

XXIV
LA SOCIETÀ FORMATIVA
Collana di studi e problemi di Pedagogia Sociale

diretta da
UMBERTO MARGIOTTA

Comitato scientifico della collana:

UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

IVANA PADOAN (Università Ca' Foscari, Venezia)

JEAN MARIE BARBIER (CNAM Parigi)

JOHN POLESEL (Università di Melbourne, Australia)

MARIA TOMARCHIO (Università di Catania)

ISABELLA LOIODICE (Università di Foggia)

MAURA STRIANO (Università di Napoli Federico II)

SILVIA KANIZSA (Università di Milano Bicocca)

SIMONETTA ULIVIERI (Università di Firenze)

GIUSEPPE ELIA (Università di Bari)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di double blind referee

Ivana Padoan

{a cura di}

LA RESPONSABILITÀ
CULTURALE E SOCIALE
DELL'UNIVERSITÀ



ISBN volume 978-88-6760-452-4
ISSN collana 2284-3000



2016 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopio un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

INDICE

1. The cultural and social responsibility of the University
La responsabilità culturale e sociale dell'università
Ivana Padoan, *Università Ca' Foscari Venezia* 9

Parte I

La responsabilità della governance

2. L'università nel tempo delle sfide globali
Piano strategico dell'Università Ca' Foscari (allegato finale p. 441)
Michele Bugliesi, *Rettore Università Ca' Foscari Venezia* 43
3. La responsabilità sociale e culturale dell'università e del pubblico.
Stakeholders e risposte organizzative: il modello di Ca' Foscari
Alberto Scuttari, *ex Direttore generale Università Ca' Foscari Venezia* 57
4. Papel y lugar de la dirección de la educación superior en el marco de la responsabilidad social y cultural de la Universidad en Francia
Marcel Pariat, *Université Paris Est Créteil* 67
5. A avaliação como mecanismo de regulação e a missão social e cultural da Universidade
Carmen Cavaco, *Instituto de Educação, Universidade de Lisboa* 81
6. Exploration du système de gouvernance de l'Université des Antilles et de la Guyane Française au regard des principes de la Responsabilité Sociétale
Ellen Yala, Patrice Lemus, *ARACT Université Antilles-Guyane* 95
7. Università e territorio la sfida culturale e professionale
Cammelli Andrea, Giorgio Alberti, *Università Bologna Alma Laurea* 105

Parte II

La responsabilità culturale

8. Responsabilidad social y cultural de la universidad frente al dispositivo de VEA: un incentivo al cambio de las prácticas académicas de formación e investigación?
Pascal Lafont, *Universidad de Paris Est Créteil, France* 129

9.	Agendas subregionales de investigación-formación postgraduada en Ciencias Sociales en dos subregiones de Caldas, Colombia. Una ruta de responsabilidad social de la Universidad Juan Manuel Castellanos Obregón, Edgar David Serrano, Moya Mario Hernán López , <i>Universidad de Caldas, Colombia</i>	145
10.	La responsabilidad social y cultural de la Universidad Gladys Julieta Guerrero Walker, Nora Verónica Druet Domínguez, María Teresa Gullotti Vázquez , <i>Universidad Autónoma de Yucatán, México</i> ..	163
11.	Políticas y estrategias de fortalecimiento de la productividad científica en ciencias sociales. El papel del núcleo científico en la interfaz entre la investigación y los problemas de desarrollo de las regiones como una respuesta al compromiso de responsabilidad social universitaria Marianela Denegri Coria, Jocelyne Sepúlveda Aravena, María Pía Godoy Bello, Francisca Silva Layera , <i>Universidad de La Frontera, Chile</i>	175
12.	Il dottorato: formazione alla ricerca attraverso la ricerca Ivana Padoan , <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	197
13.	Inserción de responsabilidad social en la Universidad Salvador Zermeño Méndez , <i>Universidad de León, León, Guanajuato, México</i>	221
14.	Mejora de la reflexividad y de la competencia de aprender a aprender en el proyecto install José González-Monteagudo , <i>Universidad de Sevilla (España)</i> M. Francesca Freda , <i>Universidad Federico II de Nápoles (Italia)</i>	231
15.	Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Ampliación de Capitales Sociales y Culturales de Estudiantes Vulnerables: Avanzando hacia la Equidad en el Aprendizaje en la Universidad de La Frontera Ricardo H. Herrera , <i>Universidad de La Frontera</i>	247
16.	Pratiques discursives et double conséquence sur l'évaluation des pratiques d'apprentissage et de formation en milieu universitaire Michel Dispagne , <i>Université des Antilles et de la Guyane</i>	263
17.	Accompagnement biographique à l'université. Projet professionnel et pluri-identité des étudiants Anne Dizerbo , <i>Université Paris 13/Nord</i>	279

Parte III
La responsabilità sociale

18.	Sviluppo sostenibile e pratiche sociali Fabio Pranovi , <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	293
19.	Ricerca e disegno dei territori: dalle criticità ambientali alla cura dei luoghi Francesco Vallerani , <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	305
20.	Le politiche di conciliazione vita-lavoro dell'Università Ca' Foscari Monica Gussoni , <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	317
21.	Desplazamiento climático y comunidades resilientes: desafíos para la academia y la política pública José Amar, Camillo Madariaga, Raimundo Abello, Marina Martínez, Leider Utria, Lorenzo Zanello , <i>Universidad Uninorte Colombia</i>	331
22.	Responsabilidad Social en la Universidad de La Frontera, Chile: El caso de Boyeko Míreya Palavecinos T. , <i>Departamento de Psicología, UFRO Chile</i>	343
23.	Un espace citoyen de partage des savoirs: l'Université Ouverte du Sujet dans la Cité Christine Delory-Momberger , <i>Université Paris 13</i>	353
24.	Università, innovazione e territorio: The Urban Innovation Bootcamp Giancarlo Corò, Alessandra Scroccaro , <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	363
25.	L'università del volontariato e la formazione dei volontari civili Ivana Padoan, Alessia Crespan, CSV-TV , <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	383
26.	Bilancio sociale e bilancio di genere a cura di Ivana Padoan, Giorgia Zattoni, Marco Porzionato con il contributo di Lara Bogani, Marcella Leo, Sara Marson, Sara Mengozzi, Giulia Messineo, Giulia Napolitano, Giulia Pancaldi, Giulia Ricchi, e tutti gli studenti del Corso di Genери e Formazione, <i>Università Ca' Foscari Venezia</i>	403
27.	Le reseau REDFORD: les Université en reseau Marcel Pariat , <i>Président du réseau REDFORD international, Université Paris 12 Créteil</i>	437

1.

The cultural and social responsibility of the University

Ivana Padoan

Università Ca' Foscari Venezia

Redford International

As evinced by the different international analysis the attention to universities, has become an urgent need for the new emerging countries, for those countries that are struggling to overcome conflict and trying to freed from violence, from social and cultural poverty, but also, to a greater extent, for the more advanced countries that towards cultural competition, are facing transnational innovation difficulties.

The ability to coagulate multiple resources, to activate processes of intercultural, cultural changes, social and economic transformations, process of mobilization of young people, of researchers by the innovating countries, is the basis of a new idea of democracy. A democracy of: human capital, of resources, of the role of peoples, of institutions and communities, a democracy from the standpoint of the quick changes, mutual and dependent relations that these changes entail.

Overcoming the markets constraints of knowledge, the constraints of mobility, of culture, of training, places the universities under a double viewpoint aspect: on one side the ability to interact innovation in its territory and on the other the investment with strategic partnerships, border, network development, capable to build leadership and cooperation.

This is an effort that universities must do in the present situation because of competition and innovation that puts them in comparison not only one with the other, but between universities and enterprise, universities and private companies, universities and research bodies and training, universities and the territory. It is in this contest that the different devices of the universities must be reinterpreted in the perspective of qualitative development, effective consultation and transformative impact of cultural and social territories, far and near.

The book contains essays that from 2014 onwards are the subject of strate-

gic meetings between the European and South American universities belonging to the *Reseau international de la Redford*.

The REDFORD was created as a connecting network between different contexts and experiences but above all within different shapes and governance. The authors of this volume questioned about problems often using common languages, demonstrating that the University, despite distances and differences, have common problems and show a cultural profile capable of international and transnational developments.

If the university in its context poses a problem of governance and of developmental strategy, its responsibilities on the international field is even greater where the political, academic sphere and the economic sphere are intertwined.

To open the discussion I would like to present here an indicator of H. de Witt (2011) on the status of universities. “The general opinion that universities have of themselves is they believe to be international by their own very nature, so that there would not be a real need to stimulate and guide the internationalization. This statement ignores the fact that universities mostly arose in the eighteenth and nineteenth centuries with clear national guidelines and functions. Internationalization is not inherent in the nature of universities. Instead, it requires a process of integration through some devices¹ capable of highlighting the social and cultural processes of responsibility of which the universities are first bearer”.

1. First device: the cultural, intercultural and transcultural perspective of Universities

The emergence of globalization in all material and immaterial fields through mobility, plurality and diversity, puts the university in a permanent mutual

1 The device is either the network that is established between heterogeneous elements, either the nature of the bond between the elements, and the strategic function to which this system answer, and also the functional overdetermination of each element on the other. In each device / system we must untangle the lines that come from the past and those of the future: what belongs to the archive and what belongs to the present, that which belongs to the history and what belongs to the becoming, what belongs to analytics and what belongs to the diagnosis not in the sense of predicting, but being alert to the unknown person that knocks at the door. Whatever has somehow the ability to capture, orient, determine, intercept, model, monitor and ensure the gestures, behaviors, opinions and speeches of living beings, in-form the subject (Agamben). Agamben defines the subject what results from relationships and, so to speak, from body to body between the living and the devices.

comparison. The challenge is on: quality of research, training and social innovation (third mission), not anymore within their chosen environments but in a continuous of global transcultural process. The institutionalization of international rankings that compare the quantitative and qualitative levels of university production puts the attention to the different evolution levels, on change and transformation of the different universities and how these come in today's innovation required processes.

It emerges the problem of differences in different fields from financial ones to cultural, educational, research, to those of governance.

Today are evident all policy choices and the institutional and social decisions that universities do: the cultural and financial promotion aimed at students; incentives to research, to mobility; the system governability; the educational innovation, teaching and technology; the educational networks of research and production, the foreign exchange and internationalization.

Each university presents itself through proposals that identify it, beginning from its own history and its own choices, but in the process of globalization, the particular local is confronted and compared with other realities within the context of a continuous process of economic, social cultural change and transformation nowadays swift and aggressive.

This requires to the University an extra effort in addition to its strategic projects, efforts able to compete in terms of quality, saw the financial arrangements set up for processes of quality. To deal with the economic processes has now become for universities a fourth device in addition to the traditional ones of research and training and recently the third mission.

This suggests that the four areas in which the university internationally and locally belong, are continuously subjected to the transformative and qualitative dynamic of evolution of planning and programming in order to be able to compete at international and intercultural level.

2. Second device: the issue of financing (fund raising activity)

The financial status of universities to very diversified. Face to a system of public universities, most of it in Europe, that rely on public financing, including the Italian University, there are other countries such as in the Americas, with a majority of private universities that have a private financial social complexity.

This situation is not without consequences in terms of equality of opportunity and has effects on democracy of university access and talent training. The issue

of university funding is complex on a number of factors constituents. First, the problem of the ratio between enrollment in studies and graduation rates.

In Italy for example, the ratio is negative. On average the students out of course of studies arise a proportion exceeding 40% in small universities, and this also in some major universities such as Pisa, Naples and Palermo. The question of out of curriculum is critical for direct and indirect funding: on the one hand because the reduction in revenue of the families and of the University's funding, on the other because of the unproductive expenses of the training.

What lacks in the university planning is that they are not taking into consideration the perspective evolution of students profile between those who study and those who work, it is lacking an early estimation of the possible part-time conditions, on the arrangement of curriculum, schedules and calendars and administrative management, focused on the student population condition. Are missing services and support geared to the recovery of learning and organizational conditions that can reduce gaps without wipe away quality to studies.

A further issue is the training redundancy, the coherence and pertinence of the profile at the expense of a real focus on knowledge and work quality. It is necessary to deal with a university proliferation without a review of needs and of opportunities on the Italian territory; it is necessary to monitor overlaps locations and the degree courses not tied to economic professional and cultural logistic facilities.

The challenge of universities in the society of complexity can not be conceived as a local self-reference but should rather be related to the requirement, to the maintenance, to the innovation of knowledge. Today more than in the past knowledge has a high cost, the higher, the more you rely on a predominantly public system, without the accompaniment and support of stakeholders, of population, of families of students.

The need for the population, the families, the students to know the real cost of the university system and the complexity of its distribution, makes them more aware in the studies choice, both compared to the talents, to wishes, to the educational and professional opportunities, to the reinforcement of university networks able to build exchanges and networking opportunities.

3. Third device: the issue of internationalization

Since the Bologna Process – with the creation of the European Higher Education Area that encourage mobility of students and teachers, as well as cooperation between universities of different countries, the issue of internationalization

of higher education acquired growing in importance but with a lot of different perspective views. Many people believe that this is a constituent part of the university system which follow a precise institutional strategy.

Strategy wherein several directions, choices or needs, relate to ranking issues, exchange of patents, innovative processes, reciprocity and comparative research of training and scientific or educational loans ...

The internationalization therefore has a material and immaterial costs that requires highly strategic intervention programs, mobility, a more advanced economy, ability to complex relationships, openness to mutual recognition between different levels with the risk to widen the qualitative gap that separates poor or smaller universities from the most recognized ones and cause to reduce the international democracy of culture.

The international issue also involves the universities, today more than in the past, to the extent of trade not anymore only educational or research but as project planning: political, social and economic. The changes of recent decades have modified the local scenery, European and international, and affects several countries like: those grown economically, the new countries of the European, and Asian area, emerging ones, including the different constructs of relations and governance.

In this scenery there are various kind of mobility: the great migration, migration of refugees, asylum seekers, labor, demands of training for employment and technological profile on the international stage: politics, business, law, management, corporate systems ... and in addition needs or economic expectations or exchange.

These changes have produced another knowledge building system, more implicative and more interdependent and these changes echoes in the curriculum especially at the higher education level, in professional studies and Lifelong Learning. According to H. De Witt, while before to drive the internationalization were distinctly political and sociocultural reasons, now prevail the reasons of the economy with stronger emphasis on considerations related to content.

Several scholars have made studies and research on the internationalization including Hans de Wit and Jane Knight, Peter Scott (2011). As result emerged analysis of interest to the subject, which have identified a multiplicity of positive processes: from the construction of a multilateral partnership, to Lifelong Learning process or continuous training; a wider open internationalization to non emerging countries together with interests to compare curricular profiles, co-protections, joint qualifications and quality assessment. All this enhanced by some local defense, first of all the defense of institutional titration linguistic

specificities of the defense in the qualifications recognition, increased domestic competition, competition, national ideology and traditions.

Despite the steps taken within the European area of higher education and research, as well as in the planing and in the idea of a Europe of knowledge (Erasmus for All, Mundo), global competition requires greater cooperation with other areas: Western, Eastern but also a wider development process with the Mediterranean area and with African countries. These authors propose various items to be thought.

First language: English language teaching that is increasingly being considered as synonymous of internationalization, in reality pay a lower attention to other languages equally significant in several respects. Consider the English language teaching as target for internationalization is to confuse purposes with the means.

The sophistication to which the process of knowledge has come, requires to internationalization programs a greater attention to language mastery, not determined a priori, and if there is not native language, to content and transcultural curricula. It is no longer conceivable transmission of European know-how to other countries, or relying only on the comparison of the creations, relying on rather on interdependence process of profiles able to develop international operational constructs in the field of research and training.

A second aspect involves mobility. Stage, training, exchanges, co-protections, joint degrees do not always create benefits, do not become enhancement of personal profiles for teachers, students, administrative staff, and not always affect local production, or specificities.

Internationalization requires curricular changes, open virtual technologies, inclusion in international projects, sustaining and improving the links with their own countries, and as scholars within developing countries. Who writes, is member of an international team led by a European country, France, that develops exchanges between academics, students and administration in reciprocity and mutual engagement between the various member countries.

A further aspect relates to the development of content. It is not enough content on an international basis to support internationalization. They have always existed. What really enhances the internationalization are the local changes that affect the educational curricula of research and governance. It is necessary to build an international approach that can envisage interdependencies in favor of a studies and country qualifications on the world stage.

The same applies to international students who come to the Erasmus program, internships and apprenticeships. Ad hoc programs are often made to fa-

vor them and in Italy, for example, language and art are too often the only goals. Actually internationalization need a wider range of areas in which to create research protocols and joint training, teaching methodologies of real implication of the studies, experiments on the territory.

De Witt emphasizes that students having interest for international issues are likely to subscribe to broader programs, with less focus to ordinary education offered in their mother tongue. To develop an international mindset does not mean create separate programs, but develop the mainstream internalization education and in this way create more interactions between the country of origin and host countries.

The university, teachers, students and their associations do not properly exploit the benefits due to the presence in terms of cultural distinction of foreign students, giving up to experience training typologies of other countries within their own programs. The mission of internationalization is the development of a global intercultural citizenship.

A further process is to develop partnerships not only bilateral but multilateral. The limit of universities, especially the Italian ones, is to rationalize and select partnerships actions by placing them side by side to selective networks participation, forgetting that the greatest innovations can also paradoxically come from by minority partners or who are entering now at the international.

Finally, the issue of the internalisation does not represent a singular goal but rather a construct for universities. Today the native match with the international and this is the additional value: the improvement towards an intercultural education, in order to optimize their own creations and the impact on the scenery of the research and innovation studies.

4. Forth device: the issue of professionalization

The observation of the strategic university intervention choices, show the perspective of an effort to affirm and to bring its expertise in the three areas of intervention: scientific, cultural and professional. Now if on one side no one think to the idea to dispute the relevance and reality of its scientific and cultural vocation, on the other it cannot be said the same for what concerns the professional aspect; on this matter, the vocation of the University appears to be less convincing (Decomps, Malglaive, 1996).

Firstly, such a process leads to envisage not only a training path focused to

professionalization but also to create structural connections with their professional training features, able to act as a reference point towards those organizations, institutions and situations which are engaged more strongly on the professional path.

Secondly, to speak of professionalization means try to connect knowledge, research and professional activities able to develop:

- The introduction of systemic capabilities of process and operation;
- Development of Knowledge, Technological and Operational Expertise;
- Auto and etero transformative Capability;
- Socio-organizational governance;

The idea of a professional university should be tested by the educational responsibility to really match the formation of knowledge with his professional activity on the field. This knowledge relation cannot be drawn as a mere means or passive adaptability, but as continuous query between the knowledge research process and the on the field action processes. The scope of this expertise can be exerted then both in initial training situation and within the framework of continuous education.

This querying process is fed by the idea of alternation training. Consequently, the alternation will become the epistemological research field of a professional university education course of action, where alternating means effective operating connections between learning and real profession. The alternation therefore brings into being a dynamic in which interacts an epistemological responsibility between knowledge, action learning and learning processes and experimentation on the field. According to B. Decomps, Malglaive G. (1996), this requires:

- a teaching staff faculty that lends itself to recruit and play the role of knowledge as a professional transfer,
- professional organizations aware of the situational practice role context
- university and professional tutors capable of cultural and professional listening of the practitioner, to function as a guide in the search of the theoretical, technological and methodological knowledge, and able to build relationships with the organizational structure.

By thinking of organizing “the professional university” to better finalizing the human resources organization: students, teachers, tutors, knowledge con-

tents, towards professional organizations, there is the risk of keeping on with almost the same pattern of traditional university, unless other professional relevance functions are activated.

Broadly speaking, these functions are:

- the professional research function,
- the inter-institutional relationship function,
- to the informative function and documentary,
- the formative function of afferent pathways,
- evaluation of the skills assessment.

In fact, these functions contextualize and sanction the university professional “*apicality*” in the social area. It follows that, the expertise formation is governed through the cultural and professional territory co-government of knowledge, of institutional and social relationships of information and communicational processes of the field, of the scientific and professional documentation, with the commissioning of educational activities of education and training, of support and of curricular and extra-curricular innovation.

The scientific and professional fields become then the natural place of effective partnerships between universities and the territory. This, among other things, made clear by the agreements between public bodies, corporations, and institutions: for example, between medicine, pharmaceutical and technology industries, between industry, engineering, trade and production environments, between different degree courses and programs and production environments.

In the training and discipline field of education and teaching, however, the situation seems less articulate. Face to an individual exchange and to a use of human resources: teachers, seconded staff, tutors, educational institutions, experience and professional knowledge in the field, training scenarios noninstitutionalized, seem to be held in lower esteem. Here the research seems almost non-existent, the relationship with related institutions is rather individual or opportunistic.

It can be noticed that academic institutions for training, confront with the reference institutions with much less interest than other typology of expertise the social, medical, economic, technological ones.

Beyond explanations that can also touch role psychology, recurrent social and cultural traditions, there is a fear that it continues to remain the traditional concept of an ideological separation not only in the relationship between theoretical knowledge and action of knowledge but also between institutions them-

selves. Yet the university institution, more than any other, has the responsibility for cultural, social and ethics to be a master reference and generative (Demetrius, Fabbri, Gherardi, 1994), of all the formative processes.

The establishment of a “professionalizing” university requires to university to come out of a referential status of narrow theoretical and application, to be able to dialogue with the world of professional practices, seeking the dialogue, with those knowledges (actions) that it does not directly govern, with the institutions that instead govern them, and with the system of affinity and co-memberships identified as social subjects open to changes and representative of other realities.

In any case, the form in which a professional university it is, will be revealed by his behavior. His communication system, of reception, of participation and of action will show if indeed it is a new training reality able to compete not formally with the help of insider laws, but formatively, with other realities of the field, to overcome them and to act as a reference system for the quality of social and cultural responsibility professionalism.

From this point of view we can then suggest that the quality of services offered rests on skills excellence and on behavior styles. In this sense the university exceeds the notion of knowledge to lay in the one of consciousness and awareness of professional responsibility. In today’s society those institution that neglects the problem of consciousness and awareness training denies its mission.

Crossways according to Malglaive, the university rests and is based on the paradigm of responsibility. Responsibility for what? Essentially responsibility and ability to pursue qualitative intervention plans in humans and in patterns of evolutionary innovation and social relevance. In this sense, the training acting is no longer an “apparatus of the technique” Severino (1996), but poses the problem of man and his action.

5. Fifth device: the issue of education and research

In a speech at the Meeting of Coimbra (2011) to which participated the 40 major historical universities in the world, the sociologist Bauman pointed out that the gap between the educational task of education and the expectations of the outside world is likely to widen and become irretrievable. If in the past the university sought to long-term training tasks, today the average length of a knowledge or a job is lower and the general expectation is for a preparation with a much shorter breath.

This perspective seems to be a criticism of the Bologna process that estab-

lished a education system more adequate to a society “solid”, less compatible with the uncertainty characteristics, of knowledge, of employability and unpredictability like the one of a “liquid” society. The problem, more European than international, is to gear up to face multiple levels of change that characterize the world of knowledge and research.

The universities, face to the global context, will have to build attitudes, curricula and different performances, more cooperative, more open, creating within itself an intercultural, interdisciplinary and multidisciplinary environment where merge the different postures of the current knowledge. It is necessary to involve institutions in coping with change increasingly trying to correlate the scientific aspect with the humanistic and social aspect.

It is difficult nowadays to find a knowledge that does not involve humanism, science and society: just think of sustainability, whose name suggests pollution or transport, but whose inter and intradisciplinary value is evident. This process was already highlighted by G. Bateson before the recognition of a complex society, it has been further redefined Morin in the text *Relier les connaissances* and on several occasions in his analysis on scientific, humanistic, and social knowledge.

It is evident today in all courses of study and research in which each discipline, even within their own specific, needs to connect with different areas in order to promote an education that knows how to hack into globalization and complexity of knowledge. It is not a historical issue but, as Appadurai would say, is a matter of a new cognitive and operational imagery that connects together, and in that connection, actualize the past present and future relationship. One criticism that can be done at various EU relations is the repeated distinction between economic investment processes, technology and scientific, without understanding that the quality processes of same areas are absolutely within a process of humanistic and social mobilization still dominant (Sen, Nussbaum).

Training is defined in many ways: the educational area, professional and education field, learning, mind training, process functional to the system, innovative and transformative logic, a World Heritage Site ...

Michel Fabre (1999) defines it the main problem of our time. Already the concept of problematic is a dilemma, in the sense that you do not recognize a sure definition, defined. Problematic, say Honoré (1977), binds to the problems posed by the recognition of its scientific nature, its specificity, as well by the methods and practices. In any case we must be suspicious of a oriented definition of training within which coexist different and / or possible compositions: the set of activities, the frames of reference, the objectives and the subjects involved. But all this is not enough, you still need to define fields and contexts.

The Honoré assumption is that training concerned the man's future in a more profound and radical way than any other scope of which we have experience. Honoré says that this justifies a new educational science, able to catch the delay of relationship between the humanities and the evolution of the physical, biological and social sciences.

Demetrio (1997), recognizes to training the social value as polis, a value that goes beyond the knowledge and learning, and stands as interacting system and inter-cultural set of cultural, social contributions, and of the different practices developed over time and in different contexts of knowledge. Training says the author, always and continually reconstructs the history of knowledge, through the complexity and plurality of practices in different contexts in view of a constant development and transformation.

For her part I. Padoan (1999), paraphrasing Fabre (1994) reformulate the field of education as relaying on a few basic elements:

- a set of complex characteristics of different logic level, including the reference to the totality of the person, the centering of the present context, the ratio of knowledge to the problems, a specific technical action;
- a pragmatic phenomenological dimension defined by three logic: teaching, psychology and professionalization;
- an aspect epistemic-functional connected to the specificities of the different disciplines.

In this context we pay the universities and colleges delay in recognizing to training a statutes, often reducing it to the disciplinary statutes still belonging to illuminism tradition or to application and laboratory operations. If the task of the university is a new world citizenship, expert, promoting innovation and sustainability, the need for an educational paradigm is matched by its historic mission no longer separate as it happens in the disciplinary emphasis but integrated and interacting as a generative practice.

If we borrow what he writes Gian Luca Giovannucci (2011), President of Euca he depict the University Colleges as forms of excellence “if considered places to live, study, culture and personnel training, characterized by a family atmosphere, of domestic partnership, open and friendly among people of different geographical origins, cultural and social.

If there is now a strong studies specialization, life within Colleges strengthen a cultural training of a general nature, complementary to the academic, with a critical attitude in the search for truth. The College offers a reference framework to live by means of the values of responsibility, pluralism, solidarity, as well as by

means of the ability and skills practice that promote personal growth such as leadership, capacity to work in groups, public speaking in short, and the so-called soft skills so much sought in the business world.

Just because the intercultural process does not begin with the internationalization but with the multilateral nature of knowledge, with the original contexts, with the differences, we want to emphasize that this system will become the basic process of university education, because transversal skills and involvement processes, cultural, social and scientific are the basis for further training “of excellence”.

A society that is developing itself within interdependent flows (Appadurai 2003) requires an understanding of the future, different from the prediction tradition. There is a need to build a understanding of future as a social cultural activity (not of a fact or a representation) through the study and the implementation of a set of capabilities: knowledge, skills, the functioning within a new process of imagination, anticipation, aspiration. This is to move on borders of possibilities and options, and therefore of enhancement of human powers of knowledge-action relationship.

The power of knowledge is nowadays no longer in information theories or practices, but rely in training of firsthand acted research. We must also remember that in the future, now more than before, is not simply a technical or neutral space but is impregnated with emotions and feelings. The sciences (scientific), and in particular the social sciences have always had difficulty in incorporating these properties of human life, man is more man, more is ideal ... and the step to ideological / deterministic is short.

It is the research statute that puts universities inside qualitative aspects of excellence. The proliferation of micro university sectors developed in different territories despite the positive goals of social implementation took the risk of impoverishing the human and material resources necessary for the development of a rapport – research of quality training.

The University uniqueness lay in this relationship: the formation is not reduced to practice or to applications, but is directly result of research. Only under these conditions we will operate qualitative leaps and innovation. Criticizable is also the emphasis of European projects, considered sources of funding rather than research sources, certainly necessary but at the risk of loss of research assets difficult to trace back within generative processes of transformation, but located more inside mechanical operations and working without capitalization.

The research is the real university “atout”. And its liability is measured on its progress. Only the research of knowledge development is able to transform the

expression of knowledge / information in the creation of expertises. The current need for universities is not to control-attend, transmit and exchange the knowledge, for this there are also a myriad of technological agencies able to do it, maybe even better, but those to integrate the pursuit of knowledge in cultural, policies, social and economic decisions.

The university is a political subject of cultural decisions either respect to knowledge use than to value action and to system ethics, as well remembered by Weber, when he puts in the foreground the relationship research and training: any direction of change depends by a vision of the polis that is both research, policy and training.

The research perspective puts first and foremost its referentiality of knowledge modeling, but the current models are they equipped to understand, to support change? Are they able to transform knowledge into research and training behavior, in projects and cognition for the future that awaits us?

This is why the EURAXESS, has built a number of initiatives involving the actors 'common market' of professionals researchers, researchers and mobility operators, public and private research organizations, national authorities and all the aspects of mobility, including those often delicate, because of overall responsibility of the nations member, as careers and profession.

There are some conditions of the relationship between research and training that are the basis of the process:

- Supporting that the research is recognized as a human right, a universal basic skills, namely, the right to education should be interpreted as a right to the pursuit of better education.
- The development of knowledge so ephemeral and valuable in the present society, needs to develop in terms of social citizenship not only of cultural citizenship. And this can only happen through research.
- Although it is seen as a technical or localist high level activity, in fact research opens to epistemological and metacognitive absolutely intercultural and multidisciplinary systems.
- In a rapidly changing society the research can not be given but must be built more bottom-up than top-down, it is especially necessary to distinguish research from noise, from fiction and from propaganda.
- Rarely research is conceived as a capacity of a democratic potential but in the era of globalization and complexity, it is necessary a clear understanding of the ethics of research.
- From the structural point of view, the research is at the same time the subject and object of the training. As subject guide training toward change,

as object uses the pedagogical intent, the problem solving, interpretations and productions,

- The research paradox: reflect on the research to think it and direct it to intervene in the world that is being done and not about the world already done to confirm it.
- The research calls the training to take responsibility of the future, “the promise of the future” would say Benasayag.

6. To finish few words on the question of third mission

The advancement of knowledge, technologies and the development of research led universities to develop the third area of intervention, defined as the third mission. It operates through an integrated process of research and training in close connection with the actions of the territory. This differs from traditional university mission, includes research efforts to disseminate / cooperate knowledge within the community and social institutions, to form individuals, communities and institutions with regard to the processes and participatory projects lifelong, widelong, deep long Learning, to develop projects and innovative experimentation.

The development of the third mission has helped to move the isolated structure and self referential of universities within a social cultural system expanded, directly related to the production facilities and of promotion of territory. The transformation has enabled the building of collaborative systems that can produce co-evolution of knowledge and procedures, growth and local innovation in the territory and mutual organizational systems as well as cultural and social enlarged governance.

The third mission constitute the responsibility of citizenship of universities and their ability to influence directly and quickly the territory. It achieves the goal of social economy development of culture that shares decision-making processes in different contexts for inclusion.

The University Ca 'Foscari has adopted multiple structures depending on the third mission within the Departments, where education and research are the apex of the mission, through institutions such as foundations, through social powers, project development of the voluntary universities, conciliation partnership, life long education, workshops and experiments with national institutions and business community.

The mission that the University adopted is to promote the development of creative and innovative projects on topics related to all knowledge areas, involv-

ing academics, students, administration and governance, entrepreneurs and industrialists in a broad and diverse range of services for innovation. In particular the areas of development in action recall processes of social innovation, digital, strategic, environmental and cultural heritage through public engagement partnerships, social private, private.

In summary what it is expect today from University in the area of responsibility? Definitely the participation to the complexity of the world. The authority of the research and training, as well as the academic experimentation make that the territories in cooperation can grow qualitatively.

The amount of training and research agencies are often aimed to finished products, the network of universities intervenes especially on process changes and in this is responsible for new history footprints: the construction of the new humanity and not just knowledge. The important thing is that universities can maintain a degree of autonomy from the influential economic and political structures, of freedom of research, and than they do not bend to instrumental ideologies and to the interests of a few.

Universities need to ask to teachers to always be in search of a shared knowledge and participatory and to students to participate in person, to get involved in the improvement and future community leadership. All this with attention to knowledge community: the university community, family community, local communities, development sites across the responsibilities, devices, powers, comparing more than competing, difference rather than the approval.

The university exactly because of his expertise must aim to be recognized as an educational place and not only a place of education. It is education, training, in fact, that mobilize internal resources to individuals and organizations, with the support of knowledge and research.

It is to make competent and visible the preparations of the European and international human capital towards inclusive and sustainable growth and expanding access, increase the ability to meet the needs of categories of population more and more differentiated; developing specific research portfolio; making sure the academic staff and students can identify with the university and its specific vocation, to generate and maintain a vibrant academic environment.

In this sense, the university is an investment and added value of the ability to create networks, to promote shared objectives of creating synergies not reachable individually. The universities in the network are able to promote the best talent and their circulation, by strengthening training and research capacity they can become the engine of Europe and of internationalization as well as economic recoveries, of social and political democracy in the local and international contexts.

La responsabilità culturale e sociale dell'università

Da diverso tempo il ruolo dell'università è al centro della riflessione culturale, socio-economica e politica in tutto il mondo. Al di là delle differenze e delle specificità presenti nei diversi paesi, le università, assieme alle istituzioni educative e formative, rappresentano una geografia mondiale dello sviluppo del capitale umano, della conoscenza e dell'innovazione sociale. L'attenzione alle università, come si evidenzia dalle diverse analisi internazionali, è diventata un'urgenza per i nuovi paesi emergenti, per quei paesi che lottano per uscire dai conflitti, dalla violenza, dalle povertà sociali e culturali, e in misura maggiore, per i paesi più avanzati che presentano difficoltà di innovazione transnazionale.

La capacità di coagulare risorse multiple, di attivare processi di interculturalità, di trasformazione culturale, sociale ed economica; di mobilitazione dei giovani, dei ricercatori, delle socialità innovatrici è alla base di una nuova idea di democrazia. Una democrazia del capitale umano e delle risorse, del ruolo dei soggetti, delle istituzioni e delle comunità, alla luce dei veloci cambiamenti e delle interdipendenze che questi cambiamenti comportano.

Il superamento dei vincoli dei mercati della conoscenza, la condizione di mobilità delle culture e della formazione, richiedono all'università un doppio sguardo, da un lato la capacità di interagire l'innovazione nel proprio territorio e, dall'altro l'investimento con partnership strategiche, di confine, di sviluppo di reti in grado di costruire leadership e cooperazione.

È uno sforzo che le università devono fare ora che la competizione e l'innovazione le mette a confronto non solo fra di loro, ma fra università e impresa, università e privato, università e enti di ricerca e di formazione, università e territorio.

È in questa luce che i diversi dispositivi delle università vanno rilette verso sviluppi qualitativi di concertazione efficace e di impatto trasformativo dei territori culturali e sociali lontani e vicini.

Il volume riporta una serie di saggi che, dal 2014 in poi, sono stati oggetto di incontri strategici tra le università europee e sudamericane appartenenti al *Re-seau international de la Redford*.

La REDFORD nasce come rete di raccordo tra contesti ed esperienze differenti ma soprattutto tra forme e governance diverse. Gli autori presenti in questo volume si sono interrogati su problemi con linguaggi comuni, dimostrazio-

ne che le Università, malgrado le distanze e le differenze, hanno problemi comuni e dimostrando un profilo culturale capace di evoluzione internazionale e transnazionale.

Se l'università nel suo contesto pone un problema di governance e di strategia evolutiva, ancor maggiore è la sua responsabilità sul fronte internazionale in cui sfera politica, sfera accademica e sfera economica si intrecciano.

Per aprire il discorso vorrei riportare qui un indicatore di H. de Witt (2011) sullo status delle università. “L’opinione generale che le università hanno di se stesse è quella di essere internazionali per loro stessa natura, cosicché non vi sarebbe una reale necessità di stimolare e guidare l’internazionalizzazione. Questa asserzione ignora il fatto che le università sono per lo più sorte nel XVIII e nel XIX secolo con orientamenti e funzioni chiaramente nazionali. L’internazionalizzazione non è insita nella natura delle università. Essa richiede invece un processo di integrazione attraverso alcuni dispositivi¹ in grado di evidenziare i processi di responsabilità culturale sociale di cui le Università sono portatrici prime”.

1. Primo dispositivo: la prospettiva culturale, interculturale e transculturale delle Università

L’emergere della mondializzazione e della globalizzazione in tutti campi materiali e immateriali attraverso la mobilità, la pluralità e la diversità, pone le università in un confronto reciproco permanente. La sfida si gioca sulla qualità della ricerca, della formazione e della innovazione sociale (terza missione), non più all’interno del proprio ambiente elettivo ma in un processo continuo di tran-

1 Il dispositivo è sia la rete che si stabilisce tra elementi eterogenei, sia la natura del legame tra gli elementi, sia la funzione strategica cui tale insieme risponde, sia infine la surdeterminazione funzionale di ciascun elemento sull’altro. In ogni dispositivo/sistema dobbiamo districare le linee che provengono dal passato e quelle del futuro: ciò che appartiene all’archivio e ciò che appartiene all’attuale, ciò che appartiene alla storia e ciò che appartiene al divenire, ciò che appartiene all’analitica e ciò che appartiene alla diagnosi.... Non nel senso di predire, ma essere attenti allo sconosciuto che bussa alla porta. Qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi *in-forma* il soggetto (Agamben). Agamben definisce soggetto ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi.

sculturalità mondiale. L'istituzionalizzazione di classifiche internazionali che comparano i livelli quantitativi e qualitativi della produzione universitaria pone all'attenzione i diversi livelli di evoluzione, di cambiamento e trasformazione delle diverse università e come queste entrano nei processi di innovazione oggi richiesti.

Emerge il problema di differenziazioni su diversi piani, da quelli finanziari a quelli culturali, formativi, di ricerca, a quelli della governance. Oggi sono evidenti tutte le scelte politiche e le decisioni istituzionali e sociali che le università si pongono: la promozione culturale e finanziaria rivolta agli studenti; gli incentivi alla ricerca, alla mobilità; la governabilità del sistema; l'innovazione formativa, didattica e tecnologica; le reti formative, di ricerca e di produzione con e nel territorio; gli scambi esteri e l'internazionalizzazione. Ogni università si presenta attraverso proposte che la specificano a partire dalla propria storia e dalle proprie scelte, ma nel processo della mondializzazione lo specifico locale si confronta e viene comparato comunque con altre realtà nel quadro di un processo continuo di trasformazione economica, sociale culturale oggi aggressiva e veloce. Questo richiede da parte delle Università uno sforzo ulteriore rispetto ai propri progetti strategici, sforzo in grado di competere sul piano qualitativo, visti i dispositivi finanziari messi in atto per i processi qualitativi. Fare i conti con i processi economici è oggi diventato per le università un ulteriore ambito oltre ai tradizionali della ricerca e della formazione e da poco della terza missione.

Se ne deduce che i quattro ambiti, in cui l'università si trova a misurarsi in campo internazionale e nell'ambiente locale, sono continuamente sottoposti alla dinamica trasformativa e qualitativa dell'evoluzione di progettazioni e programmazioni in grado di competere a livello interculturale e internazionale.

2. Secondo dispositivo: la questione del finanziamento

Lo stato finanziario delle università si presenta molto diversificato. A fronte di un sistema di università pubbliche presenti in maniera maggioritaria in Europa che si basano su fondi pubblici, tra cui l'Università italiana, vi sono in altri paesi come nelle Americhe ad esempio, una pluralità di università private che presentano una complessità finanziaria privata e sociale.

Questa situazione non è senza conseguenze in termini di uguaglianza delle opportunità e di conseguenza di democrazia degli accessi all'università e della formazione dei talenti. La questione del finanziamento delle università si presenta complessa per diversi fattori. Innanzitutto il problema del rapporto tra iscrizione

agli studi e percentuale di diplomati. In Italia ad esempio il rapporto è negativo. In media risultano fuori corso quote anche superiori al 40% degli studenti nelle piccole università, ma anche in alcune grandi università come Pisa, Napoli e Palermo. La questione dei fuori corso si presenta critica per il finanziamento diretto e per quello indiretto: da un lato la riduzione di entrate delle famiglie e del finanziamento di Ateneo, dall'altro il costo morto della formazione.

Manca nella programmazione delle università la considerazione dell'evoluzione prospettica del profilo degli studenti, tra quelli che studiano e quelli che lavorano, manca una stima anticipata delle condizioni possibili di part-time, dell'organizzazione degli studi, orari e calendari; della gestione amministrativa orientata all'analisi della condizione della popolazione studentesca. Mancano servizi e sostegni orientati al recupero delle condizioni formative e organizzative in grado di ridurre i divari senza togliere qualità agli studi.

Una ulteriore questione è la sovrabbondanza formativa, la coerenza e la pertinenza del profilo a scapito di un reale orientamento alla qualità della conoscenza e del lavoro. Si tratta di fare i conti con una proliferazione universitaria senza in assenza di un controllo del bisogno e delle opportunità nel territorio italiano; si tratta di monitorare le sovrapposizioni delle sedi e dei corsi di laurea, slegati da facilitazioni logistiche economiche professionali e culturali.

La sfida delle università nella società della complessità non può concepirsi come un autoreferenzialità locale ma deve piuttosto essere correlata al fabbisogno, al mantenimento, all'innovazione della conoscenza. Oggi più di ieri la conoscenza ha un costo elevato, tanto più elevato quanto più ci si basa su un sistema a prevalenza pubblico, senza l'accompagnamento e il sostegno degli stakeholders, della popolazione, delle famiglie degli studenti. La necessità che la popolazione, le famiglie, gli studenti conoscano i costi reali del sistema universitario e la complessità del suo distributivo, rende più consapevoli nella scelta degli studi, sia rispetto ai talenti, ai desideri, alle opportunità formative e professionali, al consolidamento di reti universitarie in grado di costruire scambi e opportunità formative.

3. Terzo dispositivo: la questione dell'internazionalizzazione

A partire dal Processo di Bologna, con la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore ha spinto a incentivare la mobilità di studenti e docenti, come pure la cooperazione tra atenei di paesi differenti. La questione dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha acquistato un'importanza crescente con visioni prospettiche molto diverse. Molti ritengono che internazionaliz-

zazione sia parte costitutiva del sistema universitario rispondente a una precisa strategia istituzionale.

Strategia a più direzioni in cui scelte o necessità si rapportano poi a questioni di ranking, scambi di brevetti, processi innovativi, reciprocità e comparazione delle ricerche, della formazione, prestiti scientifici o didattici... L'internazionalizzazione ha di conseguenza un costo materiale e immateriale che richiede programmi di intervento altamente strategici, mobili, un'economia più avanzata, capacità di relazioni complesse, apertura a reciproci riconoscimenti tra i diversi livelli, pena il rischio di allargare la forbice qualitativa che separa gli atenei poveri o minori da quelli più riconosciuti e, inoltre, contribuisce a sviluppare la democrazia internazionale della cultura.

La questione internazionale inoltre coinvolge gli atenei, oggi più di ieri, nella misura degli scambi non più solo formativi o di ricerca ma di progetto: politici, sociali, economici. I cambiamenti degli ultimi decenni hanno mutato lo scenario locale, europeo e internazionale e concernono diversi paesi: quelli cresciuti economicamente, i nuovi paesi dell'area europea, asiatica, gli emergenti, ma anche i diversi costrutti delle relazioni e delle governance. Vi sono diverse mobilità: dalla migrazione eccellente, alle migrazioni dei rifugiati, dei richiedenti asilo, del lavoro. Emergono richieste di formazione per profili occupazionali e tecnologici sullo scenario internazionale: politica, commercio, diritto, management, sistemi societari... , oltre alle necessità, alle aspettative o allo scambio. Queste trasformazioni hanno prodotto un altro sistema di costruzione della conoscenza, più implicativo e interdipendente e si riflettono sul percorso formativo soprattutto a livello di studi superiori, di studi professionali e di Lifelong Learning. Mentre prima a trainare l'internazionalizzazione erano motivi spiccatamente politici e socioculturali – dice H. De Witt – ora a prevalere sono le ragioni dell'economia e vi è un accento più forte sulle considerazioni inerenti ai contenuti.

Diversi studiosi si sono interessati all'internazionalizzazione degli studi tra cui Hans de Wit e Jane Knight, Peter Scott (2011). Sono emerse analisi di interesse, che hanno individuato una molteplicità di processi positivi: dalla costruzione di un partenariato multilaterale, al processo di Lifelong Learning o di formazione continua; una internazionalizzazione più aperta verso i paesi non emergenti con interesse a misurarsi sui profili curricolari, le co-tutele, i titoli congiunti e la valutazione della qualità, il tutto accompagnato da alcune difese locali, in primis la difesa della specificità anche linguistica di titolazione istituzionale, difesa nel riconoscimento dei titoli, aumento della competizione interna, concorrenza, ideologie nazionali e tradizione.

Malgrado i passi fatti con l'Area Europea dell'istruzione superiore e della ricerca, l'idea di un'Europa della conoscenza (Erasmus for all), la competizione mondiale richiede maggior cooperazione con altre aree: occidentali, orientali ma anche un processo di sviluppo ulteriore con il Mediterraneo e con i paesi Africani.

Questi autori propongono alcune riflessioni su diversi aspetti.

In primis la lingua: l'insegnamento impartito in lingua inglese che viene sempre più spesso considerato come sinonimo di internazionalizzazione, riflette in realtà una minore attenzione per le altre lingue straniere altrettanto significative sotto diversi aspetti. Considerare l'insegnamento in lingua inglese come obiettivo per l'internazionalizzazione è confondere i mezzi con i fini. La raffinatezza a cui il processo di conoscenza è arrivato richiede ai programmi di internazionalizzazione una maggior attenzione alla padronanza della lingua, non determinata a priori, e se non è lingua madre, ai contenuti e ai curricula transculturali. Non è più pensabile una trasmissione unidirezionale dei saperi europei verso gli altri paesi, o lavorare sulla comparazione dei prodotti, quanto piuttosto un processo di interdipendenza dei profili in grado di sviluppare costrutti internazionali operativi nel campo della ricerca come in quelli formativi.

Un secondo aspetto concerne la mobilità. Stage, tirocini, scambi, co-tutele, titoli congiunti, non sempre capitalizzano. Si limitano ad un accrescimento di profilo personale di docenti, studenti, personale amministrativo. L'internazionalizzazione richiede modifiche curriculari, tecnologie virtuali aperte, inserimento in progetti internazionali, mantenendo e favorendo i legami con i propri paesi, o come studiosi nei paesi emergenti. Chi scrive fa parte di un team internazionale guidato da un paese europeo, la Francia, che sviluppa scambi di studiosi, studenti e amministrazione in reciprocità e reciprocazione fra i diversi paesi membri.

Un ulteriore aspetto concerne lo sviluppo dei contenuti. Non sono sufficienti contenuti su base internazionale per favorire l'internazionalizzazione. Ciò che valorizza l'internazionale sono le relazioni che coinvolgono i curricula formativi, di ricerca e di governance. Si tratta di costruire una mentalità internazionale in grado di prospettare interdipendenze favorevoli a una qualificazione degli studi e del paese sullo scenario mondiale. Lo stesso vale per gli studenti internazionali che vengono in programma Erasmus, per stage e tirocini. Spesso vengono fatti programmi ad hoc per favorirli e in Italia, per esempio, lingua e arte sono spesso obiettivi privilegiati. In realtà l'internazionalizzazione necessita di una migliore offerta di aree per le quali creare protocolli di ricerca e di formazione comuni, metodologie didattiche di implicazione reale negli studi, sperimentazioni sul territorio. Sottolinea de Witt che gli studenti che nutrono

interesse per le tematiche internazionali sono propensi a iscriversi a programmi di più ampio respiro, con minore attenzione per l'istruzione ordinaria offerta nella propria madrelingua. Se si vuole sviluppare una mentalità internazionale, non significa creare programmi separati, ma sviluppare l'internazionalizzazione dell'istruzione ordinaria e creare così maggiori interazioni tra il paese d'origine e i paesi ospiti. L'università, i docenti, gli studenti e le loro associazioni non sfruttano adeguatamente i benefici derivanti dalla presenza in termini di diversità culturale degli studenti stranieri, rinunciando a sperimentare tipologie formative di altri paesi all'interno dei propri programmi. La mission dell'internazionalizzazione è lo sviluppo di una cittadinanza interculturale mondiale.

Un ulteriore processo consiste nello sviluppare partenariati non solo bilaterali ma multilaterali. Il limite delle università, soprattutto quelle italiane, è quello di razionalizzare e selezionare le azioni di partenariato con la partecipazione a reti selettive, dimenticandosi che le innovazioni possono venire paradossalmente da partner minoritari o che si stanno affacciando ora all'internazionale.

Per concludere, la questione dell'internazionalizzazione non rappresenta un obiettivo singolare quanto piuttosto un costrutto strutturale per le università. Oggi il locale si confronta con l'internazionale ed è questo il valore aggiunto: il miglioramento verso una formazione interculturale, al fine di ottimizzare i propri prodotti e l'impatto sullo scenario degli studi della ricerca e dell'innovazione.

4. Quarto dispositivo: la questione della professionalizzazione

L'osservazione delle scelte e delle linee di intervento strategiche dell'istruzione universitaria, pone in prospettiva uno sforzo per affermare e presentare la propria competenza nei tre ambiti: scientifico, culturale e professionale. Ora se da un lato a nessuno viene in mente l'idea di contestare la pertinenza e la realtà della sua vocazione scientifica e culturale, dall'altro non si può dire la stessa cosa per quel che concerne l'aspetto professionale, in questo ambito la vocazione dell'Università risulta essere meno convincente (Decomps, Malglaive, 1996).

In primo luogo un tale processo conduce a prefigurare non solamente un percorso formativo attento alla professionalizzazione ma anche ai raccordi strutturali con i caratteri propri di una formazione professionale, capace di porsi come punto di riferimento verso quegli enti, istituzioni e situazioni che si impegnano più fortemente nella via professionale.

In secondo luogo parlare di professionalizzazione significa tentare di collegare conoscenze, ricerche e attività professionali in grado di sviluppare:

- l'introduzione di capabilities sistemiche di processo e di funzionamento,
- lo sviluppo di conoscenze, competenze tecnologiche e operative,
- la capacità auto ed etero trasformativa,
- la governance delle condizioni socio-organizzative.

L'idea di un'università professionale si dovrebbe misurare attraverso la responsabilità formativa di accoppiare realmente la formazione delle conoscenze con l'attività professionale sul campo. Questa relazione di sapere non si disegna come un semplice mezzo o capacità passiva di adattamento, ma come interrogazione continua tra il processo di ricerca delle conoscenze e i processi di azione sul campo. Gli ambiti di questa professionalità si possono esercitare allora sia in condizione di formazione iniziale che nell'ambito della formazione continua. Tale processo d'interrogazione viene alimentato dalla concezione della formazione in alternanza. Di conseguenza l'alternanza dovrà diventare il terreno di indagine epistemologica di un processo di formazione universitaria professionale, dove con alternanza si intende l'operare connessioni efficaci fra gli apprendimenti e la professione reale. L'alternanza dunque mette in essere una dinamica in cui interagisce una corresponsabilità epistemologica fra saperi, apprendimenti d'azione, processi di apprendimento e sperimentazione sul campo. Secondo B. Decomps, G. Malglaive (1996), questo richiede:

- un corpo docente che si presti ad assumere e svolgere il ruolo di connettore del sapere in quanto transfert professionale,
- organizzazioni professionali coscienti del ruolo di contesto situazionale della pratica,
- tutor universitari e professionali capaci di ascolto culturale e professionale del praticante, di fungere da guida nella ricerca delle conoscenze teoriche, tecnologiche e metodologiche, e capaci di tessere relazioni con la struttura organizzativa.

Tuttavia a pensare di organizzare "l'università professionale" finalizzando al meglio l'organizzazione delle risorse umane: gli studenti, i docenti, i tutor, e i contenuti di sapere verso il sistema professionale, si corre il rischio di mantenere quasi lo stesso modello delle università tradizionali, a meno che altre funzioni di rilevanza professionale non vengano attivate.

Grosso modo queste funzioni corrispondono:

- alla funzione di ricerca professionale,
- alla funzione di relazione inter-istituzionale,

- alla funzione informativa e documentaristica,
- alla funzione formativa di percorsi afferenti,
- alla valutazione del bilancio delle competenze.

Di fatto queste funzioni contestualizzano e sanzionano l'apicalità professionale dell'università nel territorio sociale. Ne consegue che, la formazione delle professionalità si governa attraverso il co-governo del territorio culturale e professionale dei saperi, delle relazioni istituzionali e sociali dei processi informativi e comunicazionali del settore, della documentazione scientifica e professionale, con la messa in azione di atti e azioni educative, di istruzione e di formazione, di aiuto e di innovazione curricolare ed extra-curricolare. Gli ambiti scientifici e professionali divengono allora la sede naturale di collaborazioni efficaci fra università e territorio. Questo tra l'altro lo si evince dalle convenzioni fra enti, imprese, ed istituzioni: ad esempio fra medicina, case farmaceutiche e industrie tecnologiche, fra industria, ingegneria, commercio e contesti produttivi, tra i diversi corsi di laurea e gli ambienti produttivi.

Nel campo formativo e disciplinare dell'educazione e dell'insegnamento la situazione sembra però meno articolata. A fronte di uno scambio individuale e a un uso di risorse umane: docenti, personale comandato, tutor, le istituzioni scolastiche, le esperienze e i saperi professionali sul campo, gli ambienti formativi non istituzionalizzati sembrano essere tenuti in minor considerazione. Qui la ricerca sembra quasi inesistente, il rapporto con le istituzioni correlate si presenta piuttosto individuale o opportunistico. Si nota infatti che le istituzioni universitarie destinate alla formazione, si confrontano con le istituzioni di riferimento con molto meno interesse di altre tipologie di professionalità: sociali, medicali, economiche, tecnologiche.

Al di là di spiegazioni che possono investire psicologie di ruolo, tradizioni sociali e culturali recidive, vi è il timore che continui a permanere la concezione tradizionale di una separazione ideologica non solo nel rapporto tra saperi teorici e saperi d'azione ma anche tra le istituzioni stesse. Eppure l'istituzione universitaria, più di altre, ha la responsabilità culturale, sociale ed etica di essere un referente magistrale e generativo (Demetrio, Fabbri, Gherardi, 1994), di tutti i processi di formatività.

Il costituirsi di un'università "professionalizzante" richiede dunque all'università di uscire da uno statuto referenziale di stretta appartenenza teorica e applicativa, per poter dialogare con il mondo delle pratiche professionali, cercando il dialogo con quei saperi (azioni) che non governa direttamente, con le istituzioni che invece li governano, e con il sistema delle affinità e delle co-appar-

tenenze individuate come soggetti sociali, aperti ai cambiamenti e rappresentativi di realtà altre.

In ogni caso la forma con la quale un'università professionale si rappresenta sarà rivelata dai suoi comportamenti. Il suo sistema di comunicazione, di accoglienza, di partecipazione e di azione dimostrerà se effettivamente si tratta di una nuova realtà formativa in grado di competere, non formalmente con l'aiuto di leggi privilegiate, ma formativamente, con le realtà del settore, di superarle e di porsi come sistema di riferimento per la qualità della responsabilità culturale e sociale della professionalità. Da questo punto di vista si potrà allora avanzare l'idea che la qualità dei servizi offerti riposa sull'eccellenza delle competenze e degli stili di comportamento. In questo senso l'università supera la nozione di saperi per situarsi in quella di coscienza e consapevolezza della responsabilità professionale. Nella società attuale l'istituzione che neglige il problema di una coscienza e consapevolezza formativa nega la sua mission. Dall'altra parte secondo Malglaive, l'università riposa e si fonda sul paradigma della responsabilità. Responsabilità di cosa? Essenzialmente responsabilità e capacità nel perseguire disegni di intervento qualitativo sull'uomo e disegni di pertinenza evolutiva e innovativa sociale. In questo senso l'agire formativo non è più un "apparato della tecnica" Severino (1996) ma pone il problema dell'uomo e del suo agire.

5. Quinto dispositivo: la questione della formazione e della ricerca

In un intervento del Meeting di Coimbra (2011), al quale partecipavano le 40 principali università storiche del mondo, il sociologo Bauman sottolineava che il divario fra il compito formativo dell'istruzione e le attese del mondo esterno rischiavano di ampliarsi fino a divenire irrecuperabile. Se in passato l'università si proponeva compiti formativi di lungo termine, oggi la durata media di una conoscenza o di un impiego è inferiore e l'attesa generale è per una preparazione con un respiro molto più breve. In questa prospettiva sembra emergere una critica al processo di Bologna che fissa un sistema formativo più adeguato a una società "solida", meno compatibile con le caratteristiche di incertezza, di conoscenza, di impiegabilità e imprevedibilità di una società "liquida". Il problema, più europeo che internazionale, è quello di attrezzarsi a fronteggiare più livelli di cambiamento che caratterizzano il mondo della conoscenza e della ricerca. Le università a fronte del contesto globale, dovranno costruire atteggiamenti, curricula e performance diversificate, più cooperative, più aperte, creando al proprio interno un ambiente interculturale, interdisciplinare e multidisciplinare in cui far

confluire le diverse posture del sapere attuale. Si tratta di coinvolgere le istituzioni nel far fronte al cambiamento cercando di correlare sempre più l'aspetto scientifico con l'aspetto umanistico e sociale. Difficile oggi trovare un sapere che non coinvolga umanesimo, scienza e società: basti pensare alla sostenibilità, il cui nome fa pensare all'inquinamento o ai trasporti, ma il cui valore inter e intradisciplinare è evidente. Questo processo era stato evidenziato prima da Bateson prima lo aveva ridefinito ulteriormente Morin nel testo *Rélier les connaissances* e a più riprese nelle sue analisi tra i saperi scientifici, umanistici e sociali.

Lo si evidenzia oggi in tutti i percorsi di studio e di ricerca in cui ogni disciplina pur all'interno della propria specificità ha la necessità di connettersi con aree differenti al fine di promuovere una formazione che sappia incidere nella globalizzazione e nella complessità della conoscenza. Non è una questione storica ma, come direbbe Appadurai, è questione di un nuovo immaginario conoscitivo e assieme operativo che connette, e che nella connessione, rende presente la relazione passato presente e futuro. Una critica che si può fare ai vari rapporti UE è il reiterato distinguo tra processi di investimento economico, tecnologico e scientifico, senza comprendere che i processi qualitativi degli stessi ambiti sono assolutamente all'interno di un processo di mobilitazione umanistica e sociale ancora fondativa (Sen, Nussbaum).

La formazione viene definita in molti modi: ambito educativo, professionale e dell'istruzione, apprendimento, formazione della mente, processo funzionale al sistema, logica innovativa e trasformativa, patrimonio dell'umanità...

Michel Fabre (1999) la definisce la problematica principale del nostro tempo. Già il concetto di problematica fa dilemma, nel senso in cui non si riconosce una definizione certa, definita. Problematica, direbbe Honoré (1977), che vincola a problemi posti dal riconoscimento della sua scientificità, specificità, oltretutto dai metodi e dalle pratiche. In ogni caso bisogna diffidare di una definizione orientata della formazione, nel cui ambito convivono diverse e/o possibili composizioni: l'insieme delle attività, i quadri di riferimento, gli obiettivi e i soggetti implicati. Tutto questo però non è sufficiente, bisogna ancora definire campi e contesti. L'ipotesi di Honoré è che la formazione concerne il divenire dell'uomo in maniera più profonda e radicale di qualsiasi altro campo d'azione di cui si abbia fatto esperienza. Questo giustifica una nuova scienza formativa, dice Honoré, in grado di recuperare il ritardo del rapporto tra scienze umane e le evoluzioni delle scienze fisiche, biologiche e sociali.

Demetrio (1997), riconosce alla formazione il valore sociale di polis, valore che va oltre le conoscenze e gli apprendimenti, e si pone come sistema interagente e interculturale dell'insieme degli apporti culturali, sociali, e delle diverse

pratiche sviluppatasi nel corso del tempo e nei diversi contesti della conoscenza. La formazione dice l'autore, ricomponde sempre e continuamente la storia delle conoscenze, attraverso la complessità e la pluralità delle pratiche, nei diversi contesti in vista di un continuo sviluppo e trasformazione.

Dal canto suo I. Padoan (1999), parafrasando Fabre (1994) cerca di riformulare il campo della formazione facendo leva su alcuni elementi fondamentali:

- un insieme di caratteristiche complesse di livello logico differente, tra cui il riferimento alla globalità della persona, la centratura del contesto presente, il rapporto del sapere ai problemi, un agire tecnico specifico;
- una dimensione pragmatico-fenomenologica definita da tre logiche: didattica, psicologia e professionalizzazione;
- un aspetto epistemico-funzionale collegato alla specificità delle diverse discipline.

In questo ambito scontiamo il ritardo delle università e degli istituti superiori nel riconoscere alla formazione uno statuto generativo trasversale riducendola spesso agli statuti disciplinari ancora di tradizione illuministica o alle operazioni applicative e laboratoriali di area scientifica. Se il compito dell'università è una nuova cittadinanza mondiale, esperta, di promozione dell'innovazione e della sostenibilità, la necessità di un paradigma formativo si accompagna alla sua mission storica non più separata come avviene nell'accento disciplinare ma integrata e interagente come pratica generativa.

Prendiamo a prestito ciò che scrive Gian Luca Giovannucci (2011), Presidente di Euca che rappresenta i Collegi Universitari considerati forme di eccellenza. In presenza ormai di una forte specializzazione degli studi, la vita nei Collegi potenzia una formazione culturale di tipo generale, complementare a quella accademica, con un atteggiamento critico nella ricerca della verità. Il Collegio offre la struttura di riferimento per vivere secondo i valori della responsabilità, del pluralismo, della solidarietà, nonché per l'esercizio di capacità e competenze che favoriscono la crescita personale quali la *leadership*, la capacità di lavorare in gruppo, di parlare in pubblico, insomma le cosiddette *soft skills* tanto ricercate nel mondo del lavoro”.

Proprio perché il processo interculturale non comincia con l'internazionalizzazione ma con la multilateralità dei saperi, dei contesti di provenienza, delle differenze, si vuole ribadire che questo sistema dovrà diventare il processo base della formazione universitaria, proprio perché le competenze trasversali e i processi di implicazione culturale, sociale e scientifica sono la base di una formazione successiva “di eccellenza”.

Una società che si sviluppa all'interno di flussi interdipendenti (Appadurai 2003), richiede una comprensione del futuro diversa dalla tradizione della predizione. Vi è la necessità di costruire una comprensione del futuro come di un fare culturale sociale (non di un fatto o di una rappresentazione) attraverso lo studio e l'implementazione di più capabilities: le conoscenze, le competenze, il funzionamento all'interno di un nuovo processo di immaginazione, anticipazione, aspirazione. Si tratta di muoversi su più fronti di possibilità e di valorizzazione delle risorse umane nel rapporto conoscenza-azione.

Oggi la potenza della conoscenza non sta solo nell'informazione di teorie o di pratiche, ma nella formazione di ricerca, agita in prima persona. Noi dobbiamo riconoscere che il futuro, ancora più di prima, non è un semplice spazio tecnico o neutro ma è impregnato di affetti e sentimenti. Le scienze (scientifiche) e in particolare le scienze sociali nei processi di ricerca: hanno sempre avuto difficoltà a incorporare queste proprietà della vita umana l'uomo è considerato più uomo, più è ideale..., e il passo a ideologico/deterministico è breve.

È lo statuto di una ricerca insieme umanistica e scientifica che pone le università all'interno di profili qualitativi di eccellenza. La proliferazione di micro comparti universitari sviluppatasi nei diversi territori malgrado la finalità positiva di implementazione sociale corre il rischio di impoverire le risorse umane e materiali necessarie per lo sviluppo del rapporto ricerca-formazione di qualità. Infatti l'unicità dell'Università sta in questo rapporto: la formazione non si riduce a pratiche o ad applicazioni ma è direttamente opera della ricerca. Solo a queste condizioni si operano salti qualitativi e di innovazione. Criticabile è anche l'enfasi dei progetti europei, considerati fonti di finanziamento più che fonti di ricerca, sicuramente necessari ma con il rischio di dispersione di patrimoni di ricerca difficilmente riconducibili a processi generativi di trasformazione.

La ricerca è il vero atout dell'università. E la sua responsabilità si misura sull'avanzamento di essa. Solo la ricerca dello sviluppo della conoscenza è in grado di trasformare l'espressione di conoscenza/informazione in formazione di expertises. La necessità attuale delle università non è quella di presenziare, trasmettere e scambiare la conoscenza, per questo vi sono una miriade di agenzie anche tecnologiche in grado di farlo, forse anche meglio, ma quella di integrare la ricerca della conoscenza nelle decisioni culturali, politiche, sociali ed economiche. L'università è soggetto politico delle decisioni culturali sia rispetto all'uso delle conoscenze che all'azione di valore e all'etica del sistema, lo ricordava bene Weber, nel mettere in primo piano il rapporto ricerca e formazione: ogni direzione di cambiamento dipende da una visione della polis che è insieme ricerca, politica e formazione.

L'ottica della ricerca pone in primis la sua referenzialità di modellizzazione della conoscenza: ma gli attuali modelli sono attrezzati a comprendere, a sostenere il cambiamento? Sono in grado di trasformare le conoscenze in dinamiche di ricerca e di formazione, in progetti e cognizioni per il futuro che ci aspetta?

Per questo la rete Euraxess, ha costruito una serie di iniziative che coinvolgono gli attori del “mercato comune” dei professionisti della ricerca, ricercatori operatori, della mobilità, organismi di ricerca pubblici e privati, autorità nazionali, tutti gli aspetti della mobilità, inclusi quelli spesso delicati perché di piena competenza degli stati membri come le carriere e la professione.

Vi sono alcune condizioni del rapporto tra ricerca e formazione che stanno alla base del processo:

- Sostenere che la ricerca sia riconosciuta come un diritto umano, una capacità universale di base, ovvero il diritto all'istruzione va interpretato come diritto alla ricerca della migliore istruzione.
- Lo sviluppo delle conoscenze così effimere e preziose nella società attuale, ha la necessità di svilupparsi in termini di cittadinanza sociale non solo di cittadinanza culturale. E questo può avvenire solo attraverso la ricerca.
- Anche se viene vista come un'attività tecnica o localistica di alto livello, in realtà la ricerca apre a sistemi epistemologici e metacognitivi assolutamente interculturali e multidisciplinari.
- In una società in rapida trasformazione la ricerca non può essere data ma deve essere costruita più bottom-up che top-down, bisogna soprattutto distinguere la ricerca dal rumore, dalla fiction, dalla propaganda.
- Raramente la ricerca è concepita come una capacità di un potenziale democratico ma nell'era della globalizzazione, della mondializzazione e della complessità si rende necessario una comprensione chiara dell'etica di ricerca.
- Dal punto di vista strutturale la ricerca è nello stesso tempo soggetto e oggetto della formazione. In quanto soggetto guida la formazione al cambiamento, in quanto oggetto ne utilizza gli intenti pedagogici, i problem solving, le interpretazioni e le produzioni.
- Il paradosso della ricerca: riflettere sulla ricerca, per ragionarla e orientarla a intervenire sul mondo che si sta facendo e non sul mondo già fatto per confermarlo.
- La ricerca chiama la formazione a rispondere del futuro, ” alla promessa di futuro” direbbe Benasayag.

E per concludere un breve riferimento alla questione della terza missione

L'avanzamento delle conoscenze, delle tecnologie e lo sviluppo della ricerca ha portato le università a sviluppare il terzo ambito di intervento, definito come la terza missione. Essa opera attraverso un processo integrato di ricerca e di formazione in stretta relazione con le azioni del territorio. La differenza con le tradizionali missioni dell'università include l'impegno di ricerca volto a disseminare/cooperare le conoscenze nell'ambito delle comunità e delle istituzioni sociali, a formare soggetti, comunità e istituzioni in ordine ai processi e ai progetti partecipati di lifelong, widelong, deep long learning, a sviluppare progetti e sperimentazioni innovative.

Lo sviluppo della terza missione ha contribuito a spostare la struttura isolata e autoreferenziale delle università all'interno di un sistema culturale sociale allargato, in relazione diretta con le strutture produttive e di promozione del territorio. La trasformazione ha permesso la costruzione di sistemi di collaborazione in grado di produrre conoscenze e procedure di co-evoluzione, crescita e innovazione del territorio e dei sistemi organizzativi reciproci nonché di governance culturale e sociale allargata.

La terza missione rappresenta la responsabilità di cittadinanza delle università e le loro capacità di incidere direttamente e in breve nel territorio. Raggiunge lo scopo di sviluppo di un'economia sociale della cultura che rende partecipi ai processi decisionali nei diversi contesti di inclusione.

L'università Ca' Foscari si è data dotata di più strutture in funzione della terza missione: all'interno dei Dipartimenti, in cui formazione e ricerca rappresentano l'apicalità della mission, attraverso istituzioni come le Fondazioni, attraverso deleghe sociali, sviluppo di progetti di università del volontariato, partnership di conciliazione, formazione continua, laboratori e sperimentazioni con le istituzioni nazionali, comunitarie o internazionali e il mercato imprenditoriale. La missione che si è data l'Ateneo è promuovere lo sviluppo di progetti creativi e innovativi su tematiche inerenti tutte le aree del sapere, coinvolgendo accademici, studenti, amministrazione e governance, imprenditori e industriali in un ampio e diversificato ventaglio di servizi per l'innovazione. In particolare le aree di sviluppo in azione richiamano *i processi di innovazione sociale, digitale, strategica, dei beni ambientali e culturali* attraverso partnership public engagement, privato sociale, privato.

In sintesi cosa si chiede oggi alle Università nel campo della responsabilità?

Sicuramente la partecipazione alla complessità del mondo. L'autorevolezza della ricerca e della formazione, nonché dell'innovazione fa sì che i territori in cooperazione, con l'ambito universitario, possano crescere qualitativamente.

La quantità delle agenzie formative e di ricerca sono spesso finalizzate ai prodotti finiti, la rete delle università interviene soprattutto sui cambiamenti di processo e in questo è responsabile di nuove impronte della storia: la costruzione di nuova umanità e non solo di nuovi saperi.

L'importante è che le università possano mantenere un grado di autonomia autorevole nei confronti delle strutture economiche e politiche, la libertà della ricerca e che non si pieghino a ideologie strumentali e agli interessi di pochi.

Le università devono chiedere ai docenti di essere sempre in ricerca di una conoscenza condivisa e partecipata, e agli allievi, di partecipare in prima persona, di implicarsi nel miglioramento e nella futura leadership di comunità.

Tutto ciò non senza un'attenzione alla comunità della conoscenza: comunità universitaria, comunità familiare, comunità del territorio, luoghi di sviluppo attraverso le responsabilità, i dispositivi, i poteri, il confronto più che la competizione, la differenza più che l'omologazione.

L'università proprio per la sua condizione di expertise dovrà puntare a farsi riconoscere come luogo educativo e non solo luogo di istruzione. È l'educazione, la formazione, infatti, che mobilita le risorse interne ai soggetti e alle organizzazioni, con il contributo delle conoscenze e della ricerca. Si tratta di rendere competente e visibile la preparazione del capitale umano europeo e internazionale verso una crescita inclusiva e sostenibile: ampliando l'accesso e aumentando la capacità di rispondere alle esigenze di categorie di popolazione sempre più differenziata; sviluppando specifici portfolio di ricerca; assicurandosi che il personale accademico e gli studenti possano identificarsi con l'università e la sua vocazione specifica, per generare e mantenere un vivace ambiente accademico.

In questo senso l'università rappresenta un investimento e un valore aggiunto per la capacità di creare reti, di promuovere obiettivi condivisi, di creazione di sinergie non raggiungibili singolarmente.

Le università in rete sono in grado di promuovere i migliori talenti e la loro circolazione rafforzando la capacità formativa e di ricerca al fine di diventare motore dell'Europa e dell'internazionalizzazione nonché delle riprese economiche, della democrazia politica e sociale nei contesti locali e internazionali.

Parte I.

La responsabilità della governance

2.

L'università nel tempo delle sfide globali

Michele Bugliesi
 Rettore Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

As a leading centre for academic excellence, Ca' Foscari strives to attract and nurture talented scholars across the world, offering a distinguished curriculum and delivering cutting-edge research emerging from the active engagement of the hard and digital sciences with the disciplines of our traditional establishment rooted in social sciences and humanities. This paper defines Ca' Foscari's mission and strategy for the creation, dissemination and curation of knowledge by fostering a transformative learning experience, promoting research for impact, acting as an innovation catalyst, and shaping a full-fledged international outlook.

1. Introduzione

Il compito delle università, soprattutto delle università italiane, negli ultimi decenni è mutato radicalmente. Alle due tradizionali missioni della didattica superiore e della ricerca d'avanguardia si affiancano in maniera sempre più preponderante quelle dell'internazionalizzazione e del *public engagement*. Trasversali a queste direttrici troviamo la capacità dell'università di agire da catalizzatore d'innovazione e di garantire un futuro sostenibile. A livello europeo e globale gli ultimi anni sono stati caratterizzati da alcune importanti traiettorie di sviluppo: 1) mobilità internazionale degli studenti; 2) mobilità internazionale di docenti e ricercatori; 3) interdisciplinarietà della ricerca; 4) sviluppo di competenze legate alle nuove tecnologie. Un numero crescente di studenti desidera acquisire il proprio titolo di studio presso le università più prestigiose. Gli studenti asiatici contribuiscono alla maggior parte delle immatricolazioni all'estero, ed Europa e Stati Uniti risultano i target preferiti per la formazione internazionale. Allo stesso tempo, la mobilità è divenuta una dinamica comune anche per i do-

centi e i ricercatori, che la ritengono un'opportunità utile per ampliare l'area dei propri interessi di ricerca e trovare le realtà migliori in cui condurre le proprie attività. Costituisce una leva decisiva anche per lo sviluppo delle carriere, supportata da schemi che facilitano la riallocazione dei finanziamenti ottenuti e da modelli organizzativi e politiche di impiego esplicitamente progettate per supportare la mobilità e lo scambio di ricercatori tra istituzioni. La grande mobilità del personale universitario ha promosso la contaminazione di idee e la creazione di nuovi ambiti disciplinari. Sebbene l'elevata specializzazione tematica rimanga un elemento fondamentale per la ricerca, il progresso e lo sviluppo culturale e tecnologico dipendono in maniera crescente dall'interazione tra ricercatori di diverse discipline. I risultati della ricerca costituiscono l'esito di azioni collettive che si basano a loro volta sulla capacità di strutturare la ricerca intorno a gruppi consistenti e interdisciplinari. In questo nuovo riassetto di competenza, la tecnologia ricopre un ruolo fondamentale nell'organizzazione e nell'offerta della formazione. Questa tendenza riguarda non solo la potenziale estensione dell'apprendimento on-line ma anche, in modo più rilevante, l'impatto della tecnologia sulle modalità didattiche, sia interne che esterne all'aula e di conseguenza sul modo in cui i corsi sono impartiti.

2. Ca' Foscari

L'Università Ca' Foscari Venezia, fondata nel 1868 come prima Scuola di Commercio in Italia e seconda in Europa, presenta una corrispondenza solo parziale con le tendenze globali appena descritte. Dal 2010 Ca' Foscari si è costantemente posizionata tra i 5-6 migliori atenei d'Italia negli indicatori previsti dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Ca' Foscari è posizionata tra le 200 migliori università al mondo nel ranking QS nelle due categorie scientifiche che corrispondono alla sua tradizione accademica ovvero *Economics-econometrics* e *Modern Languages*. Inoltre, è posizionata tra le 5 migliori università in Italia in altre quattro categorie scientifiche che corrispondono ad aree distintive della ricerca *History and Archeology*, *Accounting and Finance*, *Development Studies*, *Environmental Sciences*. Queste discipline rappresentano sia la tradizione accademica di Ca' Foscari sia le tendenze da rafforzare ulteriormente per posizionarsi come leader riconosciuto a livello internazionale. Con un margine operativo lordo costantemente positivo negli anni, Ca' Foscari ha messo da parte risorse consistenti per finanziare le infrastrutture e gli strumenti di ricerca e di-

dattica richiesti per far fronte a tutte le sfide che si pongono di fronte agli atenei nel XXI secolo. Ca' Foscari può contare su unità amministrative qualificate ed efficienti, orientate all'innovazione e in grado di fornire servizi di qualità sia per la ricerca che per la didattica. Nonostante questi punti di forza, sono molti i margini di miglioramento.

La comunità di studenti dell'Ateneo è cresciuta stabilmente negli ultimi 5 anni, passando dai 5.213 studenti reclutati nell'Anno Accademico 2010/2011 ai 6.970 studenti reclutati nell'Anno Accademico 2015/2016, con un incremento del 33% in cinque anni. Inoltre, se si esamina la composizione della comunità degli studenti, emerge come oltre il 70% provenga dal Veneto, il 20% da altre aree d'Italia e solo il 5% sia internazionale. La crescente tendenza alla mobilità internazionale rappresenta quindi un'opportunità da sfruttare per diversificare la nostra comunità di studenti, attraendo talenti da un contesto geografico più ampio e internazionale. La stessa opportunità riguarda il corpo docente la cui componente internazionale conta al momento solo il 5%. La comunità accademica di Ca' Foscari è ancora in gran parte nazionale, ad eccezione di una limitata percentuale di studenti internazionali (molti dei quali sono residenti), docenti e ricercatori e personale (con l'eccezione dei lettori di lingua straniera). Come finestra sul mondo e verso il mondo, Venezia ha un potenziale elevato per l'attrazione di un maggior numero di studenti, docenti e ricercatori internazionali. Per quanto riguarda la ricerca, Ca' Foscari vanta un posizionamento accademico riconosciuto nelle discipline chiave della sua tradizione. Attualmente è il terzo Ateneo in Italia per quanto riguarda la ricerca. Allo stesso tempo necessita di migliorare la sua prestazione complessiva nei risultati della ricerca e nell'accesso ai fondi competitivi. L'investimento sulla creazione di gruppi di ricerca interdisciplinare, può rappresentare un'importante opportunità per incrementare l'accesso ai finanziamenti su bandi competitivi. La ricerca è sinonimo di innovazione e negli ultimi anni Ca' Foscari ha agito come istituzione cardine nella promozione del Distretto Veneziano della Ricerca e dell'Innovazione. Esiste, tuttavia, ancora un elevato potenziale in quest'ambito per la strutturazione di relazioni di partenariato con le istituzioni coinvolte, relazioni che potranno essere finalizzate anche allo sviluppo di progetti di ricerca e formazione condivisi. Inoltre Ca' Foscari, una tra le poche università pubbliche ad ospitare un'associazione di *alumni*, può contare sui propri laureati come leve fondamentali per l'estensione del proprio raggio di azione e l'accrescimento della rete di partner in grado di supportarne il conseguimento degli obiettivi strategici, che sono:

- a. creare un'esperienza di studio trasformativa;
- b. promuovere una ricerca d'impatto;
- c. acquisire una dimensione internazionale.

3. Esperienza di studio trasformativa

Garantire le migliori opportunità agli studenti è tra i principali obiettivi dell'Ateneo. Ca' Foscari sta rinnovando l'offerta didattica per prepararli a lavorare, adattandosi a contesti diversi e a operare su una società globale e in rapida evoluzione. Obiettivo primario nello sviluppo dell'offerta didattica è l'eccellenza scientifica, i nostri corsi comprenderanno le conoscenze multidisciplinari, il pensiero critico e la risoluzione dei problemi come elementi chiave di un programma di formazione a tutto tondo, e saranno centrati intorno ai risultati delle attività di ricerca, nonché alle aspettative dei nostri principali stakeholder, ovvero gli studenti, per incoraggiare il loro sviluppo personale e professionale, garantire loro le migliori opportunità occupazionali e offrire un'esperienza di vita studentesca piena e coinvolgente.

Al fine di raggiungere questo obiettivo Ca' Foscari sta semplificando la struttura dei corsi. Accanto a questa semplificazione, saranno lanciate due iniziative ulteriori per riprogettare l'offerta didattica intorno a metodi di insegnamento e risultati di apprendimento riconosciuti a livello internazionale. In particolare, sta attivando programmi *minor* da integrare all'interno dei corsi. Un tipo di *minor* sarà strutturato intorno a una selezione di corsi volti a stimolare il pensiero critico, migliorare le competenze digitali degli studenti, la consapevolezza globale e interculturali e le conoscenze storiche, economiche, sociali, civiche e ambientali. Un secondo tipo di *minor* comprenderà corsi organizzati in modalità di lezione capovolta progettati e gestiti in collaborazione con partner aziendali e pubblici e volti a promuovere attività di lavoro per progetti e apprendimento attivo, oltre ai metodi di insegnamento tradizionali.

In aggiunta a quanto sopra, Ca' Foscari investirà sulle piattaforme on-line e MOOC per supportare l'e-learning come modalità di perfezionamento delle lezioni in classe per gli studenti a tempo pieno e di coinvolgimento per gli altri studenti (potenziali studenti, studenti part-time e studenti che riprendono la carriera universitaria). Al fine di supportare gli obiettivi strategici anche nello sviluppo dell'offerta didattica, i nuovi corsi dovranno essere capaci di attrarre studenti eccellenti e internazionali, di combinare didattica con ricerca e di prevedere l'inglese come lingua d'insegnamento.

Per favorire l'eccellenza della didattica, Ca' Foscari ha istituito una *Challenge School* per la formazione continua, un Collegio Internazionale del merito e una Scuola Internazionale. La Ca' Foscari Challenge School in collaborazione con Fondazione Ca' Foscari, si occupa della gestione di oltre 30 master, con un totale di circa 1.500 iscritti e altri programmi di formazione continua in rapido aumento. Il Collegio Internazionale è una scuola che ha lo scopo di attrarre gli studenti nazionali e internazionali più meritevoli, garantendo la migliore formazione in diverse aree di studio e ricerca. Avviato nel 2012, ha recentemente effettuato una revisione della sua offerta didattica di livello triennale riorganizzandola intorno a una serie di programmi *minor* interdisciplinari che forniscono un'esperienza di studio più mirata e strutturata. La Scuola Internazionale è stata recentemente avviata per supportare la strategia di internazionalizzazione dell'Ateneo. Con questo obiettivo, promuoverà un programma di corsi transculturali centrati intorno a una serie di iniziative rivolte a potenziali studenti internazionali (con periodi propedeutici) e a studenti in scambio (doppio diploma o Erasmus). Questo programma includerà gli studenti internazionali iscritti ai corsi estivi internazionali che la Scuola organizza in collaborazione con vari partner universitari.

Per migliorare l'esperienza e la sostenibilità della vita universitaria, Ca' Foscari ha esteso l'applicazione delle riduzioni delle tasse per merito e per reddito, incrementando leggermente le tasse per gli studenti fuori corso. Questo appare un modello equo, che incentiva il completamento degli studi nei tempi previsti da parte di una quota maggiore di studenti. Inoltre Ca' Foscari è in grado di offrire a propri studenti opportunità eccellenti di mobilità internazionale e studio all'estero. Favorire la creazione di una comunità di studenti inclusiva e pienamente coinvolta risulta di rilevanza fondamentale per garantire un'esperienza di studio trasformativa, e costituisce una delle leve fondamentali per aumentare la qualità percepita di un Ateneo. Mentre Ca' Foscari costituisce il tipico esempio di università urbana con un campus diffuso, Venezia risulta di per sé un campus dalle caratteristiche uniche. Ca' Foscari è da tempo attiva nella promozione di attività studentesche e garantisce supporto per l'associazionismo, le attività sportive e il coinvolgimento degli studenti nell'ampia varietà di attività co-curricolari ed extra-curricolari sviluppate in collaborazione con il tessuto culturale e artistico della città e del territorio. Ca' Foscari promuove uno sforzo rinnovato e più intenso per l'inclusione degli studenti e l'incoraggiamento del loro senso di appartenenza. Consapevoli della rilevanza strategica della creazione di una comunità residenziale di studenti, Ca' Foscari assicurerà spazi adeguati per la resi-

denzialità per il 15% degli immatricolati annuali entro i prossimi 4 anni. Questo obiettivo sarà raggiunto grazie alla costruzione delle residenze studentesche a Santa Marta, San Basilio, San Giobbe e a Mestre. Come parte del piano di sviluppo edilizio, Ca' Foscari ha collaborato proficuamente con il Comune di Venezia per garantire connessioni efficienti e più convenienti tra i diversi campus, in particolare per connettere il Campus Scientifico di Via Torino con le altre sedi.

Il piano di sviluppo dell'offerta didattica ha incluso una revisione dei risultati di apprendimento attesi e contribuirà a renderli pienamente rispondenti a quanto richiesto a un sistema di formazione moderno. Un aspetto rilevante dei risultati di apprendimento attesi riguarda il tasso d'impiego e le opportunità di carriera, che dovranno essere gestiti con un approccio più strutturato per migliorare le relative opportunità sia per gli studenti italiani che stranieri. Per quanto riguarda il *placement* e le opportunità di carriera, Ca' Foscari è ben posizionata a livello nazionale rispetto ad altri atenei pubblici. Ad ogni modo, attraverso la cooperazione con gli *stakeholder* e in particolare con l'associazione Alumni, si punterà a offrire opportunità ancora maggiori. Il focus interdisciplinare che caratterizza lo sviluppo della didattica dovrebbe contribuire a creare nuove opportunità per i nostri laureati dando l'avvio a un maggiore coinvolgimento dei datori di lavoro. Più del 10% dei nostri studenti riceve nell'ultimo anno di studi offerte di lavoro attraverso i nostri servizi di *placement* e l'obiettivo è aumentare questa quota al 15%-20%. Ca' Foscari è stabilmente posizionata tra le università più performanti per il tasso di occupazione con l'89% degli studenti magistrali impiegati a 5 anni dalla laurea con una media nazionale dell'84%. Il mercato del lavoro non è in crescita, ma si sta trasformando, con la nascita di nuovi tipi di impieghi e nuove opportunità in un numerose aree, come l'imprenditorialità e le start up, l'innovazione sociale, l'economia circolare, le ONG e le associazioni no-profit, i *big data*, le *digital humanities* e la mediazione culturale. Queste aree costituiranno importanti opportunità per i nostri laureati nei prossimi anni, e i servizi di *placement* dovranno di conseguenza essere indirizzati ad anticipare queste tendenze e rendere Ca' Foscari uno dei primi agenti in tali ambiti.

4. Ricerca d'impatto

Come Università dedita alla ricerca, Ca' Foscari si sta impegnando a conseguire un profilo scientifico riconosciuto a livello internazionale, facendo leva sulle migliori eccellenze nelle nostre discipline chiave per esplorare nuove direzioni di ricerca, ai confini tra le discipline. È stata avviata a questo scopo una nuova agenda di ricerca incentrata su una selezione di temi dall'elevato impatto globale, volta ad attrarre i migliori studiosi su scala internazionale, migliorare i prodotti della ricerca e il prestigio dell'Ateneo, promuovere l'interazione tra gruppi di ricerca diversi e tra singoli docenti e aumentare l'accesso ai fondi competitivi. In un contesto di crescente competizione internazionale si rende necessario uno sforzo rinnovato per migliorare l'accesso ai fondi competitivi, rendere Ca' Foscari attrattiva per i migliori docenti e ricercatori internazionali e migliorare l'impatto della ricerca. L'esperienza maturata nelle iniziative multidisciplinari condotte negli ultimi anni garantisce a Ca' Foscari un elevato vantaggio competitivo. Tale potenziale sta crescendo attraverso la definizione di una nuova agenda, che supporti i gruppi di ricerca nel conseguimento delle competenze e della massa critica necessarie per lo sviluppo di progetti di ricerca di base e applicata, dall'elevato impatto globale. Il nuovo programma sta rendendo possibile una maggiore integrazione e fertilizzazione reciproca tra i diversi profili di ricerca dei docenti e definirà chiari punti d'accesso per gli *stakeholder* esterni e per i partner (attuali e potenziali) sia locali che globali. Sulla base di un'analisi congiunta della capacità progettuale espressa (migliori competenze di ricerca del corpo docente, progetti di ricerca finanziati e progetti presentati negli ultimi tre anni, 2013-2015 e delle prospettive future, delle crescenti tendenze nella ricerca e di future opportunità di finanziamento su fondi competitivi, il programma di ricerca da noi definito *Research for Global Challenges* sarà inizialmente centrato intorno ai seguenti temi interdisciplinari:

- a. *Science of complex economic, human and natural systems*: lo studio transdisciplinare dei sistemi complessi offre soluzioni innovative a rilevanti interrogativi scientifici e sfide sociali globali. Esso richiede i contributi di esperti matematici, informatici, fisici, linguisti, storici, sociologi e studiosi e ricercatori nel campo delle scienze umanistiche, dell'economia, dell'ecologia e della climatologia.
- b. *Cross cultural and area studies*: gli studi comparativi culturali e di area forniscono le basi teoriche e concettuali per affrontare alcune delle principali sfi-

de globali dell'inizio del 21° secolo. Esse includono la radicalizzazione, la migrazione e l'integrazione in una società sempre più multiculturale e multilingue.

