a seguito di ogni

azione (identificata dal verbo) l'estratto corrispondente dei testi. È possibile notare che la maggior parte dei verbi riportati coincidono con quelli che ritroviamo negli output delle *associazioni di parole* prodotti da T-LAB. Laddove il verbo non fosse utilizzato direttamente nell'estratto riportato abbiamo provveduto ad identificarlo: ad esempio, per l'estratto “questa riflessione riesco a farla solo ora che sono riuscita a superare in parte lo scoglio di comprendere la domanda del committente”, il verbo che abbiamo associato è “riflettere”. Lo stesso abbiamo fatto per le azioni/reazioni dell'organizzazione (figura 70) e del docente direttore di tesi (figura 71). Solo in riferimento all'*imprevisto* non abbiamo fatto riferimento ad azioni quanto più agli *eventi* che hanno connotato l'imprevisto stesso.

Abbiamo optato per questa modalità di restituzione poiché il diario si configura principalmente come “cronaca” della ricerca: esso ci restituisce principalmente una successione di azioni e di eventi, dettagliatamente argomentati dal ricercatore e seguiti dalle riflessioni che riportiamo in seguito.

Osservando le azioni/reazioni dei tre interlocutori (figura 69, 70, 71) emerge chiaramente il ruolo, attivo e propositivo, ricoperto dal giovane ricercatore chiamato a negoziare, soprattutto in fase di avvio, le proprie scelte metodologiche. Si profila poi il ruolo facilitatore (“introdurre”, “fornire spiegazione”, “dichiarare”) o, al contrario, ostacolatore (“non autorizzare”) che può essere assunto dall'organizzazione. Infine, il ruolo del docente si definisce come ruolo di guida (“suggerire”, “fornire”, “concordare”).

Dopo aver evidenziato le azioni/reazioni dei tre protagonisti del progetto PARIMUN, proseguiremo con la restituzione delle riflessioni che hanno trovato sede privilegiata nei diari redatti dalla prima comunità di ricercatori. Si tratta di:

- riflessioni di carattere metodologico collegate alle diverse fasi di avanzamento della ricerca: la fase di “trattamento” della domanda di ricerca; la fase di costruzione degli strumenti di indagine; la successiva fase di somministrazione;
- riflessioni sulla *postura* esercitata dal giovane ricercatore junior e riflessioni sull'esperienza stessa di ricerca;
- riflessioni sulla formazione e sulla ricerca nelle organizzazioni e nelle imprese, lette secondo la percezione che il giovane ricercatore trae dalla propria esperienza;

Anche per queste riflessioni abbiamo ritenuto chiarificatore riportare, nuovamente, il riferimento alle *azioni* e gli stralci di testo in cui esse sono descritte.

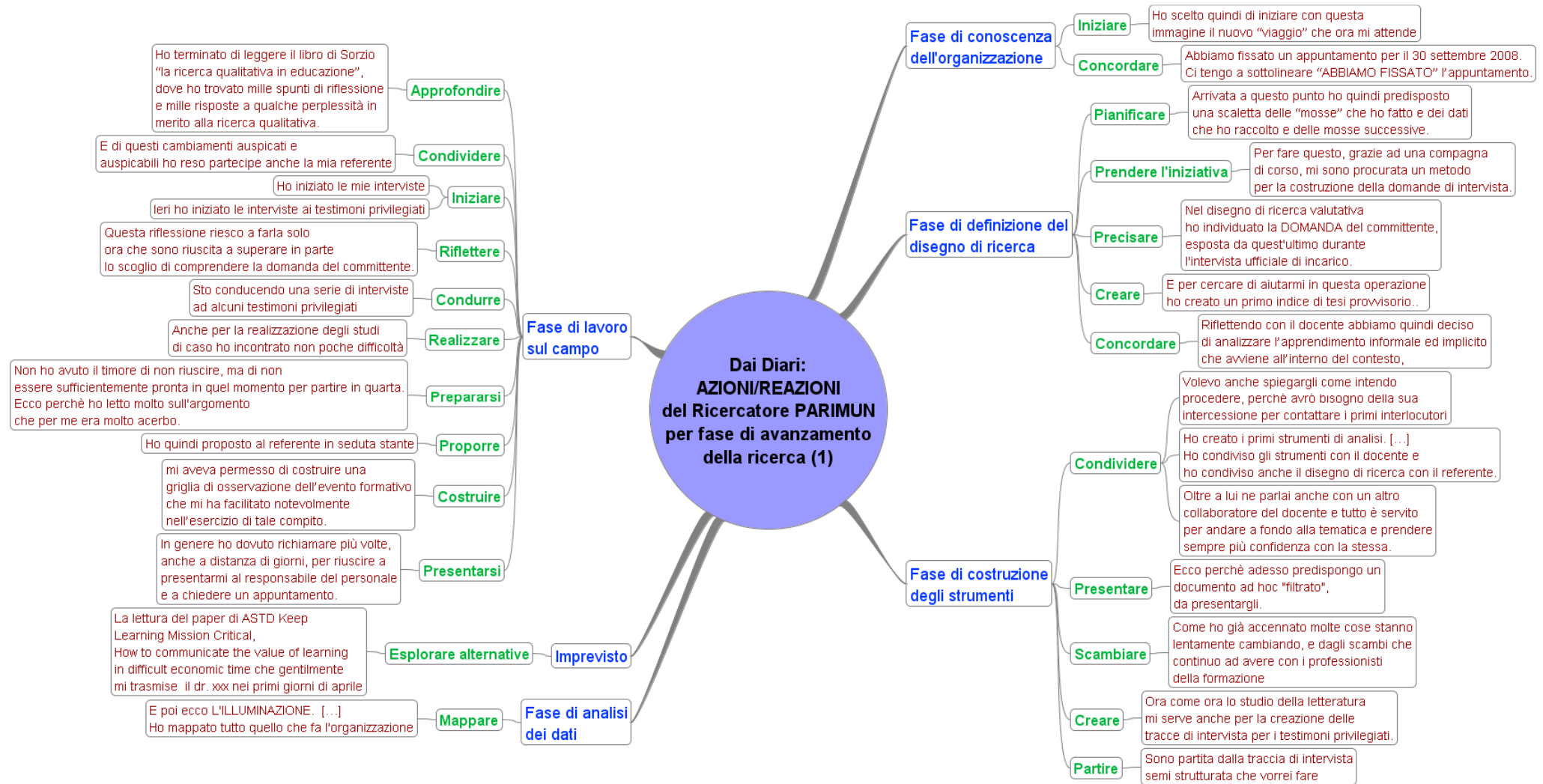


Figura 69 – Azioni/Reazioni del Ricercatore PARIMUN (Gruppo 1, Diari)



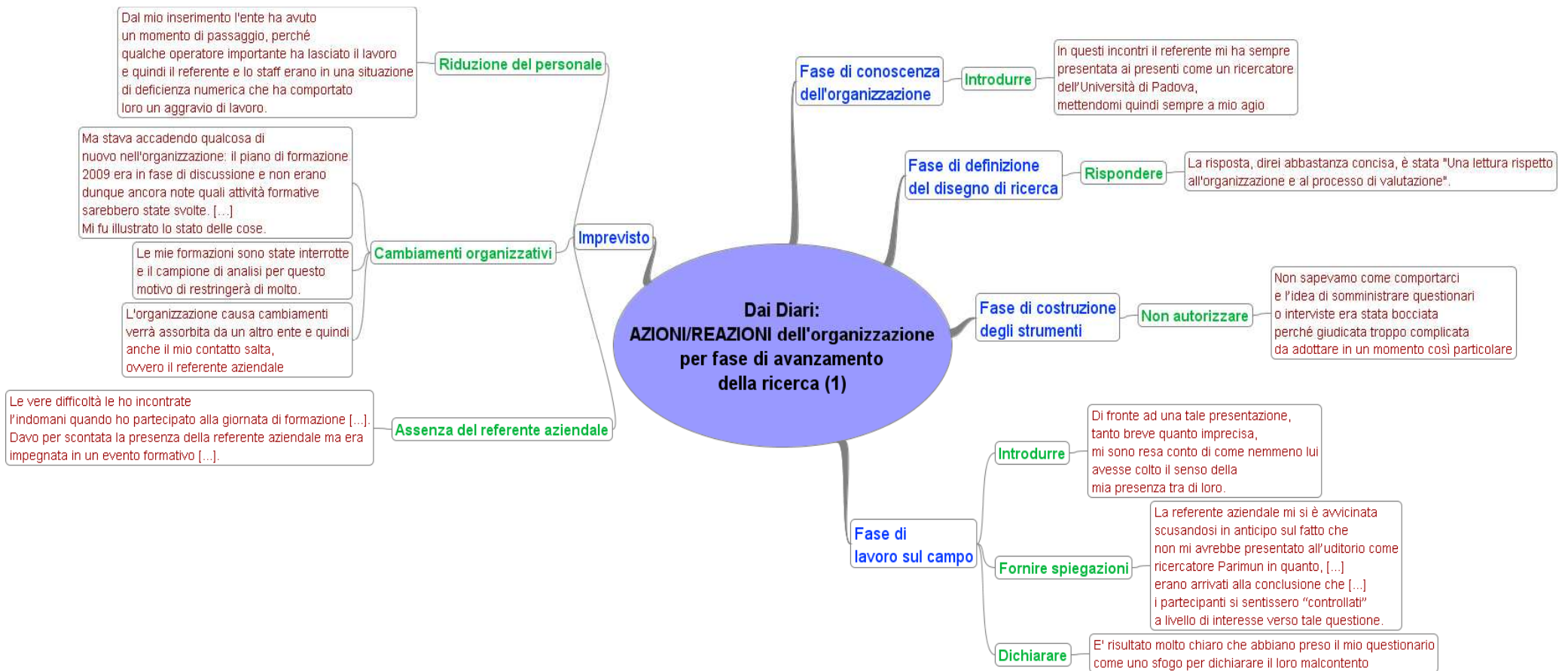


Figura 70 – Azioni/Reazioni dell'organizzazione (Gruppo 1, Diari)



Figura 71 – Azioni/Reazioni del docente per fase di avanzamento della ricerca (Gruppo 1, diari)



Figura 72 – Riflessioni dei ricercatori PARIMUN (Gruppo 1, Diari)

Partiamo dalle riflessioni che abbiamo definito “metodologiche” poiché hanno a che vedere con le macrofasi tradizionali di avanzamento di una ricerca empirica: dalla comprensione e precisazione della domanda di ricerca proposta dall’organizzazione, accompagnata da una conoscenza della tematica di indagine e del contesto organizzativo in cui essa si svolgerà, fino alle già citate fasi di scelta, costruzione e somministrazione degli strumenti. Emerge chiaramente come “riflettere”, “rendersi conto”, “prendere consapevolezza”, “scoprire”, siano le azioni più frequentemente descritte dai ricercatori nei loro diari e come tali operazioni prendano forma a partire da una connessione tra la teoria del bagaglio formativo universitario e le pratiche dell’inserimento nel contesto di indagine.

Nella prima fase del progetto di ricerca, quella di incontro con l’organizzazione e di definizione della domanda da cui prende avvio tutto il lavoro di indagine (figura 73), l’operazione cognitiva che più caratterizza il lavoro del giovane ricercatore è la *formulazione di ipotesi*. Si tratta di ipotesi relative alla tematica di ricerca e alle richieste dell’organizzazione:

“credo che per xxx sia importante rilevare se effettivamente l’insieme dei percorsi formativi tra loro ha un filo conduttore e se questo filo si può effettivamente denominare cultura prima e formazione culturale poi”.

Si tratta poi di ipotesi relative all’impresa, alla sua organizzazione e alla sua cultura, di ipotesi-guida dunque che supportano il giovane ricercatore nell’orientarsi all’interno di un sistema nuovo e sconosciuto:

“mi è stato chiesto un modello di valutazione dell’impatto formativo mentre ho scoperto mancare [...] la cultura della valutazione in ambito formativo. Costruire una casa iniziando dal tetto”.

Una volta definiti questi primi “paletti” iniziali, il ricercatore junior “esplora”, “intuisce”, più ampiamente osserva. Osserva il contesto e cerca di comprenderlo al fine di scegliere gli strumenti di indagine ad esso più idonei:

“le domande dell’intervista devono essere ben studiate e soprattutto supportate dai materiali raccolti durante l’analisi di contesto”.

Se la fase iniziale del lavoro è una fase esplorativa e osservativa, mano a mano che il progetto avanza le operazioni dello studente si concentrano prevalentemente intorno all’*attribuzione di senso* e alla *presa di consapevolezza*, a partire dalla fase di somministrazione degli strumenti di indagine, la fase che, per eccellenza, rappresenta il lavoro sul campo (figura 74 e 75):

“mi sono resa conto che avendo cura fin dal primo contatto nella spiegazione, seppur breve, del mio ruolo e del focus dell’intervista, potevo ribaltare l’esito della mia intervista”.

Il senso e la consapevolezza aumentano poi nelle letture che, a progetto avanzato, il ricercatore PARIMUN dà della sua esperienza (figura 76) e nelle definizioni che egli attribuisce alla sua *postura* (figura 77). Si tratta, infatti, di un’esperienza che modifica innanzitutto l’idea di organizzazione e di ricerca che lo studente aveva all’inizio del percorso, conducendolo a formularne una nuova che prende forma grazie a processi di valutazione, di comprensione e, appunto, di presa di consapevolezza e di attribuzione di senso. Il processo di valutazione intrapreso dal ricercatore PARIMUN è anche processo di autovalutazione. Il giovane ricercatore si osserva: osserva i propri movimenti, la propria *postura* nella gestione delle

relazioni con l'organizzazione, nella fase di inserimento presso di essa. Si auto osserva come soggetto responsabile del proprio lavoro, di un lavoro che è, come già abbiamo detto, "esperienza vera", reale e che costituisce per il ricercatore PARIMUN anche un'esperienza di scoperta:

"solo ora i diversi pezzi della mia ricerca cominciano ad avere un senso (significato) e mi stanno portando a dare un senso (direzione) alla mia ricerca";

"mi sono resa conto che non bisogna sottovalutare nessuna possibile reazione. Ho dovuto cercare di reagire per convincerle della serietà dello strumento [...]".

Infine, il ricercatore si pone domande anche rispetto al contributo che la ricerca e la formazione possono portare nell'organizzazione (figura 78). Si interroga su quale potrà essere il proprio contributo di "formatore". Ricordiamo, infatti, che il primo gruppo di ricercatori PARIMUN proviene interamente dal corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Continua e per questo il suo focus è tutto rivolto agli effetti e al valore aggiunto che la formazione può dare alle organizzazioni:

"e credo che la messa in luce di tali differenze possa aiutare anche la stessa organizzazione ad arricchire il proprio approccio nei confronti di questa tematica e ad aprirsi nuove piste di riflessione e di azione".

Gli specializzandi non si fermano, tuttavia, alla riflessione ma giungono, a partire dagli eventi che hanno caratterizzato il loro percorso, a formulare delle personali teorizzazioni e ad elaborare definizioni empiriche di cosa per loro siano ricerca, competenza, educazione, formazione, organizzazione, rapporto teoria/pratica, valutazione, processo cognitivo, e molti altri nodi cruciali che interessano quella che sarà la loro futura professione di formatori nelle organizzazioni (figura 79):

"quando una cosa si ferma al pensiero e non coinvolge l'azione è solo la metà di quello che poi può diventare e successivamente trasformare";

"ogni azienda impronta la sua cultura su un modello specifico che adatta nel momento in cui deve affrontare dei cambiamenti o addirittura lo deve stravolgere se si sviluppano delle vere e proprie fusioni";

"la ricerca qualitativa è un insieme di contraddizioni infinite, come le variabili che in essa si riscontrano, e riuscire a filtrarle e utilizzarle in modo appropriato non è cosa semplice".



Figura 73 – Riflessioni metodologiche del ricercatore PARIMUN relative alla fase di precisazione della domanda di ricerca (Gruppo 1, Diari)

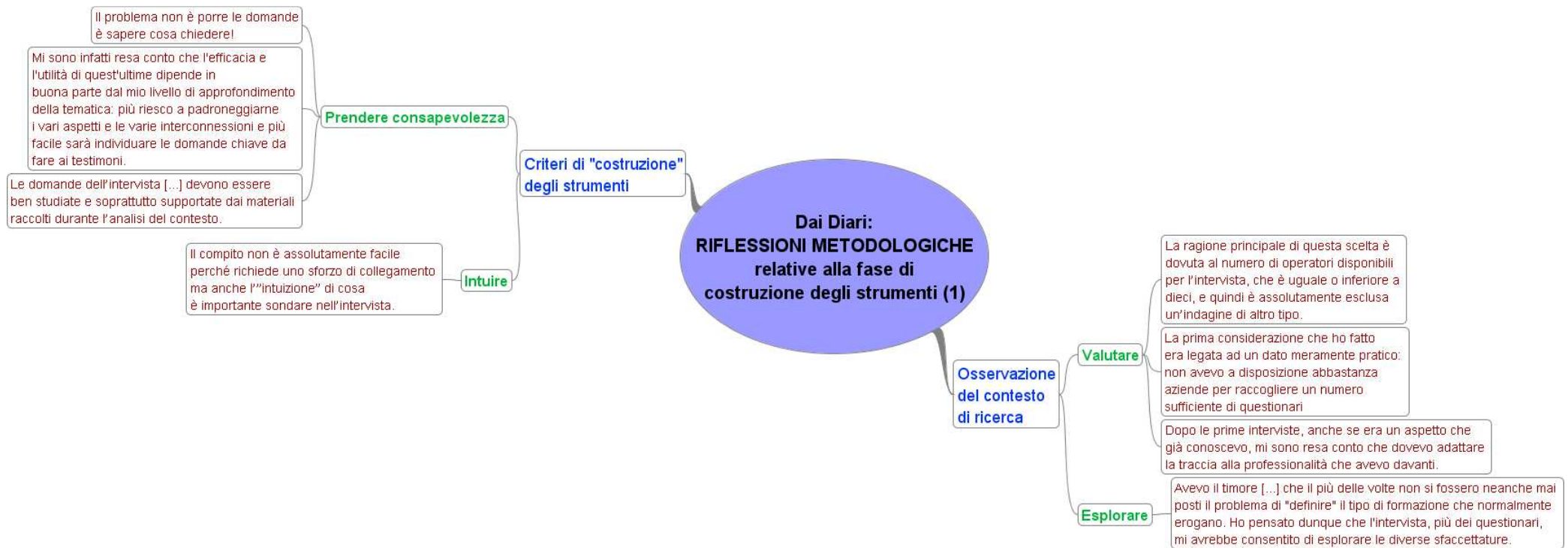


Figura 74 – Riflessioni metodologiche del ricercatore PARIMUN relative alla fase di scelta e costruzione degli strumenti (Gruppo 1, Diari)

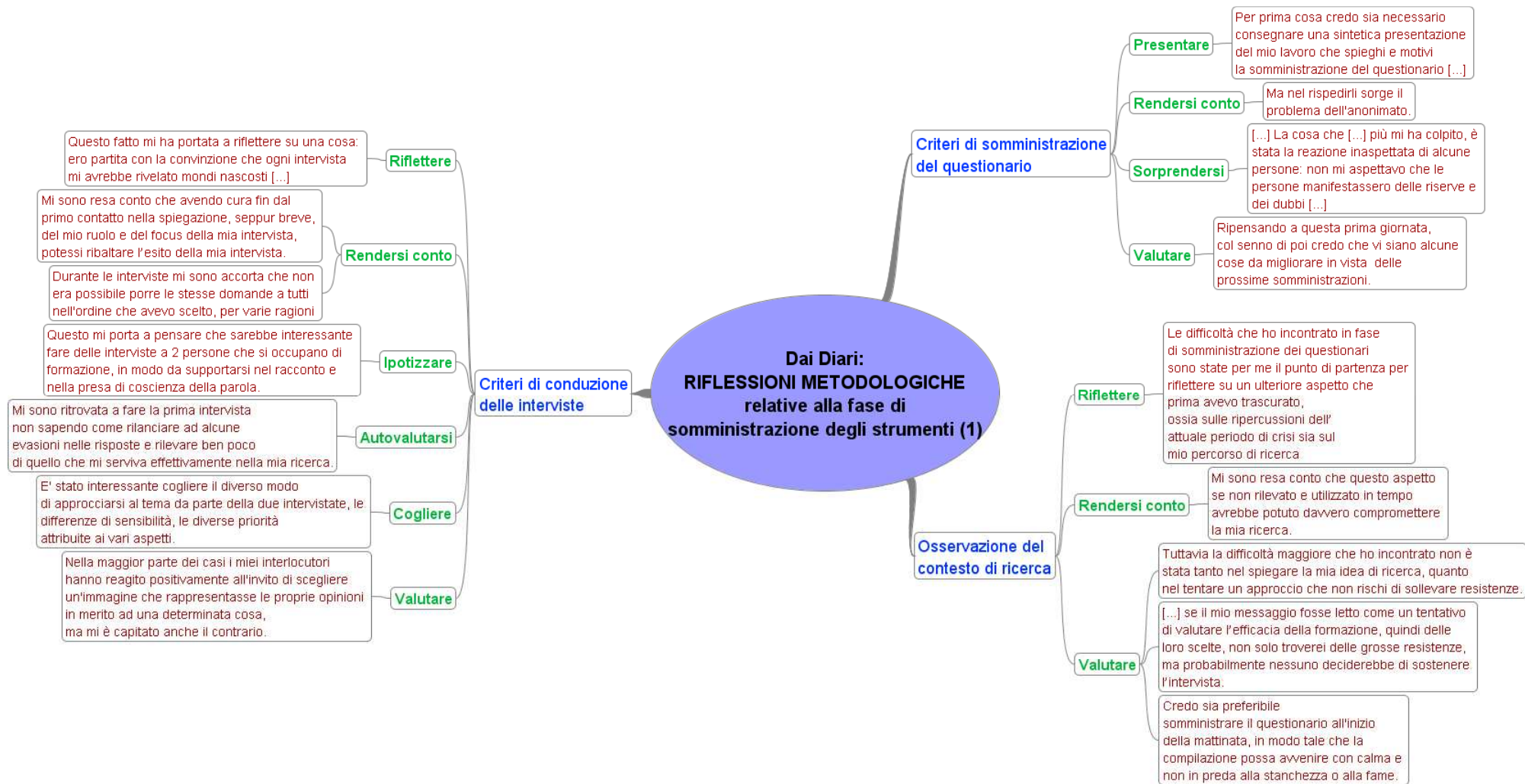


Figura 75 – Riflessioni metodologiche del ricercatore PARIMUN relative alla fase di somministrazione degli strumenti (Gruppo 1, Diari)



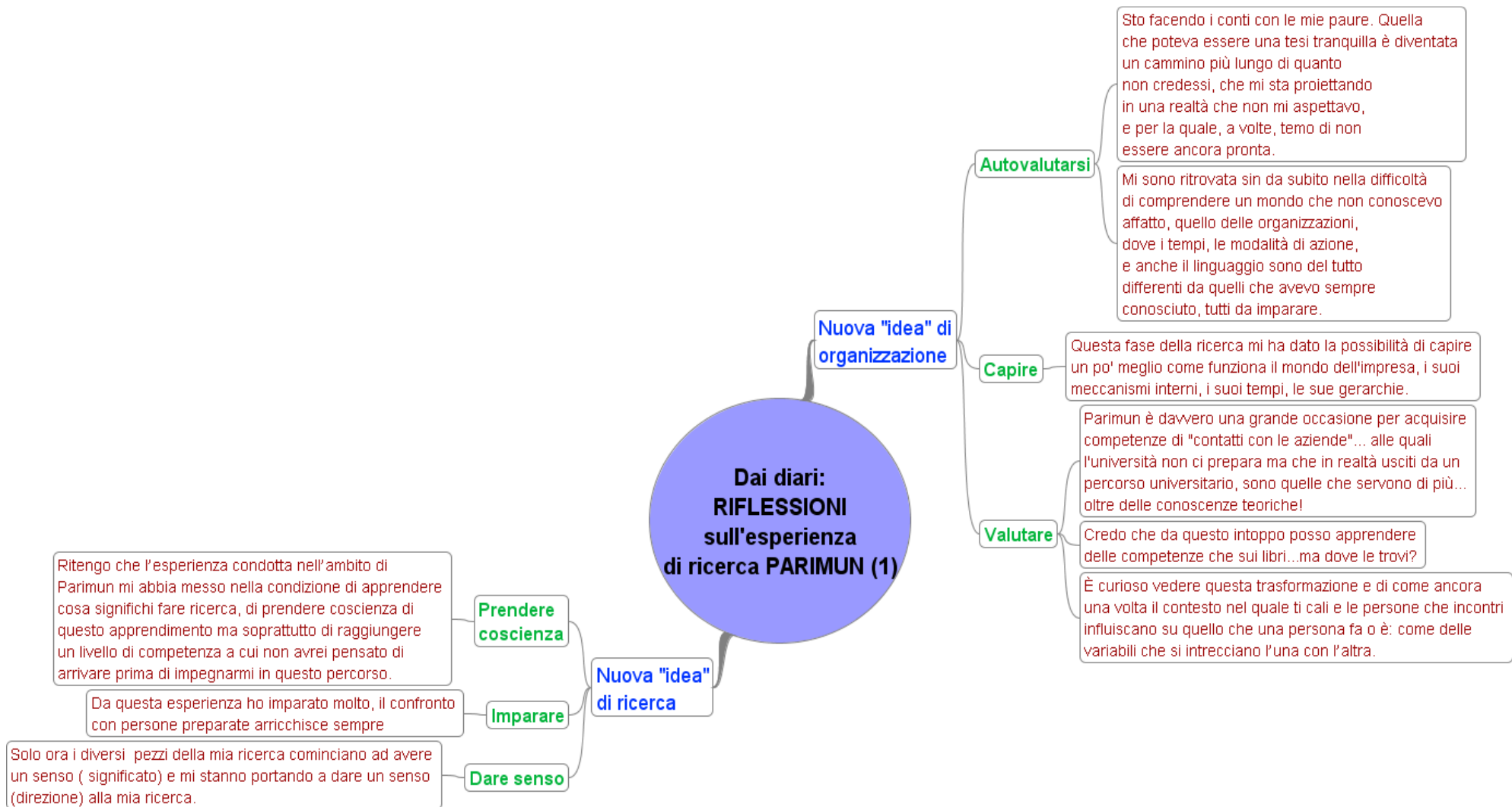


Figura 76 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sull'esperienza di ricerca (Gruppo 1, diari)

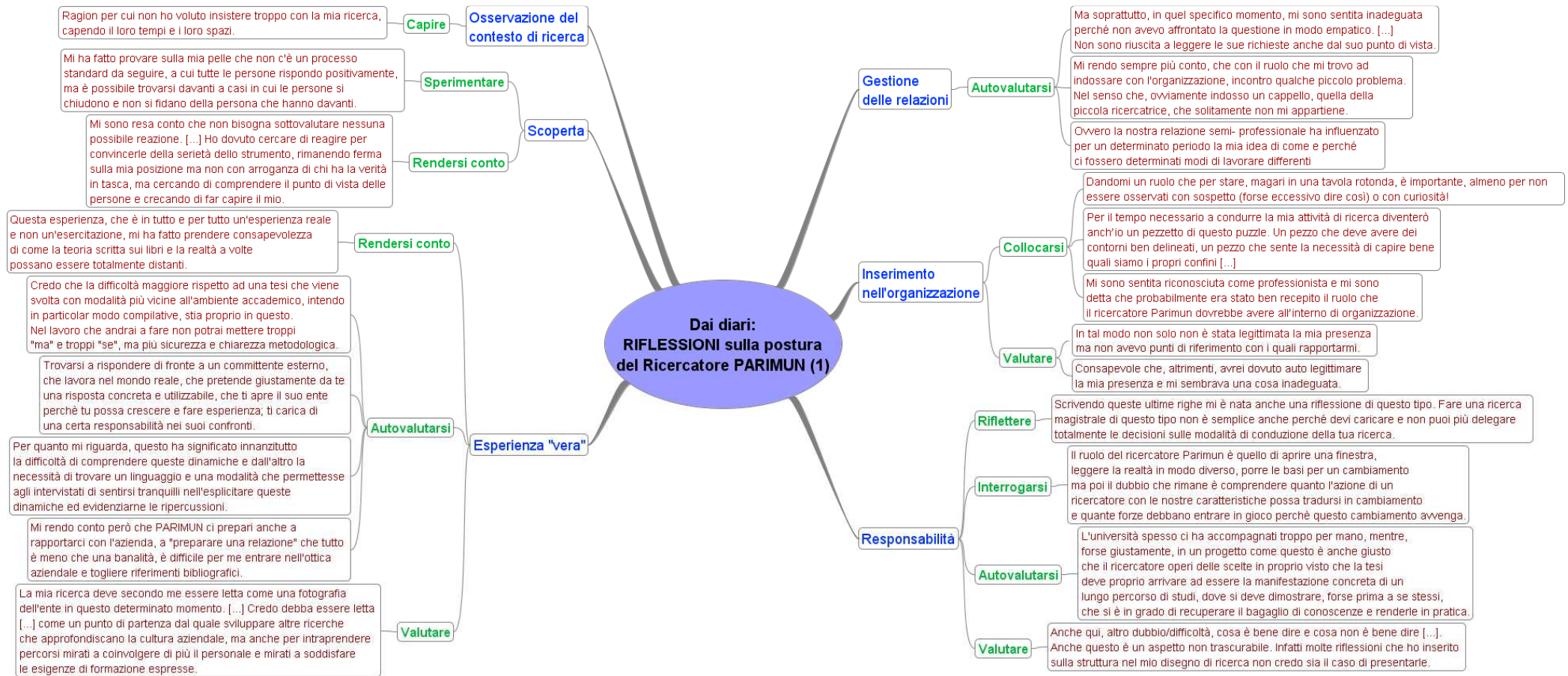


Figura 77 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura della ricerca (Gruppo 1, Diari)



Figura 78 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sul ruolo della formazione e della ricerca nelle imprese e nelle organizzazioni (Gruppo 1, Diari)



Figura 79 – Teorizzazioni dei ricercatori PARIMUN (Gruppo 1, Diari)

## 6.6.2. I capitoli PARIMUN della prima comunità di ricercatori

Come abbiamo fatto per l'analisi testuale, il nostro lavoro avanza sempre concentrandosi sulla prima comunità di ricercatori PARIMUN. Le prossime mappe sono dunque relative al secondo degli strumenti di indagine ad essa proposti: il capitolo PARIMUN.

Il diario, data la minuziosità dei dettagli in esso rintracciabili, ci aveva richiesto di soffermarci sulle azioni/reazioni del ricercatore PARIMUN, oltre che dell'organizzazione e del docente e, per ciascuna di esse, avevamo riportato gli estratti dei testi. Quelle stesse azioni sono poi state rielaborate dal ricercatore junior nel capitolo PARIMUN. Perciò, riguardo a questo secondo strumento, andiamo ad evidenziare i nuclei in esso rielaborati dall'autore sottolineando come le *azioni* riportate a caldo nel diario, si siano evolute in nodi concettuali ben precisi (evidenziati in verde nelle mappe di seguito riportate). Segnaliamo, inoltre, che nelle mappe abbiamo adottato l'uso di punti esclamativi per evidenziare nodi concettuali "forti" (citati dalla maggioranza dei ricercatori) e l'uso di una "x" di colore rosso per evidenziare elementi di forte criticità messi in evidenza dai soggetti d'indagine.

Nei nuclei rintracciabili nei capitoli PARIMUN ritroviamo nuovamente:

- riflessioni sulle fasi di avanzamento della ricerca (in figura 80);
- riflessioni relative all'esperienza di ricerca PARIMUN e alle sue peculiarità (figura 81);
- riflessioni connesse alla postura del ricercatore (figura 82);
- riflessioni che abbiamo definito di superamento della dicotomia mondo accademico/mondo delle organizzazioni (figura 83)

Queste ultime testimoniano il superamento di quella dicotomia che le *analisi delle corrispondenze* elaborate nell'analisi testuale spesso ci hanno proposto. Il ricercatore nel rielaborare la propria esperienza sembra rilevare tratti di risoluzione di quella stessa dicotomia; tratti che risiedono proprio nella connotazione partenariale di una ricerca PARIMUN.

Tralasciamo la prima mappa relativa alle già descritte riflessioni sulle fasi di avanzamento della ricerca e ci concentriamo, invece, sulla seconda relativa alle riflessioni sulle peculiarità di una ricerca condotta secondo le modalità ed il dispositivo di accompagnamento previsto da PARIMUN. Ci preme evidenziare l'attenzione che il ricercatore junior dedica alla *scrittura cognitiva* parlandone come di una "riappropriazione della dimensione cognitiva" oltre che di "riflessione in azione e sull'azione" e di "opportunità di apprendere ad apprendere". Tali considerazioni ci dicono che il ricercatore ha colto pienamente la finalità dello strumento diario che ha accompagnato il suo percorso.

Allo stesso tempo è interessante il focus che ha dedicato all'*interdisciplinarietà*, elemento per noi di particolare importanza poiché riconosciuto cruciale dal paradigma psicogenetico piagetiano nel quale si situa il presente lavoro. Il ricercatore PARIMUN, grazie all'esperienza maturata, dà senso (e ritorna, ancora una volta questa attribuzione di senso già evidenziata precedentemente) alle scienze della formazione e costruisce un proprio "background di conoscenze extra-pedagogiche" oltre che confrontarsi ed interagire con "nuovi ambiti

disciplinari” che hanno a che vedere, prevalentemente, con l’economia, il diritto e la statistica oltre che con tutte quelle che consideriamo, per l’appunto, scienze della formazione.

Se andiamo poi ad osservare gli elementi che connotano la postura del ricercatore PARIMUN, notiamo una vera e propria “appropriazione” di teorie che lo studente ha incontrato nel proprio percorso di studi: dalla teoria dell’*apprendimento situato* di Lave e Wenger (2006-1981) al professionista riflessivo di Schön (1993), dalle riflessioni sull’*apprendimento dall’esperienza* di Mortari (2003) a quelle sullo *spiazzamento cognitivo* di Fabbri (1994). Le definizioni che lo studente attribuisce al ricercatore PARIMUN, alla sua esperienza e alla sua postura risultano, dunque, perfettamente coerenti con le guide teoriche che hanno sostenuto l’allestimento del dispositivo di accompagnamento previsto dal progetto PARIMUN, guide che il giovane ricercatore ha, evidentemente, ritrovato e riconosciuto. Allo stesso modo, ritornano quell’attribuzione di senso e di significati e quella presa di consapevolezza che già nei diari erano state fortemente sottolineate e che, in questa, sede vengono concettualizzate e restituite alla comunità accademica (nella tesi di laurea) come elementi peculiari al percorso svolto, un percorso di *apprendimento situato* (Lave, Wenger, 2006-1981). In questo percorso, infatti, lo studente “negozia e ri-negozia teorie”, “dà senso alle teorie”, “agisce le proprie conoscenze”, “sperimenta e ripensa il sapere attraverso l’azione”, “integra il sapere teorico con il sapere dell’organizzazione”, giungendo così a superare quella dicotomia tra teoria e pratica che aveva attraversato i diari.



Figura 80 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle fasi di avanzamento della ricerca (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

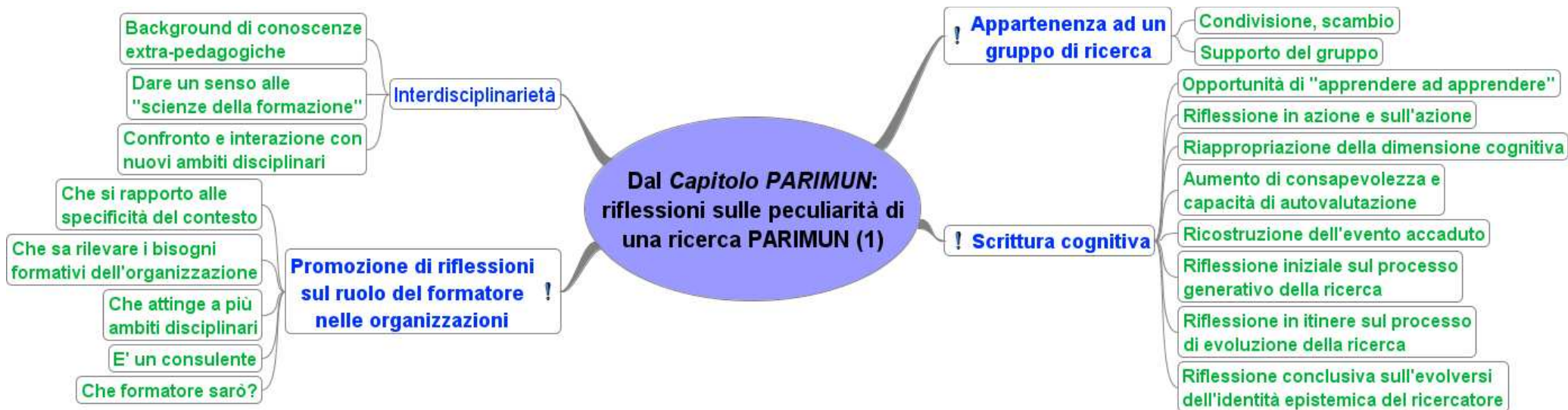


Figura 81 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle peculiarità di una ricerca PARIMUN (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)



Figura 82 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura del ricercatore (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)



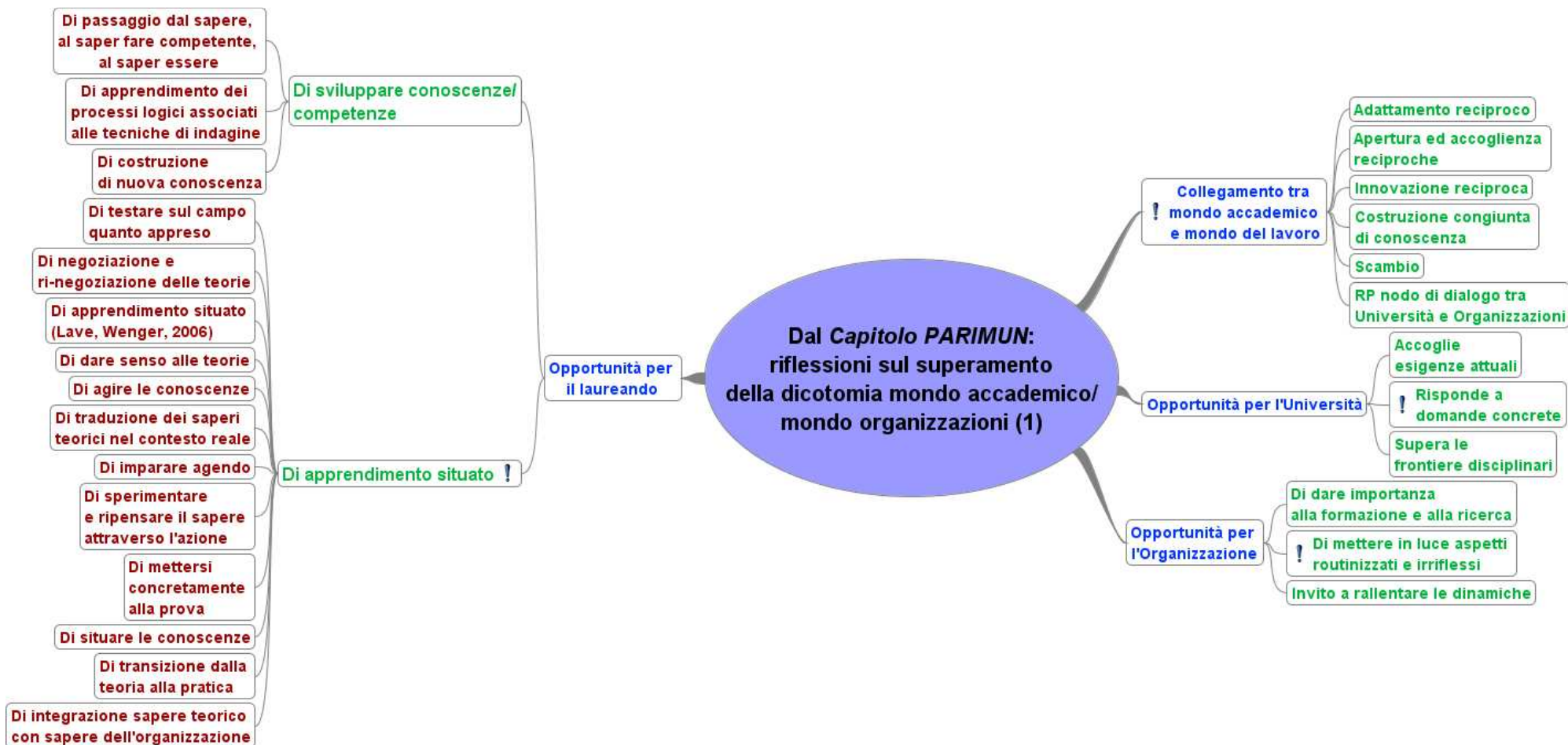


Figura 83 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sul superamento della dicotomia mondo accademico/mondo organizzativo (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

### 6.6.3. Le interviste alla prima comunità di ricercatori PARIMUN

Il lavoro di analisi qualitativa continua e si conclude con l'analisi delle interviste, ultimo strumento del percorso PARIMUN, mediante il quale la comunità di ricercatori rafforza e ribadisce i medesimi nuclei concettuali evidenziati nei capitoli PARIMUN giungendo, così, a tracciare un vero e proprio profilo del ricercatore e a delineare gli elementi cruciali di un possibile dialogo tra università e impresa. Ricordiamo, a tale proposito, che il *disegno interattivo*, che ha guidato ed orientato il corso dell'intervista, ha sollecitato proprio, come già abbiamo precedentemente illustrato, un ritorno sul percorso di ricerca invitando il neo-laureato a riflettere, "a freddo" questa volta, sugli elementi cruciali che hanno connotato il proprio percorso. Ancora un volta il ricercatore torna sulle fasi di avanzamento della ricerca per ripercorrerle ed evidenziare gli *apprendimenti* a cui esse lo hanno condotto. Le sue riflessioni si concentrano infatti su:

- le fasi di avanzamento della ricerca (figura 84);
- le peculiarità di una ricerca PARIMUN (figura 85);
- il superamento della dicotomia tra mondo accademico e mondo delle organizzazioni (figura 86);
- gli elementi di definizione della postura del ricercatore PARIMUN (figura 87).

Nelle interviste il giovane ricercatore non fa che confermare quanto già esplicitato nel *capitolo PARIMUN*. Ciò che sembra aver rielaborato ulteriormente è l'"idea di sé come ricercatore". Se nel capitolo PARIMUN si era espresso e descritto facendo riferimento a teorie note e mettendo in connessione il procedere e l'esperienza del ricercatore con queste stesse teorie, nell'interviste ha l'opportunità di concentrarsi maggiormente su di sé e di esplicitare quelli che potremmo definire i "doveri" del ricercatore PARIMUN. Ne emerge un ruolo complesso e difficile che richiede allo junior grande responsabilità ed impegno.



Figura 84 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle fasi di avanzamento della ricerca (Gruppo 1, Interviste)

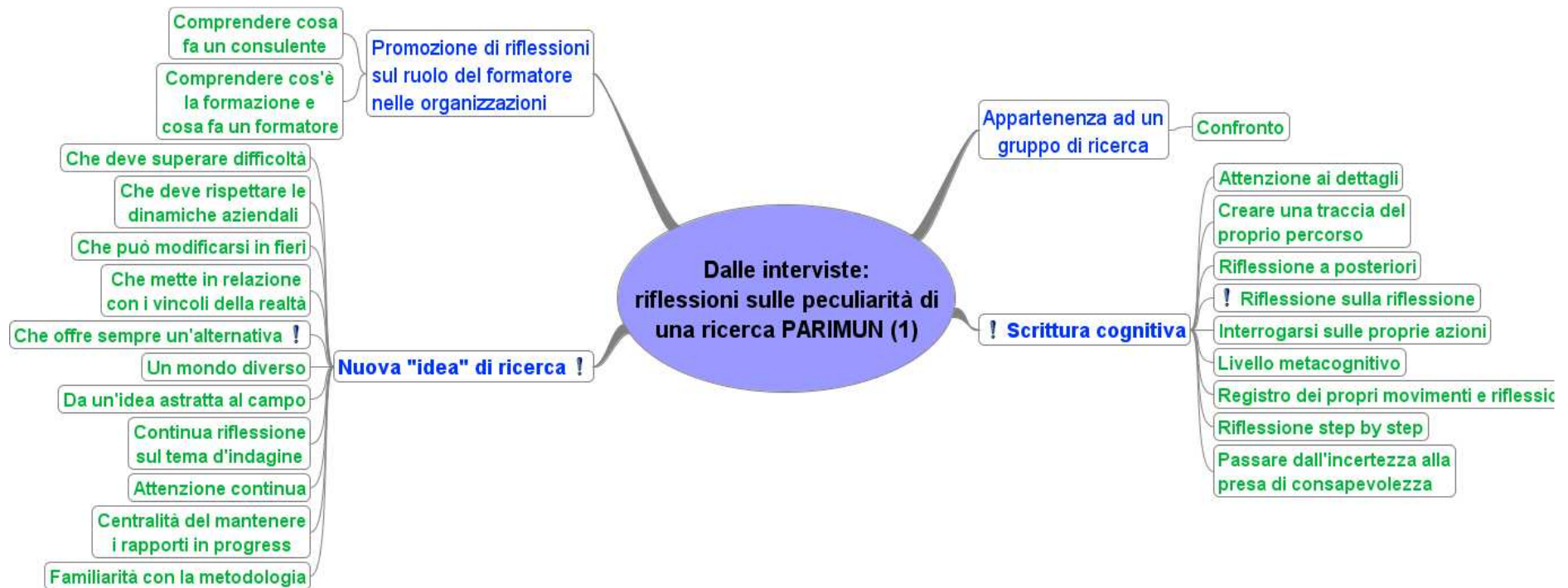


Figura 85 – riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle peculiarità della ricerca (Gruppo 1, interviste)



Figura 86 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sul superamento della dicotomia mondo accademico/mondo organizzativo (Gruppo 1, interviste)

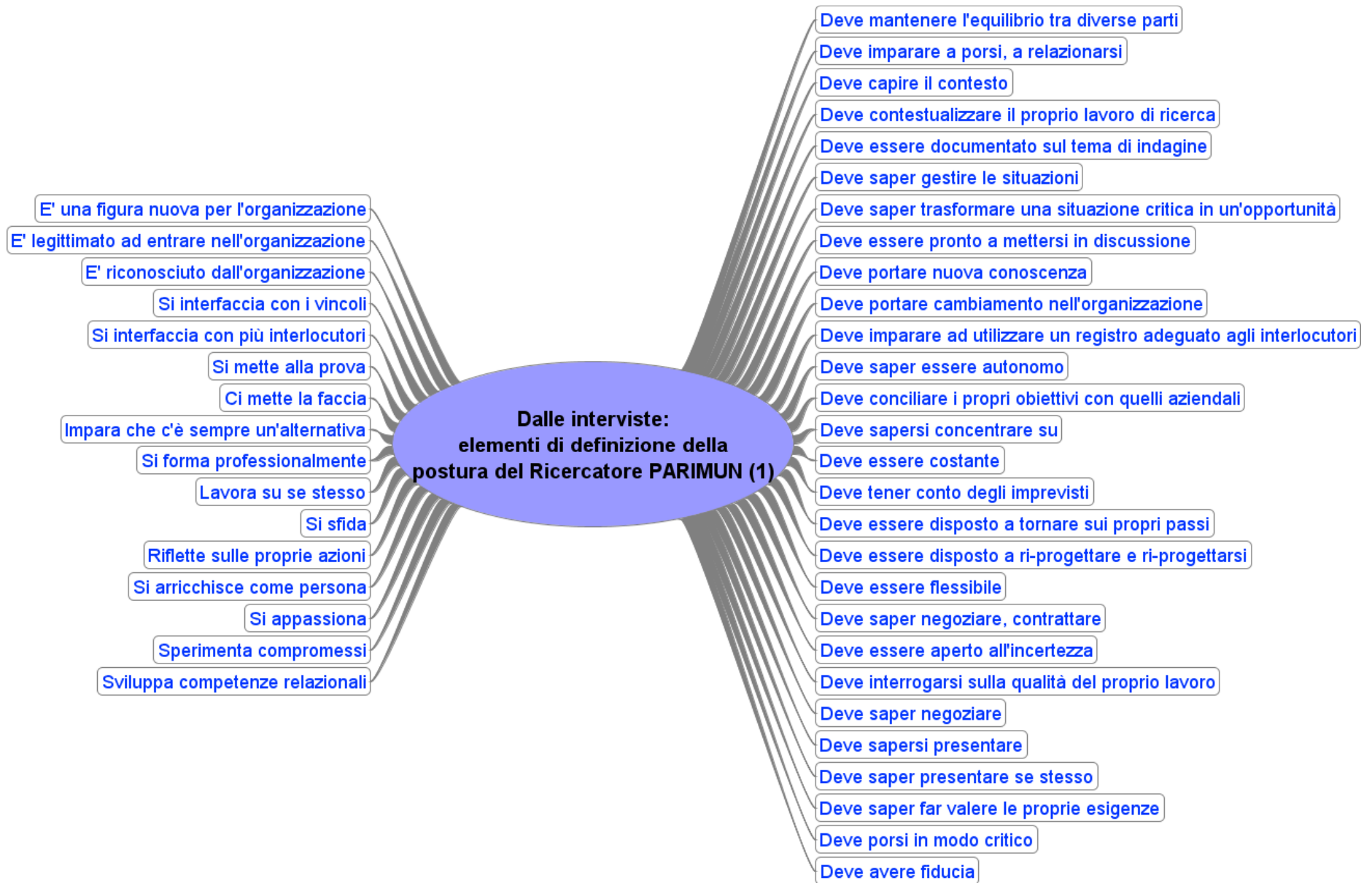


Figura 87– Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura del ricercatore (Gruppo 1, interviste)

#### 6.6.4. Alcune considerazioni sul primo gruppo di ricercatori

Andiamo ora a riprendere tutte le mappe relative al primo gruppo di ricercatori, elaborate a partire dai diari per concludersi poi con le interviste. Noteremo che i diari dei ricercatori, così “scomposti”, sembrano restituirci, per iscritto, il procedere della conoscenza dei loro autori. La cronistoria dei progetti di ricerca ci rimanda un susseguirsi di *azioni cognitive* che sono esattamente quelle su cui l'*Epistemologia Operativa* rivolge il proprio sguardo. Essa intende, infatti,

“soffermarsi sui processi, sull’evoluzione dei comportamenti, sui cambiamenti di azione, sull’elaborazione di strategie, sui mutamenti di attitudine, sulle sostituzioni di paradigmi, sulle riformulazioni teoriche, su tutte quelle esitazioni, grandi e piccole, che accompagnano chi sta camminando senza sentiero” (Fabbri, Munari, 2005, p. 149).

