



L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte

L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte

University Towards Unexplored Lands: Crises, Challenges, Problems and Proposals

Francesco Magni

Il contributo analizza le crisi che attraversano l'università contemporanea – dalle tensioni istituzionali al declino demografico, dall'impatto della didattica digitale alle sfide della conoscenza nell'era dell'IA – e mette in luce come ogni crisi, intesa come momento di scelta, giudizio e trasformazione, possa rappresentare un'opportunità di ripensamento, rilancio e riforma, stimolando una riflessione sul futuro dell'istruzione terziaria superiore.

Parole chiave

Università; Crisi; Sistemi Educativi; Istruzione terziaria; Insegnanti.

The contribution analyzes the crises affecting contemporary universities – from institutional tensions to demographic decline, from the impact of digital education to the challenges of knowledge in the era of AI – and highlights how each crisis, understood as a moment of choice, judgment, and transformation, can represent an opportunity for rethinking, revitalizing, and fostering a reflection on the future of higher education.

Keywords

University; Crisis; Education system; Higher Education; Teachers.

✉ Corresponding author: francesco.magni@unibg.it



Nuova Secondaria n. 10 - Position Paper / Verso il III seminario di Venezia 2025

L'università è attraversata da diverse "crisi" che ne mettono in discussione il ruolo e le funzioni che essa ha ricoperto negli ultimi decenni. L'ultima, in ordine cronologico e su scala planetaria, è la vicenda che ha visto e vede tuttora coinvolte le prestigiose università americane della Ivy League e le interlocuzioni, tutt'altro che amichevoli e dialoganti, con la nuova amministrazione del governo americano. Il caso forse più "eclatante" è stata la lettera di risposta da parte della Harvard University nel maggio 2025 indirizzata al *Secretary of Education* statunitense Linda McMahon con la quale l'università riaffermava il suo impegno nella tutela della libertà di espressione e di pensiero, contrastando ogni tipo di ingerenza governativa¹. La querelle, riportata con grande risalto dai media internazionali di tutto il mondo, pone in discussione ed arriva fino a minacciare il ruolo autonomo e indipendente che l'istituzione universitaria è da sempre chiamata a svolgere nel contesto delle democrazie contemporanee. Una disputa che appare tutt'altro che superata visto che, proprio nel momento in cui si scrive, giunge la notizia della decisione di vietare l'iscrizione di studenti stranieri ad Harvard: una decisione particolarmente violenta visto che gli studenti internazionali dell'ateneo sono più di 6.000 e rappresentano circa il 27% del totale della popolazione studentesca². Ma la "crisi" si estende anche ad altre dimensioni come quelle dell'efficacia dell'offerta formativa, del livello degli apprendimenti in uscita, delle possibilità occupazionali (e/o di investimento rispetto al debito contratto – come nel caso americano – per la frequenza dei corsi)³. Detto in altri termini, vale ancora la pena iscriversi e frequentare un corso universitario⁴. Anche l'università italiana, a distanza di quindici anni dall'ultima riforma complessiva⁵, vive un momento di rimessa in discussione e dibattito circa il suo futuro⁶. Com'è noto il termine "crisi" deriva dal verbo greco κρίνω che può essere inteso come separare, distinguere ma anche come decidere e giudicare: "crisi", dunque, secondo questa derivazione, non rappresenta necessariamente un significato negativo, quanto indica piuttosto l'opportunità di approfondire il giudizio e, quindi, la necessità di operare delle scelte, trovandoci in un punto di svolta decisivo per il futuro, per intraprendere opportunità di ripensamento e rilancio in una data situazione. La "crisi" perciò è innanzitutto un'opportunità per rimettere in discussione paradigmi, pratiche e traiettorie consuete, intraprendendo strade almeno parzialmente ignote, riscoprendo così da un lato i motivi e gli elementi essenziali che costituiscono la ragion d'essere dell'istituzione universitaria, dall'altro come ci ha insegnato Hannah Arendt, ogni "crisi" rappresenta un'opportunità per tomare alle domande di fondo: essa «esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepi, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce»⁷. In questa prima parte del mio discorso, dunque, proverò a richiamare sinteticamente alcune tra le principali "crisi" che mettono in discussione l'attuale sistema universitario, ponendo per ciascuna di esse alcune domande di stimolo e discussione per il proseguo del discorso.

¹ Lettera di Alan M. Garber, presidente della Harvard University a Linda E. McMahon, Secretary of Education, US Department of Education, 12 Maggio 2025 <https://www.harvard.edu/research-funding/wp-content/uploads/sites/16/2025/05/Letter-from-Harvard-President-Alan-M.-Garber-to-the-Honorable-Linda-E.-McMahon.pdf>.