- c. *Public governance, welfare and social innovation*: questi studi si focalizzano sull'esclusione sociale, la discriminazione e sulle altre forme di disegualianza, che costituiscono sfide cruciali per il futuro dell'Europa e dei suoi cittadini.
- d. *Cultural heritage and digital humanities*: approcci multidisciplinari alla cultura, al patrimonio, alle lingue e alla tecnologia – sfruttando ad esempio le potenzialità legate all'elaborazione dati, alle ICT, alla scienza della conservazione dei beni culturali, alla chimica e alla biologia – creano nuovi campi di ricerca come l'ambito delle *digital humanities* e le scienze del patrimonio culturale.
- e. *Environmental technologies and green economy*: questo ambito di ricerca consente l'impiego dei dati e delle informazioni disponibili sul clima per favorire attività decisionali. Trovare soluzioni più efficienti per l'economia moderna, basata sull'impiego di combustibili fossili, rientra tra le principali sfide della nostra società.
- f. *Economics and management of innovation*: quest'area di ricerca fornisce nuovi contesti e strumenti per l'economia, quali l'economia circolare e resiliente, l'innovazione sistemica e interattiva, l'innovazione digitale e i nuovi modelli di business.

Questi temi sono fondati sulle competenze dei nostri gruppi di ricerca maggiormente performanti e sono formulati in modo da far leva sulle nostre discipline chiave, promuovendo uno sforzo rinnovato verso le più importanti tendenze di ricerca attuali e futuri.

L'iniziativa *Research for Global Challenges* e la creazione di un centro di scienze sociali e umane in collaborazione con l'Università della California e l'International Foundation for Humanities and Social Change, supporteranno la creazione di un ambiente di ricerca rinnovato e di un approccio nuovo alla ricerca stessa. Le iniziative contribuiranno ad attrarre i migliori ricercatori all'interno di Ca' Foscari e su scala internazionale, che potranno misurarsi con temi di ricerca innovativi e di frontiera. Saranno previste diverse opportunità di finanziamento: borse individuali o collettive, chiamate dirette per finanziamenti e residenzialità di varia durata. Sono previsti altri due progetti per la valorizzazione della ricerca. Il primo riguarda la costruzione di un nuovo edificio presso il

Campus Scientifico di Mestre dedicato ai gruppi di ricerca in scienze ambientali e (nano)tecnologie. Il secondo riguarda l'istituzione di un centro per le scienze dei beni culturali. Tale iniziativa è sviluppata in collaborazione con l'École Polytechnique Fédérale di Losanna e l'Istituto Italiano di Tecnologia.

I nostri obiettivi primari sono focalizzati sull'assunzione di nuovi docenti e ricercatori che dimostrino forte propensione alla ricerca, un numero rilevante di pubblicazioni internazionali ed esperienza comprovata nell'ottenimento di fondi di ricerca e nella conduzione di progetti internazionali. Per questo motivo Ca' Foscari ha avviato un nuovo piano di reclutamento basato su chiamate dirette per raccogliere candidature. Pratica consolidata presso la comunità accademica internazionale, le chiamate di Ca' Foscari hanno attirato forte attenzione in ambito nazionale e suscitato ampio interesse in ricercatori e studiosi internazionali. Il buon esito dell'iniziativa suggerisce di applicarla sistematicamente in futuro e dimostra allo stesso tempo che sono necessari adeguati incentivi per creare condizioni di impiego competitive. Un ambiente di ricerca accogliente e adeguate infrastrutture costituiscono fattori sempre più rilevanti per l'attrazione di ricercatori di talento e per assicurare qualità, collaborazione multidisciplinare e opportunità di partenariati internazionali.

La strategia di innovazione dell'Ateneo riconosce l'eterogeneità delle aree in cui l'innovazione può manifestarsi (ambito tecnologico, digitale, scientifico, culturale, creativo) e si fonda su un approccio integrato che fa leva sui seguenti fattori: 1) la presenza a Ca' Foscari di competenze di alto livello su alcune rilevanti tecnologie abilitanti; 2) l'esperienza sviluppata in alcuni settori chiave da parte dei nostri spin-off e gruppi di ricerca (ad esempio economia circolare, welfare, industrie creative, trasformazione digitale); 3) le competenze nel management internazionale e nell'imprenditorialità consolidate nel corso degli anni. Sulla base di queste premesse, Ca' Foscari sta sviluppando, in collaborazione con Fondazione Ca' Foscari, alcuni servizi condivisi per il trasferimento tecnologico, la condivisione della conoscenza e l'innovazione. Le iniziative includeranno nuovi servizi e programmi di formazione sui temi della proprietà intellettuale, lo sviluppo di brevetti e, in generale, protocolli per il trasferimento tecnologico. Fungeranno anche da interfaccia verso il tessuto economico e imprenditoriale per le imprese alla ricerca di collaborazioni con il mondo accademico, consulenze e accesso a servizi e piattaforme tecnologiche. L'obiettivo dell'azione è duplice: da una parte, la creazione di una cultura e un approccio imprenditoriali nei nostri laureati, dottori di ricerca e ricercatori, per supportarli nel miglioramento dell'impatto della loro ricerca e nel suo sfruttamento per il proprio svi-

luppo professionale, come valida alternativa alla carriera accademica. Dall'altra parte, servirà a qualificare Ca' Foscari come riferimento imprescindibile per la ricerca applicata e l'innovazione, in modo da rafforzare ed estendere la rete di partner e gli investimenti in ricerca da parte delle imprese e delle altre istituzioni private.

In questo contesto si inserisce il progetto del *Venice Innovation Hub* (VIH). Si tratta di un'iniziativa congiunta sviluppata da Ca' Foscari, Comune di Venezia, VEGA s.c.a.r.l., IUAV, l'Università degli Studi di Padova, l'Università di Verona, l'Università di Udine, l'Università di Trieste, l'Università di Trento, l'Università di Bolzano e la SISSA per la realizzazione di un polo integrato di innovazione e imprenditorialità localizzato presso le strutture del Parco Tecnologico VEGA. Il progetto deriva dal piano di rigenerazione urbana in fase di sviluppo presso Marghera, che porterà a un completo *restyling* dell'area e creerà una connessione diretta con il Campus Scientifico di Mestre. VIH si fonderà su rapporti di partenariato con la rete imprenditoriale locale e con gli investitori pubblici. Offrirà al tessuto imprenditoriale uno spazio in cui confrontarsi e collaborare, beneficiando al tempo stesso di programmi di formazione e mentoring e possibilità di connessione e interazione con un network internazionale di partner. Le attività di VIH riguarderanno diverse unità di Ca' Foscari e Fondazione Ca' Foscari, creando un ecosistema di innovazione che favorirà la generazione e la realizzazione di attività parallele presso diverse aree di Ca' Foscari.

Infine, per la valorizzazione della ricerca e della sua disseminazione, è prevista la realizzazione di *Science Gallery Venice*, il nodo veneziano della rete internazionale Science Gallery, che include attualmente altri membri a Bengaluru (con l'Indian Institute of Science come leading partner), Dublino (Trinity College), Londra (King's College) e Melbourne (University of Melbourne). *Science Gallery Venice* coinvolgerà creativi, scienziati, ricercatori e docenti in bandi aperti su sfide creative e di ricerca per l'ideazione di mostre multi-disciplinari, incoraggiando la partecipazione attiva della comunità studentesca. *Science Gallery Venice* nasce da un'iniziativa guidata da Ca' Foscari nell'ambito del Distretto Veneziano della Ricerca e dell'Innovazione, i cui partner saranno attivamente coinvolti nella definizione delle progettualità. Rappresenta anche un cambio di paradigma per Ca' Foscari, che renderà disponibili spazi per la creatività – un'interfaccia permanente per il *public engagement* – promuovendo un approccio completamente rinnovato alla comunicazione e alla disseminazione della ricerca e allo sviluppo di progetti multidisciplinari ai confini tra didattica, ricerca, pratica e arte, cultura e scienza.

5. Dimensione internazionale

Le diversità geografiche e culturali costituiranno elementi fondamentali per promuovere la consapevolezza multiculturale e l'approccio globale all'interno della nostra comunità. La nostra agenda di ricerca e la nostra offerta formativa è stata rinnovata al fine di reclutare su scala globale studenti, ricercatori di talento e personale tecnico amministrativo motivato. Come finestra sul mondo e per il mondo, Venezia continuerà a costituire un brand fondamentale per la nostra strategia di internazionalizzazione. Il rafforzamento della cooperazione con la rete culturale e scientifica locale e con il tessuto imprenditoriale sarà decisivo per la creazione della massa critica necessaria per il coinvolgimento di un più ampio numero di partner internazionali nei nostri piani di sviluppo. In un contesto di crescenti tendenze di mobilità internazionale e consapevolezza globale, può risultare difficile, e forse poco ragionevole, separare l'internazionalizzazione dalla strategia complessiva dell'Ateneo.

Ca' Foscari ha da tempo sviluppato un'ampia rete di partner internazionali, creando le basi per offrire agli studenti un'esperienza internazionale ricca e coinvolgente, attraverso programmi di scambio e mobilità, stage e tirocini internazionali. Mentre queste iniziative continueranno a costituire priorità strategiche, la creazione presso Ca' Foscari di un ambiente internazionale e di una comunità diversificata dal punto di vista geografico e culturale costituirà un obiettivo altrettanto rilevante per migliorare il riconoscimento internazionale dell'Ateneo e stimolare un approccio aperto e globale nella comunità accademica. Sono già stati avviati degli investimenti per il reclutamento internazionale, con priorità al reclutamento di studenti, ricercatori e docenti. Anche alcune aree del personale tecnico amministrativo potranno beneficiare del reclutamento internazionale, tra questi l'ufficio relazioni internazionali, i servizi per gli studenti, l'ufficio ricerca dell'amministrazione centrale e i dipartimenti.

L'obiettivo è reclutare sempre più docenti stranieri attraverso il programma *Brain Gain*. Un'apposita unità da poco istituita è costantemente attiva nella ricerca dei migliori profili su scala globale. Date le condizioni di stipendio scarsamente competitive in Italia, schemi di doppia affiliazione sembrano costituire una leva fondamentale, ma non sufficiente, per attrarre docenti in modo permanente. Posizioni non di ruolo, in alternativa, potranno costituire soluzioni efficaci per creare le condizioni per un successivo coinvolgimento più a lungo termine. Maggiore attenzione dovrà essere riservata ai ricercatori internazionali: dovrà essere sviluppato un piano sistematico per offrire loro condizioni compe-

titive di ingaggio, che dovrebbe prevedere: 1) la pubblicazione periodica delle posizioni vacanti, con linguaggio chiaro e con definite condizioni da bando; 2) la previsione di contratti di due / tre anni, perché possano risultare più attrattivi per il trasferimento; 3) il supporto completo per il trasferimento. I profili selezionati potranno inoltre beneficiare di un ambiente accogliente per la ricerca e di prospettive di occupazione in posizioni di ruolo, che costituiranno le condizioni migliori per la loro permanenza.

Per quanto riguarda gli studenti, negli ultimi anni, la quota di studenti *degree-seeking* è risultata pari a circa il 5% del totale, una percentuale piuttosto bassa anche per gli standard nazionali. Il programma per la realizzazione delle residenze studentesche, la revisione dell'offerta formativa, così come le strategie di internazionalizzazione dei corsi, svolgeranno un ruolo fondamentale nell'incrementare questo valore. Sono previste anche azioni ulteriori, che includono: a. una revisione dei requisiti d'ingresso e dei processi di ammissione, per renderli più accessibili e più coerenti con le esigenze degli studenti internazionali (test on-line, colloqui telematici, test di ammissione all'estero, etc.); b. uno specifico piano di comunicazione, che possa fornire informazioni semplici ed efficaci sull'ammissione, la struttura dei corsi, le opportunità di impiego internazionale, sia attraverso il sito web che attraverso altri canali; c. una strategia per anticipare le tendenze future e rendere Ca' Foscari una pioniera nelle aree geografiche emergenti o più promettenti, anche facendo leva sulle partnership internazionali per la creazione di appositi punti di reclutamento. Per garantire l'efficacia nel medio e lungo termine di tali strategie, gli investimenti per l'attrazione di docenti e studenti internazionali dovranno essere completati da un adeguato piano di sviluppo delle risorse umane, che stimoli la creazione di una cultura orientata al servizio, per assistere e supportare studenti e docenti internazionali nelle esperienze di studio e lavoro presso Ca' Foscari.

L'internazionalizzazione costituisce una parte fondamentale del piano di sviluppo dell'offerta formativa. Esistono infatti azioni ulteriori che completano quelle specificamente previste per lo sviluppo della didattica, che renderanno l'offerta più attrattiva anche su scala globale. Corsi per studenti potenziali e in scambio. La Scuola Internazionale ha recentemente completato la progettazione e la parziale implementazione di un corso di base rivolto agli studenti stranieri, per prepararli ai corsi triennali di Ca' Foscari. Si prevede di continuare a investire in questa direzione, anche con riferimento all'iniziativa *Marco Polo*, anch'essa da poco avviata. La Scuola Internazionale organizza regolarmente anche una serie di corsi sulla lingua e sulla cultura italiana e su una varietà di altri ar-

gomenti per studenti in scambio. Per garantire maggior successo a tali corsi, occorrerà agire lungo due direzioni: 1) la loro integrazione all'interno dei programmi *minor* multidisciplinari previsti per i corsi di laurea di Ca' Foscari; 2) la ricerca di una collaborazione più forte con *Venice International University* attraverso la promozione di scambi di studenti, altre forme di partecipazione reciproca e il coinvolgimento dei docenti attivi presso *Venice International University* nelle attività della Scuola.

Negli ultimi anni Ca' Foscari ha compiuto progressi significativi verso la transizione della lingua d'insegnamento dall'italiano all'inglese. Ad oggi comunque l'organizzazione complessiva dei corsi in inglese appare piuttosto frammentata e, con due sole eccezioni, associata a percorsi interni o singoli insegnamenti piuttosto che a corsi completi.

Ca' Foscari vanta un'ampia rete internazionale di partner istituzionali, che include circa 600 accordi di scambio internazionali e un ampio numero di partenariati con ambasciate e altri corpi diplomatici, centri culturali, ONG, camere di commercio, imprese e istituzioni. Questa rete continuerà a costituire una leva rilevante per la realizzazione dei nostri programmi di studio all'estero e per l'offerta di stage, tirocini e servizi di *placement*.

5. Conclusione

Quello che ho descritto in queste note è un piano ambizioso, come io credo che ogni piano strategico debba essere. La sua attuazione richiede risorse significative che in parte l'Ateneo ha stanziato a bilancio e in parte potranno essere raccolte attraverso i risultati stessi del piano e il miglioramento degli indicatori di performance che determinano il finanziamento del sistema universitario in Italia.

Se sapremo realizzarlo appieno, potremo garantire la transizione che tutti auspichiamo per Ca' Foscari, dalla sua tradizione centenaria al futuro, quale una delle migliori università d'Europa e del mondo.

3.

La responsabilità sociale e culturale dell'università e del pubblico

Stakeholders e risposte organizzative: il modello di Ca' Foscari

Alberto Scuttari

ex Direttore generale - Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

The public function exercised by the university is not directed to a single category of persons. If you can not deny that its first recipients are the students, you can not ignore at the same time that other effects are produced in favor of other subjects: scientific research, welfare of the entire social environment, interest of the local community, businesses and public administrations, workers and employees.

What relationships exist in a university between stakeholders and governance? How can be drawn the University organization in order to respond effectively to a such large number of stakeholders that are necessarily an open list? What obstacles must be overcome to achieve an organization that can facilitate appropriate responses? The analysis of these issues will be accompanied by the illustration of some experiences in progress at the University Ca' Foscari.

“La funzione pubblica esercitata dall'università non è diretta ad una sola categoria di soggetti. Se non si può negare che i suoi primi destinatari sono gli studenti, non si può ignorare al tempo stesso che altri effetti vengono prodotti a favore di altri soggetti: ricerca scientifica, benessere dell'intero ambiente sociale, interesse della comunità locale, imprese e amministrazioni pubbliche, laboratori e dipendenti. Quali rapporti esistono in un ateneo tra i portatori di interesse e la governance? Come può essere disegnata l'organizzazione di Ateneo per poter rispondere con efficacia a un numero così elevato di stakeholder che compongono una lista necessariamente aperta? Quali ostacoli è necessario superare per ottenere una organizzazione in grado di favorire risposte adeguate? L'analisi di tali problematiche verrà accompagnata dall'illustrazione di alcune esperienze in atto all'Università Ca' Foscari”.

Dunque, la domanda di partenza riguarda il tipi di rapporti esistenti in un ateneo tra i portatori di interesse e la governance.

La prima fondamentale questione da affrontare è quella di cercare di inquadrare nel modo più esaustivo possibile le tipologie di Stakeholder che interagiscono nel contesto universitario, che risultano essere particolarmente numerosi e sinteticamente inquadrabili all'interno di due tipologie: stakeholders interni (studenti, docenti, PTA) e stakeholders esterni (Stato, territorio, imprese).

Gli studenti, decisamente i più importanti, sono portatori di interessi poliedrici come quelli legati all'esigenza di ottenere un alto livello di istruzione spendibile all'interno del mercato del lavoro; e sono anche latori di una sentita necessità di contenere il livello delle tasse universitarie; poi, esprimono la volontà di influenzare la governance dell'Ateneo (ad esempio con una maggiore influenza nelle sedi decisionali in ambito organizzativo per i temi legati alla didattica e alla sua organizzazione). E si potrebbe andare avanti.

Gli interessi che il personale docente sente come fondamentali, sono in primo luogo quello di lavorare in un ambiente culturalmente stimolante al fine di favorire lo scambio delle conoscenze; ha poi necessità di ottenere adeguati strumenti e servizi per l'attività di ricerca e di didattica, ma anche lavora per ottenere progressioni di carriera e per l'avanzamento del prestigio proprio settore scientifico disciplinare; inoltre è in grado di influenzare in modo determinante la governance dell'Ateneo grazie alla possibilità di essere nominato componente degli organi di governo.

Il PTA, poi, ha una serie di interessi che riguardano una richiesta di formazione che soddisfi i crescenti standard lavorativi richiesti, piuttosto che la richiesta di una organizzazione in grado di supportare le difficoltà della gestione del delicato equilibrio tra lavoro e famiglia, e infine influenzano la governance di Ateneo.

Lo Stato ha dei precisi interessi, i quali non possono essere che quelli di favorire la crescita sociale e culturale del Paese stesso, di contenere prioritariamente la spesa pubblica e infine di distribuire le risorse con equità.

Nell'ordine degli stakeholders esterni troviamo poi il territorio dove risiede e opera l'università, territorio che ha come interesse primario quello di utilizzare le sinergie che una università implica per la città che la ospita, ma al contempo ha anche una forte attenzione alla crescita di reputazione di se stesso, dovendo anche provvedere al contenimento dei costi a carico che può comportare spese non indifferenti (perché una università presuppone la presenza di una rete di infrastrutture funzionali alla integrazione della stessa con il territorio). Il territo-

rio, poi, ha come altra esigenza di fondo quella della gestione ordinata della convivenza civile non sempre scontata quando si trova ad integrare al suo interno istituzioni universitarie.

Un altro stakeholder estremamente importante per le università è rappresentato dalle imprese. I loro interessi sono essenzialmente di due tipologie: attivare progetti di collaborazione scientifica per l'innovazione culturale e civile (start up), e l'appropriarsi dei risultati della ricerca e del trasferimento tecnologico. Questo chiaramente è legato alla natura propria delle imprese che perseguono finalità di tipo economico.

Ovviamente gli interessi richiamati per ciascuna categoria di stakeholders rendono evidenti i *trade off* che vengono a crearsi per il perseguimento di ognuno di essi, poiché ogni scelta che vada nella direzione di uno specifico interesse, comporta inevitabilmente ricadute sostanziali su altri interessi.

Questi, gli Stakeholders più importanti in ambito universitario, cui si debbono aggiungere, a titolo di completezza, e per dare una precisa dimensione dell'entità dell'argomento, le altre università italiane e straniere, l'Unione Europea, i Ministeri, la Regione, la Provincie e il Comune, le famiglie degli studenti, gli Alumni, la cittadinanza, le imprese, il Supply Chain, l'ambiente e altri partner. È palese la complessità del contesto in cui una università si trova ad operare con stakeholders che ruotano loro attorno; ad essi si deve affiancare anche il ruolo degli *Share holders*. Questi ultimi, da considerarsi come "gli azionisti dell'impresa", ossia coloro che ne detengono quote di capitale, sono rappresentati da studenti e dottorandi, docenti, ricercatori, personale tecnico amministrativo, istituzioni rappresentate nel consiglio di amministrazione. Formalmente possono considerarsi degli stakeholders, ma sono determinanti quali componenti interne alla università essendo in grado di influenzarne la gestione e il funzionamento. E non sempre risulta semplice la delimitazione di queste due tipologie.

Ma che tipo di organizzazione è l'Università con cui si trovano ad operare tutti questi attori e che tipo di governance adotta?

La risposta ci può essere fornita prendendo in considerazione il modello creato da Hansmann (1988) che nel corso della sua analisi, all'interno del volume *La proprietà dell'impresa* presenta "un lavoro interdisciplinare di analisi economica del diritto", disegnando una teoria della proprietà delle imprese che ha la finalità di indicare quali siano i fattori che spiegano l'origine delle differenti configurazioni proprietarie, determinando pertanto le ragioni per le quali risulta efficiente attribuire, di volta in volta, la proprietà dell'impresa agli investitori, ai fornitori, ai lavoratori o ai clienti.

Hansmann sostiene che sono i costi di contrattazione e i costi di proprietà che influenzano le differenti forme della proprietà dell'impresa. Una grande importanza lo assume la minimizzazione della somma di queste due tipologie di costi, e cioè che la proprietà dell'impresa viene efficientemente assegnata al gruppo di interlocutori della stessa (patron) in modo tale che risulti minima la somma tra i costi di proprietà in capo a loro stessi e i costi di contrattazione con l'impresa in capo agli altri soggetti non proprietari.

Sono, questi ultimi due, i diritti che i proprietari dell'impresa condividono: quello al guadagno residuo, il diritto cioè alla differenza tra le entrate e i costi sostenuti per effettuare tutti i pagamenti cui l'impresa è contrattualmente obbligata; e il diritto al controllo residuo, la facoltà di poter decidere su ciò che non è stato stabilito nei contratti, dato che, a causa degli elevati costi di transazione, è impossibile inserire negli stessi la regolamentazione di tutte le evenienze future. Questi diritti, che configurano la titolarità dell'impresa, sono sempre attribuiti congiuntamente alla medesima categoria di soggetti, in riferimento al principio classico relativo all'allocazione efficiente delle risorse. La ragione di questo risiede nel fatto che proprio la possibilità di appropriarsi del reddito residuo, che è variabile in funzione dell'andamento della attività imprenditoriale, rappresenta l'incentivo più efficace in mano ai proprietari affinché il controllo possa essere svolto nel modo più redditizio possibile. Hansmann definisce patron i "soggetti" (sia persone fisiche che giuridiche) che intrattengono relazioni contrattuali con "l'impresa", con lo scopo della compravendita di fattori produttivi, cioè di beni e di servizi. La proprietà dell'impresa, poi, risulta afferente ad una categoria specifica di patron, individuata tra i sottoscrittori di capitale, i fornitori di risorse, i prestatori di lavoro o i clienti. L'imprenditore puro, invece, secondo lo studioso americano, non può essere annoverato tra i possibili patron dell'impresa; pertanto "la nozione di patron non coincide con quella di stakeholder, di uso più frequente, perché esclude appunto la figura dell'imprenditore puro". Hansmann evidenzia, poi, come non sia necessario che i proprietari dell'impresa e gli investitori di capitali rispondano agli stessi soggetti. Si può invece dirsi associati ad una organizzazione, se si cedono ad essa fattori produttivi o se si acquistano i prodotti stessi.

La teoria di Hansmann esprime un criterio per garantire l'allocazione efficiente dei diritti di proprietà: la minimizzazione della somma tra i costi di proprietà, che sono sostenuti dalla categoria di patron titolare dell'impresa, e i costi di contrattazione, sopportati dalle altre categorie di soggetti che relazionano attraverso il contratto. Nell'individuare le caratteristiche di efficienza, tale crite-

rio serve a stabilire la prevalenza relativa sul mercato delle differenti forme proprietarie: tenderà ad affermarsi il modello di impresa che riesce a minimizzare la somma delle due tipologie di costo. Emergono i motivi che chiariscono sia la scarsità relativa delle imprese cooperative che il successo dell'impresa capitalistica nelle economie di mercato. Il punto debole dell'impresa di proprietà dei lavoratori viene individuato negli alti costi di governance, che crescono tanto più eterogenei si presentano le qualificazioni, le mansioni svolte e quindi gli interessi dei singoli lavoratori. Hansmann ritiene che la causa principale della presenza contenuta delle imprese cooperative non debba rintracciarsi nella sottocapitalizzazione o l'impossibilità di diversificare il rischio d'impresa sono considerate cause operanti ma non troppo significative. La bassa numerosità delle cooperative di produzione nasce principalmente dalla difficoltà di conciliare gli interessi contrastanti dei soci. A tal proposito, in presenza di lavoratori altamente differenziati nei livelli di competenza e di esperienza, i problemi riguardano non soltanto le modalità di un'equa distribuzione dei ricavi e dei costi tra i lavoratori stessi, ma attengono anche alla gestione dei processi decisionali. In presenza di interessi divergenti, emergono in modo esiziale i costi della democrazia nell'impresa. Hansmann sottolinea, pertanto, la funzione esercitata dal diritto di voto: "non aggregare e trasmettere le preferenze, ma semplicemente fornire all'elettorato una protezione nei confronti dell'opportunismo di coloro che sono al potere". D'altronde, una parte delle ragioni del successo dell'impresa capitalistica risiede proprio nella maggiore omogeneità di interessi che mostrano gli investitori, accomunati dall'obiettivo della massimizzazione del rendimento del capitale impiegato. Pertanto, i costi derivanti dalle decisioni collettive e quindi i costi connessi alla proprietà degli investitori risultano contenuti. E tale ragione giustifica l'alta diffusione delle imprese capitalistiche nelle economie di mercato, insieme al fatto che nelle imprese in cui altri gruppi di patron sono proprietari, la raccolta del capitale determina costi di contrattazione molto elevati.

Quindi vi è la necessità della scelta della tipologia dell'organizzazione che deve necessariamente minimizzare i costi di proprietà e quelli di transazione.

E Hansmann presenta le ipotesi circa la tipologia organizzativa di possibile adozione: le imprese di proprietà degli investitori; le imprese di proprietà dei clienti; le organizzazioni senza fini di lucro; le imprese di proprietà dei produttori.

L'organizzazione universitaria viene considerata dal nostro come una "cooperativa di produttori" dove, gli associati all'organizzazione sono anche i produttori dei servizi finali (didattica, ricerca, trasferimento di conoscenza) ma do-

ve gli essi stessi non comprendono di essere i proprietari dell'università perchè non rispondono in prima persona dei risultati delle attività dell'organizzazione e inoltre perchè non si identificano nell'organizzazione di cui fanno parte per una serie molto composita di motivazioni. Da questa situazione, che nasce dalla mancata consapevolezza della natura dell'organizzazione universitaria, scaturisce un forte rischio di *free riding*, fenomeno che si verifica quando all'interno di un gruppo di individui, si ha un elemento che evita di dare il suo contributo al bene comune poiché ritiene che il gruppo di appartenenza possa funzionare ugualmente nonostante la sua rinuncia. Il *free riding* risulta per tali motivi molto rischioso, particolarmente nel reclutamento del personale docente, od anche nella contrattazione collettiva del Personale Tecnico Amministrativo piuttosto che nelle azioni ope legis. Questa soluzione era comunemente esistente prima dell'autonomia del sistema universitario (Legge 168/1989 "Istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica"), dai singoli atenei nei confronti del centro, cioè del Ministero. Così, dopo un'epoca di riforme si è giunti a fare in modo che oggi la responsabilità delle scelte dei singoli atenei ricada in misura sempre maggiore su loro stessi, proprio per evitare che si configurino ipotesi come quelle appena richiamate.

Ora, dopo questa analisi, non si possono più eludere le questioni che diventano vitali per il futuro dell'istituzione universitaria: è possibile gestire "managerialmente" una simile organizzazione nell'interesse collettivo? Chi si occupa di perseguire l'interesse generale della organizzazione è in contraddizione con gli interessi dei singoli membri dell'organizzazione?

Ca' Foscari ha adottato, in questi ultimi anni, delle linee d'azione che cercano di dare una risposta esaustiva a queste domande. La governace dell'Ateneo si è mossa seguendo uno schema suddivisibile in quattro fasi fortemente differenziate nell'ottica di una cultura del continuo miglioramento.

Lo *Strategic Thinking* è la capacità di individuare e condividere la missione dell'Ateneo a orientare la cultura interna al perseguimento di questa missione; il *Planning* è il pensare e programmare startegicamente individuando linee d'azione e obiettivi concreti; *L'Enforcing* mira ad orientare i comportamenti positivi con incentivi (politiche esterne ed interne); i *Reports*, poi concludono il ciclo e consistono nel comunicare i risultati del lavoro fatto e nel raccogliere le osservazioni emerse.

Lo *Strategic Thinking*, così, si è concretizzato nella definizione della Mission e della Vision dell'Ateneo. La prima è indirizzata a sviluppare una ricerca di

standard internazionale, specializzata sui riconosciuti ambiti di eccellenza, per trasferire, in primis attraverso la didattica, conoscenza funzionale allo sviluppo del territorio e del Paese. Valorizzare una storia lunga 150 anni e la localizzazione in Venezia per attrarre, coinvolgendoli in un'esperienza accademica, culturale e professionale senza eguali, i migliori talenti tra gli studenti (undergraduate, graduate ed executive), i ricercatori, i professori e i collaboratori.

La Vision invece vuole che Ca' Foscari divenga un Ateneo in grado di coinvolgere tutti i suoi protagonisti in un'esperienza accademica, culturale e professionale senza eguali, che coniuga ricerca di qualità e didattica di eccellenza, per contribuire all'innovazione e allo sviluppo del territorio e del Paese ed essere riconosciuto come uno dei migliori d'Europa.

Calando quanto appena detto nel concreto, nella fase del *Planning* vi è stata la definizione degli Obiettivi Strategici di Ca' Foscari, direttamente derivati dagli indirizzi di governo dell'Università. Ed essi sono:

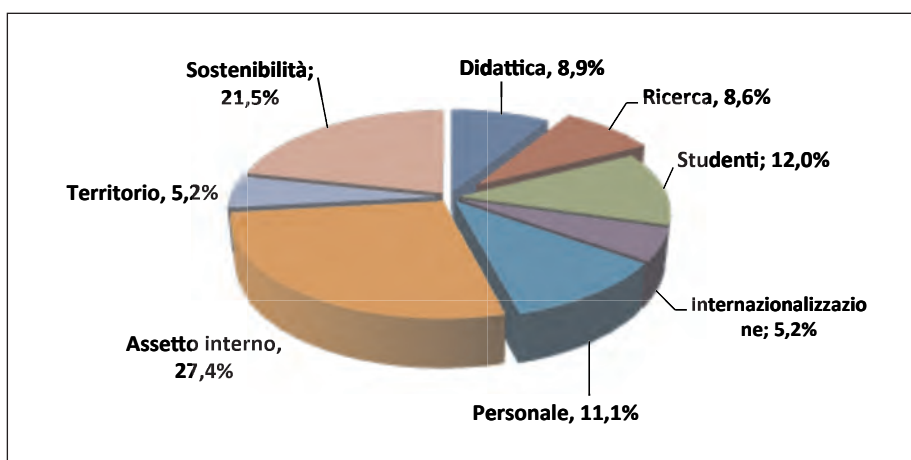
1. Riorganizzare strategicamente le attività di Ricerca e Didattica;
2. Migliorare la visibilità di Ca' Foscari a livello locale, nazionale e internazionale;
3. Integrarsi con altri Istituti Veneziani e Veneti.
4. Integrarsi con il territorio.
5. Migliorare i servizi agli studenti e l'attività di Ca' Foscari.
6. Valorizzare il personale del potenziale docente.
7. Valorizzare il potenziale del personale tecnico e amministrativo.
8. Riorganizzare l'assetto interno.
9. Disporre di nuovi e migliori spazi.
10. Assumere un Orientamento trasversale di Sostenibilità.

Da ognuno degli Obiettivi Strategici appena ricordati derivano le strategie per raggiungere l'obiettivo stesso. Le strategie sono poi perseguibili, a loro volta, grazie alle azioni (molto sinteticamente e per maggior chiarezza: il Piano Strategico declina, nell'ambito di un arco di tempo utile di medio periodo, strategie e azioni che si intraprenderanno per raggiungere successivamente gli obiettivi prefissati. Gli obiettivi così individuati saranno, in un'ottica di breve periodo, monitorati per verificare il loro puntuale raggiungimento e per apportare, se necessario, le opportune correzioni al fine di migliorare il processo nella sua interezza. Si attiverà così un meccanismo di feedback, virtuoso, in quanto darà al processo stesso la possibilità di autoregolarsi essendo così capace

di innescare una susseguente evoluzione di inesorabile miglioramento del Ciclo delle Performance).

Possono essere portate come esempio significativo delle ricadute pratiche di quanto appena detto, la distribuzione degli Obiettivi Strategici raccolti nelle funzioni obiettivo di Ateneo dove il grafico presentato qui di seguito illustra la percentuale di distribuzione degli obiettivi (la finalità delle Funzioni Obiettivo è legata all'adozione di previsioni finanziarie di spesa per funzione, in coerenza con gli indirizzi indicati nel Piano Strategico d'Ateneo e negli altri documenti di programmazione e, in secondo luogo, il monitoraggio degli andamenti di spesa in correlazione agli obiettivi programmati e agli indicatori interni ed esterni di valutazione).

Qui sotto una rappresentazione grafica dove si raccolgono le Funzioni Obiettivo riproposte sotto le otto prospettive di Ateneo mutuata dal Piano Strategico. Assetto interno e sostenibilità raggiungono il 50% all'interno della distribuzione.



Distribuzione degli Obiettivi fra le funzioni Obiettivo di Ateneo (Planning)

Altri esempi significativi di come Ca' Foscari abbia affrontato le sfide emerse sin'ora e di cosa abbia concretamente posto in essere, possono essere individuate nelle azioni già avviate e nei risultati raggiunti, come nelle azioni di sostenibilità grazie alle quali Ca' Foscari è posizionata, dopo solo pochi anni, come l'unica università italiana nelle prime 100 posizioni del *Ranking Green Metric* (crea una classifica internazionale degli atenei green sulla base del questionario

elaborato dall'Univeritas Indonesia) o come l'avvio di Ca' Foscari Sociale che si propone di aumentare la consapevolezza del ruolo sociale dell'Ateneo e al tempo stesso rendere ancora più pregnante ed efficace la propria presenza nel territorio in cui Ca' Foscari opera finalizzando all'incrocio delle diverse esigenze manifestate dalle associazioni non profit e dalle persone che desiderano svolgere un servizio di volontariato con lo scopo di incrementare il ruolo sociale dell'Ateneo valorizzando capacità e professionalità dei singoli individui, e inserirsi nel proprio territorio di riferimento mettendole a disposizione della multiforme e ricchissima realtà veneta del volontariato. Oggi questo progetto si può dire positivamente avviato grazie allo sviluppo di alcuni programmi speciali come Special Olympics, programma internazionale di allenamento sportivo e competizioni atletiche per persone con disabilità intellettiva, e all'Università del Volontariato che invece ha lo scopo di fornire competenze specifiche agli operatori delle varie associazioni, qualificando così i volontari del territorio.

Delle azioni altrettanto incisive sono poi state poste in essere nei confronti degli studenti. Ad esempio, qualora il livello delle tasse superi il 20% del contributo del Ministero il maggiore gettito viene erogato in borse di studio; o ancora, è stato avviato un programma per il potenziamento della residenzialità (investimenti per 60 Milioni di Euro); vi è la possibilità di iscriversi all'Ateneo rimandando il pagamento delle tasse a dopo la laurea (prestito); lo studente può usufruire dei materiali delle lezioni on-line; inoltre, le segreterie svolgono il lavoro on line e vi è una ben avviata digitalizzazione sei servizi; infine, l'orario delle biblioteche è stato prolungato fino a sera.

Queste linee di azione tendono a trovare una sempre maggiore implementazione e spingono l'Ateneo ad un ulteriore sforzo nel tentativo di migliorarsi, grazie alla realizzazione di strumenti che consentano di rispondere efficacemente alle problematiche che gli stakeholders pongono. Questi stimoli rappresentano uno sprone all'organizzazione nel fornire risposte adeguate alle problematiche dei temi appena analizzati e al tempo stesso permettono di porre l'Ateneo in grado di essere maggiormente competitivo in un contesto che muta a grande velocità.

Riferimenti bibliografici

Hansmann H. (2005), *La proprietà dell'impresa. Collezione di testi e di studi*, Il Mulino, Bologna.

Legge 168/1989, "Istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica".

Rizzi D., Silvestri P. (2000), *Mercato, concorrenza e regole nel sistema universitario italiano* (riflessioni in margine ad un articolo di H. Hansmann), <http://venus.unive.it/rizzid/rizzi-silvestri.pdf>.

4.

Papel y lugar de la dirección de la educación superior en el marco de la responsabilidad social y cultural de la Universidad en Francia

*Marcel Pariat*¹

Université Paris Est Créteil

Abstract

The part played by the French University cannot be grasped without taking into account its social and political history. From the start, it has been confronted with political demands revealing its ideological nature and, at the same time, the weight of social pressures, along with the demographic evolution of the young population. And it belongs to the more global context of the French educational system. The democratisation of the access to higher education is an integral part of the more global issue related to the process of academic and social selection that leads part of the young students towards post high-school classes for the competitive entrance to higher education business or engineering establishments. This explains why the reform concerning the universities constituted a major issue of the 2005 presidential campaign. The political objective in the Law of the Responsibility of Universities (LRU) in 2007 aimed at rousing the universities which had been slumbering since 1968, in order to encourage the emergence of institutions that would prove to be modern, dynamic and competitive on the level of international rankings. Thus, during the years 2007 and 2008, the debates were mainly concentrated on the autonomy of the universities, confronting the opponents with the supporters of the reform. Some five years after the enforcement of the LRU, the result of the debates and analyses is a hyper-head management tending to reduce the part played by the universities' scientific and higher education life councils. In 2013, a new law initiated a new process of incitement on the part of the French state with a view to creating various groupings or mergers of institutions. From a heuristic point of view, this prefigures a reinforcement of the governance that tends to impose itself by means of an incitement towards a higher education community of individuals and institutions, in order to encourage its development.

1 Doctor, Profesor de las Universidades en ciencias de la educación, Universidad Paris Est Créteil – UPEC –, Laboratorio Interdisciplinario de investigación sobre las Transformaciones de las Prácticas Educativas y sobre las Transformaciones de las Prácticas Sociales – LIRTES-Equipa de Acogido – EA – 7313.

El papel de la Universidad francesa no podría comprenderse sin volver a poner ésta en su contexto histórico, social, y político. Desde el origen, se enfrentó a sus protagonistas en efecto a voluntades políticas que, según los tiempos, se han revelado ser sean de carácter ideológico, o resultar de presiones sociales o la evolución demográfica de juventud. Eso se inscribe por otra parte en un contexto más global que es el del lugar de la escuela en Francia. Al curso de los años 2007 y 2008, los debates sobre esta cuestión principalmente se concentraron sobre autonomía de las universidades, combinados con confrontaciones entre opositores y partidarios de la reforma. Ahora bien, cinco años después de la entrada en vigor del LRU, lo que resulta debates y análisis², es una tendencia a un hiper-presidencialización que tiende a infravalorar el papel de los consejos científico y estudios y de la vida universitaria de las universidades. Y, en 2013 una nueva ley ha permite de iniciar un nuevo proceso de incitación del Estado francés en dirección de las universidades para crear varios reagrupamientos o fusión de ellas. En este contexto, desde nuestro punto de vista, augurio de un valor heurístico, prefigurando al refuerzo de la gobernanza muy tanto como ella lo impone, e incita a su difusión para una comunidad de individuos que expresan su interés en favor del desarrollo de los individuos e instituciones de la enseñanza superior.

Introduccion

El papel de la Universidad francesa no podría comprenderse sin volver a situar ésta en su contexto histórico, social, y político. En efecto, desde el origen, se enfrentó a sus protagonistas a voluntades políticas que, según los tiempos, se han revelado ser bien de carácter ideológico, o resultar de presiones sociales o la evolución demográfica de juventud. El objetivo político enunciado en la promulgación de la Ley sobre la Autonomía de las Universidades (LRU) en agosto de 2007 que es “despertar las universidades dormidas desde 1968, y hacer surgir un nuevo paisaje de establecimientos modernos, dinámicos y competitivos en las clasificaciones internacionales” (declaración de Presidente de la República Francesa del tiempo).

2 Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., La gobernanza de las universidades francesas. Poder, evaluación e identidad, Informe de investigación – <http://halshs.archivos-abierto.fr/halshs-007229058>

Siete años después de la entrada en vigor de la LRU, el resultado de los debates y análisis, es una tendencia a un hyperpresidencialización³ que tiende a infravalorar el papel de los consejos científico y de formación académica de las universidades. Por añadidura, el hecho de que proyectos de dispositivos como las “Iniciativas de Excelencia” (Idex), de incentivo gubernamental, se elaboren sin verdadera concertación, puso a mal la colegialidad y la democracia universitaria, lo cual es denunciado por un gran número de miembros de la comunidad universitaria y científica, incluidos los presidentes de universidades. Lo que llama a un cuestionamiento renovado sobre el concepto de gobernanza universitario, no sólo a la luz de las experiencias y búsquedas de los profesores-investigadores de distintos países y regiones, sino también habida cuenta de la experiencia de los expertos locales, y esto, a pesar de un tratamiento de sobra difundido que ignora la especificidad territorial.

Desde nuestro de vista, es este cruce de miradas, augurio de un valor heurístico, prefigurando el refuerzo de la gobernanza, tanto como ésta lo impone, e incita a su difusión para una comunidad de individuos que expresan su interés en favor del desarrollo de los individuos e instituciones de la enseñanza superior.

¿Se puede entonces considerar que la escasa gobernanza del sector de la educación superior observada en algunos países, sería inherente a su entorno social y político, o bien sería el fruto de las dificultades internas en el sector?

¿Qué parte sería necesario asignar a los factores del medio ambiente, o a los de la educación superior considerada ésta como un subsistema que goza de un determinado grado de autonomía?

¿Y, cómo los métodos de gobernanza existente podrían favorecer la aparición de una educación superior de calidad?

En Francia, en general, la organización y el funcionamiento de los sistemas de educación superior son heterogéneos. Y, si la intención no es pretender volverlos similares, el objetivo tiene por objeto sin embargo construir un espacio universitario común.

Estos cuestionamientos resultan tanto más agudo cuanto que los debates sobre la gobernanza universitaria se exacerbaban en Francia con la LRU, en un

3 Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gérard S., Musselin C., Sponem S., La gobernanza de las universidades francesas. Poder, evaluación e identidad, Informe de investigación – <http://halshs.archivos-abierto.fr//halshs-007229058>

contexto de apertura a la competitividad y a la competencia de la educación superior a escala mundial.

Por ello, con el fin de aportar una contribución a la reflexión y dar elementos de respuestas, incluso parciales, a la cuestión eminentemente compleja: ¿“Qué papel para la Universidad francesa en la sociedad contemporánea?””, articularemos nuestra observación en torno a dos ejes pivotes fuentes de hipótesis:

- los sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior como estrategia de mejora de la gobernanza universitaria;
- la gobernanza de la educación superior y las dificultades de su entorno, así como los márgenes de autonomía de la educación superior.

¿Qué gobernanza universitaria?

El aumento inexorable del desempleo⁴ y la pérdida de competitividad de algunos sectores de la actividad económica, hacen surgir en el debate público la necesidad de establecer un vínculo duradero entre el sistema de formación y el de la producción, o de un refuerzo de éste cuando ya existe. Para la mayoría de los países, la búsqueda de este último, que se afirma tanto más en la población que se encuentra en una situación de escasez y subempleo, o incluso de pobreza, característica del subdesarrollo. Sin embargo, el cuestionamiento relativo a la gobernanza universitaria, debe comprenderse respecto a las evoluciones de las cuales es el objeto, habida cuenta de los contextos tanto regionales como nacionales, o incluso internacionales.

1. Los sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior como estrategia de mejora de la gobernanza universitaria

¿Cómo las distintas estructuras de acreditación contribuyen a favorecer la aparición de una educación superior de calidad? ¿Cómo mantener la integridad de

⁴ a escala mundial, la crisis del empleo habría alcanzado hasta 59 millones en paro suplementarios de en 2009 con relación a 2007, y eso podría durar entre 4 y 5 años más que la crisis económica. El porcentaje de personas en paro se sitúa entre 6,8% y 7,4%, lo que representa aproximadamente de 210 a 239 millones de personas sobre el planeta (fuente: Organización Internacional del Trabajo y Oficina Internacional del Trabajo, 2009).

los mecanismos de garantía de calidad ante las tensiones y conflictos de interés que caracterizan las relaciones entre el sector público y el sector privado? ¿Más concretamente con relación a la gobernanza y a la acreditación, cómo se pueden controlar las competencias adquiridas y los títulos otorgados en el marco de las formaciones a distancia? ¿Cómo puede manifestarse el método de inserción de un país en el sistema de relaciones regionales o internacionales, en particular, en lo que se refiere al método de reglamentación de los títulos adquiridos por e-learning?

La cuestión de autonomía de la educación superior es analizada a partir de las distintas experiencias, que destacan la distinción entre autonomía y dependencia en referencia a la forma de gobernanza oficial, generalmente admitida. Las pocas instituciones de educación superior francesas conceden, al parecer, una importancia estratégica a la contribución que pueden aportar al desarrollo económico, social, y cultural de sus regiones. Las más antiguas permanecen generalmente orientadas hacia la investigación, preocupándose más de su renombre internacional y del aumento del conocimiento, que de su entorno económico y social de proximidad. Por eso, las clasificaciones internacionales contribuyen a crear y mantener un clima de competencia internacional que buscan a aumentar y favorecer la excelencia académica científica.

Las políticas públicas evolucionan, y, con el paso del tiempo, el compromiso regional aparece, cada vez, más como elemento complementario de las estrategias nacionales e internacionales, participando, por consiguiente, en el refuerzo de una nueva forma de competitividad de las regiones, al mismo tiempo que a la consolidación de los sistemas regionales de innovación.

La educación superior se encuentra en la obligación de implicarse en el proceso de formación permanente, tanto como en el del desarrollo de los empleos con un alto nivel de conocimientos, susceptibles de permitir a los desempleados de encontrar empleos locales y permanecer en sus regiones, participando al mismo tiempo en desarrollo mundial.

2. Aparición de las políticas regionales de educación superior e investigación en Francia

Con el fin de mantener su competitividad en una economía del conocimiento y en un contexto de universalización, los países de la OECD buscan invertir tanto en sus sistemas de innovación en los niveles tanto nacional como regional. Y,

a medida que los países logren evolucionar su producción hacia sectores de valor añadido y productos y servicios orientados hacia el conocimiento, se asistiría así a una potenciación de la dependencia al acceso a las nuevas tecnologías, a los conocimientos y a las competencias. Con los procesos de internacionalización y localización en aplicación, la disponibilidad local de conocimientos y competencias parece cada vez más esencial.

Es probablemente por esto, que los países de la OECD conceden un importante lugar a la realización de los objetivos de desarrollo regional, favoreciendo únicamente las actividades y situaciones de cada región, especialmente en los sectores de actividad basados en el conocimiento, los que se encuentran en pleno desarrollo. Por ello, como fuentes clave de conocimiento e innovación, los establecimientos de educación superior (EES) están en condiciones de desempeñar un papel crucial en este proceso.

Las evoluciones de la política de investigación y sus repercusiones sobre las prácticas de los protagonistas, se miden sobre la base de una distinción de niveles de aprehensión de la política de investigación en referencia a los programas europeos (PCRDT, programa transversal...), nacionales (ANR)... y genera a nivel macro sociológico, una estructuración de la investigación como la prevista en la reciente ley francesa sobre la investigación y superior (2006) que dio nacimiento a los Polos de Investigación y Enseñanza Superior (PRES)⁵, que hoy son “Comunidades de universidades y de establecimientos” (2013), a las Redes Temáticas de Investigación Avanzada (RTRA), a las Redes Temáticas de Investigación en Cuidados (RTRS)... Por eso, las regiones se encuentran, más que nunca, obligadas a movilizar sus conocimientos y sus aplicaciones.

3. Un control por parte del Estado a pesar de algunas prerrogativas reconocidas a las regiones

Por tradición, Francia presenta la particularidad de tener un centro de investigación pública estructurada, en primer lugar, por grandes organismos públicos

5 el proyecto diez campus, resultante de las propuestas del informe Attali (2008), entregados al Presidente de la República Francesa, comprometen una recomposición de la ordenación del territorio universitario en tres niveles: mundial, nacional, regional. Se designan a las universidades mundiales como “Polos universitarios pluridisciplinarios”, y entre aquéllas, podrán seleccionarse el PRES.

científicos como el CNRS⁶, el CEA⁷, el INRA⁸, el INRETS⁹, IRD¹⁰ o el INSERM¹¹ con un control centralizado. El papel del Estado, en relación con la investigación centralizada, es preponderante por su apoyo a estos distintos organismos, por la financiación de grandes equipamientos, a veces en asociación internacional, y por las políticas efectuadas por el Ministerio de Investigación u otros Ministerios.

Estas acciones expresan el compromiso del Estado respecto a considerar la investigación fundamental y aplicada como un objetivo estatutario y prioritario, desarrollado en los grandes organismos públicos científicos y en las universidades.

4. Elementos de síntesis y nuevas perspectivas

El incentivo para la reagrupación de universidades y grandes escuelas profesionales en nuevos establecimientos públicos de educación superior e investigación (Comunidad de universidades y establecimientos), asociado a una voluntad política nacional de adaptación del territorio, afirmada en la creación de los polos de competitividad, al mismo tiempo que en la mejora de la legibilidad de la oferta de formación a los niveles LMD¹², certifican en Francia de un control nacional afirmado, aunque las colectividades regionales sean objeto de múltiples tensiones.

Progresivamente las regiones se ven asignar una competencia general en cuanto a planificación, la cual debe progresivamente conducirlos a interesarse por el desarrollo de las actividades científicas en su territorio. Elaborado en concertación con los socios institucionales y socioeconómicos y en el marco de las prioridades nacionales, el contrato de plan “Estado-Región”, es un dispositivo de intervención pública donde el Estado y la región pueden comprometerse en acuerdos contractuales plurianuales en diferentes sectores juzgados prioritarios.

6 Centro Nacional de la Investigación Científica.

7 Centro de Energía Atómica.

8 Instituto Nacional de Investigación Agronómica.

9 Instituto Nacional de Investigación sobre los Transportes y la Seguridad.

10 Instituto de Investigación y Desarrollo.

11 Instituto Nacional de la Salud y la Investigación médica.

12 Licencia, Curso de posgrado Doctorado.

Estas disposiciones tienden a destacar la fragilidad de una lectura solamente institucional de las competencias. Las evoluciones localizables en las primeras generaciones de contratos de plan Estado-región (CPER) hacen efectivamente surgir un modelo de gestión pública caracterizada por la idea de una planificación estratégica del desarrollo regional y el deseo de un enfoque global de los problemas.

En este contexto se revela:

- Un interés de las regiones para la educación superior y la investigación;
- Una voluntad de inversión de las regiones en las políticas de educación superior e investigación.

Que se traduce en:

- Transformaciones vinculadas a las actividades científicas;
- Transformaciones consustanciales a las modalidades de la acción pública.

5. Lo que está en juego en las políticas públicas territoriales

¿Qué tipo de gobernanza territorial?

En la aplicación de las políticas territoriales científicas y de formaciones superiores, ningún actor tiene verdaderamente el monopolio de la intervención, habida cuenta de la territorialización de los problemas. Son, en efecto, los procesos concretos de intercambio e interacciones entre distintos actores de estatutos, que estas políticas producen a través de una forma de gobierno específica. La aprehensión de las distintas situaciones revela generalmente coincidencias importantes en los dispositivos de control de la investigación y las formaciones superiores entre los protagonistas nacionales, supranacionales e infra nacionales.

Esta situación, es finalmente próxima al modelo de la gobernanza a niveles múltiples, que no concede a priori ninguna superioridad a uno u otro de estos actores, y considera que la coordinación se organiza no en función de lógicas jerárquicas, sino que resulta más bien de un proceso de aprendizaje y negociación continua.

¿Qué efectos en los territorios respecto a la eficiencia?

El sistema territorial se revela especialmente jerarquizado y desigual, y bastante cerca de la tipología definida por los servicios de la organización y planificación del territorio sobre la clasificación de las regiones europeas.

Este estado jerarquizado del sistema regional francés de educación superior e investigación, no resulta solamente de datos demográficos, económicos y sociales, sino que también es el producto de la historia, en particular, política y cultural. Por ello, el desarrollo de un sistema regional de educación superior e investigación no puede considerarse sin integrar estos factores. Sin embargo, independientemente de estas jerarquías, aparece importante de una parte, integrar a las dinámicas científicas y productivas, y por otra parte las formas de su puesta en relación.

Los potenciales científicos y tecnológicos de las regiones francesas invitan a comprender las diferencias de localización entre regiones que cuestionan toda lectura demasiado mecanicista de las dinámicas científicas y tecnológicas de las regiones, dado que se correlacionó su localización respecto a la distribución del número de investigadores y gastos de investigación y desarrollo.

Teniendo en cuenta estas disparidades, los indicadores elegidos tienen por objeto destacar las dinámicas científicas y tecnológicas en contextos económicos, sociales y culturales diferenciados.

¿Qué autonomía para la educación superior?

La autonomía de las universidades reviste una agudeza particular determinada en función de elecciones políticas en cuanto a la gobernanza universitaria.

Si, al primer análisis, dos grandes concepciones parecen identificables, destacando por una parte una política pública nacional de educación superior, y por otra parte, una política liberal, todo indica que en segundo lugar, más allá de esta separación, otras subdivisiones más sutiles son localizables. ¿En efecto, qué hay de común entre dos países con fuerte concentración nacional en lo que se refiere a la educación, a la educación superior y a la investigación?

Si, históricamente, la enseñanza es pública en Francia, tiende hoy, al menos en la educación superior a liberalizarse en parte, según las elecciones políticas recientes en el sentido de generar una autonomización del Gobierno de las universidades, aunque, tradición política obliga, una fuerte orientación nacional permanece en cuanto a la educación superior. Sin embargo, ésta autonomía no

presenta medida en común con las indicadas por otros países en las cuales la voluntad planificadora constituye una defensa inquebrantable a toda veleidad de creación de nuevos sectores que no habrían recibido la aprobación del Estado.

Para los sistemas más liberales, varias categorías pueden definirse, puesto que en algunos países existen universidades públicas así como universidades privadas. ¿Las instituciones de la educación superior, buscan la autonomía con relación al Estado o al sector privado? ¿Cómo se plantea la cuestión de autonomía en un país donde el Estado goza históricamente de una escasa legitimidad? ¿Cómo la búsqueda de autonomía determina la financiación de la educación superior?

6. El contexto de autonomía de las universidades

La autonomía de las universidades remite a un extenso conjunto de reformas iniciadas en un contexto general de creación de los grados LMD (Licencia, Curso de posgrado, Doctorado), del VAE (Validación de la Experiencia Adquirida) y el LOLF (Ley Orgánica relativa a las leyes de Finanzas) que modifica a fondo los presupuestos analíticos del Estado.

Ahora bien, estas reformas se producen en un contexto europeo que indica la necesidad de un aumento del nivel de certificación y calificación impulsada por la estrategia de Lisboa 2000, acentuando directa o indirectamente la necesidad de responder a los retos de un sistema francés de educación superior, poco satisfactoria sobre algunos aspectos, como: las financiaciones públicas inferiores a las necesidades creativas de dependencia, el fracaso importante de estudiantes en el primer ciclo, la insuficiencia persistente de numerosos títulos ante el mercado laboral, la incapacidad más o menos probada que de atraer estudiantes y profesores en el contexto de la universalización, la relativa ineficacia de la investigación en términos de patentes y publicaciones.

La introducción del grado Licencia en 2005, y, en particular, de Licencia profesional, añadió un año de más a la escolaridad de los técnicos superiores. Este año suplementario de estudios va en el sentido de la afirmación de la “sociedad del conocimiento” y del aumento global del nivel de estudios. ¿Sin embargo, es necesario ir más lejos incitando a los estudiantes a proseguir estudios al nivel de Curso de posgrado o Doctorado?

Esta “inflación escolar” (Duru-Bellat, 2006) tendrá por consecuencia una

desclasificación que los estudiantes sufrirán en el momento de encontrar su lugar en el mundo del trabajo¹³.

La experiencia relativa al proceso de habilitación de los títulos, muestra al contrario una voluntad de control reforzada, y de mayor legibilidad de la oferta de formación sobre el conjunto del territorio francés, tanto para los patronos, como para los usuarios, o más generalmente en lo relativo a las dificultades de la movilidad internacional de los estudiantes.

Por fin, el aspecto más denigrado de la LRU¹⁴ ha sido el reforzar al ejecutivo, debido a la demanda de la CPU¹⁵ cuyos miembros consideraron que las normas actuales eran la causa de una determinada forma de parálisis del funcionamiento institucional, en particular, en cuanto a la contratación del personal, y de la evolución de las remuneraciones. El objetivo consistió en “liberar” las iniciativas locales¹⁶, incluso al límite del servicio público, en términos de dirección de los recursos humanos. Sin embargo, eso no significa que el Estado se retira, puesto que la universidad seguirá percibiendo fondos públicos.

En cambio, la financiación y la utilización del dinero público serán controlado gracias al método analítico de la LOLF. En cuanto al cálculo de la financiación oficial, deberá hacerse según los métodos habituales: *una parte fija (la Dotación Global de Funcionamiento) y una parte contractual (plan de cuatro años/quinquenal universidad-estado-Región)*.

Conclusion

Si nuestra preocupación es relativa a las condiciones de evolución del sistema educativo en general y al de educación superior en particular con determinación

13 la introducción del grado Licencia en 2005, y, en particular, de Licencia profesional, añadió un año de más a la escolaridad de los técnicos superiores. Este año suplementario de estudios va en el sentido de la afirmación de la “sociedad del conocimiento” y de la subida global del nivel de estudios. ¿Sin embargo, es necesario ir más lejos incitando a los estudiantes a proseguir estudios al nivel Curso de posgrado o Doctorado? Esta “inflación escolar” (Duru-Bellat, 2006) tendrá por consecuencia una desclasificación que los estudiantes sufrirán en el momento de encontrar su lugar en el mundo del trabajo.

14 Ley sobre la Autonomía Universitaria

15 Conferencia de Rectores de Universidades

16 Gérard Mignot S. y Musselin C (2000), los métodos de Gobierno de 37 universidades francesas, Informe de investigación Café-Amue, Paris

a en la perspectiva del desarrollo sostenible, nuestras interrogaciones deberán en adelante afirmarse con más agudeza en un contexto caracterizado por la competitividad y la competencia internacional.

Así nos parece esencial, no solamente proseguir nuestra reflexión inherente a la cuestión: ¿“Qué papel para la Universidad francesa en la sociedad contemporánea?”, sino renovarlo al mismo tiempo en referencia a la gran problemática que caracteriza los sistemas de educación superior en Europa y en el mundo, adoptando una postura en cuanto a la perspectiva de la durabilidad del sistema educativo y de educación superior.

Es pues intencionalmente que estructuramos nuestra observación en torno a los sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior como estrategia de mejora de la gobernanza universitaria, de la educación superior y de las dificultades inherentes a su entorno, así que respecto a los márgenes de autonomía de la educación superior.

Al final, dos corrientes de pensamientos radicalmente opuestas surgen: por una parte, la perspectiva funcionalista a través de la cual la gobernanza se define por contribución a un conjunto de reglamentos que permiten al sistema político adaptarse a su entorno y hacen intervenir de manera central la capacidad para difundir, intercambiar, recibir información, y por otra parte, la visión histórica e ideológica de la gobernabilidad (“gouvernementalité”) defendida por Michel Foucauld (1989) planteando el problema de la justificación de un modelo neoliberal de Gobierno en un contexto moderno y mundializado.

Señales bibliográficas

- Blanc M., Mormont, M., Rémy, J. & Storrie, T. (1994). *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*, l'Harmattan.
- Blanc M. (1992), *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris: L'Harmattan
- Bourgeois P. (2004), *Régions et technologies clés. Quelles stratégies*, Document d'études du ministère de l'industrie, Paris.
- Cadiou Y., Sigogneau A. (2002), *Éléments de cadrage pour la production de tableau de bord régionaux des activités de recherche et d'innovation*, Rapport OST – Ministère de la Recherche, Paris.
- Coutrot L. et Dubar C. (sous la direction) (1992), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Cereq, Cnrs, Iresco, La documentation française.
- DATAR, (2004), *Des régions françaises au profil scientifique et technique varié in La France, puissance industrielle - Étude prospective*.

- Dubar C. (2000), *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, PUF.
- Duran P. et Thoenig J.-C. (1996), *L'État et la gestion publique territoriale*, in *Revue française de science politique*, n° 2.
- Duran P. (1999), *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ.
- Duru-Bellat M. (2006) *L'inflation scolaire*, Coll. La République des idées, éd. du Seuil.
- Felouzis G. (dir) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Filâtre D. (2000), *Université 2000 : l'apparition des systèmes régionaux d'enseignement supérieur*, in Datar 2000, *Développement universitaire et développement territorial : l'impact du plan Université 2000 (1990-1995)*, Paris, La Documentation française.
- Filâtre D., Tricoire (A.) (2004), *Analyse de la structuration territoriale des établissements d'enseignement supérieur*, Rapport DATAR, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Foucauld M. (1989), *philosophe*, Paris, Le Seuil.
- Gauron A., Labruyère Ch., Rose J., Sauvageot A. (2004), *VAE: construire une professionnalisation durable*, Paris, La documentation française.
- Gilbert G., Delcamp (A.) (dir) (1993), *La décentralisation dix ans après*, Paris, LGDJ.
- Groux Guy (2003), *La démocratie sociale, enjeux historiques et nouvelles régulations*, in *Quelle démocratie sociale dans le monde du travail*, coordonné par Barreau Jocelyne, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Kogut_Kubiak F., Morin C., Personnaz E., Quintero N. et Séchaud F. (2006), *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, Relief, n° 12, Rapports du CEREQ.
- Lainé A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne, Érès.
- Lafont P. et Pariat M. (2011), *Penser l'Etat, penser l'Université*, Publibook.
- Lecourt A-J., Méhaut P. (2007), *La Validation des Acquis de l'Expérience: entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme*, Paris, La Revue de l'Ires, n° 55.
- Leroy M. (2001), *La logique financière de l'action publique conventionnelle dans le contrat de plan État-région*, Paris, L'Harmattan (coll. «Administration et aménagement du territoire»).
- Marks G. (1993), *Structural Policy et Multilevel Governance in the European Community*, in Cafruny (A.) et Rosenthal (G.) (dir), *The State of the European Community*, t. 2, New York, Lynne Rienner.
- Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2000), *Les modes de gouvernement de 37 universités françaises*, Rapport d'enquête Cafu-Amue, Paris.
- Mignot-Gérard S. (2003a), "L'appropriation des politiques nationales par les établissements: le cas des politiques de recherche", in Felouzis G. (ed), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF
- Mignot-Gérard S. (2003b), "Le "leadership" et le "gouvernement" dans l'analyse des organisations universitaires: deux notions à déconstruire", *Politiques et Gestion de l'enseignement supérieur*, 15.2, OCDE
- Ministère de l'éducation nationale (1991), *Universités 2000. Quelle université pour de-*

- main?*, Rapport des Assises nationales de l'enseignement supérieur des 26-29 juin 1990, Paris, La Documentation française.
- Marchand M.-J. et Gravot P. (1999), *La place des régions dans le financement du Plan Université 2000*, Revue Politiques et management public, vol. 17.
- Munier F. et Rondé P. (2001), *Densité scientifique des régions et compétences pour innover des entreprises: une mise en perspective du concept de Learning Region*, Revue d'économie régionale et urbaine, n° 4.
- OCDE (2008), *Regards sur l'éducation*.
- Sauvage V. (2007), *L'accès à la VAE pour les publics en difficulté avec les savoirs de base: quelle guidance vers le dossier de recevabilité?* Gref Bretagne.
- Terresac (de) G., (2003), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris, Editions La Découverte.
- Vilchien D., Audi T., Debeauvais J. et Segal P. (2005), *Validation des Acquis de l'Expérience: du droit individuel à l'atout collectif*, rapport n° 2005-067, Inspection générale des affaires sociales.
- Weber M. (1999), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, éd. Flammarion, coll. Champs.

5.

A avaliação como mecanismo de regulação e a missão social e cultural da universidade

Carmen Cavaco

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Abstract

A Universidade na sua missão visa promover a investigação, o ensino e o serviço à comunidade. Portanto, a missão da Universidade envolve uma forte componente social e cultural. Neste texto procuramos fazer uma análise crítica sobre o modo como o processo de avaliação tem vindo, progressivamente, a ser utilizado como mecanismo de regulação da Universidade e os constrangimentos que isso provoca na sua missão. Considera-se que as Universidades em Portugal, devido aos mecanismos de controlo impostos externamente, perderam gradualmente a sua autonomia, o que põe em causa, a concretização da sua missão. Analisa-se criticamente o uso da expressão “responsabilidade social” no contexto da Universidade, por se considerar que não é adequado, atendendo à sua conotação na actualidade. Do ponto de vista teórico, recorreremos a autores que abordam as questões das políticas públicas de educação e formação (Dale, 2004), os mecanismos de regulação (Barroso, 2006; Dale, 2004; Maroy, 2006, 2008; van Zanten, 2011) e as questões da avaliação (Lesne, 1984; Figari, 1993; Meirieu, 1994).

Introdução

Neste texto procuramos abordar dois temas – a avaliação enquanto mecanismo de regulação, no contexto das universidades e a “responsabilidade social”. O primeiro tema prende-se com a problematização da avaliação, enquanto instrumento de regulação externa das universidades e visa contribuir para o fortalecimento deste debate. Consideramos que o entendimento restrito e redutor da avaliação, veiculado pelos organismos políticos e pelas práticas que daí resultam, condiciona a missão da universidade, porquanto limita o grau de autonomia destas instituições. O segundo tema, surgiu-nos a partir do próprio título do colóquio REDFORD realizado na Università Ca’ Foscari Venezia, sobre as ques-

tões da Responsabilidade Social das Universidades, onde foi proferida esta comunicação,

Desde o final da 2ª Guerra Mundial “as universidades assistiram ao fortalecimento da sua função de criação de ciência e tecnologia, adicionalmente ao papel cultural, educativo e de ‘certificação’ que tradicionalmente assumiam” (Carraça, Conceição & Heitor, 1996, p.1201). As universidades públicas em Portugal seguiram esta tendência, por isso, partimos do princípio que têm um papel essencial, ao nível da investigação científica, do ensino e da intervenção comunitária, domínios estruturantes da sua missão. Nesse sentido, as universidades têm um papel essencial na produção e difusão do saber, o qual é por si só um bem comum da Humanidade, construído histórico e socialmente. O saber é um bem comum imaterial, que faz parte da base cultural da nossa Civilização, nesse sentido, a universidade tem responsabilidades sociais e culturais, inerentes à sua própria missão. Procuramos realizar uma análise crítica sobre a missão da universidade e a sua associação à questão da “responsabilidade social”. A expressão “responsabilidade social” tem uma conotação muito específica na actualidade, o que não pode ser ignorado, segundo a nossa perspectiva.

Do ponto de vista teórico, apresentaremos alguns elementos sobre a questão das políticas públicas de educação e formação (Dale, 2004), os mecanismos de regulação (Barroso, 2006; Dale, 2004; Maroy, 2006, 2008; van Zanten, 2011) e as questões da avaliação (Lesne, 1984; Figari, 1993; Meirieu, 1994). O texto está organizado em três pontos, o primeiro sobre os mecanismos de regulação e análise da sua presença no ensino superior em Portugal; o segundo, consiste numa análise crítica da avaliação enquanto mecanismo de regulação externo, o que limita e origina um conjunto de constrangimentos na organização e funcionamento das universidades; o terceiro ponto, diz respeito à análise crítica da expressão “responsabilidade social”. Por último, apresentamos uma breve conclusão.

1. Mecanismos de regulação no ensino superior

Partimos do pressuposto que embora a acção pública, no que respeita às políticas de educação e formação, não se centre exclusivamente na intervenção do Estado devido à grande diversidade de actores que operam a montante e a jusante das políticas públicas, o Estado continua, em Portugal, a ter um papel determinante na concepção, no financiamento e regulação da implementação das me-

didadas mais estruturantes neste domínio, situação que também é notória relativamente às políticas do ensino superior. Um domínio particularmente importante sobre as políticas públicas prende-se com “o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e acções que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo” (Barroso, 2006, p.44).

Neste caso, o Estado delega nas instituições de ensino superior públicas, universidades e politécnicos, a competência, para de um modo autónomo, desenvolverem as orientações políticas relacionadas com o ensino e a investigação, mas por outro lado cria mecanismos de regulação que limitam essa autonomia. As políticas públicas são fortemente marcadas pelos modelos dominantes num determinado período histórico, porém a sua implementação no terreno é bastante indeterminada (van Zanten, 2011, p.18), devido às possíveis reinterpretações, adaptações e transformações realizadas pelos actores locais. As instituições de ensino superior, devido à sua autonomia, estariam em condições de reinterpretar e adaptar as orientações políticas de acordo com a sua missão e os seus interesses. Para contornar esta situação os organismos do Estado investem num conjunto cada vez mais diversificado e complexo de mecanismos de regulação, no sentido de assegurarem que as reinterpretações são realizadas dentro de determinadas balizas e marcos que não afectam as orientações políticas que estão no âmago da decisão inicial.

A regulação social resulta de “processos múltiplos, por vezes, contraditórios, de orientação de condutas dos actores e da definição de ‘regras do jogo’ num sistema social” (Reynaud, 1993). A regulação do sistema educativo, à semelhança de outros domínios sociais, é uma dinâmica complexa, que resulta de influências várias que se combinam, formando um sistema híbrido e multiregulado. A regulação do sistema educativo, como refere João Barroso (2006), “resulta de um complexo sistema de coordenações com diferentes níveis, finalidades, processos e actores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas (p.60), o que também traduz a situação das políticas públicas no ensino superior. A regulação das políticas educativas é um mecanismo produzido na actuação de entidades e actores que interferem em diferentes níveis do sistema – nas organizações transnacionais, nas instituições nacionais e nos actores locais. Os mecanismos de regulação podem situar-se em três níveis distintos mas, em simultâneo, complementares – a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local.

A regulação transnacional em educação resulta da actuação de organizações

transnacionais, como é o caso, da UNESCO e da OCDE, que produzem, fazem circular e legitimam, ao nível internacional, discursos e orientações políticas, o que alguns autores designam por *Agenda Global* (Dale, 2004) para a educação. Estas orientações são com frequência usadas pelos políticos como “obrigação” ou formas de “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2006, pp.45). As orientações políticas ditadas por estas agências transnacionais são poderosos mecanismos de regulação, com capacidade de “contaminar” internacionalmente conceitos, políticas e medidas postas em práticas, em diferentes países (Barroso, 2006, p.45). Um exemplo notório dessa “contaminação” diz respeito às formas de coordenação dos sistemas educativos, que têm vindo a ser adoptadas em muitos países. Nas últimas décadas registou-se, progressivamente, a mesma tendência ao nível internacional, o Estado tem vindo a adoptar um novo papel no âmbito das políticas educativas, o papel de “regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados foram, ou não, alcançados” (Lessard, Brassard e Lusignam, 2002, p.35). Tendência que é muito evidente no caso ensino superior, em Portugal, como se poderá perceber de seguida.

Em 2007, foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), com cuja missão incide na avaliação e creditação da formação. A missão da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) é por si só reveladora da influência do sistema de regulação transnacional, como se percebe na afirmação retirada do seu site. Esta Agência visa “garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (A3Es, 2014). A afirmação torna evidente que o sistema de regulação nacional das políticas públicas de ensino superior está organizado de modo a responder as directrizes europeias, ou seja, bastante dependente da regulação transnacional. Por outro lado, também nos parece importante destacar o lugar da avaliação enquanto mecanismo privilegiado de regulação das instituições de ensino superior, o que é notório com a criação de uma entidade especificamente orientada para esse fim.

A regulação local “remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas das vezes de modo não intencional” (Barroso, 2006, p.56). Os reajustamentos realizados pelos ac-

tores locais e a produção que estes fazem de normas e mecanismos de regulação para organizar e gerir a sua intervenção dão lugar a microregulações. A microregulação local resulta da intervenção coordenada dos actores locais, através de mecanismos de “confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias” (Barroso, 2006). Os mecanismos de microregulação são complexos, imprevisíveis e, por vezes, contraditórios, estes resultam da síntese entre os mecanismos de regulação imposta e os mecanismos de regulação autónomos. Para Maroy (2006) os vários níveis de regulação não têm necessariamente de se apresentar harmonizados na acção pública. De acordo com este autor, pode dar-se uma “situação de partilha e coexistência ou, por oposição, conflito e negociação em torno da definição das regras do jogo” (p.10). Porém, também é de destacar, de acordo com o que se vive actualmente nas universidades públicas, em Portugal, que quanto mais eficazes são os mecanismos de regulação transnacionais e nacionais, menor é a capacidade dos actores locais para produzirem mecanismos de microregulação assentes na criatividade, na autonomia e na mudança, que possam originar a contradição e a disputa com o que lhes é imposto. Nesse sentido, parece-nos importante uma análise e reflexão crítica sobre o papel da avaliação enquanto mecanismo de regulação de resultados, que pode ter efeitos perversos na organização e funcionamento das universidades, com reflexos notórios na sua missão.

2. A avaliação no ensino superior – dimensão técnica e política

No âmbito das políticas públicas, nas últimas décadas, têm-se vindo a substituir ou a complementar os mecanismos de regulação tradicionais, baseados em normas e regulamentos legais, por mecanismos de regulação de difusos e diversificados, centrados no controlo dos resultados. Segundo Christian Maroy (2008) passou-se de um regime de regulação institucional do tipo “burocrático-profissional” para um regime de regulação do tipo “pós-burocrático”. Esta tendência contribuiu para a substituição de novos, por antigos modos de regulação, mas também para a sobreposição de mecanismos, por via da coexistência dos antigos com os novos modos de regulação. Os modos de regulação do tipo “pós-burocrático” têm por base a definição de contratos-programas e de projectos, a definição de metas e a implementação de dispositivos de avaliação. Estes mecanismos de regulação, que operam por via do controlo dos resultados, incidem na responsabilização dos actores locais, como forma de assegurar a sua implicação

na concretização dos resultados que, por vezes, foram eles próprios a estipular, de acordo com as exigências da tutela.

Actualmente, nas universidades públicas em Portugal é notória a coexistência dos dois mecanismos de regulação, os mecanismos de regulação tradicionais, baseados na legislação e nos procedimentos legais, e os mecanismos de regulação do tipo “pós-burocrático”, centrados no controlo dos resultados. Situação que é, por si só, elucidativa do reforço de controlo por parte dos organismos públicos que tutelam as universidades. A diversidade de exigências a que são quotidianamente sujeitas, por parte dos organismos da tutela, contribui para uma grande dispersão na sua actividade e para perdas de tempo consideráveis, o que tem reflexos negativos no cumprimento da sua principal missão – o ensino, a investigação e o serviço à comunidade. Uma parte do orçamento das universidades públicas, em Portugal, é proveniente do orçamento de estado. Embora, em termos legais, beneficiem de autonomia, estas instituições estão sujeitas a um controlo permanente de procedimentos administrativos e financeiros, através de auditorias e de relatórios. Mais recentemente, têm também um controlo técnico-pedagógico, através da exigência de creditação dos cursos que promovem. Por outro lado, estão sujeitas a um duplo processo de avaliação – do ensino e da investigação. A diversidade e complexidade dos mecanismos de regulação condicionam o trabalho das universidades, porquanto tem reflexos nas funções dos seus dirigentes, docentes e investigadores, e no pessoal não docente. António Nóvoa, numa entrevista dada enquanto Reitor da Universidade de Lisboa, em 2013, assumiu uma posição crítica face a todo este sistema, como se pode perceber nas suas palavras “eu se tivesse autonomia e não estivesse sujeito a um conjunto imenso de regulamentos, normas, de coisas infundáveis em que nunca se pode fazer nada [...] eu teria capacidade de dar muito mais emprego do que dou, de fazer muito mais do que faço” (Nóvoa, 2013). As suas palavras são elucidativas da falta de autonomia da universidade e da dificuldade dos reitores em se centrarem no que é de facto importante para assegurarem a missão das instituições que dirigem – o ensino, a investigação e o serviço à comunidade.

Atendendo à diversidade e complexidade dos referidos mecanismos de regulação, procuramos centrar a nossa análise apenas num deles – a avaliação. Consideramos que os dispositivos de avaliação são eficazes mecanismos de regulação que têm vindo a limitar, gradualmente, o grau de autonomia das universidades públicas, em Portugal. Como se referiu anteriormente, as universidades estão sujeitas a um duplo processo de avaliação – do ensino e da investigação. Estes dois processos de avaliação são autónomos, realizados por dois organismos indepen-

dentos, em momentos distintos e com regras específicas. Os organismos da tutela que têm como missão implementar a avaliação das universidades, do ensino e da investigação, procuram passar uma imagem do sistema de avaliação como algo estritamente técnico e objectivo, omitindo, por isso, o seu carácter subjectivo e político, sempre inerente a estes processos. Estes organismos socorrem-se do discurso da “*Agenda Global*”, numa tentativa de assegurarem legitimidade para o desenvolvimento do processo de avaliação das universidades, com o recurso frequente a palavras como *inovação, mérito, competitividade, utilização racional dos recursos e criação de riqueza*.

A avaliação é um processo que permite estabelecer uma relação entre o existente e o esperado, ou seja, permite compreender pôr em relação a realidade com um determinado modelo ou referencial, este último diz respeito à ordem do ideal e do desejado (Hadji, 1994). Como também defende Marcel Lesne (1984), a avaliação envolve sempre, o estabelecimento de uma relação, de um modo explícito ou implícito, entre um referido (o que é apreendido) e um referente (que tem o papel de norma, de modelo e de objectivo)” (p.132). Neste caso, é importante equacionar-se o relevo, a pertinência, a razoabilidade e o sentido do que é usado como referencial. Podemos colocar algumas questões sobre esse referencial: O referencial é conhecido previamente pela parte avaliada? Quem define o referencial? Que critérios são usados na definição desse referencial? O referencial é negociado entre as partes envolvidas ou é imposto? Que sentido tem o referencial para os avaliados? Estas questões são fundamentais para se perceber o que está envolvido num processo de avaliação. A avaliação tem sempre inerente a atribuição de um juízo de valor, portanto, trata-se de um processo complexo e com uma importante dimensão subjectiva, que é necessário reconhecer. Como destaca Philippe Meirieu (1994) a avaliação “é uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliadores” e acrescenta “nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente” (p.13). A avaliação é inevitavelmente um acto político, deste modo, não pode ficar na mão dos avaliadores, como refere Philippe Meirieu (1994).

Na dimensão técnica da avaliação é muito importante assegurar o rigor e a transparência do todo o processo, o que passa pela partilha de informação, pelo conhecimento prévio dos referentes usados, pela negociação entre as partes envolvidas, caso contrário, o rigor é posto em causa e perde-se a credibilidade do processo. As instituições de ensino superior têm uma cultura e uma especificidade na sua missão que não se coaduna com restrições na sua autonomia, e com

tentativas de se uniformizarem procedimentos e normas de actuação, no sentido da certificação da qualidade, como apontam os Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, apresentados em 2005 (A3Es, 2014). Num momento em que somos invadidos com muitas respostas prontas, que nos orientam para um discurso determinista e fatalista, parece-nos importante, enquanto investigadores, colocar várias questões, no sentido de desnaturalizarmos os fenómenos que se passam à nossa volta. É o que procuraremos fazer de seguida.

Neste contexto, o ensino, a investigação e os serviços às comunidades promovidos nas universidades são entendidos, pela tutela, como mercadorias – que se compram e vendem, o que tem consequências na sua missão. O processo de avaliação da investigação está orientado nessa perspectiva, como se pode ver no site da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2014), na avaliação das Unidades de Investigação & Desenvolvimento o critério que surge em primeiro lugar é a questão da “produtividade e contributo para o Sistema Científico e Tecnológico Nacional”. Como se pode depreender das palavras de António Nóvoa (2013) “estamos submetidos a uma lógica de produtivismo académico, uma espécie de mercantilização das universidades, com uma intensificação do trabalho docente, retirando-nos aquilo que é o coração da liberdade”.

A falta de autonomia resultante da diversificação e intensificação dos mecanismos de controlo têm um efeito negativo no funcionamento das universidades, com reflexos notórios na sua missão. Resta-nos colocar a questão: Perante uma situação deste tipo, as universidades têm espaço para cumprir a sua missão, na área do ensino, da investigação e do serviço à comunidade ou estão a ser desviadas desse caminho que já percorreram e desejam continuar a percorrer? Recorremos à missão indicada no site de uma das universidades públicas, para tornar evidente as contradições entre o que as Universidades desejam e o que lhes impõem do exterior: “*A Universidade tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como factores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade*” (Universidade do Minho, 2014). É possível continuar a produzir conhecimento num contexto de liberdade e de pluralidade num momento em que as Universidades e os Centros de Investigação são alvo permanentemente de avaliações, orientadas por lógicas e critérios nos quais não se revêem? Como é possível manter a desejada articulação entre o ensino e a investigação

quando estas duas dimensões são avaliadas segundo entidades e critérios diferenciados? A Universidade tem condições para formar pessoas segundo os princípios humanistas, tendo por base a solidariedade, quando ela própria é avaliada segundo a lógica competição?

Para o cumprimento da sua missão a universidade diz-se orientada para “*a formação humana ao mais alto nível, nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional, através de uma oferta educativa diversificada, da criação de um ambiente educativo adequado, da valorização da actividade dos seus docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador*” (Universidade do Minho, 2014). A Universidade tem condições para promover uma educação integral e para valorizar, de igual modo, todas as áreas do conhecimento, quando os organismos de tutela e os avaliadores consideram que há áreas estratégicas, merecedoras de investimento público, e outras que não o são? As respostas podem ser inúmeras, mas o certo é que nos colocam na senda dos problemas, das contradições e das perversões do sistema de avaliação do ensino superior em geral, e das universidades, em particular. Neste contexto, é muito importante reflectir sobre as finalidades inerentes a este complexo e diversificado sistema de avaliação, fundamentado na inevitabilidade. Encerramos este ponto, retomando o pensamento de Paulo Freire (1970), a favor de quem se organiza a avaliação? E contra quem? Nesse mesmo sentido, para destacar a dimensão política da avaliação Philippe Meirieu (1994) refere a importância das perguntas “Avaliar em nome de quê? De que projecto?” (p.14).

3. «Responsabilidade social» ou missão social e cultural da universidade?

A expressão “responsabilidade social”, nas últimas duas décadas tem vindo a ser, cada vez mais conotada com as medidas e estratégias aparentemente “filantrópicas” adoptadas pelas empresas. As quais procuram passar uma ideia de preocupação com o “outro” e o meio envolvente, mas que têm como finalidade última melhorar a sua imagem junto dos consumidores e do público, em geral, no sentido de assegurarem lucros cada vez maiores. Nesse sentido, parece-nos importante apresentar o sentido com que esta expressão é habitualmente usada por que entendemos que “o uso das palavras não é anódino, é situado historicamente” (Laot & Orly, 2004, p.14). O Livro Verde – Promover um quadro europeu para a responsabilidade das empresas, publicado em 2001 pela Comissão das Comunidades Europeias, é um documento orientador neste domínio. O

próprio título torna evidente o universo a que se refere a “responsabilidade social”, unicamente ao meio empresarial. Este documento indica que as estratégias de responsabilidade social promovidas pelas empresas resultam “de pressões de natureza social, ambiental e económica” (CCE, 2001, p.2), ou seja, embora ocorrendo numa base voluntária trata-se de responder a pressões e a exigências externas. No texto percebe-se, de um modo muito evidente, a associação entre a responsabilidade social e a rentabilidade económica que se ambiciona, ou seja, “ao procederem desta forma, as empresas estão a investir no seu futuro e esperam que este compromisso voluntário contribua para o aumento da sua rentabilidade” (CCE, 2001, p.2).

No Livro Verde considera-se que a responsabilidade social “é um conceito segundo o qual as empresas, numa base voluntária, contribuem para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo” (CCE, 2001, p.4). A responsabilidade social tal como é entendida neste livro, passa pela definição de um conjunto de normas e procedimentos que influenciam a organização e funcionamento da empresa, à semelhança do que ocorre com os procedimentos da gestão da qualidade. À semelhança do que ocorre com a gestão da qualidade, também estão previstos dispositivos de avaliação que permitam regular, interna e externamente, os procedimentos e normas previstos no âmbito da responsabilidade social das empresas. Como se percebe no documento, a questão da responsabilidade social das empresas é também um domínio de intervenção política, europeia e dos vários Estados Membros, aspirando-se a uma influência e difusão de práticas a nível internacional. O que é notório na afirmação quando se fala da importância da definição de “um quadro global europeu, com vista a promover a qualidade e a coerência dos procedimentos de responsabilidade social das empresas, através do desenvolvimento de princípios, abordagens e instrumentos abrangentes, bem como difundir as melhores práticas e ideias inovadoras” (CCE, 2001, p.6).

A expressão “responsabilidade social” no uso comum remete-nos para a intervenção em prol do bem-estar do outro, numa base voluntária e filantrópica, todavia, ao ter sido progressivamente associada a um conjunto estruturado de procedimentos, normas e princípios orientados especificamente para as empresas, colocam-se-nos problemas em termos ideológicos e semânticos, quando procuramos usar a expressão no seu sentido original. A expressão “responsabilidade social” teve uma grande projecção social, em grande medida, devido à divulgação das orientações políticas neste domínio, o que faz com que seja delicado usar-se a expressão num outro sentido, sem haver o risco de confusões e mal

entendidos. Deste modo, parece-nos mais indicado não usarmos a expressão “responsabilidade social” quando pretendemos abordar as questões da missão social e cultural da universidade, assim como as dinâmicas que esta desenvolve nesse âmbito. Com o uso da expressão “responsabilidade social” no contexto da universidade, podemos incorremos no risco de contribuir para disseminar uma forma de organização e funcionamento emergente e específica do mundo empresarial na própria Universidade, com todas as perversões que isso poderá implicar. Portanto, parece-nos fundamental ter presente este problema, porque o uso das palavras não é anódino, como referimos antes, é situado historicamente e influenciado por questões sociais e políticas, como se percebe nesta situação.