E, sempre in questa direzione la “scomposizione” dei diari, sembra far emergere dai testi le *strategie* che il giovane ricercatore elabora “per appropriarsi e usare il sapere” (ibidem, p. 132). Le sue azioni ci rivelano le sue *operazioni cognitive*, ma non solo. Abbiamo più volte sottolineato che l'*Epistemologia Operativa* non si rivolge ad un soggetto cognitivo “asettico”, com’era quello di interesse piagetiano, ma s’interessa, piuttosto, ad un soggetto tutto “intero”. Ed è proprio di questo soggetto tutto intero che le azioni rintracciate nei diari rivelano i “mutamenti di attitudine”, “i cambiamenti di azione”, le “esitazioni” cognitive, psicologiche, epistemiche e, più ampiamente, personali.

Non è, tuttavia, dell’analisi di questi micro-elementi che ci interessiamo in questa sede. Ad essi si rivolgerebbe lo sguardo dell’*osservatore epistemico* (Sangiovanni, 2010), un osservatore già previsto dall’*Epistemologia Genetica* e voluto da Piaget “per rendere possibile l’analisi dei livelli differenti di riflessione e delle loro interazioni” (Fabbri, Munari, 2005-1984, p. 148) ed il cui ruolo è stato ulteriormente affinato dall’*Epistemologia Operativa*. Sangiovanni (2010) descrivendo lo *sguardo epistemico* ci dice, infatti, che esso punta la propria attenzione

“sugli aspetti cognitivi del conoscere” per “raccolgere e connettere informazioni che permettano di individuare le teorie locali, le metafore, la storia delle ipotesi che di volta in volta vengono formulate, discusse o abbandonate, i modelli teorici ai quali il gruppo osservato fa riferimento, le teorie originali espresse e le strategie utilizzate mentre si conosce” (p. 34).

Non entreremo dunque nell’analisi raffinata di questi microelementi di processo. Le nostre considerazioni si rivolgeranno, piuttosto, alle possibili ricadute che questo stesso processo ha promosso; un processo che qui abbiamo graficamente mappato, proprio come dei *geografi* e sul quale potremmo senza dubbio tornare con uno sguardo, per l’appunto, *epistemico*, che alimenterebbe un nuovo focus di indagine.

Una precisazione risulta però d’obbligo. Il nostro interesse per le ricadute non venga confuso con un interesse per le *performance* dei ricercatori PARIMUN e con una debole attenzione verso il processo che li ha visti protagonisti! Tutt’altro. I micro-elementi del procedere cognitivo che abbiamo sopra elencato, attingendo alle parole di Fabbri e Munari (2005-1984), non costituiscono l’oggetto primario della nostra analisi, hanno bensì costituito il presupposto dei nostri strumenti di analisi. Gli strumenti che abbiamo adottato erano infatti interessati alla promozione di vere e proprie *strategie del sapere* (ibidem), e la rilevazione delle loro stesse ricadute. La promozione di una postura riflessiva, così come altri elementi distintivi

dell'allestimento di PARIMUN (es. le dimensioni “vere” della ricerca-intervento, il misurarsi con un problema reale e tutti gli altri aspetti che abbiamo evidenziato nella prima parte dell'elaborato) costituiscono delle vere e proprie strategie cognitive.

Dopo questa precisazione metodologica torniamo a ragionare sui tre livelli di riflessione che abbiamo mappato. Il primo livello, a cui già abbiamo dedicato la nostra attenzione, è senza dubbio *operativo*. Si tratta di una *riflessione* sulla pratica, *sull'azione* direbbe Schön. Questo primo livello ci rende partecipi della *conversazione* che il ricercatore junior intrattiene con le azioni della ricerca e con il contesto d'indagine. Scontrandosi con le resistenze della realtà, il ricercatore PARIMUN, sperimenta quella che Munari ha definito la “ricerca vera in un'organizzazione vera” (2011a). Lo junior s'interroga sulle modalità più opportune, sulle strategie, le tecniche e gli strumenti idonei alla propria indagine e al contesto in cui essa si svolge. Le sue riflessioni rimangono strettamente ancorate al campo e alle sue *replicazioni* (Schön, 1993).

È interessante, poi, notare come la scrittura ci restituisca, in qualche misura, il flusso del pensiero del ricercatore, un pensiero che “procede per iscritto”. Nel riportare, nero su bianco, gli accadimenti, il ricercatore PARIMUN, formula ipotesi, ipotizza strategie di azione, progetta alternative. E lo fa contemporaneamente alla scrittura. Si percepisce chiaramente che, in coincidenza delle *azioni cruciali* della ricerca che abbiamo mappato, l'elaborazione delle strategie di azione è “contemporanea”: essa sorge dalla scrittura stessa. Si tratta, evidentemente, di un'operazione cognitiva di *esplicitazione*, di “dispiegazione”, proprio nel senso, etimologico, di aprire e svolgere ciò che poco prima era ancora chiuso e avvolto. Questo “dispiegamento” consente, poi, una presa di distanza dal semplice accadimento (imprevisto o meno) che ha innescato le azioni (o le reazioni) del ricercatore. Il termine stesso “accadimento”, piuttosto che “evento”, sembrano evocarci, nel contesto a cui ci riferiamo, passività e inerzia: quasi che lo junior ne subisca, per l'appunto, passivamente, il sopraggiungere. La scrittura, che possiamo senza dubbio, ancora una volta, definire *cognitiva* – accezione che viene confermata proprio da queste nostre ultime considerazioni empiriche – giunge in “soccorso” del giovane ricercatore e lo supporta nell'elaborazione di nuove strategie di azione. La scrittura cognitiva sembra dunque intervenire *ex-ante*, in itinere ed *ex-post* rispetto all'attivazione di queste stesse strategie. Spesso è, infatti, la scrittura stessa, e il suo fluire, ad anticipare tale elaborazione (*ex-ante*), promuovendola e accompagnandola (in itinere). Allo stesso tempo essa giunge a supporto della riflessione su quanto accaduto e promuove nuove elaborazioni. Si conferma, dunque, la sua valenza *formativa* che risiede, tautologicamente, nel consentire al ricercatore di rendere noto a se stesso il procedere delle proprie *azioni*.

Il secondo livello di riflessione, stimolato dal capitolo PARIMUN, porta ad una revisione delle riflessioni elaborate, a caldo, nel diario e conduce il ricercatore junior verso nuove riflessioni che potremmo definire “comprehensive” poiché com-prendono, nel senso etimologico del termine, le azioni descritte nei diari e le rileggono, interpretandole. Ecco che le azioni relative alla fase di costruzione degli strumenti di indagine vengono lette nei termini di una negoziazione tra le esigenze del committente-azienda e le esigenze metodologiche del committente-università. Al contempo il ricercatore afferma che gli strumenti debbono essere strumenti ad hoc, adatti al contesto e rispettosi della sua complessità. Lo stesso avviene per le

altre fasi cruciali del lavoro di indagine e, così, anche per le dinamiche caratterizzanti una ricerca PARIMUN. Riprendendo Leroi Gourhan potremo dire che ciò che inizialmente è stato azione, gesto, è diventato parola, concetto (1964). E ciò vale anche per la ricerca PARIMUN che da *reticolo* di azioni, non certo ordinate e successive le une alle altre ma molteplici e strettamente interconnesse, si è fatta *forma concettuale* che tutte le contiene. Questo processo, che ispirandoci a Bateson, potremmo definire di *deutero-riflessione*, è un processo di riflessione sulla riflessione, di riflessione di secondo livello in cui il giovane ricercatore apprende dalla riflessione sulle sue azioni tutta una serie di elementi inconsci in esse compresi, di cui, proprio perché inconsci, non aveva coscienza. Ecco, dunque, che alla fine del proprio percorso, si riconosce mediatore, appassionato, aperto alle alternative, riflessivo... tutte qualità che hanno accompagnato le proprie azioni ma che può riconoscere solo ora, a percorso concluso. Potremmo dire che il primo livello di riflessione, quello del diario per intenderci, ha portato sul “cosa” della ricerca; questo secondo livello, promosso dal capitolo PARIMUN e ancor più dall’intervista, porta sul “come”.

Ora che abbiamo ulteriormente precisato il metodo e le finalità che hanno guidato la nostra analisi qualitativa, proseguiamo con la presentazione delle mappe relative alla seconda comunità di ricercatori PARIMUN, partendo, ancora una volta, dai diari.

#### **6.6.5. I diari della seconda comunità di ricercatori PARIMUN**

Le azioni che abbiamo mappato (figure 88, 89, 90) ci suggeriscono le medesime riflessioni già esplicitate relativamente ai diari del primo gruppo dei ricercatori PARIMUN: si profila infatti, fin dall’inizio il ruolo attivo del ricercatore, più marcato rispetto alla prima comunità, come già T-LAB aveva evidenziato; si profila poi il ruolo di facilitatore più o meno efficace dell’organizzazione ed, infine, il ruolo guida del docente.

Se osserviamo le riflessioni sollecitate dalle azioni mappate, anche in questo caso gli esiti dell’analisi testuale vengono confermati. È meno intensa l’attenzione del secondo gruppo verso le questioni metodologiche della ricerca. Più frequenti e profonde risultano invece le riflessioni sul vissuto della ricerca e del ruolo di ricercatore. Non ripetiamo le considerazioni relativamente alle peculiarità dei due gruppi che già avevamo precedentemente esposto commentando l’analisi quantitativa, e che a nostro parere supportano queste differenze tra il primo ed il secondo gruppo. È interessante, tuttavia, segnalare che, nonostante il secondo gruppo sia stato interamente interessato dall’accadere di un imprevisto, questo ultimo non abbia attraversato i diari dei ricercatori come invece è stato per il primo gruppo, seppur meno “travolto” da accadimenti non pianificati. Forse lo scambio con quelli che già più volte abbiamo definito “pionieri” del progetto PARIMUN e le loro testimonianze hanno reso l’imprevisto elemento parte dell’esperienza della ricerca agli occhi del secondo gruppo che ha saputo accoglierlo ed affrontarlo con maggiore razionalità e ragione pianificatrice. Anche la maggior frequenza degli incontri di monitoraggio può aver giocato un ruolo positivo in questa stessa direzione.

Le riflessioni del secondo gruppo di ricercatori vanno ancora una volta a soffermarsi su:



- gli aspetti metodologici della ricerca: la costruzione degli strumenti e la loro somministrazione (figura 91, 92);
- l'esperienza di ricerca PARIMUN (figura 93);
- la postura del ricercatore PARIMUN (figura 94);
- la formazione e la ricerca nelle organizzazioni (figura 95).

Il percorso del gruppo lo conduce, anche in questo caso, verso la messa a punto di vere e proprie teorizzazioni (figura 96).

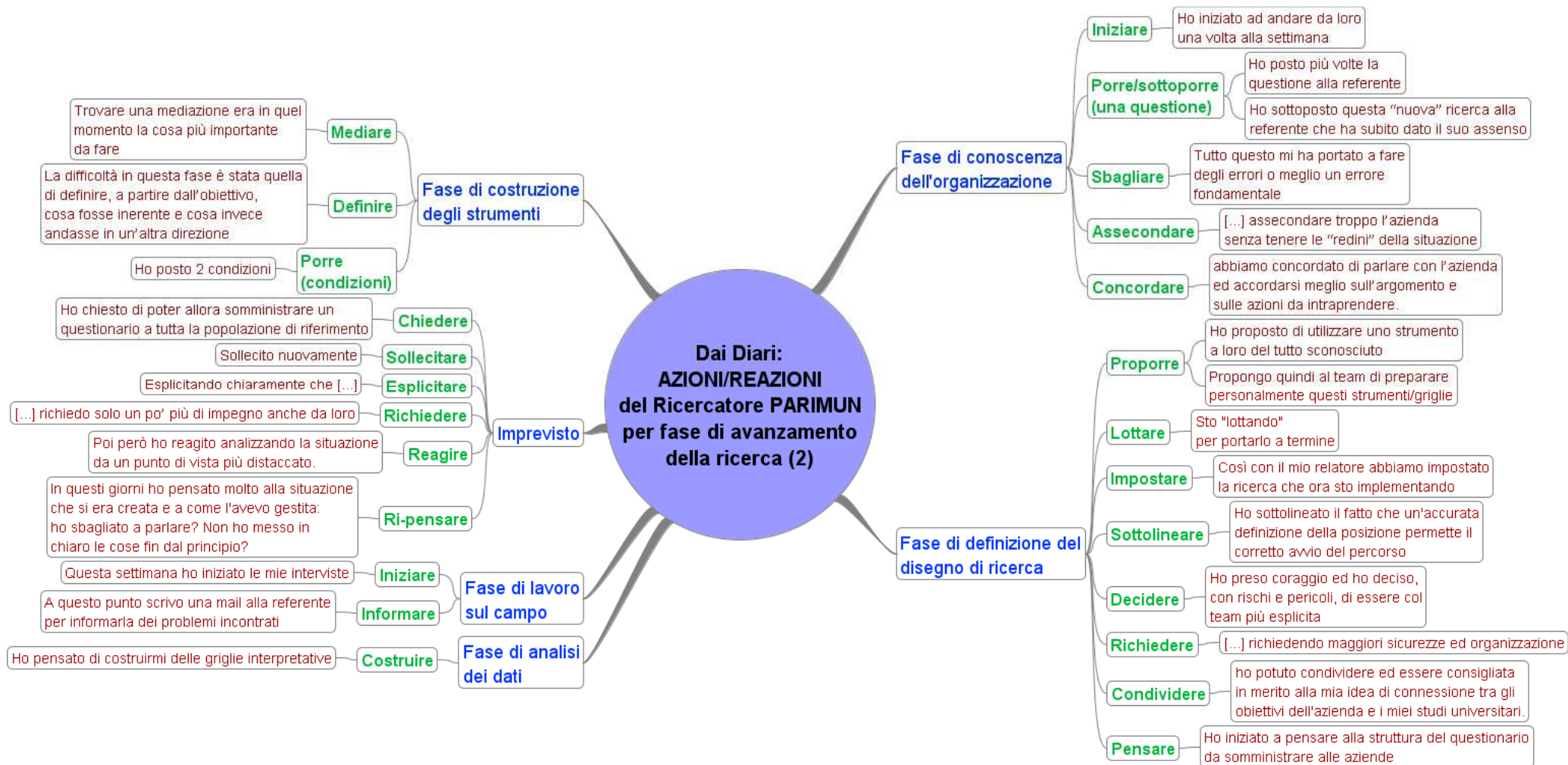


Figura 88 – Azioni/reazioni del ricercatore PARIMUN per fase di avanzamento della ricerca (Gruppo 2, diari)



Figura 89 – Azioni/reazioni dell'organizzazione per fase di avanzamento della ricerca (Gruppo 2, diari)



Figura 90 – Azioni/reazioni del docente per fase di avanzamento della ricerca (Gruppo 2, diari)



Figura 91 – Riflessioni metodologiche del ricercatore PARIMUN relative alla fase di costruzione degli strumenti di indagine (Gruppo 2, diari)

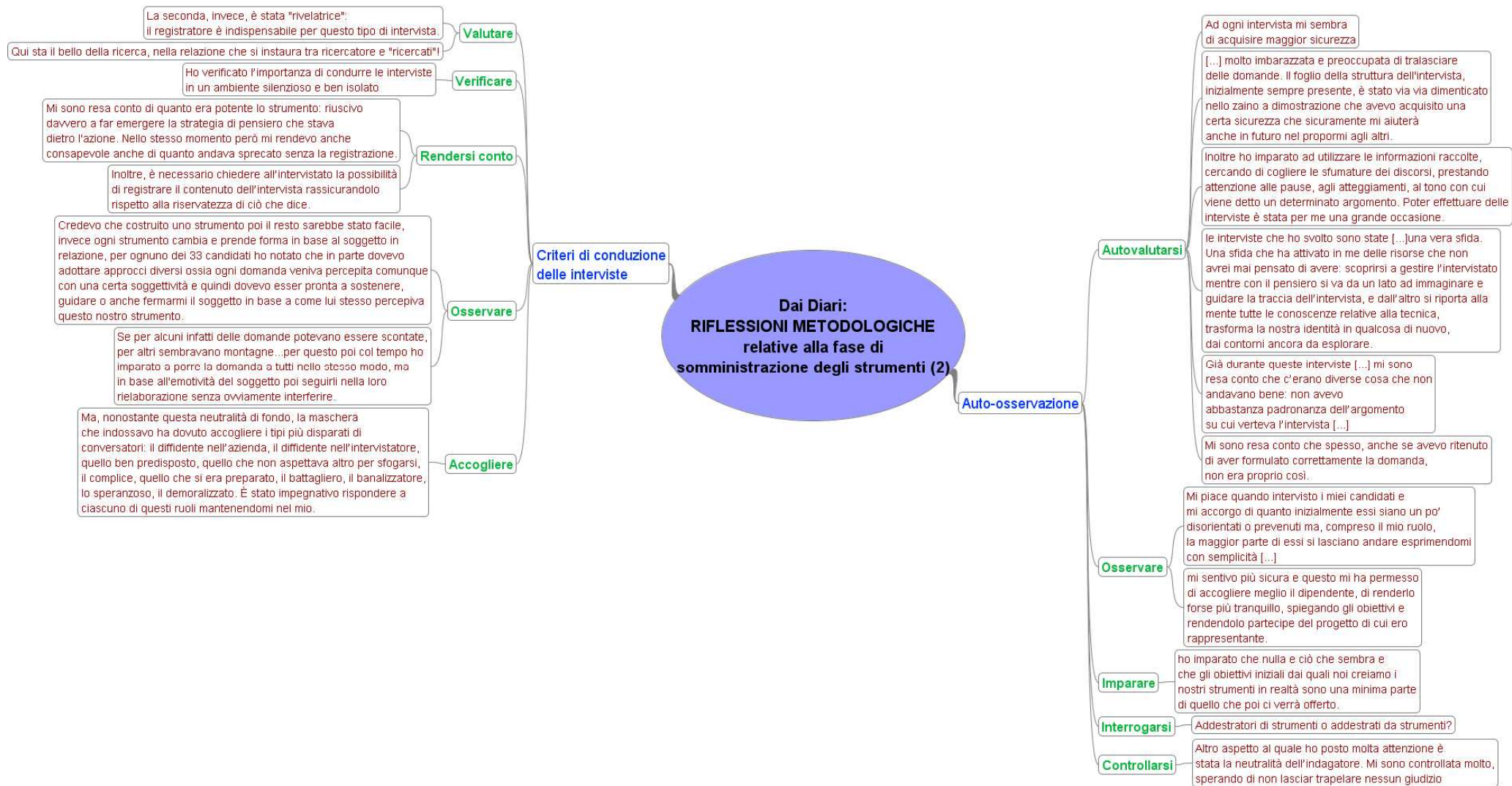


Figura 92 – Riflessioni metodologiche del ricercatore PARIMUN relative alla fase di somministrazione degli strumenti (Gruppo 2, diari)

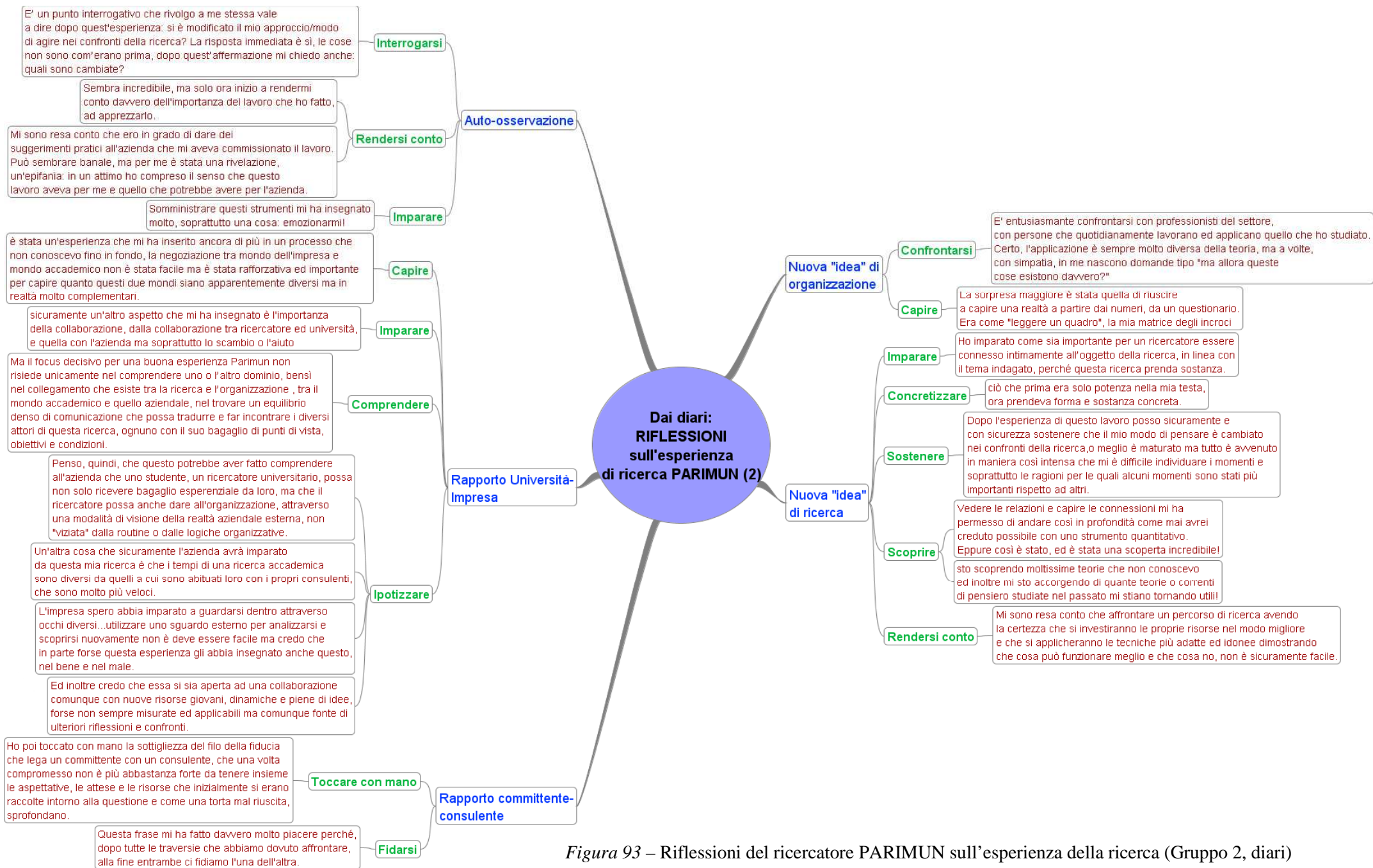


Figura 93 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sull'esperienza della ricerca (Gruppo 2, diari)

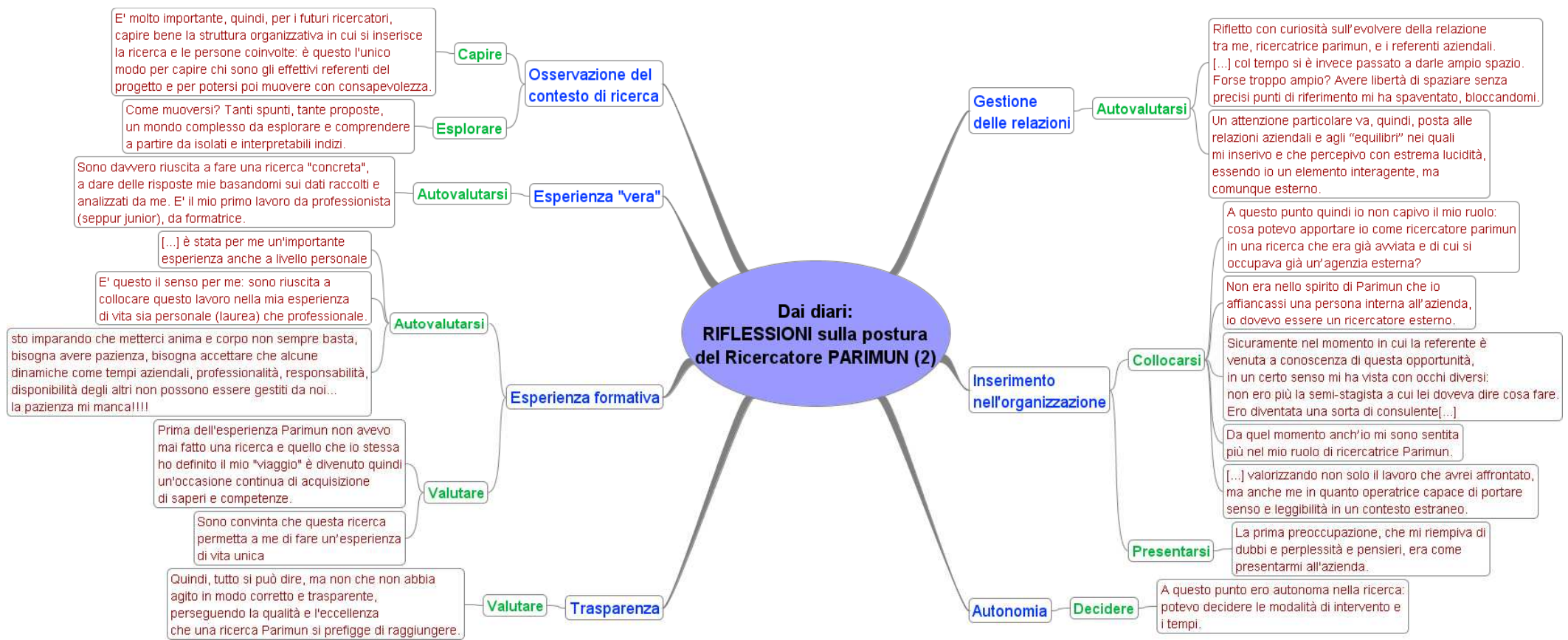


Figura 94 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura del ricercatore (Gruppo 2, diari)



Figura 95 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla formazione e la ricerca nelle organizzazioni (Gruppo 2, diari)

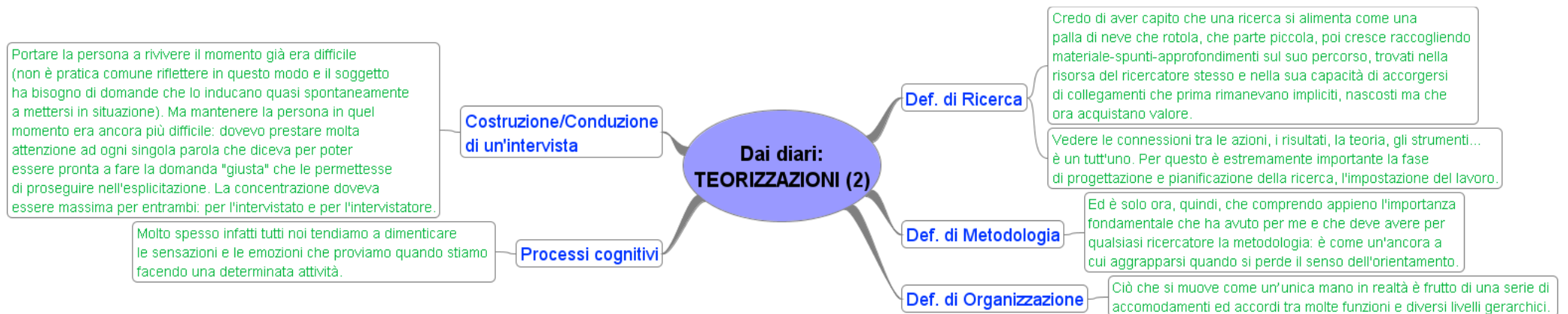


Figura 96 – Teorizzazioni del ricercatore PARIMUN (Gruppo 2, diari)



Anche le riflessioni metodologiche del secondo gruppo di ricercatori PARIMUN partono dall'osservazione e dalla valutazione del contesto e delle sue *re-azioni*:

“La costruzione di un questionario: breve storia di un viaggio dalla testa al foglio”;

“Mi piace quando intervisto i miei candidati e mi accorgo quanto inizialmente essi siano un po' disorientati o prevenuti, ma, compreso il mio ruolo, la maggior parte di essi si lasciano andare esprimendosi con semplicità”.

Come è accaduto per il primo gruppo, le riflessioni sull'esperienza di ricerca richiedono un livello di elaborazione e rielaborazione maggiore; esse presentano un ricercatore che “impara”, “si rende conto”, “capisce”, “ipotizza”:

“sicuramente un altro aspetto che mi ha insegnato è l'importanza della collaborazione, della collaborazione tra ricercatore e università, e quella con l'azienda”;

“sembra incredibile ma solo ora inizio a rendermi conto davvero dell'importanza del lavoro che ho fatto e ad apprezzarlo”;

“la sorpresa maggiore è stata quella di riuscire a capire una realtà a partire dai numeri, da un questionario. Era come leggere un quadro, la mia matrice degli incroci”.

Le riflessioni sulla postura del ricercatore PARIMUN prendono avvio, nuovamente, da un processo di auto-osservazione ed autovalutazione. Il giovane ricercatore si osserva nella “gestione delle relazioni”, nei propri passi di “inserimento nell'organizzazione”; valuta la propria “autonomia” e “trasparenza”; si vede implicato in un'“esperienza formativa”, un'“esperienza vera”:

“la prima preoccupazione che mi riempiva di dubbi e perplessità era come presentarmi all'azienda”;

“un'attenzione particolare va, quindi, posta alle relazioni aziendali, agli equilibri, nei quali mi inserivo e che percepivo con estrema lucidità, essendo io un elemento interagente, ma comunque esterno”;

“sono davvero riuscita a fare una ricerca concreta, a dare delle risposte mie basandomi sui dati raccolti ed analizzati da me”.

Lo stesso processo di “bilancio” dell'esperienza viene messo in atto dal ricercatore PARIMUN riflettendo sul ruolo della formazione e della ricerca nelle organizzazioni in cui ha operato e procede, potremmo dire, per *consapevolezza*:

“mi sono resa conto che la formazione era una parte integrante della cultura aziendale. Non era solo un costo, ma un motore che aiutava l'organizzazione ad andare avanti in un'ottica di funzionamento e miglioramento continuo”.

Si tratta di un “rendersi conto” che guida il giovane ricercatore verso teorizzazioni empiriche, verso definizioni che hanno a che vedere con la “ricerca”, la “metodologia”, l'“organizzazione”, la costruzione degli strumenti di indagine ed infine i “processi cognitivi” e che lo junior definisce a partire dalla propria esperienza:

“vedere le connessioni tra le azioni, i risultati, la teoria, gli strumenti... è un tutt'uno. Per questo è estremamente importante la fase di progettazione e pianificazione della ricerca, l'impostazione del lavoro”;

“ciò che si muove con un'unica mano è in realtà frutto di una serie di accomodamenti ed accordi tra molte funzioni e diversi livelli gerarchici”.

### 6.6.6. I capitoli PARIMUN della seconda comunità di ricercatori

Proseguiamo con l'analisi di contenuto qualitativa dei capitoli PARIMUN redatti dalla seconda comunità di ricercatori presa in considerazione.

Le riflessioni continuano ad essere le medesime:

- sulle fasi di avanzamento della ricerca (figura 97);
- sulle peculiarità di una ricerca PARIMUN (figura 98);
- sul superamento della dicotomia tra mondo accademico e mondo delle organizzazioni (figura 99);
- sugli elementi di definizione della postura del ricercatore PARIMUN (figura 100).

A risultare centrali nei capitoli PARIMUN del secondo gruppo di ricercatori sono le prime: le riflessioni sulle fasi di avanzamento della ricerca. In particolare la comunità si concentra sulla somministrazione degli strumenti evidenziando la *cura* che a tale fase va dedicata: cura del *setting* e della relazione, cura verso la tutela dei dati raccolti e delle persone coinvolte nell'indagine. Allo stesso modo la fase di raccolta ed analisi dei dati sollecita nel gruppo un'attenzione verso la *scoperta*: la scoperta di una realtà a partire dai dati raccolti ("scoperta sorprendente", "capire le connessioni", "capire una realtà a partire dai numeri"). Lo stesso processo di connessione risulta evidente nelle riflessioni sulla fase di elaborazione della tesi; i ricercatori dicono, infatti, di "dare senso alla ricerca", di "uscire allo scoperto", di "far emergere la teoria dai dati". I ricercatori proseguono con riflessioni sulle peculiarità di una ricerca PARIMUN, sui suoi vincoli ("tempi da rispettare") e sul ruolo che l'organizzazione manifesta verso di essa interagendo con uno studente che accoglie come "studente-consulente" e che immerge in un "ritmo frenetico" e in una "cultura aziendale policrona". Il laureando trae da questa "immersione" nella cultura organizzativa, opportunità:

- di "formazione" ("crescita personale e professionale");
- di "contatto con la realtà professionale" (avendo l'opportunità di svolgere "un lavoro da formatore" e di "confrontarsi con professionisti");
- di "apprendimento situato" (per "imparare agendo", "in una realtà concreta", entrando "in contatto con realtà organizzative e professionisti");
- di "scoperta" (il laureando parla di "viaggio di cambiamento" e di "obbligo ad uscire allo scoperto");
- infine, di "sviluppo di nuove conoscenze e competenze.

È ancora questa "immersione" ad invitare il ricercatore PARIMUN ad interrogarsi:

"sull'adeguatezza delle strategie adottate", "sugli esiti delle proprie azioni", sulle sue modalità, dunque, di muoversi "tra due culture differenti" e "due committenti", l'università e l'impresa.

Emergono fortemente, in questo secondo gruppo, riflessioni sull'approccio che il giovane ricercatore è chiamato ad esercitare nei confronti dell'organizzazione: "deve muoversi silenziosamente", "con piede leggero", deve essere "umile" e "rispettoso", deve muoversi in modo "volontariamente goffo (Sclavi, 2003)".

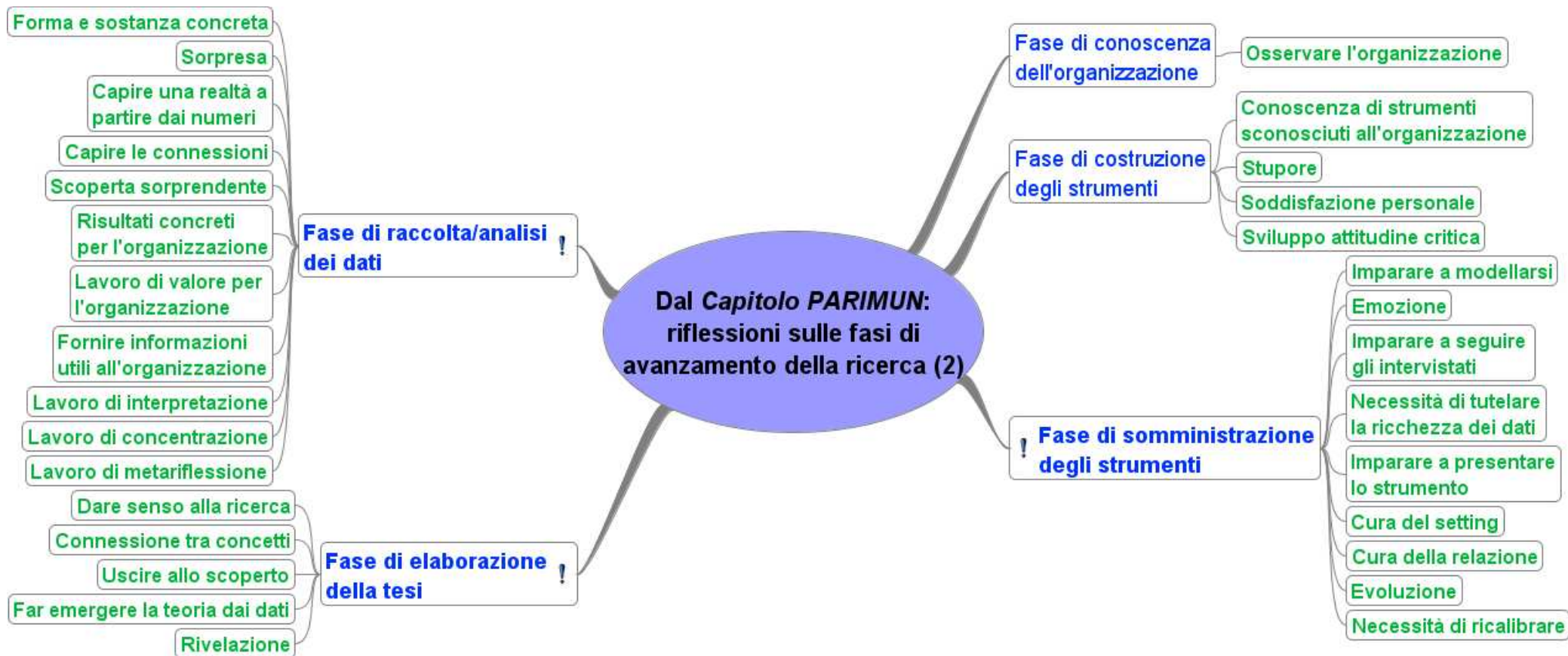


Figura 97 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle fasi di avanzamento della ricerca (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)



Figura 98 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle peculiarità della ricerca (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

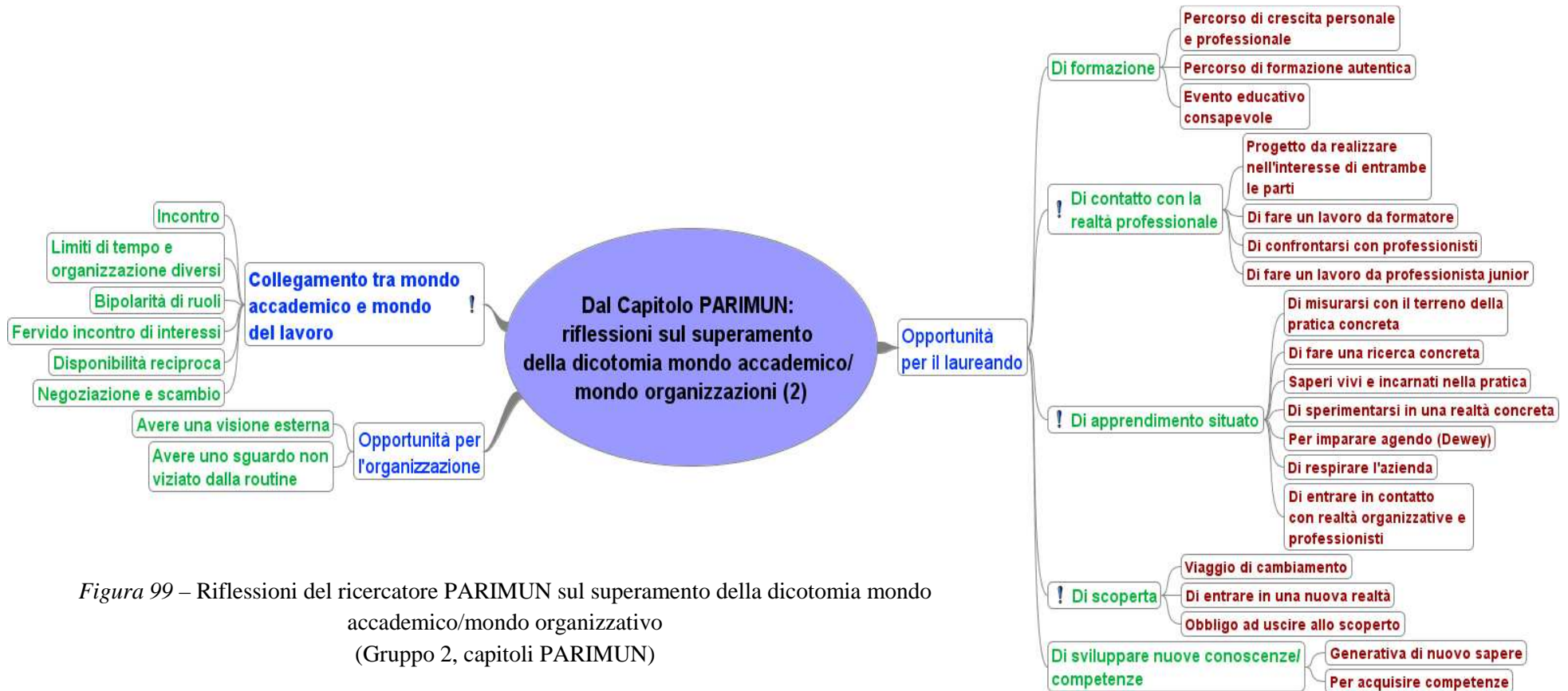


Figura 99 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sul superamento della dicotomia mondo accademico/mondo organizzativo (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)



Figura 100 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura del ricercatore (Gruppo 2, capitoli PARIMUN)

### **6.6.7. Le interviste alla seconda comunità di ricercatori PARIMUN**

Come già abbiamo evidenziato per il primo gruppo di ricercatori, i nodi evidenziati in diari e capitoli PARIMUN ritornano nelle interviste, le quali riportano sulle fasi di avanzamento della ricerca (figura 101) e, in particolare, sulle fasi:

- di conoscenza dell'organizzazione (“mito sfatato”, “necessità di un occhio critico”, ecc.);
- di trattamento della domanda di ricerca (che richiede “diplomazia”, “centralità del *commitment*”, ecc.);
- di definizione del quadro teorico;
- di costruzione e somministrazione degli strumenti (e le riflessioni sulle relative necessità di “tutelare”, di “essere flessibili”, “capire come muoversi”, di “essere umili”, ecc.);
- infine, di analisi dei dati (intesa come “azione su una realtà concreta”, di “scoperta”, di “interpretazione”, ecc.).

Nelle riflessioni sulle peculiarità di una ricerca PARIMUN (figura 102) ritorna, tra gli altri già citati dal primo gruppo di ricercatori, il focus sulla *scrittura cognitiva* e viene messo particolarmente in evidenza quello sull'appartenenza ad un gruppo di ricerca (che rappresenta un “sostegno” e un “ritrovo abituale” e promuove il “confronto”, ecc. ).

Troviamo infine una conferma di quanto espresso già nei capitoli PARIMUN a proposito degli elementi di definizione del postura del ricercatore (figura 103) e del superamento della dicotomia tra mondo accademico e mondo delle organizzazioni (figura 104).