Per un approfondimento sul tema cfr. F. MAGNI, *La libertà di espressione nelle università tra USA ed Europa. Una prospettiva pedagogica*, Edizioni Studium, Roma 2022. Si veda anche M. SECKELMANN, L. VIOLINI, C. FRAENKEL-HAEBERLE, G. RAGONE (eds.), *Academic Freedom Under Pressure?*, Springer, Cham 2021.

² M.S. Schmidt, M.C. Bender, *Trump Administration Says It Is Halting Harvard's Ability to Enroll International Students*, «New York Times», 22 maggio 2025. <https://www.nytimes.com/2025/05/22/us/politics/trump-harvard-international-students.html>.

³ Cfr. H.H. Friedman, *The education irony: when college degrees lead to unemployment, mindless thinking, debt, and despair*, in «Academia Mental Health and Well-Being», n. 2, 2025, pp. 1-10. Da notare, incidentalmente, che la sede stessa di pubblicazione di un tale contributo – la piattaforma Academia.edu – può essere letto come un atto di "sfida" rispetto alle tradizionali riviste scientifiche.

⁴ W. Bennett, D. Wilezol, *Is College worth it?*, Thomas Nelson, Nashville TN 2013.

⁵ Legge 30 dicembre 2010, n. 240, Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. Sul tema si vedano V. Cappelletti, G. Bertagna (a cura di), *L'università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012; S. Paleari (a cura di), *Il futuro dell'Università italiana dopo la riforma*, Giappichelli, Torino 2015.

⁶ Tra i numerosi recenti interventi pubblici, si richiamano, a titolo di esempio, i seguenti: A. Graziosi, *Università, questione di interesse nazionale*, Il Foglio, 6 gennaio 2025; S. Paleari, *Che cosa serve all'università*, Il Foglio, 31 gennaio 2025; A. Berardinelli, *L'università, la cultura di massa e lo studioso che non legge perché studia*, Il Foglio, 8 febbraio 2025; E. Galli della Loggia, *L'università sotto esame*, Il Foglio, 31 marzo 2025; E. Franzini, *Atenei, un tagliando necessario*, Corriere della Sera, 19 aprile 2025.

⁷ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2017, p. 229.



L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte

Le crisi come opportunità

1. La prima “crisi”, che in realtà deve ancora spiegare i suoi effetti più dirompenti, è quella dell’inverno demografico che si abatterà violentemente nei prossimi anni sul sistema di istruzione italiano e, in misura graduale ma crescente, anche su quello universitario. Particolarmente pesante sarà l’impatto su alcune regioni del Paese. In un contesto come l’Italia che sta “invecchiando”, ci saranno meno giovani e quindi, meno studenti, al netto del possibile quanto difficoltoso aumento dei tassi di conseguimento del diploma terziario. Come fare fronte – in tempi brevi – a questo mutato contesto demografico? Un calo nei numeri assoluti di studenti diplomati significa necessariamente un corrispettivo calo delle matricole universitarie? Per alcuni atenei, è inutile nasconderselo, è in gioco la loro stessa sopravvivenza futura.

2. La seconda “crisi”, sviluppata in maniera dirompente dopo la pandemia del Covid-19, riguarda il rapporto tra reale e digitale, esperienza formativa “in presenza” e “telematica/a distanza”. A fronte di un forte aumento dei numeri di iscrizioni per le università online – passate da circa 1.500 iscritti nell’a.a. 2004/2005 ad oltre 270.000 nel 2023/2024, più che raddoppiando il numero di iscritti che avevano nel 2018/2019 pari a poco più di 112.000 – si pone il tema di come immaginare un superamento di questa finora consueta separazione tra atenei “tradizionali” e “virtuali” attraverso forme di ibridazione dell’esperienza didattica, in uno scenario che vede un accesso dibattito in merito⁸.

Di fronte a questo quadro, è sostenibile, opportuno e auspicabile una guerra tra i due fronti oppure è necessario un aggiornamento, anche normativo, dei requisiti e condizioni in un’ottica di superamento di questa separazione e contrapposizione? Avere a che fare con istituzioni che offrono – in molti casi for profit – attività didattica a distanza agli inizi degli anni 2000 sollevava problematiche e questioni molto differenti rispetto all’oggi.