Conclusão

A avaliação tem uma dimensão técnica muito importante, porém, é inseparável da dimensão política. As finalidades da avaliação são um elemento essencial em todo este processo. Por que razão há este grande enfoque na avaliação das universidades? Para que serve a avaliação? A avaliação foi recentemente usada, em Portugal, para legitimar a suspensão do financiamento de Unidades de Investigação & Desenvolvimento, com um papel muito importante na produção de conhecimento científico, nas últimas décadas. No site da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) há a tentativa de evidenciar a dimensão técnica da avaliação, destacando-se que os painéis de avaliação das referidas unidades eram “compostos por avaliadores de mérito e competências internacionalmente reconhecidos” e que a entidade avaliadora contratada pela FCT é uma “organização internacional com mais de três décadas de experiência em processo de avaliação”. A dimensão política da avaliação é claramente omitida e as finalidades desta avaliação não estão identificadas. Trata-se de uma visão muito limitada da avaliação, orientada segundo a lógica tecnocrática, em que os ditos “especialistas” são peritos em ocultar as suas finalidades, de modo a pensarmos que as coisas são assim, porque não podem ser de outra maneira (Meirieu, 1994, p.14). É essencial um debate sobre a questão dos fins deste tipo de avaliação, sobretudo, num momento em que 50% das Unidades de Investigação & Desenvolvimento foram excluídas do processo e não receberão financiamento durante os próximos cinco ou seis anos, o que terá certamente efeitos negativos na produção e divulgação de conhecimento nas universidades Portuguesas.

Na actualidade as universidades têm a sua autonomia muito limitada devido

aos mecanismos de regulação externos, que lhe são impostos pela tutela. A avaliação é seguramente um dos mais eficazes mecanismos de regulação externa, o que justifica o frenesim avaliativo que se vive. A universidade é alvo de processos de avaliação do ensino e da investigação, realizados por entidades distintas, com base em critérios e lógicas também diferenciadas, o que por si só já coloca problemas às instituições, pois torna-se difícil pensar e implementar projectos que articulem e entendam a complementaridade, desejável, entre essas duas dimensões. Estas avaliações externas ocorrem permanentemente, pois são *ex-antes*, intercalares e finais, por isso o tempo despendido pelos seus actores neste processo é considerável. Parece-nos muito relevante recorrer de novo às palavras sábias de Philippe Meirieu (1994) para analisar criticamente o que se passa nas universidades em Portugal, “a avaliação não é tudo; não deve ser o Todo [...] e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também” (p.13). Parece ser essa a finalidade da avaliação da investigação em Portugal.

Perante uma situação, em que a avaliação se tornou um processo perverso, que contribui para a destruição de práticas e de redes de investigação, os responsáveis das Universidades, os docentes e investigadores continuam a ter a liberdade para enquanto actores sociais colocarem as questões: “E se escolhêssemos precisamente em não nos sujeitarmos aos condicionalismos técnicos da avaliação?” (Meirieu, 1994, p.14) E se nós exigirmos um debate sobre as finalidades da avaliação, as lógicas e os critérios da avaliação? É importante ter presente que “nós somos responsáveis pelo que fazemos, mas também pelo que deixamos de fazer e pelo que deixamos que os outros façam connosco” (Nóvoa, 2013). Este tipo de postura é fundamental e por aqui passa também a missão cultural e social da Universidade em Portugal.

Bibliografia

- A3ES (2014). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <http://www.a3es.pt/>
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp .41-70). Lisboa: Educa.
- Caraça, J.; Conceição, P. & Heitor, M. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, XXXI (139), pp. 1201-1233.

- CCE – Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Livro Verde. Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25, 87, pp. 423-460. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, 18/03/2008.
- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2014). <http://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/>
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos* (pp. 13-15). Porto: Porto Editora.
- Lessard, C.; Brassard, A. & Lusignan, J. (2002). *Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni*. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Laot, F. e Orly, P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Saint-Fons: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marche. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, vol.40, nº1, 31-55.
- Meirieu, Ph. (1994). Prefácio. In C. Hadji. *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos* (pp.13-15). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). Por que é que as humanidades não nos humanizam? <http://www.publico.pt/temas/jornal/por-que-e-que-as-humanidades-nao-nos-humanizam-26549597>
- Reynaud, J.-D. (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: A. Colin.
- Universidade do Minho (2014). <http://www.uminho.pt/uminho/informacao-institucional/missao>
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.

6.

Exploration du système de gouvernance de l'Université des Antilles et de la Guyane Française au regard des principes de la Responsabilité Sociétale

Ellen Yala - Patrice Lemus
ARACT Université Antilles-Guyane

Abstract

The University of the French West Indies and French Guyana (UAG) has an original configuration in French Academic landscape. Indeed, this university is split into three areas: an island: Martinique (Caribbean French West Indies); an archipelago: Guadeloupe (Caribbean French West Indies), a mainland: French Guyana (South America). The law has included specific requirements to ensure “equal” representation of each territory within various governing bodies of the UAG within each college (lecturers and similars, administrative and technical staff, students, outside experts). Yet, there is a crisis in 2013 leading to a secession by the creation of the University of French Guyana - secession decided by ministerial authority, without approval of UAG’s board meeting. Were the ingredients of Corporate Social Responsibility united inside the governance to avoid such a breakdown of the university, without an interference of ministerial authority? To answer this issue, we propose an exploration of the UAG governance system towards the principles of Corporate Social Responsibility.

Avant de commencer notre présentation, nous tenons à présenter les excuses de Monsieur Justin DANIEL, Professeur de Sciences Politiques à la Faculté de Droit et d'Économie de la Martinique, Directeur d'un laboratoire de recherches intitulé le Centre de Recherche sur les Pouvoirs Locaux dans la Caraïbe, et Président du Comité d'Orientation de L'Aract Martinique. Il a en effet, été retenu en Martinique pour cause d'élections municipales. C'est un politiste reconnu, régulièrement sollicité par les médias locaux pour ses analyses politiques.

Tout d'abord, nous prendrons quelques minutes pour présenter L'Aract Martinique qui est l'Association Régionale pour l'Amélioration des Conditions de Travail. L'Aract n'est pas une Université mais un organisme de recherche-déve-

loppement et d'innovation sur le travail et ses conditions, dont la mission principale est l'Amélioration des Conditions de Travail. C'est un organisme paritaire gouverné par les partenaires sociaux, c'est-à-dire, les représentants d'organisations syndicales d'employeurs et d'organisations syndicales de salariés. Elle fait partie d'un réseau national composé, de l'Anact – Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail – qui est une structure publique rattachée au Ministère du Travail, et, de vingt six Aract, à savoir une Aract dans chaque région de France. L'Aract intervient sous différents modes: intervention en entreprises, accompagnement de branches et filières, capitalisation, élaboration d'outils et de méthodes, publications, études, veille réglementaire et technique, transfert de connaissances, et dans plusieurs champs: la santé et la sécurité au travail, les mutations organisationnelles, la gestion des ressources humaines, les questions des âges, du genre et de la diversité des populations au travail, le management et la performance durable. Toutes ses interventions s'inscrivent dans le cadre de démarches concertées et participatives. L'Aract a intégré le réseau REDFORD à l'initiative de son ancienne Directrice Danielle LAPORT, Professeure associée à l'Université Paris Est Créteil, qui est d'ailleurs ici présente. Sous l'impulsion de Danielle, L'Aract a, dès 2003, pris le parti de promouvoir la responsabilité sociétale pour une meilleure valorisation de la dimension sociale dans la vision du développement durable. Voilà, rapidement, ce qui explique notre présence au sein de REDFORD et aujourd'hui particulièrement.

1. Effondrement d'un système de gouvernance inédit, que l'on pensait à maturité

A l'heure où les universités et autres structures de France et de part le monde suivent le phénomène de «Merger Mania», tel que décrit par Kitchener et Gask en 2003 dans la *Public Management Review*, phénomène de fusion dont l'un des objectifs est l'efficience par la réduction des coûts et la mutualisation des moyens, nous avons eu la surprise d'observer, et même de subir la scission de l'Université des Antilles et de la Guyane - UAG. L'UAG est présente sur trois territoires: la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique.

Pourtant, le législateur et la communauté universitaire semblaient avoir mis en place les conditions d'une gouvernance responsable, respectueuse globalement des principes de la responsabilité sociétale, à savoir l'équité, l'égalité, la transparence, l'implication et la participation des parties prenantes internes et externes.

En effet, 2014 marque l'effondrement d'un système universitaire inédit et original de part son implantation sur un espace territorial éclaté, que l'on pensait à maturité et stabilisé : plus de trente ans d'existence en tant qu'université et plus de quarante ans de fusion de l'enseignement supérieur entre les trois régions. La gouvernance a par ailleurs été adaptée à leurs spécificités territoriales.

À travers notre exposé, nous allons vous présenter l'Université des Antilles et de la Guyane dans son contexte géographique, démographique et historique ainsi que sa gouvernance. Puis nous vous proposons d'explorer ce système de gouvernance au regard des principes du développement durable et de la responsabilité sociétale, et tenterons d'expliquer quelles ont été les failles dans la gestion de cette crise dans un système qui semblait, pourtant, stabilisé et adapté à son contexte territorial.

L'Université des Antilles et de la Guyane présente une configuration originale dans le paysage universitaire français. Elle s'organise en trois Pôles Universitaires Régionaux au sein des trois Départements Français d'Amérique, chacun ayant une réalité sociétale et démographiques différentes: une petite île à la population particulièrement vieillissante, un archipel et un territoire continental grand comme le Portugal et à la démographie dynamique.

Le Pôle Universitaire Régional de Martinique est implanté sur une île. Il compte un peu plus de 5000 étudiants, 190 enseignants-chercheurs, 120 IATOSS et 3 Unités de Formation et de Recherche de spécialités Juridique et Littéraires. La Martinique est le plus petit département français, elle connaît un vieillissement de sa population qui en fera en 2030 l'une des plus vieilles régions de France.

Le Pôle Universitaire Régional de Guadeloupe est lui situé sur un archipel. Il regroupe environ 5700 étudiants, 233 enseignants-chercheurs, 237 IATOSS, 4 Unités de Formation et de Recherche de spécialités Scientifique et Économique, ainsi que le siège administratif de l'Université. La Guadeloupe présente, elle, un faible taux de croissance de sa population avec une tendance vieillissante.

Et enfin, le Pôle Universitaire Régional de Guyane Française localisé sur un territoire continental et qui compte environ quatre fois moins d'étudiants et d'enseignants-chercheurs que la Martinique et la Guadeloupe, respectivement 1382 et 59. Ce pôle universitaire ne compte pas d'Unité de Formation et de Recherche, cependant, on y trouve deux Instituts de spécialités Technique et Technologique. La Guyane Française est le plus vaste département français avec une superficie de 90000 kilomètres carré équivalente à celle du Portugal. Elle est fai-

blement peuplée mais son taux de natalité est supérieur à celui de la France. La Guyane Française verra ainsi presque doubler sa population d'ici 2030.

L'Université des Antilles et de la Guyane a une histoire vieille de trente ans, elle résulte donc de la fusion des entités d'enseignement, tout d'abord de la Martinique et de la Guadeloupe, puis de la création d'entités en Guyane.

En 1880, est créée l'École Préparatoire de Droit en Martinique qui marque l'origine de l'enseignement supérieur aux Antilles et en Guyane qui se développe surtout, après la Seconde Guerre Mondiale et sous l'impulsion du Professeur Henri Vizioz, doyen de la Faculté de Droit de Bordeaux. En 1963, un Centre d'Enseignement Supérieur Scientifique et un Centre d'Enseignement Supérieur Littéraire sont créés respectivement en Martinique et en Guadeloupe. Ces centres d'enseignement sont des prolongements administratifs et pédagogiques de la Faculté des Sciences et de la Faculté des Lettres de l'Université de Bordeaux. La loi du 12 novembre 1968 remodèle le fonctionnement administratif de l'enseignement supérieur aux Antilles-Guyane en transformant les centres d'enseignement supérieur scientifique et littéraire et l'institut de droit et de sciences économiques en Unité d'Enseignement et de Recherche. Le 31 juillet 1970 intervient la création du Centre Universitaire des Antilles et de la Guyane. Ce centre universitaire est destiné à regrouper administrativement les 4 unités d'enseignement et de recherche. C'est un « établissement public » jouissant de la personnalité juridique et de l'autonomie financière. Il est donc placé de ce point de vue sur le même plan qu'une université. Toutefois, n'étant pas majeur pédagogiquement, il doit conclure des conventions avec des universités de la France hexagonale. C'est en 1982, qu'est créée l'Université des Antilles et de la Guyane qui s'enrichit de deux autres unités de formation et de recherche et de cinq nouveaux instituts. Les décrets de 1988 et 1991 promulguent la création, en Guyane, respectivement, de l'Institut Universitaire Technologique et l'Institut d'Enseignement Supérieur. Jusqu'en 2014, l'Université des Antilles et de la Guyane se répartit sur 3 sites géographiques d'implantation, les Départements Français d'Amérique que sont la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique.

La loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, dote les universités de France d'une nouvelle organisation et de nouvelles compétences, notamment en termes d'autonomie budgétaire et de gestion des ressources humaines. Elle modifie également le système de gouvernance de l'université.

Un système de gouvernance adapté au contexte tripolaire et basé sur le principe de l'égalité de représentation.

L'ordonnance du 31 janvier 2008 adapte cette loi aux spécificités des universités implantées dans les régions et départements d'outre-mer. Cette ordonnance prévoit donc des dispositions particulières pour l'Université des Antilles et de la Guyane, notamment en ce qui concerne son système de gouvernance par rapport à son contexte tripolaire ainsi que la composition de ses conseils, à savoir une répartition égale du nombre de sièges entre les trois régions pour chaque collège électoral pour les trois conseils : le conseil d'administration, le conseil scientifique et le conseil des études et de la vie universitaire.

A titre d'exemple, le conseil d'administration est composé, pour chaque région, du même nombre de représentants, soit six enseignants chercheurs, un BIATOSS, deux étudiants et cinq personnalité extérieures. Ce même principe d'égalité se retrouve dans la composition des deux autres conseils. De plus, chacun de ces organes de décision ou consultatif, qui constitue la gouvernance de l'université, intègre l'ensemble des parties prenantes, internes comme externes, de la structure, à savoir, les étudiants, les enseignants-chercheurs, les BIATOSS ainsi que les personnalités extérieures. L'Université des Antilles et de la Guyane est donc organisée en trois Pôles Universitaires Régionaux dont l'objectif est de faciliter un partage équilibré des responsabilités entre les acteurs locaux par la mise en place d'une gouvernance de proximité, c'est-à-dire par l'élection d'un vice-président pour chaque pôle. Enfin, des instances telles que le Comité Technique Paritaire et le Conseil Consultatif sont mises en place et ont pour mission de traiter l'ensemble des questions relatives à l'organisation et au fonctionnement du pôle.

2. Égalité mais pas Équité?

Toutes ces dispositions, qui semblent pourtant répondre à certains principes du développement durable et de la responsabilité sociétale, n'ont pas permis d'éviter la crise qui a touché l'Université des Antilles et de la Guyane en fin d'année 2013, ce qui nous amène à l'interrogation suivante: *«L'équité peut-elle être réglée par l'égalité de représentation, et en l'occurrence, par une surreprésentation du pôle le plus faiblement doté, dans les instances de gouvernance?»*.

Dans cette université des Antilles et de la Guyane touchée par un conflit qui a abouti à son implosion, l'équité semblait avoir été réglée par l'égalité de représentativité dans les instances de gouvernance, et par conséquent une surreprésentation de la Guyane Française dans la gouvernance. La Guyane qui comp-

te 4 fois moins d'étudiants et d'enseignants-chercheurs, aucun UFR compte autant de représentants, que la Martinique et la Guadeloupe, dans chacune des instances de la gouvernance.

Or, l'équité implique de fournir aux individus ce dont ils ont besoin pour s'épanouir également, même si on aurait pu penser que cette surreprésentation aurait du permettre une meilleure prise en compte des besoins de la Guyane.

Pourtant, c'est un mouvement de grève, parti de la Guyane, qui a entraîné l'effondrement du système en place, avec pour revendications une plus grande équité dans la répartition des moyens humains, matériels, techniques, administratifs et en matière d'offre d'enseignements pour les étudiants Guyanais. Dans un tel cas, un traitement tenant mieux compte des besoins et caractéristiques des territoires, aurait permis de ne pas en arriver à une telle crise.

En effet, ces trois régions présentent des caractéristiques démographiques et de développement universitaires différents.

3. Deux réalités démographiques et de développement contrastés

Les contextes et prévisions démographiques sont relativement similaires en Martinique et en Guadeloupe mais particulièrement différents en Guyane Française.

En Martinique et en Guadeloupe, la part des personnes de soixante ans et plus devrait doubler entre 2005 et 2030 pour représenter respectivement 36% et 32% de la population totale, contre 29,3% en moyenne hexagonale. Au contraire, la Guyane Française présente une pyramide des âges inversée à celles des Antilles Françaises et se situe donc dans une perspective de société jeune en pleine expansion démographique. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène dont la forte immigration et un taux élevé de natalité. A titre d'illustration, la population guyanaise a triplé au cours des trente dernières années, passant de 73 000 à 237 000 habitants. Elle compte aujourd'hui plus de 40% de jeunes de 0 à 19 ans, et moins de 5% de 65 ans et plus.

D'un point de vue purement universitaire les répartitions des étudiants, des moyens et de l'offre d'enseignement y sont tout aussi contrastées. Les Pôles Régionaux Universitaires de Guadeloupe et de Martinique comptent environ quatre fois plus d'étudiants et d'enseignants chercheurs que celui de la Guyane Française, soit une moyenne de 5500 étudiants et 210 enseignants chercheurs contre 1382 étudiants et 59 enseignants chercheurs. En ce qui concerne le per-

sonnel BIATOSS, il est trois et deux fois plus élevé, respectivement en Guadeloupe et en Martinique, soit 237 agents pour la Guadeloupe et 120 agents pour la Martinique contre 70 agents pour la Guyane Française.

La Guyane Française qui est dans une dynamique de développement, notamment démographique, a un réel besoin de rattrapage, surtout en termes d'infrastructures et d'offres d'enseignements. L'offre universitaire est en effet principalement basée en Martinique et en Guadeloupe, avec respectivement, trois Unités de Formation et de Recherche de spécialité juridique et littéraire et quatre Unités de Formation et de Recherche de spécialité scientifique et économique. Enfin, le siège de l'UAG est localisé sur le site de la Guadeloupe. La gestion administrative et la gestion des ressources humaines y sont presque qu'intégralement centralisées, et, qualifiées dans le rapport de l'IGAENR - Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation National et de la Recherche - d'octobre 2010, de secteur le plus fragile.

4. Déni du système de gouvernance légalement institué

Les revendications qui ont abouti à la crise sont le fait de parties prenantes non représentatives et non légitimes de la communauté universitaire qui, de plus, ont refusé de dialoguer avec la gouvernance de l'UAG et celle du pôle universitaire de Guyane d'où est parti le mouvement de grève. Ces grévistes ont exigé et obtenu de négocier directement avec le Ministère. La gouvernance a été exclue de la discussion, et des décisions, ce qui relève légalement de ses attributions.

Enfin, la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche est intervenue directement auprès des manifestants en leur annonçant, la nomination, à la tête du pôle guyanais, d'un administrateur provisoire, ainsi qu'une série de décisions et de mesures dont l'objectif, à termes, est de créer une université de pleine exercice. Cette ingérence, de la part du gouvernement constitue une mise à l'écart de la gouvernance instituée selon les dispositions de la loi du 10 août 2007 et l'ordonnance du 31 janvier 2008.

La crise qui a touché l'Université des Antilles et de la Guyane révèle un certain nombre de failles dans la mise en œuvre des principes de la responsabilité sociétale: dialogue et implication avec les parties prenantes légitimes et représentatives, transparence, équité et égalité.

Cette situation nous pousse à ouvrir le débat sur la question suivante, à sa-

voir, *«quelle système de gouvernance responsable et légitime sur l'ensemble de ses territoires pour une université éclatée?»*.

5. Une opportunité de mieux s'inscrire territorialement

En effet, «autonomie» ne signifie pas «autarcie». Construire une nouvelle université, représente une opportunité de repenser la filière et la stratégie de recherche, de développement territorial, d'enseignement et de formation. C'est ainsi l'opportunité de mettre en place une gouvernance territoriale de l'Enseignement et de la Recherche qui impliquerait l'ensemble des parties prenantes du territoire, en légitimant la gouvernance de l'université sur son territoire, par son apport aux réflexions territoriales, et en légitimant l'université dans son domaine de prédilection vis-à-vis des autres acteurs du territoire, c'est à dire l'enseignement et la recherche.

Toute stratégie de développement, toute remise à plat des financements territoriaux, se base sur un diagnostic territorial, qui fait un état des lieux des caractéristiques, des forces et faiblesses du territoire, de son type de développement, des opportunités à saisir, des filières à développer. Ce diagnostic, réalisé avec les parties prenantes du territoire, débouche sur une stratégie de développement et la rédaction de programmes de développement avec les financements dédiés. Ce programme définit les priorités de formation, de recherche, d'innovation, d'expérimentation, etc.

L'Université doit mieux être impliquée tout d'abord dans la phase de diagnostic; par une valorisation de ses travaux de recherche qui alimenterait ainsi les réflexions des parties prenantes du territoire, pour les aider à mieux comprendre l'environnement économique et social, les mécanismes qui freinent, accélèrent ou nourrissent le développement. Elle devrait par la suite pouvoir piloter, animer, coordonner et mobiliser ses étudiants et chercheurs sur la recherche, l'expérimentation, le développement dans les domaines définis prioritairement.

Une plus grande implication sur le territoire, de l'enseignement et de la recherche plus en phase avec les besoins de développement de nos territoires insulaires, un outil incontournable de prospective économique et sociale, des garanties pour une grande reconnaissance des parties prenantes de nos territoire.

Bibliographie

- Kitchener, Martin; Gask, Linda (2003). «NPM Merger Mania. Lessons from an Early Case». *Public Management Review*, 1, vol. 5, pp. 19-44.
- Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2010). «La Situation de l'université des Antilles et de la Guyane au regard de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités». *Rapport d'audit n°2010-109*.
- Cour des comptes (2013). «Contrôle des comptes et de la gestion de l'université des Antilles et de la Guyane – Exercices 2005 à 2010». *Rapport n° 65690*.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007). «Loi n°2007 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités». *JO du 11 août 2007*.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008). «Ordonnance du 31 janvier 2008 portant adaptation de la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités aux universités implantées dans une ou plusieurs régions et départements d'outre-mer». *JO du 1er février 2008*.
- Marie, Claude-Valentin (2014). «Les DOM à l'horizon 2030 entre migrations, vieillissement et précarité: quel projet de société?». *Note de travail pour le Commissariat général à la stratégie et à la prospective*, pp. 2-17.
- Guillerm, François-Xavier (2013). «UAG: Les grévistes déçus par les réponses de la ministre». *France-Guyane*. Disponible sur <http://www.franceguyane.fr/actualite/une/uag-les-grevistes-decus-par-les-reponses-de-la-ministre-177142.php>

7.

AlmaLaurea e l'analisi dell'efficienza interna ed esterna del sistema universitario

Andrea Cammelli
Università di Bologna

Abstract

Eleven years after the Bologna Declaration and nine since Italy implemented its University reform, it is not too soon to assess its results. We can now look at “the way we were” and compare the characteristics and performance of graduates under the old and the new systems.

The aim is to examine the changes that have occurred over this long transition period and determine to what extent and in what areas the reform has attained the objectives of improving performance and bringing Italy closer to European standards, or whether the reform has fallen short of these goals.

The analysis of the internal and external efficiency of the university system is carried out using the extensive documentation on both the profile and the employment condition of graduates; such documentation is collected and made available by the Interuniversity Consortium AlmaLaurea (www.almalaurea.it).

La riflessione sull'università e sui risultati raggiunti hanno certamente numerosi elementi di complessità ma un nemico certo: la reticenza ad utilizzare la documentazione pure disponibile. “Sebbene i numeri non dicano tutto, (...), l'analisi attenta della qualità e della valutazione che del sistema universitario ci restituiscono i principali protagonisti [i laureati], rappresenta pur sempre la base indispensabile per ogni seria verifica e per ogni sforzo progettuale proiettato nel futuro. Per quanto ovvia possa risultare l'affermazione, è indispensabile, intanto, leggerla questa documentazione, evitando conclusioni affrettate, approssimazioni e pregiudizi. Sottraendosi soprattutto, fra le numerose trappole di cui è disseminata la vita universitaria, all'insidia più diffusa: che più che fingere di non vedere, come sostengono autorevoli colleghi, è quella di non guardare nem-

meno. Con il rischio, come avvertiva Norberto Bobbio nel lontano 1955¹, di dare l'impressione a chi osservasse dal di fuori, di persone che sanno benissimo come la società italiana deve essere, ma non sanno assolutamente com'è"².

La cultura della valutazione è perla rara in un Paese in difficoltà a programmare oltre l'indomani, ad avere una visione prospettica e di sistema. Luigi Einaudi suggeriva, nelle sue *Prediche inutili*, di "conoscere per deliberare". E per conoscere, in questo caso l'ambito universitario, occorre partire dalla documentazione che in Italia è ricca, affidabile, tempestiva, a disposizione dei *policy makers* e degli addetti all'orientamento negli istituti scolastici secondari e nelle università; dei datori di lavoro, dei docenti e dei responsabili dei diversi corsi di laurea, dei presidi di facoltà e degli amministratori degli atenei; degli *stakeholders* sino al padre di famiglia che vuole consigliare il figlio nella scelta universitaria. Documentazione tanto più indispensabile se si pensa che ancora nel 2010, in Italia, 75 ragazzi su cento hanno portato una laurea in famiglia per la prima volta.

Affidarsi, dunque, alla prova dei numeri, innanzitutto, è un modo e un metodo serio per cominciare: evidenze restituite annualmente da diversi organismi e, tempestivamente e sino al dettaglio della classe di laurea, dal Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea³. Uno strumento progettato con l'ottica di offrire una risposta di sistema ed apprezzato anche all'estero: sostenuta dall'Unione Europea, è in corso la riproposizione del modello AlmaLaurea in Marocco; presentando AlmaLaurea il Times Higher Education scrive "*Bella figura: Italian model sets trend with expert fitting service. A database that matches graduates to employers is proving a powerful tool*".

1 N. Bobbio, *Il nostro genio speculativo*, in *Il Contemporaneo*, 11.6.1955, cit. in E. Garin, *La cultura italiana tra Otto e Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1962, p. 269.

2 A. Cammelli, *Perché la riforma universitaria non è fallita*, Il Mulino, Bologna 2010.

3 Avviato per iniziativa dell'università di Bologna nel 1994 per analizzare le caratteristiche dei laureati, il loro inserimento nel mercato del lavoro (dopo 1, 3 e 5 anni dalla conclusione degli studi) e per facilitare l'incontro fra domanda e offerta di personale qualificato (3milioni e mezzo di CV ceduti ad aziende italiane ed estere negli ultimi dieci anni), il Consorzio AlmaLaurea oggi, con il sostegno del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, riunisce -per adesione spontanea- 64 atenei italiani, raggiungendo oltre il 78 per cento dei laureati italiani.

1. L'efficienza interna: il profilo dei laureati 2009

La riforma universitaria è stata un fallimento, per qualcuno un vero e proprio disastro? La realtà osservata dal Consorzio AlmaLaurea con l'indagine sul *Profilo dei laureati usciti dall'università nel 2009* rivela un orizzonte per tanti versi assai differente da quello descritto con tanta insistenza, dentro e fuori dall'università.

In dieci anni una istituzione come quella universitaria può dire di aver raggiunto questi risultati: aumentato il numero di laureati; ridotto considerevolmente l'età alla laurea; quadruplicato i laureati in corso; aumentato la frequenza alle lezioni; migliorato il rapporto con il mondo produttivo triplicando le esperienze di stage durante gli studi; anticipato, almeno per i laureati specialistici, il raggiungimento degli obiettivi strategici dell'Europa rispetto alle esperienze di studi all'estero. Come dovrebbe valutare l'opinione pubblica un Paese che raggiunge questi traguardi nella formazione dei suoi giovani? Mi pare che i risultati raggiunti, al di là delle tante cose di cui l'università si deve emendare, delle difficoltà, senza finanziamenti adeguati e con continue riforme, siano complessivamente assai più confortanti di quanto non vadano ripetendo i tanti cultori del flop della riforma. E non sarebbero stati possibili senza l'impegno continuo e non riconosciuto dei tanti docenti e ricercatori veri e propri samaritani della cultura e della ricerca. Una preoccupazione, invece, dovrebbe essere tenuta ben più presente: che questi giovani, anche i più preparati, rischiano di restare intrappolati fra un sistema produttivo che non assume e un mondo della ricerca carente di mezzi. Perché è certo che lo stesso esercito dei samaritani non sarà sufficiente a garantire la ripresa e un futuro di sviluppo se il Paese continuerà a non considerare gli investimenti in formazione superiore e ricerca come investimenti prioritari e strategici.

La sintesi qui proposta di una documentazione più ampia (www.alma-laurea.it), articolata sino al corso di laurea, propone il confronto prima e dopo la riforma, ovvero fra le performance dei laureati del 2001, prima dell'avvio del processo riformatore, e i 190mila laureati del 2009 (110mila con laurea di primo livello, 47.000 con laurea specialistica/magistrale e 13.000 con laurea a ciclo unico) in uno dei 51 Atenei aderenti da almeno un anno ad AlmaLaurea.

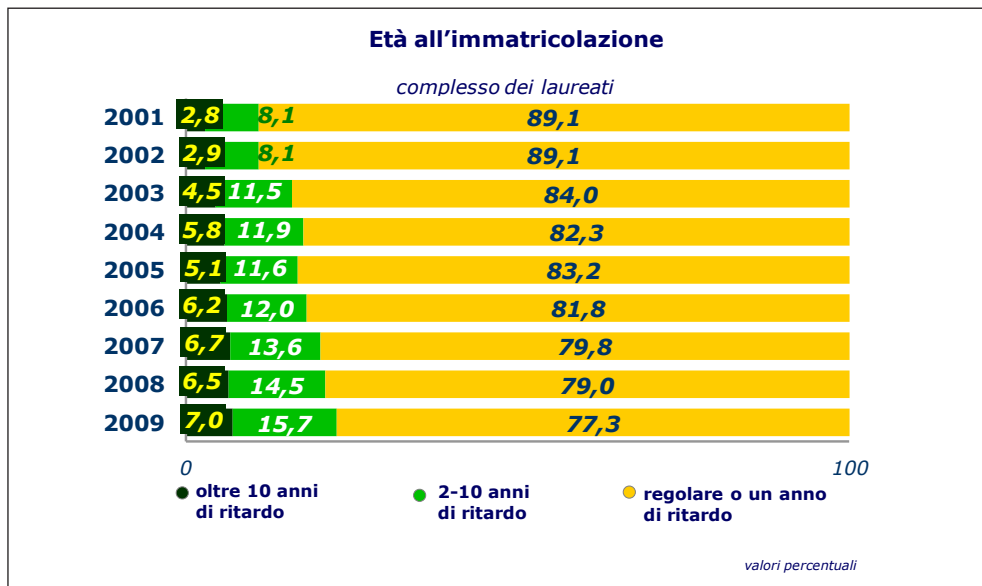
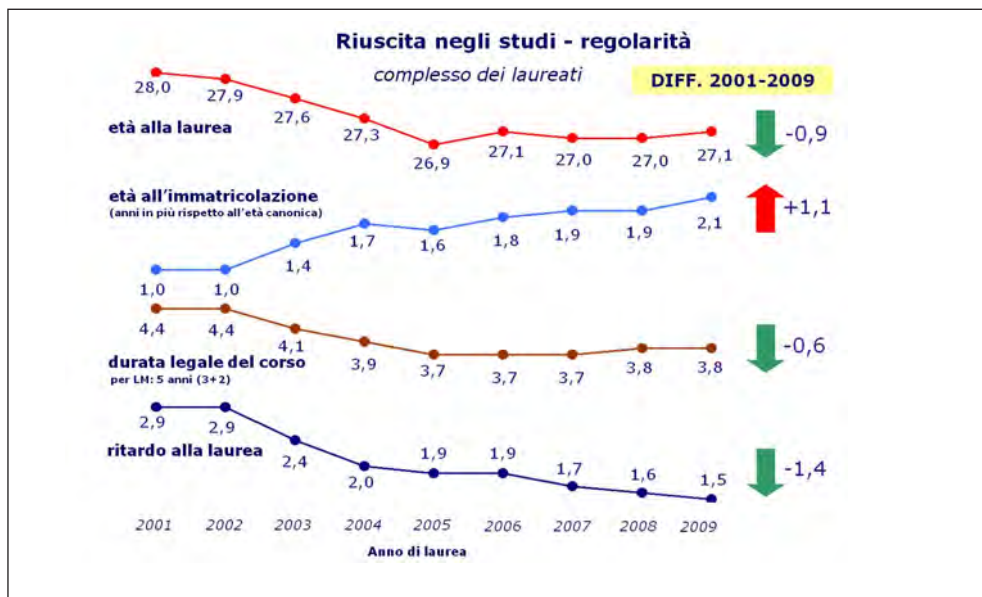
1.1 Identikit dei laureati 2001 e 2009 a confronto

Il titolo accademico risulta sempre più appannaggio di giovani provenienti da famiglie in cui la laurea entra per la prima volta in casa. Fra i laureati di primo livello del 2009 ciò riguarda 75 laureati su cento (erano 73 su cento nel 2001). Sia pure ridottisi, gli abbandoni restano elevati, soprattutto nei primi 12 mesi di vita universitaria; fra gli immatricolati erano il 19,3% nel 2001, sono diventati 17,7 nel 2007. Aumenta la regolarità degli studi: quadruplicano i laureati in corso, che non raggiungevano il 10% nel 2001 (erano il 9,5%), e che sono lievitati diventando il 39,2 nel 2009 tra i laureati di primo livello, con punte del 50% tra gli specialistici biennali. La regolarità degli studi è frutto di situazioni diversificate; tra i laureati di primo livello, per esempio, è la risultante dei laureati delle professioni sanitarie, in corso per il 73% e all'estremo opposto, dei laureati triennali del gruppo giuridico in corso per il 18%; tra i laureati specialistici si va dal 74% del gruppo educazione fisica in corso al valore minimo del 33% dei laureati in architettura.

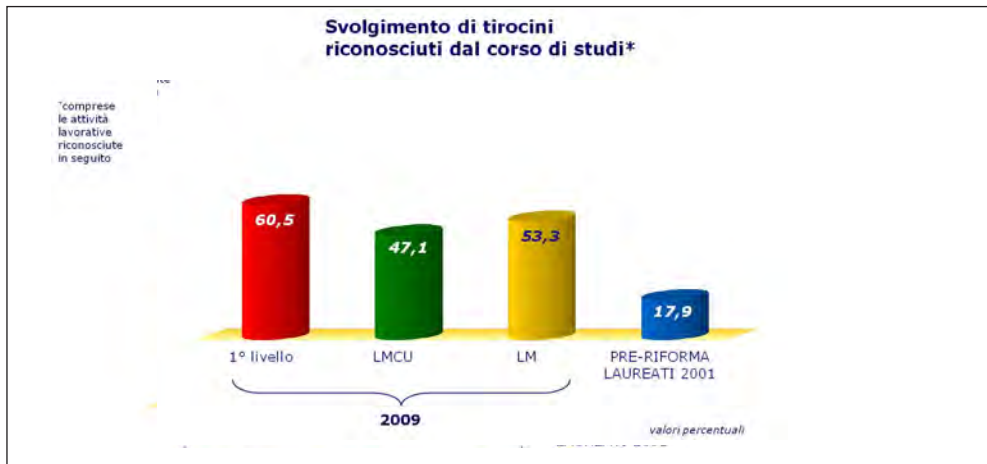


Si riduce considerevolmente l'età alla laurea. I laureati pre-riforma del 2001 conseguivano il titolo a 28 anni contro i 27,1 anni relativi al complesso dei laureati 2009. Per quanto atteso il dato è tanto più apprezzabile perché l'accesso agli studi universitari di nuove fasce di popolazione ha determinato il simultaneo elevarsi dell'età all'immatricolazione (da 20 a 21,1 anni). Così, al netto del ritardo all'immatricolazione, per il complesso dei laureati, l'età alla laurea, che era pari a 27,1 anni nel 2001, è diventata di 25 anni: 23,9 anni fra i laureati di primo livello del 2009; 25 anni fra i laureati di secondo livello; 26,1 anni fra i

laureati specialistici a ciclo unico. È aumentata, parallelamente, la percentuale dei laureati in età inferiore ai 23 anni (una presenza comprensibilmente pressoché nulla nell'anno di avvio della riforma), che riguarda oggi quasi 17 laureati su cento.



Aumenta l'assiduità alle lezioni, che per 66 laureati su cento riguarda nel 2009 più dei tre quarti degli insegnamenti previsti, triplicano tirocini e stage (evidenziando una crescente collaborazione fra Università e imprese pubbliche e private): nel 2009 hanno riguardato 54,5 laureati su cento (con una punta del 60,5% tra i laureati di primo livello) contro il 17,9% del 2001.

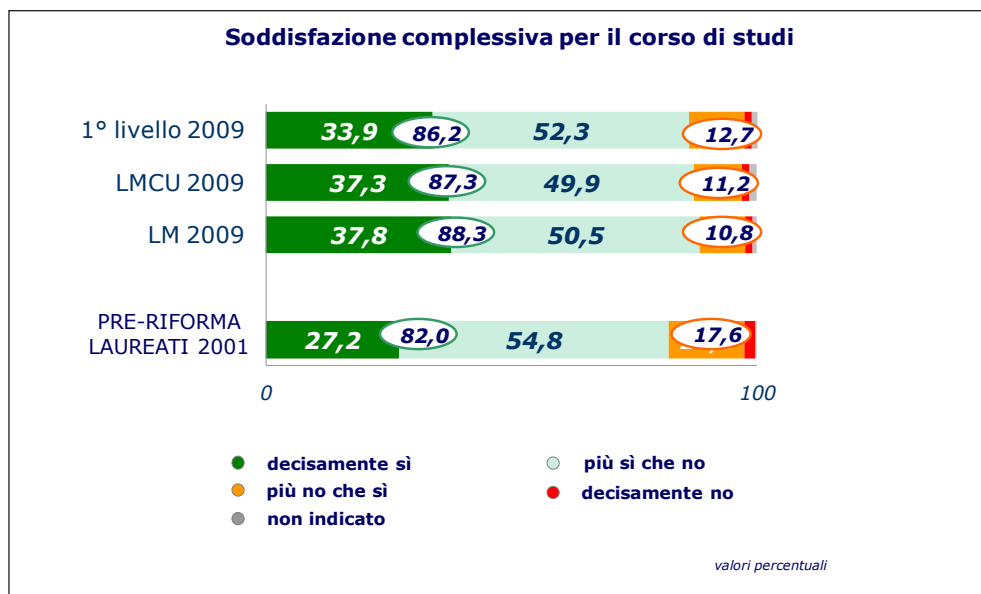


Aumentano anche le esperienze di lavoro condotte durante gli studi che, in misura crescente, risultano coerenti con gli studi intrapresi. Nel 2009 per poco più di 10 laureati su cento la laurea è stata acquisita lavorando stabilmente durante gli studi, soprattutto nell'area dell'insegnamento (21,5 per cento) ed in quella politico-sociale (19 per cento). E questa è sicuramente solo la parte emersa di un desiderio/bisogno di formazione molto più ampio che si manifesterebbe pienamente se gli atenei fossero in grado di coglierne a fondo la rilevanza dal punto di vista politico-culturale, oltre che la consistenza. D'altra parte la stessa opportunità offerta dalla riforma di iscriversi a tempo non pieno incontra qualche difficoltà ad affermarsi, tanto è vero che nel 2008/09 ne ha beneficiato solo il 2,5 per cento del complesso degli iscritti al sistema universitario italiano (poco più dell'anno precedente).

Le esperienze di studio all'estero dei laureati italiani (con Erasmus), contrattesi nei primi anni della riforma, sono andate gradualmente riprendendosi e coinvolgono complessivamente il 13,9 per cento dei laureati del 2009.

Ciò è avvenuto utilizzando soprattutto programmi dell'Unione Europea (Erasmus in primo luogo), altre esperienze riconosciute dal corso di studi (Overseas, ecc.) e su iniziative personali. Si tratta di risultati frutto di una contrapposta tendenza: quella dei laureati di primo livello, che vedono l'esperienza all'estero, soprattutto quella Erasmus, più ridotta (in parte comprensibilmente) rispetto a quella realizzata dai laureati pre riforma. Fra i laureati specialistici, invece, queste attività riescono a coinvolgere quasi il 18 per cento della popolazione (anche senza considerare quelle realizzate su iniziativa personale). Ciò significa che queste esperienze, che i ministri dell'istruzione riuniti a Lovanio nell'aprile 2009 si sono impegnati ad estendere al 20 per cento della popolazione dei laureati europei, trova in Italia i laureati di secondo livello in buona posizione; rischiano invece di restare fuori dal bagaglio formativo della gran parte dei laureati di primo livello (che ne avrebbero ampia necessità, per origine familiare, studi secondari, possibilità economiche).

Migliora la soddisfazione complessiva dei laureati per gli studi compiuti: era decisamente soddisfatto il 27,2% nel 2001 (altri 54,8% si dichiarano abbastanza soddisfatti); fra i laureati del 2009 piena soddisfazione è espressa dal 33,9% di quelli di primo livello (altri 52,3 risultano abbastanza soddisfatti).



Con riferimento al 2009, oltre 22 laureati su cento si dichiara decisamente soddisfatto dei rapporti con il personale docente. Soddisfazione ancora più consistente riguarda la valutazione delle aule, ritenute da più di un quarto dei laureati dell'ultimo anno sempre o quasi sempre adeguate. Mentre i servizi delle biblioteche (prestito/consultazione, orari di apertura ...) ricevono una valutazione decisamente positiva da quasi 31 laureati del 2009 su cento e le postazioni informatiche sono giudicate presenti e in numero adeguato da oltre il 35 per cento dei neo dottori 2009. L'ipotesi di ripetizione dell'esperienza appena conclusa riguarda oltre i due terzi dell'intera popolazione (oltre il 68 per cento), resta sostanzialmente inalterata nel passaggio fra pre e post-riforma e, anche su questo versante, su valori più elevati per i laureati di secondo livello.

La tendenza al proseguimento degli studi, già elevata prima dell'avvio della riforma (riguardava il 60% dei laureati del 2001), si dilata ulteriormente raggiungendo il 77 fra i laureati di primo livello del 2009 (il 60,5% verso la laurea specialistica).



2. L'efficienza esterna: XII Rapporto AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati

Per lungo tempo l'università ha operato senza preoccuparsi che le proprie attività culturali e formative fossero connesse alle esigenze dell'economia e del mercato del lavoro, perpetuando una forma di isolamento. Ma il contesto di riferimento oggi è decisamente mutato. Alla base dell'organizzazione economica del

“sistema-paese” vi è la necessità di un maggiore raccordo tra formazione e mondo del lavoro, in un’ottica di cooperazione che non riguarda solamente la formazione universitaria ma anche il suo ruolo di motore dell’innovazione e dello sviluppo tecnologico del sistema produttivo nazionale, nonché dell’economia in senso ampio attraverso l’alta specializzazione e la ricerca avanzata. In questo ruolo sociale che le stesse università riconoscono fondamentale risulta la disponibilità di una documentazione aggiornata e affidabile in grado di raccontare il destino professionale dei laureati una volta terminati gli studi. AlmaLaurea restituisce, dunque, ogni anno anche la fotografia dell’inserimento lavorativo dei laureati a uno, tre e cinque anni dal titolo. In sintesi, ecco alcuni dei principali risultati emersi dal XII Rapporto AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati italiani, un’analisi che ha coinvolto oltre 210mila laureati con una partecipazione elevatissima degli intervistati: 90 per cento (l’intera documentazione è a disposizione in www.almalaurea.it).

L’analisi riguarda i laureati 2008, intervistati dopo un anno, nel 2009, che hanno iniziato a lavorare una volta acquisita la laurea. E il contesto è quello di un quadro occupazionale già sfiorato dalla crisi mondiale e che ha raggiunto in modo preoccupante anche i laureati.

Al fine di consentire un confronto omogeneo fra i diversi collettivi analizzati, l’analisi risulta circoscritta alle sole popolazioni che hanno iniziato a lavorare una volta acquisita la laurea e, per il primo livello, che non si sono iscritti ad un altro corso di laurea.

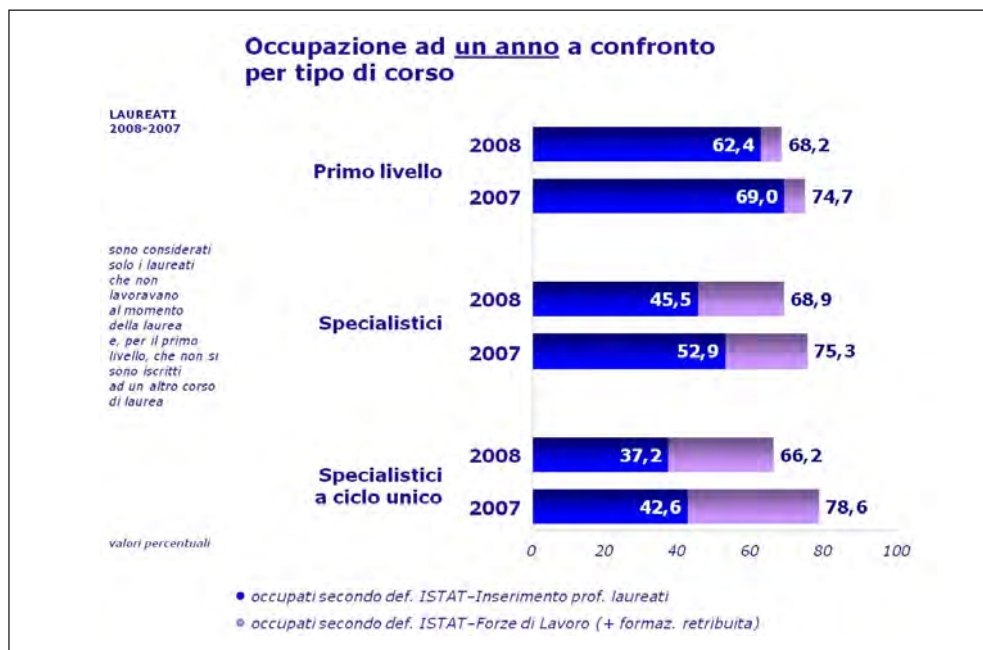
Lievita sensibilmente la disoccupazione rispetto all’anno passato, non solo fra i laureati triennali, quelli “meno preparati perché hanno studiato di meno”, come sentiamo ripetere tutti i giorni: dal 16,5 al 22 per cento. La disoccupazione cresce anche fra i laureati magistrali, quelli che “hanno studiato di più” (5 anni, più di quanto abbiano studiato anche i laureati pre-riforma con percorsi quadriennali): dal 14 al 21 per cento, e fra gli specialistici a ciclo unico (medici, architetti, veterinari, ecc.): dal 9 al 15 per cento. Una tendenza questa che si registra indipendentemente dal percorso di studio (anche fra quelli tradizionalmente più solidi come quelli ingegneristici per limitarci ad un esempio) e dalla sede dove si è studiato e che si estende anche ai laureati a tre ed a cinque anni dal conseguimento del titolo.



Sempre con riferimento alle popolazioni che hanno iniziato a lavorare una volta acquisita la laurea (e, per il primo livello, che non si sono iscritti ad un altro corso di laurea), il tasso di occupazione risulta, ad un anno, pari al 62% tra i laureati di primo livello: un valore nettamente più alto rispetto a quello rilevato tra i colleghi di secondo livello, che è infatti del 45,5% tra gli specialistici e del 37% tra quelli a ciclo unico. Il minor tasso di occupazione rilevato tra i laureati specialistici risente almeno in parte del fatto che si tratta ancora delle prime leve di laureati, per definizione migliori dunque più propensi a proseguire gli studi. Infatti, mentre le *performance* di studio dei laureati di primo livello sono oramai stabilizzate, i laureati specialistici presentano esiti di studio che dimostrano inequivocabilmente come la fase di transizione, per loro, sia ancora in atto.

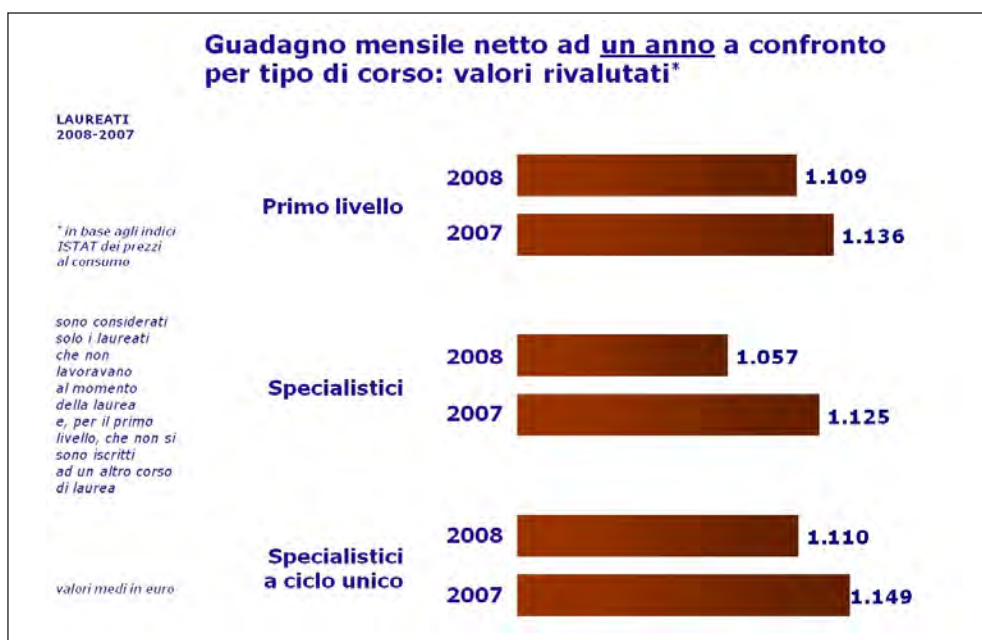
Rispetto alla precedente rilevazione, tutti i tipi di laurea esaminati hanno manifestato bruschi segnali di frenata della capacità di essere assorbiti dal mercato del lavoro: tra i laureati di primo livello il tasso di occupazione è sceso di quasi 7 punti percentuali (62 per cento rispetto al 69% dell'anno scorso), tra i colleghi specialistici la contrazione registrata è di oltre 7 punti (45,5 per cento, solo

un anno fa, era del 53%), mentre tra gli specialistici a ciclo unico – dove il tasso di occupazione è nettamente inferiore alla media a causa dell'elevata quota di chi prosegue la propria formazione con attività necessarie alla professione – è di oltre 5 punti percentuali (37%; il precedente tasso di occupazione era del 43%).



La stabilità dell'impiego a dodici mesi dal titolo, già non particolarmente consistente, risulta per tutti i collettivi in esame in calo rispetto alla precedente rilevazione, con la sola eccezione degli specialistici a ciclo unico (per i quali il lavoro stabile, rimasto sostanzialmente invariato, è pari al 36%): la contrazione è di 3 punti percentuali per i laureati di primo livello (il lavoro stabile è pari, quest'anno, al 36%), mentre è di 2 punti per i colleghi specialistici (che corrisponde ad una quota di occupati stabili pari al 26%). Il confronto tra pubblico e privato consente di sottolineare come, ancora a cinque anni, la precarietà caratterizzi ampiamente il settore pubblico (63%, in particolare legato alla maggiore diffusione dei contratti a tempo determinato) contrariamente a ciò che avviene nel settore privato, dove la stabilità è raggiunta dal 68% di chi vi lavora (l'analisi è opportunamente circoscritta ai lavoratori non autonomi che hanno iniziato l'attuale attività lavorativa dopo aver acquisito il titolo).

Il guadagno ad un anno supera complessivamente i 1.050 euro netti mensili: in termini nominali 1.057 per gli specialistici, 1.109 per il primo livello, 1.110 per gli specialistici a ciclo unico. Rispetto alla precedente rilevazione, le retribuzioni nominali risultano in calo per tutte le tipologie di lauree considerate: la contrazione oscilla dal 2% tra i laureati di primo livello, al 3% tra i colleghi a ciclo unico fino a lievitare al 5% tra quelli specialistici. Con tali premesse, è naturale attendersi un quadro ancor più critico se si considerano le retribuzioni reali, ovvero se si tiene conto del mutato potere d'acquisto: in tal caso, infatti, le contrazioni sopra evidenziate risultano accentuate di circa un punto percentuale in tutti i percorsi esaminati.



La condizione occupazionale e retributiva dei laureati resta migliore di quella dei diplomati di scuola secondaria superiore. Autorevoli fonti ufficiali dicono che nell'intero arco della vita lavorativa, i laureati presentano un tasso di occupazione di oltre 10 punti percentuali maggiore dei diplomati (78,5 contro 67%). Anche la retribuzione premia i titoli di studio superiori: nell'intervallo 25-64 anni di età, risulta più elevata del 55% rispetto a quella percepita dai diplomati di scuola secondaria superiore. Un differenziale retributivo in linea con quanto rilevato in Germania, Regno Unito e Francia.

Le crescenti difficoltà occupazionali incontrate dai giovani, laureati compresi, nel corso del 2008 e del 2009 si sono inevitabilmente riversate anche sui laureati di più lunga data (pre-riforma intervistati dopo tre e cinque anni dal conseguimento del titolo). Gli indicatori considerati confermano un calo del tasso di occupazione e delle retribuzioni; solo la stabilità lavorativa sembra essersi mantenuta sui valori dell'anno precedente.

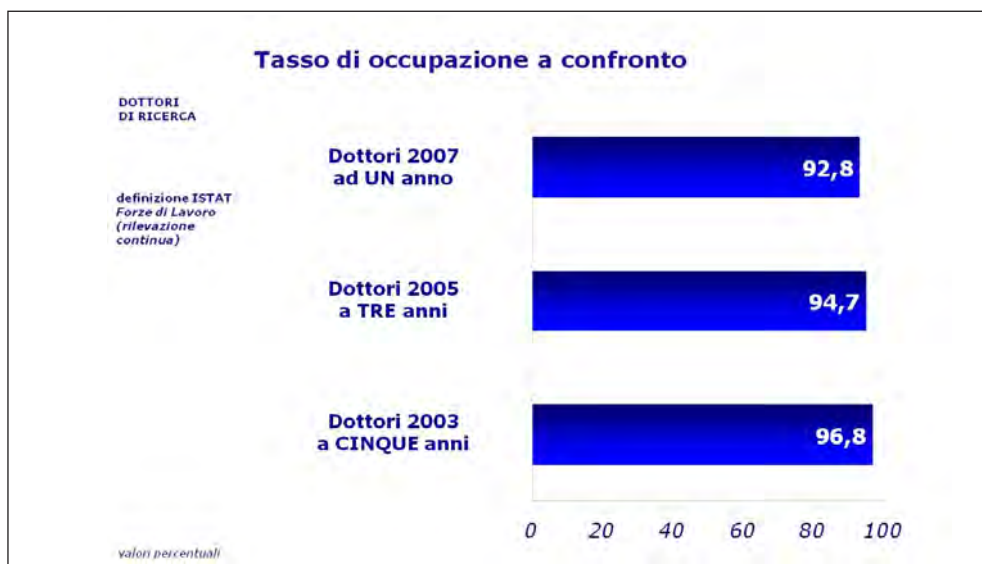
Il tasso di occupazione risulta in calo sia tra i laureati a tre che tra quelli a cinque anni: per i primi la contrazione è di circa 5 punti percentuali (la quota di occupati è pari al 67%), per i secondi è di quasi 3 punti (la quota di occupati è pari all'82%). Negli ultimi otto anni, la quota di laureati occupati, a tre anni dal conseguimento del titolo, ha subito una contrazione di oltre 8 punti percentuali. Nonostante questi evidenti segni di difficoltà, con il trascorrere del tempo dal conseguimento del titolo la capacità di assorbimento da parte del mercato del lavoro resta ancora buona: tra uno e cinque anni dalla laurea, ad esempio, i laureati del 2004 (gli ultimi analizzati) mostrano un incremento del tasso di occupazione di circa 28 punti percentuali.

Il lavoro stabile, a tre anni dalla laurea, risulta lievemente in aumento rispetto a quanto rilevato nella precedente indagine (è pari al 59%, che corrisponde a quasi un punto percentuale in più rispetto al 2008). Tra i laureati del 2004 coinvolti nell'indagine longitudinale a cinque anni dalla laurea risultano stabili 72 occupati su cento (+2 punti percentuali rispetto alla precedente rilevazione); 33 punti percentuali in più rispetto a quando furono intervistati ad un anno dal conseguimento del titolo. Il grande balzo in avanti è dovuto in particolar modo all'aumento dei contratti a tempo indeterminato che sono lievitati di ben 21 punti percentuali, raggiungendo il 48% a cinque anni. Il lavoro autonomo, guadagnando 12 punti, è di fatto raddoppiato, passando dal 12 al 24%.

Il guadagno mensile netto dei laureati, a tre anni dalla laurea, risulta, in termini nominali, pari a 1.146 euro, il 3% in meno rispetto all'analoga rilevazione del 2008 (1.185 euro); a cinque anni dal titolo sale a 1.328 euro. L'analisi relativa al valore reale della retribuzione ridimensiona l'incremento retributivo rilevato, per i laureati del 2004 tra uno e cinque anni dal conseguimento del titolo, passando dal 33% nominale al 23,5% rivalutato. Nell'ultimo quadriennio le retribuzioni reali dei laureati a cinque anni si sono ridotte dell'8%.

3. La condizione occupazionale dei dottori di ricerca dell'Ateneo di Bologna

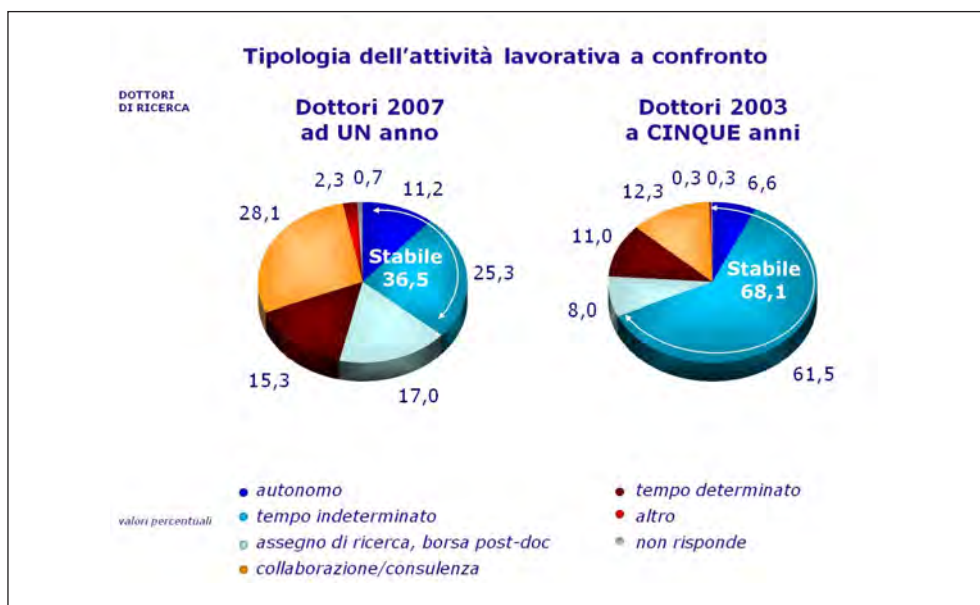
Il Dottorato di ricerca si configura ormai come uno dei livelli, il terzo, nel quadro complessivo dei titoli di studio universitari. Aumenta perciò l'esigenza di una sistematica valutazione della qualità, dell'efficienza e dell'efficacia dell'offerta formativa relativa a questo segmento del sistema di istruzione superiore; alla determinazione di requisiti *ex ante*, in corso da tempo, e di verifiche di processo è sempre più necessario aggiungere una adeguata analisi, *ex post*, del prodotto⁴. L'esame degli esiti occupazionali dei corsi dottorali, che AlmaLaurea ha compiuto coinvolgendo circa 1500 dottori di ricerca del 2007, 2005 e 2003 dell'Ateneo di Bologna (con un tasso di risposta dell'80,4%), rientra in questa esigenza, ed è particolarmente importante in relazione alla necessità, da ogni parte affermata, di superare l'attuale concezione italiana del dottorato, considerato quasi esclusivamente come tappa iniziale della carriera nell'università (o tutt'al più in enti di ricerca), e non anche come formazione a posizioni professionali che richiedano elevata qualificazione scientifica.



4 Cfr. G. Luzzatto, C. Girotti, *Gli esiti occupazionali dei dottori di ricerca: una indagine a Bologna*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura), *XI Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Occupazione e occupabilità dei laureati. A dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, Il Mulino, 2009.

Nell'analisi della condizione occupazionale dei dottori di ricerca è stata utilizzata la definizione Istat Forze di Lavoro che considera occupati anche coloro in formazione retribuita. A un anno l'occupazione coinvolge quasi il 93% dei dottori di ricerca, valore che lievita al 97% a cinque anni dal titolo.

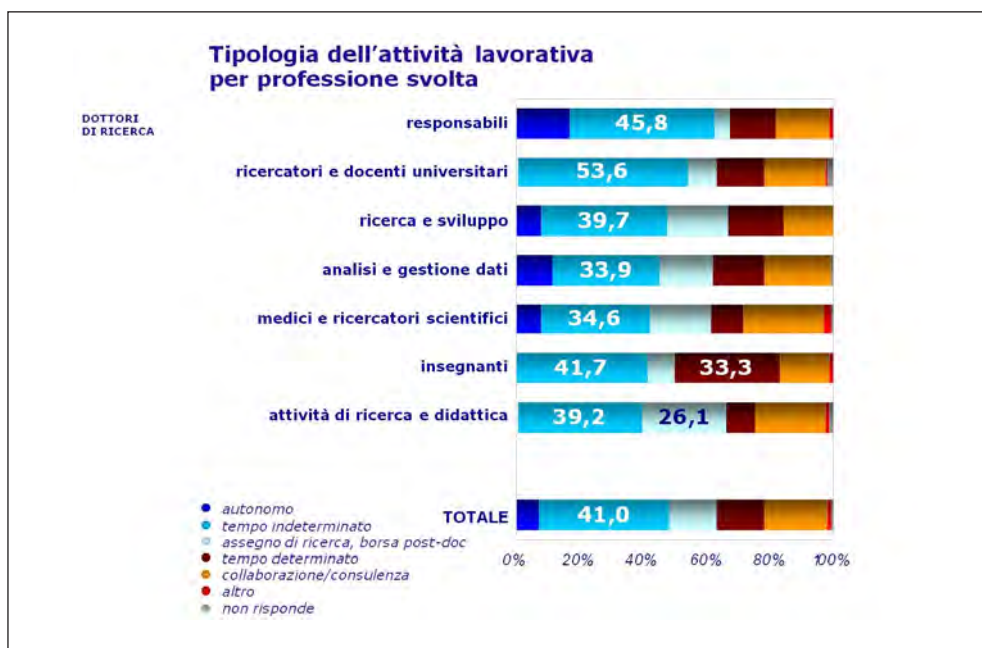
L'analisi della tipologia dell'attività lavorativa mostra che nel complesso il 17% dei dottori occupati, dopo un anno dal titolo, svolge un'attività sostenuta da assegno di ricerca; il 28% ha un contratto di collaborazione o consulenza mentre il 15% svolge un lavoro a tempo determinato. Il lavoro stabile riguarda invece il 36,5% del totale degli occupati. Ovviamente col tempo cambia la diffusione dei vari tipi di contratto. A cinque anni dal titolo la stabilità riguarda il 68% degli occupati, grazie al forte aumento dei contratti a tempo indeterminato (61,5% degli occupati) e alla diminuzione di tutte le altre forme contrattuali, che sembrano essersi trasformate in lavoro stabile.

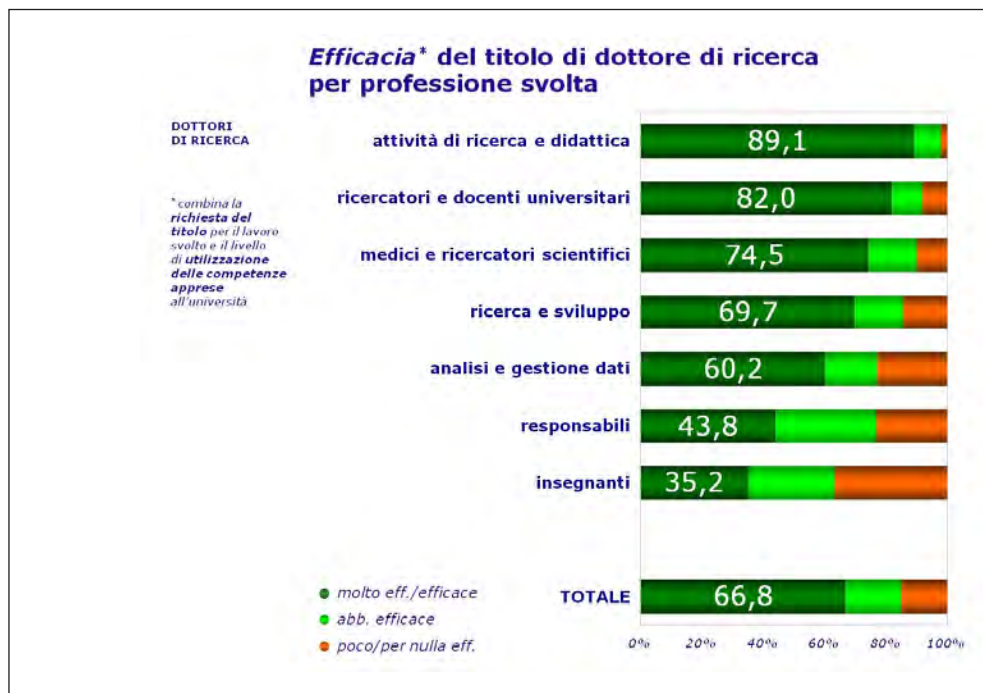
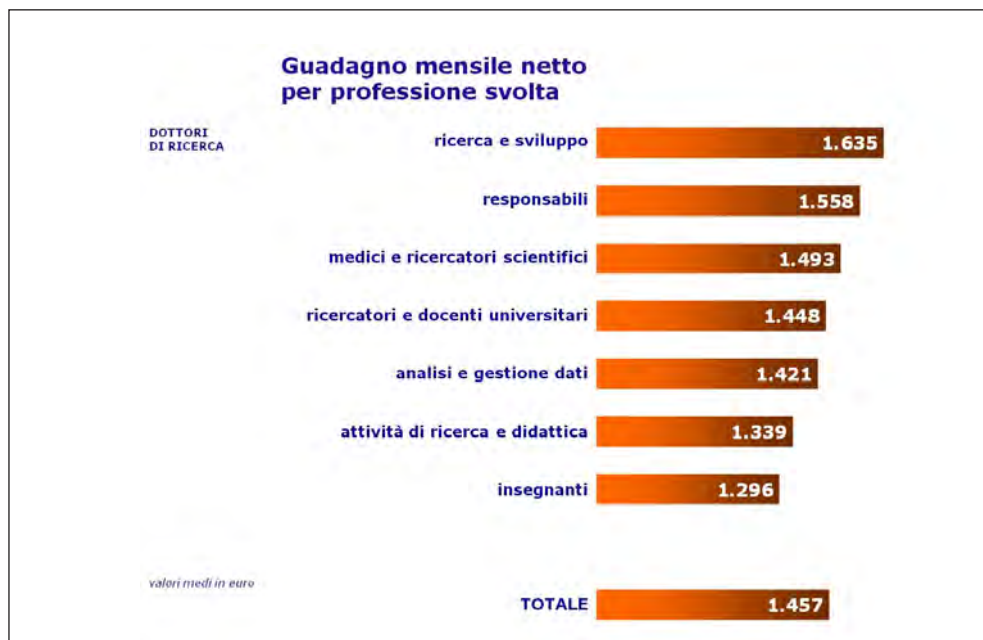


Nell'analisi della tipologia dell'attività lavorativa per professione svolta risulta che i responsabili e i ricercatori e docenti universitari presentano una maggiore stabilità contrattuale (rispettivamente, 63 e 54,5% degli occupati), grazie in particolare al tempo indeterminato; all'estremo opposto gli insegnanti, un terzo dei quali ha un contratto a tempo determinato, e coloro che svolgono at-

tività di ricerca e didattica, caratterizzati dalla più elevata quota di attività sostenute da assegno di ricerca (26% degli occupati).

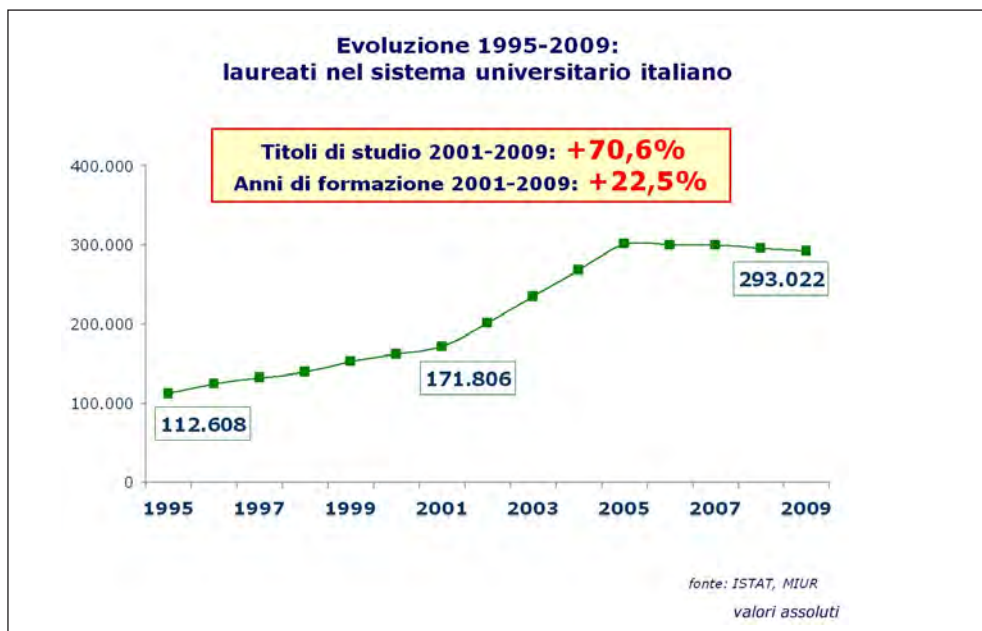
Anche rispetto al guadagno mensile netto emergono differenze: è massimo per coloro che sono impegnati nell'ambito della ricerca e sviluppo e per i responsabili; minimo invece per gli insegnanti e coloro che svolgono attività di ricerca e didattica. Ciò sembra legato alla diversa diffusione del lavoro nel settore pubblico e privato. Infine, l'efficacia del titolo nel lavoro svolto: oltre l'80% di chi svolge attività di ricerca e didattica e dei docenti e ricercatori universitari dichiara che il titolo di dottore di ricerca è efficace o molto efficace nel lavoro svolto; poco o per niente efficace, invece, per i responsabili e gli insegnanti. Per i primi, questo risultato non deve essere necessariamente letto come aspetto negativo, in quanto un quarto di essi si è iscritto ad un corso di dottorato per completare o arricchire la propria formazione culturale e 17 su cento per ottenere ulteriori qualificazioni spendibili sul mercato del lavoro. Diversamente, per gli insegnanti lo scarso utilizzo delle competenze acquisite può essere frustrante in quanto oltre un terzo di essi sono stati spinti a proseguire gli studi universitari dal desiderio di prepararsi alla carriera universitaria; non riuscendovi, hanno dovuto evidentemente rivolgersi verso un'attività che non permette loro di sfruttare appieno quanto acquisito durante gli studi.





4. Il contesto internazionale: pochi giovani e poco scolarizzati, scarsi investimenti

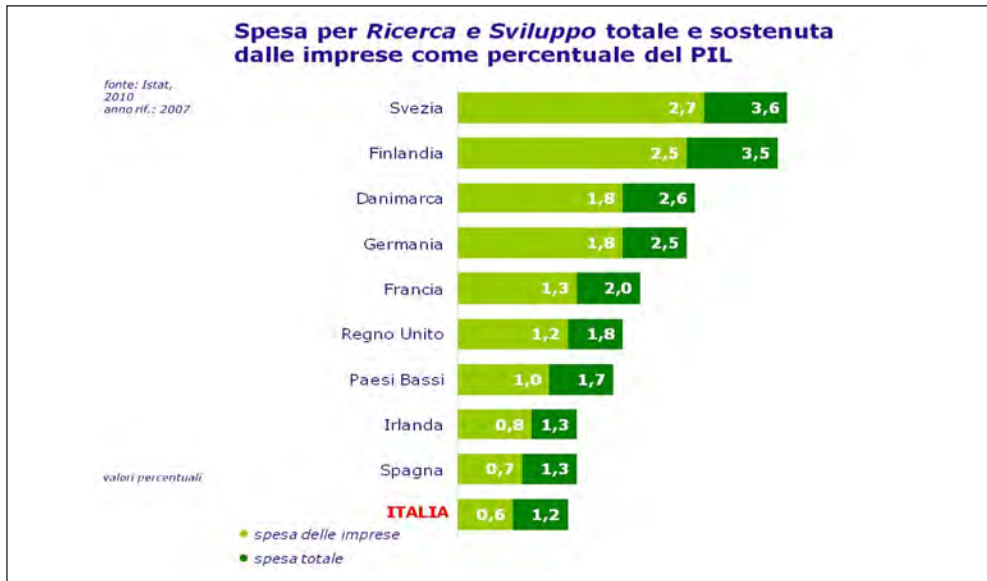
Il contesto che ha contraddistinto il recente passato è stato caratterizzato in una prima fase dalla ripresa delle immatricolazioni all'università, che poi si sono progressivamente contratte. Un periodo che ha visto i titoli di studio dilatarsi del 71%, (dai 172mila del 2001 ai 293mila del 2009). In parte ciò è dovuto alla duplicazione dei titoli, in quanto gli studenti che conseguono la laurea specialistica sono presi in considerazione non solo per il biennio conclusivo, ma anche per il percorso triennale. In effetti, se – anziché al numero dei *titoli* conseguiti – si fa riferimento al numero degli *anni di formazione universitaria* portati a termine, l'incremento fra il 2001 e il 2009 risulta più contenuto (22,5%), rimanendo in ogni caso consistente.



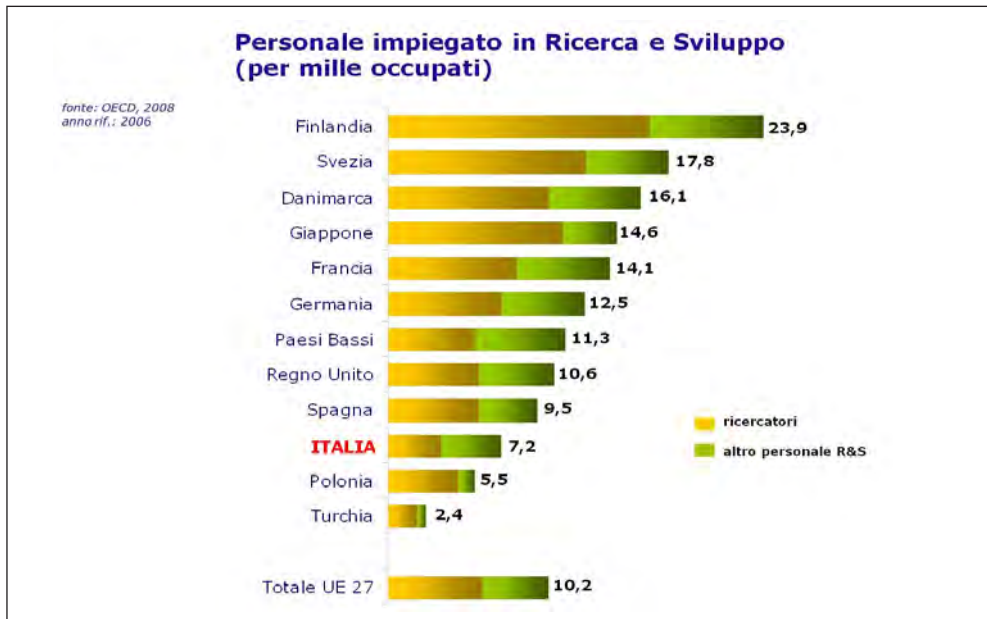
Altro aspetto da non sottovalutare è la diminuzione all'anagrafe dei giovani. Nonostante l'apporto robusto di popolazione immigrata la consistenza numerica dei giovani 19enni è diminuita del 38 per cento negli ultimi 25 anni! Pochi giovani e poco scolarizzati. Anche se il recupero compiuto negli ultimi tempi è stato consistente, ancor oggi il confronto a livello dei Paesi più avanzati ci vede

in ritardo: 19 laureati su cento di età 25-34 contro la media dei Paesi OECD pari a 34. E' un ritardo dalle radici antiche e profonde: nella popolazione di età 55-64 sono laureati 9 italiani su cento, meno della metà di quanti non ce ne siano mediamente nei Paesi OECD e che riguarda ovviamente, sia pure su valori diversi, anche imprenditori e dirigenti, pubblici e privati. Forse proprio questa diffusa soglia educativa di basso profilo è all'origine della difficoltà a comprendere appieno il ruolo strategico degli investimenti in istruzione superiore e in ricerca per lo sviluppo del paese e per la competizione mondiale, e la persistente, scarsa considerazione nei loro confronti. Valori, obiettivi e prospettive che l'università invece dovrebbe possedere nel proprio patrimonio genetico ma che spesso ha declinato con colpevole miopia secondo una logica autoreferenziale, attenta più a curare i propri interessi particolari dell'oggi che a perseguire quelli più generali e di prospettiva della società. Sottovalutazioni e poca lungimiranza si rispecchiano nella modestia delle risorse destinate ad istruzione superiore e ricerca. Sull'uno e sull'altro versante il nostro Paese spende quote di PIL assai inferiori a quanto vi destinano i principali *competitors* a livello mondiale. Fra i 27 paesi dell'Unione Europea, la documentazione ufficiale più recente ci dice che il finanziamento pubblico in istruzione superiore italiano è maggiore solo a quello della Bulgaria. Il quadro non migliora nel settore strategico della Ricerca e Sviluppo al quale l'Italia ha destinato l'1,2% del PIL nel 2007, risultando così ultimo fra i paesi più sviluppati.

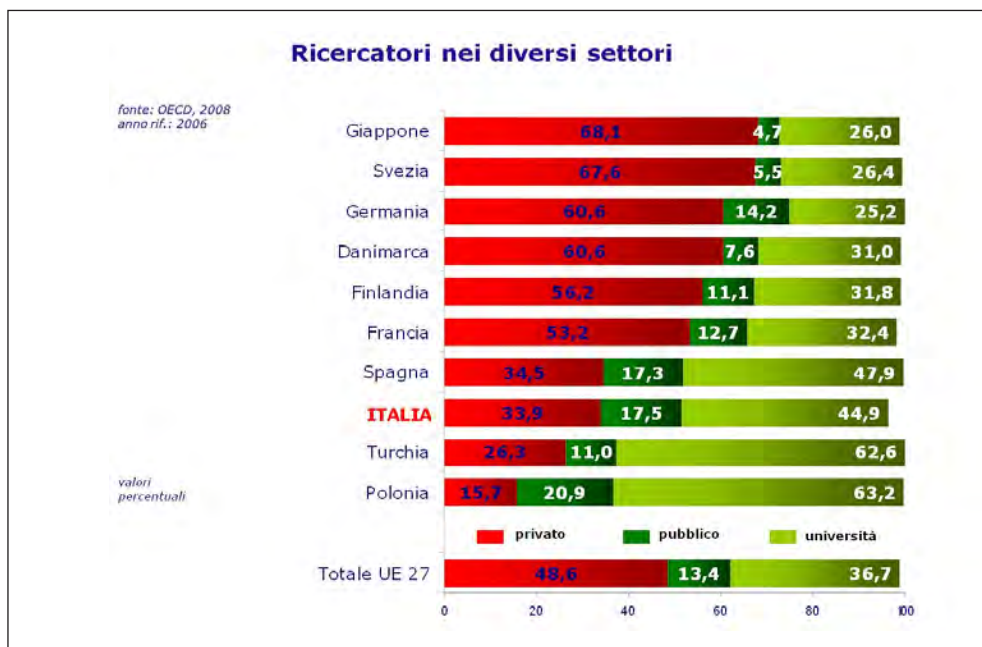




Gli operatori della ricerca in Italia, costituiscono solo il 7,2% del complesso degli occupati) anche in questo caso siamo sopra solo a Polonia e Turchia. Abbiamo la metà del personale impiegato in ricerca e sviluppo della Francia e del Giappone, un terzo di quello che ha la Finlandia.



Dove lavorano i ricercatori italiani? Soprattutto nelle università (il 45%), mentre appena il 17,5% è assorbito nel settore pubblico non accademico e quasi il 34% nel privato, un settore che invece attrae in Germania e Danimarca il 61% dei ricercatori, con una media europea del 48,6%.



Questo, ed altri indicatori, segnala la tendenza del nostro Paese, a cominciare dal mondo produttivo, a relegare la ricerca nei laboratori universitari quasi fosse attività fine a se stessa, avulsa dallo sviluppo economico e competitivo. Lo scarso coinvolgimento dell'industria privata affonda le sue radici storiche nelle caratteristiche stesse del tessuto produttivo italiano caratterizzato da piccole e medie imprese che, al contrario o meglio di quanto non avvenga ora, andrebbero aiutate e incentivate a innovare.

Forse bisognerebbe cominciare da qui, dalla pubblica opinione sempre più bersagliata da una produzione saggistica e da campagne mediatiche spesso liquidatorie nei confronti dell'istruzione universitaria, forse così distolta dalla consapevolezza sulle maggiori criticità che, in questo settore, contraddistinguono il nostro Paese: il basso livello di risorse destinate all'istruzione, l'insufficiente

te spesa per ricerca e sviluppo, l'inefficienza che spesso accompagna l'uno e l'altra, la ridotta presenza di capitale umano di alto livello nella popolazione (non solo nelle classi di età più avanzata, ma anche in quelle giovanili), il prevalere di piccole e piccolissime imprese in difficoltà a sopportare i costi di personale con elevata formazione e così anche la loro ridotta capacità a competere sui mercati internazionali.

Tutti gli elementi concorrono a confermarci che la stagione che stiamo attraversando è e sarà durissima. Ma anche nelle annate peggiori si può risparmiare su tutto ma non si può smettere di seminare. Tantomeno nei settori strategici per il futuro. La ripresa passa attraverso la valorizzazione delle risorse migliori che abbiamo: i tanti talenti che escono dalle nostre università. Ciò che deve essere scongiurato è che una risorsa preziosa e qualificata, una generazione di giovani fra i meglio preparati, e quelle che seguiranno, rischino di essere schiacciati fra un sistema produttivo che non assume ed un mondo della ricerca privo di mezzi.

Parte II.

La responsabilità culturale

8.

Responsabilidad social y cultural de la universidad frente al dispositivo de VEA: ¿un incentivo al cambio de las prácticas académicas de formación e investigación?

Pascal Lafont

Universidad de Paris Est Créteil

Abstract

Starting from the premise that the social and cultural responsibility of universities consists in seeking an evolution of the academic practices of training and research, in order to maintain their leading position in the field of the production of knowledge and to allow individuals to develop their competences – like the competences that labour organisations seek in order to adapt to their environment, the universities must first observe the effects of the devices they apply. That is the reason why the Validation of Acquired Experience device will be examined according to the inside usage made by the universities and the outside effects, whose variability may depend on unpredictable strategic elements. Within a context of “a society of knowledge” which de facto attributes a major part to higher education, how do the academic practices of training and research associated to the VAE framework fit into a perspective of social and cultural responsibility? How do these practices broach the changes for the treatment of the inequalities of access to the training and social recognition of individuals – inequalities to which, according to the legislators, the VAE is supposed to answer? What contradictions modify the conditions of the implementation of the VAE and the academic responses corresponding to the hopes of social justice at a time when higher education institutions are subjected to demands of excellence, to international visibility and to mass observation?

Introducción

A partir del postulado, según el cual, la responsabilidad social y cultural de las universidades consiste en buscar una evolución de las prácticas académicas de formación e investigación, que para mantener a la vez su lugar preponderante en el campo de la producción del conocimiento, y permitir a los individuos el desarrollo de sus competencias y a las organizaciones del trabajo asociadas la adaptación a su entorno, deben observar los efectos de los dispositivos que apli-

can. Esta es la razón por la que, el dispositivo de Validación de la Experiencia Adquirida (VEA) puede ser un objeto de análisis en función del uso interno que hacen las universidades y de los efectos externos producidos. Entonces, el desafío es la inscripción del reconocimiento de la experiencia de cada persona en un marco institucional que, sobre todo, ha favorecido y sigue favoreciendo la ciencia como ciencia, o igualmente el saber por el saber. La universidad no podría solamente asociar el dispositivo de validación a una presentación de pruebas que el candidato está obligado a defender, y en consecuencia, exigir del jurado que estime su pertinencia.

¿Es necesario recordar que uno de los fundamentos de las desigualdades sociales que es continuación de la diferenciación escolar, está incluido en la sobrevaloración de la inteligencia abstracta en detrimento de la experiencia concreta, de la supremacía de la formación inicial sobre la formación continua? Esta sobrevaloración conduce inevitablemente a una infravaloración del valor formativo de los trabajos manuales y del voluntariado. Operar una distinción que produzca beneficio a los distintos tipos de saber, es reconocer que la práctica es fuente de saberes que pueden ser reconocidos por un título y “desdicha al que falla en formación inicial, ya que, fuera del título obtenido por la vía tradicional, hay poco futuro para una segunda oportunidad a la edad adulta. No se trata de ninguna manera de debilitar o competir con los cursos tradicionales de formación inicial, sino “de reequilibrar las trayectorias y los medios de calificación, teniendo en cuenta el hecho de que el ejercicio de una actividad profesional o benévola durante una serie de años es fuente de saberes, de conocimientos técnicos, de saber-ser y que estos saberes adquiridos por la experiencia requieren reconocimiento y validación...” (Primera lectura del proyecto de ley de modernización social a la asamblea nacional). Es decir, cómo la universidad atribuye un valor académico a la experiencia individual, según la aplicación de los dispositivos de validación y de las formas de reconocimiento que le están vinculadas. ¿Cómo la universidad participa a las nuevas experiencias sociales o a la flexibilidad de las prácticas que constituyen el motor de los cambios?

1. Diversidad en la educación superior

La aprehensión del contexto de aplicación del dispositivo de VEA conduce a considerar que la educación superior no funciona aisladamente y no podría desconectarse de una realidad económica, social y política que influye en sus orien-

taciones, tanto como pretende pesar sobre ella. Se pide a los actores de la VEA tratar de entender los procesos sociales que superan los contornos visibles de las especificidades de los contextos y dispositivos que se proponen analizar, a través de la producción de textos escritos que suscita el expediente de validación a manera de un portafolio de competencias de los candidatos, invitándolos así a movilizar su imaginación para revelar la singularidad de los objetos de estudio, más concretamente para producir un análisis crítico de las situaciones-problemas acompañado de un seguimiento por parte de los profesores investigadores.

Ante esta tensión entre utilidad científica, sinónima de una producción más erudita del conocimiento, y el uso social del conocimiento sociológico en relación con la demanda social, o incluso “con el personal de las agencias de consultoría, auditoría y lobbying” (de Montlibert, 2004), es importante sobre todo para los candidatos “definir una postura teórica y movilizar herramientas metodológicas para garantizar una construcción del conocimiento que sea académicamente admitida” en cuanto a su experiencia, que en última instancia conlleva dos principios, el de la innovación pedagógica de los cursos de formación universitaria (Lafont, Pariat, 2012) y el de la biografización de los itinerarios profesionales y sociales (Delory Monberger, 2003).