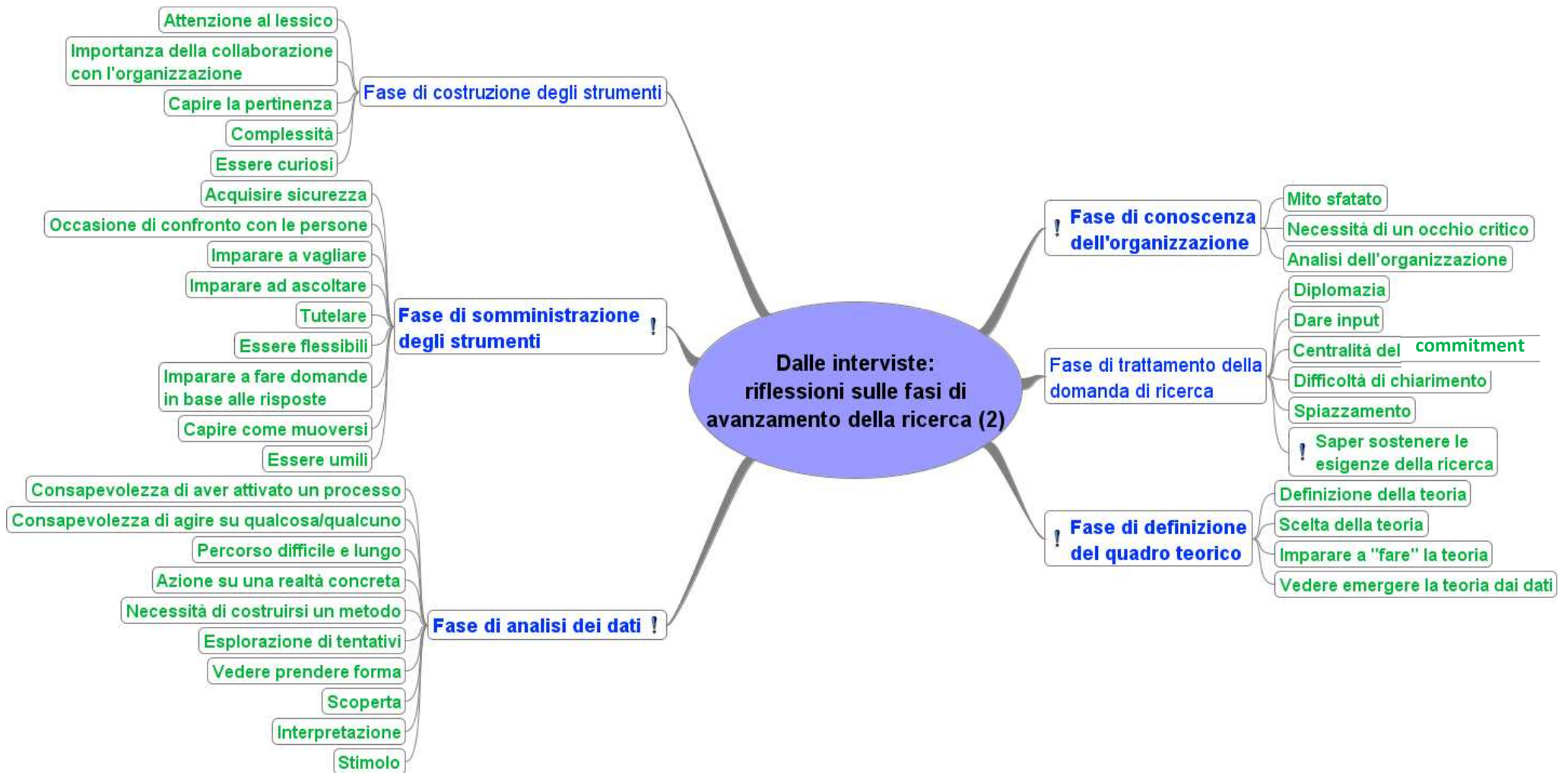


Figura 101 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle fasi di avanzamento della ricerca (Gruppo 2, interviste)

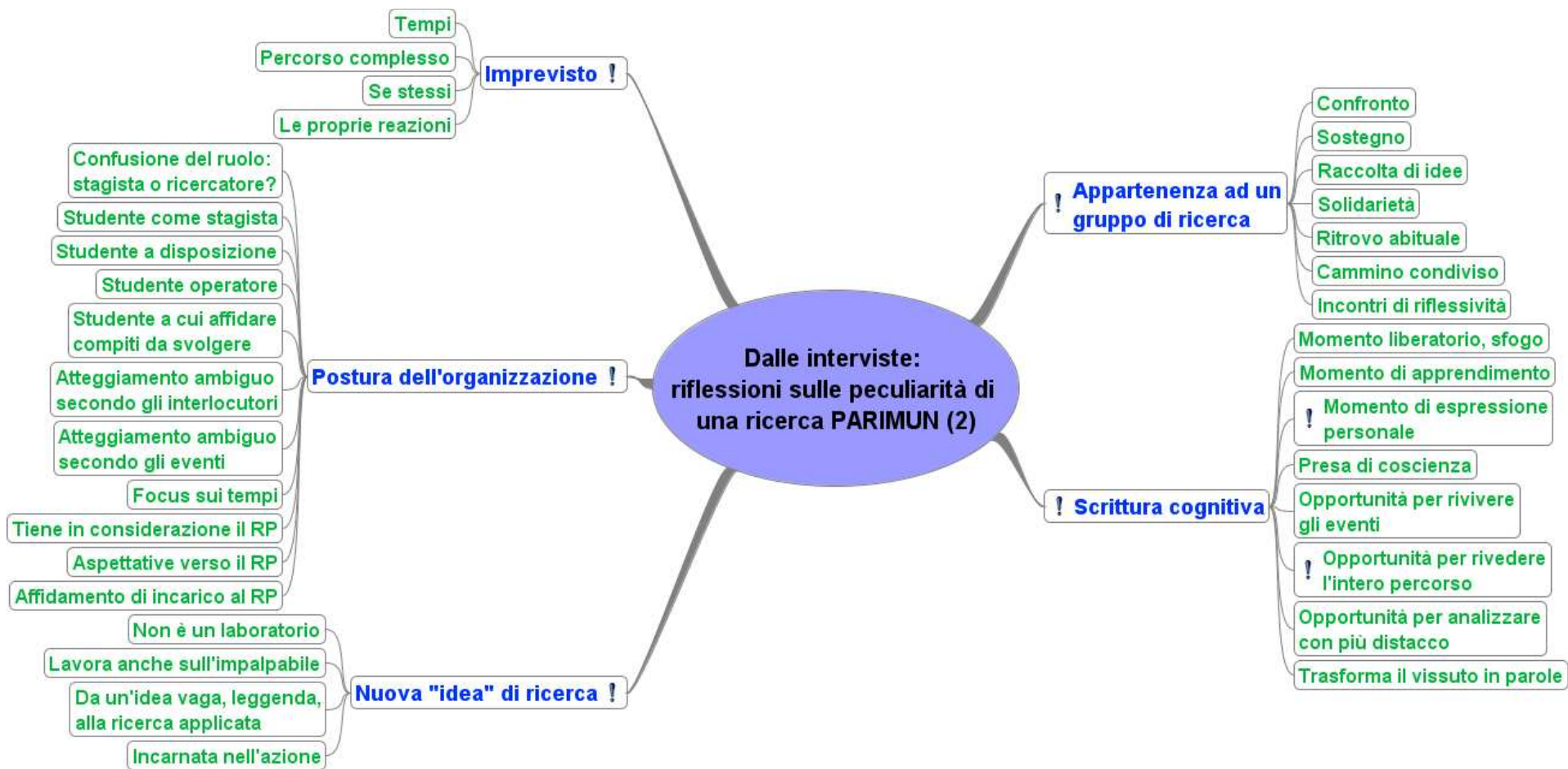


Figura 102 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulle peculiarità della ricerca (Gruppo 2, interviste)



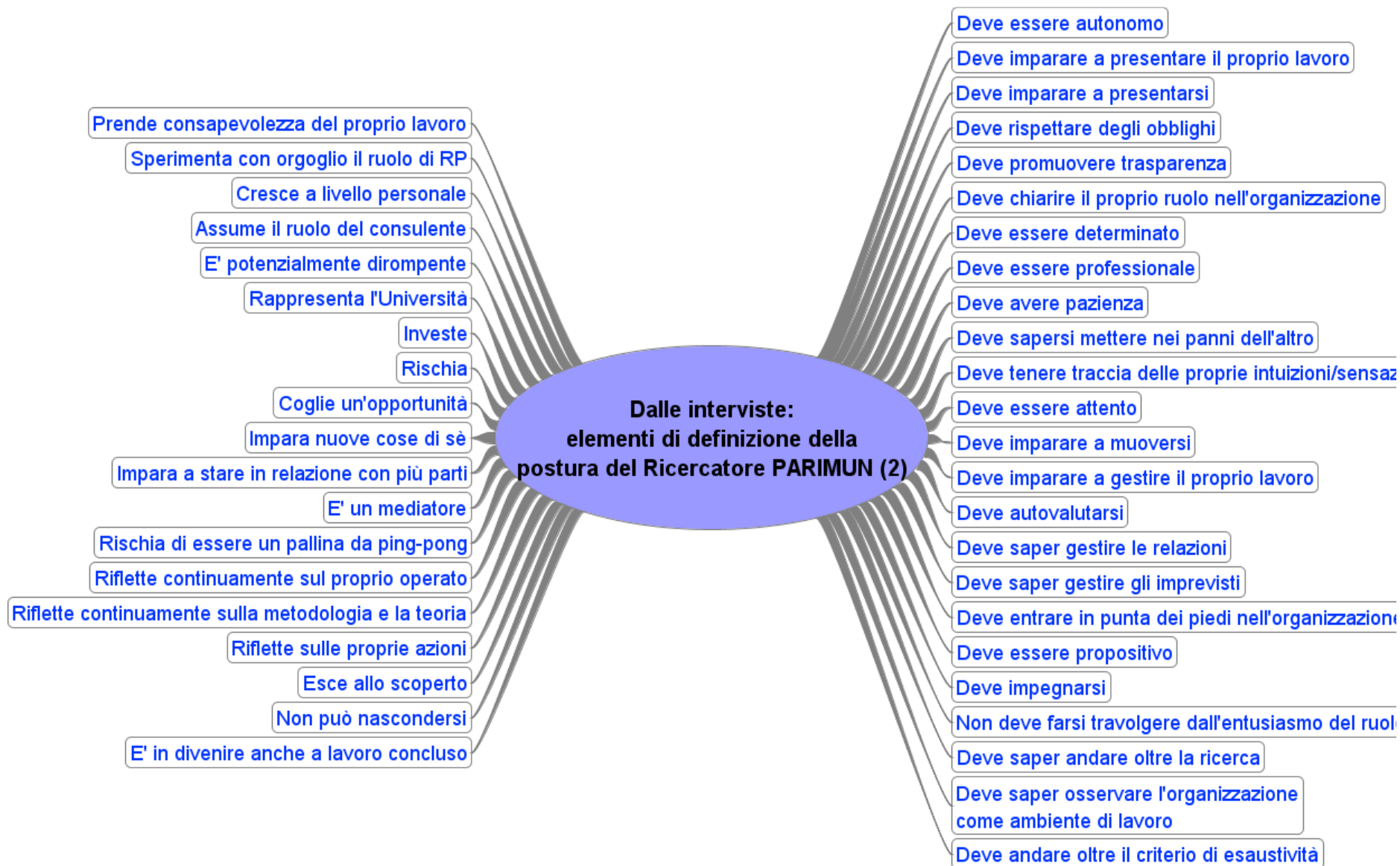


Figura 103– Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura del ricercatore (Gruppo 2, interviste)



Figura 104 – Riflessioni del ricercatore PARIMUN sul superamento della dicotomia mondo accademico/mondo organizzativo (Gruppo 2, interviste)

### 6.6.8. Alcune riflessioni sul secondo gruppo di ricercatori

Uno sguardo complessivo alle mappe elaborate a partire dall'analisi di contenuto qualitativa dei documenti relativi al secondo gruppo di ricercatori PARIMUN ci riconduce al medesimo focus rintracciato nella prima comunità e riferito alla *valutazione*, intesa, come già avevamo detto, come attribuzione di valore a tutte le componenti dell'esperienza di ricerca che ha condotto. Tale focus, tuttavia, viene ricondotto, dalla seconda comunità di ricerca, maggiormente verso se stessa. I ricercatori mettono in atto processi di auto-osservazione ed auto-valutazione più frequenti ed approfonditi rispetto al gruppo precedente. La loro attenzione al vissuto era già stata evidenziata dall'analisi testuale e viene dunque confermata dall'analisi qualitativa. L'auto-osservazione, infatti, torna in tutte le sfere toccate dalle riflessioni dei ricercatori: dalla costruzione degli strumenti alla loro somministrazione, fino alle considerazioni generali sulla globalità dell'esperienza di ricerca. Ancora una volta l'analisi evidenzia che questo secondo gruppo è maggiormente concentrato sull'esperienza del ricercatore come singolo implicato in un'esperienza che cerca di leggere, di scrutare quasi, in tutti i suoi passaggi e i suoi dettagli, e di cui cerca di cogliere le ricadute su di sé, sul proprio personale percorso. Si tratta, poi, di una valutazione che nasce dal confronto con tutti gli attori con cui il giovane ricercatore interagisce e, ancora una volta, da un confronto - una *conversazione*, direbbe Schön - con la *situazione*.

Emerge, poi, chiaramente, che la postura assunta dal ricercatore junior, e a lui richiesta in partenza, non è affatto di "ricezione" passiva degli eventi. Le azioni che i diari mettono in evidenza sono sinonimo di attività ed iniziativa. Il ricercatore "chiede", "sollecita", "reagisce", "costruisce", "propone", "imposta", "decide". È, dunque, promotore di strategie, indubbiamente mediate con la supervisione accademica, ma di cui si fa portavoce con l'organizzazione in prima persona. Oltre a "decidere" e quindi a scegliere e a prendere posizione, il ricercatore junior "condivide", "asseconda", "concorda", negozia dunque le proprie azioni e strategie. È, inequivocabilmente, protagonista del proprio percorso e di esso responsabile e lo sarà, così pure, dei suoi esiti. E nel raggiungerli "scopre", "si rende conto", "impara", "si interroga" e, soprattutto, "comprende". Riprendendo il passo di un diario, potremmo dire che lo studente, grazie al processo di ricerca "vede le relazioni e capisce le connessioni", le molteplici connessioni che la ricerca empirica può attivare e promuovere: tra teoria e pratica, tra università e impresa, tra studio e professione, tra... le molteplici dimensioni, spesso dicotomiche, che in essa sono costrette, se non a dialogare, almeno ad incontrarsi.

L'esplorazione di questo dialogo ci richiede di prendere in conto anche la voce degli altri due attori implicati in una ricerca PARIMUN. Ci riferiamo, evidentemente, ai referenti aziendali e ai direttori di tesi che hanno accompagnato le 18 "tesi PARIMUN" oggetto di questa indagine e che, come i ricercatori, sono stati protagonisti di una intervista semi-strutturata svolta a conclusione del percorso dei ricercatori.

## 6.7. L'analisi di contenuto qualitativa delle interviste ai referenti aziendali

Le interviste semi-strutturate proposte ai referenti aziendali sono state realizzate al termine del percorso svolto dai ricercatori PARIMUN. Poiché la discussione di laurea, per esigenze burocratiche, avviene almeno un mese dopo la stesura definitiva della tesi, l'intervista con i referenti è stata condotta prima delle discussioni di laurea, "a caldo" dunque rispetto alla conclusione del lavoro dei laureandi.

Gli stimoli proposti ai referenti aziendali toccano parte dei fuochi di attenzione già proposti ai ricercatori PARIMUN. Allo stesso modo, essi sono stati proposti egualmente ai docenti direttori di tesi al fine di giungere ad una *triangolazione* dei risultati raggiunti grazie alle interviste condotte.

Precisamente, i focus su cui l'intervista ha portato l'attenzione e la riflessione di referenti aziendali e direttori di tesi sono i seguenti:

- gli eventi significativi che, allo sguardo dei referenti, hanno contrassegnato il percorso del ricercatore PARIMUN (figura 105);
- le caratteristiche che contraddistinguono il ruolo di un'organizzazione implicata in una ricerca elaborata secondo le modalità previste dal progetto PARIMUN (figura 106);
- le caratteristiche che contraddistinguono il ruolo di uno studente implicato in una ricerca elaborata secondo le modalità previste dal progetto PARIMUN, in qualità, dunque, di ricercatore PARIMUN (figura 107);
- le caratteristiche che distinguono il ruolo dell'università, e dei suoi docenti, dunque, implicati in una ricerca elaborata secondo le modalità previste dal progetto PARIMUN (figura 108);
- gli elementi di innovatività e di criticità che contraddistinguono un'esperienza di ricerca partenariale come quella sviluppata nell'ambito del progetto PARIMUN (figura 109);
- gli elementi di definizione del rapporto tra università e imprese così come promosso dal progetto PARIMUN (figura 110).

Ricordiamo, inoltre, che i referenti aziendali intervistati sono stati 15, nell'arco delle prime due annualità di lavoro di PARIMUN.

Veniamo ora alle loro riflessioni. Per quanto concerne gli eventi che i referenti aziendali hanno identificato come significativi per il ricercatore PARIMUN (figura 105), emerge fin da subito una convergenza di attenzione sulla fase definita di "trattamento della domanda" e di "costruzione degli strumenti di indagine". Abbiamo già evidenziato che si tratta delle fasi, di avvio, che maggiormente richiedono il confronto continuo tra università e organizzazioni e che vedono lo studente destreggiarsi in un ruolo di *trait d'union* tra l'uno e l'altro dei suoi committenti. Anche la costruzione degli strumenti di indagine, intesa qui come comprensiva della loro scelta e definizione, viene a costituire una fase cruciale di incontro e confronto con l'organizzazione, dovendo trattarsi di una decisione condivisa che definirà il vero e proprio "lavoro sul campo" del ricercatore. Sono fasi strettamente connesse agli "oneri" (figura 106) che i rappresentanti delle organizzazioni intervistati hanno evidenziato: primo fra tutto

l'investimento di tempo. È inevitabile che il referente aziendale debba “accompagnare”, “affiancare”, soprattutto nelle sopra citate fasi di avvio del lavoro, il giovane ricercatore. Tuttavia, l'organizzazione dichiara un importante “valore aggiunto” che ritrova, prevalentemente, nelle occasioni di incontro sollecitate dall'adesione al progetto e dall'avvio di una ricerca PARIMUN: incontro con altre organizzazioni aderenti e incontro, soprattutto, con l'università. Ma il valore aggiunto dichiarato dall'organizzazione che maggiormente sollecita le nostre considerazioni è quello che abbiamo nominato “opportunità di riflessione” e “sguardo terzo”. L'organizzazione cita, infatti, tra i guadagni della propria partecipazione al progetto PARIMUN: l'opportunità di “prendersi del tempo per ragionare”, di riflettere sul proprio lavoro, di “avere delle riflessioni teoriche sul proprio lavoro”, di porsi domande. E al contempo sottolinea che lo “sguardo terzo”, portato dal ricercatore junior, è quella di “una persona terza che ti guarda dentro”, con “sguardo esterno, lucido” che diventa “supporto per riflettere”. Ci soffermiamo maggiormente su questi elementi che toccano il processo innescato da PARIMUN e dalle dinamiche tra i suoi tre interlocutori (docente, studente e referente aziendale), tralasciando ciò che – l'abbiamo già più volte dichiarato – ci interessa meno direttamente, ossia i risultati evidenziando tuttavia che il “movimento” di incontro tra università e impresa fino ad ora promosso da PARIMUN sta raccogliendo l'interesse e la partecipazione di un numero sempre maggiore di imprese, giunte a fine 2011 ad essere circa una sessantina su tutto il territorio nazionale. Tornando però al percorso di ricerca che università e impresa intraprendono insieme, mediate dal ricercatore junior, rileviamo che il ruolo di quest'ultimo, agli occhi dell'organizzazione, è stimolatore di “suggestioni nuove”, di “innesti di curiosità”, è “specchio” che “costringe l'organizzazione a fermarsi a riflettere” portando “la sua terzietà”. Emerge chiaramente, dalle parole degli interlocutori aziendali, che la *postura riflessiva* che tanto abbiamo promosso nel giovane ricercatore e che abbiamo sollecitato proprio mediante il dispositivo di accompagnamento allestito, non è preoccupazione esclusiva dello studente. I rappresentanti aziendali stessi sembrano domandarla e ricercarla. E se, da una parte, il loro sguardo conduce verso la dimensione formativa che l'esperienza PARIMUN costituisce per lo studente (come “esercizio di autonomia” ed “opportunità formativa”), dall'altro si dirige verso l'organizzazione stessa. Il confronto con l'altro più che opportunità di scoperta dell'altro, in questo caso l'università, sembra delinarsi come opportunità di osservazione di sé, delle proprie dinamiche organizzative. E' da sottolineare che il rapporto con l'università è, in effetti, indiretto e mediato dal ricercatore; non a caso tra le criticità evidenziate (figura 109) vi è proprio questa: il rapporto dell'organizzazione è con il ricercatore, in senso stretto, e non con l'università in senso lato. E le organizzazioni vedono proprio in un accorciamento della distanza università-impres e in un rapporto più diretto tra le due (e meno mediato dal ricercatore, dunque) uno dei possibili sviluppi di PARIMUN (figura 110); confidando, peraltro, in un maggiore coinvolgimento della direzione aziendale negli aspetti metodologici oltre che un maggiore coinvolgimento di tutto il personale aziendale nella condivisione degli stati di avanzamento della ricerca. Si tratta di azioni di miglioramento che, secondo le organizzazioni, potenzierebbero la già rilevante “sensibilizzazione alla concretezza” promossa da PARIMUN. Tra gli elementi di innovatività del progetto (figura 108), l'organizzazione, infatti, rileva la centralità di un primo avvicinamento tra università e territorio oltre al fatto che l'università promuova ricerche che partono da un “bisogno aziendale”. “L'università va verso il mondo

reale”, sostengono i referenti aziendali; si avvicina al mondo del lavoro e può “mettere in pratica” la sua teoria. La ricerca partenariale così promossa ha “valore per il Paese”, ha “valore etico”. E non solo: riconosce un nuovo ruolo allo studente, un “ruolo innovativo”.

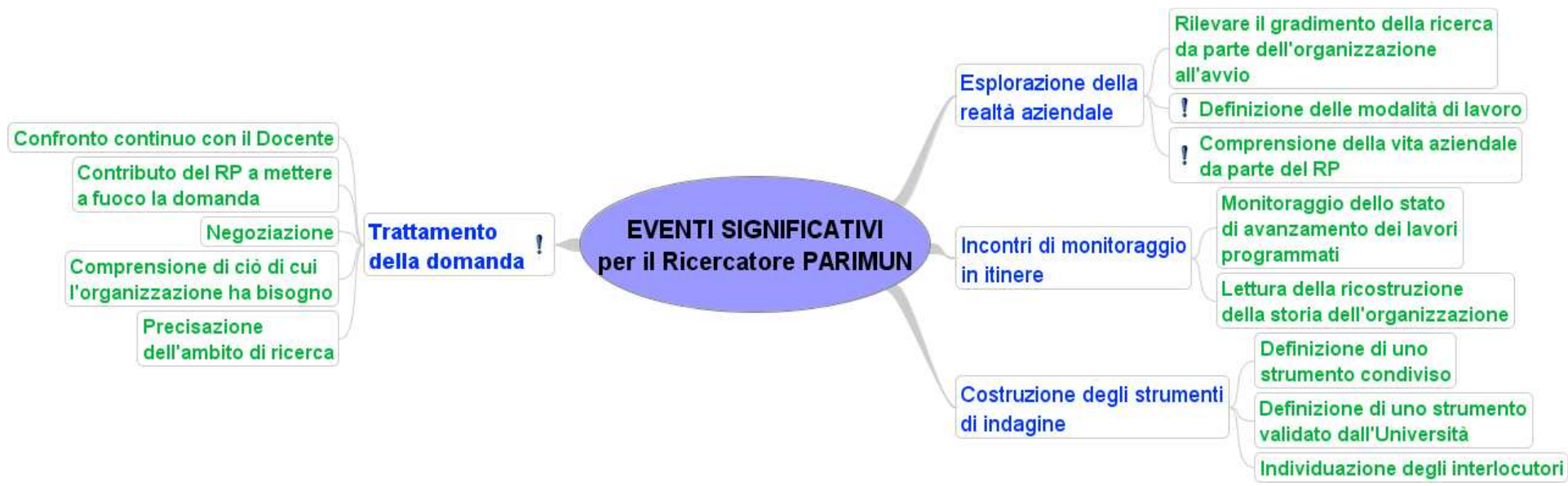


Figura 105 – La parola ai referenti aziendali: riflessioni sugli eventi significativi per il ricercatore PARIMUN



Figura 106 – La parola ai referenti aziendali: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di organizzazione PARIMUN



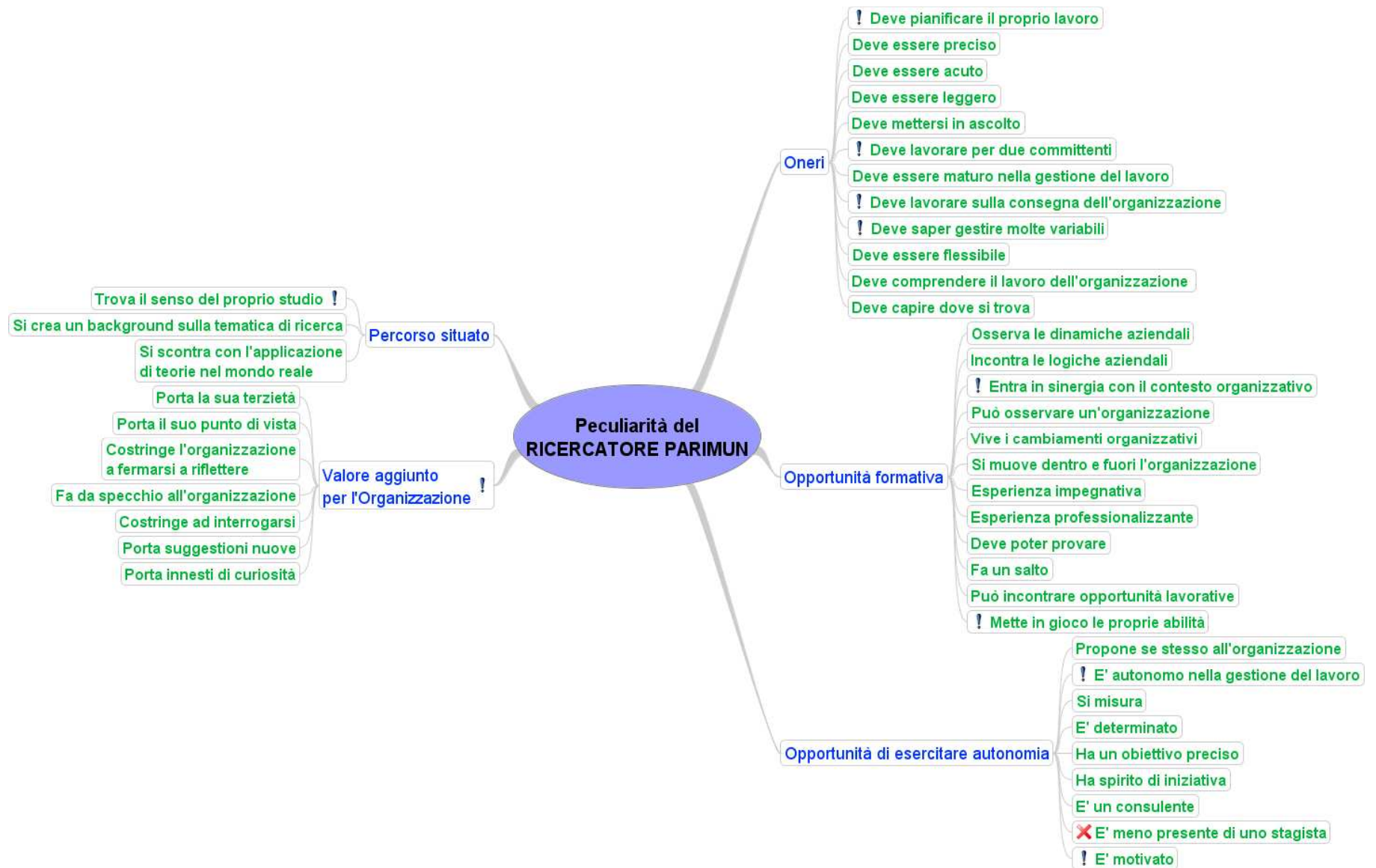


Figura 107 – La parola ai referenti aziendali: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di ricercatore PARIMUN



Figura 108 – La parola ai referenti aziendali: riflessioni sugli elementi di innovatività del Progetto PARIMUN



Figura 109 – La parola ai referenti aziendali: riflessioni sugli elementi di criticità del Progetto PARIMUN



Figura 110 – La parola ai referenti aziendali: riflessioni sui possibili sviluppi del Progetto PARIMUN

## 6.8. L'analisi di contenuto qualitativa delle interviste ai docenti direttori di tesi

Prendiamo ora in considerazione le interviste condotte con i 9 docenti che, nell'arco delle due annualità considerate, AA.AA. 2009-2010 e 2010-2011, hanno seguito e supervisionato le 18 tesi di laurea elaborate dai ricercatori delle prime due comunità PARIMUN. Ricordiamo che i nuclei di indagine sono i medesimi proposti ai referenti aziendali, sui quali ci siamo pocanzi soffermati.

La maggior implicazione del docente, rispetto al referente aziendale, nella supervisione delle fasi di avanzamento della ricerca emerge fin dalla prima riflessione sugli eventi significativi per il ricercatore (figura 111). I docenti, direttori di tesi, "scompongono" più minuziosamente il percorso di ricerca e ne evidenziano un numero maggiore di eventi: non identificano solo la fase di trattamento della domanda e di somministrazione degli strumenti come fase di avvio, ma si soffermano, ancora prima, sull'esplorazione della realtà aziendale. Il primo ingresso dello studente costituisce già, di per sé, un evento, secondo i docenti: una "scoperta", precisamente. E al lavoro sul campo, su cui maggiormente si è concentrata l'attenzione dei referenti organizzativi, i docenti aggiungono elementi di significatività che hanno più a che vedere con l'incontro tra teoria e pratica. Il giovane ricercatore, secondo questi ultimi, ha infatti la possibilità di costruire un "nuovo rapporto con i saperi e le teorie", un rapporto attivo, protagonista, che si attiva già a partire dalla fase di "trattamento della domanda", fase in cui gli viene chiesto di condividere con l'organizzazione il proprio *framework*, e giunge fino alla fase di restituzione del lavoro svolto, dove la scrittura "si sdoppia" in una scrittura "uso accademia", da una parte, e una scrittura "uso azienda" dall'altra.

Torna anche nelle riflessioni dei docenti la centralità del "dialogo con il territorio". La relazione università-impresa è vista sia come elemento peculiare al ruolo giocato dalle imprese nel progetto PARIMUN (figura 112), sia come elemento di definizione del ruolo rivestito dal docente (figura 113). Quest'ultimo, maggiormente impegnato in quella che abbiamo definito una "tesi PARIMUN" rispetto ad una "tesi tradizionale", ha, tuttavia, l'opportunità di trarre dal rapporto con le organizzazioni, un "ritorno sul proprio lavoro", un "collegamento con il territorio" oltre che la "conoscenza di nuovi casi aziendali".

Questo dialogo coinvolge il ricercatore PARIMUN in un "percorso situato" (figura 114), soggetto ad una "doppia committenza", che pone lo studente in "rapporto diretto con l'organizzazione", e non solo con l'università, come accade solitamente nell'elaborazione delle tesi di laurea. Anche l'attenzione dei docenti si sofferma così, come per i referenti organizzativi, sull'"opportunità formativa" che PARIMUN costituisce per i giovani ricercatori, un'opportunità che se, da un lato, avvicina lo studente al mondo del lavoro e gli consente di "declinare la teoria sulla pratica", dall'altro lato, è soggetto ad imprevisti frenanti che determinano, talvolta, "smarrimento" e "sconforto" nel ricercatore junior (figura 115). L'imprevisto, come già abbiamo evidenziato, ha interessato un alto numero di ricercatori ed ha avuto a che vedere, prevalentemente, con una "sfasatura dei tempi accademici e dei tempi aziendali": i tempi dell'azienda sono rapidi, guidati dall'azione e dall'incalzare delle esigenze dell'operatività; i tempi accademici sono più lenti, intervallati dalla comunicazione docente-studente e da esigenze di approfondimento e riflessione. Modularsi su esigenze e tempistiche

differenti diventa fondamentale per il ricercatore PARIMUN affinché possa condurre il proprio lavoro incontrando le esigenze e le *culture* di entrambi i suoi due committenti. Il rapporto fra di essi può divenire così, secondo i docenti, rapporto di “co-costruzione”, di “partnership”, di “contaminazione” e “porosità” e ancora rapporto generativo che trae nutrimento da una “visione sinergica” (figura 118).

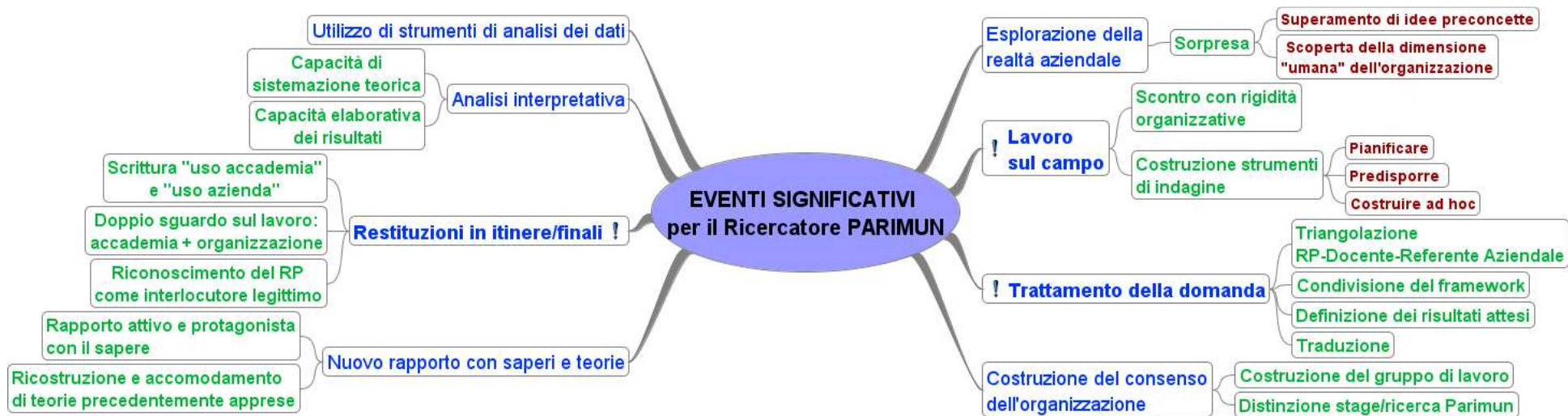


Figura 111 – La parola ai docenti: riflessioni sugli eventi significativi per il ricercatore PARIMUN



Figura 112 – La parola ai docenti: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di organizzazione PARIMUN

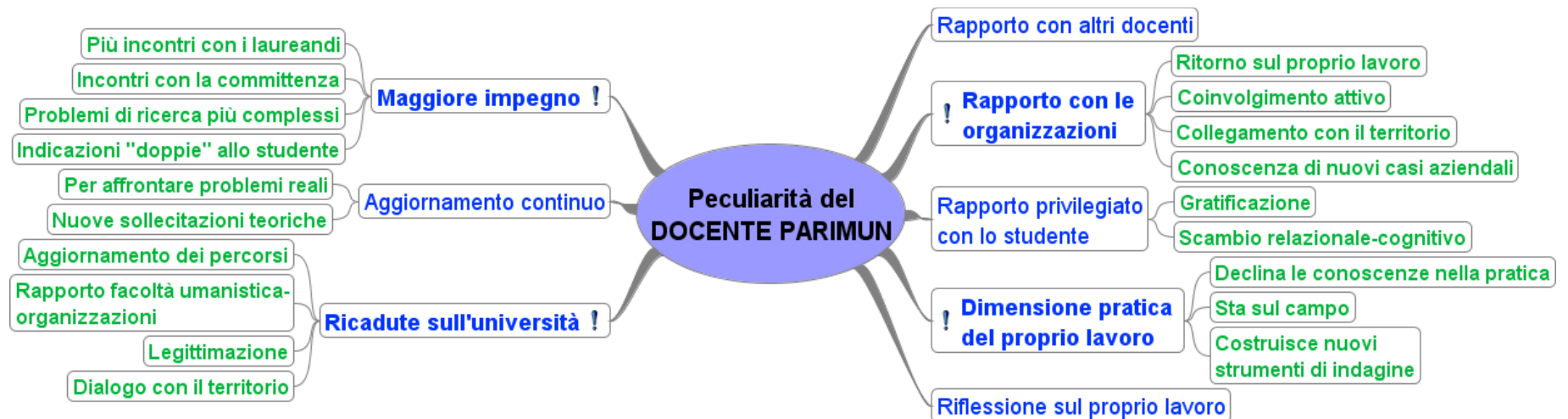


Figura 113 – La parola ai docenti: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di docente PARIMUN

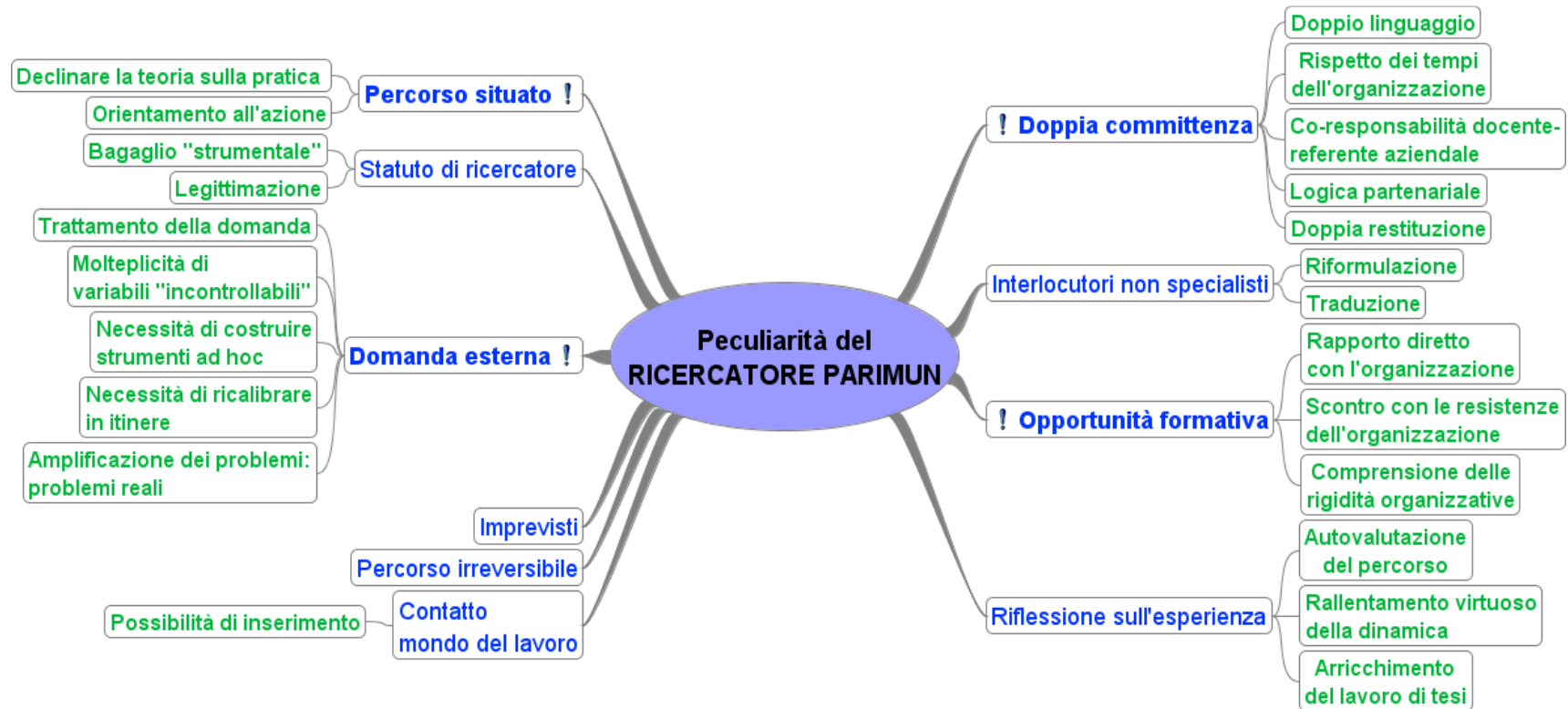


Figura 114 – La parola ai docenti: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di ricercatore PARIMUN



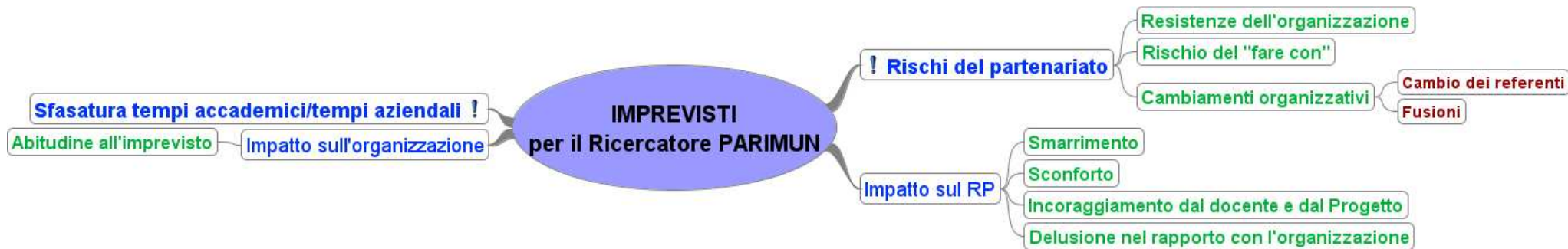


Figura 115 – La parola ai docenti: riflessioni sugli imprevisti che incontra il ricercatore PARIMUN

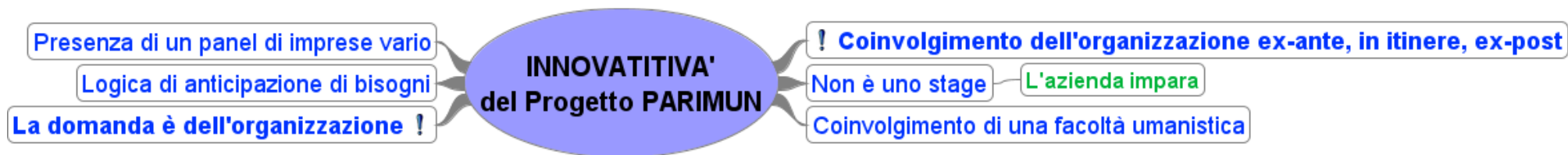


Figura 116 – La parola ai docenti: riflessioni sugli elementi di innovatività del progetto PARIMUN



Figura 117 – La parola ai docenti: riflessioni sugli elementi di criticità del progetto PARIMUN



Figura 118 – La parola ai docenti: definizioni del rapporto di dialogo università-impresa promosso dal progetto PARIMUN

## 6.9. Osservazioni a riepilogo: alla ricerca di “complementarietà cibernetiche”

La *triangolazione* che abbiamo operato e le considerazioni che i dati ci hanno già sollecitato nutriranno il prossimo capitolo di questo lavoro, capitolo in cui andremo a riprendere e a rielaborare quanto emerso per i tre protagonisti di PARIMUN: studenti, docenti e referenti aziendali. Potremo così tracciare connessioni ulteriori a quelle che già le mappe ci hanno evidenziato. In questa direzione, opereremo alla ricerca delle *complementarietà cibernetiche* che il nostro lavoro ci consentirà di rintracciare. Come ci dice Keeney (1985)

“la complementarietà cibernetica ci offre una cornice alternativa per l’esame delle distinzioni. Per lo più la gente considera le distinzioni come rappresentazioni di un dualismo o/o, di una polarità, di un contrasto di opposti, o come un’espressione sottesa da una logica della negazione (A/non A; giusto/sbagliato; utile/inutile; buono/cattivo)” (pp. 105).

Keeney, ricordando Varela, sottolinea invece che:

“se consideriamo i due lati come diversi, ma in relazione, accediamo alla visione cibernetica delle distinzioni. In questa cornice possiamo vedere i diversi lati come “un’embricazione di livelli, in cui un termine della coppia emerge dall’altro” (Varela citato da Keeney, 1985). Il rapporto fra i lati delle distinzioni è autoreferente: un lato è (ri)ciclato dall’altro” (p. 106).

Il nostro sguardo si rivolge dunque a preservare una *triangolazione* che non sia solo accorgimento metodologico, ma anche, e soprattutto, rispetto e ricerca delle complementarietà che possiamo rintracciare, con uno “sguardo cibernetico” nella *complessità* del triangolo studente-docente-impresa. PARIMUN, di per sé, si sviluppa da un retroterra teorico e metodologico aperto alle complementarietà e non possiamo non tenerne conto anche nelle interpretazioni ai dati che abbiamo raccolto, interpretazioni che andremo a presentare nel capitolo seguente.



## Capitolo settimo

### **Conclusioni. Il dialogo università-impresa: distanze e complementarità per un dialogo formativo**

"La regola da sola è monotona,  
il caso da solo rende inquieti.  
La combinazione tra regola e caso è la vita,  
è l'arte, è la fantasia, l'equilibrio".  
Bruno Munari

"I percorsi, si sa, potranno essere vari,  
occasione di nuovi incontri e  
nuove direzioni da seguire,  
ma le orme lasciate su questo tragitto  
ci hanno intimamente segnato,  
regalandoci il senso  
della conoscenza epica".  
Una ricercatrice PARIMUN

“I percorsi, si sa, potranno essere vari” dice una ricercatrice PARIMUN a conclusione del proprio percorso, e vari sono stati indubbiamente sia i percorsi di ricerca attivati sia i loro esiti e le prospettive che ad essi si sono aperte. Nel momento in cui tracciamo queste riflessioni conclusive sul progetto di ricerca, le “indagini PARIMUN” avviate a partire dalla fine del 2008 sono ormai 35, 28 le organizzazioni referenti e 12 i docenti direttori di tesi coinvolti. 20 ricerche sono ormai giunte alla loro conclusione e il progetto ha già potuto tracciare un bilancio del suo primo triennio di operatività, in particolare per quanto concerne le ricadute professionali dell’esperienza<sup>56</sup>. Dei 20 ricercatori che hanno concluso il proprio lavoro entro dicembre 2011, 4 erano studenti-lavoratori al momento dell’avvio del percorso; dei restanti 16, ben 14, ossia quasi il 90%, sono già inseriti professionalmente in settori e con ruoli affini al percorso di laurea di provenienza. Un risultato senza dubbio confortante che attira l’interesse e l’impegno degli studenti dei corsi di laurea magistrale, ma che fa riflettere anche gli operatori d’impresa e gli operatori accademici: a quali elementi attribuire questo esito positivo? Le riflessioni sollecitate da questa ricerca potranno evidenziare alcuni assi portanti di un *university-business dialogue* proficuo ed efficace per tutti i suoi attori e che soddisfi le questioni che interrogano sia i soggetti della formazione superiore sia il mondo delle professioni e i suoi interlocutori: come promuovere l’incontro tra giovani risorse in uscita dal percorso universitario e imprese? E come *accompagnare* questo incontro e favorirlo ancor prima che gli studenti concludano il loro ciclo di studi superiori? Si tratta di questioni cruciali,

---

<sup>56</sup> Alle ricadute del Progetto PARIMUN sul versante professionale dei ricercatori sono stati dedicati: il convegno “Un caso umanistico di *University-Business Dialogue*: il Progetto PARIMUN – Partenariato Attivo di Ricerca IMprese-UNiversità, svoltosi presso l’Università di Padova il 14 novembre 2011 e la pubblicazione Frison D., (a cura di), 2011, *Dialogo università-impresе: quale contributo dalle scienze umane?*, Napoli, ESI.

rese ancora più pressanti dalle difficoltà che il nostro “sistema Italia” sta incontrando, “incapace”, nelle parole di Sacco

“di immaginare un percorso di creazione di valore economico e sociale realmente svincolato dalla logica industriale del manifatturiero, e non riesce a superare la sensazione che dietro la formula ‘economia della conoscenza’ si nasconda, in sostanza, un salto nel buio” (2011, p. 145).

Il nostro Paese, denuncia l’autore, non investe nella formazione delle proprie ultime generazioni tanto quanto i paesi più sviluppati e manifesta una sofferenza visibile nei confronti di questa indefinita “economia della conoscenza” (ibidem).

“Sembra aver disimparato la propria capacità di produrre valore economico e sociale attraverso la produzione di conoscenza, e quindi non essere più capace di immaginare modelli che possano al contrario fondersi su di essa per superare l’attuale impasse” (ibidem, p. 147).

Che PARIMUN si fondi sulla “conoscenza” è palese, così come risulta altrettanto palese che di formazione si tratti e che si tratti di una formazione congiunta e condivisa tra università e imprese. Ed è proprio su questa condivisione che cercheremo di portare le riflessioni a chiusura di questo lavoro, affinché esse possano soddisfare non solo i criteri scientifici e metodologici a cui deve rispondere una dissertazione dottorale, ma altresì procurare nuove sollecitazioni ad un dibattito già aperto che spesso postula Università e Imprese disposte l’una di fronte all’altra secondo il già menzionato *modello del pugilato* teorizzato da Keeney (1985). Cercheremo, invece, di muoverci nella direzione della *colleganza* (ibidem) e su questa via torneremo a riflettere sui tre attori implicati in una ricerca PARIMUN: il laureando, il referente aziendale e il referente accademico.