3. La terza “crisi” riguarda il mutato contesto antropologico, nel quale alle istituzioni educative viene sempre più richiesto di farsi carico anche di situazioni di fragilità, malessere, insicurezza delle giovani generazioni. E se da un lato è vero che ogni generazione è sempre “nuova” rispetto alle sfide del tempo che vive, dall’altro le conseguenze del periodo pandemico, l’impatto delle nuove tecnologie e dei social network sembrano delineare problematiche nuove, almeno per la loro diffusione e pervasività⁹.

4. La quarta “crisi”, infine, riguarda quella che potremmo definire la sfida della conoscenza: nel mondo dell’infocrazia e dell’Intelligenza Artificiale, infatti, perché un giovane dovrebbe intraprendere un percorso impegnativo (e spesso anche costoso) formativo di conoscenza? Vale ancora la pena formarsi tramite l’istituzione universitaria se il contesto sociale odierno e massmediatico, talvolta, sembra privilegiare altri valori? Domande che si aggravano ulteriormente in un momento storico nel quale le fonti di accesso alla conoscenza, non solo di carattere divulgativo ma spesso anche altamente qualificate dal punto di vista scientifico, consentono la scelta di numerose opzioni su scala globale fino a qualche anno fa impensabili (si pensi per esempio al fenomeno dei MOOCs online offerti ormai da numerose piattaforme e da istituzioni universitarie tra le più prestigiose al mondo)¹⁰. L’era esclusivista della formazione terziaria concepita come regno indiscusso delle università all’interno di una sfera di controllo dei pubblici poteri degli Stati nazionali sembra essere intaccata dunque da più parti. E non basta a difenderla la motivazione, pur presente, del conseguimento di un titolo di studio avente valore legale come condizione di accesso a determinate professioni. Sembra avverarsi quello che prefigurava Paul Ricœur laddove scriveva che alla «bulimia dei mezzi corrisponde quella che potremmo chiamare un’anoressia dei fini»¹¹: man mano che si moltiplicano gli strumenti e le tecniche per conoscere la realtà, sembra infittirsi la nebbia circa la direzione e il senso ultimo di tale ricerca.

⁸ A titolo di esempio, si richiamano, a favore, P. Limone, S. Morsanuto, *Atenei telematici, una comunità variegata con studenti di età, cultura ed esperienza diverse*, Corriere della Sera, 8 aprile 2025; in senso critico, l’intervento del professor Sabino Cassese, «*Università telematiche, il vero pericolo è il vuoto di formazione critica*», Il Sole 24 Ore, 21 marzo 2025. In tema si veda anche il position Paper dell’Istituto Bruno Leoni, C. Lottieri, *Università tradizionali e telematiche. Perché una guerra non ha senso*, IBL, 2024.

⁹ J. Haidt, *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Rizzoli, Milano 2024 [trad. it. a cura di R. Prencipe, L. Rodinò, *The anxious generation*, Allen Lane 2024]. Da una prospettiva italiana si veda il recente M. Rovelli, *Non Siamo capolavori. Il disagio e il dissenso degli adolescenti*, Laterza, Bari-Roma 2025.

¹⁰ P. Kim, *Massive Open Online Courses. The MOOC Revolution*, Routledge, New York and London 2015.

¹¹ P. Ricœur, *La critique et la conviction*, Calmann-Lévy, Paris 1995 [*La critica e la convinzione. A colloquio con François Azouvi e Marc de Launay*, trad. it. a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1997, p. 150].



Nuova Secondaria n. 10 - Position Paper / Verso il III seminario di Venezia 2025

Di fronte a tali “crisi” non ci si può, perciò, accontentare di risposte preconfezionate, di imboccare percorsi “già saputi” e intrapresi: occorre giudicare, decidere e agire nell’*hic et nunc* che ci è dato, riscoprendo antiche saggezze¹² e, al contempo, ricercando nuovi paradigmi innovativi, sostenibili e generativi¹³ per il bene della singola persona e delle comunità nel loro insieme.

Le tre gambe del sistema terziario d’istruzione: università, ITS Academy, AFAM

Finora abbiamo fatto riferimento solo all’università in quanto tale, ma lo scenario dell’istruzione terziaria si compone, com’è noto, almeno di due altri pilastri, quello degli ITS Academy e quello delle istituzioni formative dell’AFAM – Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica.

Per provare ad innalzare la quota di laureati almeno triennali come richiesto a livello europeo, infatti, da sola l’università non può farcela. Il target fissato come media a livello europeo per il 2030 è quello di raggiungere il 45% di giovani tra i 25-34 anni che abbiano conseguito un titolo di studi di livello terziario, quindi almeno corrispondente all’EQF V (diploma ITS biennale) o VI (diploma ITS triennale, laurea triennale). Secondo i dati Eurostat disponibili il nostro Paese si ferma al 30,6% a fronte di percentuali ben più alte, per esempio, in Germania (38,4%), Francia (51,9%) e Irlanda (62,7%)¹⁴.