Hoy día, las sociedades se enfrentan a una problemática fuerte y recurrente, a evoluciones sobre el reconocimiento de las cualificaciones: “Ya sea que se trate de acompañar, la transformación de los oficios y competencias, las estrategias individuales y las trayectorias profesionales, la gestión provisional de los empleos y competencias, la formación permanente requiere una mayor legibilidad de los títulos”, según los promotores universitarios del dispositivo de VEA. Esto corresponde, dicen, a un conjunto de recomendaciones que han sido formuladas a nivel europeo y a nivel nacional destinadas a mejorar la relación formación-empleo. Así pues, en términos de contenido disciplinario, pasamos a un enfoque que tiene como objetivo los resultados de aprendizaje con el fin de facilitar la inserción y la movilidad profesional, así como la reanudación de estudios. La finalidad es facilitar el acceso al dispositivo de VEA para todos los públicos de la formación permanente, ya que los resultados muestran algunas deficiencias.

En el 2010, un 45% de las personas que trabajan, y se inscriben en un curso de VEA para obtener un diploma o un título de la educación superior son cuadros ejecutivos. 85% de los beneficiarios trabajan (activos en empleo), 14% están desempleados. Y, las licencias representan un 48,5% de los títulos asignados (en su totalidad o parcialmente) gracias al dispositivo de VEA. La licencia profesional, muy buscada, representa un 37% de la validación asignada para to-

do o parte del título en VEA; a semejanza de lo que ocurre en el 2009, ésta pasa justo delante del máster, aunque el éxito hasta entonces asignado a este último no se contradice: un 36% de los que hacen la elección de un dispositivo de VEA buscan la obtención de un máster (Le Roux, 2011).

a) Las grandes Escuelas

En Francia, el sistema de enseñanza superior se estructura en dos conjuntos de funciones históricamente muy diferentes. Hasta el principio de los años setenta, la universidad estaba fuertemente orientada hacia la cultura y la investigación y destinada a la transmisión de un conocimiento abstracto y desinteresado. Es a las grandes escuelas, instituciones específicamente francesas, que revénia la tarea de formar los ingenieros y los cuadros ejecutivos de los sectores público y privado. Estas dos instituciones también se distinguían, y se distinguen siempre, en su método de selección de los estudiantes: mientras que todos los graduados de la educación secundaria teóricamente tienen derecho a entrar en una universidad, excepto las facultades de medicina, las grandes escuelas practican una selección explícita que se basa en un examen de ingreso.

Este papel central de las grandes escuelas en la producción de las élites sociales y su método de selección específico con relación a la educación superior universitaria conduce a preguntarse sobre la capacidad de esta institución para funcionar según su ideal fundador republicano basado en el mérito (Albouy, Waneq, 2003). Así pues, se acusa regularmente a las grandes escuelas de producir élites socialmente predestinadas y de legitimar una amplia reproducción social. Se puede entonces admitir un verdadero interés por el desarrollo del dispositivo de VEA aunque no se pueden ignorar algunas iniciativas (Pirrot, 2009). ¿Pero, esta distancia es más o menos importante que la que es consustancial al resto de la educación superior, en particular, para lo que es del nivel de tercer ciclo universitario, “equivalente universitario” de las grandes escuelas?

b) Las Universidades

En la universidad y en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (CNAM), 4064 personas se beneficiaron en el 2010 de una validación de sus acervos de conformidad con el dispositivo de VEA, con el fin de obtener total o parcialmente un diploma o un título de la educación superior, lo que representa cerca del 95% del número de expedientes examinados por los jurados. El

número total de validaciones otorgadas se mantiene estable (en torno a 4100) desde el año 2007. Sobre el conjunto de establecimientos, los títulos completos, de nuevo en aumento en el 2010, representan un 55% del total de las decisiones favorables tomadas por los jurados, contra 53% en el 2009. La parte que éstos representan entre el conjunto de las validaciones concedidas no deja de aumentar; la cual sólo era del 17% en el 2002 (año de instauración del dispositivo de VEA). En la actualidad, todas las universidades practican el VEA. La aplicación del dispositivo de VEA es revelador de la amplitud de las transacciones sociales que se operan en las fronteras de las prácticas institucionales de enseñanza e investigación, y de las representaciones, invitando así a un cambio del ethos universitario. Reconocer los conocimientos de la experiencia, implica modificar profundamente la representación compartida del conocimiento que se han construido los universitarios a lo largo de su propia trayectoria experiencial en referencia a un saber que se elaboró gracias al estudio y enseñanza. Los cuestionamientos sobre el valor asignado al conocimiento en función de las condiciones y los lugares de adquisición se encuentran renovados en una perspectiva de innovación social y modernización de la sociedad, donde el dispositivo de VEA puede presentar lo mismo una oportunidad que un riesgo, tanto para los individuos como para las instituciones (Merle, 2006). La difusión de tales cambios posturales requiere conocimientos académicos y los de acción (Babier, Galatanu, 2004), aunque de origen, de naturaleza, y de construcción sean diferentes, y relevan sin embargo del conocimiento, y que a este respecto, su reconocimiento social debe ser idéntico; lo que también podría favorecer el pasaje de una cultura de la enseñanza magistral y la transmisión de conocimientos sabios a una cultura de la formación y la profesionalización (Barbier, 2003).

Por fin, el dispositivo impone a los establecimientos universitarios de abrirse, de descubrir y comprender mejor las esferas profesionales y sociales donde se construyen los conocimientos de la experiencia, aunque sólo sea a través de un trabajo de ingeniería de formación basado en la confrontación entre la experiencia de los candidatos al dispositivo de VEA y las exigencias del referencial de certificación, sin que pueda ser reducido a una simple correspondencia entre una experiencia y un título, especialmente cuando se trata de referenciales de títulos ampliamente utilizados en formación inicial. La aplicación del dispositivo de VEA destaca pues las capacidades y la implicación de los actores institucionales si desean participar en el desarrollo de una relación renovada con los medios profesionales y sociales. Por ello, tener en cuenta en la formación, el peso del conocimiento experiencial, sería según algunos, volver a “ofrecer la oportu-

nidad al mundo de la empresa de interferir en la universidad”; a través de esta crítica de la injerencia del mundo del trabajo en la universidad, aquellos hacen eco a la denuncia del carácter ideológico y económico de una política patronal que tiende a reducir la Universidad a ser un lugar de formación, en función de las necesidades establecidas por el mundo de la empresa: “esta actitud nos parece antinómica, no solamente de la tradición universitaria, sino de los fundamentos mismos de la universidad, lugar de elaboración y transmisión de los conocimientos, cuya legitimidad está basada en su proximidad con la investigación y que el título universitario se supone validar” (Ropé, 2005, p. 82).

2. Cambio de las prácticas académicas

Las nuevas experiencias sociales que generan las reglas de los dispositivos de validación, aparecen como un vector de acompañamiento de un cambio cultural en materia de evolución de las representaciones, que la universidad hace de la experiencia, individual y colectiva, e igualmente de la reflexión sobre los aprendizajes individuales y de su participación en los aprendizajes colectivos; en definitiva se trata de la representación en materia del trabajo y de su relación en cuanto a la construcción de las identidades y del conocimiento. “Por su aplicación, los dispositivos participan en una dinámica de transformación social, fundada en los dispositivos colectivos de reconocimiento y certificación de la experiencia de los individuos, que se construye y reconstruye a partir de las confrontaciones sociales, inherentes a la distinción social de las personas y de los grupos, que al mismo tiempo que se reinventan las nuevas fronteras y las definiciones de su autonomía, y su sometimiento” (Cherqui-Houot, 2011, p.172). En el contexto de la autonomía de las universidades, los dispositivos pueden establecerse de manera variable de un lugar a otro puesto que son el producto de un historia institucional variada (la formación continua universitaria no se construyó de la misma manera de una región a otra, ni de una universidad a otra; según las regiones la formación profesional presenta diferentes realidades). Considerada bajo la perspectiva de los efectos sociales, el dispositivo conduce a preguntarse y a transformar la definición comúnmente asignada a la universidad como espacio de producción y difusión del conocimiento. En este sentido, es la universidad en su razón de ser que se ve interrogada. (Cherqui-Houot, 2009, p. 74).

3. VEA y responsabilidad social y cultural

¿En una “sociedad del saber y del conocimiento”, que atribuye *de facto* un papel principal a la educación superior, cómo las prácticas académicas de formación y de investigación en el marco de la VEA están incluidas en una perspectiva de responsabilidad social y cultural? Este dispositivo representa una extensión de los derechos individuales a la formación y a la educación, en el sentido donde las personas que no disponen de los requisitos académicos, pueden en adelante integrar una formación universitaria, o incluso obtener total o parcialmente una certificación laboral o un título académico (ley de modernización social, 2002), sobre la base de la demostración de sus competencias resultantes de su actividad profesional y social. Es la organización de la relación entre formación, título, inserción, progresivamente instaurada a lo largo del siglo XX, que se encuentra en cuestionamiento: se puede inicialmente comenzar por insertarse en la vida social o el trabajo para obtener a continuación un título (Millet & Moreau, 2011, p. 262).

Reglamentado el dispositivo de la VEA y su aplicación en los códigos de la educación y el trabajo, dicho dispositivo ofrece una oportunidad a la universidad de enriquecer su oferta de formación, de crear nuevas prácticas pedagógicas, y de cuestionar su funcionamiento con relación a los efectos que la VEA provoca o de las respuestas a las expectativas sociales que pueda aportar, en particular, acogiendo nuevos estudiantes susceptibles de inscribir su trayectoria en el marco de la formación a lo largo de la vida. Correlativamente, el Estado afirma una voluntad de reforzar los itinerarios profesionales, desarrollando dispositivos encaminados a proteger mejor los asalariados y a ayudarles a lograr una mejor adaptación frente a los riesgos de la vida profesional y social, el dispositivo VEA se inscribe en esta estrategia que tiende a reactivar los conceptos del actor dinámico, autónomo y responsable de las personas frente a su trayectoria.

Existe pues innegablemente “un voluntarismo del dispositivo de VEA que se traduce en la construcción de una verdadera política pública de la certificación en y fuera de las instituciones de formación” (Lamy, 2007, p. 442) y se traduce en un acuerdo consensual entre las políticas, pero también entre las organizaciones sindicales y patronales, en torno al concepto de igualdad de oportunidades. Por ello, la solicitud de activación de la persona aparece al principio del procedimiento de validación, cuando el individuo, acompañado o no busca definir una “estrategia” para conseguir la certificación de su experiencia. Sin embargo, en aplicación de este dispositivo, se solicita a los candidatos la presentación de

un análisis reflexivo, llamado “relatos biográficos”, que constituyen “una contrapartida generalmente exigida para aquél que pide una ayuda al estado, ya sea en relación con el estatuto social o bien en cuanto a la protección social” (Astier, 2007, p. 51).

El dispositivo de VEA creado por la ley de modernización social votada en enero de 2002, permite a cada portador de una experiencia social y/o profesional de mínimo tres años de obtener total o parcialmente un título o un diploma. Esto implica pues reconocer a todo individuo de hacer valer su derecho al acompañamiento y a la validación de su experiencia. Se convertiría entonces, más allá de su función social, en un medio de reactivar la dinámica de aprendizaje y de apoyar procesos cognoscitivos asociados o no a lógicas de autoformación, una palanca complementaria y quizás eficaz de una segunda oportunidad en el sentido donde “la formación permanente intenta en primer lugar situarse en la prolongación del proyecto moderno de igualdad, prometiendo escuelas de segunda oportunidad que permitirían a aquellos que no tomaron la primera de tener éxito. Es ciertamente demasiado pronto para decidir, pero los esfuerzos en este sentido aparecen limitados y los resultados imperceptibles para la población con bajo nivel de calificación” (Derouet, 2003, p. 77). ¿A pesar de esta constatación, cómo se inicia una reducción de las desigualdades de acceso a la formación y reconocimiento social de los individuos, a las cuales según el legislador, el dispositivo de VEA se suponía responder?

a) Reproducción y distinción social

Contrariamente a su objetivo inicial, el dispositivo VEA puede seguir beneficiando a los más competentes o mejor dotados, y no necesariamente a los que no lo son, ni a aquellos cuyos acervos habrían sido precisamente, el producto de experiencias adquiridas fuera de las vías privilegiadas de formación. “Las teorías de Bourdieu sobre la reproducción y la distinción social asimiladas a una manifestación de una arbitrariedad cultural en relación con la cultura de una clase dominante, parecen especialmente pertinentes para describir la evaluación en el marco del dispositivo VEA” (Auras, 2011, p. 106). Así, uno de los riesgos principales de la aplicación del dispositivo VEA hace relación a los títulos otorgados por validación, los cuales siguen siendo devaluados, si bien no por los propios beneficiarios, al menos por los certificadores y los patronos, mientras que el espíritu de la ley de 2002 buscaba precisamente lo contrario (Neyrat, 2007; Belisle y Boutinet, 2009).

b) Formas del reconocimiento

No es el reconocimiento por parte de otros que no sea reconocimiento de sí mismo, en este sentido los procesos de reconocimiento para las personas proceden sobre todo de la reflexividad y la autorrealización. Aquí se encuentra nuevamente el modo de reconocimiento de las personas y las condiciones de un pleno ejercicio de la ciudadanía de cada uno. Según Renault (2007), se asiste actualmente, en el mundo profesional, a un debilitamiento de las competencias, de las identidades profesionales y redes tradicionales de reconocimiento informal, que conduce a considerar que la VEA representa un dispositivo singular de sustitución, como solicitud de reconocimiento de una trayectoria laboral.

La solicitud de certificación sería incluso más fuerte en cuanto que el reconocimiento del trabajo sería más escaso en el propio trabajo. Para individuos insuficientemente considerados, o en búsqueda de sentido de su trayectoria, la VEA no constituye más que un medio de formalizar esta búsqueda de reconocimiento. Esta necesidad de reconocimiento puede en efecto atribuirse a lógicas en tensión, entre individualización, responsabilización, valorización de la trayectoria individual y la autonomía del sujeto o al contrario, ser el resultado de una búsqueda más fundamental, o incluso de una “lucha” por el derecho a la existencia y al reconocimiento, superando un estricto conjunto de capacidades cognitivas. El reconocimiento creciente del dispositivo de la VEA es inducido a la vez por los efectos externos relativos: al reconocimiento de sí mismo, forma de auto reconocimiento; al reconocimiento del individuo por otros (Honneth, 2001).

Entre estos espacios, individuales, interpersonales y sociales, no puede existir una relación armoniosa, sino solamente relaciones de tensión constante. La búsqueda de reconocimiento, puede ir, en esta normatividad, hasta la reificación e incluso la autoreificación del individuo (Honneth, 2007). El principio de reconocimiento supera la pretensión de una legitimación de conocimientos informales o conocimientos prácticos resultantes de esta experiencia. La solicitud de reconocimiento, en particular cuando está vinculada al contexto profesional resulta de un fenómeno complejo vinculado a una búsqueda de identidad, cuya entrada en un dispositivo de validación de la experiencia adquirida, no es quizás más que un síntoma (Belisle y Boutinet, 2009).

El acompañamiento en este planteamiento requiere pues una nueva postura por parte de los actores del dispositivo de VEA, que ya no sólo se centra en competencias técnicas, sino en la esencia misma de la relación a los demás, en su sin-

gularidad de individuo en búsqueda de reconocimiento. Ésta, como relación a la experiencia del otro, se convierte, entonces, en una relación de intercambio y reciprocidad, donde la búsqueda de autonomía de los actores se incorpora a la cuestión de su identidad (Eneau, 2008).

En esta normatividad, la búsqueda de reconocimiento puede ir hasta tratar el ser humano como objeto e incluso a que éste se considere como tal (Honneth, 2007). El principio de reconocimiento supera la pretensión de una legitimación de conocimientos informales o saberes prácticos, resultantes de esta experiencia. Más allá del único planteamiento de “formalización” de sí mismo (de su historia, su experiencia, su identidad), los modelos de reconocimiento de los individuos incitan también a examinar la cuestión desde un punto de vista colectivo, en términos de demanda de legitimación, de acceso a los derechos, tanto más que esclarecen la cuestión desde el punto de vista individual, en términos de capacidades propias, respeto o aprecio (Eneau, 2010). Esta necesidad de reconocimiento puede, en efecto, atribuirse a lógicas contradictorias, entre individualización, responsabilización, valorización de la trayectoria individual y la autonomía del sujeto o al contrario, ser el resultado de una búsqueda más fundamental, o incluso de una “lucha” por el derecho a la existencia y al reconocimiento, superando así un estricto conjunto de capacidades cognitivas.

c) Respuestas a las incertidumbres relativas a los itinerarios profesionales y sociales

Esta necesidad puede así resultar de un contexto más vasto de pérdida de referencias sociales y profesionales, como una forma de “desencanto del mundo”, en el cual, “el reconocimiento de los estatus sociales, ya que no se transmite por las instituciones políticas o económicas, ni por la tradición, pues cada uno debe orientarse en la búsqueda de un reconocimiento que ya no será heredado, sino conquistado” (Caillé & Lazzeri, 2009). Si la afirmación del individuo, considerado como sujeto, se encuentra compartida y sostenida, es porque ésta representa una respuesta a las incertidumbres de los itinerarios profesionales y sociales (Rincquesen, Rossin, Boisson, 2010) que, en el marco del dispositivo VEA, opone una concepción liberal del derecho a la formación a otra centrada en las garantías colectivas, ofrecidas en el acceso a la formación y a la gestión de las trayectorias profesionales.

El curso de validación o formación por el VEA que parece no ser más que una modalidad de la construcción de la trayectoria profesional y social, no permanece menos una “via de reconocimiento” (Ricoeur, 2004). Por eso, los candi-

datos navegan a merced de su trayectoria “hecha “de incertidumbre”, que revisite contornos matizados según sus historias tanto profesionales, como sociales, entre itinerario de adaptación, “responsabilidad individual” y prescripciones políticas e institucionales en una sociedad que “busca liberarse de las responsabilidades colectivas” (Liétard, 1993, p. 6) contrariamente al espíritu del legislador.

¿Qué contradicciones vienen a modificar las condiciones de aplicación de la VEA y las respuestas académicas que ésta ofrece a las expectativas de justicia social en el momento en el cual las instituciones universitarias están sujetas a las exigencias de excelencia, visibilidad internacional y masa crítica? ¿Es decir, los contextos pueden cambiar la concepción del dispositivo VEA, de sus finalidades? ¿Favorecer una orientación en detrimento de otra?

d) Argumento pedagógico y argumento económico

Un isomorfismo entre las características de la trayectoria y la historia profesional de los profesores investidos en la Formación continua y las del público interesado por el VEA, parece perfilarse para aquellos que tienen un conocimiento y una experiencia, especialmente desarrollados de los públicos que dependen del dispositivo de VEA. Es hasta cierto punto, una manera de comprender la diversidad de los perfiles de los públicos de formación permanente, en términos de edad e itinerarios, de conocimientos reales y heterogéneos, construidos sobre actividades variadas, que requieren modos de gestión y tratamiento, obligando a establecer prácticas diferenciadas.

La aplicación del dispositivo de la VEA suscita un “ajuste pedagógico” en oposición a las formas tradicionales de la relación “saber-poder”, en las cuales la relación entre profesores y estudiantes se considera muy desigual (Benhamou, 2005), lo cual requiere una atención renovada en relación con las modalidades de evaluación y particularmente en dirección de la evaluación de la experiencia que “se adquiere en el trabajo y en distintas esferas sociales, pero su formalización, su restitución requieren un planteamiento reflexivo difícil a establecer, más aún para los individuos de bajo nivel de formación” (Agulhon, 2011, p. 11).

En la fase de acompañamiento, conviene sin duda, preparar los candidatos al dispositivo de VEA en cuanto a su dimensión evaluativa y sumativa. Se conoce, en efecto, el poder inhibitor y ansiogéno de la evaluación, lo que se tratará de desdramatizar para evitar al candidato una nueva prueba traumática, en caso de éxito parcial. A tal efecto, las modalidades y los procedimientos de evaluación deben reconsiderarse, herramientas adaptadas deben construirse y los evaluado-

res deben formarse y sensibilizarse. El dispositivo de VEA contribuiría, entonces, a reconsiderar el acto pedagógico para crear un tiempo de producción cooperativa y de intercambios, en el curso del cual el candidato se sitúa al centro de su aprendizaje, en una perspectiva más constructivista o incluso más participativa, de los saberes y conocimientos. Ello reposiciona los aprendizajes singulares en el centro de los procesos de formación. Este argumento pedagógico autoriza a oponerse a aquellos que sostienen que la aplicación del VEA genera una substitución del título a la formación, y plantean el riesgo asociado a la modularización, que no correspondería ya a una necesaria coherencia pedagógica, característica de las formas convencionales de formación. Esta opinión crítica se asocia, algunas veces a una puesta en relieve de la racionalización de los costos de formación, según la cual, es menos costoso para las empresas pagar la inscripción al dispositivo de VEA que dejar ir a sus asalariados durante un largo periodo de formación; así se realizan “economías consecuentes en la toma a cargo de la formación continua mediante la reducción del tiempo de curso” (Ben Moussi, 2011, p. 24). Además, sería preferible para las finanzas públicas, que se obtuviera una certificación por la VEA, más bien que por la formación continua, puesto que el dispositivo es claramente menos costoso” (Besson, 2008, p.10), retomando la idea según la cual “todos los financiadores tienen interés en financiar la VEA, más bien que la formación clásica”, porque “la VEA hace ganar tiempo y es diez veces menos costosa que la formación clásica” (Vilchien, Audige, Debeaupuis & Ségal, 2005, p. 80).

e) Concurrencia creciente y modelo académicamente dominante

El argumento económico invocado por los profesores sobre la concurrencia creciente que tal lógica va a instaurar entre las universidades mas o menos laxistas, conduce a las empresas a defender el interés de colaborar con la universidad que presente la oferta más favorable en cuanto a la relación calidad-costo. Además, tal competición entre las universidades presenta el riesgo de implicar una desvalorización de los títulos. En cambio, los profesores investigadores que dependen solamente de la formación “inicial”, se refieren al modelo dominante de los cursos universitarios, que valorizando el discurso institucionalizado del escrito, con su cortejo de normas bibliográficas, transportan un paradigma de Taylor respecto a la separación entre concepción y ejecución, entre teoría y práctica, dando prueba de su relación a los conocimientos académicos, así que de la valorización y la jerarquización atribuidas al saber.

La escritura (normalizada, escolar), sobredetermina la elección del dispositivo de validación de los acervos y revela una contradicción profunda entre lo que está en juego a nivel profesional y lo que está en juego a nivel académico en cuanto al dispositivo de VEA. Lo que podría tener la consecuencia de poner en entredicho el valor social de los títulos y certificaciones obtenidos por esta vía. Sin embargo, la validación de los acervos de la experiencia causa, en los individuos que están o que estuvieron comprometidos en ésta, cambios en la percepción de la imagen de sí mismo; tanto aquélla que se reconoce como aquélla que se da a conocer. En otras palabras, el VEA permite verse y sentirse positivamente otro por sí mismo y en su entorno y también en parte ser percibido “otro” por su medio.

Más allá de la confianza en sí que le dispositivo de VEA reactiva o autoriza, la validación permite comprometerse en nuevas dinámicas personales y/o profesionales que encuentran su fuente y su apoyo en el reconocimiento del valor social de la experiencia materializada por la obtención y la posesión de un título o de un diploma. Reconocimiento social, cuyos efectos concretos y seguramente deshinibidores, se traducen en tomas de iniciativa, comunicación facilitada, más autonomía, una forma de autorización para proyectarse. La validación implica una referencia a una norma, ya que el reconocimiento y la validación forman un proceso “encaminado a identificar, formalizar y reconocer socialmente los conocimientos y competencias que se derivan de la acción, es decir, éstas se refieren a la clarificación de las condiciones de producción de este conocimiento y al proceso que permite tomar conciencia y formalizarlo con fines de validación social” (Delory-Monberger, 2003, p. 69). El carácter de estas normas es crucial y determinará, en gran parte, si los resultados de la validación son fiables o no. Si una norma es demasiado local, puede tener un impacto negativo en la transferibilidad; si es demasiado general y carece de flexibilidad, puede impedir la validación para identificar la experiencia de aprendizaje individual.

Conclusión

La VEA es un dispositivo que se sitúa en una lógica de igualdad de oportunidades, no solamente como una igualdad de derechos que todos los ciudadanos pueden utilizar, sino como una “igualdad de oportunidades que consiste en ofrecer a todos, y a lo largo de la vida, la oportunidad “de ocupar las mejores posiciones”, en función de un principio meritocrático basado en el elitismo repu-

blicano, lo que sustenta que el dispositivo de VEA genera, en cierto modo, “una revolución silenciosa” del orden establecido en cuanto al acceso a la certificación” (Lafont, 2014b, p. 337). Por intermedio del dispositivo de la VEA, la responsabilidad social y cultural de la universidad participa por una parte, en facilitar la igualdad de oportunidades para los individuos que se inscriben en un curso de validación de su experiencia, convirtiendo así sus recursos en libertad de acción y reflexión; y por otra parte, en las determinaciones que matizan la tipología del personal universitario, entre “indiferentes, proselitistas, y militantes” (Cherqui-Houot, 2001, p.105), que han contribuido desde hace una decena de años a una mejor representación, reforzada en particular, por la voluntad política de los establecimientos universitarios (cf. CPU) aplicándose actualmente incluso a nivel doctoral. Las normas deben por tanto evolucionar, incitando a la realización de cambios en la sociedad cualquiera que sea la atribución de los mismos títulos que hayan sido obtenidos por vía diferente, el reto reside en la apropiación que harán los individuos y en el acompañamiento ofrecido por la universidad, en virtud de su misión de servicio público y de su responsabilidad social y cultural con el fin de contribuir “a una verdadera redistribución del patrimonio cultural, social, económico... representado en nuestro contexto por los conocimientos y los títulos requeridos y adquiridos” en campo de la formación y de la investigación (Debon, 2006, p. 205).

Noticias bibliográficas

- Journal Officiel, session ordinaire 2001/2002, Comptes rendus analytiques des séances publiques à l'Assemblée Nationale, le mardi 9 janvier 2001 et le jeudi 11 janvier 2001 en première lecture du projet de loi relatif à la loi de modernisation sociale n° 2415.
- Agulhon, C. (2011). La VAE, une simple procédure ou une transformation en profondeur du rôle de l'université. In Géhin, J-P & Auras, E. (Dir.). *La VAE à l'université: Une approche monographique* (pp. 9-12). Rennes: presses universitaires de Rennes.
- Albouy, V. & Wanecq, Th. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, n° 361, 27-52.
- Astier I. (2007). Telling oneself to others. *Sciences Humaines*, n° 184.
- Auras, E. & Géhin, J-P. (Dir.) (2011). *La VAE à l'université. Une approche monographique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Barbier, J.M. (2003). L'éducation: ni Prométhée ni Sisyphe, une intervention. In Beil-lerot J., Wulf C. (Dir), *L'éducation en France et en Allemagne* (pp. 203-215). Paris: L'harmattan.

- Barbier, J.-M. & O. Galatanu (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris: L'Harmattan.
- Benhamou, A.-C. (2005). *La validation des acquis de l'expérience en actes*. Rapport de mission sur l'application de la Validation des Acquis de l'Expérience. Rapport pour le premier ministre.
- Ben Moussi-Le Gall, L. (coord.) (2008). *Validation des Acquis de l'Expérience – Retour d'expériences à l'Université*. Paris: L'Harmattan.
- Besson, E. (2008). Valoriser l'acquis de l'expérience: Une évaluation du dispositif de VAE, Secrétariat d'état chargé de la Prospective, de l'Evaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.
- Boutinet, J.-P. & Belisle, R. (dir.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Caillé, A. & Lazzeri, C. (2009). *La reconnaissance aujourd'hui*. Paris: CNRS Editions.
- Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des Acquis de l'Expérience et universités. Quel avenir?* Paris: L'Harmattan.
- Cherqui-Houot, I. (2009). Actes de validation à l'université: un modèle entre le savoir, la personne et le collectif. In R. Bélisle, J.-P. Boutinet (2009), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience* (pp. 71-102). Québec: Presse universitaire Laval.
- Cherqui-Houot, I. (2011). La formation tout au long de la vie à l'université. Une dynamique de production de nouvelles valeurs sociales. In J.-Y. Causer, & Ph. Hamman (Dir.), *Travail, formation et transactions sociales* (pp. 171-182). Bruxelles: Peter Lang.
- Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance: le processus de validation des acquis. In H. Bézille, & B. Courtois (Dir.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 188-205). Lyon: Chronique Sociale.
- Delory-Monberger, Ch. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, Ch. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos.
- De Montlibert, C. (2004). *Savoir à vendre – L'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Paris: Raisons d'Agir.
- Derouet, J.-L. (2003). Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives. *Education et sociétés*, n° 11, 65-86.
- Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or viceversa? French personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 58, 3, 229-248.
- Eneau, J. (2010). De l'apprenant à la personne: contributions de Ricoeur aux travaux sur la formation des adultes. In D. Simard & A. Kerlan (Dir.), *Paul Ricoeur et l'éducation*. Laval: PUL.

- Honneth, A. (2001). Reconnaissance. In M. Canto-Sperber (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 1640-1647). Paris: PUF.
- Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance* (1^{ère} éd. Originale 1992). Paris: Ed. du Cerf.
- Lafont, P. (Dir.) (2014b). *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail?* Paris: Publibook Université.
- Lafont, P. & Pariat, M. (2012). Parcours de formation universitaire et démarche interculturelle. *Pedagogia oggi*, 1, 101-127.
- Lamy, Y. (2007). La VAE ou la preuve par l'expérience. In F. Neyrat (Dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit* (pp. 437-459). Bellecombe-en-Bauges: le Éditions du croquant.
- Le Roux, A. (2011). 'La validation des acquis dans les établissements de l'enseignement supérieur en 2010'. Note d'information de la DEPP, n° 11.30.
- Liétard, B. (1993). 'Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissances des acquis'. *Actualité de la formation permanente*, n° 124.
- Merle, V. (2006). 'La validation des acquis de l'expérience dans le travail social: un risque ou une nouvelle chance'. *Informations sociales*, n° 135.
- Millet, M. & Moreau, G. (Dir.) (2011). *La société des diplômés*. Paris: La dispute.
- Neyrat, F. (Dir.) (2007). *La validation des acquis de l'expérience*. Bellecombe-en-Bauges: Editions du Croquant.
- Pirot, M. C. (2009). *Reconnaissance, Validation, et Expérience, Pratiques de la VAE, RAEP*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, n° 18, 119-135.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.
- Rincquesen, H. de, Rossin, L. & Boisson, Ph. (2010). *La validation des acquis de l'expérience : un ascenseur social efficace*. Service des Études, de la statistique et de la prospective.
- Ropé, F. (2005). La VAE à l'Université française: entre savoirs et «expérience». *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 4.
- Vilchien, D., Audige, T., Debeaupuis, J. & Ségal, P. (2005). *Validation des Acquis de l'Expérience: du droit individuel à l'atout collectif*. Rapport n° 2005-067, Inspection générale des affaires sociales.

9.

Agendas subregionales de investigación-formación postgraduada en Ciencias Sociales en dos subregiones de Caldas, Colombia

Una ruta de responsabilidad social de la Universidad

Juan Manuel Castellanos Obregón, Edgar David Serrano Moya, Mario Hernán López
Universidad de Caldas, Colombia

Abstract

The opening of the Master of Social Sciences began a new stage in the subregions within the postgraduates offer dynamics at the University of Caldas. The incursion of the university with master's programs in the province was a challenge the university accepted looking to bring closer the academy to subregions. These subregions have been traditionally foreign to university quality coverage policies at this level of training. An articulated research large-scale project –macroproject– was designed and formulated parallel with the program opening process. Within its purposes the execution of rapid characterizations of subregions was carried out where the program would be developed. Through interdisciplinary, participative and complex approaches to the territories, the macroproject allowed to design a set of research work paths and curriculum proposals for master's programs in the targeted areas. Forward the students and research professors will support their research works on relevant and pertinent thematic to the inhabitants of the subregions, according to the results of the larger project.

1. Presentación

La oferta de formación y de investigación social que desarrolla la Universidad de Caldas ha estado especialmente concentrada en la capital de Caldas y sus alrededores. Esta tendencia, a la centralización de los recursos de producción de conocimiento y de formación de capital humano, reproduce un modelo general a nivel nacional de concentración y subsidio a las poblaciones de las principales capitales y, con ello, a la reproducción de un modelo de desarrollo inequitativo, discriminatorio e inconveniente. Con ello no solamente se engendran desigualdades entre el centro urbano y el contorno, a distintas escalas, sino que se coad-

yuva con los procesos de migración, el crecimiento y la concentración urbana y la disminución de las capacidades de los pequeños pueblos y las subregiones para afianzar sus propias opciones de desarrollo.

Las problemáticas, las necesidades y las oportunidades de las poblaciones locales, así como las constricciones y determinaciones de orden histórico y estructural de las subregiones y poblaciones no metropolitanas (no capitalinas), se suelen desconocer y tener poco en cuenta, a menos que se desarrollen procesos de investigación y acción localizados. Estos procesos casi siempre han estado orientados por agendas de urgencia, particulares, generadas regularmente por conflictos o denuncias públicas. La necesidad de pensar las opciones de desarrollo, la superación de la pobreza, la disminución de la desigualdad, la cultura de la legalidad y la convivencia en el mediano y largo plazo, así como la concertación y formulación de las políticas asociadas, pasa en el mejor de los escenarios, por la generación y producción de conocimientos necesarios para una adecuada toma de decisiones. Ello implica, en nuestro lenguaje, el desarrollo de investigaciones aplicadas orientadas por necesidades y políticas concretas, así como sus consecuencias en la generación, divulgación y formación que de ella se desprende.

Los procesos de formación postgraduada, especialmente aquellos de investigación, deben consultar no sólo las prioridades de formación disciplinar, sino sobre todo las prioridades de producción y apropiación de conocimientos que analicen las necesidades y las alternativas de las poblaciones en las cuales los estudiantes y sus docentes desarrollan su actividad profesional. La extensión de un programa de formación postgraduada a nivel de maestría no sólo implica el trámite de un registro calificado específico, sino y sobre todo repensar la estrategia curricular y de gestión del programa en el contexto específico en donde se oferta, en aras de lograr la pertinencia. Para ello no solamente se ha revisado el currículo, sino que se ha evaluado el impacto de la gestión y especificación de la oferta curricular mediante énfasis de formación y la inclusión de la modalidad de profundización. Pero el esfuerzo principal está concentrado en lograr mayor interacción entre los antecedentes y las dinámicas de investigación con las de formación, especialmente en la proyección de conocimientos socialmente relevantes a través de los procesos de investigación que se desarrollan en las tesis.

La apertura en el segundo semestre de 2013 en los municipios caldenses de La Dorada y Aguadas de la Maestría en Ciencias Sociales – MACISO –, inició una nueva etapa dentro de la dinámica de oferta de posgrados en la Universidad de Caldas. El propósito de la articulación de la formación y la investigación en un

postgrado localizado, es lograr aproximaciones interdisciplinarias participativas y complejas a los territorios. Dada la dispersión de las formaciones académicas y la especialización de las titulaciones, ello se proyecta en una desarticulación de saberes y prácticas de profesores y estudiantes¹. Sin nombrar la tradicional, conocida, tantas veces denunciada y pocas veces combatida separación entre teoría y práctica. Con estos trastornos de percepción, las posibilidades de articulación están limitadas a experiencias contadas. Es por ello que ofrecer un programa de formación de postgrado a nivel de maestría en subregiones y municipios que no cuentan con tradición de formación universitaria, no solo se convierte en un reto de movilización de recursos y capacidades, sino en la oportunidad para articular lo disperso y dispersado por el saber académico y sus profesiones alrededor de una idea central: las potencialidades y el futuro del territorio, de la subregión. En este marco es que la formulación y concertación con agentes locales y regionales de agendas de investigación y formación en ciencias sociales se convierte en una oportunidad y en una necesidad para darle contenido, pertinencia y proyección a una titulación genérica como la planteada.

La Universidad en Colombia asume el reto de enfrentar un contexto de alta desigualdad social, un modelo de desarrollo centralizado y con alta concentración urbana que se refleja en regiones y subregiones aisladas, en penurias y con pocas opciones de integración económica y social. Un modelo económico desarrollista, que privilegia la exportación de materias primas (petróleo, carbón, cobre, ferróníquel) y productos agrícolas como el café, las flores, y que se enfrenta a un país dual de ciudades con alta concentración del Estado y regiones abandonadas con altos índices de pobreza e inseguridad. En este marco, surgen una serie de interrogantes acerca de la responsabilidad social de la Universidad, sobre lo que debemos hacer en un contexto de conflicto interno armado, con un potencial escenario de postconflicto, justicia transicional, reparación a las víctimas y reinserción de antiguos antagonistas armados. La Universidad aparece como un marco para la generación de responsabilidades inter-generacionales, en tanto producción y reproducción de conocimientos, productores de escenarios

1 Investigadores principales: Edgar David Serrano Moya. Mario Hernán López Becerra. Coinvestigadores: Juan Manuel Castellanos Obregón, Cesar Enrique Moreno Baptista, Norby Margoth Andrade Álvarez, Dolman Rubio Villa, María Del Socorro Candamil Calle, Nancy Cardona Gómez, María Consuelo Suárez Ángel, Sandra Milena Franco Patiño, Carolina Valencia Mosquera, Olga Lucía Fernández y Luz Mary Gallego Mejía, Docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas.



Ilustración 1. Hilo temporal que ata los énfasis de formación

de productividad, innovación y creatividad para un futuro caracterizado por la democracia social, la memoria, la regulación y la concertación social. Condiciones necesarias para la construcción de escenarios futuros de progreso y paz.

En estas condiciones, la apertura de la Maestría en Ciencias Sociales en dos subregiones de Caldas, no solo responde a un déficit de formación en el grado y en postgrado, sino a la voluntad de romper la concentración de la oferta y del capital educativo en las capitales de los departamentos. Esta tendencia a la concentración urbana del mercado de bienes y servicios, entre ellos la educación pública, profundiza las desventajas y las desigualdades que el propio modelo de desarrollo imperante promueve. Salir de este espiral de reproducción de iniquidades es el reto y la responsabilidad que asumimos con esta ampliación de oferta educativa. Para ello, si bien la maestría no transforma radicalmente su propuesta curricular que propone tres ejes de formación básica de competencias para la investigación social: epistémicas, teóricas, metodológicas y prácticas; estas se ven atravesadas por énfasis de formación que articulan en un *thelos* histórico, un hilo que ata el pasado, el presente y el futuro con las capacidades y los intereses de

formación e investigación del equipo de docentes (ver ilustración 1). Los tres énfasis de formación: historia social, cultura y poder y gestión social tratan de proponer como capacidades y disposiciones básicas de nuestros egresados el conocimiento de las condiciones históricas del presente (por ejemplo de los procesos de modernización), con la crítica de las estructuras de dominación, desigualdad y exclusión del presente (por ejemplo los procesos de secularización, interseccionalidad, género, entre otras), con las oportunidades y opciones de desarrollo social, a través de la gestión de potenciales acciones que cristalicen los sueños y objetivos del presente en el futuro próximo.

Partimos con la certidumbre de un marco de acción limitante, caracterizado por un marco de constricciones para la formulación de un programa novedoso, como son las rutinas de formación, casi todas encapsuladas en las profesiones del siglo XX y un marco de reducción de la financiación progresiva de la educación pública que genera un escenario de pocos recursos. Al lado de la concentración de los recursos en la sede central de la Universidad, cierta desconfianza en los agentes locales por las instituciones públicas, distancia con la empresa y el capital privado, lo que genera debilidades en el sector público para la gestión, la regulación y el liderazgo de procesos locales. Este marco de limitantes se ve ampliado con un modelo de regionalización a través de los Centros de Educación Superior CERES, implantados en colegios de las subregiones y con pocos aliados locales en donde se ofertan programas semipresenciales para estudiantes y por profesores de dedicación parcial. La preocupación por la calidad y por la pertinencia no hacen parte de los intereses fundamentales de los agentes participantes, y se asume, un poco mecánicamente, que la sola ampliación u oferta de titulaciones ya es una ganancia.

La formulación de proyectos de investigación aplicada es una posibilidad para la identificación de necesidades y posibilidades de trabajo, en el área social, entre los agentes universitarios, los agentes locales y nacionales y las agencias de distinto orden. Este proceso de conjunción puede ser potenciado puntualmente mediante encuentros y debates locales y subregionales que muestren la necesidad de pensar desde allá, y en conjunto, en esos problemas. El compromiso con la regionalización de la formación superior implica también el reconocimiento y legitimidad de las capacidades académicas locales. No solo apunta, en el caso de la maestría, a la cualificación de los “mandos medios”, sino a su articulación en procesos de producción y diseminación de conocimiento desde las localidades.

En este marco de intenciones nos dimos a la tarea de producir y articular, co-

mo propósito de investigación y de formación, el conocimiento de los territorios y de las poblaciones en donde los programas se desarrollan. Para ello realizamos un primer diagnóstico de cualidades históricas, sociales, económicas, políticas y culturales, que nos marcó la identificación de las restricciones, de las necesidades, pero sobre todo de las oportunidades. La oportunidad de la articulación interdisciplinar debe superar el inventario de problemas, la suma de déficits y la lista de carencias e ir más allá a la construcción de futuros posibles. Ese proceso de articulación de tradiciones de investigación, docencia diseminada en departamentos, programas y profesiones apunta a la generación de oportunidades nuevas de proyección social y de formación académica. Para ello, la identificación de las condiciones, la priorización de alternativas, la construcción de marcos explicativos de la situación y la generación de programas que los encaren no podía ser una dinámica exclusiva de la Universidad y sus académicos, sino debería atender y concertar las voluntades políticas locales, para que estas tuvieran algún efecto verídico.

2. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, es dable señalar tres estrategias en el proceso investigación adelantado:

En cada subregión se conformaron equipos interdisciplinarios de trabajo académico, integrados por profesores de distintas áreas: trabajadores sociales, historiadores, antropólogos, administradores, economistas, abogados, profesionales en desarrollo familiar. Los equipos de trabajo realizaron visitas a las zonas con múltiples entrevistas y reuniones de trabajo; a las visitas y recorridos siguieron talleres internos para la definición de los temas centrales de investigación y los contenidos para el fortalecimiento curricular de la maestría. Los resultados de estos talleres constituyeron la base teórica y metodológica para la elaboración de la agenda de investigaciones.

Los talleres internos permitieron reorientar los presupuestos teóricos y metodológicos que se tenían como punto de partida en la investigación. El equipo del macroproyecto definió dos dimensiones de trabajo: *Identidad y Desarrollo*. Sobre estas dimensiones descansa el conjunto de las propuestas consignadas en las agendas de investigación.

Las versiones preliminares de las agendas fueron discutidas y ajustadas con actores comunitarios e institucionales. Los procesos investigativos que inician -

la fase de proyecto en el caso de los docentes y de anteproyectos de tesis en el caso de los estudiantes- avanzan de forma satisfactoria.

3. Síntesis del diagnóstico social por subregiones

Los resultados más importantes del trabajo realizado son la caracterización de los territorios con un abordaje multi e interdisciplinario, el diseño de seminarios y otras estrategias curriculares para los énfasis de formación de MACISO y la definición y formulación de una agenda de investigaciones y formación para cada subregión. A continuación se ofrece una breve descripción de las subregiones con base en elementos sustanciales encontrados en los diagnósticos iniciales del macroproyecto, a partir de ellos se definieron los temas para la agenda de investigaciones de la Maestría en Ciencias Sociales con sede en los municipios de la Dorada y Aguadas.

La caracterización de las subregiones, los elementos de diagnóstico identificados, así como las discusiones del grupo académico de trabajo y los encuentros regionales con diversos actores sociales en el Norte y Magdalena Centro, permitieron concluir que las dos grandes dimensiones investigativas emergentes son *desarrollo e identidad*. A partir de estas dimensiones la presente comunicación recoge y articula una mirada interdisciplinar sobre el territorio y plantea un conjunto de temáticas de investigación pertinentes para la maestría. En una fase posterior del trabajo se diseñarán distintos mecanismos de articulación con los tres énfasis de la maestría: Gestión Social, Cultura y Poder e Historia Social.

Como se advirtió en la parte introductoria de este documento, el análisis de la información arrojó múltiples temas-problemas; para efectos epistemológicos, teóricos y metodológicos ellos se agruparon en las dimensiones desarrollo e identidad. A partir de las dimensiones identificadas el presente trabajo avanzó en la formulación diagnóstica con base en percepciones e interpretaciones de los entrevistados, en la revisión de fuentes documentales y en los análisis de los profesores-investigadores, integrando de esta manera múltiples fuentes de información y perspectivas disciplinares.

3.1 *Dorada, Magdalena Centro*

Los problemas de exclusión social impactan el desarrollo regional de forma negativa; pobreza, desigualdad, conflicto armado entre otros, son elementos que han afectado la historia regional desde hace cinco décadas. Estos elementos, a juicio de algunos entrevistados, han marcado la identidad en términos tanto de reafirmación, como de búsqueda de cambios necesarios para afrontar los retos presentes y futuros. Los problemas de exclusión han interpelado la capacidad de gestión social de las élites políticas, así como sus modelos de gobierno y los contenidos de las políticas de desarrollo económico y social.

Otras problemáticas identificadas incluyen las transformaciones en diferentes dimensiones y ámbitos sociales de orden micro como las familias, los derechos de género, sexual y reproductivo, y de orden macro como las desigualdades e inequidades de género y generación. En el nivel no gubernamental llama la atención la apatía de la población a reclamar y actuar en la solución de las múltiples situaciones que aquejan su bienestar.

En el Magdalena Centro el desarrollo está ligado a la configuración regional sustentado en la actividad pecuaria, en el cual prevalecen factores y expresiones de pobreza y desigualdad. En términos de desarrollo económico, la subregión presenta diferencias sustanciales con la subregión norte en donde la actividad económica está ligada a la producción cafetera. En términos de identidad, se percibe entre los habitantes la búsqueda de transformaciones culturales como parte de los procesos de reafirmación, así como la demanda de cambios sociales y culturales para enfrentar positivamente los retos presentes y futuros; puede decirse que en la subregión la identidad constituye una preocupación colectiva.

En cuanto a la cultura política, se advierte que las elites reproducen las prácticas de los gobiernos clientelistas basados en la figura premoderna del favor. En la situación actual, esas prácticas derivan en la pésima utilización de las transferencias del gobierno central. En suma, la gestión pública no se encauza a generar acciones políticas y administrativas eficaces para el desarrollo económico y social. En cuanto a las dinámicas de migración, se reconoce que ellas no son homogéneas en los municipios de la subregión Magdalena Centro, las reconfiguraciones del territorio en el espacio urbano y rural estuvieron y están ligadas a las dinámicas del conflicto armado. La posibilidad de alcanzar una paz política en Colombia, y el probable arribo al escenario del posconflicto, a juicio de algunos actores sociales, son condiciones determinantes centrales para la formulación de políticas públicas para el desarrollo económico y social.

3.2 *Aguadas, Norte de Caldas*

En esta subregión los problemas de exclusión social afectan varios componentes del desarrollo al tiempo que evidencian las debilidades del sector público para atenderlos de forma adecuada y oportuna. Los niveles de pobreza crecientes se relacionan directamente con el desempleo urbano y rural, ahondado por la crisis cafetera – que afecta de forma especialmente fuerte a los más jóvenes –, incidiendo en las dinámicas de migración. Es evidente que en la zona el bono demográfico se viene perdiendo y con ello las posibilidades de que el capital humano incida positivamente en el desarrollo regional.

El mal estado de las vías de comunicación manifiesta, según los habitantes de la región y sus líderes, el desinterés del gobierno departamental en la inversión vial (y en general en todas las demás rubros), lo cual incide en una creciente desarticulación de las actividades económicas entre el interior caldense y Manizales; esta situación favorece la mayor articulación con el departamento de Antioquia y Medellín. Se trata de un factor que afecta profundamente el arraigo y la identidad.

El cambio demográfico es notorio, hay una recurrente disminución de la población total. El efecto sobre los profesionales y la población joven se manifiesta en múltiples problemáticas como la convivencia social, el aumento en consumo de SPA y otras sustancias, el embarazo en adolescentes, la deserción escolar y “la pérdida de identidad de las nuevas generaciones”.

En la subregión norte las problemáticas relacionadas con la exclusión social abarcan varios componentes del desarrollo, su manifestación e intento de intervención desde el Estado pone en evidencia múltiples debilidades en la gestión de lo público. Los niveles de pobreza crecientes, así como la debilidad de las estructuras productivas, se reflejan en el desempleo urbano y rural de adultos y jóvenes con la consecuente migración de éstos y/o sus familias. Las tensiones sociales se expresan en múltiples problemáticas del desarrollo y la convivencia social que no escapan a las dinámicas del conflicto armado.

4. Rutas de investigación-formación

Identidad y desarrollo son los ejes centrales sobre los cuales descansa la construcción de escenarios de vida posibles en subregiones que buscan su articulación en un territorio de frontera interdepartamental (Magdalena Centro) y un

territorio que ha perdido progresivamente su articulación a la economía internacional, nacional y regional (Norte de Caldas).

4.1 *Agendas de formación*

Las dimensiones, temáticas y temas para una agenda de investigaciones en la subregión del Magdalena centro se despliegan en un conjunto de temas útiles para estructurar la agenda de investigaciones sobre las cuales se espera que profesores y estudiantes formulen y desarrollen proyectos con diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. La relación entre temáticas y temas se describen así: Dimensión desarrollo: características del desarrollo en el territorio (dinámicas y tendencias), políticas públicas y análisis institucional, paz y conflictos (paz positiva estructural, paz imperfecta).

- Características del desarrollo en el territorio (dinámicas y tendencias): Características y dinámicas socio económicas, Experiencias en la planificación socioeconómica del desarrollo, Procesos y espacios para la participación familiar, social y comunitaria en la planificación del desarrollo territorial, Procesos de movilidad social, Provisión social y regulación de servicios de cuidados.
- Políticas públicas y análisis institucional: Evaluaciones de políticas públicas, y monitoreo a su implementación. Procesos sociales e ideológicos en la participación social y comunitaria, Diseño y formulación de políticas públicas para la gobernanza, Caracterización de los movimientos sociales e incidencia pública
- Paz y conflictos (Paz positiva estructural, paz imperfecta): Experiencias de construcción de paz positiva e imperfecta en medio de los conflictos, Características sociales y económicas de los procesos de reinserción, Caracterización socio económica de los municipios -relaciones con las dinámicas de paz y conflicto, Ética del cuidado en la construcción de una cultura de paz y convivencia social.
- Dimensión identidad: construcción regional del Magdalena Centro, identidades étnicas y culturales.
- Construcción regional del Magdalena Centro: Estudios acerca de: élites, negritudes, migraciones, tribus urbanas, organizaciones de mujeres, grupos productivos y organizaciones de base. Interpretaciones y análisis de dinámicas sociales, de género en la organización político económica, cultura institucional, en las políticas, los grupos familiares y comunitarios.

4.2 *Agendas de investigación*

Temas de investigación clasificados de acuerdo con los énfasis de la maestría:

- Gestión Social 1: Características y dinámicas socio económicas de los municipios y la subregión. Experiencias de la planificación socioeconómica del desarrollo en el territorio. Procesos y espacios para la participación social, familiar y comunitaria en la planificación del desarrollo territorial. Procesos de movilidad social. Provisión social y regulación de servicios de cuidados.
- Gestión social 2: Evaluaciones de políticas públicas en los municipios que integran la subregión. Políticas públicas locales para la garantía de derechos de la infancia, las familias y los adolescentes. Procesos sociales e ideológicos en la participación. Diseño y formulación de políticas públicas para la gobernanza. Experiencias de construcción de paz positiva e imperfecta en medio de los conflictos. Ética del cuidado en la construcción de una cultura de paz y convivencia social.
- Historia Social: Caracterización de los movimientos sociales. Dinámicas sociales y económicas en los procesos de reinserción. Dinámicas de poder en la microestructura social y la microestructura familiar. Caracterización socio económica de los municipios y sus relaciones con las dinámicas de paz y conflicto.
- Cultura y poder: Caracterización de las formas culturales y subculturales. Estudios de: Élités, Negritudes, Migraciones, Tribus urbanas. Desigualdades sociales de género y organización social del cuidado. Ambiente y cultura.

La relación entre énfasis y temas se ofrece como una forma de organización de la agenda; en la práctica, los énfasis podrán realizar trabajos conjuntos, inter y transdisciplinarios, con múltiples aproximaciones metodológicas. Así mismo, es necesario señalar que la envergadura de los trabajos de investigación puede comprometer varias cohortes con distintos niveles de exploración, descripción, interpretación y análisis.

4.3 *Contenidos de la agenda de investigaciones sociales en Magdalena Centro*

Este apartado ofrece una selección de temas prioritarios para ser abordados como proyectos de investigación relevantes. De nuevo, las dinámicas de desarrollo y los procesos de identidad en las subregiones se constituyen en las dimensiones

articuladoras. Los trabajos de investigación serán, en lo posible, orientados por los profesores integrantes del equipo y realizados con los estudiantes de la maestría como parte de sus requisitos de grado. Se trata de un conjunto de temas (que en ocasiones adquieren características de problemas de investigación) seleccionados con base en la información obtenida en el trabajo de campo, priorizados con el concurso de distintos actores de la región, pensados y discutidos a partir de las dos dimensiones señaladas y articulados en función de los énfasis definidos para la maestría.

Dimensión identidad

Construcción regional del Magdalena Centro: Caracterización de los movimientos sociales. Dinámicas sociales y económicas de los procesos de reinserción. Caracterización socio económica y sus relaciones con las dinámicas de paz y conflicto. Análisis ético-moral para la construcción de la paz y la convivencia.

Dinámicas sociales y culturales del Magdalena Centro: Sistemas de representación social y cultural.

Subculturas urbanas y rurales. Migraciones y minorías étnicas. Vida cotidiana y prácticas de producción y consumo. Dinámicas de poder para la configuración de las desigualdades sociales y de género en la macro estructura social y la micro estructura familiar.

Los contenidos generales de formación a nivel teórico, metodológico y praxeológico requeridos para la construcción de marcos de referencia, diseños metodológicos e informes finales de los proyectos de investigación, son los siguientes:

En el énfasis de Historia Social: Nociones teóricas de geo-historia. Territorio. Región, Temporalidad y Espacialidad. Larga Duración. Tradición. Historia Oral y Microhistoria. Fuentes Documentales y Orales.

En el énfasis de Cultura y Poder: Nociones Teóricas del Conocimiento. Identidad y Memoria Colectiva. Método Etnográfico. Teorías de género, teorías de estudios culturales: identidades de género, identidades sexuales e identidades étnicas.

- Dimensión desarrollo. Gestión social del desarrollo en el territorio y experiencias de construcción de paz positiva en medio de los conflictos. Gestión social del desarrollo en el territorio: Análisis de políticas públicas (concepciones, enfoques y participación). Análisis de género a las políticas públicas y su incidencia en la provisión y regulación de servicios sociales de cuidados.
- Evaluaciones de políticas públicas en materia de pobreza, víctimas y sosten-

tabilidad del desarrollo. Análisis de las dinámicas y los procesos de construcción e implementación de políticas para la garantía de derechos.

- Experiencias de construcción de paz positiva en medio de los conflictos: Conflictividades, Mediaciones, Paz positiva y Empoderamientos pacifistas
- Análisis institucional y dinámicas y tendencias de la planificación del desarrollo. Análisis institucional: Movimientos sociales ante las violencias en el territorio. Procesos sociales, culturales e ideológicos de la participación política. Procesos de inclusión social, defensa de la vida, cumplimientos de derechos y superación de las desigualdades.
- Dinámicas y tendencias de la planificación del desarrollo. Representación política y social en la planificación del desarrollo territorial. Evaluaciones de proceso, resultado e impacto de proyectos sociales. Implicaciones de la globalización sobre las políticas económicas, sociales y fiscales en el territorio y sobre la organización social de los cuidados.
- Género y cuidado: Carácter y naturaleza de las desigualdades sociales. Sistemas de género y estructuración del poder en la reproducción de las desigualdades. Relaciones sociales de género, pobreza y desigualdad.

Contenidos de formación requeridos:

- En el énfasis de Gestión Social: Diseño, formulación y evaluación de políticas públicas. Gerencia Social. Desarrollo y Planificación. Impactos de la globalización. Crisis cafetera. Gobernanza. Teorías y metodologías para el estudio de las paces y los conflictos. Economía y ética del cuidado, Regímenes de bienestar y organización social del cuidado
- En el énfasis de Cultura y Poder: Escuelas históricas y enfoques contemporáneos de los movimientos sociales. Las asociaciones y el nacimiento y desarrollo de la democracia liberal. Exclusión social. Género y cuidado. Economía feminista, Enfoques sobre el poder. Diversidad, multiculturalismo e identidades.

4.4 Norte de Caldas: desarrollo e identidad

Temáticas para una agenda de investigaciones en la subregión:

- Caracterizar las dinámicas de desarrollo socioeconómico en la subregión norte de Caldas en términos de sus determinaciones y tendencias, en el escenario de la crisis cafetera y los procesos de globalización.

- Estudiar las dinámicas de construcción-deconstrucción de identidad en la subregión norte de Caldas en términos de sus determinantes y tendencias, en el escenario de la crisis cafetera y los procesos de globalización.
- Comparar las dinámicas de las dos subregiones de estudio desde los procesos económicos y sociales.
- Realizar un estudio comparativo entre la región Norte y Magdalena Centro del departamento de Caldas en términos de identidad social y desarrollo regional.
- Examinar las principales formas de producción y sustento local.
- Estudiar la emergencia de nuevas formas de articulación social con el surgimiento de microculturas urbanas y rurales.
- Analizar las formas de memoria colectiva de los imaginarios sociales y la tradición oral.
- Realizar evaluaciones de políticas públicas y análisis institucionales.
- Examinar las construcciones de paz positiva estructural y las dinámicas de contestación social y económica.
- Determinar el nivel de participación política y democrática de las comunidades.

Contenidos de formación requeridos:

- En relación con la propuesta para el desarrollo del eje de Cultura y Poder y teniendo como foco no sólo la identidad representada, sino las identidades e identificaciones necesarias para producir escenarios de posibles futuros en la región y sus subregiones. Para ello es preciso comprender cómo se ha articulado y alrededor de qué se pueden producir prácticas culturales y productivas que muevan el presente hacia futuros compartidos, plurales y diversos. Con este marco es posible considerar la agenda de realización formativa e investigativa del eje de Cultura y Poder en MACISO que desarrollaremos a continuación.

En el ámbito del Macroproyecto y en la agenda de investigación-formación social de MACISO se proponen tres (3) momentos de formación teórica que combinan la aproximación teórica de cada uno de los momentos analíticos anunciados (la Historia, las historias, las agencias y las contingencias), durante las teorías y un momento metodológico en diseños específicos.

- Teoría social 1: Epistemes, estructuras de inteligibilidad de una época, los horizontes de comprensión e incomprensión moral, los órdenes heredados de las distinciones y las jerarquías como modelos de la acción que nos permiten ser y estar con otros, comunicarnos y construir maneras específicas de ser en el mundo.
- Teoría social 2: Interacciones y campos de poder en la producción de las identidades locales contemporáneas
- Fundamentación epistemológica y teórica: La dimensión interactiva, intersubjetiva y relacional de la producción, uso y distribución de las identidades.
- Teoría social 3: Compromiso, acción, agencia y contingencia en la producción de las identidades locales.
- Métodos específicos: Diseños metodológicos estructural-constructivistas: subjetividad, estructura y agencia.
- Una vez definidos los contenidos de la agenda de investigaciones, el equipo de trabajo formuló una propuesta para su realización, cuyo título es Crisis cafetera y conflictos: construcción de identidad y dinámicas del desarrollo en las subregiones Norte de Caldas y Magdalena Centro.

Conclusiones

Por todas partes se reclama a las universidades intervenciones más decididas en asuntos centrales para la reconstrucción integral de la sociedad. En un escenario de mercado cada vez más complejo por su tamaño, poder y velocidad, los empresarios capitalistas demandan mejores y mayores esfuerzos en el campo de la investigación aplicada y la formación para el trabajo; en ese caso, la proyección universitaria generalmente busca contribuir a elevar la competitividad, el rendimiento financiero de los negocios y la capacidad de innovación económica. Por su parte, las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil reclaman apoyos para transformar positivamente conflictos existentes en la organización social, el ambiente, la economía, la cultura y, en el caso colombiano, propuestas inteligentes para transformar los conflictos derivados de las desigualdades, las violencias y las ausencias de la democracia.

La orientación hacia uno u otro propósito, desde los años noventa, ha conducido a que las universidades colombianas se debatan entre dos concepciones de la responsabilidad social a través de sus iniciativas de proyección: como emprendimiento económico y venta de servicios o como estructuradora propicia-

dora de la interacción social. En la práctica, ambas concepciones han coexistido combinando la generación de nuevos recursos financieros mediante ventas de servicios académicos con la realización de actividades sociales, ambientales y culturales en las regiones.

Las funciones tradicionales de las universidades se están transformando: las formas de organizar y realizar la docencia, la investigación y la proyección están cambiando en función de las realidades creadas por la virtualidad y la comunicación en tiempo real. En los tiempos que corren, la mundialización y la globalización generan retos tanto en el campo del desarrollo (en asuntos como la incorporación y generación de nuevas tecnologías, la valoración de los impactos productivos y comerciales de la transnacionalización de la economía y la generación de grandes poderes financieros), como en la comprensión y apropiación de novedosas formas de comportamiento individual y colectivo impulsadas por los medios de intercomunicación física y virtual.

En lo que se conoce como desglobalización, emergen fenómenos sociales, económicos, ambientales y culturales de origen local y regional que invitan a las universidades a ubicarse en el centro de los acontecimientos: asuntos como las pobreza, las nuevas y viejas desigualdades, la precarización, las dinámicas de conflicto y paz, las migraciones forzadas, los daños ambientales y las transformaciones productivas -que amenazan permanentemente las condiciones de trabajo- obligan a idear políticas y estrategias capaces de aportar soluciones pertinentes y viables para el desarrollo sustentable de los territorios. La participación directa en la formulación, puesta en marcha y evaluación de políticas públicas de carácter endógeno es una nueva función universitaria. Esta manera de enfrentar los retos del territorio implica – a juicio de Cristovam Buarque, de la Universidad de Brasilia – (que) “la política de la Universidad debe combinar el máximo de calidad académica con el máximo de compromiso social”.

Una concepción democrática de las políticas públicas supone la participación de organizaciones sociales, comunidades y Estado en las distintas fases de la política. Diseñadas de esa manera, se constituyen en dispositivos de mediación social, en estrategias de negociación colectiva útiles para la generación de pactos duraderos. La presencia de las universidades y las organizaciones sociales en la construcción de las políticas públicas crea una diferencia notable con los procesos tradicionales de planificación y gestión del desarrollo centrados en intereses hegemónicos fuertemente apoyados en el uso de técnicas para la planificación con los cuales no se generan diálogos políticos entre los distintos actores. En los tiempos que corren, las políticas están íntimamente ligadas con la construcción

y legitimación de las democracias en tanto expresan los acuerdos realizados entre la Sociedad Civil, los gobiernos locales y el Estado.

Durante buena parte del siglo XX las políticas públicas estuvieron centradas únicamente en la acción del Estado; en los últimos años se han considerado como formas de enlace entre el Estado, el Gobierno y el Ciudadano abriendo espacios para la generación de novedosas formas de relacionamiento entre universidades, actores gubernativos y comunidades, en cuyo centro puede estar la puesta en marcha de estrategias conjuntas para el desarrollo humano, endógeno, sustentable y pacífico.

Una nueva ruta en la dinámica de la presencia de la Universidad en las subregiones y municipios de su área de influencia se inició en el segundo semestre de 2013, con la apertura de la primera cohorte de la Maestría en Ciencias Sociales en las subregiones norte y oriente de Caldas, con sede en los municipios de Aguadas y Dorada, respectivamente. Con ello se dio el inicio y planteo de una interacción interdisciplinaria de mediano y largo plazo que articule las funciones misionales de la Universidad: formación, investigación y proyección. Un conjunto de rutas de trabajo de investigación y formación que hemos descrito brevemente, se proponen como derrotero de acción, generación de conocimiento y acuerdo de voluntades.

El trabajo fue realizado por 13 profesores, vinculados a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con diversas formaciones disciplinares. Una vez concluida la primera parte de investigación consistente en la elaboración de una agenda de trabajo investigativo (Formulación de macroyectos de investigación aplicada y priorización de agendas subregionales de investigación-formación en Ciencias Sociales), se ha propuesto un nuevo proyecto centrado en las dimensiones Identidad y Desarrollo, cuyos objetivo general consiste en “abordar, desde las dimensiones identidad y desarrollo, la interpretación y análisis de las interacciones sociales, económicas, políticas y culturales en las regiones del Norte y del Magdalena Centro teniendo como punto de partida temporal el inicio de la crisis cafetera”.

Al revisar las políticas de proyección universitaria trabajadas desde hace más de una década por la asociación Colombiana de Universidades –ASCUN-, la articulación entre investigación y proyección aparece como uno de los lineamientos centrales. Para el caso del macro proyecto de MACISO, los objetivos de investigación concitan la realización de proyectos integrados de extensión y proyección universitaria dirigidos a construir alternativas económicas, sociales y ambientales ante la crisis cafetera que afecta profundamente a la región. La actual

crisis económica y social del eje cafetero ha sido considerada como una de las conflictividades más complejas y retadoras que ha vivido el país durante el último siglo.

En un horizonte de trabajo como el que aquí se propone, la Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales puede formular y orientar programas y proyectos centrados en la generación de alternativas ante la crisis cafetera y los retos que se derivan de los probables acuerdos de paz en Colombia. Dada las características multicausales y multidimensionales de la crisis y los escenarios del posconflicto, los profesores y estudiantes podríamos orientar nuestras acciones hacia la formulación y el apoyo para la puesta en marcha de políticas con base en las experiencias y capacidades de las personas; en esencia, se trata de plantear desde la academia opciones de desarrollo regional para superar las propuestas políticas convencionales, casi siempre centradas en la innovación económica y la competitividad empresarial.

Este proceso aspira a constituirse en un acuerdo para trabajar en torno a la Producción del futuro, que tenga como foco no sólo la identidad vivida, sino las subjetividades necesarias por producir escenarios futuros de *vida buena*. Para ello es preciso comprender cómo se ha articulado la contemporaneidad y alrededor de qué se pueden producir prácticas discursivas que muevan el presente hacia futuros compartidos, plurales y diversos.

10.

La responsabilidad social y cultural de la Universidad Autónoma de Yucatán, México

*Gladys Julieta Guerrero Walker, Nora Verónica Druet Domínguez
María Teresa Gullotti Vázquez*
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Abstract

The social responsibility of the Universidad Autónoma de Yucatán is focused on its educational model based on the integral formation. This study was developed in the Faculty of Education. Its aim is to summarize the program for personal and occupational development of manual workers, particularly janitors. This research is qualitative and descriptive research. The reported program consisted in several phases starting on a need assessment done using surveys and interviews. Resulting of this analysis specific knowledge needs, develop skills and attitudes to improve their functions, were detected. The implementation consisted in the design of courses and training activities, in which administrative, students and teachers were involved. Up to date the implementation of this programme has developed a better working environment and a greater involvement of workers.

1. Introducción: el contexto educativo en México

La tendencia generalizada es considerar el cambio educativo en el aspecto institucional. Para ello existe una propensión a colocar la prioridad de que es la universidad la que se adapta al cambio, con el objetivo de abrirse a los requerimientos de la sociedad e introducir factores de dinamismo en los mecanismos internos de gestión educacional. La educación debe responder a las demandas y a los resultados de cada una de las sociedades donde se encuentre.

En México las tendencias nacionales están alineadas a las mundiales. En el país, se expresan a través de las políticas y lineamientos que establecen la Secretaría de Educación Pública (SEP) en todos los niveles educativos y en los últimos años, se propone el desarrollo de competencias genéricas y específicas. Se

busca que las universidades contribuyan al desarrollo económico y social de su entorno; que compitan en un marco internacional con otras instituciones y que persigan la excelencia.

En la educación actual se introducen nuevos esquemas de conocimientos y valores; se agrega incertidumbre, perplejidad y complejidad a las decisiones. Los cambios exigen por muy diversos mecanismos asumir nuevas realidades y problemáticas, científicas, tecnológicas y sociales en general (Tedesco, 2003).

1.2 *La Universidad Autónoma de Yucatán*

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) es una institución pública y autónoma de educación superior que se encuentra localizada principalmente en Mérida, Yucatán, México. Actualmente, la Universidad Autónoma de Yucatán imparte 49 carreras a nivel licenciatura, 17 a nivel diplomado, 28 a nivel especialización, 27 a nivel maestría y 4 a nivel doctorado en las áreas de: Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ciencias Exactas e Ingenierías; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades; y Arquitectura, Arte y Diseño.

La UADY se ha consolidado como una de las más importantes instituciones de educación superior en México. Año con año se distinguen por su calidad los egresados de sus escuelas y los efectos positivos de los programas poniendo en alto su nombre.

En respuesta a los requerimientos de desarrollo las actividades de la UADY, siguen un rumbo marcado por el logro de su visión institucional, que a la letra dice “Que en el año 2020 la Universidad Autónoma de Yucatán sea reconocida como la institución de educación superior en México con el más alto nivel de relevancia y trascendencia social”. Es de crucial importancia el destacar que la institución centra sus actividades en tanto en lo social como en la trascendencia de la educación superior.

Llevar a la práctica las acciones necesarias para lograr la visión, requiere el desarrollo de acciones concretas, especificadas en el programa de desarrollo institucional (PDI). Esta visión como señala el PDI se caracteriza por 14 atributos, de los cuales el 10 hace referencia al compromiso institucional en cuando a la promoción del desarrollo personal y profesional de los trabajadores, así como del buen clima organizacional; por su parte el 13 destaca el compromiso con el desarrollo integral del personal universitario y reconocimiento público de su desempeño. Estos dos aspectos se consideran parte esencial de la puesta en prácti-

ca de la responsabilidad social universitaria ya que de manera específica la UADY reflexiona cuatro ámbitos de responsabilidad social universitaria, a saber: institución responsable, formación profesional y ciudadana, participación social y gestión social del conocimiento.

En cuanto a su modelo de formación integral (MEFI) la Universidad Autónoma de Yucatán, interrelaciona seis ejes: flexibilidad, innovación, internacionalización, educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencia y responsabilidad social (UADY, 2010 p. 35). Éstos determinan su método de trabajo, respondiendo así a las tendencias globales y nacionales de educación, producto de los cambios de los últimos años, en ámbitos económicos, políticos, culturales y sociales que se presentan en el plano internacional.

1.3 *La Facultad de Educación de la UADY*

La Facultad de Educación perteneciente a la UADY ofrece, desde hace 30 años, programas educativos a nivel licenciatura en el área de educación y enseñanza del idioma inglés; así como los posgrados de especialización en docencia, maestría en innovación educativa y maestría en investigación educativa.

Desde 1984, año de su fundación, hasta nuestros días, la tónica de la Facultad de Educación ha sido contribuir a formar a los formadores de las nuevas generaciones, ya sea a través de sus programas de licenciatura, especialización, así como en la generación y aplicación del conocimiento mediante sus programas de maestría tanto profesionalizantes como de investigación. Importante también mencionar el programa de educación continua, el cuál es un referente en la región sureste de México en cuánto a la capacitación y actualización de los docentes del nivel medio superior y superior. Todos estos retos representan el quehacer cotidiano de un centro educativo que se involucra en una dinámica de trabajo constante, que incluye el desarrollo de cada uno de sus miembros, en la búsqueda constante del crecimiento de sus alumnos, de sus profesores y del personal administrativo y manual que en ella labora.

La Facultad de Educación, tiene el compromiso de contribuir al logro de la visión de la UADY, y por lo tanto del programa de responsabilidad social universitaria. En respuesta a esto, es que ha implementado desde el año 2010 un esquema de formación integral para trabajadores administrativos y manuales, con base en la detección de necesidades de desarrollo humano, ocupacional y profesional. Este programa ha sido innovador pues ha involucrado a toda la comuni-

dad de la Facultad de Educación, participando en él estudiantes, profesores y personal directivo contribuyendo a una cultura de satisfacción en el trabajo que ha aumentado la retención del personal y productividad de los mismos, en beneficio de los estudiantes, razón de ser de la UADY y la sociedad.

2. Responsabilidad Social

La responsabilidad individual o colectiva ha estado siempre relacionada con el ser humano, por lo que establecer un origen del la misma resulta impreciso. Sin embargo se puede establecer como antecedentes los esfuerzos por determinar la responsabilidad social empresarial o la responsabilidad social corporativa, que se introducen con mayor fuerza a finales de la década de los noventa del siglo XX, con la expansión de la globalización.

La responsabilidad social se centra en promover prácticas adecuadas y orientadas a establecer programas que respondan a las necesidades sociales, laborales, ambientales que queden incluidas en las actividades empresariales; considerando los impactos que genera la propia organización y sus miembros en todos aquellos que interactúan con ella incluidos sus clientes internos, externos e incluso los que no están en contacto directo con la organización, pero sí con el ámbito económico en la que se desarrolla.

Lo más importante de este concepto es que configura una conducta ética, por cuanto la organización se plantea ir más allá de lo estrictamente demandable, mostrando y exigiendo conductas de corresponsabilidad con su entorno ambiental, humano, interno y externo (Torres y Trápaga, 2010). La organización interactúa con el medio en el que se desarrolla y como tal debe compartir la responsabilidad de no sólo no dañar sino de promover el desarrollo de la comunidad que le permita también crecer. El concepto de crecimiento aislado de una compañía ha quedado obsoleto y ahora se trabaja en conjunto, es decir si se mejora el entorno y los colaboradores de la misma, esto tendrá un impacto favorable en la organización.

En el esquema de la UADY su modelo educativo de formación integral (MEFI) promueve seis ejes que se interrelacionan para promover el desarrollo integral de los estudiantes; estos son:

Flexibilidad, innovación, internacionalización, educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencias y el que se describe en este trabajo, la responsabilidad social.

La aplicación de estos seis ejes permite, además de dar dirección al quehacer educativo, organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dirigir el trabajo de las y los actores y responder a las tendencias mundiales y nacionales en los diferentes niveles educativos (UADY, 2010 p. 36). Además la implementación de los ejes tiene repercusiones en los roles del estudiante y profesores, así como en la del personal directivo, administrativo y manual.

La UADY define como responsabilidad social de la universidad el respeto al impacto de sus decisiones y actividades en la formación de sus estudiantes, la sociedad y el ambiente, por medio de una conducta transparente y ética. Considera la importancia de responder a las expectativas de los grupos de interés internos y externos. Es por lo tanto parte de su filosofía educativa, por lo que ha llevado a poner en práctica el programa integrador de responsabilidad social universitaria

3. El proyecto de responsabilidad social con los trabajadores manuales de la Facultad de Educación

El presente proyecto de desarrollo estuvo dirigido a los trabajadores manuales de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), debido a que se observó que la mayoría de los empleados presentaban insatisfacción laboral, la cual se manifestaba por movilidad de personal, jubilaciones con sentimientos de alivio y liberación, falta de autonomía e iniciativa en las labores desempeñadas, sensación de no ser escuchados en sus ideas y propuestas de mejoramiento y dificultad para alcanzar metas compartidas.

La creación de este proyecto surgió primeramente por las necesidades detectadas en los trabajadores manuales, puesto que algunos de ellos manifestaron sentirse invisibles o anónimos ante las autoridades, docentes y alumnos de la dependencia, presentando así sentimientos de ansiedad, irritabilidad, desánimo e impotencia.

Asimismo manifestaron falta de apoyo y reconocimiento a su persona. Ante esta situación se puede observar que todo ser humano necesita que alguien en una situación de autoridad lo comprenda y aprecie por lo que él es. A este respecto, Lencioni (2008) señala que las personas que se sienten invisibles o genéricas, no pueden amar su trabajo, sea éste el que sea.

De igual forma reportaron falta de reconocimiento al trabajo desempeñado, lo mismo que claridad en los criterios de desempeño, situación que ellos consi-

deran subjetiva e injusta. Estos comentarios se relacionan con lo que menciona, Lencioni (2008) de que los empleados necesitan de un medio claro que valore su progreso o éxito en el trabajo, facilitando de esta forma un mayor sentido de responsabilidad y satisfacción personal.

Ante esta situación se torna necesario desarrollar un programa de fortalecimiento ocupacional y personal dirigido a los trabajadores manuales de la Facultad de Educación, para atender las necesidades que presentaban y con ello contribuir en su formación integral, asumiendo el reto de construir una cultura de satisfacción en el trabajo que aumentará la retención del personal y productividad en beneficio de nuestros estudiantes, razón de ser de la UADY y la sociedad.

4. Justificación

El Plan de desarrollo institucional 2010-2020 de la Universidad Autónoma de Yucatán señala cuatro ámbitos de la responsabilidad social universitaria: a) institución responsable b) formación profesional y ciudadana c) gestión social del conocimiento y d) participación social. Para fines del presente trabajo se abordará la institución responsable, cuyo objetivo consiste en promover un comportamiento organizacional responsable de todos los integrantes de la comunidad universitaria incluyendo directivos, personal académico, administrativo, manual y estudiantes. En este ámbito se deben reafirmar los valores de buen trato interpersonal, democracia, respeto a los derechos laborales. Asimismo se enfatiza que los miembros de la comunidad universitaria aprenden, interiorizan y comparten normas de convivencia éticas.

Ante estas demandas, se torna necesario administrar efectivamente los recursos humanos en beneficio de toda la comunidad universitaria, siendo las autoridades, las encargadas de ir creando conciencia de la relación que existe entre la administración eficaz de los recursos humanos y el alto desempeño de una organización.

Es por ello que atender la formación integral de todo trabajador es sumamente importante para que éste pueda desarrollar de manera pertinente su labor, ya que de no atenderse las necesidades de los empleados estos comienzan a laborar en un clima de desánimo, desconfianza y sobre todo desinterés y desamor por su función. De acuerdo con Salgado (s/f), es solamente con la formación integral que se puede lograr educar a personas íntegras y dispuestas a trabajar por y para el bien de la sociedad.

Asimismo Ruiz (s/f), señala que la formación integral se enfoca en promover el desarrollo humano de las personas, mediante una visión multidimensional y se extiende a la atención de la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral.

La formación integral por lo tanto, es un proceso mediante el cual se busca desarrollar cada una de las potencialidades del ser humano y con ello garantizar su bienestar integral, ante esto la Facultad de Educación tiene el compromiso de participar activamente en la formación integral de sus trabajadores para que de ésta forma ellos, puedan desarrollarse en un clima adecuado y desempeñen con gusto cada una de sus funciones.

Este programa también contribuya en la formación integral de los estudiantes, razón de ser de las universidades ya que al trabajar con los trabajadores manuales desarrollan sus competencias profesionales, así como también tienen la oportunidad de desarrollar una conciencia social y ecológica, emprender y participar en un entorno multicultural. Asimismo también se fortalecen los valores de solidaridad, respeto y tolerancia que dan sentido a su vida (MEFI, 2012).

5. Objetivo

Fortalecer el desarrollo personal y ocupacional de los trabajadores manuales de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, mediante el diseño e implementación de cursos de formación integral.

6. Propósito del programa

El programa tiene como propósito fundamental crear espacios de formación para atender las necesidades que presentan los trabajadores manuales de la dependencia, mediante el diseño de cursos de formación integral que permitan involucrar a la comunidad educativa, de tal forma que poco a poco se puedan ir abriendo las brechas para crear espacios de interacción, convivencia e integración armónica entre todos los empleados de la dependencia, de tal forma que se cree un clima de confianza para favorecer el trabajo independiente y en equipo y en el que cada uno de los miembros de la comunidad pueda desarrollar sus potencialidades.

7. Población beneficiada

Los cursos ofrecidos al personal manual así como el número de empleados directamente beneficiados se aprecia en la figura 1.

Curso ofrecido	Número de participantes	Población por género		Promedio de estudios	Edad promedio de los participantes
Computación	15	14	1	secundaria	30 años
Inglés	13	12	1	secundaria	30 años
Jardinería	10	10	0	secundaria	30 años
Desarrollo humano	10	9	1	secundaria	30 años

Fig. 1 - Datos socio demográficos de los participantes en los cursos

Como se aprecia en la figura 1, el número de participantes por curso es variable, siendo los cursos que han tenido mayor demanda los de computación e inglés. Por otra parte, dado que 97 por ciento del personal manual de la Facultad de Educación, es masculino, se observa que los cursos han sido ofrecidos a más varones que mujeres, destacando también que los temas son preferentemente para el género masculino.

El nivel de estudios promedio de los trabajadores manuales es secundaria. Los cursos se ofrecen considerando que el nivel escolar de los participantes es medio; por lo que el nivel de complejidad es mínimo. La edad de los empleados manuales varía entre los 20 y los 40 años de edad.

8. Metodología

Este proyecto se puede catalogar como de desarrollo, de acuerdo a la clasificación propuesta por Moreno Bayardo (1986), en la que una investigación de desarrollo es definida como aquella que tiene el propósito de utilizar propuestas teóricas y sus corroboraciones para diseñar y probar nuevos materiales, productos, métodos, instalaciones, etc., establecer programas y servicios piloto así como unidades experimentales. Así, este proyecto, con base en la teoría existente so-

bre el tema, propone una nueva forma de intervención para favorecer la formación integral de los trabajadores manuales, así como incluir el eje de la responsabilidad social al interior de la Facultad de Educación de la UADY.

8.1 *Implementación del programa*

El presente proyecto fue desarrollado en dos fases:

A) Fase de diagnóstico

Se realizaron entrevistas semanales con el personal manual, con duración de una hora por cada sesión y se les aplicaron una encuesta de datos socioeconómicos y el instrumento “Búsqueda Autodirigida de Holland forma R” (2005), para detectar sus intereses y aptitudes vocacionales.

Esta prueba permite a las personas conocerse a sí mismas, así como explorar su potencial para la elección de carrera u ocupaciones. Posteriormente se realizaron sus respectivos reportes y relatorías de las entrevistas realizadas durante las sesiones para integrar sus expedientes.

B) Fase de diseño e implementación

Con base en los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico y a los intereses manifestados por los trabajadores se procedió a diseñar e implementar los siguientes cursos de formación integral: “Cómo construir y alcanzar mis metas”, éste curso se enfocó en el desarrollo personal de los empleados manuales, a través de la construcción de su proyecto de vida. Este curso fue impartido por dos estudiantes de la Maestría en Orientación y Consejo Educativos de la FEUADY; “Inglés básico” por medio de este curso se pretendió que los trabajadores se fueran formando en una lengua extranjera, ya que en la dependencia llegan profesores invitados que hablan el idioma inglés y muchas veces tienen dificultades para comunicarse con ellos. Este curso fue impartido por tres alumnos y una maestra de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés de la FEUADY; curso “Mantenimiento y ensamblado de computadoras”, mediante el cual se pretendió brindar a los empleados una formación ocupacional, puesto que el hecho de que se les proporcionaran las herramientas necesarias para que aprendieran a ensamblar y darle mantenimiento a los equipos de cómputo sería una oportunidad que favorecería su economía, es decir, que podrían ser ellos quienes repararan sus computadoras ahorrándose así una cantidad considerable de dinero, o

bien éste podría convertirse en una fuente de ingreso que impactaría en sus ingresos económicos. Dicho curso fue impartido por un estudiante de la licenciatura en Educación de la FEUADY; curso “Power-Point y Redes sociales” cuyo objetivo fue el de proporcionarles a los trabajadores un acercamiento con el manejo de las TIC, actividad llevada a cabo por tres estudiantes de la Licenciatura en Educación y el curso de “Jardinería” cuyo propósito fue el adquirir conocimientos para el cuidado de las plantas. Esta actividad fue impartida por un estudiante de la facultad de Veterinaria.

9. Resultados

Los resultados del proyecto son parciales, debido a que todavía se continúan implementando, sin embargo se ha observado una mayor participación y entusiasmo del personal manual por esta clase de cursos. También se ha logrado que algunos de los trabajadores manuales retomen sus estudios. Asimismo presentaron y desarrollaron dos proyectos en la facultad: “Paisajismo” que consiste en el embellecimiento de las áreas verdes de la escuela y el de “ECOCE” referente al manejo de la basura y el cuidado del medio ambiente. Este último proyecto lo realizan en colaboración con estudiantes y personal docente de la Facultad de Educación. También han participado con la exposición de su proyecto “ECOCE” en el programa de radio “Planeta Azul. Del mismo modo se han llevado a cabo partidos de foot-ball entre estudiantes y personal manual.

Se considera que todas estas actividades han incrementado la motivación, compromiso y satisfacción laboral de los empleados, contribuyendo a su bienestar. Puede señalarse que este tipo de acciones permitirá a los directivos, docentes y estudiantes mejorar la comprensión que tienen acerca de los trabajadores manuales, contribuyendo de esta manera a su desarrollo personal y ocupacional.

Se espera que continúe fortaleciéndose este programa mediante la participación de un mayor número de personas que integran la comunidad educativa para la impartición de los cursos y con esto, se puedan ofrecer en la medida de lo posible un mayor número con diferentes temáticas.

Asimismo se espera ir involucrando al mayor número de trabajadores manuales y continuar fortaleciendo a aquellos que ya participan en el programa, de tal forma que poco a poco este programa se vaya expandiendo y comiencen a reunirse en un mismo curso empleados manuales, administrativos y docentes, formando una verdadera comunidad educativa.

Conclusiones

El objetivo principal de este proyecto fue fortalecer el desarrollo personal y ocupacional de los trabajadores manuales de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, mediante el diseño e implementación de cursos de formación integral que les permitieran desarrollar sus potencialidades y formar una cultura armónica de trabajo.

Para llevar a cabo el diseño de los cursos se tomó en consideración la información recolectada en las entrevistas, las encuestas y cuestionarios administrados a los trabajadores, de tal forma que cada uno de los cursos que fueron diseñados e implementados como parte de este programa de formación respondieron a las necesidades e intereses de los empleados manuales de la institución.

Uno de los aspectos esenciales al incorporar este programa de formación con los trabajadores manuales, es el hecho de que brinda la posibilidad de crear tanto espacios de formación como de convivencia e integración de los trabajadores manuales a la comunidad educativa y que de esta forma puedan sentirse identificados y crearse así la identidad universitaria.

La responsabilidad social, como se destaca en el trabajo, consiste principalmente en ser corresponsable con todos aquellos que se relacionan directa o indirectamente con la organización. En este caso, la Facultad de Educación de la UADY, responde a las necesidades manifiestas de los empleados manuales, ofreciéndoles cursos de capacitación y superación personal sin costo y en su propio horario de trabajo; a fin de que les sean accesibles. Los temas responden a las necesidades manifiestas por los mismos involucrados y los docentes, administrativos y alumnos que apoyan en el programa lo hacen sin remuneración alguna. En un inicio se ofrecían los sábados, pero esto representaba que los trabajadores debían viajar, en ocasiones desde sus comunidades a la Facultad, lo que les generaba un costo adicional. Ahora se ofrecen en los días hábiles de trabajo.

Cabe señalar que a nivel regional no existen trabajos de intervención similares, por lo que esta propuesta contribuye a estimular y apoyar el crecimiento del personal manual, basado en la adquisición de valores y actitudes que hagan de él, un ser valioso dentro de la comunidad educativa.