A tale proposito ricordiamo che gli strumenti su cui il Progetto PARIMUN poggia intendono perseguire l’allestimento di un contesto formativo in cui il ricercatore *junior* possa tracciare, ripercorrere, esplicitare e valorizzare sia le interazioni con l’organizzazione ma, evidentemente, anche le interazioni con la propria “cassetta degli attrezzi”, ossia con le conoscenze, i metodi, i modelli con cui ha approcciato l’esperienza di ricerca. Proprio nella direzione della *colleganza*, dunque, PARIMUN allestisce un contesto che intende “attrarre” a sé tutti gli interlocutori coinvolti nell’*inter-azione* moderata dal ricercatore, favorendo così un inevitabile incontro tra Università e Impresa. L’esperienza della ricerca empirica non può infatti “accontentarsi” della mera e circoscritta applicazione di metodi e strumenti acquisiti teoricamente nel percorso formativo universitario, secondo un’immagine pedissequa e lineare di passaggio dalla teoria alla pratica. Un’immagine che, ancora oggi, turba la potenzialità formativa delle esperienze di *stage* e di tirocinio che pur attivate con finalità di contaminazione tra il mondo delle studio e quello del lavoro, si riducono talvolta ad esercizi di frustrazione in cui lo studente e il neo-laureato sperimentano una sorta di incompatibilità tra le conoscenze apprese all’Università e le conoscenze di cui avrebbero bisogno, ma che non hanno, nel mondo del lavoro. Ma è sempre davvero così? È davvero così netta la distanza tra ciò che si apprende all’Università e il bagaglio auspicabile per fare il proprio ingresso nelle organizzazioni del lavoro? PARIMUN intende andare oltre questa idea di conoscenza pre-confezionata e votata alla trasferibilità dal contesto accademico a quello aziendale. Lo studente, nell’esperienza della ricerca empirica, è chiamato a ripensare in modo attivo la propria “cassetta degli attrezzi”, a rimetterla in ordine,

ri-sistamarla: di fronte alle resistenze della realtà, egli non può che, attivamente e responsabilmente, estrarre da essa gli attrezzi necessari o ripensare ad un nuovo uso di attrezzi conosciuti. Solo così i saperi, le metodologie e le tecniche apprese nel corso dei suoi studi vengono rielaborate attivamente e lo studente può, consapevolmente, farle proprie. Per questo lo studente è, dunque, passo a passo, invitato a riflettere sulle proprie pratiche (Schön, 1983), mediante il diario, prima, e il “capitolo PARIMUN”, poi, ma anche sui processi cognitivi messi in atto (Fabbri, Munari, 2005-1984), mediante l’intervista. Entrambi i focus di riflessione sono dunque sollecitati dalla ricerca ed entrambi portati all’attenzione del ricercatore *junior* grazie agli strumenti di accompagnamento. Tale successione temporale torna a giustificare i due approcci di riferimento del Progetto PARIMUN: la riflessione sulla pratica di Schön interviene nel corso del processo di ricerca e sono gli strumenti stessi contemplati in PARIMUN a promuoverla. La riflessione sui processi di conoscenza interviene, evidentemente in un momento successivo, anche in questo caso sollecitata dallo strumento dell’intervista mediata dal *disegno interattivo*.

E’ proprio tale *dispositivo di accompagnamento*, che affianca e supporta il percorso di ricerca dello *junior* promuovendone una *postura riflessiva*, ad amplificare, a nostro avviso, tutta la potenzialità formativa dell’esperienza del partenariato tra università e impresa, di un partenariato, che nel caso di PARIMUN, si costruisce intorno alla ricerca e si traduce in *competenza epistemica*. Ecco perché, fin dall’avvio del progetto, abbiamo ritenuto che un simile approccio possa avere importanti ricadute non solo nella crescita formativa del ricercatore *junior* ma anche nella didattica universitaria, invitata da una simile pratica, a spostare la propria attenzione, ancora più di quanto già oggi non abbia fatto, dall’insegnamento all’apprendimento investendo in strategie di promozione di quel soggetto *tutto intero* al quale l’*Epistemologia Operativa* si rivolge. E’ proprio tale soggetto, tutto intero, ad essere coinvolto, in PARIMUN, in una ricerca di *coerenza* tra tutte le dimensioni citate: cognitiva, psicologica, etica, operativa ed evidentemente epistemica; tutte dimensioni inevitabilmente toccate dal ritorno riflessivo che il giovane ricercatore compie al termine del proprio percorso, sollecitato dall’intervista.

Il ricercatore *junior*, come abbiamo più volte sottolineato, è l’attore protagonista della presente indagine dottorale; ricordiamo, però, che anche referenti aziendali e direttori di tesi sono stati coinvolti, al termine del percorso, in un’intervista allestita sempre con la finalità di promuovere anche in loro un ritorno riflessivo sul processo di ricerca, convinti che i concetti di *competenza* e *consapevolezza epistemica* possono rivolgersi non esclusivamente al ricercatore PARIMUN, ma evidentemente anche al mondo accademico e al mondo imprenditoriale. Per il tramite dell’intervista il referente aziendale ha, lui pure, l’opportunità di ripensare a se stesso “in ricerca”, come soggetto attivamente implicato in un’esperienza di collaborazione con l’Università che solo grazie alla compartecipazione di tutte le istanze chiamate in causa può condurre a dei risultati di ricerca condivisi tra l’Università stessa e le Organizzazioni. Il *University-Business Dialogue*, se adeguatamente sostenuto da strumenti di accompagnamento e promozione della riflessione, può infatti sollecitare anche in questi due attori, così apparentemente lontani e differentemente strutturati, un ripensamento di “sé-in-ricerca”. Il docente è costretto infatti a declinare operativamente i propri saperi e l’impresa a declinare

teoricamente la propria operatività: ciascun interlocutore spinto, dunque, ad abbandonare temporaneamente il porto sicuro delle proprie, consuete, attività trova, inevitabilmente, nell'*inter-azione* un'opportunità di formarsi a sua volta. È qui che ritroviamo il presupposto che ha guidato l'"allestimento PARIMUN", un presupposto che intende coinvolgere, pariteticamente, tutti gli interlocutori a cui il progetto si apre volgendo lo sguardo verso potenzialità di *morfogenesi* ammissibili ed auspicabili non solo nel caso del giovane ricercatore ma anche dei suoi due committenti.

Nell'intento di tessere le fila del processo riflessivo che il progetto PARIMUN e l'indagine dottorale hanno sollecitato per quasi un triennio sui suoi tre interlocutori protagonisti, riprendiamo ora i dati emersi grazie agli strumenti adottati e i risultati delle analisi testuali e di contenuto su di essi elaborate. Per sistematizzare quanto raccolto andremo a recuperare, uno ad uno, i quattro ordini di ricadute che abbiamo ritenuto potessero essere sollecitati e "interrogati" dal progetto PARIMUN e dalle sue modalità di lavoro e di interazione triangolare tra studente – referente aziendale – direttore di tesi.

### 7.1. Le ricadute di PARIMUN sull'area didattico-accademica

Prima di approfondire i risultati emersi mediante l'analisi di contenuto qualitativa delle interviste ai docenti direttori di tesi, riprendiamo lo schema elaborato da Munari per rappresentare e definire il rapporto tra i tre interlocutori della "ricerca PARIMUN". Munari, ricordiamo, evidenzia che

"se diretto e in qualche misura formalizzato sarà il rapporto ricercatore-docente da una parte e ricercatore-impresa dall'altra, la triangolazione vede una linea tratteggiata a rappresentare il collegamento docente-impresa, collegamento che sarà mediato soprattutto dallo studente e solo minimamente formalizzato con il docente" (Allegato 2, p. 2).

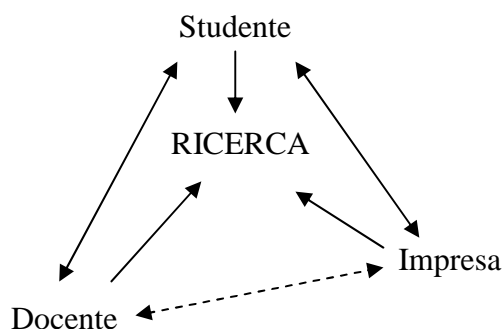


Figura 108 – Triangolazione studente-docente-impresa (Allegato 2, p.2)

Questa triangolazione che vede al centro la ricerca e, con essa, il ricercatore, viene confermata sia dai direttori di tesi che, come vedremo successivamente, dai referenti aziendali. I primi, nelle loro riflessioni relative alle specificità del ruolo di ricercatore PARIMUN e agli elementi di innovatività e criticità del progetto e delle sue modalità di promozione della partnership università-impresе, mettono in rilievo proprio la responsabilità attiva del ricercatore e



l'opportunità formativa che lo coinvolge: un'opportunità che, come riportano le mappe, lo mette in “rapporto diretto con l'organizzazione” e con le sue “resistenze” (vedi figura 114 - *La parola ai docenti: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di ricercatore PARIMUN*). Il riconoscimento del ruolo di prima linea rivestito dal ricercatore PARIMUN e, accanto ad esso, della peculiarità del rapporto che si instaura tra università e organizzazioni (un rapporto, ricordiamo, di “co-costruzione”, di “contaminazione”, di “partnership”, vedasi figura 118 - *La parola ai docenti: definizioni del rapporto di dialogo università-impresa promosso dal progetto PARIMUN*) sembra condurre i direttori di tesi verso una rivisitazione, rinnovata, dell'apporto e della veste che docenti universitari, rappresentanti delle imprese e studenti possono ricoprire qualora sollecitati dalla ricerca partenariale. Prendiamoli in considerazione uno per uno.

✓ ***Il docente direttore di tesi.***

- *Il ruolo.* Innanzitutto il ruolo del docente direttore di tesi passa da quello di “esperto di contenuti” a quello di “guida metodologica e dinamica”. La variabilità delle tematiche affrontate dalle ricerche PARIMUN e la loro specificità, ancorata alle richieste e alle peculiarità delle organizzazioni, richiedono al docente di esplorare nuovi campi di conoscenza, evidentemente collegati ma non necessariamente coincidenti con il proprio ambito disciplinare. In una ricerca empirica, come quella elaborata dal ricercatore PARIMUN, l'intervento del docente si sposta nella direzione del supporto metodologico al fine di garantire al laureando una guida orientativa che persegua la correttezza e il rigore dell'impianto di ricerca tutelando la scelta, la messa a punto e la somministrazione degli strumenti di indagine e supportando l'analisi dei dati raccolti. Per questo al docente viene richiesto un “aggiornamento continuo per affrontare problemi reali” e viene posto di fronte a “nuove sollecitazioni teoriche” (figura 113 - *La parola ai docenti: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di docente PARIMUN*) che, evidentemente, lo impegnano maggiormente rispetto alle tesi tradizionali. Le “tesi PARIMUN” infatti portano, secondo i docenti, su “problemi di ricerca più complessi” e richiedono di dare “indicazioni “doppie” allo studente” (figura 113). Proprio su questo raddoppiamento di indicazioni risiede il riferimento “dinamico” che sopra abbiamo annunciato. Il supporto del docente è, infatti, metodologico ma risulta altrettanto centrale per la cura delle relazioni con l'organizzazione intendendo per cura la tutela della *privacy* e la riservatezza dei dati, il rispetto dei soggetti che partecipano all'indagine e così pure il rispetto dei tempi e delle modalità di lavoro dell'organizzazione e tutte le altre dimensioni etiche che accompagnano l'esercizio della ricerca. La guida del docente diventa cruciale anche per affrontare questi elementi “dinamici”, niente affatto secondari, che accompagnano i vincoli di carattere strettamente metodologico.
- *La “definizione” dei suoi “saperi”.* La ridefinizione del ruolo richiesto e attribuito al “docente PARIMUN” determina anche un “allargamento” e una contaminazione del suo sapere disciplinare che viene a nutrirsi della “conoscenza di nuovi casi

aziendali” e della costruzione di “nuovi strumenti di indagine” richiesti dal campo (figura 113). Il docente trae, dunque, dall’esperienza PARIMUN un ritorno sul proprio lavoro rinvigorito dal “coinvolgimento attivo con le organizzazioni” e dal “collegamento con il territorio”. Gli elementi esplicitati dai direttori di tesi intervistati sembrano voler significare che anche il sapere del docente così come quello dello studente diviene, grazie all’esperienza della ricerca empirica partenariale, un *sapere situato* che dà e riceve nutrimento dal “campo”. Torna ancora una volta quel modello keeneyano della *colleganza* che vuole sfumati i confini tra elementi considerati dicotomici. In questo caso sembra essere proprio la dimensione di “situabilità” a farsi portatrice di questo collegamento tra saperi accademici e saperi d’impresa o, come più volte abbiamo detto riprendendo Barbier, tra *savoirs théoriques* et *savoir d’action* (1996).

- *La “sede” dei suoi “saperi”*. Il *sapere situato* cambia dunque la sua sorgente di provenienza. Esso si arricchisce dei saperi *oltre l’aula*<sup>57</sup> e acquisisce una dimensione esperienziale seppure non sia il docente in prima persona ad essere coinvolto nell’organizzazione. Quella freccia intermittente che nello schema sopra riportato collega docente e impresa riconduce, forse, ad un rapporto molto più fitto di quanto il tratteggio possa far intuire. Seppure sia lo studente a fare da *trait d’union* tra università e impresa, il lavoro di ricerca affonda le proprie radici in entrambi i contesti e, inevitabilmente ne favorisce le reciproche contaminazioni. I *savoirs théoriques* et *savoir d’action* (ibidem) divengono entrambi “saperi compositi”. Il docente PARIMUN evidenzia come nello studente l’esperienza della ricerca empirica partenariale possa favorire un “nuovo rapporto con saperi e teorie” inteso come “rapporto attivo e protagonista con il sapere” ma anche come “ricostruzione e accomodamento di teorie precedentemente apprese” (figura 111 - *La parola ai docenti: riflessioni sugli eventi significativi per il ricercatore PARIMUN*). È forse azzardato pensare che anche docente e referente aziendale possano essere coinvolti in una rivisitazione del loro rapporto con i saperi? Un’attenta lettura delle mappe elaborate a partire dall’analisi di contenuto qualitativa delle interviste ai docenti ci fa rispondere di no. Il focus che emerge da tutte le mappe è quello sul *rapporto*: rapporto con le organizzazioni, rapporto con i saperi, rapporto con lo studente, rapporto con gli altri docenti. Le riflessioni dei direttori di tesi portano sui rapporti e le loro rivisitazioni che, a diversi livelli, la ricerca PARIMUN promuove.
- *Gli “interlocutori” dei suoi “saperi”*. La rivisitazione di cui abbiamo parlato poc’anzi tocca, oltre alla “definizione” e alla “sede” di produzione dei saperi, anche i loro interlocutori. L’interlocutore del sapere disciplinare rivisitato e composito non è più, esclusivamente, lo studente. Ad esso si affiancano le organizzazioni con i loro operatori ed il corpo docente. La “duplicazione” di linguaggio richiesta al

---

<sup>57</sup> Si fa qui riferimento alle riflessioni che Renato Di Nubila (2004) riporta nel testo *Oltre l’aula. La formazione continua nell’alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*, Padova, CEDAM.

ricercatore coinvolge, dunque, anche il direttore di tesi invitato dal rapporto con l'organizzazione a riformulare il proprio sapere, così come avveniva, sia pur in un contesto e con intenti diversi, nel citato *Centro di Epistemologia Genetica* di Ginevra sotto la guida di Piaget. Ciascun interlocutore, nel nostro caso accademico o aziendale che sia, è chiamato a portare il proprio sguardo e il proprio apporto al processo di soluzione condivisa del problema che innesca la ricerca ma per farlo è chiamato ad interloquire con gli altri soggetti coinvolti nel processo e a rintracciare punti di connessione con loro.

- *Le “direzioni” della relazione accademica.* Le rivisitazioni che abbiamo fin qui evidenziato si dirigono tutte verso una revisione della direzione della relazione accademica. Già la triangolazione sopra rappresentata restituisce tale “cambio di rotta” esplicitando graficamente relazioni di reciprocità (biunivoche) e di orizzontalità che coinvolgono non solo referente accademico e referente aziendale ma, con loro, lo studente. Emerge così il suo ruolo di apprendente adulto, autorizzato e riconosciuto nella veste di soggetto attivo del proprio apprendimento e di responsabile primario della gestione della relazione tra università e impresa.

#### ✓ *Il referente aziendale*

Il processo di rivisitazione dei saperi che coinvolge il direttore di tesi, interessa allo stesso modo anche il referente aziendale. La sua stessa attenzione si rivolge verso il “rapporto con” e le opportunità di incontro: rapporto e incontro con altre organizzazioni, con l'università, con lo “sguardo terzo” portato dallo studente. Emerge chiaramente l'apporto complementare che referenti accademici e referenti aziendali possono scambiare per il tramite di PARIMUN: la competenza riflessiva propria dell'accademia diviene preziosa merce di scambio contro le sollecitazioni operative dell'azienda. Per l'organizzazione PARIMUN è infatti opportunità “di riflessione”, “di prendersi del tempo per ragionare”, per avere “riflessioni teoriche sul proprio lavoro” (figura 106 - *La parola ai referenti aziendali: riflessioni sulle peculiarità del ruolo di organizzazione PARIMUN*). Allo stesso modo, l'abbiamo esplicitato poco fa, l'organizzazione diviene per l'università opportunità di *situare* i saperi. Appaiono dunque i tratti di uno scambio del tutto equo: ciascuna delle due parti ha di che arricchire e potenziare l'altra e il contributo dell'organizzazione diviene, chiaramente, opportunità di arricchimento della didattica accademica. Osservando più attentamente la figura 106 a cui sopra ci siamo riferiti, rileviamo anche la centralità dell'esperienza PARIMUN come “opportunità di incontro con altre organizzazioni” Lo scambio sembra dunque allargarsi oltre il triangolo ricercatore – referente aziendale – docente, su cui si incentra la “dinamica PARIMUN” consolidando il ruolo del referente quale rappresentante del campo e dell'operatività.

Se il profilo attribuito al “docente PARIMUN” si inserisce in una revisione del suo ruolo e della sede di produzione dei suoi saperi, anche la centralità rivestita dal referente aziendale conferma questa via. L'esperienza di cui il ricercatore junior può beneficiare non sarebbe possibile senza la collaborazione di Università e Impresa e

senza, dunque, la co-partecipazione di docente e referente aziendale come verrà evidenziato nel paragrafo successivo dedicato alle ricadute di PARIMUN sulla postura epistemologico-istituzionale dell'organizzazione.

✓ ***Lo studente***

Lo studente PARIMUN, protagonista del presente lavoro, si inserisce in quel processo di *rivoluzione culturale* che vede il focus spostarsi dall'insegnamento all'apprendimento e le riflessioni fino a qui esplicitate in merito alla rivisitazione dei saperi teorici e dei saperi d'azione di operatori accademici e aziendali testimoniano chiaramente questo cambio di rotta. La didattica accademica si rivolge ad un apprendente adulto a cui deve offrire le condizioni per cogliere la direzione e il senso del proprio apprendere. E non può esimersi dal farlo pena il rifiuto di un processo morfogenetico che sta orientando sempre più il sistema della formazione superiore e continua verso il riconoscimento di conoscenze e competenze comunque e dovunque acquisite. Già molto è stato detto su questo attore del progetto PARIMUN: rimandiamo al paragrafo conclusivo ulteriori riflessioni a riguardo.

Le riflessioni sui tre interlocutori del progetto PARIMUN mettono in evidenza una prima ricaduta di PARIMUN: la **promozione di una sapere epico** (Elkana, 1989; Fabbri & Munari, 2005-1984; Munari, 1993) e **composito** che si arricchisce grazie al profilo partenariale della ricerca e all'apporto che tutti i suoi attori sono obbligati a fornire. L'analisi quantitativa ci ha mostrato come la fase di avvio del percorso di ricerca empirica sia cruciale e come questa epicità si radichi fin dai primi passi che università e impresa muovono insieme, amplificandosi lungo il percorso in misura tanto maggiore quanto più referente aziendale e referente accademico si implicano nel percorso accanto allo studente. È quest'ultimo a fare da *trait d'union* e a garantire il collegamento tra i due soggetti ma questo collegamento risulta tanto più saldo quanto più docente e tutor organizzativo si rendono disponibili a superare la tradizionale postura che potremmo definire "revisionista" – cioè finalizzata ad una revisione e correzione del lavoro svolto dallo studente a partire dagli input ricevuti - che li vede coinvolti nelle tesi di laurea compilative od elaborate a partire da un'esperienza di stage. I docenti in particolar modo evidenziano quanto PARIMUN li impegni molto più rispetto ad una tesi "tradizionale", e come questo impegno sia legato proprio all'interazione con l'organizzazione, seppur mediata dal ricercatore PARIMUN. Il processo che ne scaturisce è forzatamente multisfaccettato e transdisciplinare secondo l'accezione attribuita da Gibbons (1994) e richiamata nel primo capitolo e in coerenza anche con la sfida della complessità così come definita da Stengers nei termini di "estensione di tutto ciò che può essere considerato oggetto di ricerca e di narrazione" (cit. in Bocchi, Ceruti, 1985, p. X). Non dimentichiamo che lo stesso Piaget, come evidenziato nel terzo capitolo, aveva dedicato alla multi-, inter- e trans-disciplinarietà profonde riflessioni ritenendo quest'ultima dimensione la manifestazione più alta di un abbattimento delle frontiere disciplinari. PARIMUN si muove, dunque, in questa direzione, intendendo promuovere l'abbattimento delle frontiere non solo disciplinari ma anche organizzative.

Questi agganci alle riflessioni teoriche introduttive ci sollecitano un possibile seguito del presente lavoro. Anche se non ci è possibile, a partire dalle analisi che abbiamo condotto,

misurare con esattezza la distanza e le differenze tra una tesi PARIMUN e una tesi tradizionale, è comunque possibile intuirle piuttosto chiaramente a partire dai risultati della presente ricerca nonché dai presupposti ben chiari delle tesi PARIMUN. Lo sguardo di ricercatori ci fa dire, così come ha riportato una ricercatrice PARIMUN, che i percorsi sono stati vari e varia anche l'implicazione di tutti gli attori nel processo di ricerca. Potremmo comunque già affermare che tanto più i tre attori impegnati in ciascun percorso si sono attivamente coinvolti in esso quanto più il risultato è stato soddisfacente e performante, ma per sostenere debitamente questa ipotesi sarebbe interessante in un futuro del presente lavoro, indagare i singoli casi di ricerca ed elaborare indicatori ad hoc che consentano di misurare l'"epicità" dei percorsi e distinguerli dalle tesi tradizionali: quali indicatori connotano i percorsi PARIMUN e quali le tesi tradizionali? E in che misura essi sono presenti nelle une e nelle altre? Senza dubbio questo interrogativo ci consentirebbe di concentrarci maggiormente sull'allestimento di una didattica accademica che metta al centro l'*apprendente* e che promuova la transdisciplinarietà riconoscendo e motivando una visione evolutiva del sapere accademico come sapere mai definitivamente compiuto e sempre in divenire.

## **7.2. Le ricadute di PARIMUN sulla postura epistemologico-istituzionale dell'organizzazione**

Come già abbiamo messo in evidenza il fabbisogno che emerge dalla parte delle organizzazioni implicate in PARIMUN rimanda alla riflessione sulle pratiche e risponde a quel ruolo di *professionista-ricercatore* tanto sottolineato da Schön (1993). PARIMUN diviene, in questa direzione, **opportunità riflessiva su più fronti** ed è proprio questa la seconda ricaduta che individuiamo e che interessa il versante organizzativo.

- Il primo fronte che rintracciamo è il *ruolo formativo dell'organizzazione*. PARIMUN "scuote" l'organizzazione implicandola in un rapporto nuovo con l'università rispetto al consolidato ruolo di tutor aziendale rivestito nelle tradizionali convenzioni di stage e tirocinio. Non a caso i referenti intervistati evidenziano l'onere costituito dall'accompagnamento del ricercatore e dall'investimento di tempo che questo comporta ma sottolineano al contempo il "ruolo innovativo dello studente" e il "taglio di ricerca-consulenza" proprio della presenza dello studente PARIMUN in azienda (figura 108 - *La parola ai referenti aziendali: riflessioni sugli elementi di innovatività del Progetto PARIMUN*). Il ruolo "formativo" dell'organizzazione è tanto cruciale nella realizzazione di una ricerca PARIMUN quanto quello dell'università. La scarsa implicazione dell'uno o dell'altro committente è parimenti sfavorevole per la buona riuscita di un progetto di ricerca.
- Il secondo fronte è evidentemente quello della *riflessione e analisi delle pratiche*. I referenti aziendali riportano chiaramente come PARIMUN divenga opportunità per l'organizzazione di "fermarsi a riflettere su come lavora", "di approfondire temi strategici" mediante un'esperienza progettuale che vede l'università e l'impresa equamente coinvolte in un processo a "doppia valenza", "costruttivo", "strategico", in cui centrale è la "negoziiazione" (figura 108). Torna quel reciproco apporto che già

abbiamo esplicitato in riferimento alle ricadute sull'area didattico-accademica: università e azienda operano in regime di complementarità.

- Il terzo fronte è quello che potremmo definire della *curiosità metodologica*, intesa etimologicamente come cura dei criteri metodologici che si sommano a quelli organizzativi. L'organizzazione chiede un maggior coinvolgimento negli aspetti metodologici e nelle fasi di raccolta ed analisi dei dati oltre ad un maggiore coinvolgimento del personale dell'impresa. La promozione della trasparenza presidiata dal ricercatore PARIMUN non è evidentemente sufficiente a soddisfare tale richiesta di coinvolgimento che invita dunque ad elaborare una nuova unità di misura della vicinanza e dello scambio dei due committenti. Ricordiamoci che PARIMUN tocca la risorsa-persona e ogni strumento di indagine elaborato deve con attenzione e delicatezza inserirsi negli equilibri organizzativi raggiunti. È dunque fondamentale promuovere la condivisione degli strumenti e delle loro finalità e condividere tempi e modalità di somministrazione per assecondare una legittima richiesta di trasparenza. Sembra emergere, però, accanto ad essa, la curiosità verso strumenti che seppur nati nell'ambito della ricerca possono trovare sicura applicazione anche nell'ambito della formazione (pensiamo al duplice valore dell'*intervista di esplicitazione*) e divenire così di interesse per la specifica area aziendale a cui il progetto PARIMUN si rivolge ossia quella della formazione e della gestione delle risorse umane. Quale che sia la motivazione che sostiene la richiesta di coinvolgimento mossa dall'organizzazione è evidente che un ulteriore avvicinamento di università e impresa intorno a scelte e criteri metodologici non può che creare per quest'ultima l'occasione per conoscere meglio come agisce l'università e da quali finalità vengono guidate le sue proposte e decisioni.
- Il quarto fronte è quello che potremmo definire delle *priorità reciproche* e che indubbiamente interessa tanto l'organizzazione quanto l'università. Ciascuno dei due interlocutori ha modo infatti di cogliere quali siano le priorità di osservazione per l'altro soggetto coinvolto nella ricerca PARIMUN. Che cosa l'università osserva primariamente dell'agire aziendale? E che cosa l'impresa osserva primariamente dell'agire accademico? Questo scambio di sguardi risponde alla richiesta dei referenti aziendali di avere a propria disposizione uno "sguardo esterno, lucido", "una persona terza che ti guarda dentro" e che smuove inevitabilmente l'ordine consolidato delle priorità. Pensiamo alla legittimazione del lavoro di ricerca: l'annuncio presso l'organizzazione della ricerca PARIMUN in avvio può risultare superfluo per l'organizzazione pur risultando, invece, di cruciale importanza per l'accademia al fine di legittimare il proprio ingresso sul campo e sostenere, legittimandolo a sua volta, l'ingresso del ricercatore PARIMUN. La negoziazione di azioni come quella appena accennata riportano l'attenzione congiunta di università e impresa intorno ad un passaggio che le coinvolge entrambe e su cui hanno, però, punti di vista e priorità di ordini differenti.

### 7.3. Le ricadute di PARIMUN sulla postura epistemologica del ricercatore

Per definire questo terzo ordine di ricadute relative alla postura epistemologica del ricercatore PARIMUN ci ispiriamo nuovamente all'*Epistemologia Operativa* di Fabbri e Munari (2005-1984) mettendo in evidenza alcune *operazioni cruciali* che, alla luce delle analisi effettuate, siamo in grado di riconoscere nell'agire del ricercatore e che ci sembrano esplicitare le ricadute che la ricerca PARIMUN promuove, per l'appunto, sulla sua postura epistemologica. Introduciamo le operazioni rintracciate, rievocando quella nebulosità richiamata dai ricercatori all'avvio del progetto di ricerca; una nebulosità che ci consente di allacciarci ad uno degli strumenti cognitivi privilegiati dall'E.O., ossia la metafora.

Ogni progetto è stato infatti introdotto (nella piattaforma *Moodle*) da ciascun ricercatore appellandosi ad una metafora che potesse descrivere ai colleghi la propria "idea di ricerca" in fase iniziale. Come abbiamo precedentemente evidenziato la metafora viene in aiuto nei momenti di *impasse*, di assenza di vocabolario e consente di restituire, con tutta la forza che appartiene a questa figura retorica, molto più di ciò che il discorso diretto consentirebbe. Per meglio esplicitare questo passaggio riportiamo alcuni esempi di metafore utilizzate dagli studenti. Il primo esempio (immagine 5) riporta l'immagine di un percorso, unita ad alcuni versi poetici e così pure le metafore successive (immagini 6, 7, 8) evidenziano come l'immagine consenta al ricercatore di interpretare il suo stato cognitivo ed emotivo.



*Viandante sono le tue orme la  
via, e nulla più;  
viandante non c'è via,  
la via si fa con l'andare.  
Con l'andare si fa la via  
e nel voltare indietro la vista  
si vede il sentiero che mai si  
tornerà a calcare.  
Viandante non c'è via ma scie  
nel mare.  
Antonio Machado*

Immagine 5 – Esempio di metafora (immagine tratta da [www.turistipercaso.it](http://www.turistipercaso.it))



*Ed ecco come mi sento io:  
come una farfalla che fatica  
a spiccare il volo.*

*Immagine 6* – Esempio di metafora (immagine tratta da [liberamenteconmascia.blogspot.com](http://liberamenteconmascia.blogspot.com))



*Immagine 7* – Esempio di metafora (immagine tratta da <http://www.improntalaquila.org/2011/09/12/articolo27666/>)



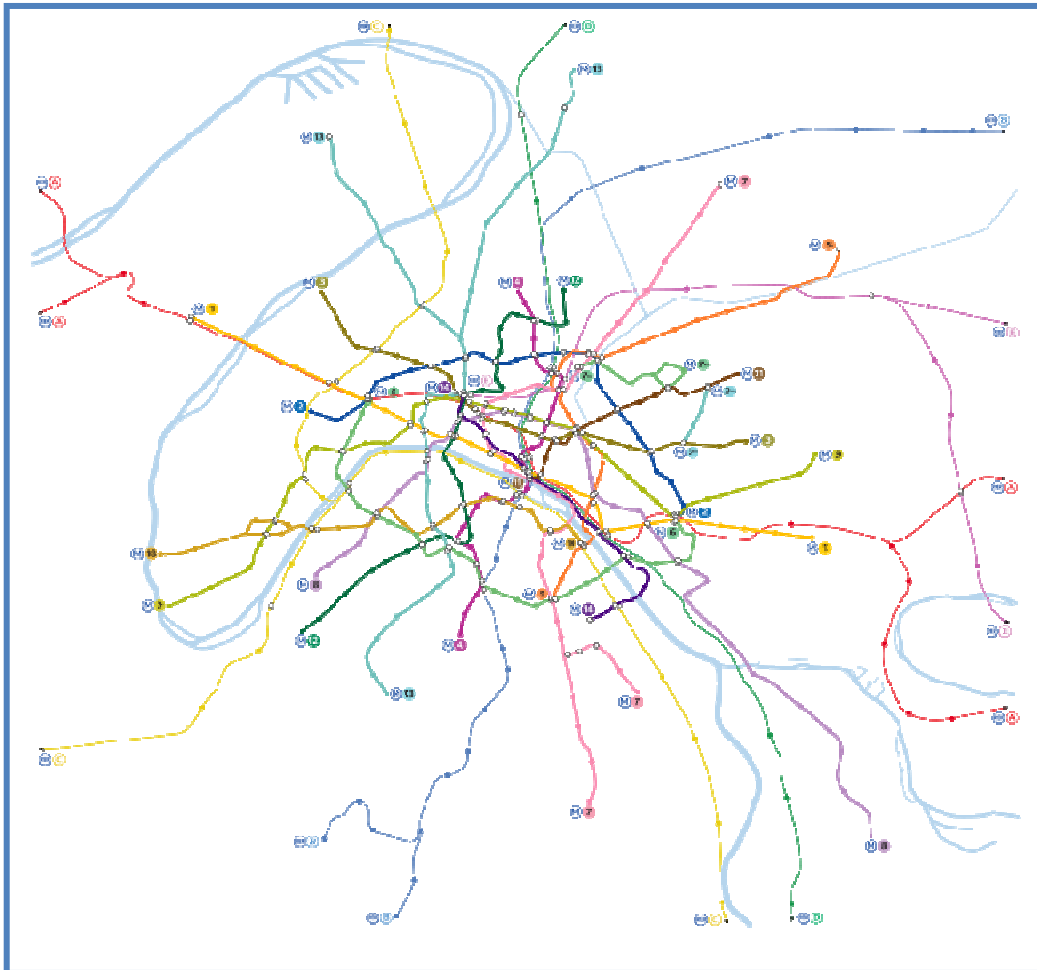


Immagine 8 – Esempio di metafora (immagine tratta da <http://en.wikipedia.org>)

*Lo smarrimento dinnanzi alla cartina delle connessioni dei trasporti di una megalopoli da me molto amata. Non conosco a memoria i nomi delle fermate e devo decidere dove andare, forse dovrò anche scendere e tornare indietro, forse farò due volte lo stesso tragitto per arrivare alla mèta, forse deciderò improvvisamente di cambiare direzione o di fare un giro largo - a patto che ce ne sia il tempo! – per avere nuove visioni, non necessariamente in luoghi mai vissuti.*

*Ci saranno stazioni che mi attrarranno con i loro colori e con i loro suoni, in altre mi assalirà l'inquietudine e in altre ancora la mia unica guida sarà la curiosità.*

*Per il momento sono lì e osservo il groviglio di tunnel che, su carta, hanno l'aspetto di un'attraente e fitta rete multicolore. Perché sottrarsi all'esplorazione?*

Le metafore scelte hanno consentito ai ricercatori di “rompere il ghiaccio”, per adottare un'altra metafora. Esse ci dimostrano come l'inizio del percorso veda il ricercatore di fronte ad una situazione che gli appare caotica e indifferenziata e dove l'unico elemento riconoscibile è uno stato emotivo e insieme cognitivo, confuso e preoccupato. A partire da questa descrizione indiretta del proprio percorso in avvio il ricercatore junior inizia la propria *inter-azione* con l'organizzazione ed è in questa inter-azione e nella mappatura che il ricercatore ne ha fatto nei documenti raccolti (diario, capitolo PARIMUN e intervista) che possiamo rintracciare alcune operazioni cruciali che connotano tutte le ricerche PARIMUN e che possiamo dunque

estendere come ricadute comuni del progetto. Tali operazioni, inoltre, riassumono le azioni a cui abbiamo fatto riferimento nelle mappe esplicative dell'analisi di contenuto qualitativa.

- La prima operazione cruciale che riconosciamo è: *negoziare*. La ricerca PARIMUN è un continuo negozio, un processo di negoziazione ininterrotta che prende il via nel momento in cui il giovane ricercatore negozia con i propri vincoli e le proprie risorse decidendo di intraprendere il percorso PARIMUN e si conclude al termine della ricerca con la sua presentazione alla comunità accademica e a quella aziendale. Riportiamo alcuni stralci che rimandano chiaramente al processo di negoziazione:

“PARIMUN significa imparare a dialogare concretamente con le organizzazioni del lavoro e con quanti in esse operano, negoziando tempi e modalità del proprio intervento, a partire da quelle che sono le loro caratteristiche specifiche, così come i loro vincoli”.

“La costruzione di un questionario: breve storia di un viaggio dalla testa al foglio. Ricercare uno strumento che sia affine al contesto in cui andrà diffuso e che indagherà con esattezza e leggerezza ciò che è per me interessante, si è rivelato una sfida che ha richiesto capacità di immedesimazione, confronto, mediazione e tenacia. La sensazione è stata quella di essere in altalena, dove, in sospenso tra i giudizi della docente e quelli dell'azienda, cercavo ripetutamente un punto di contatto tra il suolo, il contesto aziendale, e il cielo, la mia intenzione di ricerca”.

“Da questa ricerca ho imparato molto: è stata un'esperienza che mi ha inserito ancora di più in un processo che non conoscevo fino in fondo; la negoziazione tra mondo dell'impresa e mondo accademico non è stata facile ma è stata rafforzativa ed importante per capire quanto questi due mondi siano apparentemente diversi ma in realtà molto complementari. Mi ha insegnato quindi che ci sono momenti in cui dovevo indossare il cappello PARIMUN, altre volte invece era necessario indossare quello della mediazione, dell'ascolto o della pazienza!”.

L'analisi qualitativa ci aveva restituito azioni dell'ordine del: “proporre”, “concordare”, “condividere”, tutte azioni che rimandano chiaramente al *negozio* e ad un concetto di educazione e formazione come *negotium ermeneutico* (Fabbri & Munari, 2006). Come evidenziano questi autori, infatti:

“Fondamentalmente negoziale è ogni costruzione di conoscenza. Ed è in seno a queste negoziazioni che dovrebbe allora porsi ogni intervento che si prefigga una finalità educativa” (ibidem, p. 4).

E l'intervento promosso da PARIMUN e l'*esercizio negoziale* (ibidem) che propone allo studente si inserisce evidentemente in questo concetto in linea anche con l'approccio “conversazionale” di Schön. La *conversazione con la situazione* teorizzata da questo autore è anch'essa una pratica negoziale.

Il processo di negoziazione vissuto dal ricercatore non può dunque che sollecitare riflessioni proprio su quella portata negoziale di ogni apprendimento e costruzione di conoscenza di cui hanno parlato Fabbri e Munari. Inoltre esso ci rimanda al superamento della linearità nella produzione del sapere a cui hanno fatto riferimento Etzkowitz & Leydesdorff (1996) e che ha condotto verso quella che Prigogine e Stengers hanno definito una *nuova alleanza* (1981) e così pure, al processo di condivisione e negoziazione, per l'appunto, perseguito dalla ricerca-intervento.

- La seconda operazione cruciale che rintracciamo è: **decidere**. Di seguito alcuni estratti che rimandano ad essa.

“Mi sentivo presa in giro: ma come, io sono qui al vostro servizio e ogni volta che si sta per partire mi fermate?? Beh, ero sconcertata e completamente demotivata. Non solo, questo continuo stato di "attesa" di autorizzazioni di qui e di là, senza avere mai un SI definitivo, mi metteva in crisi dal punto della parte teorica della ricerca: ero completamente demotivata, ero piena di libri sulla valutazione ma non sapere se alla fine avrei davvero svolto la ricerca su quell'argomento mi faceva venire una sorta di "rigetto" per quegli stessi volumi. Mi sembrava di perdere tempo e nello stesso tempo non avevo altro da fare. Semplicemente frustrante. Beh, dopo questa telefonata mi sono sentita più forte: finora sono stata alle loro condizioni; se davvero vogliono questa ricerca, ora detto le mie”.

“Quando è stato cambiato il progetto da parte dell'azienda vi era molta "confusione" rispetto la direzione da prendere... il possibile tema di ricerca aveva i contorni molto sfumati e non permetteva una chiara identificazione in domanda di ricerca; non vi era una specifica esigenza dell'azienda: questo mi ha portato a dover "decidere di farmi avanti" e proporre in che ottica volevo svolgere la ricerca. La difficoltà maggiore è stata quella di delineare una domanda di ricerca che soddisfacesse le esigenze dell'azienda e il rigore metodologico del mondo accademico”.

Anche in riferimento all'azione decisionale, l'analisi qualitativa richiama azioni come “prendere l'iniziativa”, “scegliere”, “circoscrivere”, “valutare”, “dichiarare”, operazioni tutte collegate alla decisione e alla presa di posizione.

Munari ci ricorda che:

“ogni atto conoscitivo è sempre un atto di decisione strategica che implica la totalità della persona. Per ogni individuo infatti, conoscere, imparare vuol sempre dire saper scegliere, tra le varie incertezze, quelle che possono essere considerate pertinenti al problema posto in quel momento e in quelle condizioni” (2002, p. 60).

Il ricercatore junior, pur nel suo statuto di soggetto in formazione, è chiamato ad esercitare la propria responsabilità sostenuto dai molteplici livelli di riflessione sull'azione che abbiamo precedentemente descritto. Emerge qui tutta la potenzialità del ruolo attivo attribuito al laureando che più volte abbiamo sottolineato; un ruolo che gli richiede di prendere posizione e di accomodare gli eventi che lo coinvolgono all'interno di un progetto e di un processo il più possibile unitario e coerente facendo del proprio agire un *agire pensato* e, potremmo aggiungere, un “agire deciso” ossia valutato e intrapreso.

- La terza operazione cruciale che individuiamo nel percorso dei ricercatori PARIMUN è: **stabilire connessioni**. Operazione che rimanda chiaramente al *pensare in relazioni* evidenziato dall'E.O. e che viene sollecitata in PARIMUN dalla sua conformazione inter- e trans-disciplinare, ispirata al pensiero di Piaget.

Anche per questa azione riportiamo alcuni estratti particolarmente eloquenti.

“Solo in quel momento ho realizzato che avevo dovuto trattare con due committenti e con due culture differenti all'interno della stessa organizzazione. Questo episodio mi ha permesso di capire come il ricercatore che proviene dal mondo accademico non veda la complessità organizzativa. Non percepisce le connessioni e le ripercussioni

che una singola azione può avere sul resto del sistema, che per ottenere una cosa deve passare per più vie. È un mondo complicato”.

“Credo comunque sia stato soprattutto il confronto e lo scambio continuo tra le conoscenze universitarie da una parte e quelle aziendali dall’altra, a far crescere e sviluppare questo tema di ricerca. Le prime mi hanno infatti permesso di definire le ipotesi di ricerca, costruire gli strumenti per condurre le indagini, delineare un quadro teorico di riferimento e approfondire le questioni cruciali, quelle aziendali invece hanno reso possibile contestualizzare le metodologie e agire nel modo più ad hoc possibile”.

È evidente come il ricercatore PARIMUN incontri, per il tramite dell’esercizio della ricerca empirica, la complessità e conosca sempre per la stessa via la conformazione sistemica di università e impresa, entrambe caratterizzate da una fitta rete di connessioni interne che potrebbero essere rappresentate efficacemente ricorrendo alla metafora dei bastoncini dello *shanghai*, adottata da una ricercatrice PARIMUN proprio per esplicitare le interconnessioni con cui deve fare i conti la ricerca empirica. L’esperienza PARIMUN sollecita quella forma di razionalità che “diventa stile di pensiero, fondata non tanto più sulle cose ma sulle relazioni” (Fabbri, 1990, p. 46). L’autrice ci ricorda che:

“per pensare in termini di relazioni prima dobbiamo diventare coscienti del fatto che per conoscere noi operiamo in ogni modo delle distinzioni, decidiamo dei limiti, compiamo delle scelte. E tutto ciò non è un accidente casuale, ma rappresenta il punto di partenza di ogni nostra attività cognitiva” (ibidem, p. 47).

La ricerca-intervento ci ha mostrato di offrire al ricercatore molteplici possibilità in questa direzione. L’analisi testuale ha evidenziato i numerosi momenti di interrogazione del ricercatore relativamente alle connessioni tra gli insegnamenti del corso di laurea e le richieste teoriche e metodologiche specifiche del problema di ricerca indagato; le connessioni tra la dimensione teorica e quella esperienziale della ricerca; infine, le connessioni tra il contesto dell’indagine e gli strumenti scelti. Il *pensare in relazioni* si connette dunque con l’operazione che abbiamo precedentemente identificato, il *decidere*, andando così a rafforzare la riflessione di Fabbri sopra riportata e ad amplificare la portata formativa dell’esperienza di ricerca-partenariale.

Se riprendiamo le operazioni cruciali fin qui tracciate esse sembrano ripercorrere il susseguirsi temporale del processo di ricerca ma, anche, una sorta di “consequenzialità cognitiva” che porta il ricercatore PARIMUN all’ultima operazione cruciale che abbiamo rintracciato.

- Si tratta della seguente: *dare senso*.

“Prima la pratica, poi la teoria! Appena ho iniziato a scrivere è stato come se avessi aperto una diga: senza rendermene conto emergeva tutto quello che avevo appreso negli anni di studio. E ogni concetto si ricollegava ad un altro, e questo ad un altro ancora e così via, senza fermarsi. Finché ho compreso che quello che per me era uno scoglio insormontabile (la scrittura della teoria), che non sapevo a chi o a cosa ancorare, in realtà era tutto dentro di me. Avevo solo bisogno di uscire allo scoperto. Posso quindi dire che questo lavoro di tesi raccoglie tutto il mio percorso di studi. E’ un testo ricco di me perché è un’esperienza importante della mia vita; ma è anche ricco di quella conoscenza che ho accumulato in tutti questi anni di studio”.

“Come non restare ammaliati dalla forza che emana un’ipotesi, balenata coraggiosa? Poter validare un’ intuizione o scoprire nuove strade, che da sole emergono all’attenzione del ricercatore ignaro, attraverso un processo così complesso e così soddisfacente nella sua interezza, ha smosso in me una passione sconosciuta per la ricerca, un piacere profondo. Nella costruzione di ipotesi, nella lettura di contesti, nella composizione di strumenti, nell’individuazione dei risultati e nella restituzione moderata di quanto emerso credo stia il senso di tutto ciò che fino ad ora ha formato il mio percorso di studi, che ho scoperto grazie a queste esperienze. Infine, l’ultima nota che voglio segnalare, e che credo sia il valore più inestimabile della ricerca PARIMUN, è la voglia che, al termine di una ricerca, rimane tra i bagagli del ricercatore in viaggio, desiderio di aprire nuove strade, di scoprire nuovi territori da vivere e nuovi orizzonti da scrutare. I percorsi, si sa, potranno essere vari, occasione di nuovi incontri e nuove direzioni da seguire, ma le orme lasciate su questo tragitto ci hanno intimamente segnato, regalandoci il senso della conoscenza epica”.

Il percorso intrapreso, descritto al suo avvio in termini nebulosi e confusi, si chiarisce strada facendo offrendo al ricercatore giunto al termine del proprio anno di lavoro un quadro più nitido e coerente. L’attribuzione di senso è, per l’appunto, un’attribuzione di coerenza che rende ciascun *evento induttivo* (Fabbri, 1990; 2011) vissuto dal ricercatore tassello imprescindibile per giungere alla meta.

L’analisi testuale ci aveva mostrato come l’identità del ricercatore evolva, nel corso del processo di ricerca, verso un’identità che abbiamo definito collettiva così come ad evolvere è la dicotomia tra università e impresa. Quest’ultima, nella prima fase del lavoro di ricerca ha supportato il ricercatore PARIMUN nel suo operare distinzioni tra l’uno e l’altro dei suoi due committenti per condurlo, al termine del percorso, a riconoscere, oltre alle distanze, anche i numerosi punti di connessione che avvicinano università e organizzazioni: verso uno sguardo dunque comprensivo di entrambi i contesti.

Le riflessioni scaturite da quest’ultima operazione “di senso” si collegano fortemente alla precedente (il *pensare in relazioni*) e questa all’azione decisionale a sua volta strettamente connessa alla prima operazione che il ricercatore PARIMUN incontra nel suo percorso, ossia quella della negoziazione. Vi è certamente una “consequenzialità cognitiva” come già abbiamo evidenziato, ma vi è anche un’intensa interconnessione tra le operazioni rintracciate che si riproducono, continuamente, nei diversi livelli di approfondimento e di avanzamento del lavoro di ricerca. Un’interconnessione che, riletta con il supporto delle guide teoriche e metodologiche che ci hanno orientato nel lavoro dottorale, ci conduce nuovamente al principio piagetiano secondo cui *all’inizio vi è l’azione*. L’agire del ricercatore e la sua evoluzione verso l’agire pensato e la riflessione su di esso, mostra come il primo livello di implicazione del ricercatore PARIMUN sia quello dell’azione *sic et simpliciter*; un’azione ancora in ricerca di consapevolezza che, nella fase iniziale e nebulosa del lavoro, ha un bisogno irrinunciabile di essere guidata e sostenuta. A tale proposito Vermersch ci ricorda che

“la storia dimostra che il fare efficace il più delle volte ha preceduto i concetti che consentivano di giustificarlo. Quando si ottiene la dettagliata descrizione del fare, nella sua dimensione procedurale, si possono agevolmente inferire i saperi teorici e funzionali effettivamente utilizzati nell’azione”(2005, p. 19).