Su questo sfondo, è motivo di speranza la crescita, ancora limitata ma sempre più decisa (anche grazie alla legge n. 99/2022 istitutiva del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore e al forte sostegno del PNRR) che ha visto protagoniste le Fondazioni ITS Academy negli ultimi anni e che mira ad avvicinare anche l’Italia ai modelli di istruzione tecnologica terziaria già diffusi in altri paesi europei¹⁵. Nel 2013 le Fondazioni ITS erano poco più di 60 mentre oggi sono ben 109 (dati del 2023); nello stesso periodo di tempo, i percorsi formativi monitorati sono passati da 63 a 450 e gli studenti iscritti sono cresciuti da 1.512 a 11.834. La Lombardia risulta la regione con più iscritti con 2.776 studenti nei 112 percorsi formativi attivi. Invece che una sterile competizione tra questi tre segmenti, appare strategico pensare la loro convivenza secondo un’ottica di feconda collaborazione. A fronte di regole chiare e di una rigorosa trasparenza nelle prassi e nelle proposte formative per gli studenti, si possono immaginare e attuare proficue sinergie con un unico grande obiettivo: quello di aiutare ciascun giovane a trovare la propria strada, di maturare a pieno i propri talenti e di contribuire così alla soddisfazione non solo professionale ma personale nella integralità di ciascun giovane. Questo deve però avvenire in un quadro regolatorio e di prassi che forse necessita alcuni chiarimenti: bisogna, infatti, rifuggire da facili scorciatoie per un accumulo di titoli di tipo “credenzialistico” che rappresentano un inganno innanzitutto per le giovani generazioni. Non è serio, infatti, offrire la possibilità di un facile conseguimento in contemporanea di un diploma ITS Academy e di una laurea triennale, spesso conseguita in modalità telematica nell’arco di un medesimo triennio, a fronte di percorsi formativi e profili professionali in uscita ben differenti e che, come tali, devono essere presentati e rimanere distinti. In una prospettiva di corretta e sana collaborazione – sulla scia di quanto prefigurato dall’art. 8 della L. 99/2022 attraverso la declinazione dei patti federativi tra ITS Academy e Università finalizzati al miglioramento della qualità, dell’efficienza e dell’efficacia dell’offerta formativa, dell’attività di ricerca e della capacità gestionale attraverso la condivisione delle risorse logistiche, umane, strumentali e finanziarie – le tre gambe del sistema terziario di istruzione superiore potrebbero invece contaminarsi tra loro acquisendo le caratteristiche migliori gli uni dagli altri, nella prospettiva di creare quell’ecosistema formativo scuola-università-accademie/conservatori-ITS Academy-imprese e mondo del lavoro che è sempre più necessario andare a costruire. La sfida della filiera tecnologica-professionale (c.d. “4+2) e dei campus integrati potrebbe rappresentare un esempio in grado non tanto di stravolgere con un battito d’ali l’intero sistema, ma capace di rappresentare una concreta dimostrazione che è possibile immaginare e realizzare nuovi percorsi formativi tra livello secondario e terziario integrati, flessibili e innovativi¹⁶. Ecosistemi che

¹² Cfr. F. Magni, *L’università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*, Edizioni Studium, Roma 2023.

¹³ Cfr. A. Prencipe, *Università generativa: internazionale, interdisciplinare, innovativa*, Il Mulino, Bologna 2024.

¹⁴ Eurostat, *Educational attainment statistics* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics.

¹⁵ Per esempio, per una comparazione con la Germania si veda il volume a cura di P. Bertuletti, J. K. Schmess, F.-A. Baumann, D. Frommberger, F. Magni (eds.), *Vocational Education in European Regions: Lower Saxony and Lombardy in Comparison*, wbv Publikation, Bielefeld 2024.

¹⁶ Legge 8 agosto 2024 n. 121, *Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*. Sul tema si veda G. Bertagna, *Umanesimo tecnologico-professionale e filiera sperimentale*, in «Nuova Secondaria», n. 4, 2024, pp. 27-31; C. Mariani, *La filiera tecnologico-professionale e il rilancio dell’istruzione tecnica*, in «Nuova Secondaria», n. 9, 2025, pp. 41-45.



L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte

dovrebbero partire dai contesti territoriali di riferimento per poi tracciare collaborazioni internazionali tra reti universitarie su scala globale, come già avviene in alcuni casi di “alleanze” strategiche in ambito europeo¹⁷.