Referencias

- Holland, J., Fritzsche, B. y Powell, A. (2005). *SDS. Búsqueda Autodirigida*. México: Manual Moderno.
- Lencioni, P. (2008). *Señales. Indicios para hacer satisfactorio cualquier trabajo*. Barcelona: Ediciones Urano, S.A.
- Moreno Bayardo, M. (1986). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Guadalajara: Progreso.
- Tedesco, J. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Instituto Internacional de Planificación Escolar: Buenos Aires. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Torres, M. Trápaga, M. *Responsabilidad social de la universidad, retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós tramas sociales 61:
- Planeta Azul (2012). *Programa de radio por internet*. Recuperado de <http://www.planetaazul.com.mx/>
- Ruiz, L (s/f). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Salgado, M. (s/f). *Área de Formación Integral. Escuela Nacional de la Judicatura*. República Dominicana. Recuperado el 20 de septiembre de 2011 de <https://sites.google.com/a/enj.org/area-formacion-integral/home>
- UADY-PDI (2010). Plan de desarrollo institucional 2010-2020. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado el 18 de abril de <http://www.pdi.uady.mx/>
- UADY-MEFI (2012). Modelo Educativo para la Formación Integral. Universidad Autónoma de Yucatán.

11.

Políticas y estrategias de fortalecimiento de la productividad científica en ciencias sociales*

El papel del núcleo científico en la interfaz entre la investigación y los problemas de desarrollo de las regiones como una respuesta al compromiso de responsabilidad social universitaria

Marianela Denegri Coria¹, Jocelyne Sepúlveda Aravena
María Pía Godoy Bello, Francisca Silva Layera
Universidad de La Frontera, Chile

Abstract

Historically, the assessment of Sciences has had many nuances and little consensus. However, its role is indisputable, because it delivers fundamental knowledge for the development of individuals and societies and for the consolidation of democratic processes. In Chile, the development of social science research is still precarious; productivity represents only 3.75% of the total scientific output and is the field that has the lowest number of citations per paper, 2.01, compared with other sciences. One explanation for this slow development refers to the traumatic historical events experienced by our country in the 1970s which cut short the critical mass in the area and forced many training programs and research to shut down. Therefore, universities have had to develop a great effort to strengthen research practices and link them to relevant knowledge needs of their local and regional communities. In this work, the experience of organization and establishment of a Science and Technology Center of Social Sciences and Humanities at the University of La Frontera is analyzed, as part of the strategic project for research and development in response to the commitment of the university to generating knowledge that contributes to regional development. The Center belongs to a political-academic-administrative structure that comprises all social science research centers, graduate programs and high productivity teams from this University, in order to establish synergies and raise research issues that need to be addressed in an interdisciplinary manner. The milestones for the Center's installation project are described, as well as its networking and response strategies to face the development problems of the region, and its relation with the university social responsibility.

* Este trabajo es financiado por el Convenio de Desempeño para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de La Frontera, UFRO0901 .

1 Directora Núcleo Científico de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de La Frontera. Correspondencia debe dirigirse a marianela.denegri@ufrontera.cl

1. El contexto global y sus retos para las Ciencias Sociales

En la actualidad a las Ciencias Sociales les corresponde cumplir un papel relevante en el contexto de la sociedad del conocimiento, principalmente porque son fuentes de saberes académicamente relevantes y socialmente significativos, y por su especial contribución para definir y orientar estrategias de cambio en las políticas públicas, en la participación ciudadana, en la opinión pública informada, en la democratización del sistema político y de la sociedad. Las ciencias sociales y el conocimiento generado a partir de ellas, son necesarias para entender las acciones humanas y planificar estrategias que permitan influir en ellas de modo de lograr los objetivos de desarrollo de las sociedades, desde la reducción de la pobreza hasta la promoción de la igualdad de género; y son necesarias además para hacer frente a desafíos tales como el cambio climático, cuya índole tanto social como natural no es posible de ser comprendida solo desde el marco de las ciencias naturales. En consecuencia, para responder a los desafíos presentes y futuros y abordar con eficacia los problemas mundiales y locales, es fundamental incrementar y mejorar las ciencias sociales e invertir para que el conocimiento generado a partir de ellas sea pertinente, riguroso y transferible.

En este contexto, a pesar de su evidente importancia, aparecen una amplia gama de retos fundamentales a los que debe enfrentarse la investigación en el ámbito de las ciencias sociales. El primer reto se vincula a la brecha compleja y multifacética entre los productos científicos que surgen de las ciencias naturales, llamadas tradicionalmente científicas, y las ciencias sociales y especialmente su evaluación y valoración social. El segundo se vincula a la constatación empírica que muestra que a pesar de la mundialización de los trabajos de investigación en los dos últimos decenios, las regiones periféricas dentro de las que se encuentra América Latina, no han llegado a integrarse plenamente, por lo que su productividad permanece invisibilizada. (SCIMAGO, 2012) El tercer reto se relaciona con la actual incapacidad metodológica para medir efectivamente los aportes y los resultados de la investigación en ciencias sociales dado que aún no contamos con procedimientos totalmente estandarizados para el acopio de datos y con modelos que aseguren su comparabilidad entre distintos contextos. Si bien el aporte de la cienciometría ha sido relevante para construir indicadores de productividad científica, estos aún se encuentran demasiado ligados a los parámetros tradicionales de la productividad en ciencias naturales e incluso a sus hitos de calidad como es el caso de los artículos en revistas indexadas quedando fuera importantes productos propios de las ciencias sociales como es el caso de

los libros y capítulos de libro. Finalmente, todavía se observa una fuerte hegemonía desde los países desarrollados, tanto en la cantidad de productividad científica en ciencias sociales como en la dependencia de los desarrollos latinoamericanos con respecto a estos trabajos. Ello es evidente en la baja tasa de citas que registra la productividad latinoamericana en ciencias sociales, especialmente en español, incluso desde los propios científicos latinoamericanos. Así, Latinoamérica muestra proporcionalmente una relación de citas por documento por debajo de la media del mundo y Norteamérica es la región del mundo que más citas recibe, seguida por Europa Occidental y Asia (SCIMAGO, 2012)².

Así pues, la internacionalización tiende a reforzar el carácter central del Norte. Otro factor revelador de esta dependencia es el idioma. Más del 85% de las revistas de ciencias sociales incluidas en la base de datos Ulrich están publicadas en inglés.

2. La productividad científica en Ciencias Sociales en Chile

Como dato de contexto, según la OCDE (2009) Chile tiene una de las economías más exitosas de Latinoamérica. El país tuvo un fuerte crecimiento en la década de los 90, prácticamente doblando sus resultados entre 1987 y 1998. Aunque el crecimiento se hizo entonces más lento, repuntó nuevamente desde 2004. Por ello, el Informe Económico de Chile de la OCDE, publicado en 2007, indica que en 2006 el PIB de Chile fue USD 145.8 billones, su PIB per cápita, USD 8 875, su crecimiento promedio real anual en los últimos 5 años, 4.3% y su tasa de desempleo, 7.8%. Como conclusión, este informe destaca el fuerte rendimiento económico, ejemplar gestión macroeconómica, finanzas públicas

- 2 Según los datos del Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales (UNESCO, 2010) en el decenio de 1998-2007, solamente en América del Norte se produjo más de la mitad de los artículos sobre ciencias sociales registrados en la base de datos Thomson Reuters SSCI. Europa viene en segundo lugar, con casi el 40% de los artículos sobre ciencias sociales publicados en todo el mundo. En este escenario, la aportación de Latino América a la producción científica mundial, pasó de un 2,6% en 1998 a un 3,82% el año 2010. En lo relativo a las citas, la internacionalización de la investigación en ciencias sociales en los países en desarrollo toma la forma, principalmente, de una creciente dependencia de los estudios e investigaciones producidos en Europa y América del Norte.

fuertes y baja inflación, aunque en alza. Por otra parte, el Banco Mundial pone a Chile en el grupo de países de ingreso medio superior.

Sin embargo, los beneficios de la riqueza nacional y el éxito económico, no son distribuidos igualmente entre la población y por ello la sociedad chilena es muy desigual, ubicándose como el 9° país con mayor desigualdad en el mundo mientras que en el contexto latinoamericano, sólo Brasil es más desigual. Ello crea una amplitud de problemas sociales que requieren ser investigados tanto a nivel de los individuos y sus familias como de la necesidad de conocimiento pertinente que sustente la toma de decisiones en las políticas públicas, por lo que el aporte de las Ciencias Sociales se vuelve muy relevante (OCDE, 2011).

A partir del 2001 la producción científica del país en todos los ámbitos muestra un importante incremento. En el año 2010, Chile ocupó la posición 45 en el ranking mundial de producción científica aportando el 0,3% del total. Destaca en este balance, el crecimiento promedio anual de la producción científica en el período 2006-2010, que es del 13,06%, superando en 0,78% la de América Latina y en un 4,78% la del mundo. Los investigadores chilenos son los más productivos, pasando de 0,28 documentos por año por investigador en 2006 a 0,72 documentos por año el 2010. Si bien Colombia y Brasil crecieron, lo hicieron de forma menos dinámica que Chile, alcanzando respectivamente una producción de 0,51 y 0,41 documentos por investigador en el año 2010, al mismo tiempo las citas por documento de Chile muestra una intensidad por sobre el promedio del mundo (SCIMAGO, 2012). Según las estimaciones de la OCDE (2012), Chile debería seguir en la misma tendencia de crecimiento en el número de publicaciones, y aumentando el número de instituciones con más de 100 artículos publicados al año.

De acuerdo a las estadísticas de CONICYT (2013), la productividad científica en Chile alcanza un total de 56777 artículos indexados desde el año 2000 al 2012, observándose un incremento sostenido que ha triplicado el número de artículos desde 2581 el año 2000 a los 6383 publicados durante el año 2012. Las áreas principales donde se observa mayor productividad están vinculadas fundamentalmente a las Ciencias Naturales y sus disciplinas asociadas, no ocurre lo mismo con las Ciencias Sociales en general. Como un ejemplo de ello, se observa que entre el año 2003 al 2012, Chile registra un total de 48627 publicaciones, de las cuales solo 1824 corresponden a Ciencias Sociales constituyéndose en un 3,75% de la productividad científica. Al mismo tiempo, es el ámbito que registra el número más bajo de citas por documento, con 2.01 en com-

paración con Ciencia Espacial (20.31 citas) o Biología Molecular y Genética con 18.36 citas por documento.

Este análisis evidencia que también en Chile se observan similares dificultades a las que ya hemos señalado en el panorama mundial y que el desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales es aún precario. Una explicación de este lento desarrollo puede encontrarse al analizar los acontecimientos históricos vividos por nuestro país en la década de 1970 que culminaron con un golpe de estado y la instalación de una dictadura militar, evento que provocó un quiebre en el desarrollo democrático y tuvo un profundo impacto en las universidades y especialmente en las Ciencias Sociales (Huneeus, 2001).

El 2 de octubre de 1973, la Junta Militar dicta el Decreto Ley N° 50 que suprime la autonomía universitaria y toda forma de participación interna y que se orienta a la depuración drástica de los claustros universitarios de académicos y estudiantes que se consideraban peligrosos por su orientación política. Se intervienen todos los planteles de educación superior con la designación de Rectores Delegados, militares en ejercicio o en retiro, para las 8 universidades estatales, los cuales tenían atribuciones y recursos para intervenir, modificar, crear, refundir o suprimir unidades académicas, departamentos, carreras; junto con poder remover o destituir personal académico, administrativo y estudiantes (Baño, 2012).

De esta forma, se produjo un profundo viraje en la historia económica, sociopolítica, cultural e institucional del país, eliminando la base institucional de las ciencias sociales centrada en las universidades estatales e imponiendo una nueva institucionalidad (Garretón, 2005). Según Garretón (2005) son dos los aspectos que impactan más fuertemente el desarrollo y consolidación de las ciencias sociales en Chile durante el período de la dictadura militar. En primer lugar, en el plano universitario, la Ley de Universidades consagra e instala un curso de deterioro de las ciencias sociales, ello porque sólo la economía y la psicología son definidas como exclusivamente universitarias, el resto podía ser enseñado por instituciones no universitarias. Si bien en las universidades subsisten pequeños núcleos de científicos sociales, en muchas disciplinas se interrumpe la docencia y se eliminan y desmantelan centros e institutos de investigación con expulsión de estudiantes y académicos. Sólo aparece la mantención de la economía como disciplina privilegiada, por su relación con la filosofía político-económica de un régimen con una concepción global de la sociedad inspirada en el neoliberalismo, mucho más cercana a una doctrina ideológico-política que al pensamiento científico (Garretón, 2005).

Al mismo tiempo, los recursos del Estado para la educación, especialmente para las universidades se jibarizan y las antiguas universidades públicas son reorganizadas y distribuidas a lo largo del país, careciendo de recursos para un desarrollo de alta calidad. En este escenario, las universidades son presionadas con los principios de racionalización, eficiencia empresarial, competitividad y adecuación a los valores y leyes del mercado, lo que se concretará en la lógica del autofinanciamiento de las universidades. Este nuevo modelo de gestión universitaria, afectó especialmente a las áreas consideradas como menos rentables dado que no producían productos tangibles o comercializables. Para las ciencias sociales esto implicó una creciente reducción de las plantas académicas, un deterioro de las remuneraciones, la disminución de las actividades de investigación, una reducción de las vacantes estudiantiles y, en varios casos, el cierre del ingreso a los primeros años de estudio, lo que significó la eliminación de varias carreras del área (Brunner, 1986; Courard & Frohman, 1999; Garretón, 1982; Lladser, 1988).

Por otro lado, las recién creadas universidades privadas no se interesaban por el fomento de ámbitos considerados tradicionalmente como “problemáticos” y poco rentables. Sólo se observa la presencia de la economía la que ocupa el porcentaje mayor de vacantes, mientras que las otras disciplinas son relativamente pobres en investigación y su enseñanza de pregrado es intermitente, abriéndose y cerrándose carreras si no resultaban rentables (Vasconi, 1996).

En segundo lugar, se instala un nuevo escenario mediante el surgimiento de centros de investigación extra-universitarios, los que alcanzan un financiamiento relativamente estable, proveniente de fundaciones y otras organizaciones extranjeras. Esta nueva institucionalidad extra – universitaria forma a partir de 1980 un sector académico independiente o informal, que hacia fines de 1985 se hallaba integrado por alrededor de 40 centros privados de investigación en ciencias sociales. Trabajaban en ellos hacia esa misma fecha un total de 543 investigadores, excluidos los ayudantes y becarios, de los cuales alrededor de un 30% poseía estudios de postgrado a nivel de doctorado o maestría y se caracterizaban por una fuerte fusión entre las disciplinas (Brunner & Barrios, 1988; Baño, 2012). Sin embargo, sus trabajos de investigación y producciones no son incorporados como parte de los indicadores oficiales de ciencia en el país y trascurren paralelamente nutriendo la divergencia intelectual en torno al régimen (Baño, 2012).

Sólo a partir de 1983-1984, cuando se produce una cierta apertura política empujada por las crecientes movilizaciones sociales, empiezan a aparecer meto-

dologías de investigación que habían estado vetadas por el gobierno, apareciendo el método de las encuestas de opinión pública, difundidas por los medios de comunicación masiva. Ello tiende a darle una mayor presencia al debate político-ideológico y a insertar en él de manera más explícita a los intelectuales y científicos sociales. A pesar de ello, a principios de los noventa y con el advenimiento de la democracia, encontramos disciplinas de las ciencias sociales que mantienen un desarrollo débil en cuanto a su especificidad y en las que no se observa un debate teórico que permita nuevamente su despliegue y consolidación.

Sin embargo, la recuperación democrática de las universidades públicas no significó un cambio institucional en la educación superior, manteniéndose la estructura de universidades públicas y privadas y el modelo de eficiencia de recursos como un reflejo del modelo económico neoliberal que sigue presente hasta la actualidad (French-Davis, 1999). Además, si bien a partir de ese momento, se reincorporaron en algunos casos científicos sociales desplazados por la dictadura y se abrieron oportunidades en universidades privadas, no se observa una política de apoyo sustantiva especial a las ciencias sociales desde el Estado a través de los organismos de política científica como la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) (Garretón, 2003).

3. El desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales en la Universidad de La Frontera

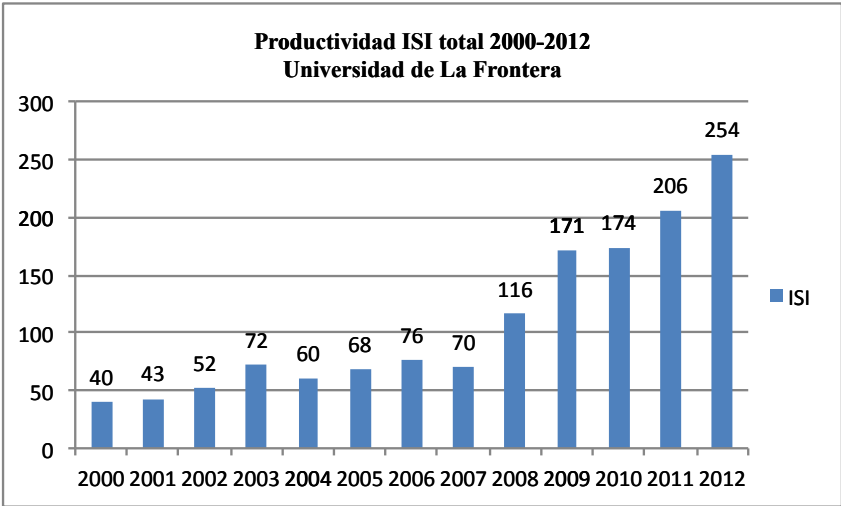
Las Ciencias Sociales en Temuco comenzaron a marcar una creciente presencia a partir de la década del 60. La Universidad de Chile, en su sede Temuco, constituye oficialmente el Departamento de Ciencias Sociales en el año 1970. Éste progresivamente se consolida hasta el año 1973. En este año y como producto del golpe militar, la unidad experimentó una importante contracción que culminaría con su cierre por orden del rector delegado de la Universidad de Chile. Ello implicó una drástica reducción de sus recursos humanos y el cercenamiento de la tradición de reflexión contextualizada a los problemas sociales de la época que le caracterizaba.

La Universidad de La Frontera como tal, fue fundada por Decreto Fuerza de Ley N°17 del 10 de marzo de 1981, bajo el Decreto Ley 3.451 de 1980, a partir de la fusión de las sedes locales de la Universidad Técnica del Estado y de la Universidad de Chile existentes a esa fecha en la ciudad de Temuco.

Actualmente posee una nueva acreditación institucional por un período de

cinco años, en las áreas de gestión, docencia de pregrado, investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio. Además se ubica en el octavo lugar nacional y en la posición 92 dentro del ranking de universidades latinoamericanas en el ranking iberoamericano SIR (2013) que mide calidad de la productividad científica.

Como puede observarse en el Grafico 1, en términos de productividad científica expresada en número de publicaciones indexadas en ISI, la universidad muestra un avance sustancial desde el año 2000, casi cuadruplicando el total de publicaciones en 12 años y aportando con un 3.8% de la productividad total nacional en este tipo de publicaciones (CONICYT, 2013; Cuenta pública UFRO, 2012).



Para lograr este incremento, la Universidad ha orientado el desarrollo de la investigación por medio de una serie de mecanismos de fomento, incentivo, reconocimiento y regulación los cuales fueron formalizados en la Política de Investigación, Desarrollo e Innovación, que aspira a consolidar lo avanzado en este ámbito, junto con la definición de áreas prioritarias de desarrollo científico (Biorecursos y Ciencias Sociales), la definición de Núcleos Científicos de Investigación y la puesta en marcha de Convenios de Desempeño que le han permitido la potenciación de áreas estratégicas (UFRO, Planes de Desarrollo Estratégico, 2006, 2013).

En este panorama global de la universidad, la productividad científica en el área de Ciencias Sociales también ha mostrado un incremento relevante en los últimos 10 años, ubicándose sostenidamente en los últimos 2 años en el 7% de productividad en relación al total de la universidad. Sin embargo, este ritmo de desarrollo no es suficiente para posicionar competitivamente al área tanto dentro de la universidad como en el contexto nacional ni para lograr su proyección a nivel internacional.

Para lograr un aporte sustantivo, la investigación en Ciencias Sociales generada en las distintas unidades de la universidad necesita visibilizarse, articularse y establecer relaciones sinérgicas entre grupos de investigadores. Al mismo tiempo, se requiere que el conocimiento generado sea transferible al ámbito productivo, a la sociedad civil y a las políticas públicas para que tenga un real impacto. Ello no es factible si no se cuenta con espacios institucionales que propicien esta integración y transferencia.

4. El Núcleo Científico Tecnológico de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades: una estrategia de desarrollo socialmente responsable

La universidad de La Frontera, en coherencia con la política universitaria y el plan de desarrollo estratégico opta por la creación de un núcleo científico en Ciencias Sociales y Humanidades que articule a centros de excelencia, centros de investigación y los postgrados del área.

La normativa universitaria define al núcleo científico como una unidad académica dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado que debe propiciar la integración, coordinación y gestión de actividades de investigación, postgrado y desarrollo tecnológico que permitan potenciar un área prioritaria y lograr su desarrollo a nivel nacional e internacional (D.U. 415, 2008). Específicamente, el Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades se perfila como un espacio que busca incrementar la producción científica y capacidad de vinculación con las demandas del entorno, fortaleciendo los grupos académicos de investigación, a partir del estímulo a la asociatividad con redes nacionales e internacionales y el uso eficiente de los recursos para la investigación y el postgrado. Ello se vincula a un aumento de la productividad científica de alto nivel e indexada en el ámbito de las ciencias sociales y al desarrollo de estrategias que permitan instalar una fuerte vinculación con el medio productivo y el sector público mediante alianzas estratégicas para la inserción de es-

tudiantes de doctorado, desarrollo de asistencia técnica de alto nivel y ejecución asociativa de proyectos e investigación y desarrollo.

5. ¿Cómo instalar institucionalmente al núcleo? Metodología de planificación y actividades de instalación: aprendizajes institucionales

Si bien dentro de los modelos de gestión existen varios modelos, es importante considerar que la gestión de un Núcleo Científico que aglutine diversas disciplinas, implica gestionar un sistema de relaciones entre investigadores, la instalación y potenciación de redes de colaboración locales, nacionales e internacionales y el fomento de una cultura de construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que integren a investigadores de trayectoria con otros emergentes, a estudiantes de postgrado, además de una estrecha vinculación con el medio.

Como ya se ha mencionado, la investigación en ciencias sociales enfrenta a un entorno complejo y competitivo cruzado por factores propios de las disciplinas pero también socio políticos y tecnológicos (Mason, 2007), y por lo tanto la gestión de una instancia institucional que pretenda fortalecer la productividad científica de las disciplinas en su conjunto, requiere de un modelo que conjugue tanto la organización necesaria para darle estabilidad como la participación de todos los actores relevantes y una constante retroalimentación desde el medio externo.

Por lo tanto, para la planificación de la estructura del núcleo, así como para su gestión, es importante considerar un modelo que, considere la necesidad de planificación y racionalidad como elementos esenciales, ya que aportan orden y continuidad (enfoque *top-down*) a la estrategia, que incorpore además otros elementos más flexibles y creativos que consideren el aporte de todos los miembros del núcleo (*bottom-up*) (Miller; Wilson & Hickson, 2004). Este modelo debe ser capaz de coordinar tres niveles complementarios, una perspectiva macro organizativa expresada en lineamientos generales que reflejan la política institucional, orientan el trabajo y señalan indicadores de resultados coherentes con los compromisos de la institución y con su posicionamiento externo, lo que corresponde al equipo directivo del núcleo (*top-down*). Una perspectiva microorganizativa (*bottom-up*) que incorpora a los actores diversos, en este caso grupos de investigadores y centros asociados poniendo el énfasis en el proceso. Se requiere además, la incorporación en el desarrollo y monitoreo del plan estratégi-

co de los líderes naturales de los grupos y centros de investigación (*middle-up-down*) como catalizadores, mediadores e importantes agentes motivacionales de sus respectivos equipos (Floyd & Wooldridge, 2000; Floyd & Lane, 2000; Ba-logun, 2003).

En términos operativos, implica una serie de actividades generales que es necesario realizar, estas no necesariamente tienen un orden secuencial puesto que varias de ellas transcurren paralelamente o se solapan con otras. A continuación se describen aquellas que constituyen los hitos fundamentales en el proceso de creación, instalación y monitoreo del desarrollo del núcleo.

1. *Determinación de la estructura y funciones del núcleo y establecimiento de condiciones mínimas de funcionamiento, especialmente en cuanto a Dirección, apoyo administrativo y recursos fijos de operación.*

Es importante determinar la estructura funcional en términos de cargos de gestión y unidades operativas y los propósitos que orientaran el quehacer del núcleo. De acuerdo a la normativa universitaria, el núcleo se organiza con una dirección, un comité directivo y académicos adscritos ya sea organizados en centros de investigación, grupos o individualmente.

La dirección posee amplias funciones y responsabilidades tanto en la génesis como en el desarrollo del núcleo. Estas son proponer una política de desarrollo, áreas de investigación y desarrollo, así como los criterios de ingreso de los investigadores. Además, debe evaluar y proponer la factibilidad de generación de nuevos programas de postgrado, evaluar el desarrollo de los diferentes proyectos que se generan en el núcleo, proponer convenios de cooperación internacional y colaborar en la captación de fuentes de financiamiento. Como puede observarse, es esencial que la dirección del núcleo descansa en un perfil de cargo con un fuerte componente de gestión y con un estilo de liderazgo proactivo y aglutinador de capacidades.

Por su parte, se requiere de un comité directivo y de gestión que apoye la determinación de los principios orientadores del desarrollo del núcleo y sus ejes estratégicos, la evaluación de su quehacer y del cumplimiento de metas e indicadores.

En cuanto a los académicos, si bien estos destinan al núcleo la carga horaria establecida por normativa universitaria para el desarrollo de la investigación y docencia de postgrado, es muy importante que cuenten con la autorización de sus jefaturas originales para no provocar conflictos internos y que toda su pro-

ductividad tenga reconocimiento tanto en el núcleo como en el respectivo Departamento de origen. Ello implica una relación de colaboración y fortalecimiento mutuo que conviene a ambas unidades y que permite que los departamentos académicos potencien sus indicadores de eficiencia interna contando con recursos orientados a la productividad científica que no podrían haber obtenido sin la presencia del núcleo.

Al mismo tiempo, la Facultad y los estudiantes se benefician del flujo de investigadores que circulan en torno al núcleo, de sus actividades de extensión en la figura de seminarios, encuentros y cursos y en el caso de los estudiantes de postgrado, de poder contar con recursos para tesis, pasantías y recursos bibliográficos. Queda por lo tanto en evidencia, que el éxito de un núcleo científico en ciencias sociales o de cualquier otra figura institucional que tenga propósitos similares, descansa en una estrategia de ganar – ganar donde todos los integrantes del núcleo, los centros de investigación y los departamentos de origen de los académicos se benefician mutuamente y mejoran significativamente sus indicadores.

Una condición básica que puede tener un papel decisivo en el futuro de esta unidad es la selección de la figura del Director (a) del núcleo, quien debería cumplir con un perfil mínimo de competencias. Éste debe poseer un nivel de productividad científica en ciencias sociales de alto nivel demostrable y reconocido por sus pares. Reconocimiento nacional e internacional en su ámbito disciplinario, capacidades de liderazgo de equipos complejos y competencias para la gestión de proyectos. Además es muy importante la presencia de habilidades blandas vinculadas a la resolución de conflictos, capacidad de mediación y de motivación para el cumplimiento de metas y el carisma suficiente para ser reconocido (a) como líder entre sus pares.

También debe seleccionarse el apoyo administrativo que tendrá la dirección representado en a lo menos una secretaría y apoyo en la gestión administrativa y financiera. Es importante además considerar una base mínima de gastos de operación que permita poner en marcha a la unidad.

Además se requiere proveer de recursos de inversión iniciales para poner en marcha proyectos y actividades que proporcionen la base del quehacer investigativo. Dentro de estos recursos, debe contarse con fondos de inversión para pre proyectos competitivos, realización de seminarios, invitación de investigadores relevantes para el área como profesores visitantes y algunos recursos para pasantías de investigadores y estudiantes de doctorado. Se consideran estos recursos como fondo de inversión porque su propósito es construir una base que permita la postulación a fondos competitivos externos, captación de mayores recursos

estatales por aumento de productividad indexada y mejor posicionamiento del postgrado ante la acreditación externa.

2. *Definición de lineamientos generales de desarrollo: propósitos, valores y metas de largo plazo y determinación de los criterios de inclusión para centros y grupos de investigadores.*

Como ya se había señalado, corresponde a la dirección y comité directivo, establecer una primera propuesta del marco global que guiará el desarrollo y consolidación de esta unidad. Es importante que exista un lineamiento general orientativo que surja desde el equipo directivo (*estrategia top down*) porque proporciona un eje central que representa la política institucional, los mandatos que emergen de las distintas instancias externas que supervisan el quehacer universitario y que evalúan su calidad y son fuentes importantes de financiamiento.

Otra tarea fundamental es la determinación de los criterios de inclusión para los centros, grupos de investigación e investigadores que serán convocados al núcleo. Como información de base para ello es imprescindible contar con una base de datos actualizada acerca de la productividad científica de todos los investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades. Esta base debe ser actual e histórica en el sentido de recoger los últimos 5 años de producción, los proyectos concursados, los proyectos ganados y la vinculación actualizada del investigador en términos de adscripción departamental y de pertenencia a centros o grupos de investigación. Esta base de registro individual debe ser complementada con una ficha actualizada por cada uno de los centros que recoja su cuerpo de investigadores asociados y la productividad conjunta como centro.

En general y dado que la figura de un núcleo científico en ciencias sociales corresponde a una unidad orientada a la alta productividad y resultados notables, es necesario fijar criterios de exigencia concordantes con ello en esta etapa. Considerando que se trata de un espacio de alta productividad que se constituye en la apuesta que hace la Universidad de La Frontera para fortalecer el ámbito de las Ciencias Sociales, se debe partir inicialmente desde sus fortalezas, razón por la cual es recomendable convocar en el comienzo a aquellos centros de investigación, grupos y académicos que tengan resultados demostrables y que ejerzan así una función de modelaje para aquellos grupos emergentes

Lo anterior enfatiza, que la puerta de entrada al Núcleo de Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera, es la productividad científica, expresada en publicaciones indexadas o en proyectos de investigación que cuenten con la eva-

luación de pares externos. Esto no significa que queden excluidos aquellos grupos o investigadores que están en desarrollo, pero tienen que pasar por una etapa previa de consolidación que debería estar bajo la responsabilidad de otras instancias. Por ejemplo, de las Facultades y específicamente de su Dirección de Investigación y Postgrado, es allí donde se deben diseñar las acciones estratégicas que permitan potenciar a los investigadores que están en una etapa inicial o intermedia y que en determinado momento pueden avanzar e integrar de manera natural el Núcleo Científico, pero que en este momento requieren de apoyo metodológico, de formación e incluso de mentoría para poder consolidarse.

3. Contrataciones y mantención de planta básica de investigadores que se desempeñaran exclusivamente en el núcleo.

Si bien un núcleo científico en ciencias sociales debe ser capaz de nutrirse con la masa crítica existente en la universidad en el área, especialmente con los centros de investigación ya instalados y con grupos de investigadores reconocidos, es necesario contar con un staff mínimo de investigadores de dedicación exclusiva que permitan su consolidación.

Al respecto, en todas nuestras universidades latinoamericanas, siendo probablemente un problema también de nivel mundial, los investigadores de mayor calificación son también quienes están ubicados en los niveles más altos de jerarquización universitaria y por lo tanto los más requeridos para otras tareas. Ello implica que sus tiempos de dedicación son generalmente muy acotados y en una instancia que está dedicada a la productividad de alto nivel y por lo tanto a demostrar logros notables, es probable que con estos tiempos no se cumpla con las metas establecidas. Por ello, una estrategia que necesariamente debe considerarse es la incorporación de nueva masa crítica mediante dos vías. La primera es el llamado a concurso de investigadores ya consolidados y la otra es el reclutamiento mediante la figura de postdoctorados, de investigadores jóvenes pero con una fuerte proyección de desarrollo.

La primera vía ya señalada es la más tradicional en la academia y consiste en el llamado a concurso público, selección y contratación de investigadores altamente calificados y que pasan a integrarse a tiempo completo en el núcleo para desarrollar investigación en un ámbito disciplinario relevante para las ciencias sociales y que además deberán constituirse en líderes de equipos de investigadores iniciales.

La otra alternativa, que en la Universidad de La Frontera ha resultado muy exitosa al aplicarse en la constitución del núcleo de Biorecursos, es la contrata-

ción de jóvenes doctores con productividad incipiente y con no más de 2 años de obtenido el doctorado. Estos doctores son contratados bajo la figura de un contrato postdoctoral y son adscritos a un investigador *senior* de la universidad, quien los incorpora en su línea de investigación y apoya su inserción. Estos contratos están vinculados a metas de productividad anual, especialmente artículos en revistas indexadas (WoS-ISI) y una vez cumplidos cuatro años de logro de estas metas pasan a constituirse en nombramientos permanentes. Esta estrategia permite apoyar a los investigadores activos para aumentar la productividad de su área y al mismo tiempo permiten proveer de cuadros de recambio generacional necesarios para mantener el liderazgo en el área.

4. *Análisis transversal de redes para determinar áreas de asociación de los investigadores más allá de sus centros y equipos de origen.*

Esta es una tarea esencial porque permite el levantamiento de un “mapeo” de los elementos comunes entre los grupos de investigación y sus áreas de acción, ello permite la detección de nuevas alianzas potenciales y de “nichos investigativos” emergentes. Este análisis de redes, similar a un *sociograma* de vínculos entre investigadores, permite conocer relaciones de colaboración a nivel interno y externo.

En el caso del nivel interno, permite conocer los grupos de trabajo ya consolidados y detectar investigadores productivos pero “solitarios” que podrían eventualmente ser invitados a los centros o grupos consolidados o ser potenciados como líderes de nuevos grupos con investigadores emergentes. A nivel externo, permite detectar las alianzas de los equipos de investigación con instituciones a nivel nacional e internacional que proporcionen las bases para generar productividad científica asociada. Así, este análisis permite vislumbrar áreas emergentes interdisciplinarias y determinar focos latentes de innovación y transferencia tecnológica.

5. *Determinación de una primera aproximación a una red externa de cooperación a partir de las vinculaciones de los investigadores y el soporte institucional de convenios vinculados al área de ciencias sociales.*

Es vital que una estructura de alta productividad científica y que tiene dentro de sus funciones la vinculación con el medio, no se remita sólo a una acción interna. Por ello debe estructurarse una metodología que permita construir una

red de cooperación tanto nacional como internacional. Esta tarea puede abordarse desde dos perspectivas complementarias. La primera, que surge del análisis de redes internas de cooperación, es la sistematización y organización sinérgica de los contactos que tienen de manera particular los centros y grupos de investigadores adscritos al núcleo, ello es beneficioso tanto para el núcleo como para los investigadores porque permite potenciar mayor cantidad de actividades de cooperación e institucionalizar aquellas que son informales, abriendo con ello la posibilidad a la captación de mayores recursos.

La otra vía, es aprovechar la gran cantidad de convenios marco de cooperación tanto nacional como internacional que poseen las universidades y que en muchas ocasiones solo constituyen documentos formales sin actividades asociadas. Esta estrategia requiere dedicar tiempo a revisar estos convenios, jerarquizarlos de acuerdo a los ámbitos de interés del núcleo y luego establecer los contactos que permitan que se concreten convenios específicos para la realización de actividades conjuntas, intercambio de investigadores y de estudiantes de postgrado y en algunas casos, co-tutela y doble titulación para programas de postgrado.

6. *Construcción o adecuación de infraestructura para el funcionamiento de los centros, grupos de investigación, investigadores permanentes y programas de postgrado adscritos al núcleo.*

Este es un tema importante porque una instancia orientada a elevar la productividad por sobre lo que esperaría con la evolución natural de los grupos que se vincularan a ella, requiere también de espacios aptos para estimular la productividad científica, la asociatividad y un clima de colaboración intelectual, en otras palabras, la construcción de una comunidad de aprendizaje y creación.

Este espacio debe ser pensado para que facilite este clima, con habitáculos propios para los investigadores pero también espacios comunes como salas de reuniones, espacios de videoconferencia, pequeños auditorium que además apoyen a los programas de postgrado y un espacio administrativo que potencie una política de puertas abiertas entre los investigadores y la dirección del núcleo.

Un detalle no menor y que de ninguna manera es superfluo, es el contar con una cafetería o un espacio grato donde puedan construirse relaciones informales y de buena convivencia que son la base de una cooperación académica para la construcción de conocimiento.

6. Reflexiones finales

Las ciencias sociales siempre han contribuido a la producción de un conocimiento esencial al aumentar la comprensión social sobre la naturaleza del hombre y el perfeccionamiento de la condición humana. Sin embargo, ello no se traduce directamente en productos tangibles, transferencia tecnológica directa o posibilidad de patentes, lo que entra en conflicto con las metas de la productividad científica en las universidades actuales.

A pesar de ello, el aporte de las ciencias sociales va mucho más allá de esta mirada un tanto reduccionista y constituye la base de gran parte de la dirección que toman los procesos de desarrollo en la sociedad. Sin ellas no hay cómo explicarse el comportamiento humano en toda su riquísima diversidad. Como analizar el pasado y así comprender el presente y como anticiparse prospectivamente a situaciones o comportamientos sociales que serán vitales en la construcción de futuro. En la actualidad, les corresponde cumplir un papel relevante en el contexto de la sociedad del conocimiento, principalmente porque son fuentes de saberes académicamente relevantes y socialmente significativos, y por su especial contribución para definir y orientar estrategias de cambio en las políticas públicas, en la participación ciudadana, en la opinión pública informada, en la democratización del sistema político y de la sociedad.

Si bien la importancia de las ciencias sociales en el mundo actual es indiscutible, su influencia general continúa siendo limitada tanto por las razones que ya hemos expuesto pero también por características propias del hacer ciencia social.

Una de estas dificultades radica en las enormes disparidades en las capacidades de investigación entre los diversos países, la fragmentación del conocimiento y la dificultad de llegar a constructos comunes que faciliten la transferencia y replicabilidad de la investigación. A diferencia de las ciencias naturales, las ciencias sociales todavía conversan un sesgo de subjetivismo propio de su objeto de conocimiento, lo social es el objeto de las ciencias sociales pero a la vez es la matriz donde dicho conocimiento se construye y esta permeada por los contextos, ideologías y también conflictos propios de dicha realidad social.

Otra dificultad se vincula a la marcada brecha entre regiones y la réplica de las desigualdades en el tratamiento, relevancia y visibilidad de la producción científica. Ello ha confirmado la supremacía de las ideas y de las tradiciones de conocimiento de los países del Norte por encima de las demás, así como la supremacía del inglés como la lengua prácticamente exclusiva de las colaboracio-

nes y de la difusión de la investigación internacional. A ello se suma la creciente tendencia a un incremento sostenido de la demanda de temas y perspectivas globales, cuyas directrices son marcadas por los comités editoriales de las revistas mejor posicionadas en términos de factor de impacto. Ello deja fuera del circuito de publicaciones a temas considerados de “relevancia local” pero los cuales muchas veces reflejan temáticas de interés para la mayoría de los países latinoamericanos. Esta misma hegemonía del conocimiento en torno a las regiones centrales, lleva a que muchos de los científicos sociales latinoamericanos opten por citar sólo la literatura proveniente de estas, con una muy baja tasa de cita de autores locales y latinoamericanos, lo que aumenta su invisibilidad.

Por otra parte, como menciona el Informe sobre las Ciencias Sociales (UNESCO, 2010) en la mayoría de las regiones del mundo, estas disciplinas fueron – y siguen siendo – desarrolladas en las universidades, dependiendo fundamentalmente de fondos públicos. Ello implica que la presión para limitar o reducir gastos, la presión hacia la diversificación de las fuentes de financiamiento; el desarrollo de un esquema productivista consecuencia de la globalización económica y del paradigma neoliberal en el manejo de la investigación, constituyen cambios en la gestión de la investigación en ciencias sociales cuyo impacto en contenido, calidad y relevancia aún requiere ser evaluado.

Ante este complejo panorama, cabe preguntarse por las estrategias que pueden desarrollarse a partir de las universidades latinoamericanas, especialmente de aquellas regionales, para aumentar su productividad científica en ciencias sociales y posicionarse en un nivel de calidad tanto nacional como internacional sin abandonar su misión fundamental de aportar con conocimiento relevante y pertinente para sus propios contextos.

En torno a esta pregunta, surgen diferentes alternativas tanto a nivel de las relaciones entre investigadores como en la institucionalización al interior de las universidades de unidades que potencien la producción de conocimiento en ciencias sociales más allá de los confines de cada disciplina, abarcando al mismo tiempo las ciencias naturales y las humanidades por lo que es importante fomentar la investigación interdisciplinaria e institucionalizarla.

En cuanto a la organización de los investigadores, una forma de mejorar la calidad de las ciencias sociales y aportar a su internacionalización, es favorecer la colaboración por medio de comunidades de aprendizaje y redes de investigación. Estas pueden ayudar a cerrar las brechas teórico -epistemológicas, a construir paradigmas compartidos y a visibilizar la investigación especialmente si se hacen más colaboraciones entre las redes locales de “periferia”, y aquéllas en los

países de las regiones centrales. En esta misma línea, es necesario potenciar también las redes “glocales” entre los países latinoamericanos con acuerdos de citación y visibilización mutua que contribuyan al posicionamiento internacional de la productividad en ciencias sociales.

Al respecto, no es posible obviar la hegemonía idiomática en la productividad indexada y especialmente, la de alto factor de impacto. Ello nos sitúa frente al desafío de potenciar en nuestros equipos el dominio del inglés y avanzar en la instalación de una versión en inglés en nuestras revistas indexadas o que esperan indexarse.

Un obstáculo que se relaciona con las estructuras de financiamiento de proyectos y los sistemas de evaluación y arbitraje de las revistas indexadas, se refiere al desarrollo e instalación de enfoques metodológicos y de análisis de datos que vayan más allá de lo descriptivo tan propio de las ciencias sociales y avancen hacia lo explicativo y predictivo. Por ello, la incorporación de investigadores con formación avanzada en metodología de la investigación y que sean capaces de interactuar transversalmente apoyando a los distintos grupos y centros en la instalación de diseños más complejos, es un desafío que necesariamente debe abordarse cuando se espera lograr productividad notable

Para finalizar, desde nuestra mirada, es necesario prestar atención en los ejes estratégicos de producción de conocimiento y transferencia tecnológica, a los desafíos en la construcción de conocimiento pertinente relativo a los procesos de cambio emergentes en la sociedad, desarrollando una visión crítica y, a la vez, constructiva sobre los cambios sociales y culturales. La Educación Superior y especialmente las universidades estatales, tenemos la responsabilidad ineludible frente a la reflexión sistemática, construcción de conocimiento y levantamiento de propuestas de intervención frente a los grandes problemas que están presentes en nuestras sociedades latinoamericanas, contribuyendo a entender la pluralidad cultural; las dimensiones, tendencias y cambios demográficos; la pobreza y las desigualdades sociales; las características y limitaciones del sistema educativo, jurídico, político y económico; el legado artístico, lingüístico, documental, cultural, conceptual y simbólico; las normas y valores que nos rigen, y los procesos de transición y cambio.

Referencias

- Balogun, J. (2003) From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries, *British Journal of Management*, 14(1), 69-83.
- Baño, R. (2012) Las ciencias sociales como conocimiento de la época. *Revista Anales*, 7(4), 79-96.
- Bravo, G. (1991) Las Ciencias sociales y la FLACSO en el post-autoritarismo: Algunos desafíos teóricos e institucionales. (Notas de Discusión, manuscrito)
- Brunner, J.J. (1986) Las Ciencias sociales en Chile: Institución política y mercado en el caso de la sociología. *FLACSO, Santiago. Documento de trabajo* N° 325. Recuperado de <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1986/DT/000901.pdf>
- CONICYT (2013) Portal de Productividad Científica. La ciencia chilena en cifras. Recuperado desde <http://www.productividad.informacioncientifica.cl/>
- Courard, H. & Frohman, A. (1999) *Universidad y ciencias sociales en Chile, 1990-1995*. Santiago: Nueva Serie Flacso.
- Denegri, M; Sandoval, D., Carrere, I., Castaño, A. & Escobar, P. (2012) Gestión de calidad en educación superior: una experiencia de formación de psicólogos educacionales. En Arellano, A. (Compiladora) *Innovaciones pedagógicas en el aula*. Ediciones Universidad de La Frontera. Chile. 27-56
- Floyd, S. W. & Lane, P. J. (2000) Strategizing throughout the organization: Managing role conflict in strategic renewal. *Academy of Management Review*, 25(1), 154-77.
- Floyd, S. W. & Wooldridge, B. (2000) *Building strategy from the middle: reconceptualizing strategy process*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- French-Davis, R. (1999) *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Tres décadas de política económica en Chile*. Santiago: Dolmen.
- Garretón, M.A. (1997) What society? What sociology? The Chilean postdemocratization debate. *Contemporary Sociology*, 26(5), 576-579.
- Garretón, M.A. (1998) La Triple problemática intelectual, científica y profesional en la sociología de hoy. *Némesis, Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile*, 1, 25-31.
- Garretón, M.A. (2000) *La Sociedad en que vivi(re)mos*. Santiago: Ed LOM.
- Garretón, M.A. (2003) *Incomplete Democracy: Political Democratization in Chile and Latin America*. Chapel Hill, NC: North Carolina University Press.
- Garretón, M. (2005) "Social Sciences and society in Chile: institutionalization, breakdown and rebirth in Chile" *Social Sciences in Latin America*. Special Issue 44, Nos 2-3, Sage Publications.
- Huneus, C. (2001) *El Régimen de Pinochet*. Santiago, Editorial Sudamericana.
- Lladser, M.T (1988) DIRINS: directorio de instituciones privadas de investigación en ciencias sociales y promoción del desarrollo. *CIPMA*.

- Mason, R. B. (2007) The external environment's effect on management and strategy: a complexity theory approach. *Management decision*, 45(1), 10-28.
- Miller, S., Wilson, D. & Hickson, D. (2004) Beyond planning strategies for successfully implementing strategic decisions. *Long Range Planning*, 37(4), 201-218.
- Ley sobre el Derecho de Autor. (1993, 30 de Septiembre). Gaceta Oficial de la República, 4638 [Extraordinaria], Octubre 1, 1993.
- Decreto Ministerial N°0426 (2011, 20 de Diciembre) Aprueba Convenio de Desempeño entre MINEDUC y Universidad de La Frontera: Desarrollo de las Humanidades, Ciencias Sociales y las Artes. Recuperado de <http://humanidades.ufro.cl/index.php/convenio-de-desempeno>.
- OCDE (2009) *Reviews of National Policies for Education Tertiary Education in Chile*. OCDE, Paris, BIRD/Banco Mundial.
- OECD (2010) *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010*, OECD Publishing. Doi: 10.1787/sti_outlook-2010-en
- OECD (2011) *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*, OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264119536-en
- Parsons, W. (2007), *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, México, FLACSO.
- UNESCO (2010) Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales. Divisorias del conocimiento. UNESCO – Consejo Internacional de Ciencias Sociales. Recuperado de: www.unesco.org/shs/wssr
- Vasconi, T. (1996) Las Ciencias sociales en América del Sur y Chile. 1960–1990. Working Paper Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.
- SCIMAGO (2012) SIR World Report 2012 .Global Ranking. Scimago Institutions rankings World Reports annual series.
- Resolución Interna N° 415 Universidad de La Frontera (2008) Crea Núcleos de Desarrollo Científico-Tecnológico de la Universidad de La Frontera.
- Universidad de la Frontera (2006). Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010. Recuperado de <http://planestrategico.ufro.cl/index.php/material-conceptual>
- Universidad de la Frontera (2013). Plan de Desarrollo Estratégico 2013-2023. Recuperado de http://analisis.ufro.cl/index.php?option=com_k2&view=item&id=488:infautoevinstitucional13

12.

Il dottorato: formazione alla ricerca attraverso la ricerca¹

Ivana Padoan
Università Cà Foscari Venezia

Abstract

The University incorporate a set of capital: human, social and educational resources. His duty is to guide, qualify, and develop the long cultural process created by the long formative life, towards autonomy and mastery of knowledge and expertise, interconnected with the cultural contexts of the respective fields. In the university study course the three-cycles (2 +3 +2) have different directions, strategies and results and perspectives. As a “3rd cycle of studies,” the PhD differs markedly from the first two because of its connotation specifically oriented towards research. In this sense, the PhD is a cultural capital, a resource to promote, encourage, recognize and project into the world. The doctorate is not literacy or long life education altogether. It is the bearer of original cultural and symbolic responsibility of the university and of the PhD student as well. Its mission is the research and for this it requires research training through research itself: a double heuristic bind. The research sense as last true matter, of the doctorate path journey. This is expressed by the very term: PhD, it is highlighted by product: research thesis; it is realized in the choice: personal project for research; is structured in the working methods: research methodology. In this perspective the university and PhD students have the duty of mobilizing the triangle, cultural, educational, organizational that the mission requires, through a training program, able to compete with the advanced research, generating innovation. A training that can correlate substantial and unsubstantial resources assets at multiple levels and in multiple contexts; a training that can compete socially, scientifically, in international cultural system.

1. Questioni preliminari

Il valore della conoscenza

Il 2000 segna, in Europa, il confine di una strategia politica che ha individuato nella *conoscenza e nell'innovazione* i due grandi paradigmi capaci di “rendere l'Eu-

1 Articolo pubblicato in *Pedagogia Oggi*, 2014.

*ropa in grado di porsi al servizio della crescita, di attrarre investimenti nel lavoro e di creare nuovi e migliori posti di lavoro*².

La percezione di un cambiamento radicale della società, a seguito di trasformazioni culturali, politiche, istituzionali, tecnologiche ed economiche, ha richiesto un'attenta riflessione e volontà sul come mantenere e migliorare la stabilità e l'evoluzione e quindi la qualità della vita delle persone. Il cambiamento dei sistemi politici, la fine delle colonizzazioni europee, la mobilità economica degli individui e dei popoli, l'avanzamento di un'economia mondiale, il ritmo sempre più rapido dei mutamenti, hanno richiesto la garanzia di uno sviluppo culturale sostenibile. Il fatto che l'Europa si sia presentata con una sufficiente garanzia politica, sociale ed economica, una buona alfabetizzazione di base, ha spinto la domanda verso un ulteriore potenziamento del capitale umano, "migliorare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione"³.

Il primato della conoscenza sull'evoluzione rappresenta, ancor oggi, la leva trasversale dell'innovazione e dello sviluppo, vista la crescita esponenziale delle tecnologie, delle reti e delle infrastrutture tecnologiche a supporto dell'esistenza, della formazione, del lavoro, della società e dell'evoluzione stessa. In particolare sono le reti informatiche, il potenziamento dei servizi economici, le tecnologie contro l'analfabetismo e l'esclusione che promettono l'evoluzione di uno sviluppo economico competitivo nella scacchiera globale.

La percezione di una società fondata sulla conoscenza e sulla formazione diventa quindi il paradigma centrale delle successive direttive della Comunità Europea orientate a tradurre alcuni orientamenti chiave per lo sviluppo della società della conoscenza: sviluppare l'attitudine all'occupazione e rivalutare la cultura. La mobilitazione di un modello formativo e sociale verso un investimento sulle persone diventa la condizione per "uno stato sociale attivo"⁴.

2 Nel sintetizzare i cambiamenti della strategia rinnovata la Commissione così si esprime: "La Commissione propone il rilancio della strategia di Lisbona incentrando la propria azione su due compiti principali: realizzare una crescita più stabile e duratura e creare nuovi e migliori posti di lavoro. Affrontare la sfida della crescita e dell'occupazione in Europa rappresenta la chiave per liberare le risorse necessarie a realizzare le più vaste ambizioni dell'Unione in campo economico, sociale e ambientale [...]". http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm 14/

3 http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.i0.htm 14/

4 *Ibidem*.

...Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impiegate le politiche dell'Unione.

Investire nelle persone e sviluppare uno Stato sociale attivo e dinamico sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà.

Occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione.

I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione... (Lisbona 2000).

In sintesi, la sfida dell'Europa sollecita un maggior investimento pro-capite in risorse umane, in grado di sostenere alcune sfide essenziali: una società fondata sulla concezione metacognitiva dell'apprendimento (apprendere ad apprendere), sulle tecnologie, sulla formazione lungo tutta la vita (lifelong learning), sul riconoscimento dell'apprendimento formale, non formale informale, sul processo di responsabilità individuale della formazione (autoformazione), sul primato delle competenze sulle performance.

Ponendo la conoscenza a fondamento di una società e di un'economia per una direzione dinamica e competitiva del mondo, gli stati hanno attivato cambiamenti profondi e trasversali nei sistemi d'istruzione e di formazione, cambiamenti che hanno coinvolto tutte le parti sociali attraverso le quali il valore (Costa 2002)⁵ e la sua generazione danno forma allo sviluppo della società stessa⁶.

5 In questo lavoro il concetto di valore viene inteso secondo una visione sensibile alla complessità dell'economia e della società contemporanee. In questo senso si condivide con Costa la necessità di superare visioni meccanicistiche e funzionalistiche dell'economia a favore di uno sguardo sistemico per il quale il valore sia interpretato come "potenzialità di esistenza, di sviluppo, di evoluzione" e quindi come "capacità di autogenerazione delle risorse" a partire da processi relazionali dialogici e generativi. M. Costa, *L'economia della formazione. Global learning*, UTET, Torino 2002; cfr., pp. 46-54.

6 La Commissione Europea sostiene infatti: "[...] conoscenza e innovazione devono rappresentare il fulcro della crescita europea". Commissione Europea, comunicazione al Consiglio Europeo di primavera "Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della strategia di Lisbona"; Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 2005 Lussemburgo; versione pdf. <http://europa.eu.int>; cit., p. 6; (cfr., anche pp. 21-34).

Capitale umano, capitale sociale, capitale formativo, capitale culturale

Con questa filosofia l'Europa riconosce e ribadisce l'importanza della valorizzazione del capitale umano nello sviluppo culturale, sociale ed economico della società. Accrescerlo è un fattore centrale per lo sviluppo delle società moderne. Per potenziarlo e per riconoscerlo, vi è la necessità di un accompagnamento formativo che l'educazione, l'istruzione e la formazione professionale mettono in campo, in funzione degli statuti, dei regolamenti e dei programmi delle diverse filières degli studi. Non solo l'istruzione, ma anche il lavoro, le tecnologie, l'arte, le esperienze, la mobilità, concorrono a potenziare il capitale umano. Ed è su questo valore, tangibile ed intangibile, che il sistema formativo ha riconosciuto, nel processo *lifelong learning*, la garanzia del mantenimento del capitale umano, la sua evoluzione e trasformazione.

Attraverso la formazione delle capacità di base, delle conoscenze generali e delle competenze professionali, il capitale umano si riconosce filiera produttiva di risorse, relazioni, trasformazioni, dunque, capitale sociale. L'individuo, la sua esistenza, le opportunità, le scelte, le strutture di base vanno considerate come un *continuum* al di là delle rotture, delle perturbazioni, dei cambiamenti e delle regressioni. Un continuum che riporta ogni soggetto là, nella condizione relazionale che Pineau (2007) definisce transazionale, condizione di interazione trasformativa dei contesti nei quali si agisce. La necessità di contenere, sviluppare, crescere questo capitale richiede un radicale cambio di prospettiva della formazione, con l'intento di garantire nelle diverse filières formative, e nei diversi paesi, correlazioni, riconoscimenti di percorsi, processi, tempi, forme e contenuti diversi, a seconda delle necessità e delle motivazioni (ETC, VAE).

Il continuum della Lifelong learning ha messo in luce il valore sociale dei contesti formativi, non formali e informali, le relazioni di incontro, di interazione, i dialoghi tra differenze e pluralità, l'energia creativa e trasformativa, l'evidente struttura del capitale umano in termini di capitale sociale. La logica del capitale sociale ha rappresentato quello che gli *stakeholders* considerano il salto qualitativo della concezione di capitale umano. Il capitale umano attira altro capitale umano, forma reti di capitale sociale e avvia e sostiene il processo di sviluppo. Siamo di fronte a soggetti non più considerati individui formati ed orientati in modo deterministico, ma soggettività in grado di modificarsi e modificare la realtà. Il salto qualitativo passa dal singolo individuo ai contesti relazionali, alle organizzazioni apprendenti, all'agency dei sistemi, o comunque ai pro-

cessi in cui i soggetti, le conoscenze, le strutture cognitive, le prassi riescono a “traghettersi” da un ambiente all’altro senza eccessiva dispersione di valore.

Tuttavia vi è un rischio nel passaggio dalla struttura di capitale umano ai processi del capitale sociale. Il passaggio dalla “gabbia d’acciaio” dell’impresa e del lavoro non si è trasformato in costruzione di comunità partecipativa e relazionale (Sennet, 2006), il soggetto rischia di trovarsi così da solo a gestire la flessibilità e la frammentazione delle proprie esperienze di conoscenza e di esistenza. È in questo ambito che la formazione gioca un ruolo significativo. Essa si costituisce in termini di capitale formativo (Margiotta 2010)⁷. Emergono due assi: il percorso del soggetto, delle soggettività, in grado di costruire valore e decisioni nel sistema in perenne trasformazione, che la società e soprattutto l’economia e la tecnologia, hanno avviato; la costruzione di spazi di innovazione, di sviluppo e di rafforzamento della ricerca del sapere, delle prassi e della ricerca-formazione.

In questo sistema di capitalizzazione dei diversi contesti in cui la figura umana è implicata, emerge, alla luce delle diverse trasformazioni, la necessità di porre in primo piano il problema della ricerca, nella sua struttura istituzionale e come capitale formativo. La ricerca va oltre il capitale formativo e allo stesso tempo lo include. Nel paradigma sociale delle trasformazioni, la ricerca assume un valore di *capitale culturale* ad alto tasso di trasferibilità in grado di attivare cambiamenti sostanziali e qualitativi in tempi brevi, rispondendo sia alle logiche di bisogno come alle logiche di sviluppo.

2. La ricerca come *capitale culturale* del sistema formativo

Uno spazio europeo della ricerca e dell’innovazione

La definizione di uno *spazio europeo della ricerca e dell’innovazione*⁸ e l’*adeguamento dei sistemi d’istruzione e formazione alle esigenze della società della conoscenza*⁹ divengono, in questo senso, questioni centrali e obiettivi programmatici per il disegno e lo sviluppo del *nuovo contesto economico basato sulla conoscenza*¹⁰.

7 “Capitale Intellettuale, Innovazione, Formazione. Verso il capitale formativo”, in *Innovazione*, AIF, Parma Novembre 2010, p. 18.

8 Conclusioni della Presidenza. *Consiglio europeo di Lisbona*, 23 e 24 marzo 2000; cfr. pp. 3-4.

9 Ivi, cfr., p. 7.

10 Ivi, cfr., p. 2.

La realizzazione di uno *Spazio europeo dell'istruzione superiore* (EHEA) – in particolare grazie ai programmi di riforma propri del Processo di Bologna (1999) e di uno *Spazio europeo della ricerca* (ERA) vengono così identificati come poli d'attenzione cruciali della Commissione europea e riconosciuti come i pilastri della società basata sulla conoscenza¹¹.

Ci si chiede dunque, preliminarmente, a quale idea di conoscenza si fa riferimento, in che senso questa viene ad essere riconosciuta come motore di una crescita sostenibile. In particolare, ci si chiede quali significati viene ad assumere la conoscenza nel momento in cui è intrecciata in modo pregnante al mondo economico e sociale? Quali cambiamenti sono rintracciabili e richiesti a livello epistemologico, paradigmatico e operativo? Quali forme assume la conoscenza nel momento in cui è riconosciuta come motore primo della crescita economica e sociale? In che modo con essa cambiano e possono cambiare gli scenari dei “centri del sapere”, della ricerca e dell'innovazione? Secondo quali idee di ricerca e di innovazione? Di fronte a quali sfide si trovano le università? Nello specifico della ricerca quali cambiamenti vengono a dispiegarsi nel momento in cui è riconosciuta come uno dei nodi fondamentali del “triangolo della conoscenza”¹² foriero di innovazione, sviluppo, occupabilità e coesione sociale?

Gli interrogativi appena proposti possono essere riformulati con un'ulteriore questione che sembra trasversale alle forme di *governance* e di progettazione socio-politica e socioeconomica orientate al coordinamento sociale, economico, formativo, professionale e occupazionale dello spazio europeo. Ci si chiede legittimamente: in che modo il valore della conoscenza si integra ai sistemi sociali, economici e, in che senso, la conoscenza è riconosciuta come generativa di valore. Nel vivo di quali processi il sapere si fa produttivo, trasformativo, generativo?

La base su cui poggiano questi interrogativi sottende la volontà e la necessità di riconoscere il posizionamento della conoscenza a fondamento della società e l'intento a guidare i ruoli e le forme possibili di integrazione tra sistemi d'istruzione, formazione, ricerca e sviluppo tecnologico, sociale e culturale.

11 Cfr., Berlino 2003 p. 6.

12 Commissione europea, comunicazione COM(2005) 118 cfr. p. 3.

Un nodo emblematico: il dottorato di ricerca

Dallo sfondo fin qui tracciato emerge la figura del dottore di ricerca (dottorando-ricercatore), la cui attività e il cui ruolo professionale sembrano in modo emblematico riassumere la complessità delle questioni proposte. Il dottore di ricerca, infatti, sia come studente sia come ricercatore, abita il confine tra istruzione superiore e attività professionale¹³ altamente qualificata in termini di ricerca, creatività e innovazione. Tale posizionamento inizia ad essere formalizzato e investito d'importanza strategica per la crescita europea a partire dalla Conferenza dei Ministri sull'istruzione superiore tenutasi a Berlino nel 2003. Nel Processo di Bologna (1999), vista l'importanza della ricerca e della formazione alla ricerca, il dottorato viene incluso come terzo ciclo nel percorso degli studi universitari¹⁴.

Comincia così ad essere riconosciuto ed esplicitato il valore strategico della ricerca e della formazione alla ricerca, e con essa il ruolo professionale del ricercatore sia per la qualità e l'eccellenza dell'istruzione superiore, sia in vista dell'apertura del mondo accademico alle esigenze della società e dell'economia europea. A questo concorrono in seguito le varie conferenze europee tra cui, Salisburgo 2005, Londra 2007, l'introduzione della Carta europea dei ricercatori, Bruxelles 2005. Nel corso del tempo le diverse commissioni s'interrogano sul profilo formativo e sull'attività professionale del dottore di ricerca, in accordo e in conseguenza al mutare delle reti economiche, culturali e sociali. Al riguardo divengono di fondamentale importanza le questioni aperte dall'interrogazione, dell'European University Association (EUA)¹⁵:

Who is a doctoral candidate today? The profile has been changing rapidly in recent years. In the past, a doctoral candidate was, in most cases, a person with a deep interest in research and a future career in academic research and teaching. This is not true anymore, although society still tends to maintain the stereotype of people with doctoral degrees as scholars living in their isolated world of academia. There are still, of course, students

13 Cfr. Berlino 2003, Salsburg, European Charter for... 2005 , Bergen "I ricercatori vanno visti ...".

14 Cfr. Berlino, 2003, p. 6.

15 Cfr. www.eua.be

who strongly want to pursue their career in academia, but there is a growing number of students who pursue doctoral training for professional knowledge and skill development as preparation to enter other sectors of society: industry, government and administration, medical and health provision, legal and financial services, NGOs, etc.¹⁶

In linea con quanto appena riportato e, in vista di una problematizzazione ulteriore, ci si chiede: quale valore viene ad assumere la conoscenza nel corso degli studi dottorali e nel vivo dell'attività dei dottorandi o dottori di ricerca? Quali relazioni l'alta qualificazione dottorale intreccia con la ricerca? In che modo viene o può venire a configurarsi come attività professionale di ricerca? Quali competenze specificano l'azione dei dottori di ricerca? In sostanza qual'è il ruolo del ricercatore, a quali contesti può aprirsi la sua azione professionale?

Tenendo presente che, in Italia, la rappresentazione storica ha finalizzato il dottorato alla professione universitaria, quali strategie possono essere messe in atto per integrare il dottorato di ricerca nel sistema aperto della ricerca, proiettato nel complesso tessuto sociale della società e delle sue filières di sviluppo?

Le università e le sfide dello sviluppo

Trovandosi al punto d'incrocio della ricerca, dell'istruzione e dell'innovazione, le università sotto diversi aspetti, divengono depositarie, detentrici sul piano cognitivo, progettuale e co-attuativo dello sviluppo del capitale umano, sociale e formativo.

Istruzione, ricerca e innovazione, quali motori primi di sviluppo ed elementi fondanti della e per la società della conoscenza, assegnano alle università una responsabilità cruciale per il perseguimento degli obiettivi strategici di Lisbona. Alle università è infatti riconosciuto *“un ruolo particolarmente importante sia in ragione del loro doppio compito di ricerca e di insegnamento, sia rispetto alle considerevoli sfide emergenti dalla globalizzazione”* dei processi economici e culturali, nel vivo dei quali la conoscenza viene sempre più a declinarsi in termini di in-

16 European University Association, *Doctoral programmes for the european knowledge society. Report on the eua doctoral programmes project 2004-2005*; cit. p. 20. Versione pdf.: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

novazione e sviluppo e a farsi risorsa per rispondere alle dinamiche concorrenziali internazionali¹⁷. In questo senso la Commissione europea ritiene che “*investire di più e meglio nella modernizzazione e nella qualità delle università rappresenta un investimento diretto sul futuro dell’Europa e degli europei*”¹⁸.

La Comunicazione della Commissione europea del 5 febbraio 2003 sancisce “Il ruolo delle università nell’Europa della conoscenza”, evidenzia in modo particolare le sfide di fronte alle quali l’università viene a trovarsi in seguito al nuovo assetto economico e sociale, si dice infatti che “In tutto il mondo, ma soprattutto in Europa, le università si trovano nell’assoluta necessità di adattarsi a una serie di cambiamenti profondi”¹⁹, cambiamenti ripartiti dalla Commissione in cinque grandi categorie:

1. *L’aumento della domanda di formazione superiore*. Tale aumento viene specificato in termini di accrescimento del numero di studenti universitari e di domanda di istruzione e formazione lungo tutto l’arco della vita;
2. *L’internazionalizzazione dell’istruzione e della ricerca*, accelerata dalle nuove tecnologie d’informazione e comunicazione, conduce a un progressivo aumento della concorrenza sia tra università e altri istituti di ricerca sia tra paesi differenti;
3. *La moltiplicazione dei luoghi di produzione della conoscenza*, soprattutto a seguito delle richieste e dei rilievi fatti alle università da parte delle imprese, per le quali innovazione e ricerca risultano motori economici fondamentali per competere all’interno della rete del mercato globale;
4. *La riorganizzazione della conoscenza*;
5. *L’emergere di nuove aspettative*²⁰.

Gli ultimi due fenomeni elencati prendono in particolare considerazione l’ambito e l’organizzazione della ricerca universitaria e i suoi legami con gli altri

17 Commissione europea, comunicazione “Il ruolo nelle università nell’Europa della conoscenza”, COM(2003) 58 definitivo. Bruxelles; 05. 02. 2003; cfr., pp. 3-4.

18 Commissione europea, comunicazione: “Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona”, COM(2005) 152 def.; Bruxelles, 20.04.2005; cit., p. 2.

19 Commissione europea, comunicazione “Il ruolo nelle università nell’Europa della conoscenza”, COM(2003) 58 definitivo. Bruxelles; 05. 02. 2003; cit., p. 6

20 Ivi, cfr., pp. 6-9.

settori sociali, culturali, economici e produttivi. Da un lato il mondo accademico si trova a bilanciare “l’emergere di settori di ricerca e di insegnamento a specializzazione sempre più acuta – e precisa – con il bisogno urgente di adattarsi al carattere interdisciplinare delle questioni aperte dai grandi problemi della società, come lo sviluppo sostenibile, le nuove malattie, la gestione dei rischi, ecc.”²¹, dall’altro, è chiamato a “rispondere alle necessità nuove in materia di istruzione e formazione che emergono con l’economia e la società della conoscenza”²², e cioè alle esigenze di apprendimento permanente, di specializzazione e insieme di trasversalità, multi-settorialità, eccellenza e internazionalizzazione delle conoscenze e delle competenze di insegnanti e ricercatori²³.

Congiuntamente ai punti precedentemente elencati, la Commissione ribadisce la necessità di *sviluppare una stretta ed efficace cooperazione tra università e industria*, sottolineando che “occorre intensificare la cooperazione tra università e industria a livello nazionale e regionale, nonché orientarla maggiormente verso l’innovazione, la creazione di nuove imprese e, più in generale, il trasferimento e la divulgazione della conoscenza”, in modo particolare *brevettando le proprietà intellettuali* delle università e *creando nuove imprese culturali*²⁴.

La conseguenza dell’ineluttabilità dei cambiamenti e trasformazioni che la crescente evoluzione della complessità sociale diviene una sfida che non può più rimanere ignorata e rimanere nel cassetto, è richiesta una risposta attuativa organizzativa, progettuale, legislativa, socialmente sostenibile. Per cui: a quali livelli prende forma tale cooperazione? Qual è il valore della “proprietà intellettuale” per le imprese e come questo valore può essere generato? E cioè, come vengono a integrarsi l’eccellenza delle università e l’innovazione delle imprese? In che modo, ci si chiede ulteriormente, le università si fanno carico delle suddette sfide e si assumono la responsabilità pubblica e sociale di una istruzione

21 Ivi, cit., p. 8.

22 Ivi, cit., p. 9. A questo proposito si veda anche Commissione europea, comunicazione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni “Piano d’azione della Commissione per le competenze e la mobilità”, COM(2002)72 def.; Bruxelles, 13.2.2002.

23 A riguardo si cita dalla Commissione: “Le sfide più importanti che si aprono davanti alle università sono [...] di natura europea, se non internazionale o mondiale. Oggi, l’eccellenza non si misura più sul piano nazionale, nemmeno nei più grandi paesi europei, ma a livello della comunità europea o mondiale degli insegnanti e dei ricercatori”. *Ibidem*.

24 Ivi, cfr., p. 7.

superiore d'eccellenza? Quali modelli formativi, didattici e di ricerca vengono resi operativi in particolar modo alla luce della riorganizzazione della conoscenza?

Alcune parole della Commissione sembrano invitare gli attori del mondo accademico e di quello sociale ad una urgente riflessione:

La riorganizzazione della conoscenza si manifesta anche con un certo confondersi delle frontiere tra ricerca fondamentale e ricerca applicata, ma senza arrivare fino al punto di privare completamente di senso la differenza tra la ricerca della conoscenza in sé, da un lato, e il suo sviluppo in vista di obiettivi precisi, dall'altro, in particolare, per quanto riguarda la traduzione delle conoscenze ottenute in prodotti o procedimenti e tecnologie.²⁵

Tuttavia la sfida sulla ricerca non si gioca più sulla dicotomia o integrazione tra le due polarità funzionali o epistemologiche. La ricerca oggi si riconosce per il suo potenziale di creazione, costruzione, invenzione, immaginazione, trasformazione. La ricerca esce dalle mere logiche della strutturazione, della comparazione, della spiegazione per entrare nei contesti della comprensione, della correlazione, dell'evoluzione produttiva. La ricerca lega, correla, imprime l'umano nelle cose, e viceversa, l'immaginario nel reale, la teoria nelle prassi. Esce dalla logica della separazione concettuale per entrare lì, nei contesti esistenziali dei soggetti e delle organizzazioni, delle dinamiche delle produzioni, delle prospettive, dei rapporti. Quando si parla di ricerca si parla essenzialmente di *rapporto al sapere*, sottolineano Beillerot (1989) e Charlot (1999). L'essere umano non ha direttamente rapporti con la realtà. Questa passa attraverso la rappresentazione condizionata dagli schemi mentali costruiti nel passato. La possibilità di agire la conoscenza, di renderla viva, attiva, produttiva, passa attraverso la ricerca riflessiva. In questo senso la conoscenza, in una società complessa e dinamica in cambiamento, assume un altro aspetto. Non si tratta di acquisire mere informazioni o referenze, per quanto qualitative, ma di orientarsi verso una padronanza, una maîtrise (Mezirow 2003). Padronanza in grado di trasformare quelle prospettive di senso, ancorate a schemi mentali precedenti, non più in grado di conoscere/riconoscere il cambiamento, in nuove forme di apprendimento, di co-

25 Ivi, cit., p. 8.

noscenza, di ri-costruzione dei significati. Quali metodologie per la ricerca possono far fronte a tale mobilità di frontiere? Quali modelli didattici e quali pratiche formative? In che modo possono incrociarsi, o possono venire a incrociarsi, ricerca accademica e mondo evolutivo nell'ottica di un orientamento sociale ed evolutivo volto a massimizzare a tutti i livelli i processi della ricerca finalizzata al "progresso della conoscenza"²⁶ congiuntamente e in sincronia con quelli finalizzati all'innovazione e alla crescita dei sistemi? Ci si può nuovamente chiedere a questo punto a quale idea di progresso della conoscenza la Commissione faccia riferimento, in che senso ricerca e innovazione possono nutrire la rete di uno sviluppo concreto e sostenibile?

Se è vero che le università "trovandosi al punto d'incrocio della ricerca, dell'istruzione e dell'innovazione, (...) hanno in mano, sotto diversi aspetti, le chiavi della società della conoscenza"²⁷ e che "l'Europa²⁸ della Conoscenza è ormai diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umano e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea (...)"²⁹, in che modo, si torna a chiedere, le università integrano nel loro sistema formativo e professionale le sfide sopra elencate? Verso quali forme possono orientarsi nel rivedere i loro ruoli? I sistemi produttivi, le reti economiche e, non da ultimo, lo spazio della formazione permanente in che misura comunicano con le università e quindi con i sistemi d'istruzione superiore e ricerca? Istruzione superiore, ricerca e innovazione in che modo intrecciano il tessuto sociale ed economico per garantirne lo sviluppo? Di quale idea di sviluppo le università sono chiamate a farsi carico alla luce della complessità della globalizzazione?

Nel corso della conferenza interministeriale per l'istruzione superiore di Berlino (2003) viene dichiarato:

"I Ministri fanno gli sforzi necessari per far sì che le istituzioni europee di istruzione superiore diventino partner sempre più attraenti ed efficienti. Per questo motivo i Ministri chiedono alle istituzioni stesse di *potenziare*

26 "In Europa le università tendono ad effettuare per le imprese ricerche di diretta natura applicativa, fino a prestazioni di servizi scientifici, il cui sviluppo eccessivo potrebbe mettere in pericolo la loro capacità di contribuire al progresso della conoscenza." Ivi, cit., pp. 8-9.

27 Ivi, cit., p. 5.

28 Oggi dobbiamo parlare di mondo.

29 Cfr. Dichiarazione di Bologna, 1999 p. 1.

il ruolo della ricerca rendendola sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale e ai bisogni della società.” (Comunicato di Berlino, 2003) Quali forme può assumere il potenziamento della ricerca per uno sviluppo socio-economico sostenibile e insieme capace di garantire alti livelli di competitività su scala globale? Quali strategie possono essere messe in atto per facilitare “la fertilizzazione incrociata (delle università) con il mondo della società in generale”?³⁰

Le sfide di fronte alle quali le università vengono a trovarsi si dispiegano, come si è visto, in un'acomplessità sistemica che investe diversi ambiti e settori, che li incrocia in reticoli altrettanto complessi a livello di micro e macro aree, di micro e macro sistemi. Quanto ci si chiede è, in ultima analisi, attraverso quali logiche relazionali, quali pratiche, quali paradigmi e quali epistemologie sia possibile leggere l'organizzazione dei vari sistemi e la loro integrazione.

Ripercorrendo le questioni sopra accennate sul valore della conoscenza e sui nuovi volti che questa viene ad assumere alla luce delle sfide contemporanee, è necessario riflettere sulle trame sistemiche che legano:

- l'azione formativa e professionale dei dottori di ricerca;
- il ruolo delle università e l'apertura a nuovi intrecci sistemici a cui sono chiamate;
- i nuovi orientamenti, le nuove forme comunicative e organizzative delle aree dell'istruzione e della formazione superiore, della ricerca, della formazione alla ricerca e della formazione personale e professionale dei ricercatori, in un'ottica di lifelong learning;
- la rete trans-nazionale, trans-economica e trans-culturale nella quale e attraverso la quale l'azione di ogni attore sociale, di ogni relazione sociale, può farsi e sembra chiamata a farsi transindividuale, trans-settoriale, mobile e globale.

Tutti gli interrogativi sollevati, allo stato attuale liquido e flessibile dei percorsi, sono necessari per una disanima del contesto, non sono solo rilievi intellettuali, ma vengono mossi con l'intento di generare premesse nelle coscienze e quella consapevolezza.

30 Commissione europea, comunicazione “Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione”, COM(2003) 208 def.; Bruxelles, 10.05.2006; cit., p. 4.

lezza necessaria fondamentale delle decisioni e delle scelte di percorso da adottare responsabilmente.

3. Sulla formazione alla ricerca attraverso la ricerca

Dal punto di vista della ricerca

Sul problema della conoscenza come ricerca, Latour (2001)³¹ evidenzia come “on ne s'intéresse en général qu'à la science faite, qui n'a finalement que peu de rapports avec la recherche. La storia della conoscenza è tradizionalmente percepita come una storia delle scienze conosciute, da investigare, da tradurre o da cui far derivare le prassi. Ci si interessa ad un argomento, ad un fatto, si cercano informazioni, approfondimenti, si sperimenta un metodo, e questo viene considerato ricerca. Vi è un dominio della ricerca storica e applicativa anche in contesti non necessariamente propri. In alta formazione, soprattutto nelle scienze umane, la ricerca è spesso funzionale all'insegnamento, all'azione, più che alla scoperta o alla trasformazione dei paradigmi della conoscenza. Tuttavia da qualche tempo si assiste ad un cambiamento paradigmatico della ricerca della conoscenza; ci si sta spostando progressivamente verso una rappresentazione della conoscenza, sostiene Latour, in direzione “ dans la pratique scientifique et dans le monde de la recherche, on s'éloigne de la science faite, qui en constituait le centre de gravité dans le paradigme précédent”³². Qualsiasi sia la tradizione rappresentativa della disciplina culturale, scientifico, umanistico, sociale o fisica, vanno sottolineate da un lato la natura contestuale della scienza e dall'altro l'aspetto sociale della ricerca (attività scientifica), “accorder plus de poids aux stratégies sociales des chercheurs et à leur rapport de valeur”³³. “Travaillant sur la recherche scientifique, nous nous intéressons à la science qui se fait c'est à dire à la pratique scientifique”³⁴.

Lavorare in questo senso nella ricerca, significa uscire dai presupposti neutrali, generalizzanti della ricerca, dai sistemi convenzionali a priori, e considera-

31 B. Latour (2001), *Le métier de chercheur regard d'un anthropologue*, INRA, Paris.

32 Ivi, p. 14

33 Ivi, p. 6.

34 Ivi, p. 12.

re i giudizi di valore che sono i fondamenti della natura scientifica della ricerca. Nella ricerca non si valida solo il prodotto del ricercatore ma la credibilità dell'enunciatore, sostiene ancora Latour³⁵. Questi presupposti sottolineano che non è la scienza che determina la ricerca, ma è il contrario, è la ricerca che determina la scienza, la conoscenza e la sua validità.

L'apertura di questo paradigma ci porta a dover rimarcare come la *formazione alla ricerca* diventa il presupposto fondamentale per *fare* la ricerca. Non si nasce ricercatori, lo si diventa seguendo un processo formativo che contempra un percorso di padronanza dell'epistemologia della ricerca, assieme all'oggetto e alle strategie di ricerca. La metodologia della ricerca non è solo strumento, ma *forma mentis* alla ricerca. In clima francofono, l'enfasi sulla formazione "à la recherche par la recherche" non va interpretata come un eufemismo semantico e letterario, una ricorsività autoreferenziale, come criticato da alcuni ricercatori sociali, ma come l'epistemologia di sfondo della conoscenza *in rapporto* alla scienza. La *formazione alla ricerca attraverso la ricerca* va testata e contestualizzata nell'organizzazione dei processi del conoscere e della conoscenza. Nell'illuminazione, nell'inshigt, nell'operazionalizzazione, nell'ermeneutica, nella fenomenologia..., si pensa in termini di ricerca, è un "processo del farsi" e non un sistema di fatti. Vi sono sempre dei rischi nei processi del conoscere, sono i rischi sulla scelta dei contenuti, non determinanti, dei processi non adeguati o degli assunti carichi di errori psicologici, sociolinguistici ed epistemici. Un processo di ricerca deve tener sempre presente il confronto con il problema del riduttivismo o del convenzionalismo, anche se coerente, in quanto funzionale ad un sistema dato. Un altro rischio è quello che corre il sistema di ricerca a più vie: la pluralità delle linee interpretative se non connesse o non interfacciate, pur tendente alla pertinenza, può includere astrattamente le differenze, o sovrapporre una linea etica al sistema della conoscenza.

La ricerca, inoltre, porta con sé un'ermeneutica della conoscenza capace di interpretare diversamente il dominio della tecnica. Il pensiero, dominato dalla tecnica è un pensiero dei fatti scientifici, non del *fare* scientifico. Se il pensiero è azione, noi non possiamo tuttavia prescindere dalla tecnica, ma dall'oggettività deterministica sì. Il pensiero e l'azione del ricercatore sono a priori un sistema del *fare*, dell'agire, non del fatto. È nel fare e nell'agire che si trova quel pensiero generativo della conoscenza di cui parla Margiotta (2007), un pensiero gene-

35 Ivi, p. 15.

rativo ricorsivo che va dal pensiero della cognizione a quello dell'agire, riconnettendo le condizioni generative: la motricità, il simbolismo, il linguaggio, l'immaginazione e l'immaginario le risonanze, le metafore, la fisicità e il virtuale. Allo stesso modo il pensiero generativo (auto-etero-generativo) rende possibile la contaminazione fra il mondo esterno e il mondo interno della ricerca. La ricerca si confronta sempre all'interno di due mondi: il mondo interno della persona con le sue emozioni, le sue dipendenze e le sue proiezioni, e il mondo esterno: le conoscenze e le competenze, il valore, la trasferibilità, la falsificazione, la produzione.

Latour sottolinea che più si dibatte un nucleo problematico più conta la relazione con altri aspetti. "La solidité d'une recherche disciplinaire est liée non à son isolement, comme le suggerai le modèle par noyau et contexte, mais, au contraire, à son attachement, à ses implications"³⁶.

Latour³⁷ riconosce tre modelli nella ricerca della conoscenza e li differenzia in:

- ricerca per "noyau et contexte";
- ricerca per "réseau hétérogène";
- ricerca à *horizons pluriels*.



Modello 1: Relazione separata nucleo/contesto

Questo modello di ricerca risponde alla logica che una scienza è tanto più esatta, più giusta e più obiettiva quanto sia più distaccata dalle contingenze.

Donald Schön (1983) nella sua epistemologia della prassi oppone la "pertinenza al rigore" in funzione di due logiche. È facile – dice – praticare il rigore nelle "alte terre, dal suolo solido, in cui le pratiche possono fare un uso efficace delle teorie e delle tecniche derivate dalle scienze sperimentali ma non nelle ter-

³⁶ Latour, *ivi* p. 24.

³⁷ *Ivi*, pp. 24-26.

re basse, fangose e paludose, in cui le soluzioni tecniche, per quanto sofisticate, non risolvono il caos delle variabili”. I soggetti che lavorano nelle alte terre “avididi di rigore tecnico” temono l’entrata nel mondo delle differenze e preferiscono dedicarsi alla ricerca pura o sperimentale. Il modello è estremamente funzionale nei contesti, sia della ricerca fondamentale, che nei contesti tecnico-professionali, questa prospettiva è implicita nei rapporti istituzionali, nei programmi ufficiali, nelle formazioni accademiche. In situazione di relazione nucleo-contesto, bisogna far emergere scambi e relazioni. I ricercatori puri, sottolinea ancora Schön mettono a disposizione dei professionisti saperi e didattiche teorico-applicative non contestuali. Nello stesso tempo i pratici alimentano questo processo cercando i ricercatori per validare i risultati.

La separazione tra ricerca e prassi si riflette in tutte le filiere formative e il paradosso, sottolinea Malglaive, è che questo avviene anche nella formazione professionale. Questa dicotomia tra i mezzi e fini, tra il sapere e l’azione, separa la decisione dall’invenzione, mantiene le forme nella loro relazione formale.

Purtroppo, sostiene Latour, è ancora vivace l’idea di una scienza esatta, obiettiva, staccata dalle contingenze sociali, che oppone il nucleo scientifico al contesto.

Latour individua un secondo modello di ricerca che definisce *eterogeneo a rete semplice*, in cui il ricercatore cerca di connettere interno ed esterno e così reperire l’insieme delle funzioni che gli permettano di uscire dall’opposizione nucleo contesto.



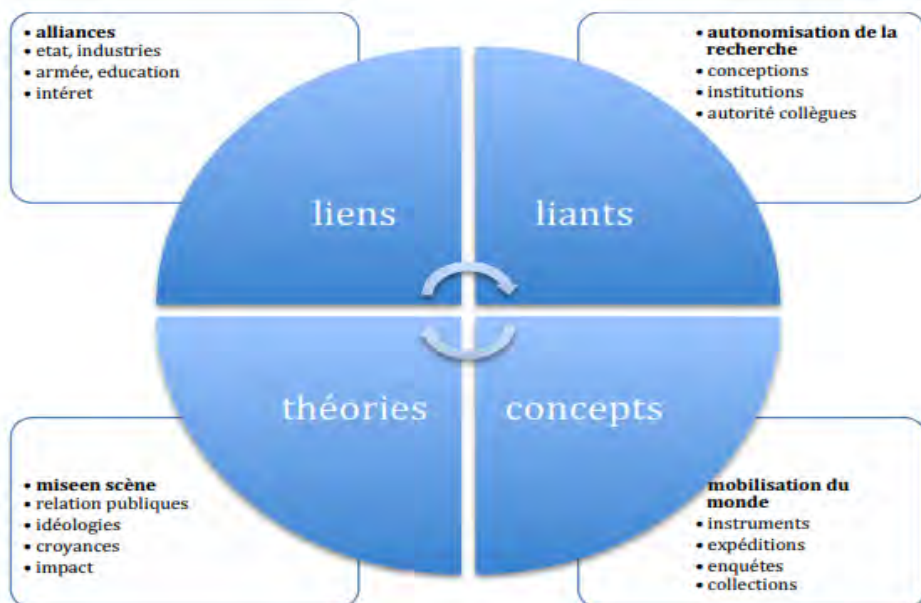
Modello 2. Relazione di funzione

Se da un lato il sapere pone i problemi, la prassi funzionale tende a risolverli riducendoli all’interno di un’economia del processo di significazione verso l’apparato delle procedure di significazione. Porre i problemi non può definirsi

a priori delle prassi. Questo viene esaltato da una società che ha fatto della conoscenza il profilo, tecnocratico ed economico più rilevante. I problemi vanno costruiti a partire dalla materia che emerge dalla complessità della situazione.

L'eccesso di conoscenza di forme, di metodi, di strumenti corre il rischio di ridurre le ipotesi, di trovarsi di fronte a conoscenze non pertinenti, di riduzionismi economici, di scelte collaudate. Inoltre per ricavare da una situazione problematica un'ipotesi di un problema da risolvere è necessario, sottolinea Schön, fare un lavoro riflessivo più che l'analisi dei problemi, si tratta di far emergere i significati, di ricavarne il senso, che non appare direttamente nel porre il problema, per poter poi procedere con il processo e scegliere le tecniche e gli strumenti pertinenti. Lo stesso si gioca all'interno delle prassi, di fronte all'innovazione e al cambiamento. Per non cadere nell'obsolescenza o nel riduzionismo, si tratta di ricostruire il problema con l'aiuto del sapere, non solo delle discipline, ma del sapere della ricerca. Si tratta di ricercare le condizioni processuali e teoriche che richiedono le competenze di ricerca.

Quale altro modello può garantire una base scientifica andando oltre il modello "puro" della ricerca e il modello funzionale? Latour propone un modello trasversale e situato con quattro categorie di condotta correlate in un contesto di legami.