Il lavoro del ricercatore esordisce con un’“applicazione” di saperi teorici acquisiti nel percorso di apprendimento da cui il laureando proviene. Ma, come evidenzia Munari

“Un fatto non è nulla al di fuori di una teoria capace di osservarlo. Non sono i fatti ad informare le teorie, ma le teorie a dar forma, legittimità ed esistenza ai fatti” (Munari, 2010, p. 50).

La “conseguenzialità cognitiva” che accompagna il ricercatore lo conduce verso l’attribuzione di forma e di legittimità ai fatti: lo conduce, dunque, verso una *consapevolezza epistemica* che dà senso all’intera progettualità di ricerca, e gli estratti che abbiamo sopra riportato sono esempio prezioso ed eloquente di questa presa di consapevolezza. Si tratta evidentemente di una consapevolezza epistemica che la dimensione “vera” di una ricerca-intervento “vera”, come Munari l’ha definita, promuove prepotentemente aggiungendo alla già forte promozione di consapevolezza epistemica perseguita dai *Laboratori di Epistemologia Operativa*, la dimensione dell’irreversibilità. PARIMUN riprende, come abbiamo visto, i principi guida dell’E.O., quegli stessi principi che sostengono l’allestimento dei LEO, laboratori capaci di incidere profondamente nella consapevolezza che ciascun partecipante ha del procedere della propria conoscenza e del proprio rapporto con il sapere. Si tratta, tuttavia, di un contesto ancora protetto così come potrebbe esserlo una simulazione di *problem solving* per promuovere quella conversazione con la situazione di cui ha teorizzato Schön. Il contesto offerto da PARIMUN è, invece, un contesto “vero” in cui ogni azione si potenzia grazie al peso della propria irreversibilità amplificando notevolmente la portata di ciascuna delle operazioni cruciali che abbiamo sopra mappato. La postura epistemologica del ricercatore PARIMUN riceve così sollecitazioni continue alla riflessione e all’agire pensato e tali riflessioni, come è emerso dall’analisi qualitativa, riguardano l’esperienza di “ricerca PARIMUN”, la formazione e la ricerca nelle organizzazioni, la metodologia della ricerca e, infine, la postura stessa del ricercatore PARIMUN implicato nella “gestione di relazioni”, nell’“inserimento nell’organizzazione”, chiamato alla “responsabilità”, all’“autonomia”, alla “trasparenza” e all’“osservazione del contesto di ricerca” e immerso nella “scoperta” e in un’“esperienza vera” che è anche “esperienza formativa” (si vedano la Figura 77 - *Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura della ricerca (Gruppo 1, Diari)* e la Figura 94 - *Riflessioni del ricercatore PARIMUN sulla postura del ricercatore (Gruppo 2, diari)*). Tutte dimensioni che promuovono ciclicamente le operazioni cruciali sopra enucleate. La ricaduta senza dubbio più evidente dell’esperienza di ricerca PARIMUN risiede dunque nell’attraversamento da parte del ricercatore di un percorso di riflessione e consapevolezza sollecitato dagli strumenti di indagine adottati e che passa attraverso le quattro operazioni cruciali declinate coerentemente con il pensiero di Munari secondo cui:

“se è vero che ogni intervento educativo e formativo si iscrive in una prospettiva morfogenetica perché mira allo sviluppo di nuove forme di organizzazione del pensiero e dei comportamenti, allora è necessario che esso si associ e si articoli con quei processi irreversibili di amplificazione” (2002, p. 94).

PARIMUN innesca dunque un *processo irreversibile di amplificazione* che obbliga il laureando a comprendere e connettere entro una cornice di senso le proprie negoziazioni, le proprie prese di decisione e le proprie azioni. E tale amplificazione torna a sollecitare l’area didattico-accademica che ne risulta evidentemente coinvolta. L’apertura ad un processo

morfogenetico che, come tale, può andare verso direzioni in parte conosciute e previste in parte imprevedute e sorprendenti richiede all'accademia di uscire dalla dimensione dell'insegnamento e dal meccanismo causa-effetto di trasferimento della conoscenza e di aprirsi all'"incertezza" dell'apprendimento e, così pure, alla sorpresa dell'uso che lo studente farà dei saperi accademici. La promozione della consapevolezza epistemica porta, infatti, inevitabilmente il ricercatore junior a ricostruire i saperi accademici già appresi nel corso dei suoi studi, ma allora in un modo che potremmo definire "epistemicamente inconsapevole". PARIMUN sostiene invece il laureando in un processo di ricostruzione dei saperi precedentemente acquisiti che è anche processo di appropriazione dei saperi che qualificano la sua professione: di sapere epici e compositi, risultato di un processo che ha visto sistemi di concettualizzazione e sistemi di valori strettamente interconnessi (Fabbri, Munari, 2005-1984).

#### **7.4. Le ricadute di PARIMUN sull'area epistemologico-metodologica**

Strettamente connesse alle ricadute sulla postura epistemologica del ricercatore PARIMUN sono quelle sull'area che abbiamo definito epistemologica e metodologica. Abbiamo ricondotto le prime all'implicazione attiva e "vera" del laureando nel processo di ricerca-intervento. Riconduciamo, invece, le seconde al processo di definizione e negoziazione delle tematiche e dei problemi di ricerca condivisi tra Università e Organizzazione, processo che potrà configurarsi nei termini di costruzione, per l'appunto, condivisa, di nuova conoscenza e sollecitare, così, anche la messa a punto di nuovi modelli o la rivisitazione di modelli già sperimentati di intervento metodologico.

I docenti riferiscono tra gli eventi significativi sperimentati dal ricercatore PARIMUN un "nuovo rapporto con i saperi e le teorie" inteso come "rapporto attivo e protagonista con il sapere", un rapporto che, come abbiamo evidenziato poco fa deriva proprio dal processo di appropriazione dei saperi che la ricerca-intervento "vera" promuove nel laureando. I docenti riferiscono anche, parlando del loro ruolo di direttori di tesi PARIMUN, della necessità di aggiornamento continuo per "affrontare i problemi reali" e per far fronte alle "nuove sollecitazioni teoriche". Studenti e docenti sembrano trovarsi entrambi di fronte ad un'opportunità di rinnovamento e rivisitazione del loro bagaglio teorico e metodologico invitati dal contesto "vero" della ricerca PARIMUN ad una ininterrotta *conversazione* con le situazioni organizzative. La ricaduta epistemologica pare coincidere proprio con questo **mutamento di status dei saperi** che escono dalla loro "immobilità" per divenire plasmabili ed evolvibili. Si tratta di un mutamento di status sollecitato proprio dal campo e dalla sua imprevedibilità che richiede ad ogni teoria o metodo di essere "aggiustato", per così dire, secondo le peculiarità del contesto in cui viene adottato. A guidarci nelle riflessioni su questa area di ricadute sono, infatti, i numerosi imprevisti che i ricercatori PARIMUN hanno incontrato nel loro cammino e che sono inevitabili poiché in una ricerca-intervento partenariale l'accademia non è l'unico soggetto implicato e non può definire in autonomia i metodi e gli strumenti da adottare seppure corrispondano ai più appropriati alla domanda di indagine posta dall'organizzazione. Ritorna quella centralità della *negoziazione* che più volte abbiamo citato e che è talvolta causa primaria

dell'allungamento dei tempi delle ricerche PARIMUN e, accanto ad esso, del ruolo “ping-pong” (metafora adottata da una ricercatrice PARIMUN) spesso rivestito dal laureando: ciascuna decisione di ordine metodologico - e quindi riferita all'intervento vero e proprio - deve essere condivisa tra tutti gli attori ed essere “smussata” e adattata alle esigenze del contesto in cui andrà a ricadere. Dal punto di vista strettamente epistemologico, il ricercatore junior ha così l'opportunità di esplorare i punti di vista differenti dei suoi interlocutori e le motivazioni che li sostengono aggiungendo una **dimensione antropologica** al proprio lavoro. La sua posizione centrale lo favorisce nell'esplorazione delle “cornici culturali, gli archi di possibilità di comportamento culturalmente definiti” (Sclavi, 2003, p. 54) e gli strumenti di “lettura dell'organizzazione” che gli vengono forniti mediante il ciclo seminariale propedeutico lo sostengono proprio in questa suo delicato quanto gravoso compito. Dal punto di vista epistemologico e metodologico, dunque, il ricercatore ha l'opportunità mediante PARIMUN, di acquisire strumenti e capacità di lettura trasferibili a qualsiasi contesto professionale e istituzionale: bagaglio di indubbio valore per favorire la sua collocazione nel mercato del lavoro e anch'esso testimone di quella consapevolezza epistemica che PARIMUN promuove. Una consapevolezza epistemica che guida il ricercatore verso una lettura dei diversi contributi che ciascuno degli interlocutori di un progetto di ricerca PARIMUN apportano e che conducono verso un dialogo formativo che termini che andremo ad esplicitare nel quinto ed ultimo paragrafo.

### **7.5. Università e Impresa: un dialogo formativo**

Le riflessioni fin qui tracciate evidenziano come PARIMUN si situi in un concetto di formazione universitaria intesa non certo come “messa in forma” ma come “morfogenesi” di conoscenze, ossia emergenza di *nuove forme di organizzazione del sapere* (Munari, 2002); nuove forme di organizzazione che università e territorio possono reciprocamente contribuire a promuovere a partire da un'affermazione di disponibilità ad investire pariteticamente nella costruzione condivisa di conoscenza e da un autentico riconoscimento del contributo attivo e imprescindibile dell'altro soggetto coinvolto. L'esperienza di PARIMUN, evidenzia chiaramente come l'apporto di ciascuno dei tre interlocutori risulti imprescindibile per la buona riuscita del progetto stesso e per il buon allestimento, termine a cui abbiamo fatto ormai molte volte ricorso, di un'opportunità formativa che superi il *solco*, come lo definisce Schön (1983), tra università e professioni, fra ricerca e pratica, fra pensiero e azione. Un tale solco non può, tuttavia, essere varcato senza la partecipazione *consapevole*, del protagonista di una esperienza di *University-Business Dialogue*, rappresentato, nel caso di PARIMUN, dal ricercatore junior. Solo promuovendo in lui una postura riflessiva che reintegri, in un quadro di coerenza, le molteplici esperienze vissute in tutta la loro complessità, è possibile che università e impresa diventino sedi, paritetiche, di un'esperienza unitaria: la ricerca.

Le mappe che abbiamo riportato, come abbiamo visto, si commentano da sé. Esprimono a chiare lettere una ricerca di reciprocità e una disponibilità a questa stessa reciprocità; una disponibilità ad essere membri, università e impresa, di un *sistema dinamico* in cui i meccanismi di *retroazione* non interessano il solo ricercatore *junior*, ma coinvolgono



fortemente anche i suoi due committenti invitati l'università ad anticipare i bisogni delle organizzazioni e queste ultime a modulare le proprie dinamiche per riflettere sul proprio operato. Le diramazioni delle mappe sembrano volerci dire proprio questo.

A seguito delle fila tracciate in merito ai quattro ordini di ricadute che abbiamo riconosciuto nel progetto PARIMUN, ritroviamo tre fattori che potremo isolare come fattori chiave dell'esperienza di dialogo università-impresa che PARIMUN ha promosso e nei quali potremmo riconoscere i fattori propulsivi di tutta la sua portata formativa.

Riconosciamo il primo in quella che abbiamo definito la *postura epistemologica* dei tre interlocutori. Il ricercatore ha osservato con maggior scrupolosità la postura dell'organizzazione: del resto è evidentemente il soggetto che più lo ha "pungolato" nel suo percorso, mettendolo alla prova, talvolta duramente, ed è l'interlocutore senza dubbio a lui più sconosciuto verso il quale ha dovuto orientare la sua attenzione. Ma anche lo stesso ricercatore e, accanto a lui, il direttore di tesi hanno intrapreso il percorso di ricerca ciascuno con un proprio retroterra epistemologico, con un proprio personale rapporto con il sapere e con la conoscenza e con le sue possibili "contaminazioni". Questi retaggi hanno reso ciascun percorso un vero e proprio "caso" a se stante. E ciascuno di questi casi si è differenziato per l'effetto amplificatore con cui le forze motrici (o i vincoli frenanti) messi in campo dai tre protagonisti sono ricaduti sull'intero sistema partenariale influenzando prepotentemente il buon esito del processo.

Riconosciamo il secondo fattore chiave di PARIMUN nell'*imprevisto*, più volte citato come fattore stimolo di riflessioni e accomodamenti. È l'imprevisto, l'evento critico, eccezionale, inaspettato che ha rappresentato per tutti una *resistenza* della realtà. Di fronte ad esso ciascuno dei tre soggetti implicati nel progetto ha dovuto auto-osservarsi, rivedere i propri schemi cognitivi, le proprie premesse implicite (Sclavi, 2003), mettersi in discussione. Abbiamo potuto osservare che, ancora una volta, il successo dei progetti è stato raggiunto proprio laddove questa auto-osservazione è avvenuta, da entrambe le parti.

Il terzo fattore su cui riportiamo l'attenzione, e forse quello che esercita maggiore incidenza nella ricerca PARIMUN, è senza dubbio la sua *irreversibilità*, di cui più volte abbiamo sottolineato la portata. Tutte le ricadute promosse da PARIMUN acquisiscono una forza amplificata propria perché la ricerca PARIMUN è per tutti e tre gli attori coinvolti un'esperienza reale che a tutti richiede di andare oltre le limitazioni e i pregiudizi che la "simulazione" può conservare.

La rassegna che ha aperto questo contributo manifesta tutta la forza innovativa dell'incontro tra università e territorio. Non abbiamo rintracciato un passato significativo in tale direzione e questo ci induce a pensare che risieda proprio nel "nuovo" di questa esperienza l'incoraggiamento ad *uscire dalle cornici di cui siamo parte* (ibidem). E forse, più ancora che nel "nuovo", questo incoraggiamento risiede proprio nella *distanza* che separa, tradizionalmente, università e mondo economico-produttivo. L'etimo della parola ci dice che *distàntia*, dal latino, riporta a *quello spazio che è fra un luogo ed un altro, ovvero fra una persona o una cosa ed un'altra*. E, forse, ipotizziamo, è proprio questa *distanza* a far sì che

università e impresa possano reciprocamente osservarsi e comprendersi. Del resto, come ci insegna la scienza, se siamo troppo vicini ad un oggetto non sarà possibile *accomodarne* l'immagine e la sua visione risulterà sfuocata al nostro sguardo, un po' come ci accade quando osserviamo i mosaici di cui non possiamo cogliere l'insieme se non allontanandocene (Schopenhauer diceva che *non ci si può vedere niente di bello finché non si guardano da lontano!*). Questo reciproco guardarsi, nelle esperienze PARIMUN, è stato, talvolta, un osservarsi attentamente e scrupolosamente, talaltra un'occhiata furtiva e frettolosa, ma in ogni caso, le due prospettive si sono incontrate, più o meno frequentemente e più o meno direttamente, per concordare una strategia, per risolvere un problema, per superare un imprevisto. E in tutti questi momenti di incontro (o di incontro mancato) il ricercatore PARIMUN ha potuto compiere un ulteriore passo nella presa di coscienza del proprio conoscere e del suo procedere riflettendo su come i tre attori implicati nella ricerca - il docente, il referente aziendale e, soprattutto, se stesso - abbiano tutti contribuito a questo procedere e valutando quali fossero, di volta in volta, le ricadute di questo triplice apporto. La *postura epistemologica* dei tre e, accanto ad essa *l'imprevisto* e *l'irreversibilità*, che abbiamo riconosciuto come fattori chiave dell'esperienza PARIMUN, sono senza dubbio sollecitati, entrambi, da questa *distanza*. Tuttavia, ci chiediamo, è soltanto la distanza la forza sufficiente ad innescare le ricadute formative della progettualità partenariale? Se così fosse che la ricerca porti sulla formazione e la valorizzazione delle persone, com'è nel nostro caso, o porti piuttosto su ambiti di approfondimento tecnologico, ingegneristico o altro, non avrebbe differenza. Ma una differenza riteniamo, invece, che ci sia e sia evidente. Ed è la tematica su cui vertono le ricerche PARIMUN ad apportare questo differente e significativo contributo. L'approccio formativo tocca, in tutti i protagonisti di PARIMUN, corde poco sollecitate che costringono i suoi attori ad auto-osservarsi come "persone all'opera", ciascuna implicata nel proprio compito e contesto professionale: il docente come guida, l'azienda come gruppo di persone che opera per il raggiungimento di obiettivi, lo studente che opera come ricercatore. Una ricerca PARIMUN per i temi che approccia non può non sollecitare interrogazioni nei propri attori, relativamente alle proprie modalità di azione e di interazione con le proprie attività (e dunque relativamente a metodi e strumenti che in esse si adottano), con il contesto in cui esse si realizzano (e dunque con riferimento ai loro fini) e, soprattutto, con le persone con le quali hanno luogo (con riferimento, infine, alla comunità di cui si è parte e con la quale si agisce).

Per concludere questo complesso percorso, come potremmo definire, dunque, la *formatività* del progetto PARIMUN? Qual è la sua ricaduta più rilevante? È, senza dubbio, legata a questo moto di auto-osservazione e di riflessione su di sé e sulle proprie azioni che ciascun attore della ricerca partenariale è sollecitato ad attivare. Potremmo dire, dunque, con le parole di Donata Fabbri che la *formatività* di PARIMUN è nello *stupore di conoscere* e, aggiungiamo noi, di conoscersi nelle proprie sconosciute "reazioni cognitive" (Fabbri, 1997). Ed è l'osservazione sistematica di queste reazioni e di tutte le strategie cognitive attivate dagli attori del progetto, che permette l'emergenza di nuove forme di conoscenza e competenza nel ricercatore PARIMUN e promuove in lui, in primis, ma, riteniamo, anche nei suoi due "committenti", la

“consapevolezza delle proprie capacità di teorizzare una realtà in modo critico e documentato, usando le risorse teoriche e metodologiche più appropriate e secondo le regole ammesse dal contesto della comunità scientifica” (Munari, 2010, p. 46)

e, nel caso di PARIMUN, dal contesto della comunità organizzativa. La ricaduta più rilevante di PARIMUN è dunque la promozione di una *competenza epistemica* (ibidem); una competenza che una volta acquisita è trasferibile ad ogni altra esperienza che si incontra nel proprio percorso di crescita cognitiva; una competenza, dunque, anch'essa irreversibile.



## *Postfazione*

### *Interpretazione di un percorso*

Come risulta evidente dalle pagine che precedono questa postfazione, ho scelto di restituire le coordinate teoriche e metodologiche del mio percorso dottorale adottando la prima persona plurale. Ho voluto così evidenziare come la tesi di dottorato non sia stata per me né l'applicazione oggettiva e pedissequa di teorie e metodi che invita ad essere formalizzata facendo uso della forma impersonale, né, tantomeno, l'isolata e solitaria elaborazione di un ricercatore "in apprendistato" da restituire alla comunità accademica in prima persona singolare. Il presente elaborato è per me l'esito condiviso di un percorso che ha ricevuto stimoli ed incoraggiamenti da più versanti: dal supervisore in primis, ma anche dai colleghi, dal corpo docente della Scuola di Dottorato, da tutte le persone coinvolte nell'indagine e da tutti gli interlocutori, più o meno collegati al tema di studio, che ho potuto incontrare lungo il mio triennio di lavoro. Si è trattato dunque, per me, di una sorta di elaborato "collettivo".

Tuttavia vi è un versante delle riflessioni innescate da un percorso così complesso che rimangono del tutto personali perché accomodate al mio bagaglio esperienziale e che mi richiedono di esprimermi in prima persona. Esse trovano voce in questa postfazione insolita al rigore di una tesi di dottorato, ma senza dubbio coerente con le sue matrici; matrici che hanno voluto difendere la ricerca della direzione e del senso dell'apprendimento per ciascun *apprendente*; che hanno inteso sostenere la connotazione fortemente *negoziale* di ogni costruzione di conoscenza; e che, infine, hanno cercato di garantire la possibilità della *decisione strategica* di fronte ad ogni atto conoscitivo. Questi tre "principi-guida", come ritengo di definirli, sono stati sostenuti per tutti i 18 ricercatori PARIMUN coinvolti nell'indagine dottorale e sono stati da loro tradotti in azioni concrete (in *operazioni cruciali!*) e manifestati nelle riflessioni raccolte nei diari, nei capitoli PARIMUN e nelle interviste. Ma i ricercatori PARIMUN non sono stati gli unici *apprendenti* coinvolti in questo lavoro: io stessa sono stata un'*apprendente*, e tra tutti sono stata l'apprendente che più degli altri ha potuto beneficiare dell'esperienza altrui godendo della posizione "sopraelevata" che il ruolo di dottoranda mi ha garantito per un triennio. Ed io stessa, come i ricercatori PARIMUN, ho tenuto traccia delle riflessioni sollecitate lungo tutto il periodo di ricerca ed è in questo spazio (una sorta quindi di "capitolo PARIMUN" di questa tesi) che intendo restituirle poiché credo esse propongano un'ulteriore declinazione di quelle quattro operazioni cruciali messe in evidenza nel capitolo conclusivo: *negoziare, decidere, pensare in relazioni e dare senso*.

Come per i laureandi del progetto PARIMUN, anche il mio percorso mi è sembrato al suo avvio incerto e nebuloso. Come esprimere la mia incertezza se non con una metafora? Io scelsi di descrivere la mia ricerca ispirandomi al tarassaco, un fiore tenace, resistente, infaticabile che

cresce e prolifera ovunque, nei campi e nei giardini, nei terreni incolti, ai bordi delle strade, tra le fessure dei marciapiedi. Un fiore che trova in un centimetro di terra l'energia necessaria per germogliare... e la sua fatica esplose in una vivacità di colore che dura poco, a volte un solo giorno, per poi trasformarsi in un soffione la cui delicatezza, all'opposto, lo rende arrendevole di fronte persino ad una leggera brezza che ne cosparge gli acheni, trasportati dal vento, tutto intorno, alla ricerca di un nuovo centimetro di terra in cui germogliare nuovamente.



Immagine 9 – Metafora (immagine tratta da <http://intricato.altervista.org/?tag=soffione>)

Ciò che del tarassaco mi colpì fu soprattutto il suo significato: tarassaco, infatti, deriva dal greco ταραύσσω (tarasso) e significa agitare, turbare, sconvolgere e quindi... agitazione, sconvolgimento... trasformazione! Nessuna metafora avrebbe potuto rendere più efficacemente lo stato di agitazione che mi caratterizzava nella fase iniziale del mio percorso.

Quando raccolsi le metafore scelte dagli studenti per rappresentare il comune stato di incertezza, compresi – per poi averne più volte conferma - che la ricerca consiste, innanzitutto, in un'avventura imprecisata che seppur sostenuta da un disegno rigoroso e competente, può essere esposta ad innumerevoli - quanto difficilmente categorizzabili – imprevisti che la rendono “viva” e in movimento. Niente a che vedere dunque con la linearità che possono suggerire le ricerche una volta concluse e rigorosamente restituite nella loro versione conclusiva alla comunità; una versione “depurata” dagli imprevisti, dai tentativi non proseguiti, dalle strade appena esplorate e subito abbandonate. Se un *osservatore epistemico* mi avesse accompagnata in questo triennio e se, con me, avesse seguito i ricercatori PARIMUN, sarebbe ora sorprendente vederci restituire le ipotesi formulate, le metafore adottate e le strategie intraprese per condurre a termine il nostro lavoro: della maggior parte di esse neppure ci ricorderemmo, quasi non ne fossimo stati noi stessi gli autori. Non abbiamo il piacere di questa sorpresa, ma di molti *eventi* abbiamo ed ho personalmente tenuto traccia ed è per me altrettanto sorprendente verificare le forti interconnessioni tra gli uni e gli altri quasi fossero tutti parte di un disegno prestabilito. E questo perché la ricerca si alimenta di incontri e di

eventi apparentemente fortuiti, ma che ad uno sguardo attento di fortuito hanno ben poco, perché, come ricorda Munari, *non si osserva ciò che non si capisce* (2010). E in effetti la mia attenzione si è verificata ben più conservativa e parsimoniosa di quanto pensassi e si è posata su ciò che ha trovato punti di connessione con ciò che già conoscevo.

Ecco il primo *negozio*: il negozio tra ciò che con disinvoltura rientrava entro le mie cornici di senso (Sclavi, 2003) e ciò che per istinto ne stava fuori. La prima forma di negoziazione che ritengo di aver incontrato è proprio questa: tra, da un lato, la “comodità” e l’automatismo di richiamare teorie e metodi già conosciuti perché incontrati nel percorso di studi universitario o nelle esperienze professionali e, dall’altro, lo sforzo e l’imposizione di esplorare piste teoriche e metodologiche apparentemente scollegate e lontane dal mio bagaglio esperienziale. La prima fase del mio lavoro di ricercatrice in apprendistato – trovo molto efficace questa formula che richiama un’esperienza “primaria” e vuole evocare, nelle mie intenzioni, l’evoluzione e il processo di morfogenesi insito nell’opportunità del dottorato – è stata esplorativa; un’esplorazione apparentemente priva di direzioni di senso e di coerenza che mi ha condotta verso le teorie dell’*azione situata* (Suchman, 1987; Theureau, 2007), dell’*apprendimento situato* (Lave, Wenger, 1991) e dell’*apprendimento organizzativo* (Argyris, Schön, 1974, 1978, 1996; Gherardi, 2004) e che mi ha portata ad esplorare al contempo la letteratura riguardante il *processo riflessivo* e la *riflessione sulle pratiche* (Blanchard-Laville, Fablet, 2000a, 2000b, 2001; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002; Mortari, 2003; Perrenoud, 2001, 2004; *et al.*) interessandomi di ricerca applicata in ambito industriale così come di ricerca-azione in ambito socio-educativo. Dal punto di vista metodologico ho incontrato tecniche e strumenti propri dell’*analyse des pratiques* di matrice francofona e, accanto ad essi, il grande lavoro svolto intorno all’uso della *narrazione* e dell’*autobiografia* nella formazione (Blanchard-Laville, 2003; Formenti, Gamelli, 1998; Formenti, 2009; *et al.*) e molto altro ancora. Ho incontrato autori che ho abbandonato e nei quali ho riconosciuto, poi, a lavoro avanzato, stimoli preziosi per dare corpo e coerenza al mio progetto e stimoli che ho lasciato cadere perché dissonanti, per motivi talvolta imprecisati, ma pur sempre dissonanti. Si è trattato di un “girovagare” proficuo intorno a semplici spunti o citazioni che mi ha portato a scegliere (a *decidere* dunque) le guide teoriche e metodologiche che mi avrebbero scortato lungo il mio percorso. E questa scelta è avvenuta *pensando in relazioni*: nessuna guida sarebbe stata soddisfacente se non completata dalle altre. È nel tessuto connettivo che l’esplorazione mi ha consentito di elaborare che ho potuto rintracciare la coerenza, il senso e la direzione del mio lavoro ed è sempre questo tessuto ad aver amplificato la mia ricerca-intervento nell’ambito del Progetto PARIMUN fino a farla divenire ricerca e riflessione sull’apprendimento adulto e sulle strategie che le organizzazioni possono implementare per favorirlo.

Questo processo di “scoperta” è avvenuto nella piacevole libertà del movimento da un ambito disciplinare ad un altro, da un concetto al suo opposto per giungere alle loro relazioni partendo dalla loro genesi. Ed è sorprendente, ora, alla fine di questo intenso percorso, come tutto si connetta armoniosamente quasi quelle molteplici negoziazioni, che hanno fatto seguito alla prima sopra accennata, non vi siano state e non abbiano richiesto prese di posizione e *decisioni strategiche* a volte faticose. Tutto oggi acquisisce un senso inatteso, talvolta forse insperato; insperato nei momenti di scontro con le resistenze *della* realtà, o meglio, *delle* realtà, quella

accademica e quella aziendale, protagoniste non solo delle ricerche PARIMUN ma anche della presente; insperato di fronte agli imprevisti disseminati lungo il percorso; insperato, infine, di fronte alla difficoltà di tenere insieme le esperienze formative e professionali passate con quella attuale e di volerle entrambe al futuro.

Il mio lavoro di ricercatrice mi appare, *oggi*, minuzioso e intenzionale quanto quello di un tessitore che sa quale disegno comporrà fin dal momento in cui i fili sono ancora elementi isolati l'uno dall'altro. Ma questa inconsapevole intenzionalità è emersa molto lentamente, sollecitata da *eventi* improvvisi che hanno “scatenato” delle prese di consapevolezza accolte come si accoglie la soluzione finalmente trovata ad un rompicapo. E come la soluzione tanto cercata una volta conquistata non si perde più, così anche le prese di consapevolezza che costellano un percorso formativo sono irreversibili e associate ad eventi personali ben precisi. Ricordo nitidamente i *miei* eventi, tutti collegati alla necessità di dare forma e parola a pensieri e progetti; alla necessità, dunque, di agire. Tra essi: la preparazione di un intervento di presentazione del lavoro dottorale, la ricerca di una soluzione ad un problema metodologico incontrato da un ricercatore PARIMUN, l'incontro con un autore, l'incontro con un collega e l'incoraggiamento dato dallo scambio e dalla condivisione e molti altri ancora. Ciascuno di questi eventi ha arricchito e precisato la mia *postura epistemologica* nutrendo e ravvivando il mio *rapporto con il sapere*: indubbiamente agendo sui saperi passati e sui saperi acquisiti lungo il percorso di dottorato ma, ciò che per me più conta, incoraggiando un approccio più “disinvolto” verso ciò che non mi è noto e parrebbe, a prima vista, non essere coerente con il mio percorso.

Ecco, dunque, la *trasformazione* che la mia metafora – il tarassaco – aveva auspicato! Una trasformazione resa possibile dalle peculiarità acquisite strada facendo dal mio percorso dottorale: innanzitutto, il rispetto equamente riconosciuto tanto alle sollecitazioni teoriche quanto agli “stimoli del campo” (il progetto PARIMUN); poi, la libertà di “vagabondare” tra teorie e spunti metodologici per *decidere* quali seguire e come; infine, l'opportunità di cogliere *eventi* ed *esperienze* fortemente implicantanti che hanno incoraggiato momenti di presa di consapevolezza.

Questa *trasformazione* è avvenuta nel clima talvolta “sospeso” e indeterminato promosso dall'*Epistemologia Operativa* di cui, per un tratto inconsapevolmente, ho vissuto e sperimentato le potenzialità senza riconoscerne la fonte perché come ricorda sempre Munari citando le parole di Piaget: “quando si spiega qualcosa a qualcuno gli si impedisce di scoprirla da solo”. Ed oggi mi trovo, con mia sorpresa, a ringraziare per ciò che non mi è stato *spiegato* ma che mi è stato proposto preservandone la complessità. E non posso che rivolgere questo ringraziamento al mio supervisore, il prof. Alberto Munari, esprimendogli la mia riconoscenza non per le risposte che mi ha dato ma per le nuove domande che ha incoraggiato in me.



## Riferimenti bibliografici

- Adjas S., (2006), *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*, Paris, Les Editions Demos;
- Albaladejo C., Casabianca F., (1997), "Eléments pour un débat autour des pratiques de recherche-action", *Etudes Recherche Systemes Agraires Developpement*, 30, pp. 127-149.  
Estratto da <http://www.inra.fr/>;
- Albert M., Bernard P., (2000), "Sous l'impire de la science. La nouvelle « production des connaissances » et les sciences économiques québécoises", *Sciences de la Société*, 49, pp. 27-46;
- Aluffi Pentini A., (2001), *La ricerca azione motore di sinergia tra teoria e prassi*, Bologna, Pitagora Editrice;
- Amalberti R., De Montmollin M., Theureau J. (1991), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga;
- Ardoino J., (1974), La notion d'intervention. In AA.VV., *L'intervention dans les organisation et les institutions*, Paris, EPI, pp. 77-85;
- Argyris C., Schön D.A., (1998), *Apprendimento organizzativo. Teorie, metodo e pratiche*, Milano, Guerini e Associati;
- Aubret J., (2000), *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*, Paris, EAP;
- Baldacci M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori;
- Barbier J.M., (1996), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF;
- Barbier J.M., Clot Y., Dubet F., (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF;
- Baron X., (2008), "Quels dialogues entre chercheurs et consultants ?", *Savoirs*, 16, pp. 11-52;
- Béguin P., (2007), Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir, *@ctivités*, 4 (2), pp. 107-114, <http://www.activites.org/>;
- Benzecri JP & F., (1984), *Pratique de l'analyse des données. Analyse des correspondances & Classification*, Paris, Dunod;
- Blanchard-Laville C., Fablet D., (2000a), (coord.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles. Dans les champs des interventions socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan;
- Blanchard-Laville C., Fablet D., (2000b), (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan;
- Blanchard-Laville C., Fablet D., (2001), (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan;
- Blanchard-Laville C., Fablet D., (2003), (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, L'Harmattan;
- Bocchi G., Ceruti M., (1985), *La sfida della complessità*, Roma, Feltrinelli;

- Bocchi G., Ceruti M., Fabbri M.D., Munari A., (a cura di), (1983), *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*, Milano, Emme Edizioni;
- Bruner J., (1998), Celebrare la divergenza: Piaget e Vygotskij. In Liverta Sempio O., (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina;
- Cassel C., Jhonson P., (2006), "Action research, practical challenges and the formation of theory", *Action Research*, December 2008 6, pp. 421-437;
- Cavallera H.A., (2008), Aspetti e problemi della ricerca universitaria. In Xodo C., (a cura di): *La responsabilità sociale dell'Università nella Ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia;
- Ceruti M., Fabbri M.D., Inhelder B., Mounoud P., Munari A., (1985), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*, Roma, Edizioni Lavoro;
- Chartier A.M., (2003), Ecrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens. In Blanchard-Laville C., Fablet D., (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, L'Harmattan, pp. 17-56;
- Cicognani E., (2002), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Roma, Carocci;
- Cnam-Crf (2000), *La singularité des actions: quelques outils d'analyse*, Paris, PUF
- Cochoy F., (2000), "Les sciences du social et leur demande. Le cas du marketing", *Sciences de la Société*, 49, pp. 47-62;
- Commission of the European Communities (2000), Towards a European Research Area, Brussels, 18/01/2000, COM (2000) 6 def. Disponibile su <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Commission of the European Communities, (2001), Communication from the commission to the council and the european parliament: a mobility strategy for the European Research Area, Brussels, 20/06/2001, COM (2001) 331 def. disponibili su <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Commission of the European Communities, (2001), The Regional Dimension of the European Research Area, Brussels 03/10/2001, COM (2001) 549 def. disponibili su <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Commission of the European Communities, (2003), The role of the universities in the Europe of knowledge, Brussels, 05/02/2003 COM (2003) 58 def. disponibili su <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Commission of the European Communities, (2003), Researchers in the european research area: one profession, multiple careers, Brussels, 18/07/2003, COM (2003) 436 def. disponibili su

- <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Commission of the European Communities, (2006), Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation, Brussels, 10/05/2006, COM (2006) 208 def. disponibili su <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Commission of the European Communities, (2009), A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue, Brussels, 02/04/2009, COM (2009) 158 def. disponibili su <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>> [Data di accesso: agosto 2009];
- Colucci F.P., Colombo M., Montali L., (2008), *La ricerca-intervento*, Bologna, Il Mulino;
- Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000 – Conclusioni della Presidenza. Disponibile su <[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)> [Data di accesso: 04/09/2009];
- Crinon J., Guigue M., (2002), Etre sujet de son écriture : une analyse de momoires professionnels, *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, 29, pp. 201-219;
- Dalle Fratte G., (2011), Il “bene” formazione nell’attualità post-moderna. I termini pedagogici della questione. In Pavan A., (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Napoli, ESI;
- Dejemeppe X., Dezutter O., (2001), Quels écrits réflexifs autour des stage professionnels?, *Recherche et formation*, 36, pp. 89-111;
- De La Genardièrre C., (1994), Ce qui les fait parler, ce qui me fait écrire, *Education permanente*, 120, pp. 117-124;
- Del Negro P., (2002), *L’Università di Padova. Otto secoli di storia*, Padova, Signum;
- De Ridder-Symoens H., (2006), Le patrimoine intellectuel des universités anciennes de l’Europe. In Sanz N., Bergan S., (a cura di), *Le patrimoine des universités européennes*, Strasbourg, Editions du Conseil de l’Europe;
- Dewey J., (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, (ed. or. 1938, *Experience and education*, USA, Kappa Delta);
- Dewey J., (1967), *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze;
- Dewey J., (1967b), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia (ed. or. 1900, *The school and society*, Chicago, The University of Chicago Press);
- Elkana Y., (1989), *Antropologia della conoscenza*, Roma, Laterza (ed. or., 1981, *A programmatic attempt at an anthropology of Knowledge*);
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., (1996), “Emergence of a triple helix of university-industry-government relations”, *Science and Public Policy*, 23 (5), pp.279-286;

- Etzkowitz H., Leydesdorff L., (2000), “Le "Mode 2" et la globalisation des systèmes d'innovation "nationaux" : le modèle à Triple hélice des relations entre université, industrie et gouvernement”, *Sociologie et sociétés*, 32 (1), pp. 135-156;
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., (2000a), “The dynamics of innovation: from national systems and “mode 2” to a triple helix of university-industry-government relations”, *Research Policy*, 29, pp. 109–123;
- Evans R.I., (a cura di), (1979), *Jean Piaget, Cos'è la psicologia?*, Roma, Newton;
- Fabbri D., (1990), *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Milano, Guerini e Associati;
- Fabbri D., (1994): I laboratori di Epistemologia Operativa. In Demetrio D., (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, Carocci;
- Fabbri D., (2011), Costruire e costruirsi. In Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P., *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Milano, FrancoAngeli;
- Fabbri D., Cavara Mediolio F. & Vanelli M., (1986), Le teorie spontanee del bambino diabetico sul proprio corpo e sulla sua malattia. In AA.VV. *Il diabete nell'età evolutiva*, Parma, Ed. Scientifiche Oppici;
- Fabbri D., D'Alfonso P., (2003), *La dimensione parallela*, Trento, Erickson;
- Fabbri D., Munari A., (1983), Dall'epistemologia genetica alla psicologia culturale. In Bocchi G., Ceruti M., Fabbri M. D., Munari A., (a cura di), *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*, Milano, Emme Edizioni;
- Fabbri D., Munari A., (1991), A Psycho-Cultural Approach to Health Education, *Comunicazione al 5° European Health Psychology Society Conference*, Losanna;
- Fabbri D., Munari A., (2005), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Milano, Guerini (ed. originale 1984);
- Fabbri L., (1999), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Roma, Armando;
- Fabbri L., (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci;
- Formenti L., (2009), (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Trento, Erickson;
- Formenti L., Gamelli I., (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina;
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A., (a cura di), (2011), *Adulti all'Università. Bilancio, Portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia;
- Gennari M., (1995), *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola;
- Gherardi S., (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci;

- Gibbons M., (et al.), (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage;
- Gilardi S., Bruno A. (2006), “Action-Research negli studi organizzativi: lo stato dell’arte”, *Risorsa Uomo*, 3-4 (12), pp. 129-149;
- Gingras Y., (2003), “Idées d’universités. Enseignement, recherche et innovation” [on line], *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), pp. 3-7. Disponibile su <<http://www.cairn.info>> [Data di accesso 03/07/2009];
- Godin B., (1998), “Writing Performative History: The New New Atlantis?”, *Social studies of science*, 3 (28), pp. 465-483;
- Godin B., Gingras Y., (2000), “Impact de la recherche en collaboration et rôle des universités dans la production des connaissances”, *Sciences de la Société*, 49, pp. 11-26;
- Grossetti M., (2000), “Sciences et demandes sociales au tournant du siècle”, *Sciences de la Société*, 49, pp. 3-10;
- Hensler H., Garant C., Dumoulin M.J., (2001), “La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation”, *Recherche et formation*, 36, pp. 29-37;
- Kaneklin C. (2006), “La ricerca-azione e il suo sviluppo in Italia”, *Risorsa Uomo*, 3-4 (12), pp. 119-128;
- Keeney B.P., (1985), *L’estetica del cambiamento*, Roma, Astrolabio;
- Lancia F., (2004), *Strumenti per l’analisi dei testi. Introduzione all’uso di T-LAB*, Milano, Franco Angeli;
- La Rosa V., (2008), *Contributi neopiagetiani e ricerca pedagogica*, Roma, Bonanno;
- Lave J., Wenger E., (2006), *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson (ed.or. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, University Press) ;
- Leroi Gourhan A., (1964), *Le Geste et la Parole I, Technique et Langage*, Parigi, A. Michel;
- Lewin K., (1946), Action Research and minority problems, *Journal of Social Issues*, II, pp. 34-46, trad. it., Ricerca per l’intervento sui problemi delle minoranze. In Lewin K., (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Franco Angeli, pp. 247-263;
- Lewin K., (1948), *Resolving social conflicts; selected paper on group dynamics*, New York, Harper & Row;
- Liu M. (1997), “La validation des connaissances au cours de la recherche-action”, *Etudes Recherche Systemes Agraires Developpement*, 30, pp. 183-196. Estratto da <http://www.inra.fr/>;
- Liverta Sempio O., (a cura di), (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina;
- Losito G., (2002), *L’analisi di contenuto nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli;

- Lucisano P., Salerni A., (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci;
- Machado A., (1994), “Campos de Castilla”. In *Opera poetica*, Le Lettere, 1994
- Malapert C., (1994), Le nécessaire recours à l’écrit. A propos d’une expérimentation d’analyse des pratiques de l’ANPE, *Education permanente*, 120, pp. 107-116;
- Marcel J.F., Olry P., Rothier-Bautzer E. & Sonntag M., (2002), Les pratiques comme objet d’analyse. Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 135-170;
- Martinez C. (1995). Du faire au dire: écrire sa pratique, *GreX*, 1, Paris, pp. 1-4. Estratto da [www.expliciter.fr](http://www.expliciter.fr);
- Mazzucco C., Zaggia C., (2011), Il dispositivo francese di validazione dei saperi acquisiti. In Galliani L., Zaggia C., Serbati A., (a cura di), *Adulti all’università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 215-225;
- McNiff J., Whitehead J., (2000), *Action Research in Organisations*, London, Routledge;
- Mérini C., Ponté P., (2008), “La recherche-intervention comme mode d’interrogation des pratiques”, *Savoirs*, 2008/1 (n° 16), pp. 77-96;
- Milot P., (2003), “La reconfiguration des universités selon l’OCDE, économie du savoir et politique de l’innovation”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, juin, pp. 68-73;
- Montalbetti K., (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell’insegnante*, Milano, V&P;
- Mortari L., (2003), *Apprendere dall’esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci;
- Munari A., (1985): Dopo Piaget: implicazioni educative. In Ceruti M., Fabbri M.D., Inhelder B., Mounoud P., Munari A., *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l’educazione*. Roma, Edizioni Lavoro;
- Munari A., (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini e Associati;
- Munari A., (1998), Una metodologia degli Eventi per la formazione e la ricerca, *Studium Educationis*, 3, pp. 429-436;
- Munari A., (et al.), (1998), *Comunicazione e formazione negli adulti: introduzione alla problematica*, Ferrara, Tecomproject;
- Munari A., (2002), Ricomporre psicologicamente le ragioni dell’educativo e del formativo. In *Educazione versus formazione: processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Galliani L., (a cura di), Napoli, ESI;
- Munari A., (2002a), Per un approccio psico-culturale alla formazione, *Adulità*, 16, pp. 93-102;
- Munari A., (2009), Direzione e formazione. Una mutua ricerca di senso, *Dirigenti Scuola*, 2, pp. 35-41;

- Munari A. (2010), Promuovere consapevolezza epistemica. In C. Xodo, M. Benetton (a cura di). *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici. Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia Ed., pp. 45-54;
- Munari A., (2011), Il metodo degli eventi nella formazione continua, *FOR Rivista per la Formazione*, 86, pp. 15-25;
- Munari A., (2011a), Verso l'Antropoesi. Cambiamenti paradigmatici nella formazione e nuovi trends per l'educazione. In Pavan A., (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Napoli, ESI;
- Munari A., (2011b), Morfogenesi e conoscenza. In Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P., *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Milano, FrancoAngeli;
- Munari A., (2011c), Scienze umane e saperi d'impresa. In Frison D., (a cura di), *Dialogo università-impres: quale contributo dalle scienze umane?*, Napoli ESI;
- Newman J.H. (2008), *The idea of a university defined and illustrated: in nine discourses delivered to the Catholics of Dublin (1852)* [on line], Project Gutemberg Ebook. Disponibile su <<http://www.gutenberg.org>> [Data di accesso 10-07-2009];
- Nowotny H., Scott P., Gibbons M., (2003), *Introduction. 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge*, Minerva, 41, pp. 179-194;
- Nussbaum M.C., (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino;
- OECD, (1996), *The knowledge-based economy*, Paris, OECD/GD. Disponibile su <[http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en\\_2649\\_34269\\_1894478\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_34269_1894478_1_1_1_1,00.html)> [data di accesso: 14/07/2009] ;
- Olivier-Outard F., (2003), "La dynamique d'un double héritage. Les relations université-entreprise à Strasbourg" [on line], *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), pp. 74-82. Disponibile su <<http://www.cairn.info>> [Data di accesso 03/07/2009];
- Papadopoulos G.S., (1994), *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*, Paris, OCDE;
- Paquay L., Sirota, R., (2001), "Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold", *Recherche et formation*, 36, pp. 163-170;
- Pavan A., (a cura di), (2003), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Bologna, Il Mulino;
- Pavan A., (2011), Introvabile "filosofia" della nuova formazione. In Pavan A., (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Napoli, ESI;
- Pavan A., (a cura di), (2011), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Napoli, ESI;
- Pavan A.L. (2003), *Formazione Continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Roma, Armando Editore;

- Pavan A.L., (2005), *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*, Roma, Armando Editore;
- Perrenoud Ph., (2001), "Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation", *Cahiers Pédagogique*, 390, pp. 42-45;
- Perrenoud Ph., (2004), "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation", *Education Permanente*, 160, pp.35-60;
- Pestre D., (1997), "La production des savoirs entre académies et marché - Une relecture historique du livre : «*The New Production of Knowledge*», édité par M. Gibbons" [on line], *Revue d'économie industrielle*, 79 (79), pp. 163-174. Disponible su < <http://www.persee.fr>> [Data di accesso 16/07/2010];
- Piaget J., (1972), L'Epistémologie des Relations Interdisciplinaires. In OCDE-CERI, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, Paris, OCDE;
- Pirot M.C., (2007), *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de VAE, RAEP et autre validations d'acquis*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion;
- Prigogine I., Stengers I., (1981), *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino;
- Rositi F., (1988), Analisi del contenuto. In Livolsi M., Rositi F., *La ricerca sull'industria culturale*, Roma, Nis;
- Saint-Arnaud Y., (2001), "La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme", *Recherche et formation*, 36, pp. 17-27;
- Sangiovanni B., (2011), Il senso dell'osservare nelle pratiche formative, *FOR Rivista per la Formazione*, 84, pp. 29-37;
- Sanz N., Bergan S., (a cura di), (2006), *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe;
- Saussex F., Ewen N., Girard J., (2001), "Au coeur de la pratique réflexive, la conceptualisation? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg", *Recherche et formation*, 26, pp. 69-87;
- Schön D.A., (1983), *The Reflexive Practitioner*, New York, Basic Books;
- Schön D.A., (1987), *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass;
- Sclavi M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori;
- Stocking G.W. Jr., (1965), "On the limits of « presentism » and « historicism » in the historiography of the behavioral sciences". In Stocking G.W. Jr., *Observers Observed*, Madison, University of Wisconsin Press, pp. 70-121;
- Stracca L., (1979), *L'università e la sua storia*, Torino, ERI;



- Striano M., (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori
- Stringer, E.T., (1999), *Action research*, Thousand Oaks, Sage;
- Suchman L., (1987), *Plans and situated actions*, Cambridge, Cambridge University Press;
- Theureau J., (2000), "Rencontre avec Pierre Vermersch". *Bulletin de liaison de la SELF*, 119, pp. 32-42;
- Theureau J., (2007), L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités*, 4 (2), pp. 11-25, <http://www.activites.org>;
- Trentin G., (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Milano, Franco Angeli;
- Tryphon A., Vonèche J., (1998), *Piaget Vygotskij. La genesi del pensiero sociale*, Firenze, Giunti (ed. orig. 1996);
- Valentini P., (1998), Jean Piaget: le opere, i metodi, il modello teorico. In Liverta Sempio O., (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina;
- Varela F.J. (2007). Complessità del cervello e autonomia del vivente. In Bocchi G., Ceruti M., (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 117-133 (ed. orig. 1985);
- Vecchio L., (2008), Ricerca-azione e qualità del servizio in un'organizzazione sanitaria. In Colucci F.P., Colombo M., Montali L., *La ricerca-intervento*, Bologna, Il Mulino, pp.173-196;
- Vermersch P., (2004), Aide à l'explicitation et retour réflexif, *Education Permanente*, 160, pp. 71-80;
- Vermersch P., (2005), *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci Faber;
- Von Foerster H., (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio;
- Zanarini G., (1990), *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*, Milano, Guerini e Associati;
- Zaniello G., (1993), Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione. In Scurati C., Zaniello G., (a cura di), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid;
- Zonta C.A., (2006), Un aperçu de l'histoire des universités européennes. In Sanz N., Bergan S., (a cura di), *Le patrimoine des universités européennes*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.