Oltre il titolo di studio: personalizzazione e flessibilità dei percorsi formativi, certificazione delle competenze, orientamento, occupabilità

Di fronte al contesto e alle sfide sopra richiamate, si prevedono nel prossimo futuro ulteriori interventi di riforma e aggiornamento di quanto previsto dalla normativa vigente in particolare in termini di governance, “pre-ruolo” e accesso ai ruoli universitari, internazionalizzazione. Molti, dunque, sarebbero i “fronti” sui quali riflettere ma in questo caso ci limiteremo a quello dell’università dal punto di vista dello studente. Delle tre tradizionali missioni – didattica, ricerca e “terza missione”¹⁸ – ci concentreremo quindi sulla prima. Non è questa nemmeno la sede per una rimessa in discussione dell’intero impianto del c.d. “3+2”¹⁹: è sotto gli occhi di tutti che le motivazioni che avevano portato alla separazione tra laurea triennale e laurea magistrale non ha portato molti degli effetti voluti e sperati. Tra tesi di laurea triennale – in molti casi nemmeno più discusse pubblicamente – sempre più simili a semplici relazioni di tirocinio, duplicazione di insegnamenti simili tra i due percorsi e allungamento dei periodi di conseguimento dei titoli, sarebbero numerosi i motivi di riflessione. Ma pur avendo la pedagogia una caratura “utopica”, ci limiteremo ad alcune considerazioni percorribili all’interno di questa impalcatura ordinamentale di riferimento.

Il primo aspetto riguarda la centralità di una dimensione interdisciplinare del percorso universitario. Se, infatti, la sfida dell’umanesimo scientifico-tecnologico vale per il secondo ciclo, a maggior ragione è necessario affrontarla con decisione anche nel segmento terziario dell’istruzione. Ha scritto recentemente Jacques Attali in proposito: «Aristotele era tanto filosofo quanto scienziato, Leonardo da Vinci era contemporaneamente pittore, scienziato, architetto, matematico e musicista. [...]. Nulla è più necessario che creare ponti tra saperi distanti tra loro; nulla invita più all’umiltà che essere costantemente dei principianti»²⁰. Il secondo punto riguarda il tramonto della c.d. lezione “frontale”. È un dato di fatto che molte istituzioni formative siano ancora bloccate all’interno di schemi organizzativi e ordinamentali che si reggono su impostazioni di tipo “fordistico” con una impostazione ancora per lo più frontale delle lezioni organizzate in rigidi semestri e una separazione delle attività didattiche che presuppone una concezione epistemologica severamente suddivisa in discipline autoreferenziali tra loro. Questo nonostante anche la normativa ormai non preveda più la lezione frontale in quanto tale ma, pur con una perifrasi di non immediata ricezione, lo «svolgimento dell’insegnamento nelle varie forme previste»²¹. Al tempo dell’Intelligenza Artificiale il docente non è più chiamato evidentemente a trasmettere agli studenti mere nozioni scollegate tra loro. E neppure, come un certo indirizzo vorrebbe ormai far pensare, di disfarsi dei contenuti dei saperi e delle conoscenze per insegnare direttamente competenze relative al carattere o al modo di affrontare la vita secondo le differenti declinazioni delle *soft skills*, *non-cognitive skills*, *socio-emotional skills*, *character skills*²². Egli è, invece, chiamato a un compito più alto e più arduo che consiste nel testimoniare attraverso l’insegnamento di determinate conoscenze, una passione per il sapere e di rappresentare una guida sicura alla scoperta dei nessi tra le discipline. Newman direbbe per aiutare lo studente a scoprire i nessi tra le cose, cioè le

¹⁷ Si pensi per esempio alla *European Universities Initiative* promossa a partire dal 2019 dalla Commissione Europea e che vede oggi ben 65 consorzi che coinvolgono più di 570 università da 35 Paesi. A titolo di esempio si permette di far riferimento al consorzio di 10 istituzioni di *Higher Education* promosso dalla rete BAUHAUS4EU (<https://www.bauhaus4.eu>) e che vede anche l’Università degli Studi di Bergamo tra i partecipanti. Per un approfondimento sul tema si rimanda al report European Commission, *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2025 e al volume a cura di U.-D. Ehlers, L. Eigbrecht (eds.), *Creating the University of the Future. A Global View on Future Skills and Future Higher Education*, Wiesbaden, Germany, 2024, in particolare p. 151.