Modello 3. "Liens et liants"

Da questo modello Latour ricava cinque orizzonti di prospettive:

- Il primo orizzonte (mobilitazione del contesto) ha lo scopo di mettere in movimento forme di creazione, di istituzioni, di strutture, differenti, mobili secondo lo specimen dell'ambito di riferimento.
- Il secondo orizzonte è l'orizzonte dell'autonomizzazione nel perseguire la relazione con gli altri, creando *colleghi*, organizzazioni e situazioni capaci di capire e proseguire il lavoro di ricerca, tale da dare autonomia alla ricerca stessa, l'autonomia non si persegue costruendo il lavoro solo tra pari, ma tra differenze di intervento e di posizionamento capaci di diventare *colleghi* di lavoro.
- Il terzo orizzonte richiede una dimensione strategica. Si tratta di costruire alleanze in grado di realizzare operazioni di risorse: finanziamento, mobilitazione, autonomizzazione della ricerca.
- La ricerca è un costrutto che richiede la costruzione di gruppi, di team capaci di comprendere, aggiustarsi e aggiustare i processi sempre più complessi che la ricerca richiede. Non è un costrutto di elementi ma di parti. Bateson (1980) direbbe che questo comporta una nuova riconsiderazione dell'essere in relazione, come "esser-parte-di". Con questa direzione la ricerca richiede processi di collegamento, di istituzionalizzazione, di professioni e professionalità nuove. In questa logica diventa impossibile oggi perseguire una ricerca isolata come lo è stato per tanto tempo nell'accademia.
- Si tratta qui di costruire un nuovo modo di produzione che cambia i rapporti di lavoro/ricerca. Il ricercatore non può essere quindi un soggetto isolato ma *parte di una più ampia parte di...*
- Il quarto orizzonte risponde alla messa in azione dell'attività scientifica in generale e della risoluzione dei problemi spesso piuttosto delicati. Richiede una divisione del lavoro cognitivo e operativo, professionalità differenti che si occupino dei diversi strumenti, comunicazioni, ricerca documentale, pratica sul campo, disseminazione, pubblicazione.
- Il quinto orizzonte non è un modello ma rappresenta una metafora capace di legare e di collegare gli altri orizzonti. Tanto più si dimostra capace di legami e leganti, tanto più i contenuti e i concetti della ricerca diventano più forti e influenti. Il valore aggiunto di una ricerca viene rafforzato dalle correlazioni che implica e dalla capacità di dare risposte a più direzioni. Un'idea, capace di tener insieme forme differenti, contesti differenti, alleanze differenti rappresenta, allo stesso tempo, un contenuto significativo e un processo di innovazione e di sviluppo sociale.

Il problema della ricerca è sempre stato un problema di competizione tra *cluster*. Spesso lo è stato fra i soggetti più che fra i contenuti, e la ricerca è stata usata per la competizione. Si tratta di passare da una competizione individuale a una competizione sociale, di sviluppo e di evoluzione sostenibile. Per fare questo è necessario che il nodo concettuale, il contenuto, l'ipotesi di ricerca, concepito come una struttura (Varela 1985), contenga un processo organizzativo legante i diversi dispositivi che vanno messi in atto. Alcuni dispositivi sono condizioni necessarie, ad esempio gli strumenti, la validazione, il confronto, la disseminazione, altri sono conseguenti, ed altri ancora sono processi innovativi di creazione, di evoluzione. Ecco perché diventa impossibile staccare l'idea scientifica, il concetto portante, dal contesto delle relazioni condizionanti il concetto stesso, che la ricerca riorganizza e rivisita. In questo senso il concetto, l'ipotesi diventa un punto chiave in quanto diviene una entità strategica per la ricerca. In quanto strategia può essere modificabile in corso d'opera (Latour, 2001, p. 31). Questa nuova ottica concepisce il conoscere non come una semplice rappresentazione statica del mondo esterno, ma un processo di costruzione del mondo ovvero di un processo di conoscenza dei diversi punti di vista del mondo attraverso le relazioni che lo costituiscono.

È in questa direzione che il dottorato di ricerca può essere riconosciuto come il percorso più elevato dei "prodotti" e del processo universitario di ricerca della conoscenza. In questo senso il dottorato di ricerca è capitale culturale ed ha l'autorità di dialogare con i territori dell'esistenza umana e materiale.

Come già espresso all'inizio di questa riflessione:

In questa dimensione l'Università e i dottorandi stessi, hanno il compito di mobilitare quel triangolo culturale, formativo, organizzativo che la mission richiede, attraverso una formazione in grado di competere con la ricerca avanzate, generando innovazione; una formazione in grado di correlare risorse materiali e immateriali a più livelli e in più contesti; una formazione in grado di competere socialmente, scientificamente, nel sistema culturale internazionale.

4. Per concludere

Azioni e processi del dottorato di ricerca

Il dottorato di ricerca si riconosce oggi in un inquadramento strategico (normativa, regolamento/ accreditamento, 2014) nazionale le cui specificazioni vengono demandate alle scuole dottorali e ai relativi corsi a seconda dei contesti e dei profili scientifici. Agire sul dottorato significa agire in correlazione tra università, sistema centrale di istruzione, dottori di ricerca, stakeholders, direttive europee (carta dei ricercatori), prospettive internazionali, al fine di migliorare insieme la formazione dottorale, la ricerca e l'implementazione professionale dentro e fuori l'Università.

Alcune azioni da prendere in direzione delle Università:

- Incoraggiare l'uso di un discorso comune finalizzato a comprendere, chiarire, dare significato all'ambiguità della posizione tra definizioni di *studi di dottorato*, *studenti di dottorato*, *ricercatori in professione*, *occupabilità*, è già un punto di partenza.
- Valorizzare la comunicazione pubblica attraverso siti dedicati, attivati dagli stessi dottorandi e dottori di ricerca. Creare spazi per condividere informazioni, rappresentare le competenze collettive sviluppate, i progetti di ricerca, eventi, progetti, programmi esterni a cui dottorandi possono partecipare, a completamento della formazione. La comunicazione deve essere rafforzata da informazioni chiare sui profili di competenza. Questa sfida serve per identificare meglio i territori, le competenze sviluppate, eventuali trasferibilità.
- Promuovere formazione seminariale, laboratori di ricerca. Lasciare prevalentemente ai dottorandi l'autonomia della formazione culturale. Se il dottorando è un ricercatore in erba, deve maturare la sua leadership personale di conoscenza.
- Attivare monitoraggio e vigilanza, coaching individualizzato dei dottorandi. I dispositivi di tutorship vanno rafforzati attraverso incontri, promozioni di iniziative, autonomia dei singoli all'interno del laboratorio di ricerca.
- Rafforzare l'integrazione degli studenti di dottorato nella vita del laboratorio di ricerca; attraverso progetti mirati personalizzati e collettivi di investimento in contesti nazionali e internazionali; partecipazione all'insegnamento, a stage nelle organizzazioni, istituzioni, imprese, nei movimenti sociali, in que-

sto modo si raccoglie la sfida di un migliore sviluppo di competenze trasversali, competenze gestionali, competenze amministrative, di governance.

- Attivare momenti di counseling personale sulle motivazioni, le condizioni di lavoro, di ricerca, le prospettive, le relazioni da attivare, la valorizzazione, contribuire a promuovere i primi punti di forza dei dottorandi, in termini di competenze trasferibili, anche in termini di competenze scientifiche.
- Stabilire partnership con attori culturali e socio-economici per un migliore riconoscimento sociale, una condivisione della conoscenza in vista di progetti comuni. Stabilire contatti, portafogli, con istituzioni, organizzazioni, aziende sul territorio degli interventi per una reciproca capitalizzazione della ricerca.
- Promuovere azioni di capitalizzazione decentrata ai singoli laboratori di ricerca. I singoli laboratori sono più funzionali, flessibili e in grado di intervenire direttamente nel migliorare le competenze di ricerca, sviluppare partnership, creando opportunità di continuare la carriera per i ricercatori entro e oltre la forma universitaria.
- Correlare risorse interne, promuovere ricerche interne interdisciplinari, interistituzionali e interorganizzative. Azioni di lobbying in funzione dei progetti e delle risorse.
- Sviluppare una forte partnership tra imprese e istituzioni per l'organizzazione di eventi in grado di fertilizzare, disseminare la ricerca, influenzare fortemente il territorio di partenariato.

Azioni prese nella direzione dei dottorandi e con i dottorandi:

- Incoraggiare i dottorandi a conoscere il tessuto e gli attori locali attraverso workshop, ciò consente loro di mettersi in una postura attiva nel riconoscimento delle competenze necessarie di ricerca e professionalizzazione nei vari contesti.
- Favorire l'apprendimento delle differenze attraverso comparazioni, correlazioni di competenze, ad esempio: la ricerca degli insegnanti con la ricerca dei medici; la ricerca dei sociologi con l'intervento dei geografi, degli economisti..., in vista della promozione di valore aggiunto alla trasferibilità in contesti differenti dalla propria specializzazione. Ciò rappresenta una sfida di riconoscimento e valorizzazione delle *capabilities* dei giovani ricercatori.
- Attivare le procedure di riconoscimento delle competenze acquisite per valorizzare i progetti personali, indirizzare le eventuali trasformazioni verso oriz-

zonti e prospettive più pertinenti alla relazione tra progetto personale, contesto di ricerca e proiezione professionale.

- Portare a formalizzare le competenze di dottorato in un repository aperto flessibile, in trasformazione, consentendo a ciascuno una migliore indicazione del percorso. Ciò sviluppa una responsabilità condivisa per affrontare le questioni strategiche nel migliorare il sistema di formazione.
- Promuovere criticità, problematicità, spirito di iniziativa, management di sé, auto responsabilità del proprio percorso. Il dottorato è uno spazio unico del processo di autoformazione-autoriconoscimento in situazione formale. Richiede all'equipe di ricerca e ai dottorandi un salto qualitativo nell'autonomia e responsabilità di progetto, di ricerca, di organizzazione, di gestione del proprio percorso.
- Favorire la mobilità scientifica, culturale, professionale e geografica è un atout per la formazione e per la carriera futura.

Azioni da parte degli stakeholders (istituzioni, organizzazioni, imprese, enti, partenariato sociale)

- Riconoscere il dottorato di ricerca come leva per l'innovazione e la transizione. A tal fine promuovere sinergie con l'università, in partnership di ricerca, formazione, produzione, disseminazione.
- Promuovere settori di ricerca all'interno delle proprie imprese culturali, professionali e produttive.
- Partecipare alle comunicazioni e ai processi di formazione nei territori di prossimità e allargati, condividere processi di evoluzione trasformazione e sviluppo. Partecipare a un sistema di cittadinanza culturale, sociale in evoluzione.
- Costruire team di ricerca di progetto, di analisi, di brevetto, con la partecipazione dei dottorandi.
- Creare sistemi di supporto inter-sociale in grado di finanziare ricerche, formazione, interventi e programmi di innovazione e sviluppo.

Per raccogliere la sfida delle dinamiche della complessità in definitiva l'università deve configurare il dottorato di ricerca come una sorta di meta-struttura, meta-ruolo, che lo configuri come il terzo incluso che presiede, opera attivamente sia entro che al di là delle contingenze, delle particolarità delle esigenze, delle limitazioni, che dialoga col vissuto

e il contesto sociale, nel vissuto e nel contesto, insomma come risorsa pensante (nel senso che l'atto cognitivo presiede la conoscenza, la competenza e l'eccellenza, dunque meta conoscenza, meta competenza), ormai improrogabile nel processo dei bisogni, doveri, risposte che la società continuamente rinnova.

13.

Insertion of social responsibility at Universidad de León

Salvador Zermeño Méndez
Universidad de León

Abstract

The higher education institution should be oriented to a vision of social responsibility, being supporters of values and knowledge among the university students, making the conscious about the importance of the responsibility that they have as solidary participants of the social process and the sustainability of the environment. Universidad de León, focus on social responsibility, proposed the “Social responsibility project”, to fulfill the highest standards of educational quality, giving knowledge that allowed our students to connect theory with practice, searching and educational development and the integral human development as well. Our students will have a high sense of commitment with the social development.

Introducción

El concepto de responsabilidad social se aplica actualmente de forma predominante en la empresa, en donde se establece que ésta se preocupe por su entorno, por los efectos que ésta pueda producir a su medio ambiente, por sus trabajadores y familias, su ambiente laboral; pero sobre todo en verificar como puede contribuir a la mejora de la sociedad y de su medio ambiente.

La responsabilidad social se utiliza en la actualidad enfocada a la universidad, no como una empresa, sino como un ente que posee una visión de gerencia ética e inteligente, esto es, que se preocupe por su entorno, el impacto que puede provocar hacia la sociedad, el medio ambiente y los ámbitos productivos, así como determinar de qué manera puede contribuir al desarrollo humano y al desarrollo económico sustentable del país.

La Universidad de León preocupada siempre por proporcionar una educación de calidad, continua y efectiva; considera pertinente tener como propuesta el Proyecto: “Responsabilidad Social en la Universidad de León”, el cual tie-

ne como objetivos proporcionar a los universitarios las herramientas necesarias para la formación de una gerencia ética e inteligente, consolidar una cultura educativa que se preocupe no sólo por la transmisión de saberes, sino de un humanismo que promueva y sensibilice a todos los seres que conforman la comunidad universitaria en la preocupación de su medio ambiente, que sea capaz de contemplar los impactos que ésta genera en su entorno.

La Responsabilidad Social en la Universidad de León tiene su fundamento en su modelo educativo, el que tiene sus cimientos en los Modelos Constructivista y Humanista. Esta Responsabilidad Social es llevada a cabo a través de diferentes Proyectos de distintas áreas o Departamentos de la Universidad.

Desarrollo

La responsabilidad social es entendida como la dimensión ética que toda organización o institución debería tener como visión y que debería promover en su actividad diaria.

A nivel empresarial, la responsabilidad social refiere al concepto por el cual las empresas deciden contribuir voluntariamente a mejorar la sociedad y a preservar el medio ambiente, lo cual implica que las empresas sean conscientes del impacto de sus acciones sobre la población. Las empresas socialmente responsables expresan su compromiso de contribuir al desarrollo económico, a la vez que a la mejora de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, de la comunidad local donde actúan y de la sociedad en su conjunto.

La responsabilidad social de las empresas, representa una acción conjunta de toda la empresa (trabajadores, directivos y dueños) concienciada del papel que tiene ésta como unidad de negocio que crea valor y que pervive en un espacio del que se lucra.



Esto se da en los siguientes planos: Concientización en el plano social (de ayuda a los más desfavorecidos y de respeto a los consumidores), ambiental (de sostenibilidad y responsabilidad con el medio ambiente) y económico (de prácticas leales, transparentes en el manejo de sus finanzas y de inversiones socialmente responsables).

Por su parte, la responsabilidad social en el ámbito universitario se refiere a una dimensión ética de servicio, de diálogo, democrática, de complejidad y regulativa. Esto es, que sea una organización que cuente con una toma de decisiones con conciencia, que se responsabilice por sus acciones, en la que exista diálogo y consenso entre los actores que participan en ella, que sea democrática y solidaria, que tenga una visión holística y que se auto-organice (que exista retroalimentación y corrección de errores).

I. Directrices del proyecto.

Las directrices pertinentes para el establecimiento de este proyecto son:

1. *Gestión ética e inteligente*: La Universidad debe en su actividad preocuparse por otorgar los mayores beneficios y provocar los menores daños. Estos beneficios deberán ser en favor de la organización, promoviendo que todos los que conforman la comunidad universitaria posean un perfil de responsabilidad social.
2. *Docencia*: La capacitación de sus docentes es una constante que permite formar académicos que no sólo transmitan conocimientos, sino que se preocupen por otorgar una educación integral que promueva valores de responsabilidad, democracia, justicia y equidad.
3. *Investigación*: La sensibilización y el fomento de la investigación no sólo en los docentes de la universidad sino hacia los estudiantes por medio del Proyecto de Investigación integral. En el que se promueve la investigación no sólo de forma aplicada y pura sino desde todas las perspectivas investigativas que puedan existir. Promoviendo líneas diversas y metodologías distintas que permitan el enriquecimiento de docentes y alumnos, para que trabajen en proyectos interdisciplinarios en diversas temáticas, con fines sociales, que permitan el contacto de los participantes con la realidad social.
4. *Extensión*: La vinculación social que la universidad debe tener con organismos gubernamentales, la empresa y la sociedad. Para ser partícipe en la contribución de la resolución de problemas de la sociedad que lesionan a las personas, como lo son: la injusticia, la pobreza, el daño al medio ambiente, etcétera. Para que de esta forma se realice una retroalimentación que permita una integración de valores en los estudiantes, personal administrativo, docentes y colaboradores.

<http://palest a.pucp.edu.pe>

II. Lineamientos.

Para que la universidad cumpla con las directrices mencionadas es necesario el llevar a cabo ciertos lineamientos que permitan realizar la ejecución del proyecto. Por tanto, las líneas que sigue para afrontar los retos laborales a corto, mediano y largo plazo, se encuentran determinadas por el entorno y el contexto actual tanto nacional como internacional.

Se considera necesario que a corto plazo se realicen constantemente evaluaciones diagnósticas que detecten los requerimientos actuales del mercado laboral, sector productivo y de servicios, para poder adecuarlo al desarrollo económico vigente del país. Así como concientizar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente.

A mediano plazo, las líneas que deben seguirse son:

1. Promover una educación que responda a los requerimientos que ya establecidos a través de la evaluación diagnóstica respondan a las necesidades del mercado laboral, sector productivo y de servicios del país, así como a su desarrollo económico.
2. Conceder una educación pertinente y de calidad. Que incluya no sólo el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante, sino una formación integral que incluya conocimientos, investigación e idiomas. Sino que también circunscriba el aprender-aprender, aprender- a ser y aprender a hacer.
3. Otorgar conocimientos y competencias necesarias, que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos que el mercado laboral les imponga.
4. Incentivar los valores de: responsabilidad, compromiso, disciplina, honestidad, liderazgo y espíritu de servicio en los estudiantes.
5. Potenciar la creatividad y el trabajo en equipo de los estudiantes.
6. Tener un conocimiento profundo del entorno y de las tendencias productivas y de servicios.
7. Preparar a los alumnos para un proceso continuo de aprendizaje.
8. Incluir prácticas de campo, para que los estudiantes aprendan a aplicar sus conocimientos en la solución de problemas reales.
9. Formar a los estudiantes de una forma holística, que comprenda la parte humana, de adquisición de conocimientos, la práctica natural de investigación y la colaboración en trabajos multidisciplinarios.
10. Promover una cultura de cuidado al medio ambiente.
11. Coordinar una educación pertinente que incluya el correcto uso de las tecnologías de la información.

Por su parte, las líneas a largo plazo son:

1. Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Existencia de alianzas, interacción entre instituciones educativas y empresas.
3. Convenios gubernamentales e institucionales, que permitan una vinculación entre estudiantes y egresados con estas instituciones y empresas, en las que se dé una retroalimentación de saberes, que implique la práctica de la teoría conectada con la realidad. Y por ende se active la productividad laboral y la competitividad empresarial.

Con estos lineamientos se podrá promover la visión ética de la universidad, así como una educación continua y efectiva que permita formar profesionales socialmente responsables.

Los universitarios además de formarse como profesionistas de calidad, se formarán como seres humanos responsables, que desde la universidad reciben saberes y valores de solidaridad, que generan proyectos con los cuales originan habilidades de toma de decisiones, que les ayudan a desarrollar una conciencia social.

Universitarios con apertura hacia la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, hacia el trabajo en equipo, el voluntariado, la protección del medio ambiente y la igualdad social. Todo esto desembocará en el desarrollo social.

Así mismo, se fomentará una capacitación constante para los docentes, que les permita tener un enfoque de responsabilidad social, para que puedan asignar a sus alumnos trabajos de investigación que permitan el desarrollo de ésta. Esto puede realizarse por medio de la asignación de proyectos de investigación aplicada, interdisciplinarios, voluntariados, proyectos realizados en convenio con empresas, proyectos realizados por medio de convenios con organizaciones gubernamentales, etcétera.



III. Ejecución del proyecto.

Actualmente este Proyecto de Responsabilidad Social de la Universidad se lleva a cabo por medio de distintos departamentos, quienes son los encargados de enriquecer la formación integral del alumno, así como de toda la comunidad universitaria, estos son: el Centro de Investigación, Desarrollo del Potencial Humano, Formación Internacional y Vinculación Empresarial y Social. Estos departamentos han realizado distintas estrategias, con la finalidad de satisfacer las necesidades que el entorno social y de nuestra comunidad requieren.

Partiendo del Modelo Educativo establecido en el Constructivismo y Humanismo, así como el aprendizaje significativo; el alumno es considerado el núcleo de nuestra institución, por lo que cada una de estas direcciones aporta su granito de arena en la formación integral del alumno y también influye a todo el entorno de nuestra comunidad.

El Humanismo pretende el desarrollo integral del estudiante, buscando su autorrealización en todas las esferas de su personalidad. La formación integral es dada al alumno en cada uno de los programas que estas direcciones en comento han establecido, razón por la cual todas ellas contribuyen a su autorrealización. El Humanismo también establece que todos los seres poseen habilidades, afectos, valores e intereses particulares; los mismos que son respetados y potencializados en la Universidad de León y que se expanden a todas las áreas de nuestra comunidad, haciendo así un lugar óptimo para el desarrollo de una conciencia ética colectiva responsable y preocupada por el medio ambiente, por la solidaridad y el desarrollo sostenible de nuestro país.

De esta forma, el alumno y la comunidad universitaria recibe una educación forjada en valores, como seres humanos con conciencia ética, altruista y social, los departamentos que aportan sus conocimientos para que este proceso se dé son el Departamento de Desarrollo del Potencial Humano y el Centro de Investigación. En este sentido el Departamento de Desarrollo del Potencial Humano, ejecuta esta función a través del programa de Desarrollo Humano Integral, a partir de sus asignaturas, las que promueven en el alumno un conocimiento profundo de su ser, de sus valores y fomentan en él a través del Proyecto DIA una conciencia ética, altruista y social. De la misma forma el Centro de Investigación a través de su Proyecto de Investigación Integral y sus materias de investigación y Clave, promueve una formación multifacética del alumno: Ser-Pensar-Hacer, otorgando el sustento sobre el cual el alumno y el docente se sensibilizan y actúan en consecuencia sobre la realidad social y las necesidades de

los otros, de esta manera toman conciencia de su entorno y se convierten en un todo armónico.

El Humanismo también establece el fomento del espíritu cooperativo en los alumnos y la comunidad universitaria, el que es mediado por los proyectos del Departamento de Desarrollo del Potencial Humano, el Centro de Investigación y Vinculación Empresarial y Social. Al sentar las bases de una convivencia sana que les permite construir relaciones sociales duraderas y maduras. El Departamento de Vinculación Empresarial, realiza esta función por medio del Programa de Desarrollo Profesional, quien en su labor diseña, gestiona, coordina y dirige proyectos corporativos. Permite la vinculación del alumno con la empresa, no sólo de forma laboral, sino por medio de servicio social y proyectos de vinculación empresa-alumno.

Algo fundamental que el Humanismo establece es el desarrollo de la creatividad en el ser humano. Creatividad que es establecida por los programas que el Centro de Investigación ha propuesto, ya que al sensibilizar a los alumnos y docentes en los procesos de investigación, éstos adquieren un pensamiento crítico y reflexivo, de esta forma desarrollan su creatividad a través de un proceso lúdico. Este aspecto también es desarrollado cuando el alumno y docente son vinculados por el Departamento de Vinculación Empresarial y Social, ya que permite que el alumno y docente colaboren con la escuela-empresa y desarrollen la creatividad en diversos proyectos.

Desde la perspectiva del Constructivismo el alumno va creando su propio conocimiento a partir de lo ya conocido (su experiencia de vida) a lo desconocido, construyendo y reconstruyendo su aprendizaje en busca de significado del mundo complejo que lo rodea; conocimiento que es construido en unión con el maestro. En donde alumno y maestro construyen de forma dialógica el conocimiento.

Los cuatro Departamentos mencionados contribuyen en este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento del alumno y de la comunidad universitaria, puesto que por medio de sus programas permiten que éstos puedan edificar no sólo nuevos conocimientos teóricos, sino experiencias que permeen su vida de un aprendizaje significativo. A través de procesos investigativos que les permiten la conexión de la teoría aprendida con la realidad y la resolución de problemas el Centro de Investigación favorece para que esto suceda. Así mismo el alumno es capaz de conectar a través de las materias de DHI sus experiencias de vida vinculándolas con su campo laboral por medio del departamento de Vinculación Empresarial y Social. De la misma forma el Departamento

mento de Formación Internacional, colabora realizando la internacionalización, propiciando la multiculturalidad y la interculturalidad, el intercambio de experiencias académicas internacionales y la adquisición de un segundo idioma, lo que prepara a los estudiantes y docentes para enfrentar con éxito al mundo moderno globalizado.

El Constructivismo establece que la enseñanza debe partir de actividades reales que permitan su posterior transferencia, pero que al mismo tiempo integren la complejidad que caracteriza a las situaciones del mundo real. Es por tanto, que en la Universidad de León estas actividades se establecen en las materias de Investigación y materias Clave del Proyecto de Investigación Integral; ya que en él los alumnos y docentes realizan proyectos efectuados en contextos reales a través de la investigación de campo, que permiten la transferencia y el enfrentamiento de situaciones reales. De la misma forma el Departamento de Vinculación Empresarial y Social permite que el alumno se enfrente a la realidad de su vida laboral. Y el Departamento de Formación Internacional colabora confrontando al alumno con la experiencia de conocer otros contextos culturales internacionales.

Conclusión

Por medio del proyecto de “Responsabilidad Social en la Universidad de León”, se podrá realizar una gestión efectiva de la responsabilidad social, a través de un cuerpo de docentes debidamente capacitados, que actúen siguiendo las líneas marcadas a corto, mediano y largo plazo. En cuanto a la formación estudiantil, procurando una preparación intelectual y práctica sobre sus licenciaturas, a la vez que un desarrollo humano, la generación de una conciencia ética, solidaria, ecológica, ambiental y a favor del crecimiento empresarial. Esto derivará en una cultura de pensamientos y acciones socialmente responsables de toda la comunidad universitaria.

Con este proyecto, se busca generar trabajos interdisciplinarios, sustentables y sostenibles; que permitan el cuidado de la comunidad universitaria y de todos los sistemas educativos, la protección del medio ambiente, el crecimiento socio-económico y cultural, con esto se beneficiará la sociedad en general.

Referencias

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De la Cuesta González, Marta y col. (2010). *Responsabilidad social universitaria*. España: NETBIBLO.
- González Betancor, S. M. (2003). *Inserción Laboral, Desajuste Educativo y Trayectorias Laborales de los Titulados en Formación Profesional Específica en la isla de Gran Canaria*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Disponible en [http://www.eumed.net/tesis/smgbl/Responsabilidad Social del Sistema Universitario Andaluz. Memoria de Responsabilidad Social de las Universidades Andaluzas](http://www.eumed.net/tesis/smgbl/Responsabilidad_Social_del_Sistema_Universitario_Andaluz.Memoria_de_Responsabilidad_Social_de_las_Universidades_Andaluzas). (2009). España: Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. Disponible en <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/librocompleto.pdf>
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP-SES. (2009). *La educación superior: situación actual y perspectivas*. México: Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Vallaey, François. *La responsabilidad social de la Universidad*. Palestra. Portal de asuntos públicos de la PUCP. Disponible en http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11974/responsabilidad_social_Vallaey.pdf?sequence=1

14.

Mejora de la reflexividad y de la competencia de aprender a aprender en el proyecto install

José González-Monteagudo

Universidad de Sevilla (España)

M. Francesca Freda

Universidad Federico II de Nápoles (Italia)

Abstract

This paper is related to the European Project INSTALL. This Project has undertaken research and intervention with non-traditional and disadvantaged students to promote social inclusion and avoid dropout through narrative tools. We will present the concept of narrative learning, discussing an intervention model, applied and evaluated across four European countries. The aim of INSTALL has been to develop the acquisition of the key competence of “Learning to learn” and of reflexivity in HE, through a training aimed to disadvantaged students. This innovative methodology, named Narrative Mediation Path (NMP), has produced positive results and increased the level of reflexivity of the students targeted in the project.

Este texto está referido al proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN), desarrollado entre octubre de 2011 y marzo de 2014, que ha llevado a cabo investigación e intervención sobre estudiantes universitarios en desventaja, a fin de promover la inclusión social y evitar la deserción temprana por medio de herramientas narrativas. Han participado cuatro países europeos (Italia, Irlanda, Rumania y España), realizando un total de 16 seminarios de formación, con una participación de en torno a 200 estudiantes.

En primer lugar, abordamos el contexto universitario español. Después comentamos los fundamentos teóricos del proyecto y nos centramos específicamente en el concepto de mentalización, sobre el cual se basa la metodología de mediación narrativa. La mentalización es una competencia reflexiva que alude a la capacidad para entender los propios estados mentales así como los de los demás (Fonagy, 2002). Posteriormente, describimos cómo hemos aplicado la metodología *Narrative Mediation Path* (NMP) en el contexto español, con cuatro

grupos de estudiantes. El curso del proyecto INSTALL ha constado de siete sesiones en las que se trabaja con cuatro módulos narrativos (Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal) y se usan diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de metalización, y ayudar así a mejorar los recursos personales, incrementar el rendimiento académico y finalizar los estudios. Finalmente, se describen los principales logros y resultados de la aplicación del itinerario de mediación narrativa en el conjunto de los estudiantes que han participado en el proyecto, y se realizan algunas reflexiones sobre sus implicaciones.

1. Introducción

El sistema universitario español es relativamente abierto en tanto que las estadísticas muestran que cada vez más acceden a las universidades públicas estudiantes cuyo perfil es más diversificado respecto al alumnado tradicional. Por ejemplo, de acuerdo con los datos más recientes proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), el 29.9% de los estudiantes universitarios tienen 25 años o más, siendo especialmente destacable el hecho de que la tasa de crecimiento en la última década de este perfil de estudiantes es del 167.6%. De acuerdo con Eurostudent IV, el sistema universitario español se clasifica como *en transición*, pues existe escasa representación de estudiantes procedentes de familias con escaso nivel de formación, aunque el porcentaje de estudiantes procedentes de un nivel educativo superior es relativamente bajo (Orr, Gwosć y Netz 2011).

Según un informe realizado por encargo de la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (Michavila 2012), en las universidades españolas la tasa de abandono de estudios es del 13.8%, aunque esta cifra es variable según el ámbito de especialización, pudiendo alcanzar el 28.8% en las carreras del ámbito humanístico. El mismo informe señala también que la tasa de rendimiento (relación entre el número de créditos superados respecto al número de créditos en que se matriculan) de nuestros estudiantes no es todo lo óptima que cabría esperar (72.1%), siendo especialmente destacable que en los primeros cursos (alumnos que han superado menos de 60 créditos) alcanza valores demasiado bajos (48.1%).

Cabe pensar que el rendimiento de los estudiantes no tradicionales puede verse afectado por sus peculiares condiciones sociales, familiares y educacionales. Por lo tanto, no basta con facilitar su acceso a los estudios universitarios, si-

no que también es necesario apoyar su progreso académico. Un informe de la OCDE (Santiago et al. 2009) sugiere que se presta escasa atención al progreso del estudiante en los estudios terciarios, existiendo poco apoyo especial o medidas de seguimiento para ayudar a aquellos estudiantes que experimentan más dificultades.

La investigación disponible muestra que los estudiantes con desventaja se ven afectados por un bajo logro académico en el primer año académico, socavando toda su experiencia académica e incrementando en última instancia su exposición a la exclusión social y al abandono. Los determinantes de los estudiantes en desventaja son similares, si no equivalentes, a los denominados “estudiantes no tradicionales” (Merrill y González-Monteagudo 2010; Padilla-Carmona 2012). De esta manera, nuestro proyecto forma parte de una corriente reciente, que comienza a extenderse por toda Europa, que pretende promover la equidad, la eficiencia y la excelencia en la enseñanza superior, mediante la mejora del acceso para grupos infrarrepresentados (González-Monteagudo y Ballesteros-Moscosio, 2014). En el caso español, es evidente la actualidad de este tema. En efecto, las universidades españolas han multiplicado por diez el número de estudiantes a lo largo de los últimos treinta años, pasando de 150.000 estudiantes a un millón y medio, aproximadamente (González-Monteagudo 2010). Los debates recientes sobre el abandono universitario, la política de becas, el aumento de las tasas y la incidencia de la crisis económica en los estudiantes universitarios están llevando al primer plano del debate público la necesidad de desarrollar medidas de apoyo para estudiantes más vulnerables desde un punto de vista económico y académico.

El proyecto INSTALL promueve la adquisición de la competencia clave de aprender a aprender en el ámbito universitario, a través del desarrollo e implementación de un curso de formación centrado en las herramientas narrativas. Esta metodología narrativa se pretende promover el desarrollo de la competencia reflexiva, y se basa en la mentalización de la experiencia de aprendizaje por parte de los individuos. El proyecto INSTALL tiene dos objetivos principales:

- Conseguir que los estudiantes universitarios desarrollen competencias que utilizarán durante su trayectoria educativa de la Universidad, así como en el mundo del trabajo.
- Contribuir a la disminución del fenómeno del abandono de estudios a través de formas innovadoras de mediación narrativa. El objetivo es facilitar que los estudiantes en desventaja puedan aprovechar plenamente los beneficios de la educación superior en una perspectiva de aprendizaje permanente.

En los siguientes apartados desarrollamos los aspectos esenciales de la formación que ha promovido INSTALL en un grupo de estudiantes en desventaja de la universidad de Sevilla. En primer lugar, sintetizamos las bases teóricas desde las cuales se sustenta la estrategia de mediación narrativa que constituye la principal innovación del proyecto. Posteriormente, se explica el itinerario de mediación narrativa y cómo este ha sido trabajado en un curso de formación. Finalmente, presentamos los principales resultados alcanzados por los participantes en la experiencia, acudiendo a las voces de los estudiantes, recogidas mediante entrevistas semiestructuradas.

2. Fundamentos teóricos del proyecto install

En este apartado, abordamos la fundamentación teórica del proyecto INSTALL, que se basa en la mediación narrativa como estrategia para favorecer un aprendizaje autónomo susceptible de mejorar la inclusión educativa y social de los estudiantes en situación de desventaja.

Como instrumento de formación, las herramientas narrativas estimulan la producción y apropiación del conocimiento, permiten la aplicación del conocimiento disciplinar a los contextos personales y sociales cercanos, y tienen una gran fuerza motivadora. Debido a todo esto, las historias de vida son útiles para potenciar la motivación en contextos de aprendizaje, centrados en la vida de los estudiantes, favoreciendo así un nivel de formación capaz de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Estos métodos tienen mucho que aportar a la enseñanza en materia de ciencias sociales como la antropología cultural, los estudios culturales, la sociología, la pedagogía, la psicología, el trabajo social y la comunicación, y más allá de estas disciplinas. El aprendizaje por experiencia y la interacción comunicativa, constituyen la base para el aprendizaje y el cambio (Steiner 2003; Naranjo 2004). A través del aprendizaje, el alumno se desplaza simbólicamente de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la actividad, del egoísmo al altruismo, de la auto-rechazo a la auto-aceptación, de la imitación a la originalidad, de la estrechez de sus intereses a una mayor amplitud de los mismos (Fraser 1995). En esta perspectiva, el intercambio de escritos autobiográficos y narraciones en voz alta en grupos pequeños a menudo promueve el apoyo y la comprensión para que los participantes reflexionen sobre sus vidas, en un ambiente informal de intercambio (Biesta et al. 2011; Dominicé 2000).

La mediación narrativa se basa en el concepto psicológico de la mentalización que es la capacidad de comprenderse a sí mismo o el estado mental de otra persona. La mentalización, también conocida como la competencia reflexiva o función reflexiva (Fonagy 2002; Allen & Fonagy 2008; Meehan et al. 2009), a nivel universitario, permite a las personas tomar conciencia de sus estados mentales, así como de los estados mentales de los demás (pensamientos, creencias, emociones, deseos, motivaciones) y reconocer, elaborar y modular emociones a lo largo del proceso de aprendizaje. La mentalización es clave para que los aprendices utilicen estratégicamente las acciones cognitivas relacionadas con cada estado mental (interpretar, razonar, anticipar, recordar, codificar, etc.), para comunicarse de manera eficaz y para interactuar con otros.

Según Fonagy (2002), la mentalización es una capacidad imaginativa en el sentido de que permite a las personas imaginar e interpretar los estados mentales de sí mismas y los demás. Entendida como una función y no un rasgo de la personalidad, la mentalización es una competencia y se puede desarrollar dentro y a través de las relaciones interpersonales. La competencia reflexiva/mentalización permite al individuo conectar los estados mentales y los comportamientos. Comienza a desarrollarse en el niño a partir de los 3 a 4 años, conforme este va entendiendo que las acciones de su/sus padres están motivadas por sus estados mentales. Su desarrollo solo puede tener lugar dentro y a través de las relaciones de apego seguras con las figuras parentales o figuras con una función importante (cuidadores).

Sin embargo, la mentalización puede desarrollarse, mejorarse y promoverse durante toda la vida de la persona, en el contexto de sus relaciones significativas con los cuidadores sustitutos, como los maestros, los adultos significativos, educadores, terapeutas, etc. Por tanto, la mentalización tiene una fuerte connotación interpersonal, en tanto que se activa y desarrolla dentro de relaciones en las que el cuidador tiene un papel muy activo. Asimismo, la reflexividad implica también la comprensión de los estados mentales de los demás; la reflexividad no está completa si no existe un análisis de dichos estados.

Los estudios en este campo se han centrado en la intervención con niños que son víctimas de acoso escolar y, en general, con personas que han experimentado violencia y abuso dentro de la familia y de la escuela, o que tienen un déficit en su capacidad de mentalización (Fonagy et al., 2009). Estos autores han hecho hincapié en el importante papel de la mentalización en la mejora de los procesos de aprendizaje, y han demostrado, a través de una extensa investigación, que el desarrollo de la mentalización en los niños que participan en pro-

gramas de mentalización en la escuela ha propiciado una mejora en los procesos de aprendizaje y el consiguiente aumento de su rendimiento escolar. De hecho, a través de la creación de una relación de confianza (= mentalización) con un cuidador de mentalización (como un docente capacitado en el avance en los supuestos teóricos y metodológicos de la mentalización), el estudiante puede verse a sí mismo como un individuo capaz de “producir”, no solo un comportamiento agresivo, sino también conductas de adaptación. El maestro o instructor ofrece al niño/estudiante una base segura cuando le ayuda a reflexionar sobre sí mismo, sus estados mentales y los estados mentales de los demás, que están en la base de su comportamiento disfuncional, aprendiendo así a comprender posibles alternativas a sus conductas.

A pesar de la gran cantidad de estudios e intervenciones llevadas a cabo en contextos de formación, son escasos los estudios enfocados a promover la mentalización en un contexto académico. En particular, el estudio de Padykula y Horwitz (2011) se centró principalmente en los métodos para medir la función reflexiva de los estudiantes de trabajo social en el contexto académico. Afirmaron que es posible medir la mentalización utilizando indicadores tales como la empatía y las habilidades interpersonales, que son considerados como componentes importantes de esta, y las competencias que se espera que los estudiantes de trabajo social adquieran durante su formación universitaria.

Ante la escasez de intervenciones e investigaciones sobre mentalización en un contexto académico, INSTALL pretende ser una intervención innovadora que promueve la función reflexiva de los estudiantes universitarios. INSTALL permite al alumno desarrollar una competencia reflexiva que le facilite aprender a aprender de una manera estratégica y adaptada a su contexto.

3. Método

El curso de mediación narrativa que se ha implementado en este proyecto ha tenido como objetivo desarrollar y mejorar el aprendizaje de competencias clave. La metodología se apoya en cuatro módulos narrativos (*Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal*) y usa diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de mentalización en los estudiantes, y para ayudarlos a incrementar su rendimiento y finalizar sus estudios (ver figura 1).

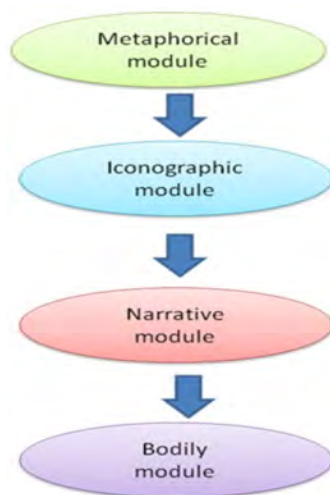


Fig. 1. Itinerario de Mediación Narrativa

3.1 *Participantes*

El grupo objetivo del proyecto es el de los estudiantes universitarios que cumplen con dos criterios esenciales. Un criterio se refiere al rendimiento académico, pues se han buscado estudiantes que llevan retraso en su itinerario universitario en la realización de sus cursos y exámenes, y/o estudiantes con un promedio de notas bajo. El segundo criterio tiene que ver con factores sociales y personales que evidencian situaciones de desigualdad social. Entre estos factores mencionamos los siguientes: tener bajos ingresos, residir lejos del domicilio familiar, vivir en entornos rurales, tener un promedio bajo en las notas de educación secundaria, pertenecer a una minoría étnica, trabajar a tiempo completo o parcial, tener responsabilidades familiares, ser mayores de 25 años, proceder de una familia con bajo nivel educativo, ser estudiantes de primera generación.

El tamaño óptimo de los grupos es de 20 participantes. Tras ofertar la formación a todo el alumnado de la universidad de Sevilla, finalmente han participado un total de 47 estudiantes en cuatro grupos distribuidos en dos ediciones del curso. En la primera edición participaron 29 estudiantes (14 en el grupo de mañana y 15 en el de tarde). Tras esta primera aplicación, se hicieron introdujeron leves modificaciones en el diseño formativo a fin de mejorarlo a partir de

las evaluaciones de los estudiantes y de los formadores. Con posterioridad, se hizo una segunda aplicación en la que participaron 18 estudiantes (9 en el turno de mañana y 9 en el turno de tarde). Los objetivos específicos del curso fueron los siguientes: a) compartir las experiencias personales, familiares y académicas de los estudiantes participantes, mediante técnicas innovadoras y que favorecen la implicación y motivación; b) desarrollar y afianzar la competencia clave de aprender a aprender; c) mejorar las habilidades académicas para la toma de decisiones, la auto-orientación y el uso de los recursos educativos existentes; d) y desarrollar competencias transversales que permitan a los estudiantes construir sus propios recursos y mecanismos de superación de dificultades, ayudándoles a transformar sus capacidades, conocimientos y habilidades para lograr el éxito educativo y profesional.

3.2 *Desarrollo metodológico*

En cada aplicación, los cuatro módulos se implementan en un ciclo de siete reuniones llevadas a cabo por los Formadores de Grupo Narrativo (NGTS) que han sido entrenados en el uso de la metodología (Freda, 2014). Si bien varían los contenidos, el esquema de trabajo (circuito metodológico) en cada sesión es el mismo y aparece representado en la figura 2.



Fig. 2. Desarrollo de las sesiones

Así, cada sesión comienza con un input diferente según el código discursivo que se trabaja (metáforas, imágenes, escritura o cuerpo). A través de cada código discursivo se ofrece a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su experiencia en la universidad, en ocasiones, desde una perspectiva sincrónica, focalizada en puntos temporales concretos (por ejemplo, los exámenes), y en otras ocasiones desde un enfoque diacrónico, que implica recorrer toda la experiencia académica. A partir de este estímulo, el estudiante reconstruye su experiencia a nivel individual y después a nivel colectivo por medio del debate grupal y el contraste de experiencias. El circuito metodológico se repite en cada módulo con un progresivo nivel de profundidad. Para apoyar este proceso existe un Dossier de materiales para el estudiante (Freda, 2014).

En la figura 3 se presentan los contenidos de los diferentes módulos. Como se puede apreciar, la metodología incorpora un cada vez mayor nivel de implicación del alumno, en tanto que se empieza con códigos discursivos poco invasivos (lemas e imágenes) y se van introduciendo niveles más complejos para la reflexión (narraciones y cuerpo).

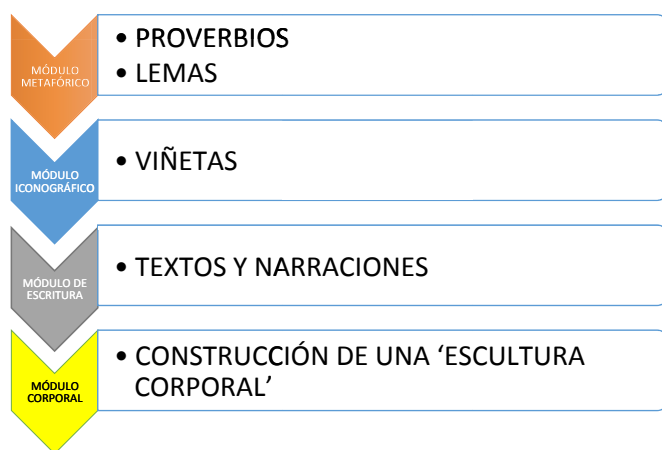


Fig. 3. Contenidos de los diferentes módulos

De forma global, la metodología ofrece a cada estudiante la oportunidad de comenzar a pensar en sí mismo como un sujeto activo, capaz de influir eficazmente en su carrera universitaria. Además, la combinación de los cuatro códigos narrativos permite aumentar la comprensión del significado de la experiencia universitaria, a la vez que estimula los diferentes niveles del proceso reflexivo.

Un aspecto esencial es el trabajo grupal, que anima a los estudiantes a encontrar distintos significados de su experiencia al activar distintos puntos de vista. Se trata de un intercambio que promueve la identificación de puntos comunes y/o diferenciales, lo que permite entender los estados mentales propios y de los demás. El grupo de iguales no solo da consejos y apoyo, sino que también se constituye en un espejo sobre el que reflejar la propia experiencia.

3.3 *Evaluación*

Todo el proceso formativo ha sido evaluado a través de diferentes medios. Por un lado, los formadores debían cumplimentar una hoja de registro del proceso formativo durante el desarrollo de las diferentes sesiones en la que daban cuenta de sus impresiones generales de la experiencia en su día a día. Al final del curso, los formadores también cumplimentaban el cuestionario final en el que se recaba toda la información descriptiva sobre cómo se ha desarrollado el curso y las opiniones del formador sobre el mismo.

En cuanto a los estudiantes, los instrumentos de evaluación se han centrado en aspectos y momentos diferentes:

1. Formulario de entrada (aplicado antes del curso), para identificar si los estudiantes cumplían los criterios de selección establecidos respecto del rendimiento y sus características sociales.
2. Escala de reflexividad (antes y después del curso), que consiste en un instrumento que permite medir la competencia reflexiva a partir de las narraciones de los estudiantes.
3. Diferenciales semánticos (antes y después del curso), para explorar las actitudes iniciales y finales sobre sí mismos, sus estudios, etc.
4. Cuestionario de satisfacción (después del curso), centrado en conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia formativa en la que han participado.
5. Cuestionario de seguimiento (seis meses después del curso), en el que a través de preguntas abiertas y preguntas tipo Likert se recaba información sobre la evolución académica y social que ha tenido el alumnado después de participar en el curso.
6. Entrevista de seguimiento (seis meses después del curso), en la que, con un formato abierto y en profundidad, se indaga sobre cómo el curso ha mejorado su experiencia en la universidad.

La información recabada a través de estas estrategias ha permitido, por un lado, mejorar la propuesta formativa de la primera a la segunda edición (evaluación del proceso) y, por otro, determinar los resultados conseguidos por esta en cuanto a competencias de los estudiantes (evaluación de resultados).

4. Las voces de los estudiantes: experiencias y resultados del proyecto

En este texto, nos centramos en presentar los resultados de las entrevistas de seguimiento, ya que esta estrategia nos ofrece una información rica y en profundidad de las experiencias de los/as estudiantes, una vez transcurridos seis meses de su participación en el curso. Al relatar su experiencia formativa, hay dos cuestiones que emergen de forma destacada en los testimonios de los participantes.

En primer lugar, todos relatan cierta confusión inicial en cuanto a la dinámica formativa que implica el itinerario de mediación narrativa (NMP), y la consiguiente confrontación con sus expectativas de partida. Tanto en las evaluaciones como en las entrevistas mantenidas, los participantes relatan su idea inicial de estar matriculados en un curso sobre técnicas de estudios. A medida que trascurren las primeras sesiones van comprobando que la metodología adoptada en el curso les exige un modo de participación distinto al que están acostumbrados. En algunos de ellos, esta confusión persiste durante el resto de sesiones, y se convierte en frustración por no ver cumplidas sus expectativas iniciales sobre lo que significaría trabajar la competencia de “aprender a aprender”. La mayoría, en cambio, consiguen engancharse progresivamente en el enfoque narrativo y en las distintas técnicas de reflexividad que se van proponiendo:

“Todos los que fuimos al curso pensamos que iba a ser otra cosa completamente, e íbamos todos buscando esto, que era lo que realmente necesitábamos, unas técnicas de estudios, unas formas de controlar los nervios, por decirlo de alguna manera, de cómo estudiar, de cómo... cuando lo hablábamos allí, que estábamos en los pasillos esperando a alguien, todo el mundo decíamos, pero esto no es lo que esperábamos” (Entrevista 3).

En segundo lugar, se constatan también diferencias relevantes en los niveles de satisfacción y aprovechamiento de esta experiencia formativa, en parte como consecuencia de lo anterior:

“Pero sí que es verdad que a mí me dio la sensación de que muchos de los alumnos estaban ahí... al encontrarse con la decepción de no ser lo que esperaban, como que lo dieron todo por perdido. Y ya iban por... “me dan créditos de libre configuración, voy y ya está”. Entonces había un contraste bastante amplio entre los que iban verdaderamente porque se sentían mal o que querían así... de esto, que los que iban sólo por los créditos” (Entrevista 2).

Esta diferencia en los niveles de aprovechamiento del curso no sólo se manifiesta en las actitudes hacia la metodología narrativa en la que se basa en el curso. En algunos casos hay evidencias de ganancias significativas en la capacidad de reflexividad de los participantes, medida a través de una escala que se aplica a sus relatos sobre la experiencia universitaria antes y después de la formación.

Entre los principales beneficios que los participantes asocian con su experiencia formativa destacan claramente tres elementos:

- a) La mejora de la imagen que tienen de sí mismos/as como estudiantes. En líneas generales, casi todos los participantes coinciden en señalar que el curso les ha ayudado a reelaborar de forma más positiva la visión de sí mismos en tanto que universitarios, así como de sus posibilidades de transformar su propia trayectoria académica. En este sentido, sus palabras están impregnadas de cierto optimismo en cuando a la responsabilidad que tienen para mejorar su rendimiento académico.

“Nos unificamos todos en decir: todos han pasado por esta fase, entonces vamos a colaborar de manera en que cada uno modifique cada postura de la manera en la que ha podido verlo, ha podido sentirlo, y vernos tanto como estábamos, como estamos y a lo que queremos llegar” (Entrevista 2).

- b) El aumento de la capacidad de análisis de su propia trayectoria académica. Son capaces de pensar de manera más positiva sobre sí mismos, en parte, porque poseen más herramientas de auto-análisis. Pueden discernir con mayor claridad cuáles son los elementos que parecen estar incidiendo en su desempeño académico, y qué parte de control personal pueden ejercer sobre ellos para tratar de mejorarlo.

“Sabía cuál era el foco o creía saber cuál era el foco, pero no tenía manera de enfocararlo, de meterle mano a lo que es la cosa. Sabía que tenía poca motivación, a pe-

sar de que estaba en la carrera que sabía me gustaba, que desde siempre he querido hacer y que no he perdido ganas de seguir haciéndola, pero me faltaba algo que me empujara en el día a día. La motivación a largo plazo la tenía muy clara, pero no tenía una pequeña motivación. Entonces, pues sí que me ha ayudado en eso. Más que en ver el problema, que creo que ya lo sabía, en poder agarrarlo y decir: no me vas a llevars tú a mí, te voy a llevar yo a ti” (Entrevista 2).

c) El desarrollo de pautas de integración y autonomía en su rol como estudiantes universitarios. En general, aseguran estar adoptando un papel más activo como estudiantes, haciendo uso de servicios o facilidades que antes no solían considerar. Similarmente, su actitud en clase es más participativa. Y, más allá del funcionamiento académico, se sienten también más integrados en la dinámica social de la universidad.

“He estado hablando con el profesor, intento ir a tutorías antes intentaba sentarme la última porque me da muchísima vergüenza, no levantaba la mano para preguntar nada, no salía a corregir nada, prácticas, intentaba entregar los menos casos prácticos posibles, cuando decían “el caso práctico se va a corregir el clase” por si me sacaban. Y este segundo cuatrimestre me he sentado en primera fila, he levantado la mano cada vez que tenía dudas, he entregado todos los casos prácticos que me han puesto, si me han llamado para salir, he salido” (Entrevista 3).

“Me ha servido también, con los compañeros de la universidad. Eso es verdad, se me iba a olvidar. Con los compañeros de la universidad ahora incluso tengo más relación. Parece que he aprendido a conocer sus necesidades, también. He aprendido también a cómo hablar con ellos y a lo mejor ayudarlos cuando están en una situación de apuro. Entonces, el poder ayudarlos, compartir experiencias, es como si no acabara nunca el curso al fin y al cabo, porque dentro de ti siempre tienes ese sistema ya creado de autoayuda y de ayuda a la gente” (Entrevista 1).

5. Discusión e implicaciones

La implementación positiva del proyecto en cuatro países europeos garantiza la solidez del enfoque, proceso y resultados del proyecto INSTALL, que aspira a influir de manera importante la formación y el acompañamiento de los estudiantes universitarios, dentro y fuera de Europa. El proyecto tiene implicaciones

para las políticas universitarias, la mejora del éxito académico, los procesos de orientación personal y académica, y la innovación de las metodologías de formación.

Los resultados muestran una mejora de la función reflexiva en todos los grupos que siguieron la formación en universidades de las ciudades de Sevilla, Nápoles, Bucarest y Maynooth, que consideramos representativas del ecosistema universitario europeo. El aumento en los valores de la escala sobre reflexividad fueron particularmente evidentes en el caso de Italia. En el caso de los grupos de la universidad de Sevilla, la media de la escala de reflexividad fue 2,2 antes de iniciar la formación, y subió a 3,2 tras la realización del curso INSTALL. En consecuencia, podemos concluir que la intervención realizada fue eficaz desde un punto de vista de prueba empírica. Por otra parte, las valoraciones cualitativas, las entrevistas y los comentarios informales de los estudiantes son, en general, muy positivos (aunque también ha habido críticas negativas de un número muy reducido de estudiantes).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, pensamos que la metodología INSTALL constituye un modelo pertinente, fiable y de contrastada eficacia, que puede ser propuesto de manera general en el contexto universitario europeo. Además, creemos que este modelo puede ayudar a profundizar y mejorar el acompañamiento y la orientación académica de los estudiantes universitarios en general, más allá de las categorías de estudiantes no tradicionales y desventajados con los que hemos trabajado en el desarrollo del proyecto.

Agradecimientos

Esta es una publicación parcial del proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN), dirigido por la Dra. Maria Francesca Freda de la Universidad Federico II de Nápoles (Italia), y en el que participaron además los siguientes socios: National School of Political and Administrative Studies (Bucarest, Rumania), National University of Ireland in Maynooth (Irlanda) y la Universidad de Sevilla (España). La información y perspectivas que se ofrecen en esta comunicación reflejan únicamente el punto de vista del autor y de la autora, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea podrán ser consideradas responsables de las opiniones contenidas en el presente texto.

Referencias

- Allen, J. A. & Fonagy, P. (2008). *Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Biesta, G. J. J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. F. (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*. London/New York: Routledge.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fonagy, (2002). *Psicoanalisi e Teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P. et al. (2009). A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-focused Psychiatric Consultation and a School Systems-focused Intervention to Reduce Aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 607-616.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Freda, M. F. (Ed.) (2014). *Install. Innovative solutions to acquire learning to learn. Operational manual and guidelines for the narrative group trainers*. Roma: Aracne.
- González-Monteaquedo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, 3, 131-147.
- Meehan, K. B. et al. (2009). Measuring Reflective Function with a Multidimensional Rating Scale: Comparison with Scoring Reflective Function on the AAI. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 57, 208-213.
- Merrill, B. y González-Monteaquedo, J. (2010). Experiencing Undergraduate Learning as a Non-Traditional Adult Student: A Biographical Approach, in L. Gómez, D. Martí e I. Candel (Eds.): *International Conference on Education, Research and Innovation 2010. Proceedings CD*. Valencia: IATED, 5046-5054.
- Michavila, F. (dir.) (2012). *La universidad española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Disponible en http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Madrid: MECED. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Orr, D., Gwosć, C. & Netz, N. (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Padilla-Carmona, M. T. (2012) Widening participation in Spanish higher Education: Will the current reform promote the inclusion of non-traditional students?. In Hin-

- ton-Smith, T. (Ed.). *Widening Participation: Casting the net wide?* London: Palgrave Macmillan, 228-244.
- Padykula, N. L. & Horwitz, M. (2011). Using Psychodynamic Concepts to Measure Interpersonal Competencies during Social Work Training. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 9, 1, 48-61.
- Santiago, S. et al. (2009). *Review of tertiary education in Spain*. Paris: OCDE.
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.

15.

Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Ampliación de Capitales Sociales y Culturales de Estudiantes Vulnerables: Avanzando hacia la Equidad en el Aprendizaje en la Universidad de La Frontera

Ricardo H. Herrera
Universidad de La Frontera

Abstract

In a context of social responsibility and attention to the cultural, social and cognitive diversity of students, especially those entering college; the University of La Frontera (UFRO) located in Temuco, Chile, is investing significant financial and human resources to provide equal learning opportunities to the most vulnerable students that make up 74% of its enrollment. It is argued that if universities are not involved in the transition from high school to university studies, the permanence of these students will be at serious risk, affecting the equity of higher education that would tend to reproduce inequalities that are already present in the lower levels of the educational system. The uncertainty that occurs on college freshmen can be addressed through curricular opportunities that allow them to explore their skills and expand their cultural, social and cognitive capital. Although there are personal factors that influence academic achievement, we try to establish that the responsibility for the retention and academic success lies not only in the student: institutions, imparting teaching and support teams are required to provide the conditions, expectations and opportunities needed for these indicators have a good level of achievement. Consistent with this view it is argued that personal, social and academic skills of students must be developed by initiatives that involve the institution as a whole.

1. Expectativas, Acceso y Logro: Desafíos Para la Educación Superior

La Universidad de La Frontera se encuentra ubicada en Temuco, capital de la Región de La Araucanía de la República de Chile. Esta es la región del país que exhibe los peores índices de desarrollo humano. Constituye entonces, todo un reto preparar profesionales en esta región multicultural, en la que las tensiones étnicas y los conflictos sociales se combinan con una economía que sólo ha adi-

cionado valor agregado marginal a sus productos. En esta tarea ha resultado fundamental el establecimiento de un perfil que describa, en sus rasgos generales, las características de los estudiantes que anualmente ingresan a la Universidad. Compilar, sistematizar y analizar estos antecedentes provee, tanto de un grupo de evidencias, como de un conjunto de desafíos. En el primer sentido, los datos confirman que una importante proporción de estudiantes exhiben una alta vulnerabilidad socio-económica, con códigos culturales restringidos, habilidades sociales limitadas, además de deficiencias en áreas del conocimiento esenciales en la actividad universitaria. Un 81% proceden de la IX Región de La Araucanía, un 93% provienen de colegios públicos o subvencionados, un 75% pertenece a los quintiles I, II y III de estratificación socio.-económica, un 83% obtiene ayuda financiera para solventar sus estudios, y cerca de un 24% declara ascendencia mapuche.

El acceso a la educación superior puede complicarse por el amplio rango de la oferta disponible para los estudiantes secundarios y por las restricciones estructurales derivadas de la condición socio-económica de los mismos. A lo anterior se debe agregar que tanto la elección de una carrera como las posibilidades de éxito en la consecución de un título profesional, está influenciada por la experiencia estudiantil previa al ingreso a la universidad. Esto es especialmente válido en la estructura de la matrícula de la Universidad de La Frontera. De ese modo, si no se interviene desde la universidad en términos de apoyar la transición de los grupos más vulnerables, la permanencia de estos estudiantes se verá en serio riesgo, afectando la equidad de la educación superior que tenderá a reproducir las desigualdades que ya vienen marcadas desde los niveles anteriores del sistema educacional. La incertidumbre que se produce en los estudiantes universitarios de primer año podría ser enfrentada a través de oportunidades curriculares que les permitan explorar sus capacidades y expandir sus capitales culturales, sociales y cognitivos.

En ese sentido, la política de expansión de la oferta en educación superior, da señales confusas a los estudiantes secundarios. Los estudiantes perciben correctamente que pueden ingresar a la universidad, aunque no entienden lo que se espera de ellos en la educación post-secundaria ni las universidades comprenden muy bien como encauzar estas expectativas que ellas mismas han contribuido a desarrollar. Lo que sí se puede argumentar como necesario es la colaboración y la comunicación mucho más fuerte entre los sistemas de educación secundaria y postsecundaria; comunicación que debiera ayudar a los estudiantes a entender lo que necesitan saber y ser capaz de hacer para lograr satisfacer sus expectativas.

En muchos casos, esto puede motivar a los estudiantes a tomar más en serio sus estudios secundarios. Actualmente, nuestro sistema educativo crea una ruptura significativa entre la escuela secundaria y la universidad. Pero como la educación superior es cada vez más necesaria para acceder a la mayoría de los empleos razonablemente bien remunerados, esta marcada división es cada vez más problemática y constituye uno de los más grandes desafíos que aborda la Universidad de La Frontera.

Las acciones y desafíos de la formación profesional en la Universidad de La Frontera están comenzando a prestar especial atención al perfil de quienes ingresan, como también han dedicado tiempo y esfuerzo en la determinación de las necesidades de quienes tienen la responsabilidad de formar a los nuevos profesionales. Los académicos han recibido apoyo técnico, orientación metodológica y capacitación disciplinaria en la ejecución de sus labores pedagógicas. Estas acciones se inspiran en el convencimiento que los estudiantes requieren de apoyos y herramientas más complejas, muchas de las cuales no fueron suministradas a los profesionales que hoy tienen a cargo labores de enseñanza. Esta ha sido la principal motivación de las numerosas acciones de perfeccionamiento impulsadas por la Universidad de La Frontera para facilitar la transición de estos estudiantes entre su egreso de la enseñanza secundaria y el ingreso y permanencia en la universidad.

La transición entre la Educación Secundaria y la Educación Superior está atrayendo cada vez más el interés de intelectuales, académicos y administradores por igual (Yorke y Longden, 2008). Si consideramos que la transición es el conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza secundaria – ya sea científico humanista o técnico profesional – y la incorporación a la universidad en calidad de estudiante, la necesidad de establecer programas institucionales que tengan por objeto apoyar la transición de las diferentes cohortes de estudiantes garantizando al mismo tiempo ambientes de aprendizaje estimulantes, atractivos y de alta calidad, es mayor ahora que nunca antes.

En esa perspectiva, todas las investigaciones demuestran claramente los beneficios económicos de la educación superior tanto en su rentabilidad social como privada. Obtener un título profesional tiene grandes beneficios económicos. Las expectativas de ingreso a la universidad se han incrementado dramáticamente en las últimas dos décadas, sin embargo, las tasas de titulación total y oportuna dejan mucho que desear. Así, la transición de la educación media o secundaria a la universidad es un fracaso para muchos. Este fracaso es el resultado

de una variedad de causas, entre las cuales comienzan a aparecer aquellas relacionadas con la inseguridad de los propios estudiantes que pueden sentir que no están preparados para la educación superior, y aquellas relacionadas con las fallencias que muestran las universidades para enfrentar con éxito los desafíos que presentan la diversidad social, cultural y cognoscitiva de los nuevos contingentes de estudiantes que están ingresando a sus aulas.

La sociedad ha encomendado a la Universidad tres funciones principales: la investigación y creación cultural, la docencia y la extensión, las cuales se apoyan en dos funciones internas que son la gestión y el perfeccionamiento académico; éstas están imbricadas y son interactivas, de modo que resulta difícil aislarlas unas de otras. Para los propósitos del presente documento, nos referiremos a sólo una de ellas, la función docente. Se entiende por docencia la actividad central, eje, en el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista específico, la docencia se comprende como un proceso organizado, intencionado y sistemático, a través del cual se promueven, se dirige, se conducen o facilitan aprendizajes significativos y acreditables.

En términos generales, se puede decir que la docencia es todo un proceso de reproducción y cambio cultural, orientado a la formación y el desarrollo de las personas que participan en él y que recibe una acreditación válida dentro de la cultura en la cual se realiza. Ello a través de la interacción formadora, la transferencia de información y la construcción de conocimientos. El proceso de reproducción y cambio cultural consiste básicamente en la re-elaboración, codificación, procesamiento y comunicación de una parte de la información acumulada y disponible en la institución en un momento histórico y en la re-elaboración, modificación y ampliación de los horizontes del capital cultural disponible en nuestros educandos.

2. Elementos de Diagnóstico de la Docencia Para Atender la Diversidad

Asistimos a un tiempo histórico notable por las demandas y exigencias que se nos hace a quienes estamos preocupados de la calidad de la formación que entregamos a quienes depositan su confianza en nosotros y por su intermedio, a la sociedad toda. En el contexto de nuestra Universidad de La Frontera, al definir a la docencia como prioridad dentro de la complejidad de las situaciones pro-

blemáticas que debemos afrontar, lo hacemos con el firme convencimiento de la responsabilidad que nos cabe en hacernos cargo de la coyuntura histórica que vivimos, para no quedarnos a la deriva de tiempos inciertos. En este sentido, se hace menester tener una aproximación a dos categorías de problemas que agrupan los problemas más urgentes relacionados con la docencia que requieren de intervención para acercarnos a una docencia de calidad.

a) Incapacidad para atender efectivamente las demandas del entorno.

En términos generales podemos señalar que una de las mayores preocupaciones que asiste al quehacer académico de las universidades chilenas en la actualidad, dice relación con el mejoramiento de la calidad de la formación de profesionales y científicos capaces de enfrentar en términos flexibles, integrativos, creativos e inteligentes los desafíos del desarrollo nacional. La modernización, la innovación acelerada de los medios tecnológicos y productivos, la problemática de la pobreza y las desigualdades sociales, las complejidades de las relaciones inter-étnicas, entre otros fenómenos, ponen de manifiesto la necesidad de contar con diseños y prácticas adecuadas a enfrentar este desafío.

Sin embargo, y a pesar de existir consenso en relación a las interpretaciones que hacemos de las complejidades del entorno social, existen restricciones estructurales que frenan nuestra capacidad de responder efectivamente a las demandas del entorno. Estas restricciones se relacionan más con los supuestos teóricos y epistemológicos (nuestras nociones de conocimiento, aprendizaje, enseñanza) que movilizamos en nuestras prácticas de formación, que con las deficiencias en infraestructura. Muchas veces creemos que basta mejorar en los aspectos de dispositivos educacionales de apoyo a la docencia (equipos, medios audiovisuales, disminución de los planes de estudio, cambios constantes y permutas entre asignaturas y pre-requisitos) para desarrollar una docencia de calidad. Sin embargo, los porfiados hechos nos muestran y demuestran que siempre hay algo que nos falta o que no consideramos cuando diseñamos nuestros curricula de formación. Mi interpretación es que ello ocurre debido a que las presuposiciones que subyacen a los diseños de nuestros curricula son equivocados. Pensamos que si la realidad aparece como más compleja, debemos entonces, y como consecuencia lógica, agregar una “asignatura” que dé cuenta de esa complejidad.

En otra perspectiva, la satisfacción de demandas sociales por formación profesional universitaria y la atención a la diversidad, establece exigencias a la for-

mación profesional y científica que aborde la problemática del desarrollo humano no como una mera acumulación de capital económico o cognoscitivo, sino como un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logre en él la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social que caracteriza la ecología social del mundo moderno. Esta formación debe ser impulsada con una docencia adecuada a tales propósitos, lo que significa un esfuerzo considerable de mejoramiento cualitativo de la función docencia en nuestra Universidad de La Frontera. Esta, debería tener una dinámica tal que nos permitiera tener mayores garantías de eficiencia y eficacia en la transición secundaria-universitaria y atención a la diversidad en la formación de profesionales contando con una estructura capaz de interpretar adecuadamente las señales del entorno social y una estructura flexible que permita atender los requerimientos del medio social.

b) Esquema profesionalizante, compartimentalizado, rígido y obsolescencia de nuestras presuposiciones.

Aun cuando existen distintas perspectivas sobre lo que significa la “profesionalización” y sus implicancias para el proceso de transformación de la enseñanza, considero que toda actividad profesional está compuesta de dos elementos claves que conforman su identidad: un determinado cuerpo de saberes formales y una autonomía en el trabajo. Estos dos elementos están estrechamente vinculados en una asociación de dependencia recíproca. De este modo, el saber formal le confiere al ejercicio profesional un sentimiento de propiedad y es la práctica social, lo que los profesionales hacen tanto en cuanto ciudadanos y agentes productivos, lo que les otorga el reconocimiento ajeno de pertenecer a un grupo profesional legitimado social y epistemológicamente para intervenir con autonomía y responsabilidad en el campo educacional. Cuando estos dos elementos, el saber y el ser, no se hacen distintivos en el hacer, se produce una crisis de reconocimiento social de la actividad profesional.

Tradicionalmente se ha considerado al quehacer profesional y a las “prácticas de formación” como la aplicación de un conocimiento de tipo experto que subordina al conocimiento práctico. Se piensa que el conocimiento experto no surge de la práctica sino que proviene desde “afuera” y que debería aplicarse en la intervención técnica, de una manera cuanto más predecible, mejor. De la misma manera, tradicionalmente las “prácticas de formación” se realizan una vez que el proceso de conformación de conocimiento educacional experto, teórico,

ha sido completado por el estudiante. Esta práctica se concibe como una actividad aplicada, cuya excelencia y evaluación consiste en la capacidad del alumno de mantenerse fiel a las prescripciones científicas y teóricas que le son externas.

Esta visión de la naturaleza del conocimiento se corresponde con una visión mercantilista del quehacer educativo y de la vida, que se estructura como imágenes donde el éxito y el progreso aparecen como resultado de la racionalidad instrumental y eficaz en el corto plazo. Se corresponde también con una idea positivista de la producción, legitimación y utilización del conocimiento desprovisto de los contextos sociales, prácticos y políticos donde éste se construye. En estos términos los problemas humanos y educativos se pretenden reducir a problemas técnicos relegando la consideración de los aspectos éticos y morales de ellos. En este sentido, la actividad profesional se ve reducida a una mera intervención mecánica gobernada por expertos que elaboran códigos que la hacen menos comprensible y accesible a la comprensión por parte de los alumnos.

¿Cómo solucionamos este problema, nuestro problema de creer que es la acumulación de contenidos, entregados en una docencia frontal, instructivista, desprovista de la consideración de los contextos más amplios, la que “forma” a nuestros alumnos? ¿Cómo construimos procedimientos evaluativos adecuados que retroalimenten el proceso de formación en la perspectiva que queremos impulsar y a la que me he referido anteriormente? ¿Cómo construimos identidad en conjunto con saberes universales relevantes para las distintas profesiones?

En la búsqueda de respuestas a estas preguntas urgentes y relevantes parto de la premisa de que un profesional es aquella persona que no solo es capaz de asumir, sino que realizar su autonomía de juicio, es decir, es capaz de expresar y defender las razones (dando argumentos y aportando evidencias) que sustentan sus decisiones y acciones y es también capaz de hacer juicios sobre su propia formación. En este sentido debemos reconocer que después de más de 5 años de estar insertos en un proceso de formación, nuestros alumnos terminales han ido conformando una visión de la realidad social donde como futuros profesionales tendrán que actuar.

En este contexto, el académico debería transformarse en un facilitador e iluminador de nuevas comprensiones, a través del planteamiento de relaciones entre el conocimiento de los alumnos, los saberes universales que se quieren construir y el contexto social más amplio. Deberá ayudar en el proceso de reflexión y búsqueda de respuestas. El carácter singular de los escenarios, de las culturas y de los contextos, exige una actuación profesional específica que no se deriva de aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y prin-

cipios. Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y sub-culturas, el estudiante necesita no de un registro de respuestas estereotipadas y rígidas, sino de un pensamiento crítico capaz de adecuarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación.

Un proceso como el reseñado anteriormente es difícil que pueda construirse en solitario. Además no tendría ningún sentido hacerlo. Los desafíos planteados se relacionan con la como la enseñanza pueda hacerse más educativa y esto es algo que muy difícilmente puede ser dilucidado sin colaboración. La educación, la reflexión sobre ella, sobre lo que es, sobre lo que debiera ser, y lo que es posible hacer no encuentra su respuesta en una sola perspectiva: la nuestra individual. Necesita del contraste, la comparación, la discusión, para ampliar nuestros horizontes y entender mejor nuestras propias posibilidades y responsabilidades. Es necesario aprender qué sucede con la formación. La mejor forma de hacerlo es partir de la incertidumbre y reflexionar en forma rigurosa y compartida sobre las experiencias de formación existentes. Considero que un espacio adecuado para esa discusión lo constituye el currículum.

3. La Transición en Una Perspectiva Holística: El Rol del Currículum

Como ya se ha señalado, la transición entre la Educación Secundaria y la Educación Superior se está convirtiendo en un foco de atención y estudio en el mundo universitario. Como consecuencia, y con el agregado de los indicadores de calidad que utiliza el Ministerio de Educación, existe una preocupación creciente por el éxito académico, la retención y la apropiación cultural de los estudiantes que ingresan a primer año en nuestras universidades. Aun cuando hay factores personales que influyen estos indicadores, por ejemplo, problemas de financiamiento y falta de compromiso con los estudios, la responsabilidad por la retención y el éxito académico no reside solamente en el estudiante: las instituciones, la docencia que imparten y los equipos de apoyo tienen la obligación de entregar las condiciones, las expectativas y las oportunidades necesarias para que esos indicadores tengan un buen nivel de logro.

Consistentes con esta visión Reason, Terenzini y Domingo (2007) han argumentado que las competencias personales, sociales y académicas de los estudiantes tienen que ser desarrolladas por iniciativas que comprometan a la institución como un todo. Sin embargo, lo que se presenta en las universidades chilenas y extranjeras son iniciativas aisladas, algunas de escaso alcance y otras muy

interesantes pero desarticuladas de las políticas institucionales. Se requiere entonces, de enfoques más holísticos y sustentables en el tiempo. Este es un aspecto central de los desafíos todavía por resolver en la Universidad de La Frontera. Examinaremos a continuación los principales componentes de ese desafío.

Las universidades todavía sueñan y trabajan en función de la posibilidad de integrarse interinstitucionalmente, sin darse cuenta que la integración y la coordinación más necesaria es aquella que dice relación con la coherencia que debe existir para atender los requerimientos de aprendizaje de estudiantes que son más diversos de lo que estamos dispuestos a admitir. Incluso se da el caso de universidades donde puede haber más diversidad intra institucional que interinstitucional. Por lo tanto, permanece el desafío de establecer los puentes adecuados para una apropiada transición en los aspectos tanto académicos como administrativos y de soporte en un sector de la educación que se masifica a pasos agigantados.

Los imperativos señalados anteriormente, imponen la necesidad de una pedagogía o sistema de enseñanza que se haga cargo efectivamente de estos nuevos requerimientos de aprendizaje, una especie de pedagogía de la transición, término que engloba una conceptualización de la transición que debiera tener una capacidad óptima para responder a las necesidades de aprendizaje de cohortes diversas. En un sistema de enseñanza diseñado para atender necesidades de aprendizajes diversos, el contexto es muy importante para construir un marco apropiado que evidencie el grado de compromiso institucional con el aprendizaje y la inserción de los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad. Este marco debería basarse en dos preceptos principales:

- a) Los estudiantes deben considerarse fundamentalmente como aprendices si es que queremos que tengan una experiencia universitaria exitosa. No se trata de minimizar la importancia del curriculum informal ni de las interacciones sociales y/o comunitarias que necesitan ser reconocidas y apoyadas, pero es dentro del curriculum formal o académico que los estudiantes deben encontrar su lugar y ser apoyados para trabajar en términos de conseguir el dominio de las competencias que se requieren para el mejor desempeño profesional.
- b) En su primer año, los estudiantes tienen necesidades de aprendizaje especiales que emergen de las transiciones social y académica que están experimentando. El curriculum de primer año debe apoyarles, desde muchos puntos de partida diferentes, para que inicien un camino que les permita hacerse autónomos con respecto a sus propios aprendizajes.

El análisis de la literatura y experiencias internacionales (Yorke y Longden, 2008) muestran que hay dos áreas de actividades institucionales que permiten establecer más y mejores oportunidades de éxito en la transición. Estas áreas son el compromiso institucional con el aprendizaje de los estudiantes y la incorporación efectiva de ellos a través de una gestión proactiva de la transición. Desde aquí emergen una serie de temas que es necesario abordar con cuidado:

- a) La identificación de influencias curriculares y extracurriculares, teniendo especial cuidado en la importancia de la relación entre ellas, desde la cual emerge la necesidad de dispositivos que permitan juntarlas para darle coherencia a la transición.
- b) El dispositivo más importante para reunir las actividades curriculares con las extracurriculares es el currículum que definido en forma amplia, debería tener el potencial que reúna el conocimiento con la experiencia social y cultural del estudiante en transición.

La integración de Experiencias de Aprendizajes Curriculares y Extracurriculares

Uno de los fundamentos más importantes para el primer año de transición es trabajar holísticamente hacia la conjunción de las variadas iniciativas que, aunque bien intencionadas, pueden estar desconectadas unas de otras. En ese sentido, las instituciones deberían crear políticas y estructuras organizacionales que entreguen un enfoque comprensivo, integrado y coordinado para el primer año universitario. Estas políticas y estructuras debieran supervisar y alinear los esfuerzos de una transición exitosa. Una experiencia de transición coherente se verifica y mantiene a través de la cooperación efectiva entre las Vicerrectorías y Direcciones de Asuntos Académicos, las Vicerrectorías y/o Direcciones de Asuntos Estudiantiles y otras unidades administrativas. Esta cooperación debe complementarse con actividades de capacitación y desarrollo del personal académico y administrativo y contar con el soporte financiero apropiado. En ese sentido, los esfuerzos que se hacen en las universidades en términos de la orientación de los estudiantes que recién ingresan, no deberían considerarse como un hito, sino como un proceso que debería extenderse por lo menos durante el primer semestre.

En este proceso, para asegurar el éxito de la transición, se deberían abordar temas tales como el desarrollo de la alfabetización académica y de competencias socio-culturales, la facilitación de la relación entre pares, la ayuda del soporte no

académico, la mediación para el aprendizaje y la orientación acerca de asignaturas y carreras. Sabiendo que estos temas son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes, es difícil no pensar que ellas deberían ser impulsadas desde el currículum. Tal como lo señala Tinto (2007), el éxito estudiantil no emerge desde el azar: Es el resultado de un conjunto de estrategias intencionadas, estructuradas y proactivas que deberían ser coherentes y sistemáticas en su naturaleza y que suponen estar alineadas cuidadosamente en la consecución del mismo propósito. Lo anterior tiene implicancias en el modo como conceptualizamos el currículum, que es un segundo tema de gran relevancia.

La Consideración del Currículum Como el Instrumento de Integración

La necesidad de integrar los esfuerzos de transición requiere de un ambiente de gestión del conocimiento y de los aprendizajes. Cuando dejamos de mirar desde la periferia y examinamos el potencial del currículum como organizador, queda claro que éste es el mejor mecanismo para la articulación de expectativas, oportunidades y condiciones pedagógicas favorables que garanticen la equidad de la transición. Bajo esta conceptualización, y debido a que enmarca la experiencia de todos los alumnos de primer año, el currículum puede favorecer la transición y retención de estos estudiantes y se convierte en el mecanismo integrador entre el conocimiento y la experiencia cultural más amplia que viven estos estudiantes.

La experiencia internacional, de la que nuestro país no es la excepción, muestra que como resultado de la masificación de la Educación Superior, ha habido una focalización en la heterogeneidad estudiantil y que los desafíos de la mediación en ese contexto heterogéneo se han enfrentado en un ambiente escaso de recursos. Sin embargo, con toda su diversidad, los estudiantes llegan a la Educación Superior con la expectativa común y legítima que se les entreguen todas las oportunidades y apoyo en sus aprendizajes (Kift y Nelson, 2005). Creemos que es dentro del currículum del primer año donde los estudiantes deben ser apoyados no solo para la transición, sino que también como una base fundamental para su posterior desempeño académico y profesional (Harvey, Drew y Smith, 2006).

En este trabajo, el currículum se conceptualiza ampliamente para incorporar la totalidad de la experiencia del estudiante en su formación a nivel terciario. En este sentido, el currículum incluye los aspectos académicos, sociales y de apoyo

al aprendizaje del estudiante focalizándose en las condiciones educacionales que incluyen las oportunidades más allá de lo formal que se pueden ofrecer para que los estudiantes tengan éxito en sus carreras. Desde esa perspectiva, el curriculum es lo que está dentro de nuestro control institucional y es el lugar donde se espera que los estudiantes encuentren nuestro apoyo y compromiso. Enfrentar la transición de otro modo, es dejar el éxito estudiantil al azar, debido a que nuestras respuestas quedarán descontextualizadas y desde la perspectiva de los estudiantes, lejanas de sus necesidades de aprendizaje.

Sin embargo, este cambio focal en el diseño del curriculum de primer año no está exento de dificultades. No existen experiencias nacionales ni internacionales ejemplificadoras. Se requiere que tanto los académicos como los equipos directivos y líderes institucionales compartan sus visiones para diseñar el curriculum de primer año como respuesta a la creciente diversidad de las cohortes que están ingresando a la educación terciaria. La capacitación de los académicos y profesionales involucrados en el logro de esta agenda, es un tema crítico. Proponemos que el diseño curricular intencionado del primer año de Universidad pueda enfrentar los temas más críticos de la transición. Dentro de ellos encontramos la cooperación institucional

La Cooperación y Compromiso Institucional: Clave Para la Transición Exitosa

Los esfuerzos y compromisos individuales para el mejoramiento de la experiencia de los estudiantes de primer año, particularmente en su dimensión curricular, son necesarios pero no suficientes. Para que este trabajo se implemente en forma exitosa, los actores institucionales deben coordinar sus iniciativas, muchas de ellas tremendamente valiosas pero dispersas, y trabajar juntos para sobrepasar la compartimentalización de las áreas académicas, administrativas y de apoyo para levantar así una visión y propuesta holística gestionada sistémicamente y que por supuesto, es más que la suma de sus partes. Aun cuando este trabajo es desafiante y difícil, creemos que es la clave para alcanzar mayor eficiencia institucional en la promoción de la equidad y del aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en transición.

En suma, la experiencia internacional muestra que hay muchas experiencias valiosas para enfrentar los desafíos de la transición, pero la mayoría de ellas se realizan en forma aislada y con escaso presupuesto. A la fecha, lo que caracteriza las experiencias nacionales e internacionales en lo relativo a la transición son

los enfoques centrados en actividades co o extra-curriculares, estrategias focalizadas en servicios de soporte y apoyo compensatorio a los aprendizajes, programas de inducción u orientación, tutorías académicas, actividades sociales y programas de enriquecimiento cultural.

Esta situación se puede mejorar con el establecimiento de compromisos institucionales globales, con la integración de políticas y prácticas asociadas y con el involucramiento activo de académicos y profesionales que ayuden a construir un ambiente propicio para que los estudiantes de primer año encuentren el apoyo necesario para el logro de sus expectativas personales y académicas. La herramienta que aquí se plantea es la conjunción de estrategias curriculares y co-curriculares en un curriculum de diseño intencionado y definido en sentido amplio, que debería implementarse a través del expertizaje compartido de conocimientos y habilidades de académicos y profesionales en un ambiente institucional comprometido con una experiencia de transición óptima tanto a nivel de política como de la prácticas.

Lo anterior podría lograrse identificando las condiciones que inhiben el diseño curricular. Dicho de otro modo, se trata, a través de un enfoque sistémico, de identificar las contradicciones entre los elementos componentes de un sistema de enseñanza o pedagogía de la transición. Dicha pedagogía puede articularse como un conjunto de principios curriculares interconectados que operen como soporte al aprendizaje, al éxito y a la retención de los estudiantes de primer año. Estos principios, podrían estar constituidos por definiciones operacionales de Transición, Diversidad, Diseño, Articulación, Evaluación y Seguimiento y Monitoreo. El despliegue de estos principios debiera facilitar la articulación de los estudiantes al nuevo ambiente, mediar el apoyo al aprendizaje y desarrollar el conocimiento y competencias necesarias que debiesen estar contextualizadas y ancladas a través del curriculum.

La Importancia de Una Pedagogía de la Transición Para la Equidad

En la actualidad en nuestro país un 75% de los estudiantes son los primeros miembros de una familia en asistir a una universidad. Estos estudiantes tienen vidas complejas y aportan a las instituciones una gran diversidad cognoscitiva. Muchos provienen de sectores rurales y de niveles socioeconómicos bajos. En los próximos años esta situación se acrecentará en la medida que el sistema de educación terciara siga ampliando su cobertura. Una pedagogía de la transición de-

be dar cuenta intencionada y proactivamente de esta situación y debe buscar mediar la realidad de la diversidad de las cohortes que ingresan a la universidad con la ampliación de su capital cultural.

El punto es que si no gestionamos y centramos el currículum en la experiencia de estos estudiantes, las posibilidades de éxito académico, desempeño profesional y movilidad social quedan librados al azar. Frente al incremento de la diversidad, la provisión de igualdad de oportunidades en el aprendizaje a través del currículum está en nuestras manos y control institucional; dicho de otro modo, constituye un imperativo legal y moral enfrentarlo con éxito.

No hay otro espacio en la Universidad donde esta reestructuración importe más que en el primer año, cuando hay muchas dudas acerca del futuro de las nuevas cohortes. Es por esta razón que hay mucho que ganar a partir del replanteamiento del carácter del primer año y el desarrollo de programas coherentes y cuidadosamente alineados cuyo propósito sea el asegurar que todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, sean capaces de aprender y persistir en el curso de sus vidas tanto académica como profesional.

Por otra parte, una pedagogía de la transición implementada apropiadamente, podría optimizar la oportunidad de comprometer a los estudiantes con sus estudios y con la institución, abriendo la posibilidad de desarrollar un fuerte sentido de pertenencia eliminando una causal de deserción, por lo que se podrían asumir beneficios privados e institucionales.

La Importancia de la sincronía entre política y práctica

Los actores institucionales necesitan estar integrados y coordinados para asumir enfoques más holísticos y sustentables, de alcance institucional que trasciendan los compartimentos estancos ya sean académicos, administrativos y de apoyo. Para ello, pensamos que se deben asumir enfoques que vayan de la cúspide a la base y viceversa, obteniendo así un conjunto de acciones intencionadas. Partiendo de la base a la cúspide, sugerimos que las instituciones necesitan antes que nada, identificar y coordinar las iniciativas dispersas para garantizar la sustentabilidad y coherencia de las acciones en todas las áreas institucionales. A partir de allí, y con un enfoque desde la cúspide a la base, podría promoverse un modelo de acción institucional cuyo propósito sea la construcción de una cultura académica que, en términos retóricos y prácticos, sea la preocupación de toda la comunidad universitaria.

Bibliografía

- Harvey L., Drew S., Smith M. (2006). *The first year experience: A literature review for the Higher Education Academy*.
- Kift S. M., Nelson K. J. (2005). Beyond curriculum reform: Embedding the transition experience. In A. Brew, C. Asmar (Eds.), *Higher Education in a changing world: Research and Development in Higher Education* (pp. 225-235). Milperra, NSW: HERDSA.
- Reason R. D., Terenzini P. T., Domingo R. J. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.
- Tinto V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Yorke M., Longden B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK: Final Report*. York, UK: Higher Education Authority.
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/FYE-FinalReport.pdf>

16.