*Allegati*



Università degli Studi di Padova  
Facoltà di Scienze della Formazione

**Progetto PARIMUN**  
**Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università**

In collaborazione con  
AIF (*Associazione Italiana Formatori*)  
CUOA (*Centro Universitario di Organizzazione Aziendale*)  
FONDAZIONE NORDEST

***Una proposta della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova per un partenariato attivo di ricerca con le imprese e le organizzazioni***

***Nuovi bisogni di incontro tra domanda e offerta di sapere per l'innovazione***

È ormai corrente denominare le nostre società come *società della conoscenza*. La dimensione cognitiva assume un ruolo sempre più strategico negli andamenti di innovazione di prodotto e di processo produttivo, di trasformazione della cultura organizzativa. L'innovazione cognitiva è entrata in tutti i pori della vita sociale ed economica – come ha recentemente rilevato la stessa UNESCO. In questo quadro, un nuovo regime di sinergie attive, una collaborazione franca ed aperta tra il mondo della ricerca accademica e quello dell'imprenditoria produttiva e dei servizi, è pregiudiziale ad ogni strategia di innovazione.

Impresa e Università capiscono sempre meglio il reciproco interesse ad attivare queste sinergie al fine di realizzare un più dinamico incontro tra domanda e offerta di sapere per l'innovazione. La cosa è particolarmente sensibile e avviata nel campo delle ricerche scientifiche e tecnologiche nel quale, grazie a queste sinergie, si aprono nuove opportunità all'economia e alla competizione industriale, mentre per l'Università si aprono nuove opportunità di sviluppo della ricerca di base e applicata. Assai meno avanzato è, invece, il processo di collaborazione tra Università e imprese in materia di cura della “qualità” del Fattore Persona della cui importanza si prende sempre meglio coscienza nelle imprese e nelle organizzazioni (e non sempre un certo astratto gestionalismo, condotto in termini asettici di risorse umane, esprime al meglio il bisogno di nuovi saperi e di ricerca di nuova qualità umana nelle “comunità di lavoro”).

***1. Innovare insieme***

Il Progetto PARIMUN che la Facoltà di Scienze della Formazione (che riunisce competenze pedagogiche, psicologiche, economiche, sociologiche, etiche, ecc.) propone, vorrebbe sperimentare un nuovo approccio, cercato insieme da Università e imprese, al problema del Fattore Persona nelle organizzazioni.

Attorno a due aspetti in particolare il Progetto intende promuovere partenariati attivi tra Università e imprese:

- la ricerca sui profili umani e sulle competenze (soprattutto “trasversali”) degli operatori; sulla qualità della cultura organizzativa dei contesti di lavoro; sulla modalità di verifica

dell'impatto dei servizi (di differente erogazione: Regione, Province, Comuni, Usl, Cooperative, ecc.) rispetto alla "soddisfazione" del cliente; sulla verifica della percezione sociale dell'impatto della strategia di impresa sul territorio;

- l'accertamento, il bilancio, la valorizzazione delle competenze personali negli ambienti di lavoro e le strategie per una loro continua e dinamica qualificazione.

Alcuni focus di queste attività di partenariato intorno a questi due aspetti potrebbero essere, fra altri: grado di congruenza tra bisogni, richieste e attese nei confronti della formazione continua; valutazione dell'impatto di un intervento formativo; livello di soddisfazione nei confronti di certi aspetti dell'ambiente di lavoro; grado di condivisione dei valori fondanti della cultura d'impresa; definizione delle competenze richieste per una data prestazione di lavoro; apprezzamento delle strategie messe in atto dall'impresa per la valorizzazione delle competenze; percezione delle ricadute di un intervento di certificazione della qualità, ecc.

L'incontro proposto tra mondo della ricerca e mondo delle imprese e delle organizzazioni deve comunque realizzarsi con la creazione di occasioni concrete e mirate di collaborazione, attorno a problemi o bisogni di conoscenza segnalati dalle imprese e che da una parte interessino effettivamente l'impresa e l'organizzazione, e dalla parte dell'Università siano reali opportunità di indagine di situazioni reali, da accostare con approcci metodologici e teorici validi, alla ricerca di risposte innovative.

In questo progetto, la Facoltà di Scienze della Formazione si propone di coinvolgere:

- docenti, ricercatori e specializzandi del corso di laurea "Magistrale" in Scienze della Formazione Continua;
- docenti, ricercatori, e specializzandi del corso di laurea "Magistrale" in Progettazione e Gestione dei servizi educativi;
- il Centro Interdipartimentale di Ricerca per i Servizi alla Persona (già operante e nel quale convergono scienziati dell'educazione, psicologi, sociologi, filosofi, medici e storici).

Va sottolineato che l'incontro tra Università e imprese che qui si propone non ha né la natura dei tradizionali *tirocini* né quella dei più recenti *stages*. Si tratta, piuttosto: da parte dell'Università di un'occasione avanzata di formazione mediante vere e proprie ricerche sul terreno sui problemi proposti concretamente dalle imprese e dalle organizzazioni (ricerche che potranno avere un loro autonomo svolgimento o anche essere realizzate come tesi di specializzazione); da parte delle imprese si tratta di acquisire conoscenze strategiche scientificamente validate, difficilmente ottenibili altrimenti all'interno, per mancanza di tempo o di competenze scientifiche, o all'esterno, per mancanza di fondi sufficienti.

Questo incontro deve poter risultare, in modi diversi, di reciproco interesse e creare valore aggiunto per l'uno e per l'altro contraente. In ogni caso deve trattarsi di ricerca nella quale, pariteticamente e con uguale dignità, da una parte opera nell'impresa o nell'organizzazione qualche addetto alla formazione delle risorse umane (con funzioni di "parte interessata" alla soluzione del problema proposto); e dall'altra parte, nell'Università, opera la guida scientifica del lavoro da parte di docenti assistiti da esperti. È ovvio che le due parti dovranno intrattenere tra loro un dialogo costruttivo e sufficientemente continuato: l'una e l'altra parte ugualmente preoccupata di trovare soluzioni ai problemi posti.

## **2. Aspetti organizzativi e obiettivi**

Attorno a questo progetto (che, per verità, è già stato ampiamente testato e praticato nell'Università di Ginevra, attorno al Prof. Alberto Munari, oggi Professore ordinario di Psicologia e Scienze didattiche nella Facoltà patavina di Scienze della Formazione), la Facoltà di Scienze della Formazione intende creare una partnership di imprese e organizzazioni, appartenenti ai diversi settori produttivi e ai differenti servizi che, anche con gradi di coinvolgimento diversi ma comunque con il minimo di vincoli burocratici, concorra:

- a perfezionare il progetto comune e a diffonderne la conoscenza;
- ad avviare qualche esperimento di ricerca, su precisi problemi indicati dalle imprese e dalle organizzazioni, con cui affinare le modalità operative del progetto (ma singole imprese od organizzazioni possono partecipare anche con apporti meno strutturati: acconsentire visite mirate, partecipazioni a seminari, testimonianze nei corsi e negli eventi pubblici, ecc.);
- a sostenere, comunque, il progetto, anche utilizzandolo come “vetrina” per le proprie “buone pratiche” da far conoscere e a cui dare, con la debita risonanza scientifica pubblica, l'adeguata “visibilità”.

Si può anche immaginare che le organizzazioni partners che intendono sostenere e accompagnare lo svolgimento del progetto possano apporre (a titolo del tutto gratuito) il loro logo nelle pubblicazioni e negli strumenti che pubblicizzano attività ed eventi del progetto.

In prospettiva, l'Università di Padova, insieme con la rete delle imprese partners, potrebbe diventare il catalizzatore di un dibattito avanzato, sia locale che nazionale, sui temi dell'innovazione della cultura delle competenze, della qualità umana delle imprese e dei servizi, delle strategie della formazione continua, anche andando verso l'istituzionalizzazione di un forum a ricorrenza annuale o biennale che divenga un punto di incontro accreditato tra l'alta formazione e il mondo del lavoro.

### ***3. Appuntamenti ravvicinati***

Per discutere di queste ipotesi di lavoro, la Facoltà di Scienze della Formazione invita un certo numero di imprese e di organizzazioni, con le quali avviare la collaborazione, ad un primo incontro che avrà luogo mercoledì 13 febbraio 2008 presso l'Università di Padova, Palazzo del Bo, Sala dell'Archivio Antico.

Mentre si ringrazia per l'attenzione riservata a questo appunto, i promotori del Progetto PARIMUN si augurano di potere presto annoverare tra i nuovi partners l'organizzazione partecipante.

*Padova, febbraio 2008*





**Progetto PARIMUN**  
**Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università**

**Verbale dell'incontro del Gruppo di Lavoro del 28 aprile 2008**

1. In data 28 aprile 2008, alle ore 16.00, si è riunito presso l'Università di Padova, il Gruppo ristretto di lavoro del Progetto PARIMUN per cominciare a delineare alcune essenziali linee operative per la collaborazione Università-Imprese/Organizzazioni.

Il Gruppo ha ribadito soprattutto due aspetti dell'iniziativa:

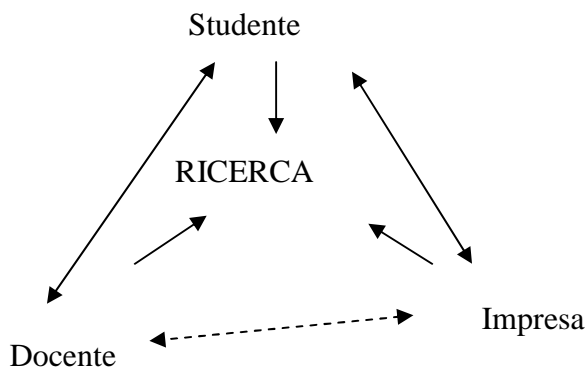
- a. Il primo aspetto è l'interesse che il Progetto PARIMUN può avere, particolarmente per tre ragioni: perché viene pensato oltre il modo tradizionale degli stages e dei tirocini e viene invece calibrato sulle esigenze di conoscenza e di innovazione dell'impresa; perché il focus della proposta riguarda il fattore persona nell'organizzazione (e le strategie per valorizzarne al meglio il potenziale, assicurarne la formazione continua, farne un agente attivo di vitalità e dinamicità della cultura e dei valori umani d'impresa); perché può fornire una osmosi feconda Università-Impresa e, grazie a questa osmosi, l'Università può partecipare ai problemi reali dell'Impresa e collaborare a fare ricerca intorno a questi problemi e l'Impresa può partecipare ad orientare la ricerca in Università (nel campo soprattutto della formazione e dei servizi alla persona) e a prendere parte attiva ai compiti formativi della didattica universitaria (seminari, laboratori, testimonianze, gestione di alcuni specifici segmenti di curricula).
- b. Il secondo aspetto riguarda l'esigenza di definire la reciprocità dei vantaggi di una simile iniziativa innovativa, riconosciuta originale per il suo taglio e per il campo in cui intende operare (il campo "umanistico" della qualità della persona al lavoro e la qualità umana della "comunità di lavoro").

2. Con questa ottica, il Gruppo di lavoro ha cercato di identificare alcune direttive di massima del partenariato che il Progetto PARIMUN già peraltro comincia a sperimentare con alcuni Enti ed alcune Imprese. Ne sono emerse nove indicazioni:

- a. Il giovane ricercatore (specializzando dei corsi specialistici di Scienze della Formazione Continua e di Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi e Formativi; dottorando di ricerca nei campi pedagogico, psicologico, economico, ecc.; assegnista di ricerca; ricercatore, ecc.) presterà le proprie competenze nell'Impresa e nell'Organizzazione secondo un rapporto assimilabile ad una "consulenza junior". Il suo lavoro di ricerca sarà co-progettato dall'Università e dal ricercatore da una parte e dall'Impresa/Organizzazione dall'altra, attorno ad un tema di comune interesse, e comunque, a partire da una manifesta esigenza e attesa dell'impresa. La "supervisione" metodologica accademica sarà un punto di forza e rappresenterà un valore aggiunto rispetto agli abituali stages o tirocini.
- b. Il lavoro del "consulente junior" non si porrà in concorrenza con il lavoro più sofisticato di un consulente esterno (l'Università stessa può soddisfare, eventualmente, a questa esigenza di più sofisticata elaborazione; ma, allora, diversamente formalizzato dovrà essere il rapporto Università-Impresa). L'intervento del ricercatore PARIMUN può dunque collocarsi in una posizione intermedia tra la quotidianità operativa aziendale (che egli può contribuire ad analizzare nelle sue criticità) e la

formalizzazione, anche contrattuale, di un intervento consulenziale esterno (universitario o no).

- c. Il partenariato cui il Progetto PARIMUN punta si può rappresentare (secondo la proposta del Prof. Alberto Munari) secondo il seguente schema:



Secondo questo schema i tre attori coinvolti nel lavoro di ricerca saranno legati da rapporti di diversa intensità e formalizzazione. Nello specifico, se diretto e in qualche misura formalizzato sarà il rapporto ricercatore-docente da una parte e ricercatore-impresa dall'altra, la triangolazione vede una linea tratteggiata a rappresentare il collegamento docente-impresa, collegamento che sarà mediato soprattutto dallo studente e solo minimamente formalizzato con il docente.

- d. La partecipazione dei giovani ricercatori al Progetto PARIMUN resta volontaria (e questa volontarietà è la condizione migliore per rendere più partecipe il loro lavoro di ricerca e per poter altresì selezionare meglio, d'intesa con le imprese, le risorse migliori e più adatte alle specificità dei differenti obiettivi di ricerca presso le imprese).
- e. Il lavoro di ricerca svolto presso Imprese ed Organizzazioni coinciderà per lo più con tesi di specializzazione, di dottorato, o con studi da pubblicare (il che suppone che il docente di riferimento nel lavoro di ricerca presso le imprese coincida con il direttore della tesi o, comunque, con il docente specialista di riferimento della pubblicazione).
- f. Gli specializzandi che svolgeranno i vari progetti di ricerca nelle imprese e nelle organizzazioni, dovranno partecipare al Corso Laboratoriale di cinque giornate, ogni anno, su "Strategie di ricerca-intervento nelle organizzazioni" diretto dal Prof. Alberto Munari. Il corso fornirà loro strumenti e input per lo svolgimento del lavoro di ricerca. Al corso laboratoriale sono invitate, anche con testimonianze e apporti conoscitivi, tutte le imprese e le organizzazioni partecipanti al Progetto PARIMUN.
- g. Il rapporto diretto giovane ricercatore-Impresa, e il meno diretto rapporto docente-Impresa, può costituire un'opportunità per tutti gli attori della triangolazione. Per l'Impresa può essere un'occasione di osservazione/selezione, e di eventuale inserimento professionale, di giovani risorse umane qualificate; e può altresì essere occasione di possibili contatti dell'Impresa con consulenti senior del mondo accademico delle differenti specialità. Per l'Università questa collaborazione può offrire l'occasione di fecondi contatti con nuovi terreni di ricerca; con bisogni di conoscenza continuamente in evoluzione; con attori d'impresa e di organizzazioni in grado di recare apporti significativi all'attività didattica e di formazione dell'Università. Tutto questo rappresenta un potenziale valore aggiunto del Progetto PARIMUN che, peraltro, non prevede alcun vincolo di inserimento professionale dei giovani ricercatori utilizzati da

parte delle imprese aderenti, né la formalizzazione di alcun accordo contrattuale del rapporto docente-Impresa. Allo stesso modo un eventuale riconoscimento in termini di rimborso spese del lavoro svolto dal giovane ricercatore nell'Impresa/Organizzazione è lasciato alla libera scelta e possibilità di ciascuna.

- h. Trattandosi di progetti di ricerca è richiesta una definizione, oltre che della comune progettazione e, dunque, del disegno di ricerca, dei tempi richiesti dallo stesso. Università e impresa sono pertanto chiamati a definire i tempi di massima di durata del lavoro di ricerca stabilendoli in un accordo a partire dal quale ciascuna organizzazione concorderà in autonomia con i ricercatori gli appuntamenti necessari allo svolgimento del lavoro. Si suppone che, trattandosi per lo più di lavoro di tesi specialistica, i tempi saranno minimo di un semestre, massimo di un'annualità.
- i. Lo svolgimento del lavoro di ricerca-intervento nell'organizzazione esige il supporto esplicito della dirigenza oltre che la diffusione dell'informazione a tutti i livelli:
  - all'inizio, per spiegare il progetto;
  - durante, per attestare l'avanzamento dei lavori;
  - alla fine, per condividere le conclusioni.

3. Il Gruppo di lavoro conclude l'incontro alle ore 19.00 formulando l'invito ad inviare a tutte le Imprese ed Organizzazioni partecipanti al Progetto PARIMUN il presente verbale perché reagiscano formulando pareri, osservazioni e proposte. Il Gruppo formula altresì l'invito a mettere allo studio uno strumento giuridico che assicuri un minimo di formalizzazione al Progetto (secondo una duplice logica da assicurare: il massimo di volontarietà e creatività possibili, il minimo di burocratizzazione necessaria).

*Padova, aprile 2008*



**Progetto PARIMUN**  
**Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università**

**Linee Guida del Progetto PARIMUN**

## **1. PREMESSA**

Il Progetto nasce dalla constatazione, ormai di evidenza comune, della necessità di innovare profondamente la cultura e le strategie della gestione delle risorse umane in contesti produttivi e sociali in trasformazione sempre più rapida. In questa trasformazione tutte le società che puntano allo sviluppo stanno scoprendo il valore cruciale del “capitale cognitivo” e le nuove condizioni della sua accumulazione e del suo sviluppo: la formazione, l’apprendimento continuo, l’innovazione delle competenze, la cura del benessere umano dei singoli operatori e delle “comunità di lavoro”. In modi diversi si tratta di scoperte e di sfide che oggi investono grandi e piccole imprese ed organizzazioni; buone risposte a queste sfide daranno la chiave del futuro del nostro sviluppo. Profitti performanti, buoni servizi alla persona, sistemi sociali abbastanza coesi da permettere l’innovazione non saranno possibili se non cercando risposte nuove a queste sfide nuove.

Per un simile compito, una pertinente alleanza tra ricerca e alta formazione (particolarmente universitaria) da una parte, e imprese e organizzazioni di servizi alla persona dall’altra, sembra oggi la via obbligata. Questo Progetto si propone come un esperimento di ricerca di nuove modalità di collaborazione università-impresa. Si tratta di inventare un nuovo partenariato attivo nel quale l’impresa possa trarre profitto dallo sviluppo delle conoscenze elaborate dal mondo della ricerca accademica, e l’università possa trarre profitto, per la sua stessa ricerca e per la sua didattica istituzionale, dall’esperienza e dalle pratiche conoscitive e gestionali d’impresa. Occorre fare in modo che i due mondi comunichino attivamente e sinergicamente, pure con missioni diverse, nella generazione stessa della ricerca e nella produzione della formazione.

## **2. CAMPI DEL PROGETTO**

Il Progetto PARIMUN intende operare in alcuni campi specifici della collaborazione di ricerca università-impresa:

- a. le strategie e le tecniche della progettazione, della gestione e della valutazione delle azioni di formazione continua;
- b. le strategie di promozione, di sviluppo e di valorizzazione delle competenze;
- c. i metodi di analisi dei valori fondanti della cultura d’impresa, del grado della loro condivisione nei differenti attori, delle strategie di gestione del cambiamento e della qualità umana delle relazioni industriali;
- d. i modelli d’analisi del rapporto tra attese dell’utenza e le strategie di risposta delle organizzazioni;
- e. l’analisi e la verifica della qualità dei rapporti umani, del grado di soddisfazione, di benessere e di sicurezza nell’ambiente di lavoro.

### **3. MODALITA' D'AZIONE**

Attorno a questi temi, l'università d'intesa con le imprese:

- a. raccoglierà dalle imprese e dalle organizzazioni la manifestazione di bisogni di ricerca e di conoscenze che si vanno manifestando dentro i loro propri contesti;
- b. curerà la formazione di una piattaforma d'incontro tra ricercatori delle differenti discipline, particolarmente delle scienze umane (economiche, sociali, psicologiche, etiche, pedagogiche...), che a vario titolo possono avere competenza e interesse alle singole ricerche che vengono proposte;
- c. orienterà l'articolata "ricerca primaria" universitaria, così come si esprime nelle tesi di laurea specialistica (magistrale), nelle elaborazioni dei corsi master post-lauream, nelle ricerche dei corsi di dottorato e delle borse post-dottorato, verso i bisogni segnalati dalle imprese;
- d. assicurerà alle ricerche che vengono effettuate in impresa la guida necessaria per la qualità scientifica dei risultati; mentre l'impresa, per parte sua, assicurerà la migliore assistenza al giovane ricercatore ai fini dell'efficacia del suo lavoro;
- e. entrerà in sinergia attiva con le imprese attraverso il lavoro, e per il lavoro, del giovane ricercatore che sarà il tramite concreto tra impresa e università.

### **4. OPERATIVITA' INNOVATIVE**

Questo tipo di rapporto università-imprese, e soprattutto per gli ambiti di intervento umanistico-sociali di questo Progetto, è nuovo nella sua concezione e nella sua operatività.

- a. Questo intervento non è classificabile nell'ormai consolidata prassi dei tirocini e degli stages, perché si tratta di attività di ricerca;
- b. questa ricerca viene realizzata su input delle imprese stesse e attorno a bisogni "propri" delle imprese piuttosto che su input della ricerca accademica;
- c. si tratta di ricerca che mira ad affrontare problemi e attività reali d'impresa, laddove si manifestano e "sul terreno" più che nei laboratori delle elaborazioni teoriche accademiche;
- d. questo genere di "ricerca primaria" in impresa non sostituisce né gli interventi di ricerca avanzata e altamente specialistica di cui imprese ed organizzazioni possono talvolta avere bisogno; né gli interventi di alta consulenza (dei grandi studi professionali, delle società specializzate ecc.) cui talvolta le organizzazioni ricorrono. La "ricerca primaria" proposta in questo progetto, e relativamente ai campi indicati, può affrontare la più parte delle "criticità ordinarie" d'impresa connesse alle dinamiche caratteristiche del cambiamento e dello sviluppo.

### **5. RECIPROCITA' E VINCOLI**

Gli interventi di "ricerca primaria" in impresa di questo Progetto tendono a stabilire rapporti di collaborazione e coproduzione di ricerca università-impresa attorno ai bisogni dell'impresa; ma anche rapporti di collaborazione e coproduzione di formazione attorno al compito istituzionale didattico caratteristico dell'università.

E se i giovani ricercatori dell'università operano in impresa con la guida congiunta dei docenti dell'università e del management d'impresa, gli esperti dell'impresa saranno coinvolti nelle attività di alta formazione dell'università con partecipazioni finalizzate e pertinenti ("lezioni" integrative nei corsi di laurea specialistica, seminari nei dottorati di ricerca, testimonianze nei moduli più professionalizzanti dei corsi, ecc.).

Queste collaborazioni non impongono vincoli particolari a nessuna delle due parti interessate se non l'interesse reciproco a collaborare. Per il giovane ricercatore in impresa, nessuna committenza formale e quindi nessun onere economico è previsto per l'impresa nei confronti dell'università; e d'altra parte nessun impegno di eventuale impiego o assunzione è previsto da parte dell'impresa nei confronti del giovane che opera "ad tempus" presso di essa (l'impresa potrà negoziare direttamente con il ricercatore eventuali rimborsi spese). Per parte sua l'università non è di norma tenuta a trasformare le collaborazioni con esponenti ed esperti d'impresa in formali incarichi di insegnamento; per lo più si tratterà di "attività" integrative incardinate nei corsi dei differenti livelli.

*Padova, dicembre 2008*





**Progetto PARIMUN**  
**Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università**

**Governance del Progetto PARIMUN**

**1. Un incontro flessibile impresa-università**

Condizioni di grande versatilità e di “burocrazia minima” nel governo del Progetto PARIMUN sono indispensabili per assicurare ricerche giuste nel momento giusto e cioè al manifestarsi stesso della loro opportunità nelle imprese e nelle organizzazioni. A questo obiettivo generale rispondono i lineamenti del disegno di governance del Progetto.

**2. Istituzione del Progetto**

Il Progetto PARIMUN, in prima istituzione viene riconosciuto e formalizzato, d’intesa con i tre Enti collaboratori, dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Padova. La Facoltà presenterà il Progetto all’Ateneo perché ne riconosca e ne dichiari, secondo le procedure consentite dal vigente Regolamento, “l’interesse d’Ateneo”. Gli Organi del Progetto hanno sede presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

**3. Tre organi del Progetto**

Per iniziativa della Facoltà di Scienze della Formazione e dei tre Enti collaboratori sono creati:

- a. **L’Assemblea PARIMUN.** E’ formata da quanti nel mondo della ricerca e nelle imprese e nelle organizzazioni gestiscono campi d’interesse del Progetto PARIMUN e intendono concorrere: a promuovere il Progetto nel territorio; a diffonderne la “filosofia”; a far avanzare il dibattito sulla nuova cultura della gestione delle risorse umane. L’adesione al Progetto è normalmente a titolo personale; possono partecipare anche persone giuridiche, associazioni ed enti di ricerca. Il Presidente dell’Assemblea è nominato dal Preside della Facoltà di Scienze della Formazione (o dal Rettore), su proposta del Consiglio di indirizzo. Rimane in carica per un triennio e il mandato è rinnovabile. Si entra nell’Assemblea su invito del Consiglio di indirizzo. Fanno parte di diritto dell’Assemblea i rappresentanti dei tre enti collaboratori.
- b. **Il Consiglio di indirizzo.** È un organo misto e paritetico di operatori universitari negli ambiti della “prima ricerca” e di operatori d’impresa. Il Consiglio formula i programmi delle azioni PARIMUN, valuta le proposte di ricerca provenienti dalle imprese; suggerisce eventi e linee di lavoro di approfondimento della cultura PARIMUN; interfaccia l’ambiente accademico e il sistema delle imprese del territorio. Resta in carica per un triennio e il mandato è rinnovabile. Il Presidente dell’Assemblea (o un suo delegato, scelto tra i componenti del Consiglio di indirizzo) presiede anche il Consiglio di indirizzo. I rappresentanti dei tre enti collaboratori fanno parte di diritto del Consiglio di indirizzo. Il Consiglio è composto, oltre che dal Presidente e dai rappresentanti degli Enti collaboratori, da un minimo di dieci ad un massimo di venti membri. I componenti universitari dell’Assemblea designano i loro delegati nel Consiglio di indirizzo; i componenti non-universitari i loro rispettivi delegati; l’una e l’altra designazione non potrà

superare il 50% del numero complessivo della componente elettiva del Consiglio. Normalmente il Consiglio di Indirizzo delibera a maggioranza semplice degli intervenuti.

- c. **Il Comitato esecutivo.** Comprende: il Direttore del Progetto PARIMUN (che fa parte di diritto dell'Assemblea, del Consiglio, presiede il Comitato, è scelto tra i membri universitari del Consiglio ed è nominato dal Consiglio di Indirizzo su proposta del Presidente); il Coordinatore del Progetto (nominato dal Consiglio su proposta del Direttore). Restano in carica per un triennio e il mandato è rinnovabile. Il Comitato è composto da un minimo di quattro ad un massimo di sei membri designati tra la componente universitaria e la componente non universitaria del Consiglio rispettivamente per il 50% per ognuna. Il Comitato dà esecuzione alle deliberazioni del Consiglio di Indirizzo, istituisce i dossier delle differenti azioni del Progetto, seleziona e propone i candidati ricercatori rispetto alle varie richieste provenienti dalle imprese; promuove contatti e collaborazioni con i vari comparti della "prima ricerca" presso le Facoltà o le altre strutture patavine; promuove sinergie e collaborazioni con le altre Università del territorio e con differenti enti di ricerca e di formazione.

Il Progetto PARIMUN, già a suo tempo approvato dalla Facoltà di Scienze della Formazione, così delineato nella sua governance, verrà sottoposto agli organi deliberativi della Facoltà per l'approvazione definitiva e trasmesso all'Ateneo per l'eventuale riconoscimento di competenza.

Facendo tesoro dell'esperienza che si andrà sviluppando, il Consiglio potrà emanare un più puntuale Regolamento interno al Progetto.

*Padova, dicembre 2008*

**Progetto PARIMUN**  
**Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università**

*Profili operativi*

**Chi è il “ricercatore PARIMUN”?**

Il Progetto PARIMUN propone ai laureandi dei corsi di Laurea Magistrale (in primis della Facoltà di Scienze della Formazione, ma anche di altri corsi di Laurea Magistrale di altre Facoltà), ai dottorandi, assegnisti di ricerca, masterandi di differenti campi di “prima ricerca” (pedagogia, etica e filosofia, economia, psicologia, ingegneria gestionale, ecc.), l’opportunità di realizzare ricerche-intervento presso aziende e organizzazioni del territorio a partire da fabbisogni e problemi reali e significativi per le imprese stesse (nelle materie indicate nelle Linee-guida del Progetto PARIMUN). L’esercizio di una *ricerca “vera” in un’organizzazione “vera”* si inquadra nell’ambito della “ricerca primaria” universitaria (per “ricerca primaria” si intende il lavoro di ricerca a livello di: tesi di specializzazione, di ricerche di dottorato, di borse post-dottorato, di master post-lauream): il ricercatore PARIMUN è pertanto un “operatore di ricerca junior” che si colloca in una posizione intermedia tra la quotidianità operativa aziendale (che egli può contribuire ad analizzare nelle sue criticità) e la consulenza dei grandi studi professionali o della ricerca avanzata accademica. Egli può essere qualificato come operatore di ricerca “in esercizio” e questa sua posizione gli richiede, sul campo, la messa in opera di un’*intelligenza etica e rispettosa* nei confronti dei propri interlocutori aziendali e accademici oltre che della riservatezza e della trasparenza del proprio lavoro di ricerca e delle informazioni sensibili maneggiate. Il ruolo del “ricercatore Parimun” sarà, quindi, quello di un soggetto in apprendimento che avrà, nell’esperienza della ricerca, l’opportunità di esplorare e sperimentare le diverse strategie di ricerca e le molteplici metodologie per la costruzione di strumenti e l’elaborazione dei dati, supportato, dal punto di vista metodologico, dalla supervisione di referenti accademici e preparato alla ricerca in impresa dal corso seminariale “Strategie di ricerca-intervento nelle organizzazioni” promosso dal progetto PARIMUN e obbligatorio per tutti i “ricercatori PARIMUN”. E’ da intendersi, comunque, che la partecipazione degli specializzandi e degli altri ricercatori al Progetto PARIMUN resta volontaria.

**Come si diviene “organizzazione PARIMUN”?**

Le imprese e organizzazioni del territorio che manifestano il loro interesse ad avvalersi delle opportunità offerte dal Progetto PARIMUN creano per il giovane ricercatore le condizioni idonee per fare “esercizio di ricerca” a partire da un proprio fabbisogno e quindi su un tema di ricerca per loro significativo. Ciò fa sì che l’impresa o l’organizzazione sia mossa, nella propria richiesta di “collaborazione PARIMUN”, da una reale motivazione e da un’evidente reciprocità di interesse Impresa-Università rispetto all’obiettivo di produrre conoscenza intorno ai “nodi critici” che si manifestano nell’operatività aziendale e che il giovane ricercatore potrà contribuire ad analizzare collaborando con il management per trovare piste di soluzione.

### **Come avviene il contatto tra organizzazione e “ricercatore PARIMUN”?**

Nell’ambito del Progetto PARIMUN vengono realizzati annualmente colloqui esplorativi con gli studenti dei Corsi di Laurea Specialistica e con gli altri ricercatori al fine di promuovere una prima identificazione di possibili temi di ricerca di loro interesse. Contemporaneamente vengono mantenuti attivi i contatti con le imprese e le organizzazioni del territorio al fine della rilevazione delle loro manifestazioni di disponibilità ed interesse ad approfondire temi, problemi, nodi critici relativi alle loro pratiche di formazione continua, di valorizzazione e di sviluppo delle competenze o, più ampiamente, di gestione delle risorse umane in impresa. Questa duplice rilevazione dell’interesse del ricercatore e dell’interesse dell’impresa potrà consentire un proficuo incontro tra specializzandi e ricercatori da una parte e imprese e organizzazioni dall’altra, incontro a partire dal quale avviare il lavoro di ricerca in una sinergia attiva che potrà così svilupparsi intorno a problemi significativi per entrambe le parti; e in questa sinergia il contributo del mondo accademico si esplicherà in un’azione di supporto e di supervisione.

Il giovane ricercatore potrà indicare alla direzione del progetto PARIMUN eventuali imprese e organizzazioni del territorio da lui stesso contattate; sarà la direzione del Progetto, in ogni caso, ad espletare le procedure conseguenti.

### **Quali sono i tempi della “ricerca PARIMUN”?**

Si suppone che, trattandosi per lo più di lavoro di tesi specialistica, o comunque di lavori di prima ricerca, i tempi saranno minimo di un semestre, massimo di un’annualità. Ciascuna organizzazione concorderà in autonomia con i ricercatori gli appuntamenti necessari allo svolgimento del lavoro.

E’ evidente come ai tempi di elaborazione del progetto di ricerca si sommino i tempi di contatto con gli interlocutori aziendali e di preliminare definizione delle modalità di avvio e di operatività del lavoro di ricerca. E’ altresì evidente che, pur nel rispetto degli interessi dei ricercatori, dovranno essere privilegiati, in particolare per l’avvio dei lavori di ricerca, i tempi dell’operatività aziendale: solo così l’impresa potrà garantire il necessario supporto e la dovuta attenzione alle richieste e alle sollecitazioni veicolate dal ricercatore.

### **Come si formalizza il rapporto tra organizzazione e “ricercatore PARIMUN”?**

Lo svolgimento del lavoro di ricerca non richiede alcuna formalizzazione contrattuale del rapporto tra organizzazione e “ricercatore junior” il quale concorderà con gli interlocutori aziendali le modalità e i tempi di svolgimento del progetto. Il Progetto PARIMUN, infatti, non prevede alcun vincolo di inserimento professionale dei giovani ricercatori utilizzati da parte delle imprese aderenti, né la formalizzazione di alcun accordo contrattuale del rapporto docente di riferimento della ricerca e Impresa. Allo stesso modo un eventuale riconoscimento in termini di rimborso spese del lavoro svolto dal giovane ricercatore nell’Impresa/Organizzazione è lasciato al libero accordo tra ricercatore e imprese.

Solo qualora le *policy* interne a ciascuna organizzazione impongano, ai fini assicurativi, un “inquadramento” del giovane ricercatore in qualità di stagista potrà essere formalizzata una convenzione di stage secondo le modalità consuete, salva restando la peculiarità della collaborazione PARIMUN che comunque è una collaborazione di ricerca.. L’eventuale

formalizzazione in termini di stage non dovrà appesantire troppo la flessibilità e l'autonomia di lavoro del ricercatore all'interno dell'organizzazione così come delineato dal Progetto PARIMUN.

**Come si esplica la supervisione dell'Università?**

Ciascun ricercatore sarà supportato nel proprio lavoro dal docente direttore di tesi o comunque di ricerca. Sarà inoltre prevista per tutta la durata del lavoro del ricercatore un'attività di monitoraggio promossa dalla direzione del Progetto Parimun, sia con i ricercatori che con le imprese: all'inizio, per spiegare il progetto e sostenere un mandato chiaro ed efficace da parte dell'impresa e dell'organizzazione; durante, per verificare l'avanzamento dei lavori; alla fine, per condividere le conclusioni.

*Padova, dicembre 2008*



**Progetto PARIMUN**  
**Partenariato Attivo di Ricerca Imprese-Università**

**“DIRITTI E DOVERI” DEL RICERCATORE PARIMUN**

Il “Ricercatore Parimun”, affinché possa configurarsi come tale lungo tutto il percorso di ricerca, sarà chiamato a:

1. Prendere parte ai n. 5 appuntamenti del ciclo seminariale “Strategie di Ricerca-Intervento nelle Organizzazioni”, diretto dal Prof. Alberto Munari, svolgere le esercitazioni correlate e conseguire così tutti i n.5 CFU previsti;
2. Sostenere il colloquio orientativo previsto in concomitanza dell’avvio del suddetto ciclo seminariale, colloquio organizzato e condotto dalla Coordinatrice del Progetto Parimun, dott.ssa Daniela Frison;
3. Rispettare le procedure di presa di contatto con l’organizzazione e di avvio del “Progetto di ricerca Parimun” supervisionate dalla Direzione di Progetto (Proff. Ettore Felisatti, Alberto Munari, Antonio Pavan) e di seguito delineate:
  - individuare, con la supervisione della Direzione di Progetto, un Direttore di “Ricerca Parimun” esperto sul tema di ricerca esplorato con l’azienda/organizzazione;
  - concordare, in fase di avvio del “Progetto di ricerca Parimun”, un incontro orientativo ed organizzativo tra Università (Direttore di Tesi), “ricercatore Parimun” e Azienda/Organizzazione (Referente Aziendale);
4. A progetto avviato prendere parte alle attività di monitoraggio on line nell’apposito spazio in piattaforma dedicato al Progetto Parimun e riservato esclusivamente alla comunità dei “Ricercatori Parimun”;
5. Aggiornare il “Diario del ricercatore Parimun”, strumento di monitoraggio e di ricerca;
6. Promuovere e garantire, mediante le attività sopra descritte, un raccordo attivo ed efficace tra l’Università e l’Azienda/Organizzazione;
7. Elaborare nella propria Tesi di Laurea Magistrale un capitolo dedicato al Progetto Parimun e di riflessione sul proprio progetto di ricerca (a partire dal “Diario del Ricercatore Parimun”).

Il “Ricercatore Parimun” che abbia elaborato la propria Tesi di Ricerca secondo le modalità sopra descritte potrà così:

1. Conseguire n. 2 CFU supplementari assegnati alla propria Tesi di Laurea Magistrale mediante riconoscimento del lavoro di “Ricerca Parimun” da parte del Consiglio della Facoltà di Scienze della Formazione;

Conseguire un “Attestato di Ricerca Parimun” che vedrà formalizzate le conoscenze e le competenze di “Ricercatore Parimun” acquisite mediante il lavoro di ricerca e sottoscritte dal Preside di Facoltà e dal Presidente del Progetto Parimun che riconosceranno, in rappresentanza della Facoltà di Scienze della Formazione e del Progetto Parimun, il percorso svolto.





# Allegato 7 – Diplôme d'Etudes Supérieures en Psychologie et Ressources Humaines. Règlement d'études

Université de Genève  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
Unité de Psychologie de l'Education et des Ressources Humaines

Université de Neuchâtel  
FACULTE DE DROIT  
ET DES SCIENCES ECONOMIQUES  
Groupe de Psychologie Appliquée

## Diplôme d'Etudes Supérieures en PSYCHOLOGIE ET RESSOURCES HUMAINES Règlement d'études

Accepté par le Conseil de l'Université de Genève le 24 juin 1998.

Approuvé par le Département de l'Instruction Publique de Genève le 7 octobre 1998

et la soumettre pour ratification aux instances

### Article 1: Définition et Titre

1. La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève et la Faculté de Droit et des Sciences Economiques de l'Université de Neuchâtel organisent en commun un programme de formation post-grade pour l'obtention d'un diplôme d'études supérieures (ci-après DES) en *Psychologie et Ressources Humaines*.
2. Ce diplôme, qui sanctionne une formation de troisième cycle dans le domaine des applications de la psychologie à la valorisation des ressources humaines au sein d'une organisation ou d'une institution, privée ou publique, est destiné en premier lieu aux licenciés en psychologie des Universités signataires de la Convention Romande relative aux Etudes de Psychologie.
3. Le DES en *Psychologie et Ressources Humaines* est un diplôme commun signé par les deux Universités porteuses de ce programme. Il est délivré par l'Université où le diplômé est immatriculé et il est accompagné par le descriptif du programme suivi.

### Article 2: Comité Scientifique

1. Le DES en *Psychologie et Ressources Humaines* est placé sous la responsabilité d'un Comité Scientifique (ci-après CS).
2. Le CS est composé d'au moins 2 membres du corps professoral de chacune des Universités porteuses du programme.
3. Les membres du CS sont choisis parmi les enseignants qui contribuent au programme de formation du DES.
4. Les membres du CS sont nommés par les instances compétentes de leur Faculté et Université d'appartenance. L'approbation des deux Facultés porteuses du programme est requise.
5. Le CS est chargé de la surveillance scientifique, de la direction générale et du suivi du DES.
6. A cet effet, le CS doit notamment:
  - a) décider, par délégation des instances compétentes des deux Universités porteuses de ce programme, des admissions des candidats au DES, après examen de leurs dossiers;
  - b) établir la liste des enseignements du DES, ainsi que le nombre de crédits qui leur sont rattachés,

- a) être en possession d'un diplôme de licence en psychologie ou d'un titre jugé équivalent par l'instance compétente de l'Université où il entend obtenir le DES;
- c) approuver, dans le programme d'études de

chaque candidat, la liste des enseignements faisant l'objet d'un choix de la part de celui-ci;

- d) désigner la ou les commissions d'évaluation des soutenances des mémoires de Diplôme prévues à l'article 9.2.b du présent règlement;
  - e) veiller au respect des conditions générales des stages de recherche pratique définies à l'article 7 du présent règlement;
  - f) proposer, le cas échéant et dans les termes définis par le présent règlement, l'exclusion d'un étudiant du programme du DES à l'instance compétente de l'Université où il est immatriculé.
7. Le CS peut désigner parmi ses membres un Directeur du Programme (ci-après DP), selon les modalités qu'il jugera opportunes. Le DP assurera alors l'organisation du travail du CS et pourra, le cas échéant, le représenter.

### Article 3: Admission

1. Pour pouvoir présenter sa candidature au DES en *Psychologie et Ressources Humaines* le candidat doit:
  - a) satisfaire aux conditions générales d'immatriculation à l'Université où il entend obtenir le DES;
  - b) être en possession d'une licence en psychologie ou d'un titre jugé équivalent par l'instance compétente de l'Université où il entend obtenir le DES;
  - c) pouvoir attester d'avoir suivi, dans ses études de licence, des enseignements de psychologie appliquée aux domaines des institutions, des organisations, du travail, de la formation, ou assimilés, pour un total d'au moins 200 heures.
2. L'admission se fait sur dossier et est décidée par le CS, selon les termes de l'article 2.6.a du présent règlement.

Le CS peut, de cas en cas et s'il le juge opportun:

  - a) convoquer le candidat à un entretien;
  - b) admettre le candidat sous condition d'un

- complément de formation;
- c) admettre le candidat en lui accordant des équivalences pour un maximum de 50 heures d'enseignements théoriques.
3. Chaque année, les nouveaux étudiants ne sont admis que pour la rentrée universitaire du semestre d'hiver.
4. Les candidats admis au DES sont immatriculés auprès de l'Université de leur choix, partie à la Convention, et inscrits au sein respectivement de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève ou de la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de l'Université de Neuchâtel.

#### **Article 4: Durée des études**

1. La durée des études pour l'obtention du DES en *Psychologie et Ressources Humaines* est de 4 semestres; elle peut être prolongée jusqu'à 6 semestres au maximum.
2. Dans des situations exceptionnelles, une dérogation à l'alinéa ci-dessus peut être accordée par le Doyen de la Faculté où est inscrit le diplômant, sur préavis du CS.

#### **Article 5: Organisation des études**

Les études du DES en *Psychologie et Ressources Humaines* comprennent:

1. Des enseignements théoriques, dont l'ensemble équivaut à 40 crédits ECTS (*European Community Course Credit Transfer System*).
2. Un stage de recherche pratique, équivalent à 50 crédits ECTS.
3. Un travail personnel, soutenu devant un jury, consistant en l'élaboration théorique et méthodologique de l'expérience du stage ainsi que de la recherche effectuée dans ce cadre; ce travail équivaut à 30 crédits ECTS.

#### **Article 6: Enseignements théoriques**

1. Les enseignements théoriques peuvent être organisés sous forme de cours et séminaires annuels ou semestriels, ainsi que de colloques ou séminaires condensés.
2. Le CS arrête chaque année la liste des enseignements du DES, en spécifiant ceux qui sont obligatoires pour tous les candidats et ceux qui peuvent être choisis en fonction des caractéristiques du stage et des intérêts du candidat. Cette liste est soumise pour ratification aux instances compétentes des deux Universités, selon l'article 2.6.b du présent règlement.
3. Les enseignements obligatoires, pour un total d'au moins 25 crédits ECTS, doivent comprendre:
- un colloque de recherche, organisé conjointement par les deux Universités;
  - deux enseignements de psychologie et ressources humaines, l'un à l'Université de Genève et l'autre à l'Université de Neuchâtel;
  - un enseignement de méthodologie, offert par l'une ou l'autre des deux Universités.
4. Chaque étudiant doit, dans les deux mois qui suivent son admission, soumettre au CS pour approbation le programme complet des enseignements qu'il suivra

au cours du DES, selon les termes de l'article 2.6.c du présent règlement. Des éventuelles modifications de ce programme doivent également être soumises au CS pour approbation.

#### **Article 7: Stage de recherche pratique**

1. En règle générale, le stage correspond à un travail d'au moins six mois à mi-temps.
2. Le stage doit être effectué au cours de la première année du DES.
3. Le stage peut faire l'objet d'un contrat entre l'étudiant et l'entreprise ou l'institution qui l'accueille.
4. Entre celle-ci et les Universités porteuses de ce programme, en revanche, aucune obligation contractuelle ne pourra être établie.
5. Les lieux et les conditions du stage doivent être agréés par le CS, qui propose chaque année une liste des lieux de stage admis. Le cas échéant, un candidat peut proposer un lieu de stage au CS, qui décide de son acceptation.
6. Les activités que l'étudiant exerce au cours de son stage doivent être en rapport avec les domaines du DES et comporter, en accord avec l'institution qui l'accueille, un travail de recherche empirique.
7. Dans ses activités de stage, chaque étudiant doit se conformer strictement aux règles déontologiques de la profession à laquelle il se prépare, ainsi qu'à celles des entreprises ou institutions avec lesquelles il entre en contact.
8. Une violation constatée des obligations mentionnées à l'alinéa précédent est examinée dans les meilleurs délais par le CS et peut être une raison suffisante pour que ce dernier propose, selon l'article 2.6.f du présent règlement, l'exclusion de l'étudiant du programme du DES.