¹⁸ Sulla c.d. “terza missione” ci si limita a segnalare, in senso di discussione critica, i seguenti recenti interventi: C. Marazzini, *È necessaria la terza missione per l’università?*, «Il Mulino», 7 novembre 2024 <https://www.rivistailmulino.it/a/necessaria-la-terza-missione-per-l-universita>; C. Giunta, *Le missioni dell’università sono due, non tre*, «Il Post», 9 gennaio 2025 <https://www.ilpost.it/2025/01/09/giunta-le-missioni-delluniversita-sono-due-non-tre>.

¹⁹ Per una ampia discussione sul tema si segnala il recente volume di G. Belardelli, E. Galli della Loggia, L. Perla (a cura di), *Università addio. La crisi del sapere umanistico in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2025.

²⁰ J. Attali, *Conoscenza o barbarie. Storia e futuro dell’educazione*, trad. it. a cura di E. Bitossi, G. Cianfrocca, Fazi Editore, Roma 2025, p. 432 [*Histoires et avenir de l’éducation*, Flammarion, Paris 2022].

²¹ Cfr. comma 6-sexies della legge n. 79/2022 che ha modificato l’art. 1, comma 16, della legge 4 novembre 2005, n. 230.

²² Sul tema si vedano a titolo di esempio i volumi di A. La Marca, *Soft Skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2020; G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021; A.M. Maccarini, *L’educazione socio-emotiva*, Il Mulino, Bologna 2021; T. Agasisti (Ed.), *Istituzioni scolastiche e sviluppo delle competenze socioemotive. Modelli di riferimento, esperienze italiane e prospettive*, Guerini, Milano 2023.



Nuova Secondaria n. 10 - Position Paper / Verso il III seminario di Venezia 2025

«loro mutue e autentiche relazioni»²³, riuscendo così a distinguere «la fine in ogni inizio, l'origine in ogni fine, la legge in ogni interruzione»²⁴. Analogamente il filosofo tedesco Schleiermacher aveva sottolineato che il fine dell'università non è tanto appena «l'acquisizione pura e semplice di conoscenze qualsiasi»²⁵; quanto piuttosto «il sapere»²⁶ in quanto tale nel cui campo «tutto è interdipendente e coincide»²⁷; in questo recuperando l'antico senso di *universitas*. Perciò, recuperando una visione unitaria della realtà e della conoscenza, sosteneva che «una cosa appare tanto più incomprensibile e confusa, quanto più viene spiegata per sé stessa: infatti, a voler essere rigorosi, non si può analizzare un oggetto particolare se non in relazione con tutti gli altri. L'elaborazione di una parte del sapere dipende, dunque, da quella di tutte le altre»²⁸. Il rischio, altrimenti, sarebbe quello di crescere una nazione di «*idiot savants*», come si diceva dei diplomati dell'École Normale nel XIX secolo in Francia: «sapevano tutto, ma, purtroppo, nient'altro»²⁹. L'obiettivo, dunque, dell'università sarà quello di formare uomini e donne che siano in grado di considerare il particolare oggetto di studio «non in sé stesso, ma in una rete di relazioni scientifiche», includendolo «in un insieme più vasto, senza mai separarlo dall'unità e totalità della conoscenza»³⁰. Il terzo aspetto riguarda la possibilità di ampliare, valorizzando l'autonomia delle singole università, la progettazione di percorsi formativi flessibili e personalizzati. In questa direzione sono da leggere le seppur timide aperture avvenute negli ultimi anni laddove si è consentito agli atenei nella strutturazione dei propri corsi di studio di utilizzare con la più ampia libertà, accanto alle c.d. attività di base e caratterizzanti, anche le discipline affini e integrative³¹. Analogamente si possono leggere nella direzione di una maggior flessibilità anche alcuni recenti indirizzi delle istituzioni europee, in tema di apprendimento permanente e più ampia *employability*³² delle persone attraverso la prospettiva delle microcredenziali³³. Percorsi che si potranno così sempre più ibridare e comporre a partire dalle libere scelte dello studente sulla base dei propri interessi, attitudini, aspettative: non più, dunque, la persona dello studente che deve adattarsi ai dispositivi normativi e istituzionali, pur sempre presenti e necessari, ma l'istituzione universitaria che in misura flessibile e graduale si trasforma in una prospettiva di miglioramento e innovazione permanente attorno alle mutate condizioni del contesto e alle sempre nuove esigenze e richieste di apprendimento degli studenti³⁴.