Pratiques discursives et double conséquence sur l'évaluation des pratiques d'apprentissage et de formation en milieu universitaire

Michel Dispagne
Université des Antilles et de la Guyane

Abstract

The reflection we are developing in this article concerns the observation of an institution of higher education, one of the francophone universities, the University of the French Antilles and Guyana, located in the American-Caribbean zone and which comprises three universities in three French territories: university center of Guyana, university of Guadeloupe and university of Martinique. The research set out to identify the defining categories of students' profile in the path of their study path from the initial conditions to the bachelor's degree. The research analyzes, through the investigation of discursive / narrative practices, devices related to the fluctuation of attendance, catalogue and record the students' active status conditions and how it is promoted the success of the students in their transition to higher levels.

Introduction

La réflexion que nous développons dans ce présent article porte sur l'observation d'un établissement d'enseignement supérieur, l'une des universités francophones, l'université des Antilles et de la Guyane, implantée dans la zone américano-caribbe et qui comporte trois universitaires sur trois territoires français: pôle universitaire de Guyane, pôle universitaire de Guadeloupe et pôle universitaire de Martinique. Elle accueille habituellement à la rentrée de chaque année universitaire diverses promotions d'étudiants désireux de se former et de s'investir dans des niveaux d'enseignement tels qu'ils ont été définis par la réforme, en 2005, du système français de l'enseignement supérieur. Cette organisation demandée par les plus hautes instances de l'État et imposée dans toutes universités françaises s'inscrit en définitive dans le cadre général de l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur vis-à-vis des normes européennes selon le sché-

ma ternaire L, M, D dont chacune des lettres se réfère à la fois à un niveau de formation et à un diplôme: L: Licence; M: Master; D: Doctorat.

Nous nous proposons dans l'observation menée au premier abord de cibler des données statistiques tirées d'un document (Juillet 2013)¹ de l'établissement, propres à la filière des sciences de l'éducation concernant les promotions d'étudiants sur plusieurs années ayant préparé le master professionnel. Nous les avons définis comme point de départ d'un travail de recherche interrogeant deux sources discursives pour apporter un éclairage sur ce qui peut expliquer les résultats fournis par les étudiants au terme de leur formation dans une des UFR de l'université des Antilles et de la Guyane, l'UFR Lettres et Sciences humaines (LSH), celle ouverte sur le pôle universitaire de Martinique. Les données exploitées portent particulièrement sur des paroles entendues et des étudiants inscrits en M, précisément au niveau du Master spécialité professionnelle Ingénierie des Actions d'Insertion et Développement Local (IAIDL) de la mention Éducation et Formation. et sur les étudiants tenus par les enseignants intervenant dans la formation.

Les Sciences de l'éducation regroupent uniquement une troisième année de licence (L3) et un master mention «Éducation et Formation» décliné en deux spécialités, l'une Recherche, Master Apprentissage Formation Insertion (AFI); l'autre Professionnelle, Master Ingénierie des Actions d'Insertion et Développement Local (IAIDL). Chacune des spécialités du master comporte deux années formation (M1ère année et M2ème année). De plus, le document statistique sur les effectifs de l'UFR Lettres et Sciences humaines affiche des informations sur quatre années universitaires (2009-2013) et pour chacun des niveaux de formation. Les symboles «NF» signifie «Non Fourni». Autrement dit, les chiffres n'ont pas été communiqués par l'administration de l'UFR des LSH.

1 Le document de l'établissement comporte des tableaux statistiques d'inscrits, d'admis et d'ajournés de douze filières (Anglais, Espagnol, Lettres Modernes, Créole, Histoire, Géographie, Infocom, Sciences de l'éducation, FLE, ALS, Arts plastiques et Traductologie) représentant deux niveaux de formation: L et M et fournissant des données chiffrées sur quatre années universitaires. Le tableau ne fournit pas des données pour l'ensemble des étudiants inscrits en Master 2 dans l'année universitaire 2012-2013. Cette absence de chiffres s'explique parce que les jurys de master 2 n'ont pas été réunis du fait que les étudiants, la plupart, n'ont pas soutenu leur mémoire et donc n'ont pas eu de notes permettant de renseigner statistiquement au niveau M2 la case des admis et des ajournés.

– L3, nous avons les chiffres suivants:

2009-2010: Inscrits 88; Admis 51; Ajournés 37
2010-2011: Inscrits 60; Admis 33; Ajournés 28
2011-2012: Inscrits 55; Admis 28; Ajournés 27
2012-2013: Inscrits 40; Admis 16; Ajournés 24

– M1AFI, nous avons les chiffres suivants :

2009-2010: Inscrits 63; Admis 56; Ajournés 7
2010-2011: Inscrits 35; Admis 22; Ajournés 13
2011-2012: Inscrits 20; Admis 14; Ajournés 6
2012-2013: Inscrits 22; Admis 7; Ajournés 15

– M2AFI, nous avons les chiffres suivants:

2009-2010: Inscrits 351; Admis 288; Ajournés 63
2010-2011: Inscrits 61; Admis 23; Ajournés 38
2011-2012: Inscrits 53; Admis 19; Ajournés 34
2012-2013: Inscrits 39; Admis NF; Ajournés NF

– M1 IAIDL, nous avons les chiffres suivants:

2009-2010: Inscrits 58; Admis 33; Ajournés 25
2010-2011: Inscrits 29; Admis 16; Ajournés 13
2011-2012: Inscrits 37; Admis 30; Ajournés 7
2012-2013: Inscrits 19; Admis 13; Ajournés 6

– M2 IAIDL, nous avons les chiffres suivants :

2009-2010: Inscrits 25; Admis 11; Ajournés 14
2010-2011: Inscrits 62; Admis 22; Ajournés 40
2011-2012: Inscrits 54; Admis 20; Ajournés 34
2012-2013: Inscrits 45; Admis NF; Ajournés

L'observation et l'analyse du document chiffré dont l'objectif premier est d'une part de fournir un tableau de données relatives à l'évolution des effectifs des masters de 1^{ère} et de 2^{ème} années restreints à la filière des sciences de l'éducation et couvrant une période triennale universitaire, allant de septembre 2009 à juillet 2012² ; d'autre part d'indiquer les pourcentages à la fois de réussites et d'ajournés par rapport au nombre d'inscrits.

Notre intérêt aurait pu porter sur le suivi de la courbe variationnelle du nombre d'entrée d'étudiants d'une année à l'autre dans ce master professionnel de l'UFR Lettres et Sciences Humaines et nous interroger sur la fluctuation de cet effectif au moment justement où l'on parle de manière générale de baisse des effectifs, entre autres universités, dans cette université française située dans l'espace américano-caraibe et ce sans distinction des pôles universitaires englobant trois régions, la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique.

Bien que la problématique de l'effectif soit importante et préoccupante dans cet établissement d'enseignement supérieur implanté en contexte franco-caribéen, et présent sur les trois pôles universitaires, nous avons préféré soumettre le document porteur d'informations chiffrées à une autre exploitation et entreprendre une autre analyse, celle centrée sur l'observation critique de ces résultats de ces mêmes étudiants obtenus durant cette même période pluriannuelle. Cette orientation est en quelque sorte motivée par un fait répétitif selon lequel, à chacune des délibérations semestrielles résultant des notes qui sanctionnent d'une façon générale les évaluations sommatives des étudiants, et en particulier des étudiants du master professionnel Ingénierie des Actions d'Insertion et Développement Local (IAIDL) de 1^{ère} et de 2^{ème} année, il en ressortait du côté de la réflexion des enseignants-formateurs, quasiment à l'identique, les mêmes remarques. Celles-ci expriment que «la plupart des étudiants des deux promotions n'ont pas le niveau requis», les prérequis ne sont satisfaisants, «les copies d'examen ne sont pas de bonne qualité», «celles-ci ne reflètent pas un savoir assimilé et structuré», excepté, disent-ils, «une faible proportion d'étudiants qui se distinguent dans chacune des promotions et qui fournissent un travail d'étude et de recherche relativement acceptable». Par ailleurs, ils avancent également la remarque suivante selon laquelle «chaque année, nous sommes confrontés à la mê-

2 Document de l'administration de l'UFR LSH, pôle universitaire de Martinique, édité en décembre 2012.

me situation problématique révélée par des résultats catastrophiques obtenus et variant peu d'une année à l'autre»³. C'est donc ce malaise et cette préoccupation exprimés dans les discours des pratiques pédagogiques des formateurs – universitaires comme professionnels – qui nous ont décidé à porter singulièrement notre attention et notre réflexion sur un autre objet de réflexion et qui constitue le titre de notre article et que nous libellons ainsi:

1. Pratiques discursives et double conséquence sur l'évaluation des pratiques d'apprentissage et de formation en milieu universitaire

La question qui marque le point de départ de l'orientation de notre réflexion et va alimenter son développement se résume ainsi: Que peut-on produire comme nouvelles observations issues des données chiffrées du tableau «Evolution des effectifs 2009-2012» et pour chaque niveau de Master, 1^{ère} et 2^{ème} années?

Le tableau des chiffres indique trois rubriques qui deviennent dans notre observation trois paramètres importants à savoir «inscrit», «admis» et «ajourné». Il va de soi que quelques précisions sont à fournir de suite à propos de ces paramètres pour la clarté du propos. Le paramètre «inscrit» recouvre une double information. L'étudiant est, dans sa démarche initiale à l'université, inscrit dans un premier temps administrativement et dans un second temps pédagogiquement. Cette seconde inscription porte sur la discipline retenue et le choix des matières qu'il a à valider sur les deux semestres que constitue une année universitaire. Les deux autres paramètres sont autant pour l'administration universitaire que pour l'étudiant des références utiles pour l'évaluation de l'établissement et pour l'évaluation propre à l'étudiant. Le paramètre «admis» indique que l'étudiant a validé l'ensemble des semestres de formation, soit l'un ou l'autre des semestres et ce si la compensation d'un semestre n'apporte pas lors du calcul des délibérations finales de réajustement permettant la validation de l'année. Le paramètre «ajourné» dénote quant à lui que l'un ou l'autre semestre n'a pas été validé ou les deux semestres ne l'ont pas été. Dans le tableau qui a trait à notre observation, quand

3 Ce petit corpus de paroles est un exemplaire de ce qui est entendu constamment dans de nombreuses réunions pédagogiques des formateurs de la filière et/ou lors des délibérations des évaluations des étudiants effectuées à la fin des semestres par l'équipe de formateurs de la filière des sciences de l'éducation.

on examine les données de chaque niveau du master professionnel IAIDL⁴, puis des deux niveaux à la fois, on aboutit aux remarques suivantes:

Pour le Master 1^{ère} année IAIDL, au niveau de la première année de la période triennale (2009/2010), sur 58 étudiants inscrits, près de la moitié des inscrits ont été ajournés. Il en est de même pour la deuxième année. En revanche, dans l'examen de la troisième année (2011/2012), on relève une faible quantité d'ajournés, à savoir 7 étudiants par rapport à un effectif de 37 étudiants inscrits. D'une façon générale, sur un total d'un effectif de 124 étudiants en Master 1^{ère}, on a 45 étudiants ajournés soit un plus de la moitié des inscrits.

Pour le Master 2^{ème} année IAIDL, au niveau de la première année (2009-2010), sur 25 inscrits, plus de la moitié de l'effectif a été ajourné. Il en est de même pour la seconde année (2010-2011) et pour la troisième année (2011-2012). D'une façon générale, sur un total d'un effectif de 141 étudiants en M2, on a 88 ajournés soit un chiffre très nettement supérieur à la moyenne (47). En agrégeant les chiffres des deux niveaux de formation sur les trois années, on obtient un effectif de 265 étudiants dont 133 étudiants ajournés. Autrement dit, il y a autant d'étudiants admis (132) que d'étudiants ajournés (133).

Nous sommes en face de deux catégories d'étudiants, l'une dont le profil réel est en adéquation avec le profil pensé, institué, défini au départ et qui donne les résultats attendus à savoir ceux faisant partie de la réussite; l'autre dont le profil réel ne correspond pas au profil défini est en deçà des résultats attendus. Les résultats produits sont marqués par l'échec. L'écart n'est certes pas à généraliser, car il ne concerne qu'une partie de la population estudiantine de l'établissement. C'est cet ensemble d'individus – marqués par l'échec – qui nous préoccupe. Ils constituent l'objet de notre analyse et que notre réflexion entend éclairer en profondeur. Face à cet état de fait, nous avançons l'idée suivant lequel des failles cognitives voire l'absence d'un certain savoir existent au niveau des prérequis nécessaires à la formation entreprise soit en Master 1^{ère} soit en Master 2^{ème}.

2. Matériel et méthodes

Du point de vue méthodologique, nous avons récolté précisément trois types de données et ce à deux niveaux d'observation, celui relatif aux différentes promo-

4 Ingénierie des Actions d'Insertion et Développement Local.

tions d'étudiants à qui nous avons dispensés des formations. Nous nous sommes limité aux trois dernières années précédant l'année universitaire: 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. De plus, de par notre fonction à la fois d'enseignant et de responsable de ce Master professionnel en question, lors de nos enseignements et lors des séances de mise au point avec les étudiants, nous étions en maints contacts avec eux et également témoins des difficultés qu'exprimaient certains par moments.

Les évocations de nature évaluative ressortaient à plusieurs moments. Elles s'appréhendaient au commencement d'un nouveau cours, à l'approche des évaluations tant formatives que sommatives et dans la période suivant une évaluation. Cependant, les remarques verbales n'étaient pas notées systématiquement. Elles suivaient plutôt deux modalités: une notation immédiate du contenu des échanges et une notation différée. Globalement sur les trois années indiquées précédemment, nous avons bénéficié de ces moments d'échanges, dans dix huit séances de cours, tous masters confondus.

Le deuxième niveau d'informations enregistré dans le cadre méthodologique posé concerne les discours de l'équipe pédagogique dont les membres interviennent en 1^{ère} année et/ou en 2^{ème} année de ce master. Il concerne également l'équipe pédagogique élargie œuvrant dans la filière des sciences de l'éducation, et dont les membres dispensent leurs formations appartenant à d'autres masters de la même discipline, celle des sciences de l'éducation. Il apparaît que les moments d'informations de l'équipe pédagogique élargie correspondent à des moments formels, ceux relevant de réunions pédagogiques mensuelles, ceux relatifs aux délibérations semestrielles, précisément aux validations des procès-verbaux des notes se référant aux deux semestres suivant le schéma européen LMD. Les échanges pédagogiques ont porté constamment et sur le résultat des moyennes obtenues, notamment celles inférieures à la note 10 et sur l'analyse en amont des différentes notes obtenues dans les différentes matières de la spécialité du diplôme. La synthèse de ces moments d'échanges suit un double mouvement. Elle est consignée dans un procès-verbal (PV) par le responsable de la filière, puis transmis par message électronique à l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est cela qui a constitué un corpus d'informations importantes que nous avons versées à notre recherche et qui renvoie, en substance, pour la période 2009-2012, à 24 procès-verbaux.

Le troisième type de données sur lequel notre analyse s'est appuyée est orienté vers le contenu d'un document administratif d'évaluation produit annuellement. Nous en avons déjà parlé voire exploité. Il est édité habituellement à la

fin du dernier semestre de l'année universitaire. Il renferme à chaque fois le même type de données relatives aux effectifs par diplôme et par niveau. Ces données deviennent significatives, précisément, quand elles sont saisies dans une globalité, donc produites sur plusieurs années. Ce sont ces données qui se retrouvent dans le tableau des chiffres qui nous a été assigné par l'administration, et que nous avons utilisé. Il porte le titre «Évolution des effectifs 2009-2012».

Quant aux références théoriques qui ont alimenté constamment notre travail de recherche, elles ont contribué par ailleurs à éclairer surtout notre réflexion sur la question des partenaires institutionnels et une place a été faite aux acteurs du système universitaire et des rapports divers qu'ils instaurent. Et ceci dans la mesure où ils interviennent au cœur du système où il appartient à certains de dispenser des formations au bénéfice d'autres partenaires, qualifiés d'apprenants et ce dans un double objectif de transmission et d'appropriation des savoirs. Ces acteurs en question sont les étudiants et les enseignants. Elles ont permis de privilégier, par exemple, la notion relative aux «dispositifs d'accompagnement» des étudiants. À ce propos, nous avons parcouru, entre autres lectures, l'article synthèse de Christophe Michaut (2003) à propos de «l'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités». Dans cette perspective, la notion de pédagogie différenciée utilisée par l'enseignant a été abordée et examinée dans le cadre de notre réflexion menée en contexte universitaire. Ce qui nous a conduit à faire une halte informative dans l'espace réflexif de Laure Endrizzi et à participer à la lecture instructive de son dossier «Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique» (2011)⁵. L'apport incontournable de Pierre Pastré (2011)⁶ sur le passage du «tacite» à «l'explicite» dans son ouvrage «La didactique professionnelle» qui interroge le processus d'appropriation du savoir chez l'apprenant met plutôt l'accent sur l'importance de la conceptualisation/formalisation du savoir intériorisé. Ariel Doulière (2006), dans son mémoire⁷ de Master «Si les salariés savaient tous qu'ils savent» en apporte une explicitation significative. Dans cette opération intellectuelle, la capacité de maîtriser l'entretien d'explicitation (Pierre Vermersch, 1994)⁸ est nécessaire. Cette réflexion est relayée dans les exposés d'Henri Boudreault sur «la didactique pro-

5 Dossier d'actualité veille et analyse, n° 64, septembre 2011.

6 «La didactique professionnelle».

7 Les savoirs tacites: «si les salariés savaient tout ce qu'ils savent!».

8 L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale.

fessionnelle» (2010)⁹ et également dans la réflexion développée par Isabelle Vinatier (2013)¹⁰ où le professionnalisme de l'enseignant est de mise pour un accompagnement efficient de l'apprenant avec pour finalités les compétences attendues. Ces finalités centrées sur la notion de «compétence» nous ont introduit entre autres lectures dans la lecture de deux ouvrages, celui de Jacques Leplat (1997)¹¹ et celui de Guy Le Boterf (2000)¹². Nous noterons que Jacques Leplat s'est appuyé sur deux disciplines, celle de la psychologie et celle de l'ergonomie qui focalisent l'attention sur les activités de travail formative et leur analyse. Mais, nous avons associé à ces disciplines une troisième, celle de la sociolinguistique où le discours et les représentations jouent également un rôle significative dans l'appréhension des situations humaines, d'éducation et de formation. C'est dans cette perspective qu'a été convoqué l'ouvrage collectif d'Isabelle Vinatier et Marguerite Altet, «Analyser et comprendre la pratique enseignante» (2008). Les réflexions des auteurs ont contribué également à questionner notre propre contexte universitaire d'enseignement et d'apprentissage. Nous y reviendrons de manière plus circonstanciée dans la partie discursive réservée à cet effet.

4. Résultats

Deux types de réactions formalisées par deux types de discours constitueront les points centraux de cette partie.

La première série de discours rassemble diverses réactions que nous avons recueillies auprès d'étudiants inscrits d'une année à l'autre, entre 2009 et 2012. Celles-ci convergent vers un même discours étudiantin à savoir que les investissements opérés par les étudiants, donc dans le cadre de leur formation respective, les efforts qu'ils ont réalisés pour réussir ont eu, disent-ils, un faible voire une absence d'impact sur leurs parcours respectifs d'apprentissage et de formation. Et, l'état des résultats obtenus au terme des évaluations est un indicateur manifeste. Il n'est pas bon. De plus, l'analyse des enquêtes révèle que la te-

9 Cours dispensé à l'UQUAM dans un enseignement en formation professionnelle et technique.

10 «La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant».

11 «Regards sur l'activité en situation».

12 «Construire les compétences individuelles et collectives».

neur de ce discours n'est pas le propre des étudiants interrogés, notamment ceux ayant obtenu des notes nettement en dessous de la moyenne et se retrouvant par conséquent ajournés. Ce discours est renforcé également par celui d'étudiants qui ont malgré validé leur année de formation. Ils estiment que leurs résultats respectifs ne sont pas brillants. L'explication vient du fait que les notes assignées à ces derniers sont certes au-delà de 10. Ils ont la moyenne. Mais, malgré tout, ces notes proches de la moyenne impliquent de manière flagrante une réussite très moyenne ayant un fort impact dans leur employabilité. Ces étudiants, rappelons-le, suivent un master professionnel, dont la finalité est reconnue à travers des compétences bien ciblées et consignées dans le Référentiel de l'institution universitaire et mise à disposition des entreprises sur la plateforme PARI¹³ de l'UAG.

La deuxième série de discours regroupe des échanges issus de l'équipe pédagogique dont les membres (universitaires et professionnels) interviennent dans le Master professionnel 1^{ère} et 2^{ème} années. Ces échanges ont été produits dans les moments formels que l'on désigne par l'expression «Réunions pédagogiques». Nous les avons recueillis de façon formelle dans les procès-verbaux transmis. C'est le même constat qui est affiché. Il fait écho aux propos tenus par les étudiants. Les notes, disent-ils, et de manière unanime sont catastrophiques. Bien que certains étudiants obtiennent leur moyenne, ils ont, disent les enseignants de la discipline, des lacunes théoriques et méthodologiques importantes qui viennent grever les divers enseignements du cursus du niveau M du LMD. Ces lacunes sont facilement repérables dans les évaluations tant formatives que sommatives. De plus, l'équipe pédagogique souligne clairement que les travaux dirigés, privilégiant des activités cognitives, pratiques et interactives et visant à clarifier et à renforcer les apports théoriques ne produisent pas des changements significatifs en termes d'évolution dans les pratiques d'apprentissages et de productions écrites des étudiants concernés. Les différents membres de l'équipe pédagogique (universitaires et professionnels) soulignent aussi que le niveau de compréhension de la plupart des étudiants en master est aléatoire et donc insuffisant. La littéracie de certains des étudiants porte des failles visibles à travers

13 PARI: Plateforme d'Accompagnement Pour la Réussite et l'Insertion. C'est un service du Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) de l'UAG, BAIP qui lui-même est partie intégrante du SUIO (Service Universitaire d'Information et d'Orientation): <http://-pari.univ-ag.fr/> (consulté le 17/10/2013).

les différentes productions relevant des évaluations assignées. Au final, les progrès ne sont pas conséquents au vu des résultats affichés. Ni l'enseignement prodigué par les formateurs ni l'appropriation du savoir attendu des apprenants étudiants n'atteignent leur but final, celui de la réussite des étudiants et celui de l'efficacité et de l'efficience des moyens déployés par les enseignants en l'absence de «dispositifs d'aide» formalisés à ce niveau de formation.

5. Discussion

De ce constat précédent, on en revient à la mise en débat du regard croisé qui pousse à comparer «le profil défini» de l'étudiant par l'institution, et dans le cursus master et «le profil réel» de l'étudiant se révélant à travers les diverses activités données au cours de ce cursus. L'écart entre ces deux profils est manifeste. Et pourtant, l'entrée dans le cursus en 1^{ère} année et en 2^{ème} année de master ne s'opère pas de façon anarchique. Le dispositif de formation est clair et les conditions d'entrée sont bien définies dans l'ensemble des universités françaises en général et à l'Université des Antilles et de la Guyane, en particulier. À ce propos, lors des discussions avec l'équipe pédagogique, la question de l'entrée des étudiants dans le cursus a été posée. Comment ont-ils pu, compte tenu de leur niveau, accéder au cursus?

L'examen des conditions de recrutement a été abordé et l'équipe s'est interrogée sur les failles qui ont pu rendre inopérants les filtres d'entrée. Le constat qui est fait est le suivant. L'obtention de la licence autorise l'entrée en M1 mais sans que l'on puisse déterminer d'emblée, de la part de l'étudiant, un parcours de formation sans embûche dans le cursus ni non plus prédire une réussite aux examens. De plus, les initiatives locales, sorte de tutorat informel de la part de certains enseignants, n'ont pas d'impact réel sur cette réussite en question. Comme le souligne Magali Danner (2000), en se référant au tutorat en licence, ce sont plutôt les tuteurs qui en tirent davantage profit que les étudiants tutorés. Contrairement au tutorat institué en France pour le cursus licence en 1998 qui dans le cadre du PRL (Plan Réussite Licence) fonde un accompagnement méthodologique et pédagogique pour favoriser la réussite des étudiants en licence, rien n'est mis en œuvre comme accompagnement pour les étudiants du cursus Master. De plus, ce dispositif d'aide à la réussite en faveur des étudiants de licence n'obtient pas les résultats de réussite escomptés. Faut-il pour autant le rejeter comme moyen à adapter au bénéfice des étudiants du cursus Master?

Dans le cadre de l'université des Antilles et de la Guyane en général et de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines en particulier, le PRL est un échec. Ce constat fait écho à l'évaluation de ce dispositif d'aide que donne Christophe Michaut qui souligne dans son article l'effet non significatif de ce dispositif dans la recherche qui a été menée de fait sur un seul établissement dans le premier cycle universitaire. Bien entendu, ajoute-t-il, une telle recherche doit être confirmée par d'autres travaux. Le déficit théorique et méthodologique souligné lors de la dernière réunion pédagogique en fin d'année, en juin 2012, a provoqué à la rentrée de l'année universitaire de 2012, un sursaut pédagogique dans la filière des sciences de l'éducation. Il a conduit à la mise en place de séminaires de recherche en direction des étudiants de la 2^{ème} année. L'objectif a été au départ sélectif, à savoir développer des automatismes en matière de méthodologie pour faciliter la démarche de recherche des étudiants devant produire un mémoire et le soutenir en fin d'année. Chaque membre de l'équipe pédagogique était appelé à présenter sa recherche mais en la faisant de manière didactique, au point qu'il utilisait l'espace d'échanges pour revenir sur certaines étapes de la recherche. L'objectif poursuivi était de faire en sorte que le public étudiant puisse mieux en saisir les mécanismes.

L'évaluation de cette action dénote que du côté du discours des enseignants impliqués, il est dit qu'il y a eu peu d'assiduité des étudiants et pour les étudiants présents peu de questions posées. Du côté du discours des étudiants, c'est l'expression d'une incompréhension théorique dans les différentes thématiques abordées lors de ces séminaires. Les discours scientifiques entendus lors des séminaires n'ont pas rencontré d'échos auprès du public étudiant du fait que l'accès à ces discours était opaque pour lui, donc non compris. L'objectif soi-disant visé apparaît donc non concluant pour l'équipe pédagogique.

La question est de savoir si les différents objectifs tels qu'ils ont été transmis au préalable sont à même d'être entendus par l'assistance-cible. Ont-ils été suffisamment traduits pour conduire à être objet d'enseignement? Ne peut-on pas expliquer ce constat par le fait que la mise en œuvre de la décision de l'équipe pédagogique dans la mise en place des séminaires de recherche n'ait pas fait l'objet d'une discussion autour des postures à adopter et du protocole méthodologique à utiliser lors de ces séminaires? Cela a conduit à ne pas faire l'impasse sur l'interrogation suivante: Comment travaillent les enseignants des sciences de l'éducation auprès de ce public? Quelles analyses en tirer? Et, de celles-ci, on sera porté à répondre à l'interrogation suivante: Qu'est-ce qui a lieu de développer et d'adapter pour viser une efficacité réelle auprès des étudiants?

Le dossier que présente l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) à travers l'article de Laure Endrizzi (2011) est très instructif d'autant plus qu'elle souligne avec juste raison le caractère solitaire du travail pédagogique en contexte universitaire et l'absence de coordination de celui-ci. Je cite Endrizzi qui lui-même cite conjointement Alain Coulon et Saeed Paivandi (2008)¹⁴: «Le travail pédagogique reste cependant une activité solitaire, peu coordonnée. De multiples conflits sont susceptibles de réduire la possibilité d'une réflexion pédagogique collective». Dans le cadre de la prise en considération et de la mise à plat de l'activité pédagogique et des réflexions individuelles qui en résultent, on est encore dans ce qu'indique Laure Endrizzi (2011) «sous le couvert de la formation informelle et on reste en deçà de ce que souligne Jean-Marie De Ketele (2010) dans le titre de son article: «La pédagogie universitaire: un courant en plein développement» et de ce que présentent Marc Romainville et Nicole Rege Colet (2006)¹⁵ à travers l'ouvrage évocateur à savoir: «La pratique enseignante en mutation à l'université».

Conclusion

De ces éléments de réflexion mis en avant et développés ci-avant, et dans l'hypothèse de la mise en place par l'institution universitaire d'un PRM (Plan Réussite Master) avec formalisation de ce dispositif à l'instar du PRL (Plan Réussite Licence), quelques pistes préliminaires pour porter des réponses alternatives et opérationnelles à ce qui se passe dans le cursus de master s'offrent à nous. L'opérationnalité visée dans les situations décrites et dans cet article est, avec quelques réajustements contextuels posés, transposable dans d'autres systèmes d'éducation et de formation. Nous en précisons ici deux séries d'outils méthodologiques à savoir:

- La première, comme système d'aide, est analogue aux outils utilisés dans le dispositif accompagnement en licence. Nous en avons repéré deux modèles.

14 État des savoirs sur les relations sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IA-TOSS dans les établissements d'enseignements supérieurs, Paris: Observatoire de la Vie Étudiante (OVE).

15 Ouvrage collectif, Bruxelles, De Boeck.

L'un des dispositifs a été suggéré par Christophe Michaut (2003)¹⁶. La question de l'efficacité de ce nouveau dispositif, donc de ce premier modèle, réside dans une posture de veille institutionnelle à travers la réponse à l'interrogation suivante:

En quoi les moyens proposés endiguent à court terme et par voie de conséquence conduisent à prévenir les difficultés et les échecs des étudiants? Ce qui signifie que ce dispositif est à jumeler avec un dispositif qui l'évaluerait à un moment donné.

Le deuxième modèle comme système d'aide a une portée intégrative et demande également à un réajustement constant. Il est soumis au même questionnement que le précédent dispositif. Il prendrait la dénomination suivante: «Semestre de Préparation aux Etudes Supérieures de Lettres» (SPESL) ou encore la désignation suivante: «Contrat de Soutien Pédagogique» (CSP). Ces dispositifs, du point de vue méthodologique, demeurent manifestement des ressources institutionnelles pouvant être certes applicables au contexte qui est le nôtre mais également transposables dans d'autres contextes et dont la finalité première est de favoriser constamment l'intégration des étudiants dans leur cursus universitaire. Ils ont été utilisés au départ pour les étudiants en licence, mais peuvent être structurés pour être appliqués aux étudiants en cursus Master ayant de faibles potentialités à la réussite à la condition que l'accent préconisé par Pierre Pastré (2004) soit mis sur l'aide au passage des «savoirs tacites» aux « savoirs explicites, conscientisés» et où l'outil expérimenté par Pierre Vermersch et consigné dans son ouvrage «L'entretien d'explicitation» (1994) soit entre autres choses constamment convoqué dans l'accompagnement pédagogique des tuteurs-formateurs pour que les dispositifs utilisés produisent leur efficacité respective et conduisent les étudiants à la réussite.

- La deuxième série d'outils méthodologiques se décline dans la mise en œuvre d'un fonctionnement «réseaux» universitaires dont l'un des leviers «Ressources» serait dans l'existence et l'opérationnalité d'un «Centre de ressources en ligne» (CRL) avec des opérateurs d'aide intervenant sur un double volet à la fois informatif et orientatif. Dans le contexte de l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG), cette mise en place en réseaux s'inscrirait

16 L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités, n° 43.

dans une dynamique de coopération avec un autre levier «Ressource», celui dit de l'Observatoire Interrégional de Vie Etudiante-Insertion Professionnelle (OIVÉ-IP), ressource déjà opératoire à l'UAG mais agissant de manière isolée et avec un nombre insuffisant d'opérateurs professionnels. L'objectif, c'est que ces différentes ressources soient à même de fédérer des actions pédagogiques innovantes applicables, après adaptations, à d'autres espaces d'éducation et de formation d'une part et, d'autre part, de développer de manière pérenne des réflexions didactiques prenant en compte les contextes socio-anthropologiques multiples d'apprentissage locaux.

Bibliographie

- Boudreault H. (2010). *La didactique professionnelle*, cours à l'UQUAM, <http://dida-pro.wordpress.com/2010/02/> (consulté le 17/10/2013).
- Coulon A., Paivandi S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignements supérieurs*. Paris: Observatoire de la Vie Étudiante (OVE).
- Danner M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33, 1, pp. 25-41.
- Doulière A. (2006). *Les savoirs tacites: si les salariés savaient tout ce qu'ils savent*. Mémoire de Master Ressources Humaines spécialité «Conditions de travail et compétences», sous la direction de Pierre Huard, Université de la méditerranée, Aix-Marseille III.
- Endrizzi L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur: un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité: veille et analyse*, 64.
- Ketele (De) J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française en pédagogie*, 172, pp. 5-13.
- Knight P. T., Tait J., Yorke M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 3, pp. 319-339.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation*. Paris: Armand Colin.
- Michaut Ch. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et Formation*, 43.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Paris: PUF.
- Romainville M., Rege Colet N. (2006). (Eds.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.

Michel Dispagne

- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Vinatier I. (2013). *La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant*. Paris: de Boeck.

17.

Accompagnement biographique à l'université Projet professionnel et pluri-identité des étudiants

Anne Dizerbo
Université Paris 13/Nord

Abstract

This paper is about the analysis of a training course for bachelor students in education at Université Paris 13/Nord. The training approach relies on the paradigm of biographical research, drawing connections between theories of experience and theories of narrative identity. Taking into account the plural identity of the students, the approach aims at promoting the construction of their training and professional projects, thus leading them to lucid interactions with their environment. In fact, it is assumed that, while adapting to their environment the student also contribute to transforming it depending on the social and political project they hold and will hold as future social workers. Actually, the students are invited to put their educational experience into a narrative form, in a socialised sense. The plan aims at providing a pedagogic intercultural space from which the subject and a working community can emerge, and this through creative and rewarding interactions.

1. Introduction

Cette contribution présente et analyse un dispositif de formation mis en œuvre dans le cadre d'une charge de cours que j'assume au sein de l'université Paris 13, en licence de sciences de l'éducation « Intervention sociale et culturelle spécialisée en *Insertion et Intervention sur les Territoires*».

Intitulé «Atelier biographique de projet», ce dispositif, soucieux d'assumer la responsabilité sociale et culturelle qui incombe aux universités, s'inscrit dans le champ de la recherche biographique, s'appuyant notamment sur les théories de l'expérience de la *Bildung* allemande et la philosophie pragmatique de Dewey (2011). Prenant en compte la nécessité de construire un espace d'interculturalité dans une université de banlieue parisienne traversée par une grande hétérogénéité (les étudiants venant de différents horizons géographiques et chacun d'eux étant

par ailleurs traversé par une multiplicité identitaire), il repose sur la socialisation de récits des expériences éducatives réalisées par les étudiants. Dans un espace de reconnaissance propre à nourrir l'estime de soi nécessaire à un engagement social responsable, ce dispositif consiste à proposer aux étudiants des moments de *biographisation* de leur vécu éducatif. Il permet la construction d'un projet de formation et d'un projet professionnel visant une interaction lucide avec l'environnement auquel ils doivent s'adapter mais qu'ils contribuent aussi à transformer et qu'ils transformeront, en fonction du projet social et politique dont ils sont et seront porteurs en tant qu'intervenants sociaux.

Avant de le décrire plus en détails et d'en exposer et analyser les effets, il me semble important d'en démontrer les enjeux en apportant un éclairage théorique sur le processus de construction identitaire d'une figure d'étudiant.

2. Construction identitaire d'une figure d'étudiant

Pour comprendre l'intérêt du dispositif, il est intéressant de commencer par rappeler rapidement quels sont les enjeux identitaires de la construction d'une figure d'étudiant. J'en viendrai ensuite à mettre en évidence le lien entre l'expérience éducatif et la construction du projet de vie auquel s'intègre tout projet de formation, puis l'importance de la médiation narrative dans l'élaboration de ce projet.

2.1 *Enjeux identitaires de la construction d'une figure d'étudiant*

La mission de l'Université est de former des citoyens responsables en dispensant des savoirs et savoirs-faire nécessaires à l'insertion de l'étudiant dans la société. Elle se doit pour cela de permettre aux étudiants de développer un esprit critique et des capacités d'analyse, de l'accompagner vers l'autonomie.

Mais l'étudiant s'approprie ces objectifs définis par l'institution de façon singulière et vit son entrée et son appartenance au monde universitaire en fonction de son histoire et de ses relations (avec les membres de sa famille, les autres étudiants, les enseignants...)

Pour Abels-Ebert (2000, p. 15):

(...) notre rapport au savoir renvoie chacun et chacune à des problématiques profondément ancrées dans son histoire personnelle et réactive les

interrogations jamais résolues de notre petite enfance. Parce que savoir c'est, fantasmatiquement, faire face, ne plus dépendre de l'autre et de l'incertain, et légitimer nos choix, le rapport au savoir, sans cesse remanié, en perpétuelle évolution, structure chaque sujet dans son rapport au monde.

Le rapport singulier qu'un étudiant entretient avec le savoir universitaire, varie en fonction des stratégies d'attente qu'ont développées ou pas sa famille, de la manière dont elle vit le rapport à la culture et qui a conditionné en partie les précédentes expériences d'apprentissage qu'il a pu réaliser. Il varie également en fonction des rencontres et des activités réalisées dans d'autres groupes de socialisation et des attentes et autorisations de ces différents groupes.

A l'université, comme précédemment à l'école, les rituels (Wulf, 1999) forment et *produisent* l'apprenant. Or Wulf (1999), a montré que la scolarisation crée un conflit entre les rituels propres aux espaces de scolarisation et ceux des différentes communautés auxquelles appartient aussi l'enfant, ses "monde-de-vie".

Il me semble intéressant de s'appuyer sur ces observations portant sur le vécu de plus jeunes élèves pour comprendre la complexité de la situation de certains étudiants dont on s'étonne parfois qu'ils entrent dans l'enseignement supérieur sans toujours en comprendre et en accepter les enjeux, les codes, les rituels, les attentes institutionnelles semblant parfois désespérément vaines ou décalées par rapport aux agirs des étudiants.

Il est intéressant de remarquer que ceux-ci font d'ailleurs face au conflit qui les traverse en adoptant les mêmes stratégies que de plus jeunes élèves:

- ils peuvent manifester une adhésion totale aux normes en adoptant sans les contester les rituels prescrits par l'institution.
- ils peuvent manifester une défiance qui se traduit par la remise en cause systématique des rituels pouvant aller de la contestation à l'absentéisme, jusqu'à l'abandon.
- ils peuvent à adopter en partie les rituels prescrits, mais en s'économisant pour se protéger des attentes des enseignants estimées excessives tout en utilisant le système pour avancer dans leur parcours.

Aucune de ces stratégies n'exclut qu'un étudiant passe à côté d'une véritable entrée en formation quand son cursus ne prend pas sens dans un projet biographique plus global. Ce qui conduit d'ailleurs certains étudiants à abandon-

ner ou se réorienter devant les premières difficultés. L'adhésion la plus manifeste peut ne révéler d'autre finalité que d'obtenir un diplôme en vue d'une insertion professionnelle.

Dans tous les cas l'université échoue dans sa mission et ne peut assumer sa responsabilité sociale et culturelle vis à vis des étudiants lorsque ceux-ci se contentent avec habileté d'obtenir un diplôme sans pour autant véritablement s'engager dans un processus de formation.

Ce phénomène nécessite à mon sens une attention particulière et d'autant plus importante vis à vis d'étudiants de licence de sciences de l'éducation de Paris 13. En effet, ils intègrent une troisième année en venant de formations initiales ou de champs professionnels différents et par ailleurs ont connu des expériences éducatives très variées, suivant la culture dans laquelle s'inscrit leur famille, leur pays de scolarisation. Si certains sont déjà entrés dans une culture universitaire exigeant une grande autonomie, d'autres poursuivent un cursus après l'obtention d'un DUT ou d'un BTS, où reprennent des études après une première expérience professionnelle qu'une formation initiale n'a pas toujours précédée. Certains maîtrisent parfaitement la langue française, d'autres pas. Ils ne disposent pas des mêmes schémas de narration ni des mêmes modèles de construction identitaire. Et surtout, ils ne se connaissent pas encore et ne peuvent donc s'appuyer sur leur appartenance à un groupe pour affronter collectivement les difficultés qu'ils rencontrent dans l'appropriation de la culture universitaire française.

Pour éviter le décrochage des étudiants, ou une adhésion de surface aux normes qui ne leur permettrait pas d'entrer réellement dans un processus de formation tout au long de la vie sur lequel repose un véritable engagement citoyen, l'université se doit de les accompagner. Pour comprendre de quelle manière, il est intéressant de chercher à mieux cerner les interactions entre les expériences éducatives et l'élaboration d'un projet.

2.2 Expériences éducatives et projet

Dewey (2011), philosophe et pédagogue américain, montre que tout apprentissage repose sur une continuité des expériences. Les expériences éducatives devraient donc s'inscrire dans une expérience biographique globale, actuelle et vitale de l'apprenant, ici l'étudiant en licence.

Les acquisitions ne devraient pas apparaître comme figées mais constituent des clés pour ouvrir de nouveaux horizons. L'éducation pour Dewey (2011,

p.105) est une «reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future». En effet, chaque expérience éducative réalisée par l'étudiant devrait le transformer et garantir la qualité des expériences ultérieures. Or, si toute éducation authentique provient de l'expérience, toutes les expériences ne sont pas pour autant immédiatement ou également éducatives.

La théorie pragmatique de Dewey rejoint ici la philosophie éducative de la *Bildung*. Elle met également l'accent sur le fait que toute expérience n'est pas formatrice en soi. L'effet formatif d'une expérience s'appuie sur la réflexivité. Pour que les expériences éducatives soient émancipatrices et ouvrent sur un pouvoir de générer des projets, elles demandent à pouvoir être mises en sens.

Les philosophies éducatives de Dewey et de la *Bildung*, formation, éducation consciente de soi, visent à l'épanouissement personnel mais insiste aussi sur l'importance du développement d'une capacité à interagir intelligemment avec l'environnement sur laquelle repose un engagement citoyen.

Il est intéressant de relier ces philosophies éducatives à l'enjeu suivant: faire vivre ensemble des étudiants divers dans un espace de travail qui permette de subjectiver un projet personnel de formation et d'orientation et qui exige une capacité d'anticipation de la suite de son parcours. Or la qualité de cette anticipation repose sur une mise en sens des expériences liées. Ce processus semble un préalable à un choix conscient de direction. Par ailleurs, pour nourrir l'estime de soi nécessaire à l'élaboration et à la réussite d'un projet, celui-ci doit trouver à se socialiser: à s'exprimer et à être reconnu dans un espace collectif.

Or, aussi bien la mise en sens que l'élaboration d'un projet et la socialisation des expériences prennent appui sur la médiation narrative. Il semble donc important de rappeler rapidement ses enjeux et ses fonctions.

2.3 *La médiation narrative*

Ricœur (1990) considère que ce n'est que par la médiation de la narration que se construit le sentiment d'identité de chaque personne. Bruner (2005, p. 46), affirme pour sa part: «Il semble donc que nous ayons, dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit, de savoir essentiel». Il met à jour les liens inextricables entre vie et fiction narrative. Grâce à la fiction, nous apprivoisons l'imprévu de la condition humaine, les écarts à la norme, et ce dès l'enfance. Les fictions narratives représente également pour Delory-Momberger (2011)

«[des] patrons biographiques aux constructions individuelles. Ils procurent aux individus des schémas et des modalités de relation à eux-mêmes et d'insertion au sein de la collectivité, et ils accompagnent les évolutions sociétales dans ce domaine».

Au-delà des fonctions formatives et interprétatives des expériences, le récit possède également une fonction générative. Il représente «une dialectique entre ce qui est établi et ce qui est possible» (Bruner, 2005, p. 238) dans la mesure où l'imagination narrative permet de produire plusieurs fictions possibles pour envisager l'avenir ou interpréter le passé, versions différentes dont on teste les potentialités avant d'en choisir une qui réponde aux besoins de la situation, en prenant en compte les interactions sociales qu'elles engagent.

Les modèles narratifs perçus ou transmis sont donc la condition d'une autonomie et d'un devenir singulier. La narration, à condition d'en avoir la maîtrise, constitue un médiateur biographique qui permet l'interprétation des événements et des expériences réalisées, mais aussi l'écriture, la projection de sa vie.

Elle permet aussi le partage des expériences dans un processus hétérobiographique qui s'appuie sur l'élaboration narrative de l'émetteur et la reconstruction de cette narration par son récepteur.

Ainsi la médiation narrative constitue la condition de constructions d'espaces interculturels propres à mettre en sens des expériences éducatives parfois partagées mais toujours singulières et à permettre l'élaboration de projets collectifs et de projets singuliers.

C'est pour cela qu'il est apparu pertinent d'engager les étudiants à raconter à leur groupe leurs expériences en matière d'éducation, dans une posture de narrateur mais aussi d'auteur d'une histoire, celle de leur parcours éducatif. Le dispositif mis en oeuvre sur la base d'ateliers créés dans un autre contexte par Delory-Momberger s'appuyait sur l'hypothèse que le regard des pairs pouvait aider l'étudiant à inscrire son identité dans un processus évolutif, à être reconnu à la fois dans ce qui l'attache à son monde de vie et dans le monde universitaire, sans avoir à se renier.

3. Le dispositif

Le travail mené proposé aux étudiants posant la question de la confrontation à l'Autre, le préalable à l'activité de biographisation a été l'élaboration d'un cadre éthique et d'un contrat garantissant la liberté de participation, la confidentialité

té, le respect dans l'écoute. C'était la condition pour que, dans l'interaction constante entre soi et l'Autre, l'étudiant puisse se reconnaître comme membre d'une communauté, se sentir envisagé comme acteur et auteur dans le groupe et puisse exposer sa singularité.

Les rencontres se sont déroulées dès le début de l'année universitaire, sur six demi-journées la première année et trois journées complètes la seconde, au cours desquelles ont été explorés progressivement au fil des séances quatre domaines d'expériences éducatives: l'éducation formelle, l'éducation informelle, l'éducation non-formelle et les premières expériences professionnelles. On peut distinguer trois temps dans le dispositif:

- Le travail commence par un “mandala” qui invite les étudiants à se situer dans un “ici et maintenant” avec les personnes, les événements, qui les accompagnent au moment où commence le travail.
- Les étudiants travaillent ensuite en triades pour chacun des moments éducatifs cités, après un moment d'écriture solitaire. Puis, ils explorent en les racontant les expériences qui leur semblent significatives au moment du travail, en commençant par les expériences scolaires. A chaque partage en triades succède un moment collectif de feedback qui me permet d'intervenir et de reposer le cadre si nécessaire, et surtout, aux étudiants, de comprendre au fur et à mesure ce qui se joue dans le dispositif, de mettre du sens sur leur mise en sens grâce à une théorisation de leur pratique biographique qui paraît importante dans la formation de futurs intervenants sociaux.
- Une fois les quatre axes éducatifs explorés, les étudiants travaillent à l'élaboration d'un projet professionnel “fou”. Ils le socialisent en triades, selon le même procédé que pour les axes éducatifs. Ils mettent ensuite en récit un projet “extrêmement raisonnable”. Enfin, ils travaillent à l'élaboration d'un projet envisageable, qui fasse sens pour eux et qu'ils puissent s'approprier pleinement.
- Le dernier temps du travail est consacré à la rédaction de ce projet, s'appuyant sur la biographie éducative de l'étudiant.

C'est à partir d'extraits de ces projets dans lesquels il arrive fréquemment que les étudiants commentent le dispositif, en introduction et en conclusion, ainsi qu'à partir des dialogues échangés dans les moments de feedback que je vais proposer une analyse des effets du dispositif.

4. Effets du dispositif

J'ai pu observer, entre autres, que le dispositif avait des effets sur la capacité à élaborer un récit, se constituant en un espace d'éducation narrative. Dans un autre registre, il favorise l'inscription du parcours de l'étudiant dans une trajectoire sociale, tout en lui permettant d'élaborer une figure d'étudiant singulière. Enfin, il favorise la connaissance des champs professionnels et des terrains d'intervention dans lesquels interviendront les étudiants.

4.1 *Sur l'élaboration narrative*

Il est tout d'abord intéressant de mentionner que tous les étudiants ne disposent pas de la même aisance lorsqu'il s'agit de narrer leurs expériences à l'écrit comme à l'oral et pour des raisons différentes (mauvaise estime de soi, inégalités dans la maîtrise de la langue, de la culture écrite en vigueur même à l'oral à l'université, etc). La mutualisation des récits et l'écoute respectueuse et attentive des pairs permet à certains d'entre eux de prendre de l'assurance en s'appuyant sur les modèles de récit proposés par les autres étudiants.

4.2 *Inscription du parcours dans une trajectoire sociale*

Le moment d'échange de récits est souvent l'occasion au début de l'année de créer des liens en faisant émerger des trajectoires, des traits d'histoire partagés par les étudiants d'une promotion. Ils témoignent très souvent dans les feedbacks que les échanges en triades sont l'occasion de moments de connaissance et de reconnaissance. Ces moments semblent pouvoir leur permettre de s'assembler autour du commun de leurs expériences qui surgit et rassure et des intérêts communs qui se dégagent de façon évidente. A partir de là, une coopération peut se mettre en place.

Par ailleurs, la découverte du fait qu'une partie de leur parcours s'inscrit dans des trajectoires sociales semble avoir un effet rassurant et déculpabilisant (je pense ici par exemple à certains étudiants immigrés dont la barrière de la langue a créé des difficultés leur donnant une mauvaise image d'eux-mêmes).

La mise à jour de déterminismes qui les influencent et qu'ils partagent toujours en partie leur permet aussi d'observer que chacun y fait face différemment.

Occasion d'une multiplication des interprétations possibles, la narration des parcours éducatifs permet aux étudiants de commencer à se dégager de celles qu'ils en avaient, et qu'il leur arrivait parfois de subir, et d'en choisir une autre leur permettant de commencer à se raconter une autre histoire d'eux-mêmes qui influence l'élaboration de leur posture d'étudiant.

J'ai pu observer au cours des deux années pendant lesquelles j'ai mis en oeuvre ce dispositif que le groupe se constitue en communauté de travail au moment où les étudiants prennent conscience de difficultés communes. Mais ils prennent en même temps conscience, de leurs singularités respectives, qui sont tout aussi importantes.

4.3 L'influence du groupe sur l'élaboration d'une figure d'étudiant singulière

En effet, la reconnaissance apportée grâce à la socialisation des récits, permet de créer un climat rassurant et d'élaborer en confiance un projet personnel. Le travail réflexif permet de mettre en sens ses expériences mais aussi de s'en distancer et de les interpréter au regard d'une inscription en sciences de l'éducation et d'un projet professionnel, l'un et l'autre interagissant avec un projet biographique global liés aux valeurs et aux références culturelles et sociales de chaque étudiant.

Les étudiants parviennent à l'explicitation de leur choix et livrent souvent le sentiment d'une cohérence trouvée grâce à la mise en récit. Dès lors ils s'affirment en comprenant mieux les déterminismes et expériences qui les amènent en licence et ce qu'ils peuvent en faire.

En témoigne l'extrait de l'introduction à la biographie éducative et au projet professionnel d'une de mes étudiantes:

“En toute sincérité, avant de commencer cet atelier, je dois avouer que j'étais totalement persuadée que mon inscription en licence Science de l'Éducation était le fruit du hasard, que ce n'était que le résultat de facteurs hasardeux. En y regardant de plus près, je me suis rendu compte que c'était tout l'inverse. En réalité, cette inscription avait un sens, elle était liée à différents univers qui m'entourent. En prenant conscience de cela, mon état d'esprit a changé. Je peux dire désormais que ma façon de penser et d'appréhender cette licence a totalement changé. Quand on me demandait en classe au début de l'année pourquoi je m'étais inscrite dans cette licence, je répondais d'une façon quelque peu déconcertante, j'expliquais que j'avais ouï dire que les cours y étaient intéressants. Aujourd'hui, j'arrive à expliquer clairement pourquoi je suis ici parmi vous dans cette licence. J'arrive à expliquer d'où je viens, où je suis, et où je veux aller.”

4.4 *La découverte des champs professionnels*

Par ailleurs, il me semble intéressant de signaler que la mutualisation des expériences permet à chacun de découvrir par le récit de situation vécues dans différents champs professionnels et de s'en faire une représentation plus concrète. Par ce biais, les étudiants peuvent se faire une plus juste représentation de leur terrain d'intervention et de la réalité sociale et découvrent rapidement l'intérêt d'une réflexion théorique, d'une mise à jour des valeurs qui sous-tendent les pratiques (que certains d'entre eux, déjà professionnels, sont venus chercher). Ils construisent dès lors un esprit critique leur permettant de mieux comprendre les enjeux présents dans les situations qu'ils seront amenés à vivre et par conséquence de mettre du sens sur leur formation universitaire. Ces étudiants, invités à une réflexion éthique sur leur rapport à l'environnement, se construisent dans une posture d'auteurs d'un projet professionnel et biographique mais aussi d'un projet social et politique, à même mieux de prendre en compte les besoins et les évolutions de la société.

Conclusion

Nous avons vu qu'un moment de biographisation collective est une occasion de regarder la question de l'interculturel dans toute sa complexité et un moyen de constituer un groupe d'étudiants en une véritable communauté. Avant tout, il permet d'élaborer des schèmes discursifs communs grâce auxquels se comprendre peu à peu. Ce temps d'échange permet aux étudiants de croiser leurs expériences, d'examiner leurs différentes inscriptions dans leurs axes paradigmatiques et syntagmatiques pour pouvoir construire un projet professionnel dont ils seront les sujets mais aussi une compétence à vivre avec les autres et élaborer des projets collectifs. C'est un moment de «confrontation», de découverte de l'histoire, de la culture, des valeurs de chacun qui tend à la fois à homogénéiser et à singulariser dans un mouvement créatif constant pour faire avancer conjointement l'individu et le groupe vers des finalités partagées, faire advenir des sujets et une communauté, dans une interaction créatrice enrichissante.

Le dispositif mis en œuvre met à jour les conditions et les modalités d'une subjectivation des trajectoires éducatives qui permette de sortir d'une logique individualiste, concurrentielle et donc exclusive pour certains, en fonction leurs pratiques culturelles, en développant des relations de solidarité et de coopéra-

tion. Il s'agit d'apprendre à vivre et à élaborer avec les autres une citoyenneté vivante dans la construction d'un espace d'*intérité*, terme défini par Hess (1998) comme n'étant ni identité, ni altérité mais espace de l'interculturel, de rencontre et de construction d'un entre-deux partagé par le groupe mais dont les membres peuvent se soustraire en partie, permettant l'ouverture aux autres et à soi. Dans cet espace, pas de synthèse ou de généralisation aliénante, pas non plus de dilution des identités.

L'étudiant entre dans une véritable formation de lui-même et peut plus facilement prendre le risque de devenir auteur de son parcours universitaire comme professionnel en leur donnant du sens pour assumer les responsabilités citoyennes qui seront les siennes en tant qu'intervenant social.

Bibliographie

- Abels-Eber, C. (2000). *Enfants placés et construction d'historicité*. Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris
- Delory-Momberger, C. (2011, novembre). *Sens et narrativité*. Communication présentée au séminaire PRES. CEVIPOF. Paris.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Hess, R. (1998). *Pédagogues sans frontières. Ecrire l'intérité*. Paris: Anthropos.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, p. 193.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

Parte III.

La responsabilità SOCIALE

18.

Sviluppo sostenibile e pratiche sociali

Fabio Pranovi
Università Cà Foscari Venezia

Abstract

Sustainability represents the main challenge for the human society and, in some way, for the entire Planet, as highlighted also by the Agenda 2030, which put the sustainable development as the target of actions at the global scale for the next 15 years. Analyzing the 17 Goals (SDGs) of the Agenda, it is clear the effort to move towards an integrated sustainability perspective. Within this context, it will be necessary to improve our knowledge about the social dimension of the sustainability. In this chapter, a preliminary analysis of the anthropological reasons for this is proposed. Moreover, the possibility to apply the ecological pillars of sustainability to the social context is explored, suggesting some assessing criteria. The higher education role in the implementation of a sustainable development is then described, by using the Ca' Foscari University of Venice, as case study. Venice is a place of strong contrasts and contradictions. Through the centuries, it represented an example of sustainability, being the urban tissue co-evolved with surrounding lagoon, at present, however, it shows a highly critical condition of unsustainability, hosting more than 20 millions of tourists per year in spite of its extremely fragile tissue. Within this context, what is the University role? Since 2010, Ca' Foscari assumed Sustainability as one of the pillar of its developing strategy for the future, directly assuming it in the Statute. In that year, indeed, the sustainable Ca' Foscari project was inaugurated, aiming to include sustainability as a guiding principle for all University activities. The sustainability program is based on two different mainstreams, considering both the top-down and the bottom-up approaches. On one side, the work on structures and infrastructures, on the other, the stakeholders involvement of both students and staff 'living' the Campus, constituting the University community, and those living outside it, that is civil society.

Introduzione

‘Sostenibilità’ rappresenta una delle parole più utilizzate (e forse abusate) negli ultimi anni. Questo dipende dalla crescente presa di coscienza della mancanza di sostenibilità – insostenibilità - nei processi messi in atto dalla nostra società. Cambiare questa situazione, affrontando le numerose criticità è, ad oggi, la principale sfida che coinvolge la specie umana.

L’urgenza e l’emergenza dell’attuale situazione si colgono appieno nell’Agenda per lo Sviluppo Sostenibile 2030 adottata, nel 2015, dall’ONU (Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile). Nel preambolo si legge: “Quest’agenda è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Essa persegue inoltre il rafforzamento della pace universale in una maggiore libertà. Riconosciamo che sradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni, inclusa la povertà estrema, è la più grande sfida globale ed un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile.

Tutti i paesi e tutte le parti in causa, agendo in associazione collaborativa, implementeranno questo programma. Siamo decisi a liberare la razza umana dalla tirannia della povertà e vogliamo curare e salvaguardare il nostro pianeta. Siamo determinati a fare i passi audaci e trasformativi che sono urgentemente necessari per portare il mondo sulla strada della sostenibilità e della resilienza. Nell’intraprendere questo viaggio collettivo, promettiamo che nessuno verrà trascurato.

I 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile e i 169 traguardi che annunceremo oggi dimostrano la dimensione e l’ambizione di questa nuova Agenda universale. Essi si basano sugli Obiettivi di Sviluppo del Millennio e mirano a completare ciò che questi non sono riusciti a realizzare. Essi mirano a realizzare pienamente i diritti umani di tutti e a raggiungere l’uguaglianza di genere e l’emancipazione di tutte le donne e le ragazze. Essi sono interconnessi e indivisibili e bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale”.

L’implementazione di questo programma, richiede una sostanziale modifica del paradigma relativo allo sviluppo sostenibile, passando dalle classiche tre sfere (ambientale, sociale ed economica), ad un approccio olistico, suggerito dal concetto di sostenibilità integrata. Non si tratta di una semplice modifica semantica, ma di una sostanziale modifica di prospettiva.

Spesso, infatti, prevale l’accezione ambientale, quando invece le future chances di successo per modelli di sviluppo più sostenibili dipenderanno, presumi-

bilmente, dalla loro capacità di fornire reali alternative di comportamento (necessariamente almeno a parità di standard di vita). È quindi necessario approfondire la ‘dimensione sociale della sostenibilità’.

La sostenibilità, infatti, è questione prettamente antropologica, in quanto legata alla frattura creatasi tra la nostra specie ed il contesto ecologico. In ambito naturale non ha senso parlare di sostenibilità; gli ecosistemi sono l'esempio di come dovrebbero essere declinati i processi sostenibili. È in ambito antropologico che serve parlarne in quanto la specie umana, in relazione alla capacità di evoluzione culturale, ha ritenuto di non essere più soggetta ai vincoli ecologici che regolano il funzionamento dell'intera biosfera. Anzi, di poter superare limiti e criticità che venivano manifestandosi, per mezzo dello sviluppo tecnologico. La tecnologia, quindi, vista come capace di proporre soluzioni a qualsiasi problema. Ciò ha prodotto lo sviluppo di una vera e propria tecnocrazia dominante, che ha portato ad approfondire, se possibile ancor di più la frattura ecologica e la derivante insostenibilità (Gough e Scott, 2009).

Riprendendo, invece, una prospettiva ecologica, dal momento che coinvolgono l'intero individuo e le sue relazioni con l'habitat circostante, tutti gli interventi di sostenibilità necessitano di profonde basi sociali, nonché etico-morali, per poi esprimersi nel contesto ambientale e/o economico.

Ci sono domande sostanziali che bisogna porsi nel declinare la sostenibilità, domande che intercettano il welfare, la responsabilità intergenerazionale, aspetti di genere, diritti di popolazioni, gemiti di popoli. La mancata risposta a tali questioni porterà, inevitabilmente al fallimento di qualsiasi progetto di sviluppo sostenibile. In tale contesto, quindi, parlare di sostenibilità significa fare espressamente riferimento al concetto di inclusività. Ogni qualvolta si creino delle condizioni che portano ad escludere, si genereranno, inevitabilmente, processi insostenibili, in quanto le barriere/confini tra dentro e fuori produrranno interruzioni dei flussi (di energia, informazione, ecc.).

Quali sono le basi della sostenibilità e quali possono essere i criteri per la valutazione della sostenibilità/insostenibilità di una strategia?

In ecologia, solitamente, si individuano quattro principi/fondamenti per la sostenibilità degli ecosistemi: l'utilizzo di una fonte di energia infinita/rinnovabile (sole), la biodiversità, la presenza di meccanismi di controllo delle popolazioni (risorse limitate), la chiusura dei cicli della materia (assenza di rifiuti).

Applicando tali principi all'ambito sociale, si può verificare quali possano essere le implicazioni:

- Energia rinnovabile: necessità di basare il benessere su fonti realmente rinnovabili: felicità (qualità) e non possesso (quantità);
- Bio-diversità: riconoscimento del ruolo ed accoglienza della diversità, declinata nelle diverse forme: culturale, di conoscenza, di tradizione, di genere, ecc;
- Limitatezza delle risorse: accettazione del limite come elemento intrinseco, riconoscersi parte del tutto e non il tutto, evitando l'assolutizzazione;
- Chiusura dei cicli: assenza di rifiuti, tutto visto come risorsa, tutto 'ri-valutato' in nuova prospettiva.

Tali principi possono quindi essere utilizzati come dei criteri per verificare la sostenibilità di un processo anche nell'ambito sociale. In tale prospettiva, vale la pena rileggere quanto riportato nell'enciclica *Laudato Si'*. "Allo stesso tempo Bartolomeo (Patriarca della Chiesa Ortodossa) ha richiamato l'attenzione sulle radici etiche e spirituali dei problemi ambientali, che ci invitano a cercare soluzioni non solo nella tecnica, ma anche in un cambiamento dell'essere umano, perché altrimenti affronteremmo soltanto i sintomi. Ci ha proposto di passare dal consumo al sacrificio, dall'avidità alla generosità, dallo spreco alla capacità di condividere, in un'ascesi che significa imparare a dare, e non semplicemente a rinunciare. È un modo di amare, di passare gradualmente da ciò che io voglio a ciò di cui ha bisogno il mondo di Dio. È liberazione dalla paura, dall'avidità e dalla dipendenza" (*Laudato si'*, 9; Enciclica sulla casa comune, 2015).

Si tratta anche di un recupero degli aspetti antropologico-culturali a scapito di quelli tecnologico-tecnocratici. L'uomo, infatti ha pensato di poter fare da sé, ponendosi al di fuori delle regole ecologiche, anche sulla base dell'idea che lo sviluppo tecnologico possa sempre e comunque offrire una via di uscita. Questo, però l'ha portato, come specie, all'isolamento. Allo stato attuale, la nostra è una specie isolata dal contesto ambientale (habitat). L'ecologia, invece, disciplina dei legami e delle interazioni, suggerisce che tutto è interconnesso, quindi interdipendente. Ne consegue la necessità di un approccio olistico/inclusivo.

A questo punto, bisogna necessariamente tornare nell'ambito dei processi ecologici. Nell'ecosistema, ciascuna specie, ciascun individuo, porta il proprio contributo alla sostenibilità generale (al funzionamento dell'intero sistema). Questa è la funzione di ogni elemento dell'ecosistema e ciò è frutto del processo evolutivo, non c'è possibilità di scelta individuale; un organismo non può scegliere se comportarsi in modo sostenibile o meno. Allo stesso modo, questo può diventare l'obiettivo di ciascun 'elemento' di un sistema sociale. In questo caso,

tuttavia, a seguito dell'evoluzione culturale, esiste la possibilità di scelta; ciascuno, individuo o istituzione, può scegliere se assumere o meno comportamenti sostenibili. Ecco, quindi, il ruolo centrale giocato dall'educazione.

Come recita il comma 5 della dichiarazione di Incheon “La nostra visione è quella di cambiare la vita attraverso l'educazione, riconoscendo l'importante ruolo dell'istruzione come motore principale dello sviluppo e di raggiungere gli altri obiettivi SDGs (Obiettivi di Sviluppo Sostenibile). Ci impegniamo, con il senso dell'urgenza, per una nuova agenda della formazione olistica e ambiziosa che non lasci nessuno indietro. Questa nuova visione è compiutamente espressa dalla proposta di SDG4: “Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere le opportunità di apprendimento permanente per tutti” e dagli obiettivi corrispondenti. Una visione trasformativa e universale, di sostegno al lavoro non ancora compiuto dell'agenda EFA e OSM relativa all'istruzione, per affrontare le sfide educative a livello globale e nazionale. È ispirata da una visione umanistica della formazione e dello sviluppo basato sui diritti e sulla dignità umana, sulla giustizia sociale, l'inclusione, la protezione, la diversità culturale, linguistica ed etnica, sulla responsabilità e sulla responsabilità condivisa. Riaffermiamo che l'istruzione è un bene pubblico, un diritto umano fondamentale, è la base per garantire la realizzazione di altri diritti. È essenziale per la pace, la tolleranza, la realizzazione umana e lo sviluppo sostenibile. Riconosciamo la formazione come chiave per raggiungere la piena occupazione e l'eliminazione della povertà. Concentreremo i nostri sforzi in materia di accesso, di equità e di inclusione, sulla qualità dell'apprendimento, in un approccio di istruzione permanente” (UNESCO, Education World Forum 2015).

In tale contesto, all'Università, storicamente riconosciuta come luogo deputato allo sviluppo della conoscenza ed alla custodia della cultura, è richiesta una profonda trasformazione per divenire olistica e portatrice di innovazione visionaria. Inoltre, al fine di confrontarsi con la complessità, è necessaria l'implementazione di una forte interdisciplinarietà nonché multidisciplinarietà. All'università è chiesto di divenire incubatore di cambiamento, un laboratorio sperimentale al servizio del territorio. La sostenibilità deve necessariamente essere l'elemento centrale in grado di permeare le scelte e le strategie, sia in termini di ricerca che di insegnamento, ma anche di apertura al territorio (la cosiddetta terza missione) (Stephens et al., 2008).

1. Il caso studio dell'Università di Venezia

L'esperienza di Ca' Foscari si inserisce proprio in questo solco, facendo proprio il concetto della 'urban university'. Ossia, un'università che manifesta un profondo senso di responsabilità per il territorio che la ospita e diviene riferimento e supporto per la risoluzione delle criticità che si manifestano in esso (Martinez-Brawley, 2003).

Nell'ambito del dibattito sul ruolo dell'università come generatrice di conoscenza, formatrice di cittadini e leader o di risoltrice di problematiche sociali, Ca' Foscari ha deciso di intraprendere un approccio il più possibile olistico, o integrato, nel tentativo di offrire il massimo contributo possibile ai diversi 'stakeholder'.

Nel contesto della sostenibilità, Venezia rappresenta un eccezionale caso studio, caratterizzato da forti contrasti, che si esplicano anche sul piano sociale. A seconda della prospettiva che si assume, infatti, essa può alternativamente essere vista come un magnifico esempio di co-evoluzione tra ambiente naturale e tessuto urbano (Solidoro et al., 2010), oppure di gestione insostenibile, ad esempio in relazione alla mancata gestione dei flussi turistici (Russo, 2002).

In relazione a questo, emergono chiare alcune domande relative al ruolo che l'Università è attesa giocare nel contesto di una città peculiare come Venezia, e ai modi con cui intervenire, se necessario, portando contributi che muovano dalle proprie specificità.

In generale, si può affermare che, in relazione alla domanda chiave sul ruolo di un'istituzione, quale l'Università, nel contesto della sostenibilità ci possono essere diverse tipologie di risposta, non mutuamente esclusive.

Una prima opzione (risposta tipo I) è quella che tende ad operare internamente, con lo scopo precipuo di ridurre la propria insostenibilità, in particolare operando su strutture ed infrastrutture (ad esempio in termini di efficientamento energetico o riduzione degli sprechi).

Una seconda opzione (risposta tipo II) è quella di impegnarsi in azioni/progetti di sensibilizzazione dei diversi stakeholder (interni, studenti e staff, o esterni) su aspetti della sostenibilità.

Infine, (risposta tipo III) si possono attivare progetti che operando nell'ambito della sostenibilità stimolino, per contagio si potrebbe dire, la nascita di ulteriori attività sostenibili.

Analizzando la sequenza, risulta chiaro come ci si trovi di fronte ad un processo che mostra una scala crescente di inclusività, partendo dall'autoriflessione

(tipo I), all'apertura verso l'altro da sé (o territorio) (tipo II), all'azione propositiva e contagiosa (tipo III). In accordo con un percorso di crescita individuale, ma che, similmente, può essere quello di qualsiasi istituzione.

Nelle tre modalità di risposta, inoltre, si possono sostanzialmente ritrovare i due approcci attivabili da parte di una qual si voglia istituzione, l'approccio 'top down' e quello 'bottom up'. Il primo, fa riferimento ad iniziative che derivano da decisioni prese dagli organi di governo e che spesso interessano appunto strutture ed infrastrutture (organizzazione interna e patrimonio immobiliare); il secondo, invece, è di tipo partecipato e partecipativo, co-generato, in cui anche la costruzione del progetto è già realizzarsi degli obiettivi di inclusione. In questo caso, infatti, il coinvolgimento diretto degli stakeholder avviene fin dalle prime fasi progettuali, mentre nel primo caso, il personale di qualsiasi tipologia e livello è principalmente chiamato ad adeguarsi alle decisioni prese da altri.

Anche Ca' Foscari, negli ultimi anni si è avviata decisamente su questo percorso 'evolutivo'.

Dal 2010, con l'introduzione esplicita nello Statuto di Ateneo, Ca' Foscari ha deciso di fare della Sostenibilità uno degli elementi chiave del suo sviluppo strategico. È nato così il progetto denominato Ca' Foscari Sostenibile. Con esso l'Ateneo si è dotato di una struttura permanente, con lo scopo di indirizzare tutte le principali attività. L'idea principale era quella di attivare una serie di iniziative volte a ridurre l'impatto dell'Istituzione su ambiente e risorse, migliorando anche il benessere di studenti e tutto lo staff.

Il lavoro sin qui svolto da Ca' Foscari Sostenibile, può sintetizzarsi in due differenti linee di intervento, da un lato l'attività su strutture ed infrastrutture (quindi sedi ed amministrazione), dall'altro sul coinvolgimento di quanti vivono quotidianamente il campus (o meglio i Campus, vista la struttura peculiare della città, che non consente la presenza in un'unica grande struttura, ma richiede una sorta di campus diffuso).

Nell'ambito delle infrastrutture, l'impegno profuso ha portato, nel 2013, ad ottenere la certificazione LEED EB: O&M (Leadership in Energy and Environmental Design Existing Building: Operation & Management), con cui la sede centrale di Ca' Foscari (un palazzo gotico della metà del XV secolo) è divenuta l'edificio certificato più antico del mondo. Nel settembre 2016, inoltre, è stata attivata la procedura di richiesta di implementazione a LEED silver, che prevede un significativo upgrade. Oltre allo stimolo interno di migliorare la gestione dell'edificio, la sfida è quella di diventare un esempio, un laboratorio in cui testare soluzioni e così dimostrare che, anche in una città storica come Ve-

nezia, è possibile attivare procedure per una gestione più sostenibile del patrimonio architettonico, senza che questo vada a detrimento degli obiettivi della conservazione dello stesso.

Con riferimento all'implementazione dell'approccio 'bottom up', particolare attenzione è stata dedicata al coinvolgimento dei diversi gruppi di stakeholder, che rappresentano il 'capitale umano dell'ateneo. Ca' Foscari, infatti, ospita circa 20.000 studenti, un'enorme risorsa dal potenziale incredibile.

In particolare, si è molto lavorato per sensibilizzare gli studenti ed il personale, mediante il coinvolgimento in eventi e progetti finalizzati a tematiche di sostenibilità. Spesso tali progetti, si sono poi riversati all'esterno dell'Ateneo, coinvolgendo la società civile, nelle sue diverse componenti, non ultima quella dei turisti che visitano la città (con progetti, dunque, riferiti alla tipologia di risposta II/III).

Vista la peculiarità di Venezia, città d'arte di indiscussa fama internazionale, si è pensato di utilizzare anche il linguaggio emozionale, per veicolare messaggi e sensibilizzare su aspetti legati alla sostenibilità. In questo contesto, un'esperienza di grande impatto, e successo, è stata quella legata al coinvolgimento degli studenti in progetti che coniugavano sostenibilità e mondo dell'arte. Sono stati realizzati due progetti ("Garbage Patch State" – figura 1 - di Maria Cristina Finucci e "Dancing Solar Flowers" – figura 2 - di Alexandre Dang), nei quali studenti provenienti da diverse discipline, sono stati coinvolti nel lavoro a fianco degli artisti, avendo così l'opportunità, non solo di vivere da dentro tutte le fasi della realizzazione di un'installazione artistica, ma anche di mettere in pratica le loro competenze, collaborando attivamente al progetto stesso. Infine, gli studenti stessi si sono resi partecipi della trasmissione del messaggio al pubblico che aveva l'opportunità di visitare l'installazione stessa. Si stima, infatti, che ciascuna delle due installazioni sia stata vista da almeno due milioni di visitatori.

Notevole attenzione è stata poi riservata ad un progetto di cooperazione, tramite il quale l'Ateneo si è proposto di entrare nelle dinamiche di welfare territoriale aumentando il legame con il mondo del volontariato locale e promuovendo la coesione con le reti già esistenti. Gli scopi erano, da un lato far emergere, raccogliere e valorizzare le disponibilità di chi studia o lavora in Ateneo e desidera offrire la propria professionalità a servizio del volontariato; dall'altro incrociare queste professionalità con i bisogni evidenziati dalle molte associazioni Onlus del territorio. Nell'ambito di tale attività progettuale, si è poi manifestata l'esigenza/opportunità di implementare la collaborazione. In particolare, si è



Figura 1. The Garbage Patch State. Progetto che aveva come obiettivo quello di sensibilizzare sul problema dei rifiuti in plastica in ambiente marino. Dopo il provocatorio riconoscimento da parte dell'UNESCO di questa 'isola-stato', a Ca' Foscari è stato predisposto un vero e proprio padiglione espositivo, del tutto simile a quelli della Biennale d'arte.

individuato nella formazione permanente uno degli elementi chiave per il volontariato. Per rispondere in modo adeguato alle richieste che vengono rivolte ai volontari, infatti, diviene sempre più importante possedere un ampio bagaglio di competenze umane, tecniche, settoriali e trasversali. Con lo scopo di offrire queste conoscenze, qualificando i volontari e apportando di conseguenza nuove competenze al mondo del non-profit, è nata l'Università del Volontariato, progetto ormai giunto al terzo anno di attività, che vede una fattiva collaborazione tra l'Università Ca' Foscari ed il Coordinamento delle Associazioni di Volontariato della Provincia di Treviso. Esso si rivolge ad aspiranti volontari, a volontari già attivi, a membri di enti associativi (associazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, Onlus, circoli ed Università della Terza Età), stu-



Figura 2. Dancing flowers. Progetto che mirava a sensibilizzare sugli aspetti legati alle potenzialità e ai benefici dell'utilizzo di energia da fonti rinnovabili. L'installazione rappresentava un prato disseminato di fiori danzanti, in cui movimento dipendeva (come la crescita nel caso dei fiori naturali) dalla radiazione solare, catturata mediante un mini-pannello fotovoltaico.

denti in formazione, cittadini interessati che vogliono costruire e/o rafforzare il proprio impegno nel terzo settore.

Infine, proprio per massimizzare gli effetti della cross-fertilization tra istituzioni, Ca' Foscari, assieme ad altri Atenei italiani, si è operata per la costituzione della Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile. L'idea è quella, da un lato di scambiare best practices negli ambiti propri in cui opera ciascun ateneo, dall'altro di poter costituire una massa critica in grado di diventare attore di cambiamento nell'intera realtà nazionale, dando vita a progetti finalizzati alla sostenibilità, che, a loro volta, siano da stimolo e volano per altre realtà territoriali, così da produrre una accelerazione nel raggiungimento degli obiettivi posti dall'Agenda 2030.

Bibliografia

- Gough S., Scott W. (2009). The politic of learning and sustainable development. In Robert V. Farrell, George Papagiannis (eds), *Education for Sustainability. Encyclopedia of Human Resources Policy, Development and Management in the global Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*, 514 pp.
- Martinez-Brawley E. (2003). *The metropolitan mission of a research university: a study of the context and opportunities for faculty*. College of Extended Education Arizona State University.
- Russo, A. P. (2002). The “vicious circle” of tourism development in heritage cities. *Annals of Tourism Research*, 29, 165–182.
- Solidoro, C., Bandeli, V., Aubry Bernardi, F., Camatti, E., Ciavatta, S., Cossarini, G., et al. (2010). Response of Venice lagoon ecosystem to natural and anthropogenic pressures over the last 50 years. In H. Paerl & M. Kennish (Eds.), *Coastal Lagoons: Systems of natural and anthropogenic change* (pp. 483–511). *Marine Science Book Series*. New York: CRC Press, Taylor and Francis.
- Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Roman, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 317–338.

19.

Ricerca e disegno dei territori: dalle criticità ambientali alla cura dei luoghi

Francesco Vallerani
Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

Today human societies are facing with a great deal of urgent issues affecting the quality of living spaces. This lead to the irreversible loss of the main support underpinning the basic eco-systems, surrendering to the arrogance of hybris, the ungovernable force of individualism which does not hesitate to offend the natural order of resources, deemed to be endless, and to take a hazardous cornucopian view of the world. It follows that it is almost a vital necessity to be aware of the events that affect the environmental backgrounds of our daily existences. In this context territorial sciences, whether it is environment related or humanities, must be involved in more and more responsible tasks aiming at a better governance of the space we live in. Through such awareness, it is easy to realize that something has broken in the mechanisms of place production, causing numerous problems by disrupting reassuring points of geographic reference for large sectors of the population, erasing their existential ties with both the places they live in and their cultural and affective roots. It follows that academic geographers have to reinforce their theoretical framework, definitely interacting with psychology, literature and oral history in order to reveal the personality of places and ecological identities.

1. Sfide globali

È da anni ormai che in Italia, come nel resto del mondo occidentale, ci troviamo nel bel mezzo di un condiviso e approfondito dibattito circa l'urgente necessità di rivedere l'attuale modello di sviluppo, nonché i paradigmi della crescita lineare, irreversibile nella dissipazione delle risorse e responsabile di un processo di degrado dell'ambiente fisico e delle complessità ecosistemiche, oltre che destabilizzante nei confronti dell'equità sociale.

Negli ultimi vent'anni, il capitalismo avanzato e la globalizzazione hanno sta-

bilito un nuovo ordine e nuove condizioni economiche, politiche e sociali. La velocità frantuma la consistenza geografica e temporale e crea una compressione che disorienta le pratiche e i rapporti in tutti gli ambiti della vita e dell'agire umano. L'accelerazione dei cicli di produzione ha comportato un incremento degli scambi e dei consumi. Istantaneità e eliminabilità sono caratteristiche fondamentali dei beni effimeri che vengono consumati da una società "usa e getta", che ha fatto della transitorietà il suo tratto distintivo (Bauman, 2007). La temporaneità è quindi diventata il contesto per la frammentazione non solo delle pratiche materiali ma anche degli stessi sistemi di valore che strutturano la società. In un mondo che considera solamente il qui ed ora, il mito della comunicazione, il trionfo della velocità, l'utilitarismo avido e l'uniformità dello spazio generano la perdita dell'idea di prossimità, di un senso del futuro che è già anticipato nel presente. Alla pianificazione a lungo termine si sostituiscono progetti che considerano l'immediato, che devono adeguarsi alla volatilità, agli interessi dei singoli investitori, ai rapidi cambiamenti di mercato, politici, sociali, culturali (Sachs, 2012). Anche a livello geografico, l'accelerazione dei trasporti, la negazione quasi pregiudiziale delle possibili alternative alle modalità su gomma e l'alta tecnologia dei mezzi di comunicazione portano al crollo delle barriere spaziali e ad un'immagine dei luoghi sempre più aperta a produzioni e usi effimeri.

Ecco che la definizione dei preoccupanti scenari globali sembra a tutt'oggi trovare ampie condivisioni a livello geopolitico, stimolando l'elaborazione di opzioni alternative e di strategie per attivare concrete azioni locali, demandate ai responsabili governativi a da qui, seguendo le articolate segmentazioni gerarchiche, affidate agli enti che possono direttamente incidere su specifici e più ristretti ambiti territoriali. In tale contesto il ruolo della ricerca scientifica si avvale di percorsi interdisciplinari, in cui i tradizionali approcci veicolati dalle scienze ambientali e sociali sono necessariamente accomunati dalla necessità di fare chiarezza circa l'urgenza delle sfide globali.

Oggi più che mai gli effetti negativi connessi al cambio climatico (Acot, 2007) e all'accentuarsi degli squilibri socio-economici richiedono un diverso disegno dei territori, dove le pratiche sociali siano in grado di coesistere con le dinamiche naturali, in modo da trasfigurare la vuota fisicità dello spazio geografico euclideo in luoghi e relazioni territoriali caricate di significati condivisi. Su questo fecondo percorso di analisi lo sguardo del geografo culturale si intreccia volentieri con gli strumenti ermeneutici di altre scienze umane, come la storia, l'antropologia, la letteratura, l'iconologia. Da ciò è possibile, e ai giorni nostri

forse doveroso, avviare un ulteriore sforzo interpretativo per decostruire le retoriche vetero-moderniste che ancora oggi impediscono la corretta valutazione dei costi e dei benefici sia del neo-gigantismo infrastrutturale che delle sempre più audaci iniziative per il prelievo delle ultime sacche di risorse non rinnovabili, come il petrolio dai fondali oceanici o dalle sabbie bituminose o l'acqua fossile dei grandi bacini artesiani (Bell, 2012).

Tra i compiti scientifici dell'odierna geografia accademica internazionale trova sempre più spazio l'analisi geopolitica e la valutazione rigorosa delle questioni ambientali, sia di risonanza globale che locale (Eden, 2005). Il potere delle scienze dure sta innescando, ad esempio in ambito idraulico, una serie impressionante di effetti collaterali poco tollerabili, troppo spesso occultati e minimizzati da decisori politici succubi e corrotti, e in particolare nei paesi che fino alla metà del secolo scorso erano possessioni coloniali d'oltremare. Nell'immaginario di quei giovani governi, vedere all'opera entro i propri confini la sempre più potente efficacia delle arti meccaniche genera incoraggianti aspettative, se non altro come opportunità per porre in secondo piano le tradizionali, marginali e poco produttive prassi territoriali premoderne. Trattenere grandi volumi d'acqua a monte dell'audace elevarsi di una diga significa acquisire i termini di quel nuovo linguaggio che definisce non solo il livello di modernizzazione e prestigio di una società, ma anche le prospettive e le aspettative all'interno di un processo di sviluppo, non diversamente da quanto si stava realizzando a seguito dell'unificante discorso ingegneristico globale (Mc Cully, 2001).

Ormai sono sempre più estese e dettagliate le rappresentazioni dell'articolato diversificarsi delle conseguenze dell'eccessiva presenza antropica nei vari contesti ambientali del pianeta che ci ospita (Perna, 2011). La coesistenza della specie umana con gli altri esseri viventi, e soprattutto con i quattro elementi che, dai tempi di Empedocle, definiscono il funzionamento dell'ecosistema, produce infatti indubbie situazioni critiche, che vedono accentuare i loro effetti calamitosi quando si combinano con eventi di origine naturale legati a poco governabili eccessi climatici e sismici. Sia nel caso dei fatti più gravi, di indubbia risonanza globale, che in quelli geograficamente più circoscritti, non sono mancati rilevanti percorsi analitici e interpretativi, nonché tutt'altro che secondari dibattiti politici, quasi sempre condizionati dalla non facile integrazioni tra potenza degli interessi economici, percezioni popolari, visioni lungimiranti di prevenzione, crescente attenzione per il bene comune.

Se l'accentuarsi dell'impronta ecologica durante i tumultuosi decenni della crescita economica avrebbe potuto stimolare copiosi impegni finanziari per ga-

rantire una *governance* ambientale tecnicamente efficace e socialmente equa, l'odierno trascinarsi della recessione in settori strategici dell'economia globale sta provocando una revisione delle priorità nelle agende politiche dei governi nazionali, mettendo in seria discussione la tanto auspicata sintonia internazionale, irrinunciabile per fronteggiare la gravità dei problemi che affliggono il pianeta (tra i principali: emissioni di gas serra, grave riduzione dello stock ittico oceanico, riduzione delle acque dolci utilizzabili, erosione dei suoli agricoli, malnutrizione, deforestazione, perdita di fertilità dei suoli).

I più aggiornati e consapevoli apparati epistemologici delle scienze ambientali sono oggi in grado di esibire, sia con l'innegabile oggettività delle osservazioni che con l'accattivante eloquenza della divulgazione, un'ampia messe di informazioni per dar conto non solo dello stato di salute dell'ecosistema, ma anche delle conseguenze delle multiformi tipologie di impatti di origine antropica. Attraverso la fluidità della rete è sempre più agevole appagare le istanze di una più matura e allargata domanda sociale, desiderosa di capire, ansiosa di attingere conoscenze attendibili, non più prona alle solite narrazioni del potere e alle retoriche del trionfante liberismo globale.

2. Verso una geografia civile?

Non è certo una novità il richiamo a un ruolo più attivo della ricerca geografica di fronte alle emergenze delle criticità ambientali o ai processi che continuano a erodere suolo fertile con accentuate esigenze di spazio per accogliere la crescita di infrastrutture. La storia del pensiero geografico mostra con chiarezza come l'attività ufficiale della ricerca scientifica dei geografi (con particolare riguardo alla tradizione accademica anglosassone) si sia dedicata ai nuovi bisogni sorti all'interno del rapido evolversi delle società umane a partire dalla seconda metà del '900, tra cui emerge l'interesse per gli impatti ambientali delle attività antropiche e per la soggettività della percezione ambientale.

Queste scelte tematiche, ma anche l'elaborazione di un adeguato metodo di ricerca, erano comunque già state evidenziate nel primo Novecento dal geografo britannico Patrick Geddes, il quale aveva posto in stretta relazione il lavoro dell'inchiesta sul campo con la successiva analisi geografica, in modo da produrre indicazioni da utilizzare per la pianificazione del territorio (*survey before action*). Il suo obiettivo era quello di rendere la ricerca geografica utile al miglioramento della qualità della vita degli abitanti (Geddes, 1915). Le realtà geografiche

possono conoscersi solo dall'interno tramite una conoscenza empatica, per cui il ricercatore deve “mettersi dentro e considerarsi dentro ciò che studia” (Capel, 1987, p. 257), utilizzando le interviste agli abitanti dell'area studiata, cercando di “divenire parte delle loro vite e di stabilire con loro un autentico legame, non solo come ricercatore, ma come individuo umano, soggetto alle stesse intemperanze, frustrazioni, debolezze, gioie e dispiaceri” (Rowles, 1978, p. 174). L'autenticità dell'approccio, l'impegno, la ricerca lenta ed interna, l'uso di metodi antropologici sono la base di ciò che è stato definito “osservazione partecipante” o “lavoro sperimentale sul campo”.