#### **Article 8: Travail personnel**

1. Le travail personnel consiste en une élaboration théorique et méthodologique du stage de recherche, sur la base des données empiriques recueillies et des enseignements théoriques suivis.
2. Le travail personnel donne lieu à un mémoire écrit individuel qui est soutenu oralement.

#### **Article 9: Contrôle des connaissances**

1. Les modalités d'évaluation des enseignements théoriques sont fixées par les enseignants responsables, en respectant les règles suivantes:
- les modalités d'évaluation sont communiquées à l'étudiant au début de l'enseignement, et restent valables pour les trois sessions d'examens suivant immédiatement sa fin;
  - chaque enseignement donne lieu à une évaluation, à laquelle l'étudiant peut se présenter deux fois au maximum;
  - chaque évaluation se traduit par une note comprise entre zéro et six (6 étant la note maximale);
  - l'ensemble des enseignements théoriques suivis par l'étudiant est considéré comme acquis lorsque la moyenne des notes obtenues est égale ou supérieure à quatre, et que aucune note n'est

égale ou inférieure à deux.

2. Le mémoire du travail personnel et la soutenance orale de celui-ci font chacun l'objet d'une évaluation donnant lieu à une note, selon les modalités suivantes:
  - a) le mémoire est évalué par au moins deux enseignants du DES;
  - b) la soutenance est évaluée par une commission désignée par le CS, à laquelle participe de droit l'enseignant qui a dirigé le travail de l'étudiant;
  - c) le travail personnel est considéré comme acquis lorsque la moyenne des deux notes du mémoire et de la soutenance est égale ou supérieure à quatre;
  - d) l'étudiant a droit à deux évaluations.

#### **Article 10: Obtention du DES**

Le DES en *Psychologie et Ressources Humaines* est décerné lorsque l'étudiant a:

1. acquis l'ensemble des enseignements théoriques selon les modalités d'évaluation définies à l'article 9.1.d ci-dessus;
2. effectué son stage selon les modalités définies à l'article 7 du présent règlement;
3. acquis le travail personnel selon les modalités d'évaluation définies à l'article 9.2.c ci-dessus;

ce qui correspond à l'obtention de 120 crédits ECTS (*European Community Course Credit Transfer System*).

#### **Article 11: Elimination**

1. Est définitivement éliminé du programme du DES l'étudiant qui:
  - a) après deux tentatives, n'obtient pas l'acquis pour les enseignements théoriques ou pour le travail personnel;
  - b) ne respecte pas les délais d'étude prévus aux articles 4.1 et 6.4 du présent règlement.
2. L'élimination est prononcée par le Doyen de la Faculté où l'étudiant est inscrit, sur préavis du CS.
3. Est exclu du DES, sans qu'il soit nécessairement éliminé de la Faculté, le candidat qui enfreint les règles déontologiques décrites à l'article 7.7 du présent règlement. Son exclusion est proposée par le CS, selon l'article 7.8 de ce même règlement, à l'instance compétente.

#### **Article 12: Voies de recours**

En cas d'opposition et de recours, sont applicables les règlements en vigueur dans l'Université où l'étudiant est immatriculé.



## Les mémoires de diplôme DESS en Ressources Humaines

2005 **Cuper Nadia : *Le benchmarking : Outil de gestion des ressources humaines, illustration pratique d'un benchmarking interne pour la mise en place d'un concept/programme de formation.*** Direction : A. Munari. (Etudes, au moyen d'un questionnaire, d'entretiens ainsi que d'un benchmarking interne afin de mettre en place un programme de formation complet s'appliquant à tous les échelons du centre R&D d'une entreprise.)

2004 **Bagutti Frédéric : *Valeurs d'entreprise : une quête de sens à l'interface de l'individuel et du collectif.*** Direction : A. Munari. (Enquête menée lors d'un stage dans le service des Ressources Humaines d'une grande chaîne de magasins, par questionnaires auprès de 143 collaborateurs de plusieurs succursales et par travail de groupe, afin de voir si les valeurs d'entreprise répertoriées par les collaborateurs en Suisse correspondent aux valeurs véhiculées par la Maison mère ayant son siège dans un autre pays européen.)

2004 **Dubuis Maryline : *Devenir créatif.*** Direction : A. Munari. (Enquête effectuée lors d'un stage dans le service des Ressources Humaines de la Radio Suisse Romande, par exercices pratiques soumis à 15 collaborateurs, afin de cerner quel type de pédagogie offre des moyens concrets d'éduquer et de développer la créativité chez les personnes.)

2004 **Jean Antony : *Evolution du métier d'executive search.*** Direction : A. Munari. (Etude, lors d'un stage au sein de Leaders Trust International, au moyen d'entretiens avec divers consultants et analyse de la littérature afin de retracer l'évolution du métier de consultant en executive search, notamment en quoi consiste ce métier à sa naissance et comment il réagit actuellement aux crises économiques pour définir dans quel sens ce métier pourrait évoluer et comment il réagit face aux concurrents directs et indirects.)

2004 **Keller Aline : *Engager les responsables hiérarchiques d'une grande administration à mettre en pratique un contenu de formation.*** Direction : A. Munari. (Enquête, effectuée au sein de la ville de Genève, par questionnaires et entretiens sur un échantillon de 37 responsables hiérarchiques (21 personnes du groupe contrôle, 16 personnes du groupe expérimental) ayant suivi un cours de formation sur la négociation raisonnée. L'objectif de cette étude est d'investiguer s'il y a une plus forte adhésion comportementale concernant le cours sur la négociation raisonnée en adaptant les techniques de la théorie de l'engagement émis par Beauvois et Joule.)

2004 **Légaré Roxanne : *Fonctionnement d'un magasin école, quels effets sur la motivation des apprentis ?*** Direction : A. Munari. (Etude, lors d'un stage à Migros-magasin école-Genève, par observation du magasin école, par questionnaires sur un échantillon de 70 clients du magasin école et par entretiens avec 54 collaborateurs, afin d'analyser si le magasin école est utile à Migros-Genève, si le magasin est adapté en tant que magasin école et quels sont les points à améliorer au magasin école.)

2004 **Mörke Anna-Katharina : *L'entretien d'explicitation : quand la mise en pratique ne dépasse pas le stade de la théorie.*** Direction : A. Munari. (Mise en place d'un outil d'explicitation au sein d'une municipalité pour les cadres ayant à effectuer des entretiens.)

2004 **Rotigliano Laura : *Les ressources humaines sur l'intranet.*** Direction : A. Munari. (Etudes, lors d'un stage à SFF-Management, par questionnaires et entretiens avec 7 collaborateurs, avec les responsables du département RH, et 9 directeurs des RH d'autres entreprises, afin de définir un nouveau contenu de la rubrique « Ressources Humaine » de l'intranet de la banque Edouard Constant pour standardiser et automatiser la gestion administrative dans une perspective d'une gestion plus stratégique des RH.)

2004 **Tenner Joan : *Mobbing, bullying, harcèlement-le désenchantement d'homo faber.*** Direction : A. Munari. (Une Etude de 5 cas traités pendant 6 mois par une approche de type recherche-action afin d'amener une réflexion sur des pistes d'intervention en matière de « mobbing ».)

2004 **Thétaz Karin : *L'entretien d'appréciation du personnel : Etude de cas chez Caran d'Ache, état de la question, perspectives.*** Direction : A. Munari. Assistantes : Z. Freud, C. Moschella, M. Salvatore. (Analyse, réalisée au cours d'un stage au sein de Caran d'Ache, par observation et médiation, de 246 entretiens d'appréciation afin d'améliorer le système d'appréciation du personnel de Caran d'Ache.)

2004 **Wannier Mariane : *L'enquête de satisfaction et fidélisation de clients : enjeux et bénéfices pour ALPemploi.*** Direction : A. Munari. (Enquête, effectuée lors d'un stage dans une agence de placement, par questionnaires et entretiens semi-dirigés auprès de 116 clients -- entreprises -- d'une agence de placement afin d'évaluer leur degré de satisfaction face aux services offerts par l'entreprise et de calculer le rapport entre leur satisfaction et le nombre de personnel engagé par l'intermédiaire de l'agence de placement.)

2003 **Bénéton Roth Sophie : *Amélioration de la collaboration entre équipes de médecins et chercheurs dans un hôpital.*** Direction : A. Munari. (Enquête, au moyen de visites-observations et d'entretiens auprès de 18 personnes, des infirmiers-ères chefs-ffes, des médecins chefs de services de médecine et des médecins chefs de recherche, afin de permettre de déceler les causes d'un dysfonctionnement, en vue d'améliorer la collaboration entre ces différentes équipes et, par là même, de favoriser le développement de la recherche.)

2003 **Cacciatore Sabine : *Attribution du leadership : Le rôle des informations.*** Direction : A. Munari. (Enquête utilisant le MLQ-5X (Questionnaire Multifactoriel de Leadership Formulaire, 5x,court) et un dossier comprenant 2 descriptions de leaders (une donnant peu d'informations et l'autre beaucoup d'informations sur le comportement du leader) sur un échantillon de 100 étudiant/es (64 hommes et 35 femmes âgés entre 19 et 45 ans) ayant fréquenté le cours « Gestion des Ressources Humaines I » et « Encadrement et comportement II » (Faculté d'Economie, HEC de l'Université de Lausanne). L'objectif de l'étude est de déterminer si le signal de performance de l'organisation peut influencer la manière dont les subordonnés perçoivent les comportements et disposition de leur leader et si la distance entre le leader et ses subordonnés peut « corriger » cette perception.)

2003 **Dutruy Carine : *L'engagement, une valeur ajoutée ? Etude dans six entreprises en Suisse.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage dans une société de Conseil en Ressources Humaines, au moyen d'un questionnaire et d'entretien semi-structuré auprès de responsables et managers de six sociétés afin de répondre essentiellement à trois hypothèses : l'engagement est-il une dimension mesurable et observable? Y'a-t-il des conditions qui engendrent l'engagement ? Si oui, celles-ci sont-elles de nature à être introduites ou améliorées dans les entreprises ? Le niveau d'engagement des employés a-t-il un impact sur la perception de l'entreprise ? Les employés ayant un haut niveau d'engagement perçoivent-ils différemment l'entreprise pour laquelle ils travaillent de ceux dont le niveau est bas ? dans le but de mettre en place un outil valide permettant de l'utiliser auprès de la clientèle de la société de Conseil en Ressources Humaines.)

2003 **Gomez Yasmina : *Turnover & fidélisation à Migros-Genève : Problématique et perspectives.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage chez Migros-Genève, au moyen d'observation participante, d'entretiens semi-directifs auprès de 33 collaborateurs à tous les niveaux de la hiérarchie et d'analyse d'entretiens de départ, afin de connaître les éléments qui puissent retenir les collaborateurs au sein d'une entreprise, de savoir ainsi comment les satisfaire pour que l'entreprise profite le plus longtemps possible de leurs savoirs-faire.)

2003 **Goodman Olivia : *Le « E-recrutement » : Catalyseur de changements dans les Ressources Humaines ?*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage au sein d'une entreprise SA « virtuelle » de télétravail, au moyen de benchmarking, d'un questionnaire on-line, et d'entretiens on line auprès de 29 entreprises ayant déjà utilisé des sites de e-recrutement, afin d'élaborer un projet de réalisation d'un site de e-recrutement.)

2003 **Gross Delphine : *Temps de travail : Pratique et représentation.*** Direction : A. Munari. (Enquête, effectuée lors d'un stage dans une banque de la place de Genève, au moyen de récolte de données quantitatives -- le temps de travail -- et d'entretiens auprès de 2 collaborateurs de culture différente du département des spécialistes en ressources humaines, afin de connaître l'idée que ces personnes se font de leur pratique horaire et l'utilité de celle-ci.)

2003 **Moschella Catia, Shalofsky Alexandra : *L'écoute empathique, une compétence développée à travers l'élaboration d'un modèle de formation expérientielle en entreprise.*** Direction : A. Munari. (Conceptualisation d'un modèle de formation sur la communication interpersonnelle intégrant un apprentissage expérientiel par le biais d'une action d'utilité publique et la mise en place de ce modèle au sein de la Ville de Genève, afin de développer l'écoute empathique dans le cadre d'une formation de 9 personnes occupant des postes variés dans différents services.)

2003 **Nordmann Aurélie : *Mise en place d'une Certification Qualité dans une institution de formation continue : les enjeux d'une démarche-qualité.*** Direction : A. Munari. (Enquête et évaluation, effectuées lors d'un stage dans une institution de formation continue, par entretiens semi-dirigés et analyse de fiche d'évaluation de formation, afin de permettre à l'institution d'obtenir la certification Eduqua, label de qualité dans le domaine de la formation continue suisse.)

2003 **Oppegaard Karin : *Mise en place d'une Exit Interview dans une organisation internationale.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage effectué au sein d'une organisation internationale, sur 27 collaborateurs, au moyen d'un questionnaire, afin de créer et de mettre en place une procédure de départ standardisée sur la base d'un interview de départ, portant sur des facteurs influençant la satisfaction des collaborateurs et sur des éléments pouvant porter préjudice à leur satisfaction.)

- 2003 **Rudolf Philippe** : *L'évaluation des compétences interpersonnelles en entreprise : Quelles compétences ? Comment les évaluer ? Dans quel but ? Travail exploratoire dans l'évaluation des compétences sociales en entreprise.* Direction : A. Munari. (Expérience empirique et exploratoire, réalisée au cours d'un stage au Laboratoire d'évaluation psychologique de l'Université de Genève, sur des volontaires provenant de 6 entreprises et organisations de l'arc lémanique, afin d'étudier, en milieu de travail, l'évaluation des compétences sociales dans un dispositif d'évaluation par les pairs.)
- 2003 **Sermier Anne-Laure** : *La qualité et l'orientation professionnelle : évaluation d'un cabinet privé.* Direction : A. Munari. (Enquête, effectuée au cours d'un stage dans un cabinet privé de conseil en orientation professionnelle et ressources humaines, au moyen d'un questionnaire soumis à 115 anciens clients du cabinet, ainsi que d'entretiens téléphoniques menés avec 31 personnes, afin de connaître le parcours des jeunes qui avaient consultés le cabinet dans le cadre d'une orientation professionnelle ou académique et notamment par ce biais, d'évaluer la qualité des services proposés par le cabinet.)
- 2003 **Steiner Nadezda** : *Entretien de progrès : un outil stratégique pour la gestion des ressources humaines à la Ville de Nyon.* Direction : A. Munari. (Enquête menée lors d'un stage au service du personnel de la Ville de Nyon, par exploration, entretiens libres et semi-dirigés et analyse d'entretiens de progrès effectués sur 145 personnes, afin d'évaluer la pertinence d'un tel outil pour définir les objectifs attendus des collaborateurs et leurs besoins en formation.)
- 2003 **Vaccarino Stefania** : *De la description des fonctions à leur évaluation.* Direction : A. Munari. (Enquête, effectuée lors d'un stage dans une entreprise reconnue dans la production d'encres pour l'impression de billets de banque et autres produits de sécurité, par sondage auprès des principaux acteurs engagés dans le projet, afin de mettre en place un outil de gestion des ressources humaines et de « description de fonction », en vue d'élaborer un système d'évaluation des emplois équitable.)
- 2003 **Vergères Sylvie** : *La qualité de vie chez Niixa SA.* Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage dans une entreprise du secteur horloger, auprès de 240 collaborateurs, au moyen d'analyse d'entretiens de fin d'année et d'un questionnaire, afin de connaître leur niveau de satisfaction, notamment par rapport au climat, aux conditions de travail et à la prise en compte de leurs besoins et souhaits.)
- 2002 **Chardon Nadia & Moïra Salvadore** : *Problématique du consultant : Evaluation d'une entreprise publique. Application pratique et implications théoriques.* Direction : A. Munari. (Evaluation de la première année de fonctionnement du Centre Uni-Emploi (CUE) de l'Université de Genève, réalisée au moyen d'entretiens auprès du personnel et de la direction du CUE, de questionnaires auprès des étudiants ayant fréquenté ce centre, des entreprises ayant offert des stages ou des emplois, afin de supporter la décision de poursuivre les activités du CUE et dans quelles conditions.)
- 2002 **Colinot Isabelle** : *Etude de la motivation au travail chez Migros-Genève.* Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage chez Migros-Genève, au moyen d'un questionnaire donné à 131 employés de l'entreprise, se distribuant dans toute la hiérarchie, afin de voir dans quelle mesure les modèles sur la motivation au travail décrits dans la littérature s'appliquent à la réalité de Migros-Genève.)
- 2002 **Ernst Mahé** : *Etude sur la motivation auprès des collaborateurs de la Ville de Genève : Influence des composantes non-matérielles.* Direction : A. Munari. (Enquête, menée au cours d'un stage effectué à la Ville de Genève, auprès de 44 collaborateurs appartenant à l'ensemble des services municipaux, au moyen d'entretiens individuels, afin de déterminer les éléments pouvant se révéler les plus motivants pour les collaborateurs de la Ville de Genève, dans leur contexte de travail.)
- 2002 **Errigo Anna Maria** : *De la classification des fonctions à la gestion des compétences.* Direction : A. Munari. (Etude empirique à Migros-Genève, par entretiens semi-directifs, auprès de 6 chefs de départements et auprès de 7 cadres du département RH afin de mettre en place un outil plus adapté aux besoins pour la classification des fonctions des cadres à Migros-Genève. Etude empirique à Migros-Vaud, par observation et entretiens semi-structurés d'un échantillon de 48 collaborateurs (18 gérants et 30 employés) pour élaborer un outil d'évaluation pour les métiers de base de la vente auprès de Migros-Vaud.)
- 2002 **Frankhauser Manuela** : *Processus d'intégration des nouveaux collaborateurs : L'étude de cas d'une entreprise genevoise.* Direction : A. Munari. (Etude, par la construction et la mise en place d'une check-list d'intégration ainsi que par des entretiens auprès d'un échantillon de 16 personnes travaillant dans la vente "non-food" d'une entreprise genevoise de vente sur grande surface, dans le but d'élaborer un instrument de gestion afin d'intégrer au mieux les nouveaux collaborateurs.)
- 2002 **Freud Anita Zeldà** : *Coaching et e-coaching : quelles différences ?* Direction : A. Munari. (Etude comparative du coaching et du coaching à distance, par entretiens semi-dirigés d'un échantillon de 7 Directeurs des Ressources Humaines attachés à des entreprises clientes d'une entreprise.)
- 2002 **Gilliéron Magali** : *La procédure de validation des acquis dans l'obtention d'un diplôme professionnel.* Direction : A. Munari. (Etude, au moyen d'entretiens auprès d'un échantillon de vingt personnes ayant participé à la procédure de validation des acquis et ayant obtenu une attestation de qualification afin d'observer la démarche du processus de validation des acquis dans sa globalité.)

- 2002 **Mugosa Karolina : *Le management interculturel : Analyse d'une initiative de sensibilisation à la diversité interculturelle chez HP.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par entretiens d'un échantillon de 12 managers de nationalités différentes (3 allemands, 3 français, 2 anglais, 2 polonais et 2 russes), pour comprendre leur manière d'agir lors d'un premier contact avec un client, lors de la négociation et lors du "people management", et comment ils conçoivent que leurs collaborateurs d'une nationalité différente de la leur, vont se comporter dans des situations de management identiques.)
- 2002 **Solcà Prisca : *Réorganisation du service ressources humaines de l'Ente Ospedaliero Cantonale.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage au sein de l'EOC, auprès de 6 membres de la Direction Générale, au moyen d'entretiens et d'un questionnaire, afin de connaître l'opinion de ces personnes sur le projet de réorganisation en cours du service des ressources humaines de l'EOC.)
- 2001 **Alhadeff Michel : *Apports critiques sur la développement de l'affirmation de soi et du support social dans une institution en downsizing : Recherche exploratoire sur le rapport au savoir-être et sur le développement personnel dans une Organisation Internationale.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage au sein de l'Unité de Formation du Personnel d'une Organisation Internationale, au moyen d'un questionnaire soumis à un échantillon de 117 employés, afin d'appréhender le rapport qu'ils entretiennent face à l'entraînement de certains savoirs-être et face à la mise en place d'une démarche de développement personnel.)
- 2001 **Baruh Virna : *Stratégies d'ajustement au stress.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par questionnaires sur la totalité (20) des collaborateurs de la société Global Event Management, dans le but de mettre en évidence les conditions qui provoquent le stress et l'anxiété pour ensuite saisir les moyens qui permettent à l'individu de garder ou de retrouver un équilibre.)
- 2001 **Geriazzo Christine : *Emotions et institutions ou l'art de la contenance.*** Direction : A. Munari et D. Fabbri Munari. (Etude par entretien clinique piagétien sur d'une part l'équipe éducative, la coordinatrice et le Directeur des « Papillons » et d'autre part sur les assistants sociaux des services placeurs (SPJ et TG) afin de mettre en évidence comment ces professionnels vivent leurs émotions et quelles attitudes et stratégies ils adoptent afin de les gérer.)
- 2001 **Jiménez Sigríð : *Etude de cas : La satisfaction au travail : recherche et évaluation.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par questionnaires sur un échantillon de 300 personnes, dont 70 femmes et 230 hommes d'une même entreprise, pour vérifier si : 1/ les attitudes au travail et dans la vie sont interdépendantes et s'influencent mutuellement ; 2/ l'importance des caractéristiques du travail influence les satisfactions envers ces mêmes caractéristiques ; et 3/ l'appartenance à un sexe influence la satisfaction au travail.)
- 2001 **Klaye Aurélie : *Le changement organisationnel dans une PME.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par entretiens sur un échantillon de 27 sujets composé de la direction, de tous les cadres et d'un tiers des employés représentant les différents secteurs de l'entreprise, pour analyser comment le personnel perçoit-il le changement en cours et quels sont ses idées, ses attentes, ses problèmes et sa motivation vis-à-vis de ce changement.)
- 2001 **Solak Gülay : *Le bilan social : Outil de gestion, d'information ou de concertation ?*** Direction : A. Munari. (Enquête, par entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de 19 cadres intermédiaires d'une entreprise, dans le but d'exposer les avantages, les difficultés et les enjeux institutionnel lors d'une démarche de mise en place d'un bilan social en entreprise.)
- 2001 **Ukelo Catherine : *Le Coaching comme style de management : Pratiques et remise en question.*** Direction : A. Munari. (Etude, par observation systématique des agissements de 4 gestionnaires d'ateliers d'une entreprise afin de cerner leur style de management et par le biais d'un état des lieux de la littérature relative au coaching, afin de mettre en évidence les ressources nécessaires pour pouvoir pratiquer le "coaching interne" de façon efficace.)
- 2001 **Dignola Simona : *Le suicide et les tentatives de suicide des adolescents : les représentations d'un groupe d'adultes maîtres d'apprentissage tessinois sur la problématique et sur sa prévention.*** Direction : A. Munari. (Recherche-Action, dans le cadre du projet « La prévention du suicide des adolescents », par questionnaires semi-standardisés auprès de 969 maîtres d'apprentissage de la Division de la Formation Professionnelle du Canton du Tessin, afin de mieux cerner leurs connaissances sur la problématique suicidaire et les moyens à disposition pour la prévention secondaire, l'idée de base étant qu'une meilleure prévention passe par une meilleure connaissance du phénomène qu'on cherche à prévenir. La question de départ du projet est par ailleurs que le maître d'apprentissage, vu sa mission de formation à l'égard de l'apprenti et donc sa proximité relationnelle, peut être un interlocuteur privilégié pour percevoir un adolescent à risque suicidaire et ainsi contribuer à la prévention du suicide.)
- 2001 **Guzeltascuyan Anna : *Harcèlement psychologique au travail : types, causes, prévention.*** Direction : A. Munari. (Etude, par questionnaires semi-standardisés auprès de 40 adultes, 26 femmes et 14 hommes, tous travailleurs, exerçant dans le secteur public genevois, dans le but de recueillir et analyser les opinions concernant la problématique de harcèlement psychologique au travail. Les divergences et les convergences entre les critères de diagnostic de ce problème telles qu'elles étaient établies par les chercheurs scandinaves dans les années 80 et les opinions des répondants sont également discutées.)



- 2001 **Ilia Pamela: *Evaluation d'une action de promotion de la santé auprès de collégiens et apprentis: une réflexion sur la problématique du suicide.*** Direction : A. Munari. (Etude, par questionnaires semi-standardisés sur les réponses de 70 jeunes élèves dont 36 apprentis et 34 collégiens dans le but de mesurer le niveau de santé des jeunes, leurs besoins toujours en termes de santé, leur situation professionnelle et scolaire, leurs loisirs, leur connaissance de numéros ou adresses utiles en cas de besoin et leur degré d'appréciation sur l'expérience en classe. Les opinions des enseignants qui ont participé au projet de promotion de la santé sont également discutées.)
- 2001 **Lombardet Françoise: *La formation des assistants sociaux d'un Service de protection de la jeunesse.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par entretiens et par questionnaires semi-standardisés auprès de 51 assistants sociaux d'un Service de Protection de la Jeunesse d'un canton romand, dans le but de procéder à un état des lieux des attitudes en matière de formation dans ce service.)
- 2000 **Baddou Corinne : *Le management d'une équipe globale : Une étude de cas.*** Direction : A. Munari. (Etude de cas d'une équipe globale (12 personnes et 1 responsable) de vente d'une entreprise multinationale, par observation et questionnaires, afin d'approcher globalement la problématique du travail en équipe globale et de la mettre en perspective tant au niveau organisationnel qu'individuel.)
- 2000 **Jost Emmanuelle : *Gestion des carrières : Entre responsabilité individuelle et responsabilité organisationnelle.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage au sein d'une société de conseil active dans le domaine des ressources humaines, au moyen d'un questionnaire donné à 170 entreprises en Suisse, afin d'élaborer un instrument d'analyse de la culture des organisations en matière de gestion de carrière "Career Self-Reliance".)
- 2000 **Lozano Elena : *Les besoins de la clientèle en matière de formation.*** Direction : A. Munari. (Etude par questionnaires et entretien semi directifs avec les responsables de différentes institutions de formation et de l'Office d'Orientation et de la formation Professionnelle afin de situer l'Ecole Club Migros par rapport à la politique de formation de la concurrence et de l'Etat.)
- 2000 **Ogi Marie-Claude : *Degré de satisfaction d'une action de formation dispensée aux cadres d'une banque de 1994 à 1998.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par questionnaires d'un échantillon de 101 cadres et par entretiens individuels d'un échantillon de 48 cadres, soit 12 personnes pour chacun des 4 secteurs d'activité bancaire différents (agence, finance, crédit, état-major et back-office), pour mesurer les effets d'une formation en terme d'efficacité par rapport à un changement de climat, de relations et d'incidence sur la naissance d'une nouvelle culture.)
- 2000 **Ginet-Wenger Magali: *Coping, Locus of control et recherche d'emploi.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par questionnaires semi-standardisés sur 38 adultes tous clients d'une société d'outplacement, afin de vérifier si les personnes se percevant comme responsables de leur situation de sans emploi et qui mettent également en place des comportements cherchant à résoudre le problème, seront plus performants dans leur recherche d'emploi que ceux qui attribuent la responsabilité à des causes externes et qui se centrent sur leurs émotions.)
- 2000 **Hofer Barbara: *Evaluation d'un outil destiné à prévenir la consommation excessive d'alcool et d'autres toxicomanies : le Bus 13.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par questionnaires auprès de 130 élèves du Centre d'enseignement professionnel du Nord vaudois, afin d'évaluer l'opération "Bus 13", un outil développé dans le but de prévenir la consommation excessive d'alcool et autre toxicomanies, les objectifs de l'action étant de présenter le Bus 13 aux élèves de première année et de leur apprendre à l'identifier comme ressource. L'évaluation cherche à étudier en particulier quatre aspects de l'action : les caractéristiques des élèves fréquentant le Bus 13, l'attrait du Bus 13, le déroulement du service et les effets de la participation à l'action.)
- 1999 **Frey-Alacid Silvia: *Le mobbing en théorie et en pratique.*** Direction : A. Munari. (Etude, par entretiens de 30 adultes appartenant à trois groupes de responsables de ressources humaines dans des banques (10), dans des magasins (10) et dans des écoles (10), dans le but de comparer les connaissances sur le mobbing tel qu'il est connu dans la littérature avec le mobbing tel qu'il est connu dans la pratique. Les différences intergroupes sont également analysées.)
- 1998 **Crivelli Frédéric : *Enquête sur l'offre en formation dans un service public.*** Direction : A. Munari. (Enquête, réalisée au cours d'un stage auprès de l'Office Cantonal de l'Inspection et des Relations du Travail OCIRT, au moyen d'un questionnaire envoyé à 337 entreprises ayant participé aux séminaires organisés par cet Office en 1996, et à 260 entreprises n'ayant pas participé à ces séminaires, afin de connaître à la fois leur opinion sur l'offre de formation de l'OCIRT, sur sa mission et sur la qualité de ses formations, et à la fois leur besoin en formation pour l'avenir.)
- 1998 **Gende Cristina : *Hewlett-Packard Europe : un projet de partage des connaissances.*** Direction : A. Munari. (Enquête, par entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de 30 cadres de Hewlett-Packard, sur les attentes des collaborateurs de Hewlett-Packard Europe vis-à-vis d'un système intranet de partage des connaissances.)
- 1997 **Barbey Severine : *La nouvelle entreprise : un vase communicant. Etude de cas au sein de Migros-Genève : la communication facteur de dynamisme de l'entreprise.*** Direction : A. Munari. (Enquête, effectuée dans le cadre d'un stage au sein de Migros-Genève, par observation participante ainsi que par entretiens sur un échantillon de 20 employés provenant de différents secteurs et postes hiérarchiques, et par questionnaires sur un échantillon de 110 employés représentant

chaque catégorie de l'entreprise, dans le but d'évaluer la qualité de la communication interne globale de cette coopérative régionale.)

1997 **Ferrari Paola : *Le concept de bien-être chez l'enfant.*** Direction : D. Fabbri-Munari. (Enquête, par entretiens cliniques et à l'aide de dessins, sur un échantillon de 48 enfants entre 6 et 10 ans, élèves d'une école primaire du Canton de Vaud, pour analyser comment l'enfant définit son bien-être, quel est l'évolution de ce concept et quels sont les éléments auxquels l'enfant fait référence dans sa conceptualisation du bien-être.)

1997 **Kuebel Pownall Barbara : *Autogestion de carrière et autoformation permanente. Etude de l'impact d'un programme d'impulsion mené par Hewlett-Packard dans le but de développer l'autogestion de carrière et l'autoformation permanente de ses employés.*** Direction : A. Munari. (Recherche-action, réalisée lors d'un stage à Hewlett-Packard, par observation participante, par sondage téléphonique sur 37 employés sélectionnés de façon aléatoire ainsi que par entretiens sur un échantillon de 28 employés répartis de façon équilibrée entre trois fonctions -- 9 dirigeantes, 9 professionnelles, 10 assistantes -- afin de déterminer l'impact et la satisfaction des employés à propos d'un programme d'impulsion pour sensibiliser les employés de cette compagnie à l'importance de l'autogestion de carrière.)

Allegato 9 - Lista parole chiave (Gruppo 1, diari)

affrontare	26	DEFINIRE	42
aiutare	23	diario	31
ambito	33	DIFFICOLTÀ	79
ANALISI	118	dipendenti	28
apprendimento	23	direzione	21
appuntamento	19	DIREZIONE_PARIMUN	24
aprire	18	disegno	26
area	28	DISPONIBILITÀ	46
argomento	22	diventare	17
arrivare	34	diverso	81
aspettare	21	docente	123
ASPETTI_SOST	58	documenti	72
attività	39	DOMANDA	74
autore	17	dubbio	28
avvenire	23	economico	18
aziendale	96	EMERGERE	47
azione	17	esigenza	33
base	17	esperienza	52
bisogno	25	esprimere	17
CAMBIAMENTO	56	fase	26
campo	19	fatto	37
capire	68	fissare	25
CASI	48	focus	16
categoria	20	forma	19
cercare	70	FORMAZIONE	294
certo	16	grande	32
chiamare	18	Grazie	20
chiaro	21	idea	48
chiave	15	immagine	17
chiedere	73	impatto	24
cogliere	22	importante	31
coinvolgere	31	INCONTRO	122
competenze	20	INDAGINE	79
comprendere	27	indicare	18
condividere	19	individuare	36
condurre	19	informazione	29
confronto	19	INIZIARE	109
conoscere	29	inserire	15
CONSAPEVOLEZZA	22	insieme	17
CONTATTO	81	intendere	17
contenere	17	interessante	27
contesto	43	interesse	22
conto	21	INTERLOCUTORI	249
CORSI	73	interno	69
costruire	31	intervento	25
creare	39	intervista	183
credo	48	intervistare	25
crisi	30	inviare	19
dati	62	IO	122
decidere	27	lavorare	45
dedicare	16	lavorativo	21

lavoratore	30	PROGETTO_PARIMUN	187
lavoro	131	proporre	34
leggere	32	provinciale	24
livello	24	punto	31
lungo	19	qualitativo	15
materiale	35	questionario	93
metodologia	21	questione	20
mettere	54	rappresentare	20
migliorare	15	realizzare	25
modalità	37	realtà	47
momento	63	referente	178
necessario	21	relativo	24
necessità	15	rendere	42
NOSTRO	63	ricerca	337
numero	28	ricercatore	27
nuovo	43	RICHIEDERE	45
obiettivo	41	riferimento	42
occasione	26	RIFERIMENTO_TEMPORAL	256
occupare	17	RIFLESSIONE	79
operatore	57	rilevare	31
opportunità	24	rimanere	24
ORGANIZZAZIONE	526	rispondere	56
ottenere	15	risposta	42
parlare	46	risultato	38
parole	18	ritenere	19
partecipante	26	riuscire	64
partecipare	26	ruolo	37
particolare	25	SCEGLIERE	54
partire	29	scrivere	34
PASSARE	41	SEDE	40
PENSARE	66	seguire	37
percorso	66	semplice	15
permettere	35	sentire	49
PERSONA	141	SITO_INTERNET	16
personale	44	situazione	31
pezzo	16	SOMMINISTRAZIONE	45
piacere	18	specifico	32
porre	16	sperare	19
portare	28	spiegare	31
possibile	41	strumento	64
possibilità	53	struttura	19
pratico	18	STUDIO	60
prendere	40	SUGGERIMENTO	36
presentare	35	supporto	15
presenti	16	SVILUPPARE	41
presenza	19	svolgere	33
prima	73	tema	100
PRIMI	66	TEMATICA	433
privilegiato	15	tempo	69
PROBLEMA	32	tenere	24
procedere	23	teorico	15
professionale	26	tesi	73
progetti	15	TESTI	81

tipo	41	valutare	25
traccia	18	variabile	21
trovare	88	vedere	44
TUTOR_PARIMUN	42	via	19
ultimo	25	vita	17
università	19	volta	29
utile	30		
utilizzare	44		
VALORE	40		



Allegato 10 – Lista parole chiave (Gruppo 1, capitoli PARIMUN)

accompagnare	21	emergere	20
affrontare	44	esercizio	15
aiutare	23	esperienza	167
ambiente	18	evento	29
AMBITO	68	fase	75
ANALISI	96	focus	15
APPRENDIMENTO	54	fondamentale	31
approccio	31	formatore	27
approfondire	18	FORMAZIONE	277
area	28	gestione	19
ASPETTI_sost	52	grande	26
attività	47	Grazie	22
avvenire	33	idea	24
aziendale	114	impatto	21
azione	44	importante	52
cambiamento	26	INCONTRO	77
cammino	15	indagine	71
capacità	26	individuare	33
capire	39	informazione	29
caso	27	iniziare	57
cercare	59	interno	134
chiedere	27	intervento	33
clima	15	intervista	114
collaborazione	21	intervistato	30
collega	17	laboratorio	106
committenza	16	lavorare	24
competenze	38	LAVORO	137
comprendere	67	libro	17
concreto	15	materiale	24
condurre	21	metodologia	46
CONFRONTO	53	momento	62
conoscere	36	mondo	41
consentire	18	nostro	110
considerazione	15	nuovo	61
consulente	15	obiettivo	64
contesto	82	occasione	48
CORSI	93	operare	23
Credo	19	ORGANIZZAZIONE	535
crisi	40	OSSERVARE	39
dati	39	parlare	20
DEFINIRE	57	partecipante	45
differente	16	partecipare	66
DIFFICOLTÀ	63	particolare	38
dinamico	17	partire	16
dipendenti	27	pensare	51
direzione	48	percorso	133
diverso	98	permettere	84
domanda	28	PERSONA	96
economico	35	personale	57

piccolo	19	scopo	15
porre	20	scrivere	17
portare	23	sede	21
possibilità	64	SEGUIRE	43
PRESENTARE	61	seminario	16
procedere	16	significare	23
PROCESSI	52	significativo	17
professionale	26	situazione	41
professionista	17	somministrazione	16
professore	29	specifico	34
proporre	33	sperimentare	16
proposta	19	spiegare	20
qualitativo	16	strumento	85
questionario	44	struttura	25
raccolta	16	studente	63
rapporto	18	studiare	17
rappresentare	47	SVILUPPARE	66
REALTÀ	91	svolgere	54
referente	89	tecnica	19
rendere	41	TEMA	101
rete	16	tempo	66
ricerca	535	TEORIA	52
ricercatore	120	territorio	19
RIFLESSIONE	153	tesi	46
rilevare	21	tipo	47
RISPONDERE	51	trattare	18
risultato	31	trovare	44
ritenere	19	UNIVERSITÀ	112
riuscire	55	utile	33
ruolo	45	utilizzare	34
sapere_AMB	20	vedere	26
scambio	21	VIVERE	62
scelta	33		



Allegato 11 – Lista parole chiave (Gruppo 1, interviste)

AMBITO	38	inserire	23
analisi	83	insieme	24
approfondire	15	interessante	17
arrivare	24	interessare	20
aspettare	15	interno	35
ASPETTI_SOST	21	intervista	149
aziendale	43	intervistare	25
bello	16	IO	264
bisogno	29	laboratorio	21
business	21	lavorare	37
capire	119	lavoro	66
caso	18	leggere	24
cercare	68	livello	15
chiamare	17	mandare	16
chiedere	69	materiale	36
cominciare	31	mettere	87
conoscere	40	modalità	18
CONTATTARE	31	momento	50
contesto	20	NOI	54
conto	26	obiettivo	45
corsi	18	ORGANIZZAZION	180
corso	29	E	
costruire	32	ovviamente	15
creare	30	parlare	58
crisi	22	partecipare	28
dati	38	partire	35
decidere	16	passare	15
DEFINIRE	46	pensare	44
DIFFICOLTÀ	41	percorso	45
direttore	28	periodo	28
diverso	49	permettere	21
DOCENTE	112	PERSONE	87
DOCUMENTI	46	piacere	21
domanda	106	portare	17
elementi	15	possibilità	21
emergere	25	prendere	34
entrare	28	presentare	25
esigenza	15	presentazione	19
esperienza	23	prima	67
fase	56	PRIMO	53
fatto	36	privilegiato	15
figura	23	probabilmente	16
formazione	95	progetto	75
guardare	17	pronto	16
idea	20	punto	15
imparare	16	qualitativo	15
importante	24	quantitativo	16
imprevisto	29	questionario	74
INCONTRO	130	realtà	66
individuare	24	referente	88
INIZIARE	72	rendere	31

ricerca	135	tabella	20
ricordo	20	tema	54
RIFERIMENTO_TE	174	TEMATICA	42
MPORAL		tempo	35
riflessione	18	teorico	22
riflettere	16	tesi	72
rispondere	27	testimoni	16
risposta	22	tipo	20
risultato	27	traccia	20
riuscire	39	trovare	50
scegliere	19	TU	81
scrivere	38	uscire	19
senso	17	utilizzare	37
sentire	30	valore	23
servire	16	valutazione	39
sicuramente	16	variabile	24
situazione	17	vedere	88
somministrare	17	volta	23
somministrazione	16		
spiegare	21		
strumento	59		
suggerire	17		

Allegato 12 – Lista parole chiave (Gruppo 2, diari)

affrontare	26	DOCENTE	156
AIUTO	28	domanda	63
ANALISI	62	dubbio	28
appuntamento	21	effettuare	25
argomento	23	emergere	21
arrivare	16	entrare	13
aspettare	14	esame	12
ASPETTI_SOST	23	esigenza	15
attenzione	25	esperienza	44
attività	19	ESTERNO	25
azioni	15	facile	13
base	14	fase	33
bibliografia	15	fatto	31
bisogno	27	fissare	17
cambiamento	15	forma	14
capire	60	FORMAZIONE	61
capitolo	15	fornire	17
caso	25	forte	12
cercare	58	futuro	12
chiamare	17	genitore	12
chiaro	21	gestire	16
chiedere	52	giusto	16
coinvolgere	13	grande	29
collaborazione	14	grazie	23
colloquio	16	griglia	15
competenze	14	idea	26
complesso	14	immagine	20
COMPLETARE	35	imparare	24
comprendere	20	IMPORTANTE	53
COMUNICAZIONE	51	INCONTRO	111
concetto	12	indagare	18
confronto	17	individuare	26
conoscere	35	informazione	33
consegnare	14	INIZIARE	97
considerare	14	inserire	18
consigliare	20	insieme	16
CONTATTARE	32	INTERESSANTE	43
contesto	16	INTERLOCUTORI	129
corso	25	interno	31
COSTRUIRE	48	INTERVISTA	236
creare	28	intraprendere	13
credo	22	inviare	38
dati	74	IO	143
decidere	26	lasciare	24
definire	24	LAVORO	159
diario	16	leggere	18
DIFFICOLTÀ	46	libro	15
dimostrare	16	maggiore	16
direzione	17	mancare	16
disponibile	12	mappa	20
diverso	49	materiale	21

mettere	61	relatore	19
modalità	21	relazione	15
momento	82	rendere	49
mondo	12	restituzione	12
nascere	12	ricerca	294
NECESSITÀ	31	ricercatore	27
nominativo	13	ricevere	17
nostro	20	richiedere	17
numero	13	ricordare	14
nuovo	54	riferimento	24
obiettivo	46	RIFERIMENTO_TEMPORAL	347
occasione	19	RIFLESSIONE	46
occupare	26	riguardare	34
opportunità	14	rimanere	17
ORGANIZZAZIONE	383	rispetto	24
ottenere	22	RISPOSTA	59
parlare	30	risultato	47
parole	16	ritenere	19
partecipare	12	riuscire	62
particolare	31	ruolo	22
partire	37	sapere_AMB	12
passaggio	14	SCEGLIERE	31
passo	21	scoprire	16
PENSARE	68	scrivere	44
percezione	12	seguire	21
percorso	42	seminario	14
perdere	19	semplice	17
permettere	37	sensazione	21
PERSONE	69	senso	26
piacere	22	sentire	72
porre	21	servire	18
portare	24	sguardo	12
positivo	12	significativo	13
POSSIBILE	46	situazione	32
prendere	42	somministrare	16
preparare	12	specifico	19
PRESENTARE	57	sperare	38
prima	76	spiegare	16
PRIMO	69	strumento	67
PROBLEMA	30	studente	20
procedere	14	STUDIARE	30
professionale	16	sviluppare	13
PROGETTO_PARIMUN	172	svolgere	22
proporre	35	tecnica	14
provare	15	TEMA	126
quantitativo	20	tempo	95
questionario	148	tenere	22
RACCOGLIERE	46	TEORIA	34
realizzare	24	tesi	63
realtà	32	TESTI	37
REFERENTE_AZIENDALE	83	tipo	16
REGISTRARE	48	titolo	12
relativo	20	tornare	16

trattare	15	utilizzare	43
trovare	59	valutazione	39
unico	15	vedere	49
università	14	vivere	12
utile	28		



Allegato 13 – Parole chiave (*Gruppo 2, capitoli PARIMUN*)

accademico	19	fatto	12
accompagnare	15	figura	15
affrontare	24	fondamentale	12
aiutare	13	forma	17
ANALISI	58	FORMAZIONE	55
area	12	grande	18
argomento	12	grazie	19
ASPETTI_SOST	17	gruppo	14
attenzione	24	idea	16
attività	14	IMPORTANTE	49
AZIONI	57	INCONTRO	65
bisogno	18	indagare	16
capacità	15	informazione	24
capire	41	INIZIARE	55
cercare	21	insieme	16
chiedere	21	INTERESSE	26
cogliere	12	INTERLOCUTORI	80
coinvolgere	18	interno	34
competenze	19	intervista	95
complessità	12	IO	77
comprendere	30	lasciare	17
comunicazione	28	LAVORO	96
concetto	12	mappa	28
condividere	12	materiale	16
confronto	12	mese	12
CONOSCERE	38	mettere	30
consapevolezza	20	modalità	20
consentire	12	momento	78
contesto	21	mondo	37
corso	20	NECESSITÀ	43
COSTRUIRE	38	NOI	39
creare	16	nuovo	50
Credo	13	obiettivo	43
cultura	13	occasione	19
dati	37	occupare	13
definire	13	offrire	12
diario	12	opportunità	12
difficile	16	ORGANIZZAZIONE	289
direzione	19	osservare	16
diventare	14	ottenere	12
diverso	43	particolare	33
DOCENTE	55	partire	25
domanda	31	passo	13
dubbio	16	PENSARE	52
elementi	14	percepire	14
emergere	27	percorso	60
entrare	16	perdere	15
esigenza	13	permettere	39
esperienza	60	personale	20
evento	13	PERSONE	48
fase	38	porre	17