La formazione degli insegnanti: ovvero scuola e università tra circolo virtuoso e reciproca diffidenza

Un caso paradigmatico per mettere alla prova le possibilità di flessibilità e ibridazione tra differenti contesti e prospettive a cui sono chiamate le istituzioni universitarie è rappresentata dai nuovi percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie istituiti dalla legge n. 79 del 29 giugno 2022 e avviati, sotto la spinta del PNRR, tramite il DPCM del 4 agosto 2023. Questi corsi, giunti alla loro «seconda edizione» costituiscono l'occasione per una più attenta riflessione in merito, con alcune proposte di correzione e miglioramento del sistema finora adottato.

²³ J.H. Newman, *L'idea di Università*, a cura di Angelo Bottone, Edizioni Studium, Roma 2005, VI, 5, p. 132.

²⁴ *Ibid.*, VI, 6, p. 135.

²⁵ F.D.E. Schleiermacher, *Riflessioni occasionali sulle università di modello tedesco*, ora in *Sull'Università*, introduzione e trad. it. a cura di L. d'Alessandro, *La città del sole*, Napoli 1995 [ed. or. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* 1808], p. 110.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*, p. 41.

²⁸ *Ibid.*, pp. 41-42.

²⁹ L'affermazione è contenuta nel testo di D. STEINER, *A Nation at Thought. Restoring Wisdom in America's Schools*, Roman & Littlefield, New York 2023, p. 99, la cui edizione italiana è in corso di pubblicazione [*La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, Edizioni Studium, Roma 2025, trad. it. di V. Capriotti].

³⁰ *Ibid.*, pp. 61-62.

³¹ D.M. n. 133 del 3 febbraio 2021 che ha modificato gli attuali ordinamenti didattici dei corsi di laurea previsti con D. M. n. 386 del 26 luglio 2007.

³² V. Boffo, *The Transition to Work: Higher Education and Future*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», vol. 19, n. 2, 2019, pp. 58-74.

³³ Si veda la raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 16 giugno 2022 relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità (2022/C 243/02) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.243.01.0010.01.ITA. Per una lettura pedagogica del tema si rinvia a B. Bruschi, M. Repetto, M. Talarico, *Microcredential e lifelong learning: una riflessione pedagogica*, in «Rivista CQIA», n. 37, 2022, pp. 56-67.

³⁴ Per un approfondimento sul punto si rimanda a quanto delineato nel paragrafo 2.3 *Interdisciplinarietà curricolare, autonomia didattica e flessibilità organizzativa*, in F. Magni, *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*, cit., pp. 141-146. Si vedano anche le conclusioni dello studio di G. Koutsouris, A. Mountford- Zimdars, K. Dingwall, *The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change*, in «Research in Post-Compulsory Education», vol. 26, n. 2, 2021, pp. 131-147.



L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte

In premessa si segnala che le osservazioni che seguono si riferiscono al solo percorso da "60 CFU" in una sua versione "a regime", superata dunque l'attuale fase transitoria che prevede anche i percorsi da "30-36 CFU"³⁵. Un efficace sistema di formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe prevedere una regia complessiva assegnata all'istituzione universitaria con il compito di garantire e tutelare la qualità del percorso³⁶, unita ad una forte collaborazione tra università e istituzioni scolastiche nell'ottica di un'offerta formativa fondata sul paradigma dell'alternanza formativa in una continua ricorsività e proficuo intreccio tra teoria e pratica³⁷. In quest'ottica, particolare attenzione va riservata alle attività di tirocinio diretto nelle scuole e di tirocinio indiretto guidate e condotte dai tutor³⁸. In primo luogo, a livello preliminare, è di tutta evidenza che le tempistiche e le scadenze a cui sono state sottoposte le università nell'avvio e soprattutto nella conclusione di queste prime due edizioni dei percorsi sono state ai limiti dell'impossibile. Raccogliendo l'invito di Rousseau sappiamo bene che in educazione occorre saper perdere tempo per guadagnarne³⁹. Quindi, per il prossimo futuro, una condizione essenziale è quella di prevedere una più diversa e più ampia calendarizzazione, trasformando in triennale gli accreditamenti e le previsioni del fabbisogno, con un'autorizzazione annuale del numero di posti annuale messi a disposizione. Si tratta, in altri termini, di allineare in maniera armonica le differenti scadenze dei due ministeri coinvolti (MUR-MIM) e le differenti esigenze del contesto universitario e scolastico, sul modello di quanto già avviene per esempio nella programmazione dei corsi di Scienze di Formazione Primaria.

Allo stesso tempo è necessario prevedere distacchi (esoneri) dei tutor coordinatori almeno triennali, per poter consentire quella stabilità nella programmazione, continuità nella collaborazione, nonché certezze nelle legittime aspettative personali e professionali degli insegnanti coinvolti senza le quali anche il garantire gli elementi base del sistema si rivela una sfida ciclopica e sempre emergenziale. Questi "aggiustamenti" – necessari e fondamentali, ancorché semplicemente frutto di buona amministrazione ordinaria – rappresentano dei presupposti per uscire dall'attuale fase transitoria/emergenziale e poter progettare e attuare in maniera più efficace tali percorsi secondo le seguenti, possibili, ulteriori direttive. Si ritiene opportuna innanzitutto una sempre maggior integrazione tra i percorsi di Laurea Magistrale e quelli abilitanti all'insegnamento dei 60 CFU: si tratta non solo, come già avviene, di consentire agli studenti magistrali di conseguire quasi contemporaneamente la Laurea Magistrale e l'abilitazione all'insegnamento quanto di prevedere connessioni e intrecci con i due percorsi formativi⁴⁰. Questo dialogo riguarda tutti gli aspetti che costituiscono i corsi da 60 CFU: dai moduli sulla didattica delle discipline, che non devono ridursi ad una mera ripetizione di contenuti già appresi; a quelli pedagogici-didattici, che possono approfondire con curvature differenti rispetto all'ambito disciplinare di riferimento; fino a quelli relativi al tirocinio diretto e indiretto che possono beneficiare della contemporanea frequenza tra corso di laurea magistrale e corso abilitante. Sarà forse così possibile perseguire una conoscenza più significativa⁴¹, che superi un apprendimento superficiale di nozioni scollegate tra loro, privilegiando così l'approfondimento dei nessi tra le differenti prospettive epistemologiche e tra riflessioni teoriche e situazione pratiche nel contesto scolastico di riferimento. È in questa direzione che si muoveva l'Allegato A del DPCM del 4 agosto 2023 nel quale si enunciava il profilo del docente abilitato all'insegnamento che dovrebbe essere in grado di «dimostrare padronanza in relazione ai nuclei basilari dei saperi disciplinari, delle epistemologie e delle metodologie contemporanee, di quelle utilizzate anche nel passato e delle principali connessioni interdisciplinari esistenti tra le discipline a cui si riferisce la classe di concorso o alle altre discipline». In secondo luogo occorre rendere più stabili e strutturali i percorsi formativi abilitanti per insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria (Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria), degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado (60 CFU) e per la specializzazione per il sostegno, ai quali potrebbero aggiungersi come formazione iniziale quelli in preparazione ai concorsi per Dirigente Scolastico e DSGA, nonché quelli per la formazione continua di tutto il personale della scuola in servizio, prefigurando una ulteriore

³⁵ Per una prima analisi di questa fase sia consentito rimandare a F. Magni, *Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: an overview*, in «European Journal of Teacher Education», 2024, pp. 1-16.

³⁶ B. Moon (eds.), *Do Universities have a Role in the Education and Training of Teachers? An International Analysis of Policy and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.

³⁷ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

³⁸ M. Heinz, *The Practicum in Initial Teacher Education: Enduring Challenges, Evolving Practices and Future Research Directions*, in «European Journal of Teacher Education», 2024, vol. 47, n. 5, pp. 865-875 <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2428031>; L. D. Sasanelli, *Guida al tirocinio diretto ed indiretto. Osservazione, identificazione dei problemi e riflessione critica sulle pratiche*, Edizioni Studium, Roma 2024.

³⁹ Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2016, p. 232.

⁴⁰ G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.

⁴¹ OECD, *Unlocking High-Quality Teaching*, OECD Publishing, Paris 2025, p. 71. Sul punto si veda l'intero capitolo 3, *Crafting quality subject content*, in particolare pp. 71-94.



Nuova Secondaria n. 10 - Position Paper / Verso il III seminario di Venezia 2025

evoluzione degli attuali *Teaching and Learning Centers* come veri e propri hub della formazione all'interno di ogni ateneo e, per quanto riguarda l'esterno, incrementando il contatto e la collaborazione virtuosa con tutti gli altri player educativi di riferimento del territorio (dai servizi educativi per l'infanzia fino al sistema degli ITS Academy).

Si è consapevoli che, al termine di questo scritto, sono forse di più le questioni aperte e i problemi da affrontare, rispetto alle risposte che forse era lecito aspettarsi. Ma forse il primo modo per non sottrarsi alle sfide del nostro tempo è quello di individuarle con franchezza per poter avviare una discussione sui temi di fondo e sulle possibili declinazioni. Se questo scritto avesse raggiunto tale obiettivo sarebbe già un contributo al dibattito che si preannuncia vivace e avvincente.

Francesco Magni
Università degli Studi di Bergamo