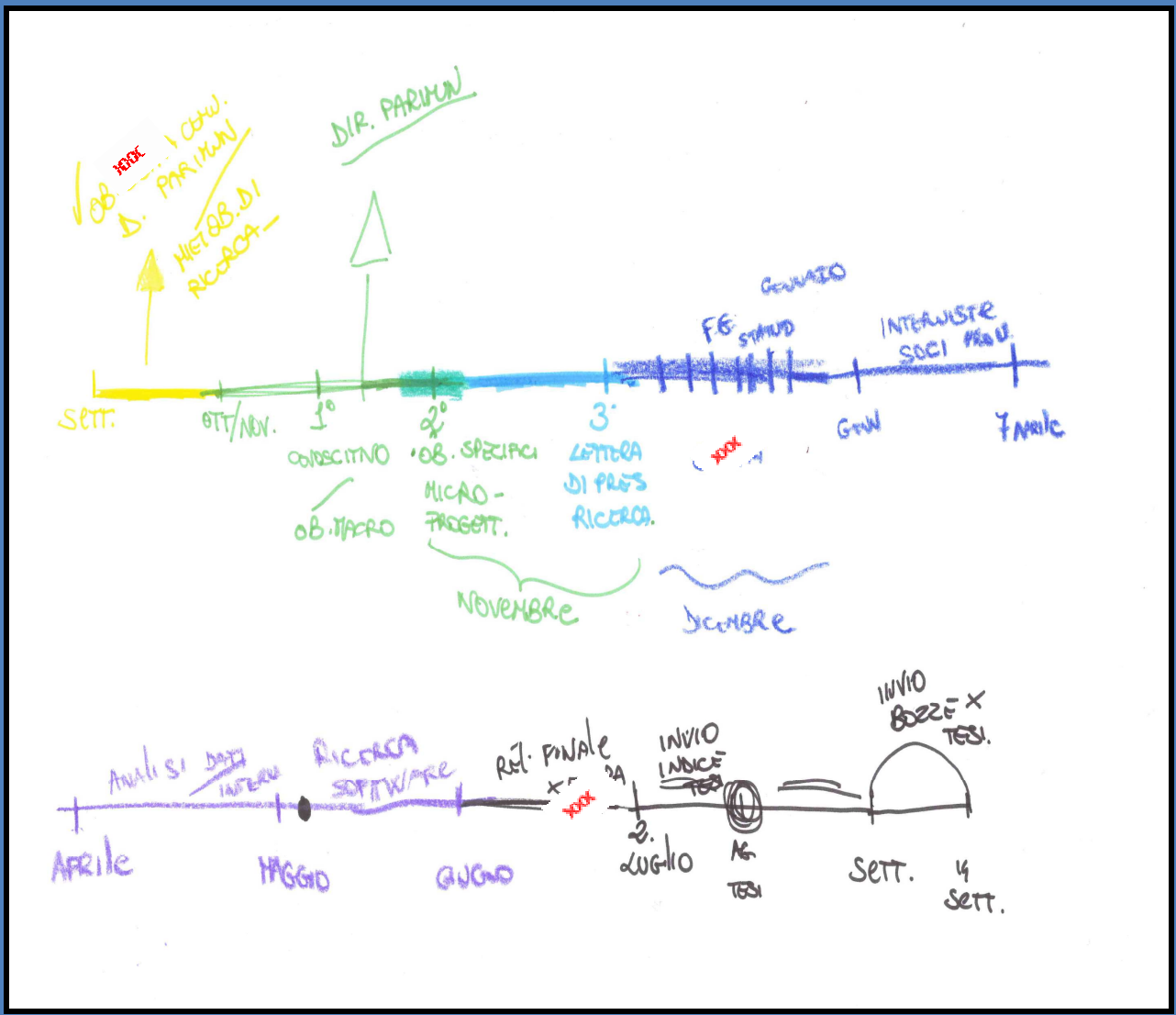
portare	21	scoprire	16
POSSIBILE	57	scrivere	21
pratica	16	seguire	17
prendere	17	semplice	15
presentare	16	sensazione	19
prima	39	senso	38
primo	19	sentire	30
problema	15	sguardo	14
processo	13	significativo	12
professionale	13	situazione	17
PROGETTO_PARIMUN	120	sostenere	12
proporre	18	strada	15
quantitativo	12	strumento	66
questionario	54	studente	18
raccogliere	17	STUDIARE	36
raggiungere	14	subito	26
rapporto	14	successivo	12
rappresentare	21	sviluppare	13
REALIZZARE	34	svolgere	19
realtà	27	tema	40
referente	40	tempo	48
registrare	19	tenere	16
RELAZIONE	43	TEORIA	33
rendere	43	tesi	17
rete	15	testi	12
RICERCA	277	tipo	14
ricercatore	95	trovare	29
richiedere	23	unico	12
riferimento	22	università	14
RIFLESSIONE	57	utile	15
riguardare	13	utilizzare	29
rispetto	39	valore	14
RISPONDERE	27	valutazione	13
risultato	31	vedere	32
riuscire	32	verso	15
ruolo	25	viaggio	14
sapere_AMB	12	vivere	21
SCELTA	35	volta	15



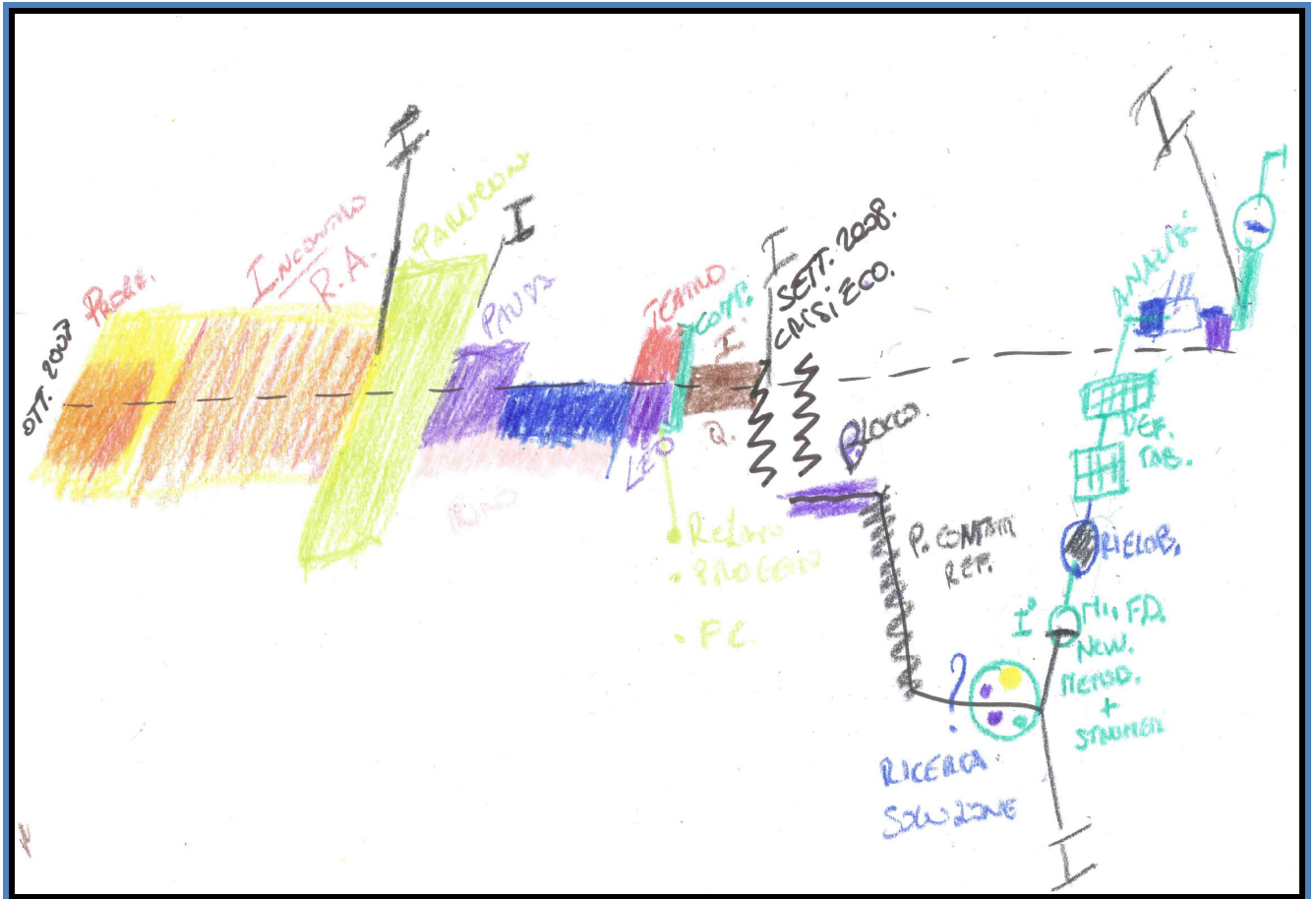
Allegato 14 – Lista parole chiave (Gruppo 2, interviste)

aiutare	24	metodologia	12
ANALISI	58	mettere	54
arrivare	21	momento	73
aspettare	26	muovere	12
attimo	13	obiettivo	14
base	14	ORGANIZZAZIONE	116
bello	35	parlare	40
cambiare	16	partire	21
capire	106	pensare	43
caso	14	percorso	15
cercare	43	perdere	12
chiaro	24	periodo	18
chiedere	40	personale	13
comunicazione	18	PERSONE	59
concludere	14	piacere	21
conoscere	23	portare	13
consegnare	12	positivo	16
contesto	14	prendere	33
corso	13	preparare	14
costruire	21	prima	42
creare	20	primo	18
dati	45	problema	18
decidere	14	PROGETTO_PARIMU	47
DIFFICILE	48	N	
diverso	21	proporre	13
DOCENTE	105	questionario	102
domanda	57	raccogliere	27
entrare	14	realità	45
facile	13	referente	33
fase	32	rendere	17
fatto	27	restituzione	17
finire	13	ricerca	69
formazione	14	ricordo	14
guardare	14	RIFERIMENTO_TEMP	51
idea	19	ORAL	
importante	21	riguardare	16
imprevisto	20	RISPONDERE	41
INCONTRO	47	risultato	29
indagare	12	riuscire	38
informazione	12	scegliere	13
INIZIARE	66	scrivere	29
inserire	12	seguire	12
insieme	18	senso	44
interesse	12	sentire	51
interno	14	servire	23
intervista	152	significativo	14
IO	293	spiegare	14
lasciare	17	strumento	34
LAVORO	76	studiare	14
livello	18	tabella	15
lungo	16	tema	17
		tempo	67

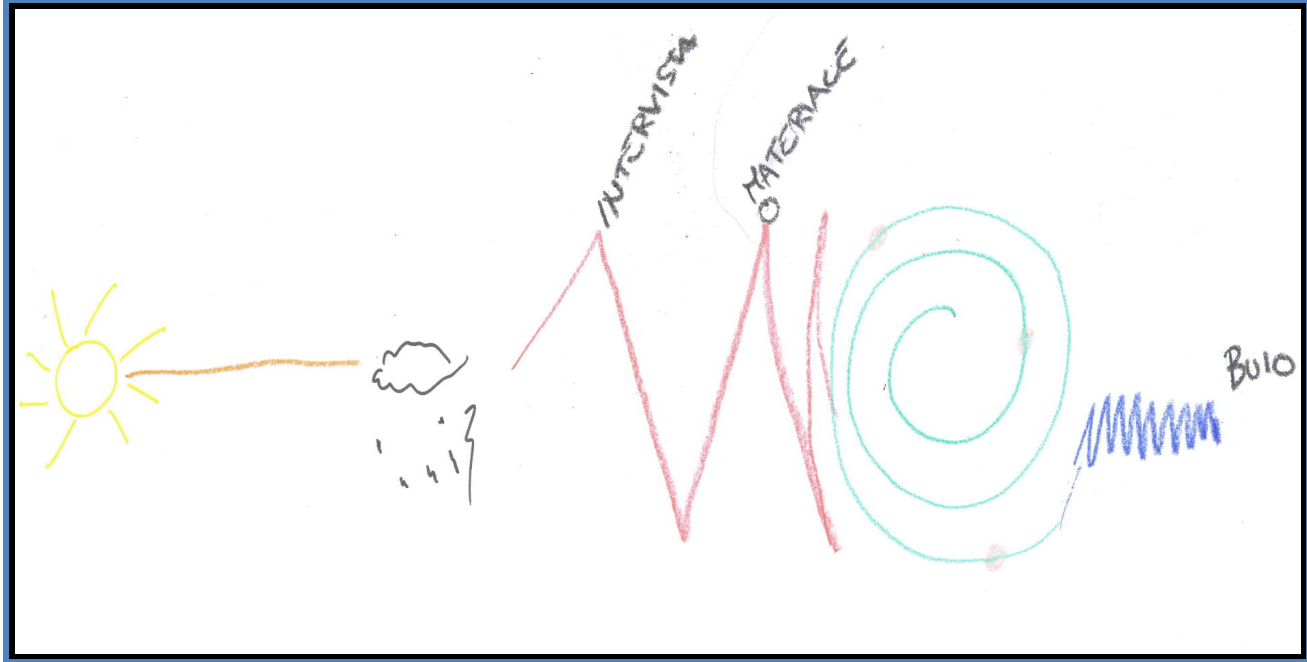
TEORIA	38	utilizzare	25
tesi	27	valutazione	23
tipo	28	vedere	78
trovare	38	volta	15
tu	17		



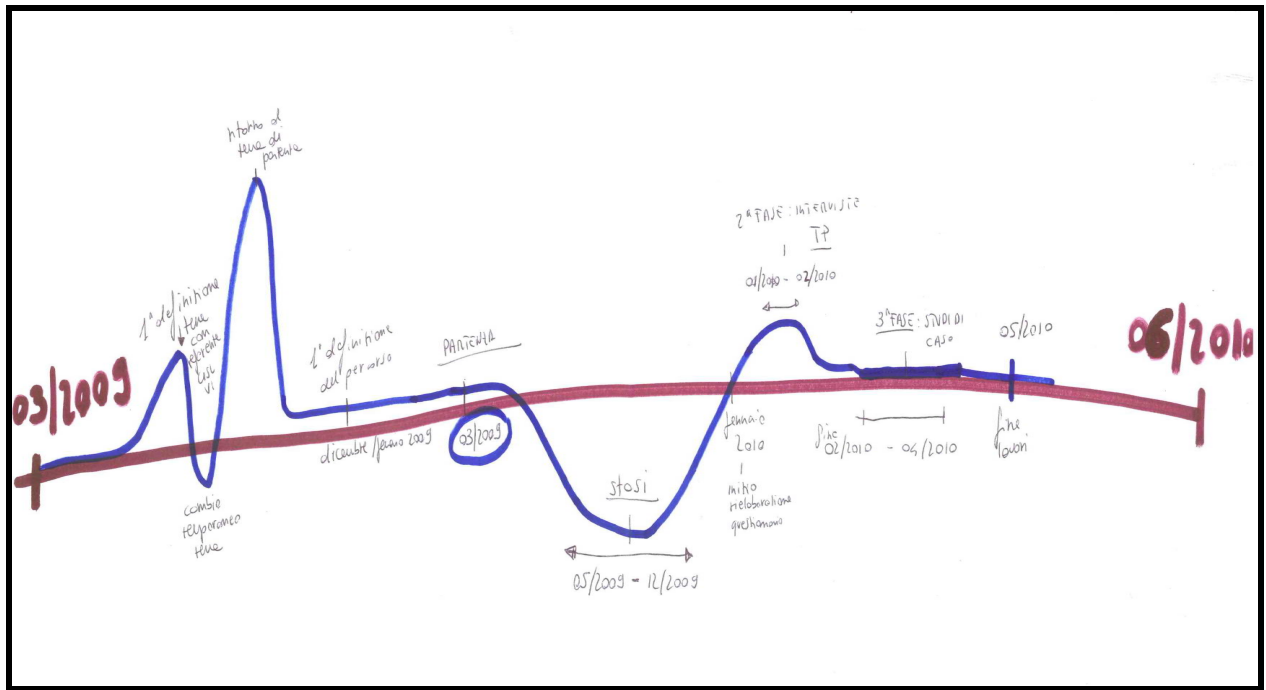
Disegno interattivo 1



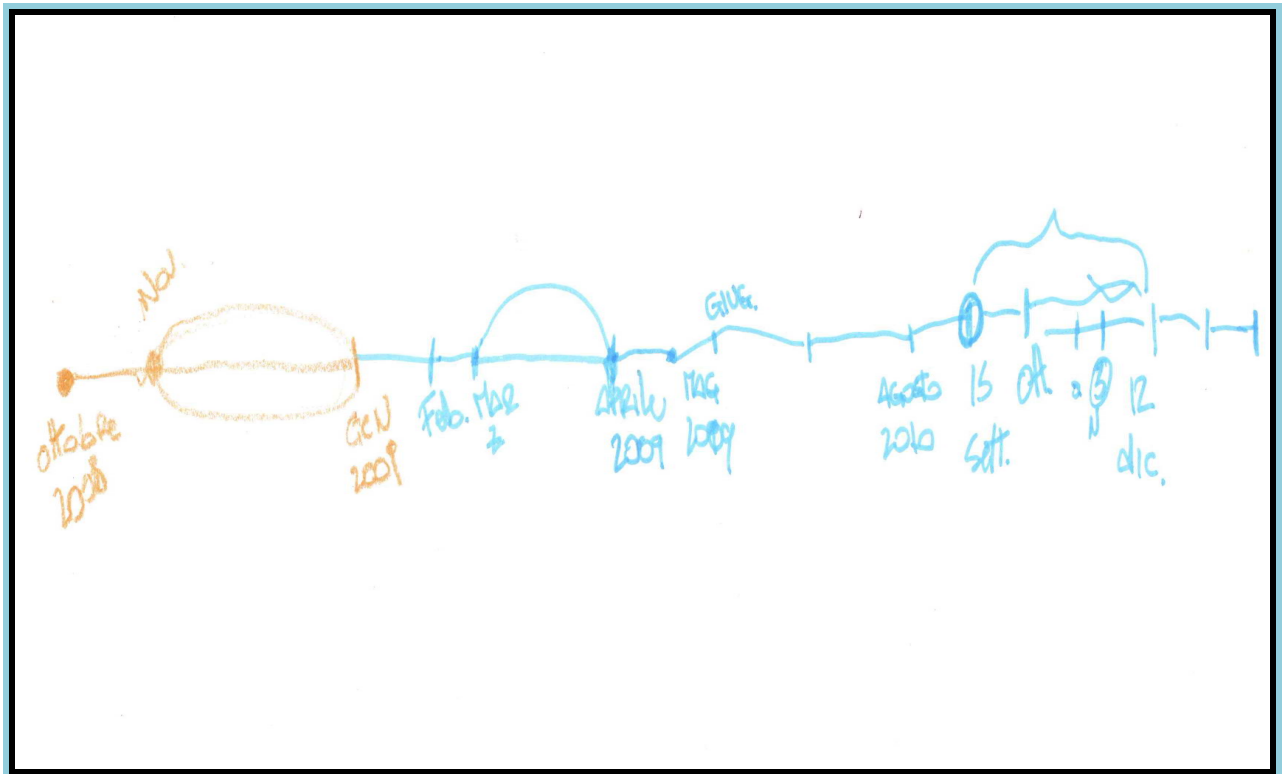
Disegno interattivo 2



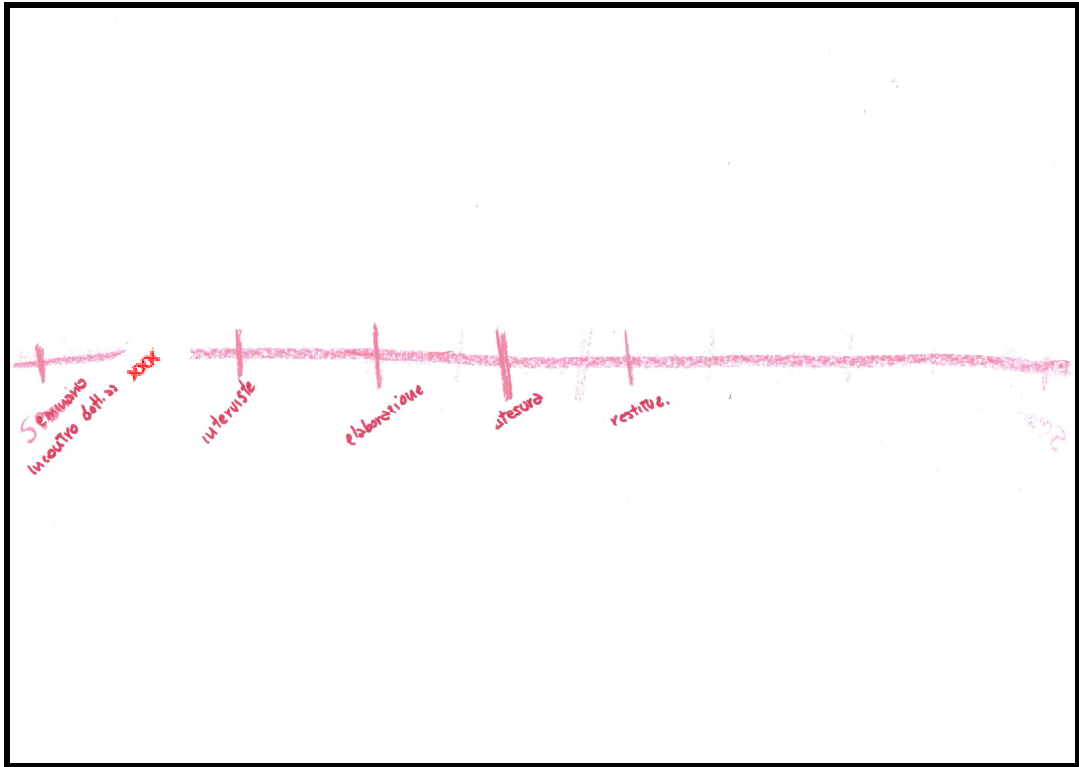
Disegno interattivo 3



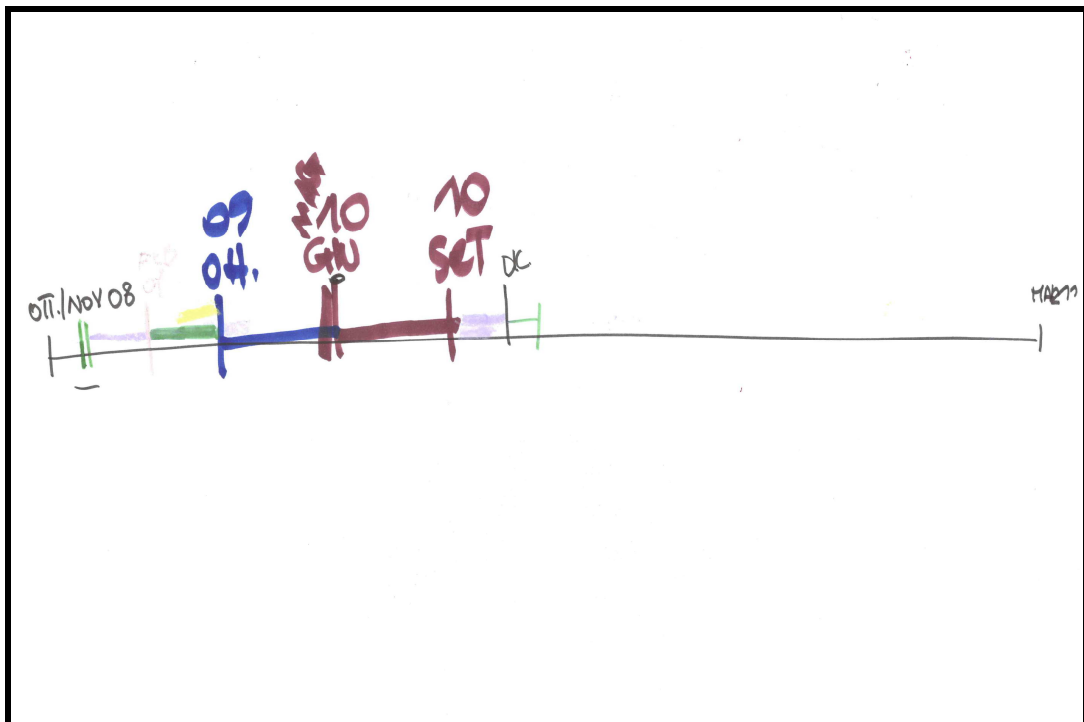
Disegno interattivo 4



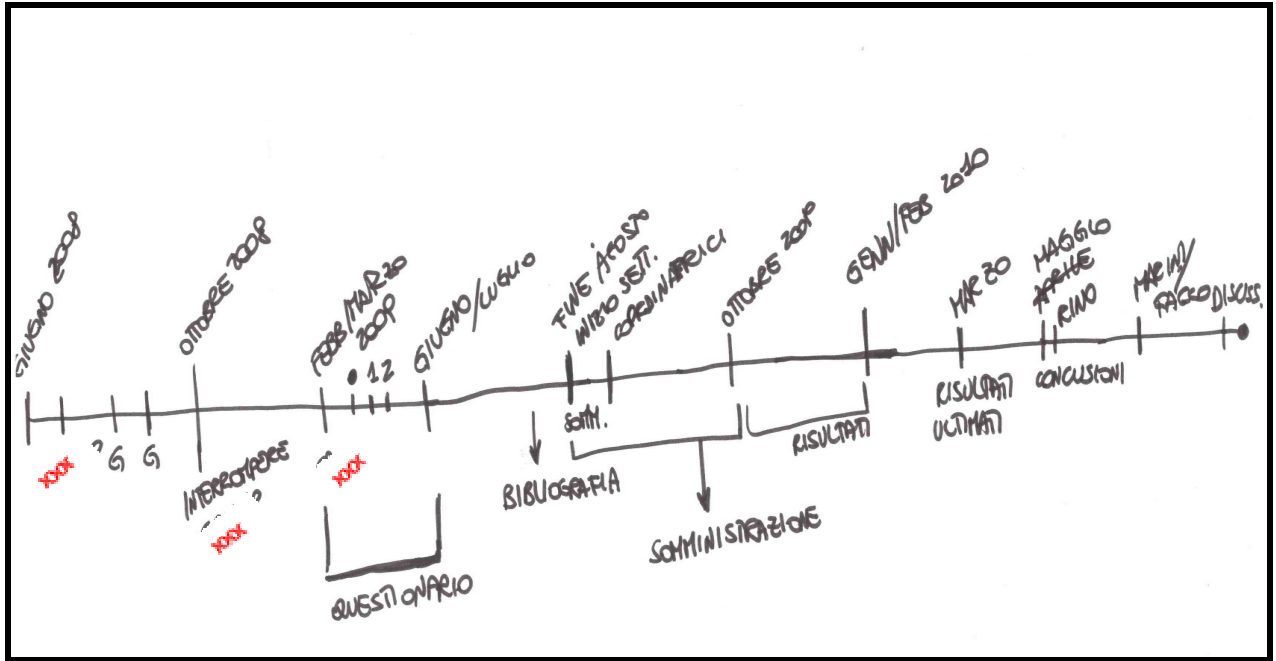
Disegno interattivo



Disegno interattivo 6



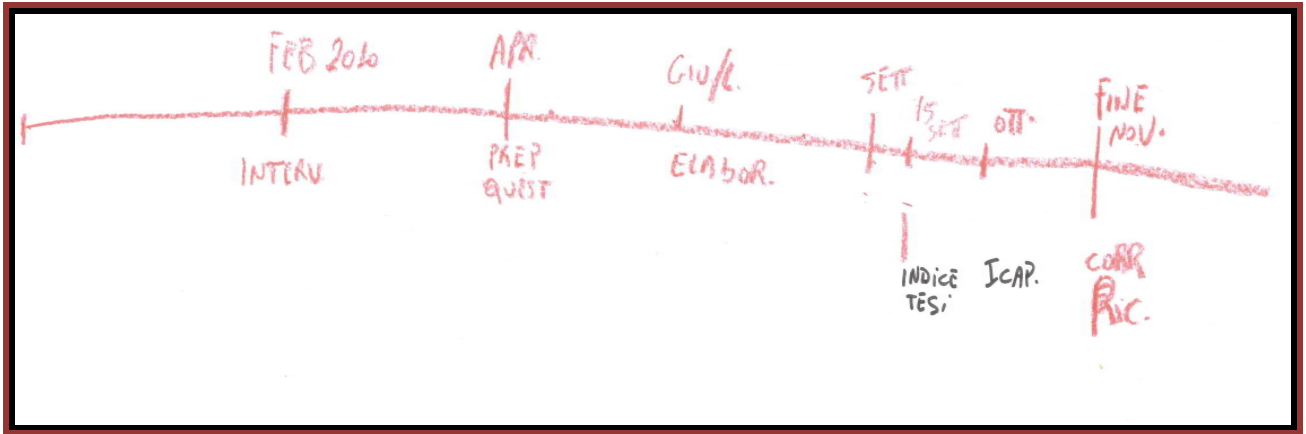
Disegno interattivo 7



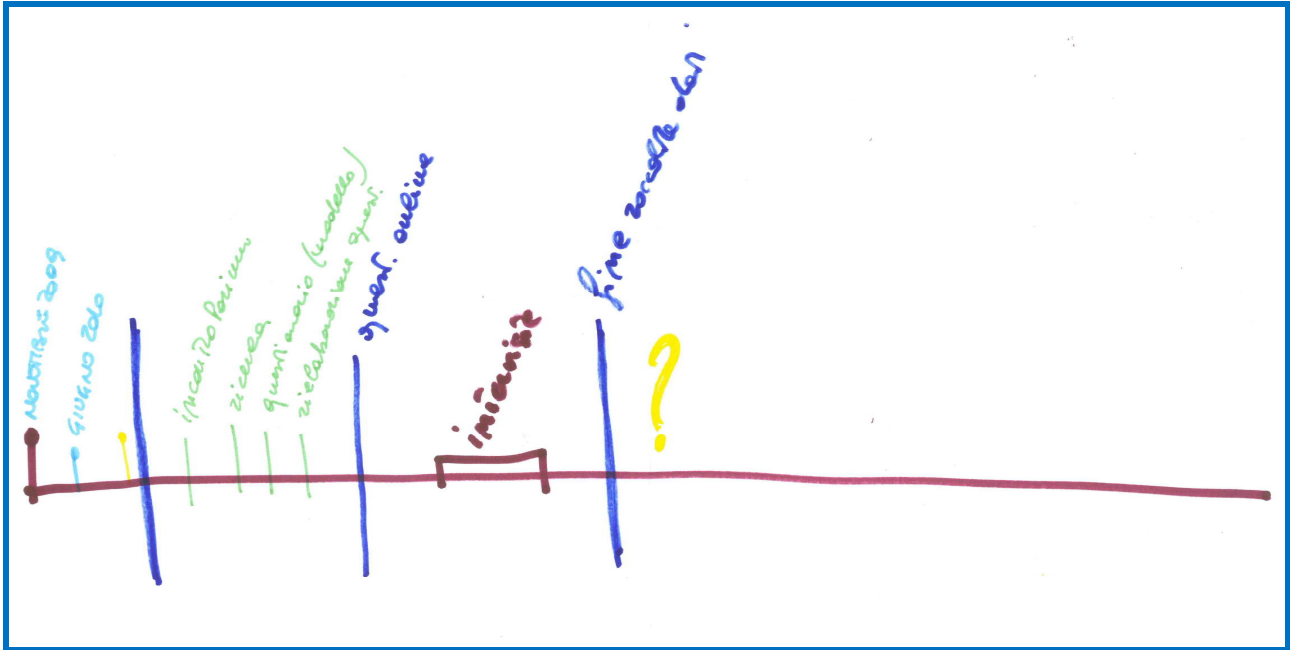
Disegno interattivo 8



Disegno interattivo 9

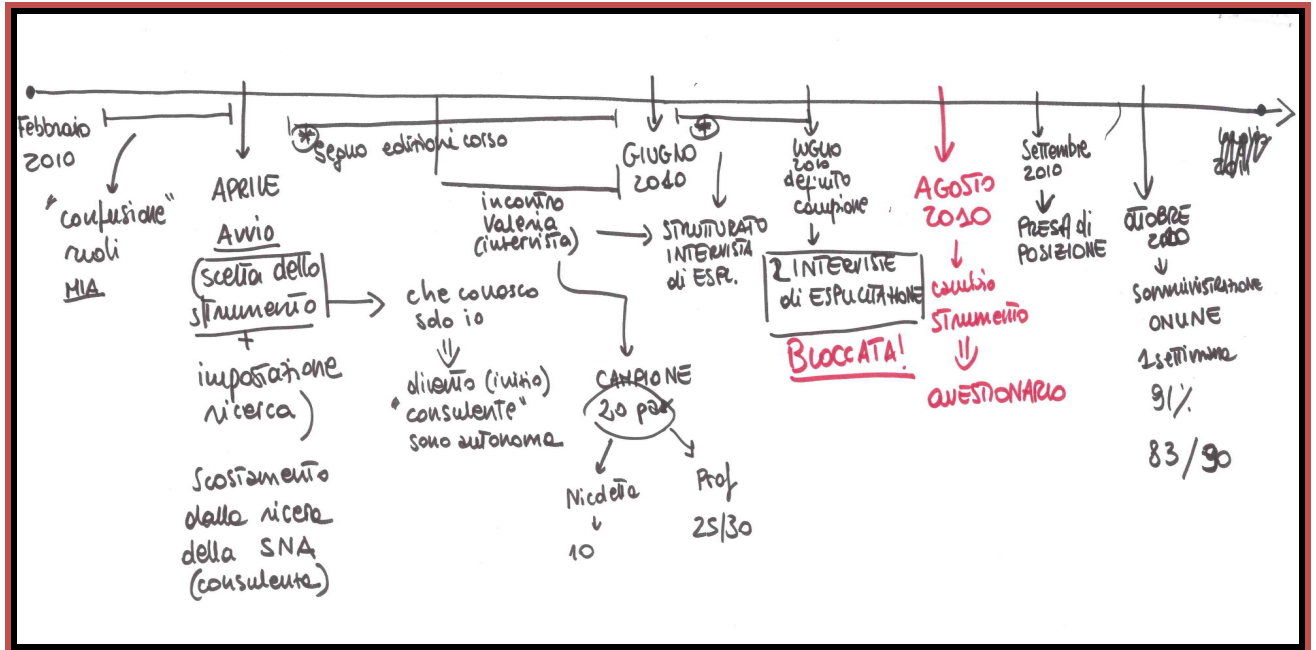


Disegno interattivo 10

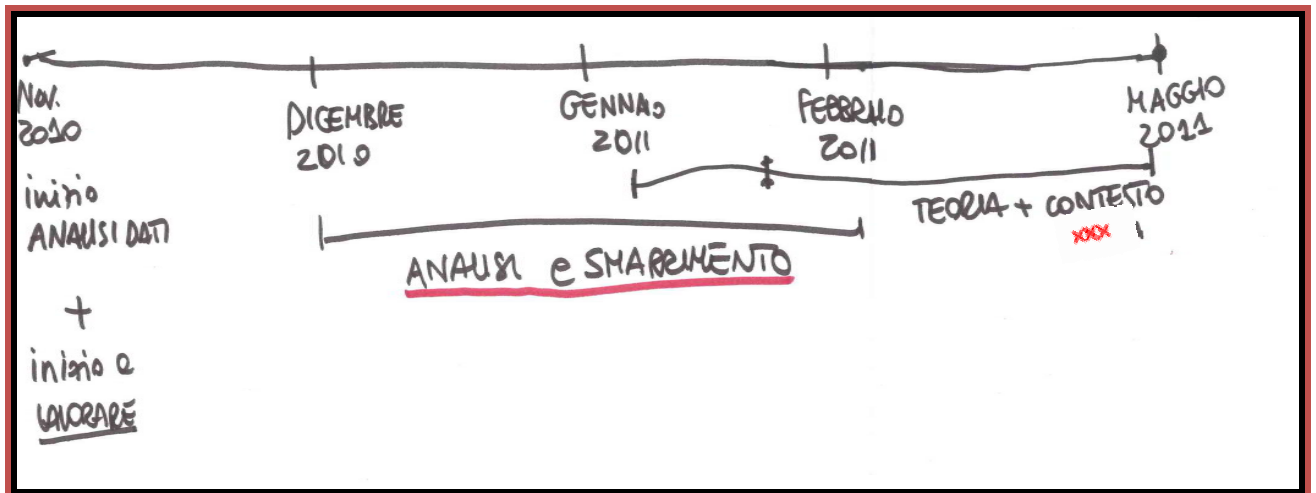


Disegno interattivo 11

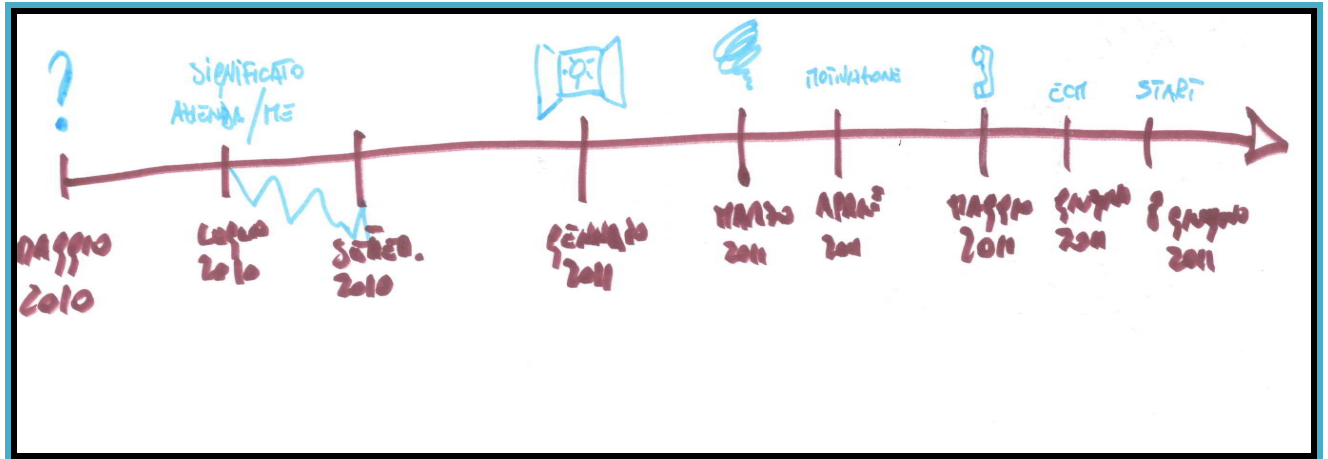




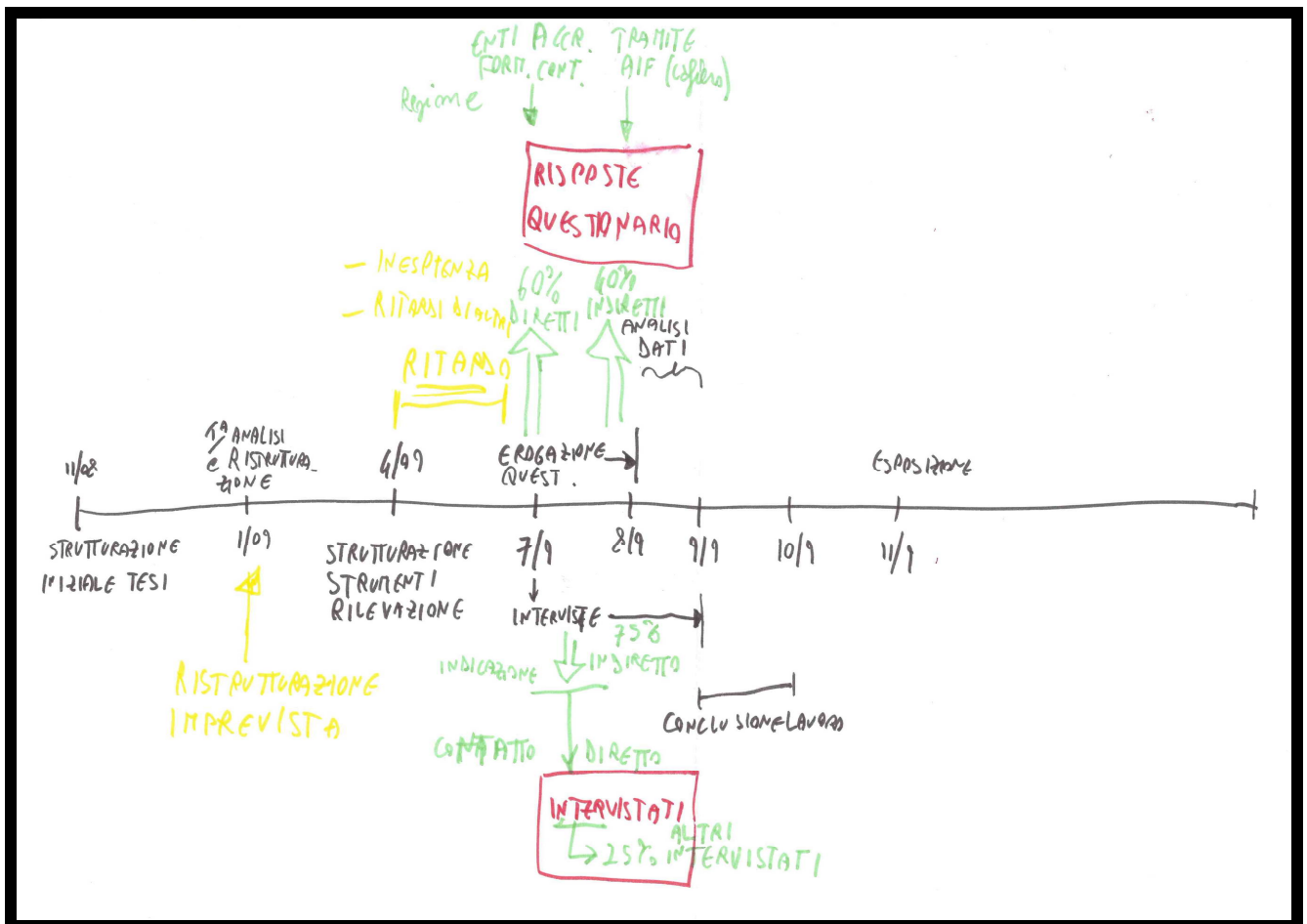
Disegno interattivo 12 (prima parte)



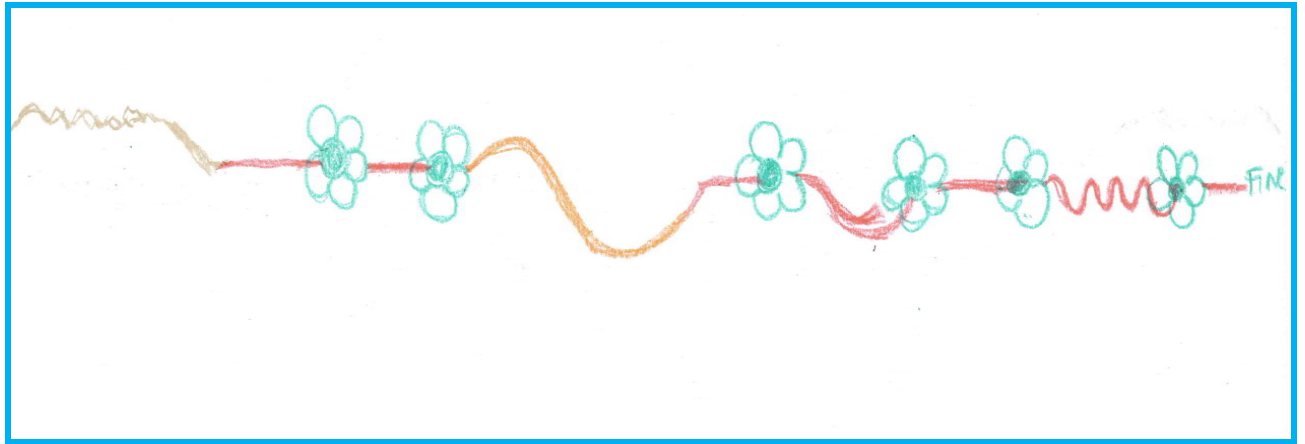
Disegno interattivo 12 (seconda parte)



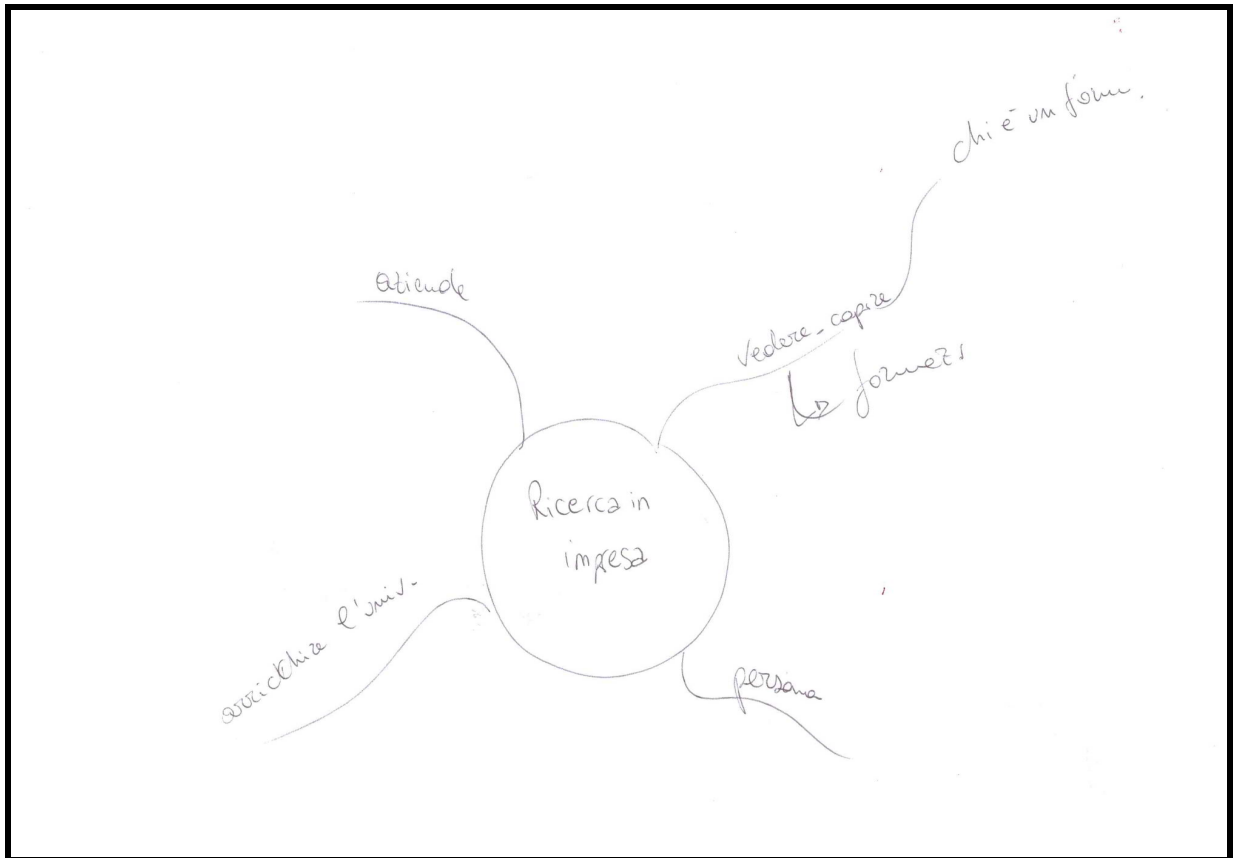
Disegno interattivo 13



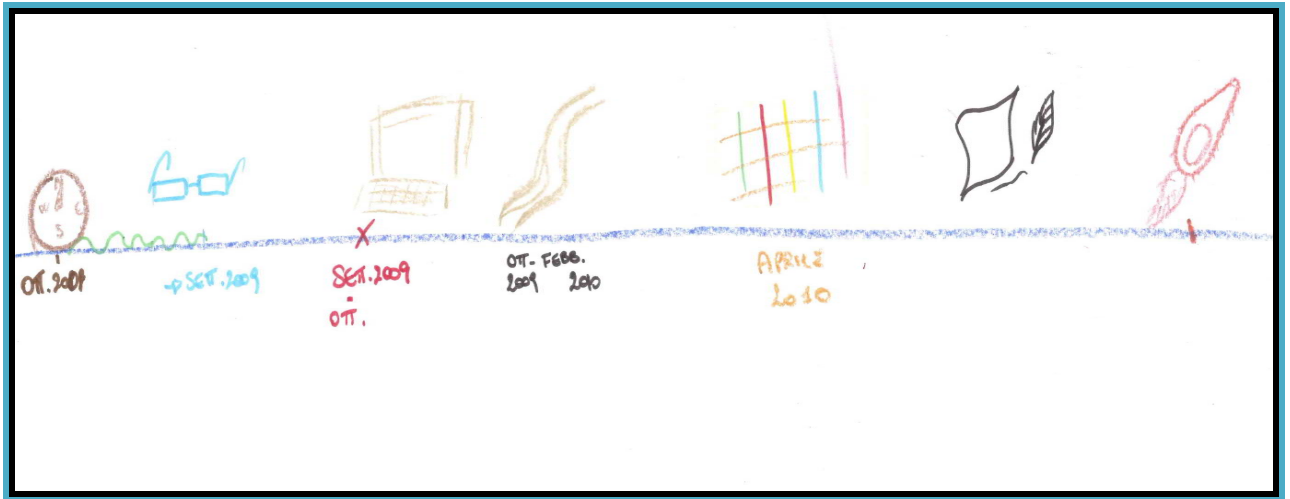
Disegno interattivo 14



Disegno interattivo 15



Disegno interattivo 16



*Disegno interattivo 17*