Considerando invece una scala locale, va ribadita la necessità di una più assidua presenza dei geografi nel dibattito urbanistico riguardante la costruzione di politiche territoriali condivise e partecipate, alla luce anche degli orientamenti che hanno ispirato i contenuti della recente *Convenzione europea del Paesaggio*, licenziata a Firenze nel 2000 (Magnaghi, 2010). In essa, il filo conduttore è strettamente connesso alle percezioni degli abitanti, da valutare in relazione agli impatti delle vistose trasformazioni territoriali scarsamente pianificate, in cui alla perdita di qualità ambientale bisogna aggiungere la compromissione dei legami esistenziali e identitari con i luoghi di residenza. In questa prospettiva l'impegno del geografo deve aprirsi all'inchiesta sul campo, mutuando metodi e prospettive dall'antropologia del rischio (Ligi, 2009) e dalla storia orale in modo da andare oltre la descrizione oggettiva dei fatti e occuparsi quindi anche del complesso di sentimenti, angosce, emozioni e percezioni elaborati dagli abitanti in relazione al contesto geografico in esame; la dimensione qualitativa del paesaggio e dell'ambiente si misura, infatti, anche attraverso l'analisi delle relazioni affettive con i luoghi.

Sono questi gli strumenti dell'approccio geoumanistico, ovvero un consolidato filone di studio e di analisi territoriale, pienamente legittimato anche all'interno della sempre più agguerrita competizione accademica per il non facile reperimento dei fondi per la ricerca. Anche la manualistica di base si sofferma su questi aspetti, specialmente nei corsi di laurea che si pongono come obiettivo l'immissione dei giovani nel mondo del lavoro (ad esempio Conservazione dei Beni Culturali, Scienze Ambientali, Pianificazione Territoriale).

Le analisi sui disagi ambientali e sui cosiddetti *Landscapes of Fear* risalgono alla fine degli anni '70 (Tuan, 1979) e si connettono al concetto di diffusione urbana (*urban sprawl*). A ciò bisogna collegare il recente approccio ai problemi ambientali avviato dall'indirizzo di ricerca definito come *Moral Geography* (Barnett, 2012) in cui gli studiosi ammettono nel loro strumentario conoscitivo il

coinvolgimento etico e l'impegno civile, elaborando un più raffinato e attento punto di vista all'interno del ben noto "approccio partecipativo", termini, questi ultimi, ampiamente (e spesso acriticamente) adottati dalla normativa urbanistica italiana. Dalla rassegna bibliografica anglosassone emerge comunque un certo rammarico dovuto al fatto che i buoni intenti di adesione ai disagi ambientali e psicologici dei gruppi umani che hanno subito traumi geografici solo raramente si traducono in concrete ed efficaci analisi delle criticità studiate (Cloke, 2002). Vari autori anglo-americani invitano i geografi a un maggior coinvolgimento civile per ricucire la distanza crescente tra riflessioni accademiche e domanda sociale (Valentine, 2005).

3. Ricerca geografica: una difficile sopravvivenza

Nonostante la rilevanza delle questioni ambientali, territoriali e geo-politiche appena sollevate, sono ricorrenti i richiami sui mass media alla crisi delle geografia italiana come disciplina istituzionale, e non solo a livello universitario. Si tratta infatti dei ben noti esiti del riordino dei programmi della scuola secondaria italiana che, dando seguito a discutibili scelte ministeriali, ha ridotto e reso marginali le ore di geografia. Ne consegue una carenza formativa proprio sulle tematiche connesse non solo all'allargarsi globale delle relazioni economiche, politiche e culturali, ma anche alle ordinarie dimensioni territoriali della quotidianità. La quasi totale eliminazione della geografia risulta assai sorprendente se si pensa che riguarda anche gli istituti professionali alberghieri e per il turismo, come se la specificità di quei percorsi fosse del tutto avulsa dalla conoscenza dei territori, senza dubbio la "materia prima" su cui si basa una delle poche concrete opportunità per la ripresa economica in Italia. Tale carenza formativa coinvolge anche la dimestichezza con le più elementari competenze naturalistiche, per non dire delle dinamiche ecosistemiche, non consentendo alla maggior parte dei giovani adulti di questo paese di possedere gli strumenti per elaborare un quanto mai necessario senso critico per leggere e interpretare in modo consapevole le tumultuose, e spesso devastanti, trasformazioni dei quadri ambientali sia a livello locale che globale.

E' quindi auspicabile che all'interno delle Università prosegua l'impegno di una ricerca geografica sempre più attenta alla domanda sociale e culturale per ricucire quella necessaria rete di relazioni simboliche e affettive tra abitante e luogo, vero e proprio legame vitale che dovrebbe animare il nostro agire quotidiana-

no, riportandoci verso attitudini più consapevoli nei confronti della complessità ambientale e geostorica che costituiscono gli scenari dello spazio vissuto. È in tal senso che vanno potenziate le basi culturali della già menzionata “Geografia Umanistica”, ovvero il superamento di una disciplina che è stata per molto tempo una “geografia degli uomini, ma senza persone”. La definizione dell’oggetto della geografia come “scienza del territorio abitato” fu il compito concettuale ereditato dalla precedente tradizione scientifica, ma la sua ridefinizione come “scienza del vissuto territoriale” impegnò la comunità disciplinare solo a partire dagli anni Sessanta del Novecento, con la nascita dell’approccio umanistico. Dagli anni ’70, sulla spinta dei movimenti ambientalisti, a queste ricerche si affiancano i primi lavori sulla “percezione” dell’inquinamento, dell’impatto ambientale dell’azione antropica e, più in generale, dei grandi temi ecologici, ampliando così l’interesse per temi più comprensivi della complessità del rapporto uomo-ambiente.

È questo il grande filone entro cui si collocano negli ultimi anni le più significative innovazioni metodologiche delle scienze geografiche, che riguardano in particolare il recupero delle dimensioni simboliche, culturali e “semantiche” del comportamento territoriale. A seguito di ciò, il recupero degli spazi di ambiguità, di polisemia, di interpretazione degli eventi, la rivalutazione di “oggetti sociali” importanti come i valori e le norme, le tradizioni culturali e le pratiche condivise diventano privilegiati temi di ricerca, di cui i geografi umanisti sentivano la sofferta mancanza.

4. Azione geopoetica e ricerca dei luoghi

Al giorno d’oggi l’incalzante produzione di luoghi effimeri, assecondando le banali dinamiche di un omologante modello di sviluppo, lascia senza rassicuranti punti di riferimento chi ancora si ostina ad agire in qualità di abitante consapevole, bisognoso di contenuti riconoscibili per acquisire e conservare la leggibilità delle geografie quotidiane. Buona parte della territorialità contemporanea, specie in contesti di intensa urbanizzazione, si compone di omogenee geografie dell’anonimato ove è difficile trovare significati condivisi e si è costretti a subire la perdita delle nozioni e azioni fondamentali che ordinano lo spazio, producendosi un vuoto che richiede un nuovo e non sempre soddisfacente radicamento. Forse lo “spaesamento” (Tarpino, 2012) è tra gli stimoli più significativi che giustificano il consolidarsi dello spirito critico: inizialmente si tratta di

iniziative puntuali, atomi isolati di insoddisfazione esistenziale che non tardano ad aggregarsi, trovando nella condivisione della sofferenza il medicamento e l'energia etica per proseguire nel tentativo di curare le geografie quotidiane.

Ciò che tra i cultori degli studi umanistici si tende a definire come *spatial turn*, ovvero un motivato e proficuo intersecarsi delle varie discipline letterarie, artistiche e filosofiche con la dimensione spaziale, rigenera le potenzialità interpretative della geografia umanistica, ponendola in sempre più frequenti relazioni con l'eloquenza delle creazioni artistiche, preziose chiavi di lettura per addentrarsi tra i profondi meccanismi delle percezioni soggettive (Daniels, DeLyster, Entrikin, 2011). Tra gli esiti molteplici di questa integrazione delle specifiche narrazioni si nota facilmente il rinvigorirsi reciproco delle capacità euristiche, con il geografo che riesce a far proprie le raffinate e imprevedibili visioni veicolate dai testi letterari (e in particolare la poesia). Nondimeno il critico letterario, ma soprattutto il poeta e il romanziere contemporanei, sono sempre più attratti, in questi decenni di sofferenza dei territori, dalla inquietante plasticità del degrado paesaggistico, indagando sulle nuove declinazioni del malessere, sull'incoercibile tara dell'ingiustizia sociale (Vallerani, 2013).

Alla mappa come astrazione grafica si associano le misteriose coordinate delle mappe mentali degli autori di testi letterari, prezioso patrimonio di conoscenza geografica, che già nel 1947 era stato definito dal geografo John Kirkland Wright come *Terrae Incognitae* (Wright, 1947). In ogni caso, raramente poeti e scrittori sono in possesso di una convenzionale formazione geografica, e men che meno cartografica, restando pertanto tale loro predilezione ben al di fuori (fortunatamente) degli obiettivi e metodi della ricerca applicata. Se da un lato il fascino della geografia si associa all'infinita varietà dei paesaggi che stanno al di là degli orizzonti del quotidiano, lo strumento della mappa affascina e stimola l'agire poetico proprio per il suo carattere di metafora, di riduzione simbolica del reale e al tempo stesso per l'indubbia qualità estetica. Rivolgersi alla produzione letteraria consente di affrontare uno specifico e circoscritto segmento socio-culturale, in grado di offrire certamente significative rappresentazioni utili alla conoscenza geografica, anche se esiste il rischio che possa prevalere una eccessiva visione semantica individuale, a volte poco rappresentativa della comunità di riferimento dello scrittore. Pur trattandosi di un limite reale, l'analisi delle rappresentazioni letterarie, e analogamente quelle pittoriche, fotografiche e filmiche, proprio per la loro natura semiotica sono in grado di esprimere convincenti funzioni comunicative.

Spesso può accadere che le intuizioni letterarie rivolte alla lettura dei terri-

tori e alla trascrizione delle singole empatie con gli stessi, stimolino imprevedibili e fruttuose riflessioni che potrebbero essere considerate per migliorare l'abitabilità dei luoghi, anche se quasi mai trovano ospitale accoglienza tra i freddi discorsi delle valutazioni ambientali ufficiali. Anzi, la poesia e altri discorsi letterari sono visti come intrusioni intollerabili, che potrebbe svegliare le coscienze, delegittimare un potere irresponsabile, gettare discredito sulle progettanti certezze dei grandi interessi economici. Anche in ambito accademico non sempre è possibile il dialogo tra lo sguardo geopoetico e le scienze territoriali "durre", ove le certezze del rigore quantitativo e sperimentale molto spesso determinano un eccesso di autostima nelle procedure analitiche che pretendono di ridurre la complessità ai soli dati misurabili. La realtà sfuggente delle percezioni personali, la creazione di individuali conoscenze e interpretazioni del mondo, la comprensione dei vissuti dei singoli abitanti stanno comunque trovando una crescente legittimazione «attraverso un'analisi principalmente (anche se non esclusivamente) artistico-letteraria dei tematismi territoriali, e l'elaborazione di una "filosofia del Soggetto nel Territorio" di marca fenomenologica e esistenzialistica» (Pezzullo, 2013, p. 132).

Questo ritorno alle dimensioni soggettive dell'esperienza territoriale apre la strada alla reintroduzione delle emozioni, dei valori condivisi e di quel complesso intrecciarsi di significati che giacciono nascosti, e spesso dimenticati, al di sotto delle fisionomie visibili dei paesaggi. Con tale approccio la geografia ha bisogno di cogliere le sfumature di "senso" che rendono unici i luoghi, riabilitando la capacità di significazione da parte degli attori umani che ritorna ad essere una delle variabili fondamentali per la comprensione integrale del processo di territorializzazione, includendovi anche le reazioni negative all'evoluzione dei quadri ambientali, come la paura e il disagio esistenziale. Ne consegue che le realtà geografiche possono conoscersi solo adottando un consapevole atteggiamento di empatia e di contemplazione, recuperando strategie esplorative dai ritmi lenti, affidandosi alle ferrovie locali, al vagabondaggio creativo del ciclista o del camminatore.

Dunque la contemplazione è tutto il contrario della superficialità derivata dalla bulimia informativa: serve a coltivare le percezioni, in modo da favorire un processo soggettivo di risonanza interiore, riabilitando le personali eloquenze della memoria, sempre più atrofizzate da omologanti percorsi esistenziali che di fatto annullano il nostro approccio poetico ai luoghi, riducendo quindi le strategie radicanti che sono alla base di ogni consapevole territorialità. Ogni luogo è custode di un lungo succedersi di microstorie. Generazione dopo generazione

si avvicendano oscuri creatori di paesaggio, una enorme comunità di esseri umani vissuti e svaniti nel nulla, la cui voce emerge talvolta dai testi letterari, dalle fonti d'archivio, dalla ricerca folklorica. La consapevolezza dell'abitare si nutre di conoscenza del senso dei luoghi a cui si sente di appartenere; e ciò al di là dell'appropriazione fisica dello spazio, diventando appartenenza culturale, condivisione dei simboli e dei segni di un territorio.

Bibliografia

- Acot, P. (2007). *Catastrofi climatiche e disastri sociali*. Roma: Donzelli.
- Bauman, Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Barnett, C. (2012). Geography and ethics: Placing life in the space of reasons. *Progress in Human Geography*, 36(3), pp. 379-388.
- Bell, A. (2012). *Peak Water. How We Built Civilisation on Water and Drained the World Dry*, Edinburgh: Luath.
- Capel, H. (1987). *Filosofia e scienza nella geografia contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Cloke, P. (2002). Deliver us from evil? Prospects for living ethically and acting politically in human geography. *Progress in Human Geography*, 26, pp. 587-604.
- Daniels, S., DeLyser, D., Entrikin, N. (eds.) (2011). *Envisioning landscape, making world. Geography and the humanities*. London-New York: Routledge.
- Eden, S. (2005). Green, Gold and Grey Geography: Legitimizing Academic and Policy Expertise. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30, pp. 282-286.
- Geddes, P. (1915). *Cities in Evolution: An Introduction to the Town Planning Movement and to the Study of Civics*. London: Williams and Norgate.
- Ligi, G. (2009). *Antropologia dei disastri*. Bari-Roma: Laterza.
- Mc Cully, P. (2001). *Silenced Rivers. The Ecology and Politics of Large Dams*. London: Zed Books.
- Perna, T. (2011). *Eventi estremi. Come salvare il pianeta e noi stessi dalle tempeste climatiche e finanziarie*. Milano: Altreconomia.
- Pezzullo, L. (2013). Verso una geografia degli spazi vissuti. In A. Paolillo (ed.), *Luoghi ritrovati. Itinerari di geografia umana tra natura e paesaggio* (pp. 121-147). Vidor (Treviso): ISTHAR.
- Rowles, G.D. (1978). Reflections on Experiential Field Work. In D. Ley, M. Samuels (eds.), *Humanistic Geography. Prospects and Problems* (pp. 173-193). London: Croom Helm.
- Sachs, J.D. (2012). *Il prezzo della civiltà. La crisi del capitalismo e la nuova strada verso la prosperità*. Torino: Codice.

- Tarpino, A. (2012). *Spaesati. Luoghi dell'Italia in abbandono tra memoria e futuro*. Torino: Einaudi.
- Valentine, G. (2005). Geography and ethics: moral geographies? Ethical commitment in research and teaching. *Progress in Human Geography*, 29, pp. 483-487.
- Vallerani, F. (2013). *Italia Denuda. Percorsi di resistenza nel Paese del cemento*. Milano: Unicopli.
- Wright, J.K. (1947). Terrae Incognitae: the Place of Imagination in Geograph. *Annals of Association of American Geographers*, 37, pp. 1-15.

20.

Le politiche di conciliazione vita-lavoro dell'Università Ca' Foscari

Monica Gussoni
Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

The aim of this essay is to briefly describe Ca' Foscari University policies for the work-life balance of the university workers. The implementation of these Ca' Foscari policies has been sustained by the Veneto Region, which has funded the project Ca' Foscari Familiare. For this, the University has developed a set of guidelines, aimed at: guaranteeing equal opportunities; boosting social cohesion and reducing inequalities; supporting cultural growth and the sustainable economic development of the territory; undertaking the well-being in study and work places as a fundamental value; boosting professional training and long-life learning for workers. Within this framework, the specific objectives defined for the project Ca' Foscari Familiare are:

- the obtaining of the Audit Famiglia & Lavoro certification;*
- the development of family friendly initiatives for the University staff, together with actions to help them in the management of the work-life balance;*
- the development of communication and training initiatives to spread a culture for social sustainability;*
- the promotion of the opportunities provided by the Audit Famiglia & Lavoro;*
- the promotion of a network with other institutions, to improve access to services and facilities for the university workers' well-being.*

To achieve these objectives, over the last two years Ca' Foscari University has implemented various activities dedicated to the administrative staff, including: the obtaining of the Audit Famiglia & Lavoro certification, which has been given only to one other university in Italy so far (University of Trento); the spreading of telework, to give workers better access to this type of work and to sustain their well-being; the promotion of activities aimed at the university staff families and children; the adhesion to the Alleanza per la famiglia della Città di Venezia (the City of Venice Alliance for Family). To sum up, Ca' Foscari policies and plan of activities are actively contributing to the well-being and the quality of life of the university workers, and they are also improving the University reputation, spreading trust in the institution among its workers and their families.

Premessa

L'apertura di un cantiere di innovazione nell'ambito della gestione delle risorse umane che porti al miglioramento del Work Life-Balance dei dipendenti di Ca' Foscari trae spunto dalla partecipazione dell'Ateneo nell'aprile del 2014 ad un bando, emanato con Dgr n. 6 del 14 gennaio 2014, dalla Regione del Veneto, e denominato "Programmi aziende Family Friendly e Audit Famiglia & Lavoro". Il bando regionale, destinato a imprese, aziende sanitarie locali ed ospedaliere ed enti pubblici, aveva quale finalità il sostegno alla realizzazione di azione rivolte a promuovere l'occupazione di qualità di uomini e donne, attraverso l'utilizzo e l'implementazione da parte dei datori di lavoro pubblici e privati di strumenti innovativi per conciliare il lavoro, la famiglia e la vita privata. Le risorse complessivamente destinate a questo intervento dalla Regione del Veneto ammontano a €. 1.000.000,00.

L'Università Ca' Foscari ha deciso di partecipare al bando presentando una richiesta di finanziamento per l'attuazione di un articolato progetto denominato "Ca' Foscari familiare". Infatti, nell'organizzare i propri servizi e attività l'Università Ca' Foscari, coerentemente con l'art. 2 del proprio Statuto¹ che prevede nella *mission* istituzionale anche la valorizzazione delle professionalità e delle competenze presenti al suo interno, si pone specifiche linee guida di riferimento, quali:

- garantire le pari opportunità;
- aumentare la coesione sociale e ridurre le disuguaglianze al suo interno;
- favorire la crescita culturale e il progresso economico sostenibile del territorio;
- assumere come valore fondamentale il benessere sui luoghi di studio e di lavoro;
- curare e incentivare l'aggiornamento professionale e la formazione continua del proprio personale.

Le linee indicate si sono sostanziate nel corso degli anni passati in altrettanti obiettivi che hanno portato all'introduzione di strumenti di flessibilità lavorativa quali il telelavoro, il part-time, la flessibilità oraria, la banca ore a recupero.

1 Lo Statuto è reperibile sul sito www.unive.it

Sono state attivate le prime convenzioni di *welfare* quali la convenzione con il Mobility manager di area per l'acquisto a prezzi agevolati degli abbonamenti per il trasporto pubblico, convenzioni con asili nido, centri estivi e centri medico-diagnostici, il servizio di assistenza fiscale per la presentazione della dichiarazione dei redditi, la costituzione del Fondo per la Socialità Sostenibile. Le misure descritte, per quanto abbiano agevolato i dipendenti nelle esigenze di conciliazione dei momenti di vita privata e lavoro, non sempre si sono dimostrate sufficienti a supportare l'importante, intenso e diffuso processo di riorganizzazione che ha coinvolto tutte le componenti dell'Ateneo a seguito dell'entrata in vigore della Legge 30 dicembre 2010, n. 240 di riforma del sistema universitario italiano, la cosiddetta Legge Gelmini. L'ambizioso processo di riforma varato con la legge citata e la conseguente trasformazione organizzativa e della *Governance* delle istituzioni universitarie si sono innestati in un quadro di profonda crisi socio-economica che per il personale tecnico/amministrativo e per i docenti e ricercatori delle Università si è tramutato in un blocco degli stipendi e delle progressioni economiche e di carriera per più di sei anni. In questo complicato contesto, tutt'ora in evoluzione, era di fondamentale importanza evitare il rischio di una perdita di fiducia nel rapporto con le/i dipendenti e del senso di appartenenza di questi ultimi all'istituzione di cui fanno parte. Si è fortemente avvertita quindi l'esigenza di accompagnare gli intensi sforzi individuali imposti dai cambiamenti strutturali sopra richiamati con una più capillare e più sistematica diffusione delle misure di conciliazione già in essere e di una cultura aziendale che porti a considerare la famiglia quale elemento le cui dinamiche possono influire sul benessere individuale e organizzativo oltre che sulle opportunità di carriera; non ultima, e non meno pressante, l'esigenza di introdurre un modello innovativo e complementare ai sistemi di remunerazione tradizionali sostanzialmente congelati, integrandoli con strumenti alternativi che prevedono delle agevolazioni economiche in termini di utilità.

Il progetto "*Ca' Foscari Familiare*" è stato approvato dalla Regione del Veneto e finanziato con un contributo di €13.408,21, importo massimo ammesso al finanziamento per ciascun ente.

Il progetto prevedeva diversi obiettivi:

- conseguire la certificazione Audit Famiglia & Lavoro;
- sviluppare iniziative a sostegno del benessere delle famiglie (family friendly) per il personale dell'Ateneo e portare avanti concrete azioni atte a facilitare, in via permanente, la gestione degli impegni casa-lavoro;

- sviluppare iniziative di formazione e di comunicazione interna volte a diffondere la cultura della sostenibilità sociale;
- promuovere sul territorio, attraverso una campagna di informazione, presso gli studenti e tutto il personale, le potenzialità offerte dallo strumento dell’Audit Famiglia & Lavoro;
- promuovere una rete con altri enti e aziende volta a sviluppare convenzioni e condizioni competitive per l’accesso a servizi di cura familiare a favore dei dipendenti delle aziende aderenti.

Tra le azioni sopra indicate, l’attuazione del percorso di *Audit Famiglia & Lavoro* è stato ritenuto prioritario per i motivi che saranno esplicitati nel paragrafo successivo.

1. L’Audit Famiglia & Lavoro

Il Marchio “*Audit Famiglia & Lavoro*” è un marchio di proprietà della Fondazione di Francoforte Berufundfamilie Gbmh con il quale la Regione del Veneto ha sottoscritto nel 2011 un contratto per l’acquisizione della licenza d’uso². Si tratta di uno strumento di certificazione della qualità rivolto alle organizzazioni, sia pubbliche che private, che desiderano orientare i propri processi organizzativi in funzione delle esigenze di conciliazione vita-famiglia-lavoro dei loro dipendenti, sottoponendosi ad un processo di auditing al termine del quale viene acquisita la certificazione di qualità. Tale certificazione è molto diffusa nel mondo tedesco tanto che l’85% delle Università con più di 10.000 studenti in Germania³ l’hanno ottenuta. In Veneto ed in Italia le pubbliche amministrazioni certificate, e tra queste le Università, sono ad oggi molto poche. Recentemente la Provincia Autonoma di Trento, titolare dell’analogo marchio di certificazione “Family Audit” ha sottoscritto un’intesa tra il Governo e le Regioni (ai sensi dell’Accordo in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano rep atti 150/CSR del 3 agosto 2016), al fine di favorire l’applicazione dello standard “Family Audit” sul-

2 La convenzione stipulata dalla Regione del Veneto con la Berufundfamilie Gbmh di Francoforte sul Meno per l’utilizzo del marchio è nel frattempo scaduta in data 31/12/2016.

3 Dati aggiornati al 04/2013.

l'intero territorio nazionale. La Regione del Veneto si è già attivata per individuare, d'intesa con la Provincia autonoma di Trento, le modalità di passaggio ai registri del Family Audit degli Auditori e delle Aziende/Enti già certificati con la standard tedesco.

La scelta di avviare il percorso di *Audit Famiglia & Lavoro* ha risposto a diverse esigenze che si possono così sintetizzare:

- necessità di individuare le sinergie che derivano dalla messa in rete all'interno dell'Ateneo di tutti gli strumenti utili alla valorizzazione delle risorse umane;
- miglioramento del benessere lavorativo e organizzativo;
- miglioramento delle relazioni interpersonali e nella gestione dei conflitti attraverso una diffusione più capillare di procedure trasparenti e condivise;
- sviluppo di una cultura della famiglia che possa contribuire ad indirizzare l'allocazione delle risorse economiche in maniera coerente alle necessità del personale creando un modello innovativo e complementare ai sistemi di remunerazione tradizionali ed integrando questi ultimi con strumenti alternativi che prevedano delle agevolazioni ai dipendenti in termini di utilità.

In altre parole si tratta di migliorare la qualità della vita e del lavoro dei dipendenti.

Il percorso per il conseguimento della certificazione ha avuto come target tutto il personale tecnico e amministrativo dell'Università Ca' Foscari. Il processo di audit è stato caratterizzato da un innovativo approccio bottom-up: il protocollo di certificazione prevede infatti che siano gli stessi dipendenti, attraverso un'analisi interna delle politiche già esistenti, a proporre obiettivi ed azioni di miglioramento della conciliazione vita-lavoro, obiettivi e azioni che confluiscono successivamente in un piano triennale la cui attuazione è assegnata alla responsabilità del management. Alla luce di queste considerazioni, la forma organizzativa ritenuta più adatta allo svolgimento delle attività previste dall'audit è stata quella del Gruppo di Lavoro affiancato, nelle varie ed articolate fasi del processo, da un Auditor certificato esterno.

Il Gruppo di Lavoro è stato costituito nel mese di luglio 2015⁴ ed era composto da n. 10 componenti del personale tecnico-amministrativo rappresentati-

4 Il GdL è stato nominato con DDG n. 410/2015 del 15/07/2015.

vi sia rispetto ai ruoli organizzativi ricoperti che alla professionalità posseduta, secondo le specifiche indicate nel disciplinare dell'Audit. Tra i membri del gruppo figuravano anche un rappresentante del Comitato Unico di Garanzia e del Presidio di qualità dell'Ateneo.

L'Auditor esterno ha avuto il compito di far emergere e di far riflettere sulle prassi già presenti in Ateneo che facilitano, o potrebbero facilitare, la conciliazione famiglia e lavoro, di suggerire le opportune misure di promozione di pratiche di successo e di seguire i passaggi previsti dal percorso di certificazione. Gli altri attori coinvolti sono stati la Direzione Generale, la Direzione del Personale e il vertice Politico, attraverso la figura della Delegata del Rettore per la valorizzazione del personale e attuazione del Codice Etico.

I lavori per il conseguimento della certificazione si sono svolti a decorrere dal 9 settembre 2015 e si sono conclusi il 9 dicembre 2015. Il processo si è articolato nelle seguenti fasi, definite puntualmente dal protocollo di Audit previsto dalla Regione del Veneto:

- Il colloquio di orientamento strategico tra la Delegata del Rettore per la valorizzazione del Personale e attuazione del Codice Etico, il Direttore Generale, la Dirigente dell'Area risorse Umane e l'Auditor da cui prende avvio ufficialmente l'Audit si è svolto il 9 settembre 2015;
- Tra il mese di settembre e il mese di novembre si sono svolti, a cadenza bi-settimanale, i Workshop operativi del Gruppo di Lavoro, durante i quali sono state analizzate le politiche del personale dell'Ateneo secondo le otto dimensioni previste dall'Audit al fine di individuare gli elementi critici e le possibili misure di miglioramento della conciliabilità famiglia-lavoro;
- Durante il Workshop finale, sempre a cura del Gruppo di lavoro, è stata definita una proposta di Piano triennale di Attuazione con le possibili azioni e soluzioni individuate nelle precedenti sessioni di lavoro.
- Il Piano di Attuazione è stato sottoscritto dal Direttore Generale ed inviato entro dicembre 2015 alla Commissione Auditrat, l'organo regionale incaricato di valutare l'intero processo e il Piano di Attuazione e di ammettere o meno le Aziende/Enti alla certificazione.
- Dopo un anno di attesa, in data 29 dicembre 2016, l'Università Ca' Foscari ha ottenuto da parte della Regione del Veneto la Certificazione per *l'Audit famiglia & Lavoro* che attesta il percorso effettuato e approva il piano di miglioramento sui temi della conciliabilità vita familiare-vita lavoro.

Il Piano triennale di attuazione rappresenta un impegno importante dell'Ateneo non solo nell'implementazione di azioni e misure che facilitino concretamente la conciliazione vita-lavoro del personale, ma anche nello sviluppo di una cultura organizzativa orientata alla conciliazione attraverso le azioni di un management attento e sensibile ai bisogni dei lavoratori.

I principali campi di azione sui quali si è deciso di proporre gli interventi più significativi, seppur con intensità differente nelle diverse misure, sono quelli relativi ai processi di lavoro, ai luoghi di lavoro, all'informazione e comunicazione, alla cultura dirigenziale e sviluppo del personale. In tema di orario di lavoro sono infatti già in essere diverse misure che facilitano la conciliazione vita e lavoro (orario di entrata e uscita flessibile, banca delle ore, debito orario, domande di part-time presentate in diverse finestre temporale nell'anno). Tra gli interventi previsti dal piano si possono citare il piano di potenziamento del telelavoro tradizionale accanto all'introduzione ed alla sperimentazione di nuove ed innovative modalità impattanti sull'organizzazione del lavoro quali *coworking*⁵ e *smart working*⁶, la revisione delle regole che disciplinano il part-time, il miglioramento delle competenze gestionali, relazionali e organizzative in ottica *family friendly*, l'aumento delle possibilità di accesso a beni e servizi mediante la stipula di convenzioni, quali per esempio l'introduzione di una polizza sanitaria integrativa con costi a parziale o totale carico dell'Ateneo.

In considerazione del ritardo con cui è stata rilasciata la certificazione da parte della Commissione Auditrat, l'Ateneo ha deciso di iniziare la fase di attuazione del piano già a partire dai primi mesi del 2016 lavorando ad alcuni obietti-

- 5 Per *coworking* si intende la condivisione di un ambiente lavorativo o di una postazione di lavoro da parte di lavoratori. L'Ateneo sta adattando tale concetto ed è in fase di elaborazione un progetto per individuare postazioni di lavoro nelle diverse sedi dell'Ateneo che possano essere utilizzate dai lavoratori che si spostano da una sede all'altra per ottimizzare la prestazione e ridurre i tempi e i disagi degli spostamenti fisici.
- 6 Il disegno di legge sul Lavoro Agile è stato approvato dal Governo il 28 gennaio 2016. La normativa in questione sarà applicabile alle Pubbliche Amministrazioni secondo le direttive emanate ai sensi dell'art. 14 L. 124/2015 (Riforma Madia). Lo *smart-work* presuppone una nuova cultura del lavoro che passa attraverso un nuovo rapporto di fiducia del datore di lavoro con il lavoratore a cui dà ampia flessibilità organizzativa a favore di un incremento di produttività e riduzione di costi e attraverso una maggiore responsabilizzazione del lavoratore che ha più autonomia e libertà di gestione del proprio spazio e tempo lavoro così da agevolare la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro.

vi, anche in considerazione delle molte aspettative nutrite dal personale dell'Ateneo. Tra questi, l'intervento di potenziamento della politica sull'accesso al telelavoro da parte del personale t/a è stato quello di più incisivo impatto, come sarà brevemente dettagliato nel seguente paragrafo.

3. Potenziamento del telelavoro

L'Università Ca' Foscari si era già dotata di un regolamento sul telelavoro per il personale tecnico-amministrativo a febbraio del 2004. Il regolamento prevedeva l'emanazione di un bando annuale per un totale di ore corrispondenti a coprire le richieste di accedere al telelavoro per circa il 4% del personale in servizio.

Nel marzo 2016, il Consiglio di Amministrazione dell'Ateneo ha approvato un nuovo regolamento sul telelavoro. L'intervento regolatore, attuato in coerenza con le esigenze emerse durante il percorso di Audit soprarichiamato, ha introdotto accanto al telelavoro tradizionale forme innovative e più destrutturate di lavoro da remoto in modalità smart, più flessibili, in particolare in termini di orari e di sede. Le nuove misure proposte fanno leva su un utilizzo delle possibilità offerte dalle moderne tecnologie I.T.C. e dagli strumenti di lavoro collaborativi in una prospettiva caratterizzata da una cultura organizzativa e manageriale ulteriormente basata sulla fiducia, sulla responsabilità dei lavoratori e sull'orientamento al risultato del lavoro. Dare al personale più autonomia e responsabilità lavorativa (intesa come la possibilità di organizzare al meglio il proprio lavoro) significa garantire un migliore equilibrio tra lavoro e vita personale e maggiore produttività. I principali obiettivi di questa sperimentazione vanno quindi dal miglioramento del cosiddetto *Work-life-balance*, ossia la capacità di equilibrare il lavoro (inteso come carriera e ambizione professionale) e la vita privata (famiglia, svago, divertimento), all'aumento della produttività e del benessere organizzativo.

Accanto al telelavoro più tradizionale acquisito su base annuale, già previsto in precedenza e che intercetta prioritariamente le situazioni di disabilità e lo stato di salute del dipendente e della sua famiglia, sono state introdotte due forme di telelavoro più flessibili e innovative:

- un telelavoro breve o “*smart*” che rappresenta una modalità che più si avvicina al concetto innovativo di *smart-working*, in cui si dà la possibilità al la-

voratore di potere svolgere la propria attività da remoto, senza vincoli d'orario e con una distribuzione giornaliera più libera delle attività, al sussistere di particolari situazioni di disagio momentaneo e imprevedibile che renderebbero complicata la presenza del lavoratore nella sede di lavoro. In questa situazione, maggiore importanza sarà quindi data al raggiungimento degli obiettivi di breve durata e alla continuità delle attività;

- un telelavoro misto, di durata semestrale, che intercetta prioritariamente le esigenze di conciliazione vita-lavoro legate in particolare all'ottimizzazione dell'organizzazione familiare determinate in prevalenza dalla presenza di minori all'interno del nucleo familiare e che consente al lavoratore di svolgere l'attività lavorativa in più di una postazione (da casa, da altre sedi o dall'ufficio).

Altri interventi migliorativi hanno interessato le ore annuali disponibili per il telelavoro, i criteri di priorità per la formulazione delle graduatorie dei richiedenti, la disciplina dei rimborsi spese e i tempi per l'attivazione di una postazione di telelavoro come in dettaglio indicato di seguito.

È stata elevata dal 4% al 12% la percentuale totale delle ore disponibili in telelavoro (calcolate in un monte ore totale determinato sulla base del numero di personale tecnico-amministrativo in servizio alla data del 31 dicembre dell'anno precedente e reso noto all'inizio di ogni anno). Fermo restando il limite annuale totale delle ore messe a disposizione, la percentuale massima assegnata a ciascuna delle tre tipologie di telelavoro sopradescritte (4%+4%+4%) potrà essere rimodulata annualmente con Decreto del Direttore Generale al fine di renderla più funzionale alle esigenze che dovessero emergere.

Sono state poi ampliate e diversificate le finestre di accesso al telelavoro, prevedendo un bando annuale e due bandi semestrali che consentono al personale di potere "applicare" a intervalli di tempo più ravvicinati nel corso dell'anno.

Sono stati revisionati i criteri di priorità, regolati in un ordine reso coerente con le finalità sottese al tipo di telelavoro. Tra le priorità è stato valorizzato anche il "peso" dell'organizzazione familiare in relazione al numero di figli a carico d'età inferiore ai dodici anni e delle difficoltà delle famiglie mononucleari.

È stato previsto che il lavoratore in part-time possa accedere al telelavoro previa opzione per il rientro a tempo pieno limitatamente al periodo di svolgimento del progetto di telelavoro.

È stata introdotta la possibilità per il lavoratore di distribuire liberamente le ore di lavoro nell'arco dell'intera giornata (max nove ore) fatte salve le fasce di reperibilità telematica che sono differenziate per tipologia di telelavoro. L'intro-

duzione di questa modifica risponde all'esigenza di creare l'humus per una diversa cultura organizzativa e manageriale ulteriormente basata sulla fiducia, sulla responsabilità e sull'orientamento al risultato.

Sono state modificate le modalità di rimborso dei costi sostenuti direttamente dal dipendente inerenti il telelavoro anche al fine di accelerarne il processo, attraverso il riconoscimento di un rimborso forfetario per i consumi energetici e l'attuazione di una policy di Ateneo omogenea rispetto alle modalità di collegamento telematico.

L'attuazione delle nuove misure ha infine reso necessari alcuni interventi di carattere organizzativo sia di tipo formativo e di sensibilizzazione per i lavoratori e i Responsabili di Struttura, sia legati alla necessità di dotare l'Ateneo delle attrezzature informatiche necessarie all'ampliamento del numero di utenti del telelavoro.

Nel corso del 2016, attraverso uno sforzo organizzativo che ha coinvolto tutte le strutture dell'Ateneo, il nuovo regolamento è stato per la prima volta applicato, attraverso l'emanazione dei tre bandi previsti. Ad un anno di distanza è quindi possibile fare un primo bilancio quantitativo, in attesa che il monitoraggio sull'efficacia percepita dai telelavoratori e dai responsabili d'Ufficio da effettuarsi attraverso un questionario, accerti e confermi le positive ricadute dell'azione intrapresa ovvero evidenzi la necessità di introdurre eventuali interventi correttivi.

I risultati della nuova politica sul telelavoro sono riassunti nella tabella n.1 che evidenzia come nel 2016 abbiano usufruito del telelavoro n. 62 unità di personale, di cui 51 lavoratrici e 11 lavoratori, con una percentuale di incidenza sul totale dei dipendenti in servizio del 10,88%. Il monte ore complessivamente erogato è stato di 45.173 ore. Analizzando le motivazioni alle richieste di telelavoro emerge che il 54,84% è legato ad esigenze di cura dei figli sotto i 12 anni e per il 32,26% la motivazione è da ricercare in motivi di salute del dipendente o per l'assistenza a familiari non autosufficienti.

	n. dipendenti*			motivazioni	% su totale dipendenti
	donne	uomini	tot		
totale richieste pervenute	62	12	74		
di cui:					
accolte	1		1	altro/studio	1,61%
	1		1	distanza	
	1		1	distanza e tutela dela maternità	1,61%
	3	1	4	esigenze organizzative Ateneo	6,45%
	27	7	34	organizzazione familiare/figli	54,84%
	17	3	20	salute/assistenza	32,26%
	1		1	temporanea inabilità	1,61%
totale	51	11	62		
<i>% su dipendenti in servizio (a tempo determinato e indeterminati, calcolo al 31/12/2016)</i>			10,88%		

Tabella 1 – Dati di sintesi del primo anno di applicazione del telelavoro

I grafici che seguono illustrano il considerevole aumento del numero del personale che ha avuto accesso a questa modalità di lavoro e le ore usufruite dal personale di Ca' Foscari rispetto agli anni precedenti.

Gli effetti positivi del telelavoro sono evidenziati anche da altri due dati interessanti: nel 2016 sono stati sostituiti dal telelavoro 12 contratti part-time e una decina di contratti di telelavoro “smart” hanno permesso ad alcuni dipendenti di usufruire di un periodo limitato di telelavoro per motivazioni personali urgenti.

Si tratta di numeri importanti che collocano l'Università Ca' Foscari tra le pubbliche amministrazioni più innovative all'interno di un contesto nazionale in cui purtroppo sono ancora forti le resistenze a questo tipo di organizzazione del lavoro.

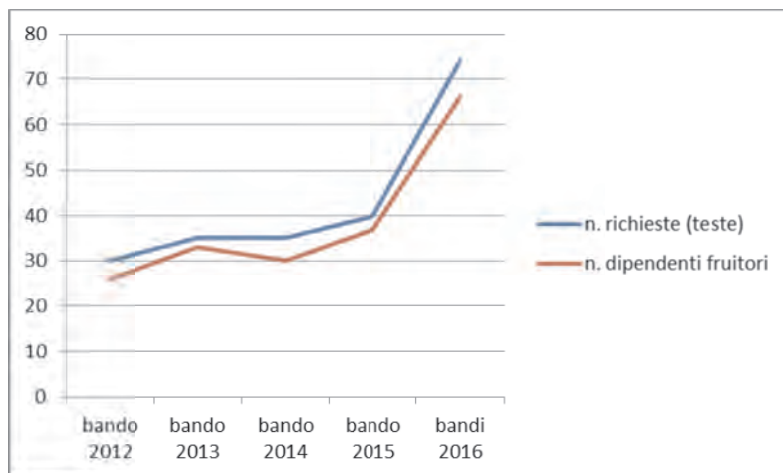
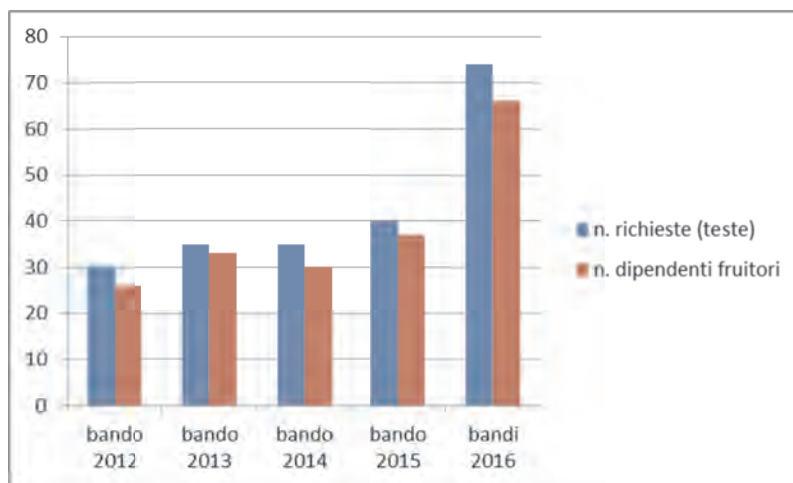


Grafico 1 e 2 – n. dipendenti e n. ore di telelavoro erogate rispetto alle richieste (anni 2012-2016)

4. Nuovi cantieri di lavoro: il Progetto “Alleanza per la Famiglia della Città di Venezia”

L’investimento sul telelavoro si è accompagnato nel corso del 2016 a nuove iniziative *family friendly* rivolte ai dipendenti ed alle loro famiglie. In occasione della mostra “Il Mondo di Han Meilin a Venezia”, allestita negli spazi espositivi di Ca’ Foscari, sono stati organizzati alcuni laboratori artistici destinati ai figli dei

dependenti tra i sei e i dodici anni che avevano la finalità di avvicinare i bambini all'arte attraverso il gioco. A gennaio 2017 ha avuto inizio un corso gratuito di Tai Chi rivolto al personale docente e tecnico/amministrativo che ha così la possibilità di iniziare la giornata lavorativa ritrovando e mantenendo il proprio equilibrio fisico e interiore; mentre per migliorare le competenze manageriali sono stati proposti al management dell'Ateneo laboratori di sviluppo delle competenze trasversali⁷.

Sulla scia del buon esito conseguito in relazione al primo bando regionale con cui è stato possibile conseguire la certificazione "Audit Famiglia & Lavoro" l'Area Risorse Umane ha raccolto l'invito del Comune di Venezia ad aderire all' "*Alleanza per la famiglia della Città di Venezia* " nell'ambito del Programma Regionale Alleanza Locali per la Famiglia (DGR 2114/2015) volto a promuovere misure di welfare aziendale rispondenti alle esigenze delle famiglie e delle imprese grazie al concorso e all'apporto della pluralità di soggetti che operano sul territorio.

Si è venuta a creare una rete di partner aderenti all'Alleanza costituita da:

- Comune di Venezia, con ruolo di Ente capofila,
- Azienda Ulss 3 Serenissima,
- Università Ca' Foscari Venezia,
- Fondazione Università Ca' Foscari,
- CCIAA,
- Cooperativa sociale Sumo,
- Associazione LaborEtica.

Il contributo assegnato dalla Regione Veneto per la realizzazione dell'Alleanza per la Famiglia corrisponde a € 42.495,00.

I partner, tramite un Tavolo di lavoro coordinato dal Comune di Venezia, hanno dato comunicazione di avvio delle attività del progetto lo scorso dicembre inviando alla Regione Veneto il Piano Attuativo che l'Alleanza intende portare avanti entro dicembre 2017.

All'interno del Piano attuativo il nostro Ateneo si sta impegnando in primis

7 Sono state organizzate due edizioni di Personal Development Lab, una rivolta ai Dirigenti e una al personale di elevata professionalità. Il laboratorio nasce dalla consapevolezza che la valorizzazione delle proprie capacità e della propria persona, sia in contesti sociali che lavorativi, è strettamente correlata al possesso ed allo sviluppo di competenze emotive e sociali.

nella progettazione e realizzazione di iniziative e percorsi formativi interstrutturali, destinati a dirigenti e middle manager, sulla conciliazione dei tempi, leva di cambiamento nella gestione delle risorse umane e nelle modalità di erogazione dei servizi.

Anche quest'ultima iniziativa rappresenta un bel risultato e testimonia lo sforzo che Ca' Foscari sta facendo per contribuire a migliorare il benessere, la fiducia e la qualità della vita del personale e delle loro famiglie, a fare di Ca' Foscari un Ateneo migliore.

21.

Desplazamiento climático y comunidades resilientes: desafíos para la academia y la política pública*

*José Amar, Camillo Madariaga, Raimundo Abello, Marina Martínez,
Leider Utria, Lorenzo Zanello*
Universidad Uninorte Colombia

Abstract

One of the challenges to adapt to climate change is the networking and coordinated efforts of the various agents whose actions affect the social, political and economic dynamics of the country. The practices implemented throughout the project Growing up in Adversity, shows the process of social appropriation of knowledge and articulation of knowledge and institutional capabilities to work with communities affected by the flooding of 2010-2011 in the department of Atlántico, Colombia.

Introducción

La Universidad del Norte tiene como valor institucional la práctica de la responsabilidad social, la cual se entiende como el ser y actuar de manera responsable, promoviendo proyectos de impacto social y demostrando desde el quehacer individual e institucional un gran compromiso con el progreso de la Región Caribe y de toda Colombia.

* Este documento es el resultado de un proyecto financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID por sus siglas en inglés) y la Dirección General de Cooperación Internacional (DGIS) de los Países Bajos en beneficio de los países en desarrollo. No obstante, las opiniones expresadas y la información incluida en el mismo no reflejan necesariamente los puntos de vista o no son las aprobadas por el DFID o la DGIS o las entidades que gestionan la aplicación de la Alianza Clima y Desarrollo (CDKN), que no asumirán la responsabilidad de dichas opiniones o de la integridad o exactitud de la información o por la confianza depositada en ellas.

© 2012, Todos los derechos reservados

Conscientes de este compromiso, en el año 2011 se crearon las Áreas Estratégicas de Investigación, que tienen como objetivo aunar a los investigadores de diferentes grupos de la Universidad del Norte con investigadores nacionales e internacionales y actores institucionales estratégicos para desarrollar proyectos que logren mejorar la calidad de vida de nuestra población.

Actualmente una estructura administrativa eficiente soporta las dimensiones académicas e investigativas de la universidad para lograr dinamizar la formación, la producción intelectual y lo económico, en relación al impacto científico y social de la actividad universitaria.

En este orden de ideas se trabajan proyectos de investigación e intervención social a cuatro fases: (i) línea de base y diseño, donde se busca caracterizar la problemática y diseñar el modelo para aumentar la eficacia de la intervención, (ii) implementación, consistente en la ejecución del modelo, (iii) validación, para evaluar el impacto logrado (iv) diseminación y recomendación de política pública, fase en la que se busca compartir el conocimiento generado y enfocarlo a líneas de acción para que los hacedores de política pública puedan internalizarlos en su agenda.

Mediante esta concepción se expresa la necesidad de articular intersectorialmente a los diferentes actores (academia, sector público, sector privado, ONG y comunidad) en pro de una causa común, donde cada uno aporte desde su experiencia y experticia a la solución de los problemas de la región y el país.

En este documento se presenta la experiencia del proyecto Creciendo en la Adversidad, desarrollado durante 18 meses con 90 familias desplazadas por el clima en el invierno del año 2010 y 2011, en el municipio de Manatí, Atlántico, gracias al trabajo conjunto de la Universidad del Norte y la Alianza Clima y Desarrollo CDKN del Reino Unido, con el apoyo de la Gobernación del Atlántico, la Alcaldía de Manatí, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad.

1. Marco referencial

1.1 Cambio climático y procesos de migración

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2008), sostiene que la migración humana es una de las consecuencias más graves del cambio climático, y aunque la magnitud de las consecuencias humanitarias del cambio cli-

mático es objeto de especulación, existe un acuerdo en que su impacto más profundo será el desplazamiento de poblaciones. A modo de definición, el desplazamiento climático se entiende como el hecho cuando una persona se ve forzada a abandonar su lugar de residencia producto de la ruptura medioambiental.

Las migraciones climáticas ya se están produciendo y se proyecta que sean más frecuentes a medida que aumente la variabilidad climática y la intensidad del cambio climático. Informes de la ONU señalan que solo en el 2008 más de 20 millones de personas quedaron desplazadas por desastres relacionados con el clima. Para el año 2050, las personas en situación de desplazamiento ambiental llegarían a 200 millones (OIM, 2008), como resultado de la baja articulación de las políticas gubernamentales, el crecimiento demográfico y la capacidad de la población para recuperarse de un desastre natural (Van der Geest & De Jeu, 2008).

Además, las discusiones alrededor del cambio climático no han prestado suficiente atención al aspecto del desplazamiento y la movilidad humana que provoca (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR, 2009). Las comunidades en condición de desplazamiento climático, enfrentan la ruptura de sus vínculos familiares, falta de empleo, dificultades de adaptación, incertidumbre sobre el futuro, entre otras, que se convierten en amenazas para el bienestar emocional de estas personas (Doherty & Clayton, 2011; Carballo, Smith & Patterson, 2008).

La capacidad de adaptación de los grupos está determinada por la capacidad para gestionar su capital social y actuar colectivamente. Un buen punto de partida para potencializar la capacidad de adaptación al cambio climático, serían procesos de intervención orientados al desarrollo del capital social e institucional de los desplazados climáticos.

1.2 Intervenir desde el sujeto en su sistema de relaciones

Entre las distintas orientaciones para la intervención psicosocial, el enfoque ecológico del desarrollo humano se presenta como una alternativa integradora de los distintos niveles de relación del sujeto (Bronfenbrenner, 2002), de manera que amplía la capacidad de impacto de las acciones de intervención que se implementen en una comunidad. La ecología del desarrollo humano, comprende el estudio de la progresiva acomodación entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos en los que vive, proceso que se ve afectado

por las relaciones entre estos entornos y aquellos contextos más grandes en los que están incluidos (Bronfenbrenner, 2002).

La interacción de los distintos niveles y sus elementos, influye en la capacidad del ser humano para adaptarse a nuevas situaciones (Madariaga, 2007). Asumir la intervención psicosocial de las personas en situación de desplazamiento climático desde un enfoque ecológico del desarrollo humano, supone situarlas en su mundo de relaciones, las cuales resultan principalmente afectadas por el desplazamiento. En esta dinámica será importante la familia como núcleo de relaciones del sujeto y la comunidad como potencial apoyo para la organización comunitaria, que les permita gestionar procesos a nivel institucional en garantía de sus derechos y búsqueda de alternativas de adaptación frente a desafíos como el cambio climático.

1.3 Desplazados climáticos en el sur del departamento del Atlántico

Durante los años 2010 y 2011, Colombia pasó por una de las peores emergencias ambientales de su historia, asociada al fenómeno meteorológico de “La Niña”, resultado del enfriamiento de las aguas del océano Pacífico tropical, central y oriental frente a las costas del Perú, Ecuador y sur de Colombia (IDEAM, 2011). Este enfriamiento generó un aumento de las lluvias en el país, en dos regiones principalmente, la Andina y Caribe. Las precipitaciones alcanzaron niveles sin precedentes, de hasta un 170% por encima de lo normal en gran parte del territorio nacional (Sánchez, 2011). Las personas afectadas ascendieron a 3.893.087, lo que equivale al 8,45% de la población nacional (Colombia Humanitaria, 2013).

En el sur del departamento del Atlántico, la ola invernal generó el incremento del caudal del río Magdalena, con la consecuente ruptura de la estructura de contención del Canal del Dique, provocando el ingreso de 2200 millones de m³ de agua. Entre los municipios más afectados por la inundación se encuentran Manatí, Santa Lucía, Candelaria, Campo de la Cruz y Repelón (Sánchez, 2011).

Como respuesta a la situación, el gobierno nacional creó la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres -UNGRD- que generó lineamientos, planes sectoriales, así como comités regionales y locales para la atención de este tipo de eventos (Dirección Nacional de Riesgo, Sistema Nacional para la Atención y Prevención de Desastres – SIGPAD, 2012). Los cambios institucionales

realizados para la atención de los damnificados, se materializó en el desarrollo de plataformas para la sistematización de la información de los afectados y la gestión de la atención humanitaria de emergencia. En el departamento del Atlántico se construyeron albergues temporales en los cuales se reubicaron a las personas que perdieron sus viviendas y a quienes les quedaron seriamente averiadas. Con el paso del tiempo, las intervenciones fueron quedando limitadas, las estrategias de mitigación del daño psicosocial escasas, y algunas comunidades continuaron después casi tres años, viviendo en albergues.

Ante la necesidad de generar una estrategia para el fortalecimiento comunitario como insumo para las políticas de adaptación al cambio climático en el país, se desarrolló una investigación con el objetivo de validar un modelo de atención para la promoción de actitudes resilientes. El modelo de atención, se apoyó en las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta complementaria a la intervención psicosocial.

2. Programa Creciendo en la Adversidad

El proyecto Creciendo en la Adversidad, se desarrolló durante 8 meses con el fin de promover actitudes resilientes en 90 familias damnificadas por el invierno de 2010-2011 en el municipio de Manatí. Este programa parte de los antecedentes sobre las características de la estructura social post-desastre y se fundamenta en el modelo teórico de Evans, Amar, Abello y Kotliarenco (2004), desde las dimensiones de autovaloración, autorregulación, competencias y habilidades sociales.

El proyecto tiene, entre sus objetivos de intervención, los siguientes:

- Promover un enfoque de salud integral para la familia en momentos de crisis
- Promover el desarrollo de actitudes resilientes desde la Autorregulación
- Promover el desarrollo de actitudes resilientes desde las Competencias Personales
- Promover el desarrollo de actitudes resilientes desde la Autovaloración
- Promover el desarrollo de actitudes resilientes desde las Habilidades Sociales
- Fortalecer el tejido social y redes sociales de apoyo en la comunidad

Las estrategias metodológicas implementadas para la intervención fueron talleres comunitarios, visitas domiciliarias y un sistema de mensajes de texto operado a través de una plataforma informática.

- *Visita domiciliaria.* Constituye un espacio de reflexión entre el participante y el interventor orientado hacia el desarrollo de los factores personales de resiliencia. Se analizan situaciones de la vida cotidiana en función del tema planteado y se establecen acciones a implementar que se revisan en la siguiente visita. Fueron realizadas por psicólogos clínicos y cada sesión tenía una duración entre 45 minutos y una hora.
- *Taller comunitario.* Se utilizó una pedagogía vivencial, orientada a que los participantes exploraran sus problemas, pero también sus capacidades y sus sueños. Los contenidos se enfocaron al desarrollo de los factores personales de resiliencia con un sentido comunitario, esto es, el fomento de la cooperación y el compromiso, el logro del consenso, la conciliación y la concertación entre los actores de la comunidad para la materialización de sus intereses fundamentales. La estructura del taller se organizó en los siguientes momentos: ruptura de hielo, reflexión dirigida, participación de la comunidad y cierre. La duración del taller era de una hora, dirigido por profesionales especializados en desarrollo social.
- *Plataforma de mensajes de texto.* Consiste en el desarrollo de un software, alojado en un servidor en internet. La plataforma realizó el envío de mensajes de texto a los celulares de las familias participantes tres veces por semana y fue operada por psicólogos e ingenieros de sistemas.
- *Seguimiento telefónico.* Las familias eran llamadas semanalmente con el objetivo de evaluar la recepción del mensaje de texto y su socialización en la familia.

Estos dos últimos elementos constituyeron una innovación respecto a la forma tradicional de promover aptitudes resilientes y procesos de sociogestión, amparados en la cada vez mayor inserción de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana de las personas.

3. Resultados de la cooperación interinstitucional como estrategia de cambio

La experiencia de cooperación internacional con CDKN

El enfoque de cooperación con la Alianza Clima y Desarrollo - CDKN, desde su perspectiva de Desarrollo Compatible con el Clima, tiene una concepción sinérgica de los fenómenos que ocurren a escala global en relación al cambio climático, de manera que en lugar de señalar fórmulas para la modernización de los países en desarrollo, busca promover una red para la generación del conocimiento, partiendo de la experiencia particular de las naciones y sus propias acciones en materia de adaptación, mitigación y desarrollo compatible con el clima que puedan consolidarse en políticas públicas. Su propósito es fomentar el diálogo de saberes desde distintas instituciones y países, más que el tradicional mecanismo de transferencia de conocimiento y tecnología.

La Universidad del Norte, tiene más de 30 años de experiencia en proyectos de cooperación internacional desde un enfoque tradicional, que han representado un gran aporte para el fortalecimiento de la capacidad investigativa institucional. Sin embargo, la experiencia entre CDKN y la Universidad del Norte, evidenció que el estado ideal de la cooperación internacional parte de la necesidad de demandar el conocimiento que se necesita y ofertar el conocimiento que se tiene. El diálogo de saberes permitió el diálogo para el enriquecimiento de las perspectivas conceptuales, lo que arroja una amplia gama de posibilidades de coordinación con la red de CDKN y con las distintas agencias que promueven investigación e intervención sobre el cambio climático.

Experiencia con la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

En el proceso de intervención con la comunidad, se identificaron situaciones que estaban por fuera del alcance del proyecto. Por ejemplo, la inundación afectó el proceso de atención a la primera infancia en el municipio. El acercamiento a la comunidad afectada por la inundación en Manatí, tras la ruptura del Canal del Dique, permitió la identificación de carencias existentes desde mucho antes de la emergencia.

Uno de los servicios que se vio seriamente afectado con la inundación, fue la atención a la primera infancia en los Hogares Comunitarios del Instituto Co-

lombiano de Bienestar Familiar – ICBF. En el proceso de articulación de actores que aportaran a la restauración del municipio y del acceso de la población a los servicios del Estado, la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad, socio estratégico de la Universidad del Norte en los proyectos de impacto social que emprenden, gana la licitación para la administración de varios hogares del ICBF en el sur del departamento del Atlántico, entre ellos los hogares ubicados en Manatí.

La coordinación lograda entre la fundación, el ICBF y la universidad desde el proyecto Creciendo en la Adversidad, facilitó la consecución de las siguientes acciones:

- Construcción de un nuevo Hogar Infantil en el municipio de Manatí, con las adecuaciones arquitectónicas y de ingeniería civil, que se adapta ante futuras inundaciones.
- Consolidación de los grupos de beneficiarios de los servicios del ICBF, debido a que los niños en primera infancia del municipio no asistían conforme a la cobertura ofrecida en el hogar y esto empeoró después de la inundación.
- Formación y actualización profesional al personal que actualmente atiende a los infantes en el hogar, en un diplomado en educación ofrecido en alianza por la Universidad del Norte y la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad.
- Realización de una brigada de salud, donde las personas afectadas por la ola invernal, especialmente aquellas con niños en primera infancia, pudieron ser atendidas con el apoyo del Hospital Universidad del Norte.

Aunque el proyecto Creciendo en la Adversidad terminó, los vínculos logrados con la comunidad y la presencia de la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad, constituyen un camino para seguir consolidando procesos de intervención en la reconstrucción social del municipio.

El convenio Colciencias, Instituto de Estudios del Ministerio Público-IEMP y la Escuela Superior de Administración Pública-ESAP.

Uno de los actores importantes en materia producción de conocimiento sobre el cambio climático, dado su papel en la gestión del conocimiento en Colombia, es el Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología, COLCIENCIAS. Aunque este tema no es su interés exclusivo, desde hace unos años se han comenzado a generar convocatorias de diversa índole y campo del conocimiento, que permiten a los académicos e investigadores de todo el país, gene-

rar nuevos conocimientos potencialmente aplicables desde el enfoque de desarrollo compatible con el clima y muchos otros aspectos relacionados con el cambio climático. Ejemplo de esto, fue la alianza que Colciencias estableció con el Instituto de Estudios del Ministerio Público-IEMP y la Escuela Superior de Administración Pública-ESAP.

El IEMP es el ente encargado del desarrollo de investigaciones que aporten a los objetivos y lineamientos estratégicos de la Procuraduría General de la Nación y del Ministerio Público, siendo de especial interés consolidarse como un instituto de pensamiento sobre la base Universidad/Estado y conocimiento/acción. Por su parte la ESAP, gestiona estrategias orientadas hacia el estudio de problemas de naturaleza administrativa pública con el fin de afianzar procesos de democratización, descentralización y modernización de la administración pública nacional y territorial.

El convenio establecido entre estos organismos en el marco de la convocatoria 572 pretende traducir en políticas públicas los desarrollos científicos y propiciar el desarrollo de estrategias de buen gobierno, en este caso específico, en materia de gestión del riesgo y desplazamiento ambiental.

La experiencia del proyecto Creciendo en la Adversidad, sirvió de base para la presentación y desarrollo de un proyecto de la mano con el IEMP, que pretende consolidar el modelo de atención de las personas desplazadas por el clima desde la perspectiva de gestión del riesgo.

La participación en esta alianza, además abre el camino para integrar este proyecto con otros que se encuentra liderando el IEMP y la ESAP, aumentando la capacidad de impacto en la generación de políticas públicas con la articulación del conocimiento generado desde las distintas perspectivas y comunidades que están siendo intervenidas.

Las redes de cooperación para la investigación sobre desplazamiento climático establecidas a nivel nacional e internacional.

Otro resultado de la experiencia, lo constituye la posibilidad de establecer relaciones con investigadores a nivel nacional e internacional. El tema de adaptación al cambio climático se ha vuelto uno de los focos de interés de muchas instituciones académicas. La visibilidad que ha tenido el proyecto hasta el momento, ha facilitado que estudiantes de doctorado y maestría de instituciones europeas, se hayan mostrado interesados en la situación de las comunidades del sur del Atlántico, de manera que ya se han comenzado a establecer prácticas de

cooperación que enriquecen el trabajo de las partes frente al tema de desplazamiento forzado.

Un resultado inmediato de esta facilitación es la disminución de los esfuerzos en la consecución de la información en doble vía. Adicionalmente el acceso a las comunidades puesto que la confianza ganada por unos sirve de base para quienes quieren tener un acercamiento directo. De igual forma, la potencialización del campo de acción y del espectro investigativo, la actualización de conocimientos y el enriquecimiento de la perspectiva, que se genera al intercambiar ideas, conceptos y experiencias con investigadores de otras partes del mundo que también desarrollan intervenciones en el marco del cambio climático, el desplazamiento ambiental y la gobernanza relacionada con estas situaciones.

Conclusiones

Con la implementación del proyecto Creciendo en la Adversidad, producto de la articulación interinstitucional de la academia, el sector público, el sector privado, ONG y la comunidad en pro de una causa común, se desprenden los siguientes lineamientos para la que este trabajo en conjunto permita afrontar de forma integral el desplazamiento climático y promueva comunidades resilientes:

Pluralidad y diversidad de miembros. La comunidad ha sido el punto de partida para el desarrollo del programa a través del trabajo en red; además, la articulación intersectorial es un ejemplo de cómo pueden operar las redes sociales externas al contexto del desastre para facilitar el intercambio y acceso a recursos de los que no se dispone en las condiciones de desastre. Asimismo se destaca la participación de algunos actores que se vincularon al programa con el paso del tiempo como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)-Regional Atlántico, la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad, el Hospital de la Universidad del Norte y la Alcaldía del Municipio de Manatí. Esta pluralidad de miembros potencia y enriquece todas las intervenciones que se adelantan en el programa.

Interrelación de todos los miembros. Todos los miembros vinculados al programa manejan en mayor o menor grado la misma información debido al flujo contante que se estableció entre estos; en consecuencia, el programa involucra la participación de un grupo de integrantes que se comportan como un todo or-

ganizado y en continua retroalimentación, especialmente entre los miembros de la comunidad.

Interdependencia. Todos los actores vinculados al programa han establecido una relación con los otros y reconocen que tanto la participación de estos como la suya es importante para la acción y la toma de decisiones, más no indispensable. Ninguna parte de la red es imprescindible para su funcionamiento (Montero, 2003)

Participación y compromiso. Todos los actores involucrados, desde la comunidad hasta la Alcaldía Municipal, deben cumplir ciertas responsabilidades que permitan dar respuesta a los objetivos propuestos. Sin embargo, esta participación se da de distintas formas, dependiendo de las fases del programa y de las fortalezas y competencias de cada integrante. Dicha movilidad y flexibilidad ha sido fundamental en la implementación del programa, dado que en algunas oportunidades esta se concentra en algunos actores, sin que ello altere el funcionamiento del sistema.

En lo que respecta a la dimensión psicosocial del desplazamiento climático, se evidenció la necesidad de una atención integral por parte del Estado, que incluya no solamente ayuda de emergencia y reconstrucción de los medios de vida, sino también apoyo psicológico.

Asimismo, la atención a desplazados climáticos debe incluir procesos que fortalezcan las capacidades de autogestión y sociogestión, los restablezca emocionalmente y genere nuevo tejido social con vínculos de intercambio y cooperación que promuevan la capacidad de ajuste y adaptación; y debe de ser brindada de forma rápida y oportuna.

Por último, las TIC's ofrecen ventajas en términos de economía, velocidad y facilidad de difusión de información, al igual que evaluar cuando las personas pueden requerir un apoyo profesional personalizado.

Referencias

- Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (2007). *Manual de acceso a la cooperación internacional*. Tercera edición. Recuperado de: <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=290&conID=303>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR (2009). *Cambio climático, desastres naturales y desplazamiento humano: la perspectiva del ACNUR*. Recuperado de: <http://www.refworld.org/docid/4ad7471b2.html>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona.
- Carballo, M., B. Smith, C., & Pettersson, K. (2008). Desafíos sanitarios. (Spanish). *Revista Migraciones Forzadas*, (31), 32-33.
- Colombia Humanitaria. (2013). *La emergencia masiva más grande y prolongada*. Recuperado de: <http://www.colombiahumanitaria.gov.co>
- Dirección Nacional de Riesgo - Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres SIGPAD (2012). *Información general*. Recuperado de: <http://www.sigpad.gov.co/sigpad/index.aspx>
- Doherty, T. J., & Clayton, S. (2011). The psychological impacts of global climate change. *American Psychologist*, 66(4), 265. DOI: 10.1037/a0023141
- Evans, J., Amar, J., Kotliarenco, M. A. & Abello, R. (2004). Resiliencia en niños víctimas de violencia intrafamiliar. *Ensayos en Desarrollo Humano*, 5. Barranquilla. Ediciones Uninorte.
- Instituto de Hidrología, Meteorología, y Estudios Ambientales, IDEAM, (2011). *Boletín Informativo sobre el Monitoreo del Fenómeno de "La Niña"*, Boletín Número 32, mayo de 2011. Autor.
- Madariaga, C. (2007). Intervención Psicosocial para la promoción del desarrollo humano de niños en condiciones de pobreza. En: A. Blanco & J. Rodríguez. *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson educación/Prentice-Hall.
- Monterio, M. (2003). *Teoría práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aire: Paidós.
- Organización Internacional para las Migraciones – OIM (2008). *El cambio climático, la degradación del medio ambiente y la migración: qué hacer ante las circunstancias de vulnerabilidad de la población y cómo aprovechar las oportunidades de solventar el problema*. Recuperado de: http://www.derechoshumanosbolivia.org/archivos/biblioteca/migracion_y_cambio_climatico_oim.pdf
- Sánchez, A. (2011) *Después de la Inundación*. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. Banco de la República. CEER – Cartagena
- Van der Geest, K. & De Jeu, R. (2008). Ghana. *Forced Migration Review*, 31 (16). Recuperado de: <http://www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR31/FMR31.pdf>

22.

Responsabilidad Social en la Universidad de La Frontera, Chile: *El caso de Boyeko*

Mireya Palavecinos
T. Departamento de Psicología, UFRO

Abstract

In the presentation one will give to a brief review with respect to the planning and model of formation in social responsibility, applied in the University of La Frontera (UFRO) for the curricular formation and activities of development of professional competencies with the students. Example form will appear as, the work that is being realized in the Faculty of Education, social Sciences and Humanities, in projects of investigation and the processes of professional formation of the practices of some races of social sciences in the faculty (Psychology, social Work and Sociology). Will be to advances and results of the experience developed in the Boyeco sector, only rural sector of the city of Temuco, and conformed mainly of Mapuche indigenous population, seriously affected by the indicating majors of poverty and contamination of the region, due to the destruction undergone in I intone, product of the location in the sector of the greater garbage dump of residues of the region. The one that gathers the originating sweepings of three cities (Temuco, Father Casas and Galvarino). The UFRO, establishes an agreement of welfare educational collaboration with the Municipality of Temuco, a private foundation and the same affected community, to collaborate in implementing measures of mitigation and development of the population in subjects of health, economy, and recovery of the environmental damage and conservation of the local culture. Some of the profits difficulties and challenges will be shown in this work.

Introducción

En el presente trabajo, se presentará la forma en que la Universidad de La Frontera ha optado por incorporar la responsabilidad social en sus acciones educativas para los profesionales que en ella se educan. Este valor, recogido de las indicaciones que la UNESCO ha dado en los últimos años, se puede encontrar in-

corporado en la misión institucional, e incorporado como competencia genérica a ser formada, en el currículo de todas las carreras que imparte.

Esto será mostrado, a través de un ejemplo de práctica profesional de la carrera de psicología, Actividad académica ubicada en el último año de formación en esta disciplina y profesión. Con este caso, se pretende reflejar lo que se hace en esta casa de estudios para formar en responsabilidad social, entendiendo a los profesionales del área social, en este caso psicología, como agentes de cambio social.

Antecedentes

En los últimos tiempos se ha incorporado el criterio de la “responsabilidad social” como una dimensión ética que toda organización o institución debería tener como parte de su visión y promover en su actividad diaria. Hace tiempo que el mundo empresarial ha acogido y desarrollado esta idea, pero la reflexión acerca de la responsabilidad social recién empieza a darse en el ámbito universitario.

La responsabilidad social se desarrolla cuando una organización tiene conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico. Además, esta conciencia organizacional trata de ser global e integral (incluye tanto a las personas como al ecosistema, tanto a los trabajadores como a los clientes) y, a la vez, “contagiarse” en todas las partes de la organización (todas las personas de la organización deben de poder acceder a ese nivel de conciencia).

Bajo el nuevo paradigma de la responsabilidad social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la “proyección social y extensión universitaria” como “apéndices” bien intencionados de su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos. Esto le permite poder asumir la verdadera exigencia de la responsabilidad social universitaria. Todo debiera partir, de una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, un análisis de su responsabilidad y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad, dejando de pensarse como una burbuja de paz y racionalidad. La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables (Furco, 2005; Gaete, 2011; Jiménez, 2008, Martínez, 2008).

Como ejemplo de Responsabilidad Social Universitaria en América Latina, existe la interesante experiencia chilena: “Universidad construye país”, que agrupa varias Universidades alrededor de un proyecto que se basa en una visión integral de Responsabilidad Social dentro de la Universidad (cubriendo los aspectos de Gestión, Docencia, Investigación y Extensión). La Universidad de La Frontera es parte de este desafiante proyecto (<http://www.construyepais.cl>).

1. La Responsabilidad Social Universitaria como un nuevo contrato social

En general, con este contrato se busca conseguir tres grandes objetivos:

- *Garantizar la Responsabilidad Social de las Ciencias*
- *Promover la formación a la ciudadanía democrática*
- *Educar al estudiante como un agente de desarrollo*

En la Universidad de La Frontera (UFRO), es posible identificar estos objetivos en la misión de la Universidad. En ella se busca llegar a ser una institución de Educación Superior estatal y autónoma, socialmente responsable, ubicada en la Región de La Araucanía. Institución que tiene como misión contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, el cultivo de las artes y de la cultura. Asume su compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, con el respeto por el entorno y la diversidad cultural, y con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Política de formación profesional en la UFRO

Centra su atención en tres directrices esenciales que constituyen la base de los procesos de innovación que la institución está impulsando.

Primero: la necesidad de trabajar una formación centrada en el estudiante, eso es entregando oportunidades ciertas de aprendizaje significativo a cada uno de ellos con metas y resultados de aprendizaje claramente establecidos.

Segundo: la orientación hacia el desarrollo de competencias genéricas como herramienta indispensable en el mundo actual para enfrentar con acierto los

cambios y desafíos de una sociedad que demanda cada vez más la formación integral del ser humano. Competencias del Saber, hacer y del ser.

Tercero: la formación de un profesional socialmente responsable que dé cuenta de su labor desde una mirada autocrítica y responsable consigo mismo los demás y el entorno.

Esta política se hace posible a través de la adopción del modelo educativo para la responsabilidad social planteado por la UNESCO (2009). Cuyos objetivos son:

- Implementar estrategias docentes centradas en el aprendizaje interdisciplinario, colaborativo, de servicio y de evaluación auténtica de los estudiantes, para la formación en la competencia genérica de responsabilidad social.
- Implementar un sistema de evaluación y seguimiento docente que demuestre aprendizaje de los estudiantes en valores, actitudes y comportamientos necesarios para ejercer la responsabilidad social.
- Establecer e implementar una carga efectiva de trabajo del estudiante para la formación en la competencia genérica de responsabilidad social (UNESCO; 2009)

Este proceso que se ha ido estructurado en Niveles de desarrollo para la formación:

Primer y/o segundo año de formación universitaria

- Programa de formación Fundamental con énfasis en cambios cognitivos.

Segundo y/o tercer año de formación universitaria

- Incorporación de la educación de la responsabilidad social desde lo disciplinar o profesional.

Cuarto y Quinto año de formación universitaria. Prácticas profesionales, Procesos de Titulación

- Integración cognitivo-afectivo y experiencias prácticas para un desempeño profesional socialmente responsable.

Poder lograr estos objetivos, solo es posible gracias a la integración de una metodología adecuada. En este caso, se ha optado por Metodología Activa-participativa: APRENDIZAJE + SERVICIO. El Aprendizaje Servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitarias, organizaciones públicas y perso-

nas naturales que trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso (Ramírez, 2005; Stephenson, Wechsler y Welch, 2002).

Para poder concretar el proceso, en la mayoría de las carreras en la universidad, se ha establecido que en el último año de formación universitaria, las y los estudiantes desarrollen actividades de práctica profesional en un trabajo de campo, para lo cual se les inserta en un territorio, desde la plataforma de una institución u organización local donde se haya solicitado la acción. La reflexión crítica y la investigación luego de identificado un problema, son las acciones constantes del practicante, luego de realizado el diagnóstico participativo inicial. De esta forma se espera apoyar a las y los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática.

2. Experiencia en una práctica profesional de la carrera de Psicología: El caso de Boyeko

Desde el año 2010, la UFRO establece un convenio con la Municipalidad de Temuco, para realizar prácticas profesionales del área de la salud y las ciencias sociales en el Centro de Salud CESDA Boyeko “Monseñor Sergio Valesch”. Centro construido ese mismo año en el único sector rural dependiente de la ciudad de Temuco (capital regional) con fines de mitigación por los efectos y el daño que ha producido en el sector la construcción del mayor vertedero de la región, el que recibe las basuras producidas por tres de las mayores ciudades de la región, y desde hace ya más de 15 años. Es un sector donde están insertas 79 comunidades Mapuche, el vertedero fue impuesto por el gobierno regional en el sector y es un receptáculo de basuras que no realiza tratamiento de los residuos que recibe, sometido a un proceso de cierre que no se cumple. Razón por la cual las comunidades solicitan ayuda, ya que les ha traído solo enfermedades y destrucción de sus terrenos y de la cultura de las personas que lo habitan.

La existencia de vertederos construidos en medio de territorios de comunidades Mapuche, no es nuevo en la región. De los 28 vertederos regionales, 23 se encuentran ubicados a menos de 200 metros de comunidades indígenas.



Cuadro Distribución Vertederos Región de La Araucanía (Ref. RADA, 2006)

La práctica profesional de la carrera de psicología, se desarrolla durante el último año de formación universitaria (quinto año) y exige a los estudiantes cumplir con 600 horas de dedicación en el centro que les corresponda. Como método de trabajo, se ha establecido que sea un proceso de investigación acción, lo menos invasivo posible, para lo cual deben realizar previa intervención, un diagnóstico participativo, que permita recoger los intereses, recursos y necesidades de las personas del lugar para llegar a definir con ellos el tema a trabajar durante la práctica. Los pasos a seguir por los practicantes para el caso Boyeko, se puede resumir en los siguientes objetivos y esquema descriptivo.

OBJETIVOS

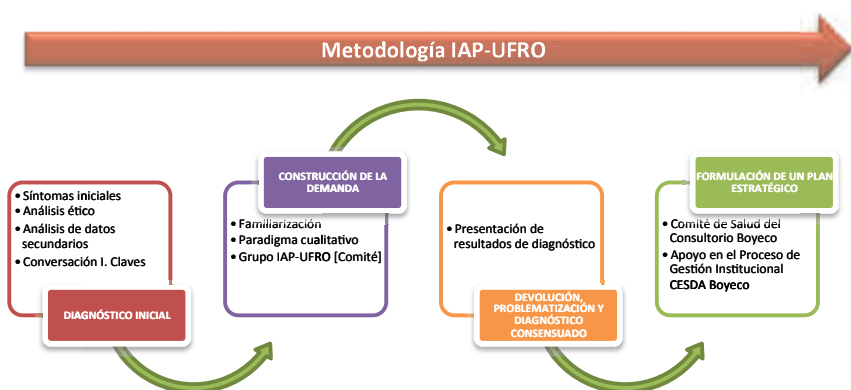
Generales:

- Brindar u espacio de práctica profesional integrada e interdisciplinaria en el cual se exprese la Responsabilidad social de la universidad para futuros psicólogos/as egresados de la UFRO.
- Describir el impacto en la calidad de vida de las personas que viven en las Comunidades cercanas al Vertedero de Boyeko, como resultado de los efectos de compartir su espacio con este vertedero.

Objetivos Específicos:

- Identificar los problemas en salud de las personas habitantes de Boyeko.
- Reconocer los efectos, desde la percepción de las personas que viven en el sector, sobre las consecuencias del vertedero en sus vidas en diferentes áreas (salud, cultura, economía y medio ambiente).
- Proponer acciones de solución a las autoridades correspondientes, de acuerdo a los problemas detectados.

MÉTODO. Investigación acción participativa



EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN EVALUACION
(Zambrano et al. 2007)

Los estudiantes se insertan en el territorio durante un periodo de un año académico, en un proceso paulatino de inserción y trabajarán con las comunidades más cercanas al vertedero, donde se han detectado y se esperan las mayores consecuencias dañinas de a existencia del vertedero (contaminación de aguas, existencia de plagas, destrucción de siembras y cultivos y de tejido social).



Mapa sector Boyeko, Temuco, Chile. Comunidades vinculadas al vertedero

Participantes de la IAP.

- Miembros de la comunidad de Boyeko, que acepten participar, por medio de la firma de un consentimiento informado.
- Personas que sean atendidas en el Centro de Salud Docente Asistencial (CESDA) Boyeko.
- Personas que vivan en el circuito que implica el anillo más cercano al vertedero.
- Informantes clave, seleccionados por su rol en la comunidad: autoridades tradicionales, dirigentes de comunidades y comité de salud, agentes de salud tradicional y recolectores del vertedero.

Instrumentos y Técnicas utilizadas en la recolección de datos

- Revisión documental de estudios previos, antecedentes históricos del territorio, antecedentes organizacionales.
- Revisión de antecedentes jurídicos del Vertedero de Boyeko desde su instalación hasta la actualidad.
- Revisión Fichas de Atención en Salud individual de los habitantes de las cinco comunidades ubicadas en el 1er anillo perimetral del Vertedero de Boyeko.
- Historias de vida
- Aplicación de encuestas y cuestionarios
- Entrevistas individuales y grupales

Algunas conclusiones y resultados del proceso

- Parece posible realizar experiencias de formación integrada y dar la posibilidad de ejercitar la responsabilidad social a los estudiantes durante su forma-

- ción en la universidad, brindando espacios en el currículo y en territorios locales, para que se beneficien directa y mutuamente de la acción realizada.
- Un proceso de investigación aplicada es fuente de investigación científica, ofrece datos empíricos para la búsqueda de soluciones a problemas reales y cotidianos de la comunidad a la cual beneficia.
 - Un ejercicio de este tipo, permitió una opción para generar datos pertinentes para la modificación planes de intervención profesionales en el centro médico y para las prácticas profesionales. Es posible aportar en estrategias para hacer las intervenciones más adecuadas y adaptadas a las necesidades y a la realidad territorial del sector en el cual se trabaja.
 - Este tipo de acciones, se inserta en un proceso basado en la ética de la intervención social, que busca mejorar la calidad de vida y el respeto por los derechos de las personas con las cuales se trabaja. En este caso, se trata de garantizar el respeto de los derechos de las comunidades indígenas del sector, a vivir en un ambiente sano y libre de contaminación, como lo garantiza la declaración de DDHH de la ONU firmada por Chile.
 - En Julio 2013, se entregaron los resultados de esta investigación, en un informe oficial para el Comité contra la discriminación racial de las Naciones Unidas. Este informe fue elaborado en conjunto con la sociedad civil, las comunidades indígenas y autoridades tradicionales del sector. Informe que fue acogido y determinó sanciones al gobierno de Chile, en julio del 2014, por el daño causado a la salud, la cultura y los territorios afectados por el vertedero, en este y otros casos de daño ambiental producido a comunidades indígenas en Chile. La comisión de la ONU, ha determinado que el estado de Chile ha vulnerado los derechos de las personas afectadas.

Bibliografía

- Furco A. (2005). “Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio”. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina.
- Gaete R. (2011). Responsabilidad social universitaria, necesidades sociales emergentes y calidad de vida de los ciudadanos: propuesta de ámbitos e indicadores. *Argos*, (28) 54, 191-216.
- Jimenez M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los di-

- versos estamentos de la universidad? Una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad*, 2.
- Martinez M. (2008). *La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social Universidad del Zulia*. Maracaibo: Frónesis.
- Ramirez M. (2005). *Aprendizaje servicio, manual para docentes UC*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Stephenson M., Wechsler A., Welch M. (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah. Utah.
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Tapia M. N. (2009). "Excelencia académica y aprendizaje-servicio en la escuela y la Educación Superior". En Ministerio de Educación. *Excelencia Académica y Solidaridad*, República Argentina.
- Zambrano A. (2007). *Criterios de intervención en estrategias de empoderamiento comunitario: la perspectiva de profesionales y expertos de la intervención comunitaria en Chile y España*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología Social, Universidad de Barcelona, España.
- Zambrano A., Bustamante G., García M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitarios: un análisis de interfaz en dos localidades de la región de la Araucanía. *Revista PSYKHE*, 18 (2), pp. 65-78.
- Zambrano A. y Berroeta H. (Comp.) (2012). *Teoría y Práctica de la Acción Comunitaria. Aportes desde la psicología comunitaria*. RIL: Santiago de Chile.
- Leer más: <http://www.monografias.com/trabajos87/responsabilidad-social-universitaria/responsabilidad-social-universitaria.shtml#ixzz3DLRQOyhf>
- Revisar: <http://www.construyepais.cl>

23.

Un espace citoyen de partage des savoirs: l'Université Ouverte du Sujet dans la Cité

Christine Delory-Momberger
Université Paris 13

Abstract

This paper presents the project and mainstream of the “Université Ouverte” (Open University), created in Paris within the “Le Sujet dans la Cité” journal and association. The project of this “open university” emerges from a larger reflection on the central issue of shared knowledge and from an analysis of university functioning models and the way they can host and create types of shared knowledge.

Le «partage des savoirs» est certainement une des grandes questions de notre temps, en ce qu'elle interroge la possibilité pour tous et pour chacun de «prendre part» aux savoirs et à leurs usages et qu'elle interpelle la capacité de nos sociétés (dites «de la connaissance»), de nos institutions, de nos «sciences» à créer et à assurer les conditions d'un tel partage.

La question du partage des savoirs s'inscrit dans un vaste mouvement de réflexivité et d'agentivité sociale et politique, qui a son principe dans une tension entre science, pouvoir et démocratie. Cette tension s'exprime en particulier dans le débat qui occupe depuis une trentaine d'années l'espace public touchant la possibilité pour le «profane» et pour le «citoyen» d'«avoir sa part» dans les questions et les décisions qui le concernent – qu'il s'agisse des applications des technologies ou des biotechnologies, de la nature et du développement des énergies, du réchauffement climatique, de la mise en oeuvre de politiques sociales et de santé, de transformations environnementales, de plans de développement de tous ordres, etc.¹

1 Parmi une abondante littérature, voir: Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthe (2001); Bruno Latour (1999); Dominique Pestre (2013).

La question du partage des savoirs prend effet sur une scène épistémique élargie où elle peut s'entendre comme l'appel à la reconnaissance de savoirs d'origines et de formes «différentes»: savoirs populaires ou indigènes, savoirs de l'expérience, savoirs méconnus ou occultés, hétérogènes aux seuls savoirs académiques et scientifiques. Ces revendications de savoirs « autres » interrogent le caractère historiquement et culturellement situé des systèmes de représentations, de langages et de discours (*épistème*) qui forment les «conditions de possibilité» de la science d'une époque (Foucault 1966; Stengers 1995); elles interrogent les certitudes épistémologiques, les évidences idéologiques et les dominations politiques que peuvent conférer des systèmes de pensée – nés et développés dans l'aire culturelle occidentale – qui ont contribué à naturaliser des visions et des découpages du monde, à établir des formes hégémoniques de savoirs et, avec elles, des manières d'être et d'agir dans le monde et avec les «autres».

Ces brefs rappels laissent clairement entendre la dimension directement politique et sociale des débats portés par la question du partage des savoirs: ce qui est en jeu, c'est l'existence d'espaces épistémiques et/ou politiques permettant de donner une traduction publique à cette multipolarité et à cette hybridation des savoirs ; c'est, contre les verticalités cognitives, organisationnelles, politiques, la reconnaissance de l'horizontalité d'un monde commun, où la participation aux savoirs et à leurs usages est une composante essentielle du «partage du sensible» – pour reprendre la notion si féconde de Jacques Rancière²; c'est enfin la reconnaissance et la traduction dans les faits des rapports étroits de savoir et de pouvoir qui lient le sujet et la Cité, et la possibilité d'avancer vers l'horizon d'une construction démocratique ouverte aux capacités et aux savoirs de tous.

- 2 «Le partage du sensible, c'est la façon dont les formes d'inclusion et d'exclusion qui définissent la participation à une vie commune sont d'abord configurées au sein même de l'expérience sensible de la vie. [...] il s'agit de savoir d'abord comment l'ordre du monde est pré-inscrit dans la configuration même du visible et du dicible, dans le fait qu'il y a des choses que l'on peut voir ou ne pas voir, des choses qu'on entend et des choses qu'on n'entend pas, des choses qu'on entend comme du bruit et d'autres qu'on entend comme du discours» (Rancière 2002, p. 34)

1. Modèles universitaires et partage des savoirs

Les questions portées par le partage des savoirs interrogent assurément l'institution universitaire, à la fois dans son rapport à la production du savoir et dans son rapport au monde extérieur, à «la société civile», à l'économie, à l'entreprise, etc.

Cette ouverture ou cette «extension» de l'université vers le monde extérieur a pris historiquement deux voies assez différentes, l'une que l'on pourrait qualifier d'«économiste» et «néolibérale», l'autre de «participative» et «réformiste», la première ayant son origine dans le monde anglo-saxon, la seconde sur le continent latino-américain.

1.1 *Du modèle humboldtien à l'université de «mode 2»*

La compréhension de ces évolutions demande de faire un rapide retour sur le passé. L'université humboldtienne³ du début du XIX^e siècle, modèle historique de l'université moderne, se caractérisait par son indépendance et par une conception humaniste et désintéressée de la connaissance: tournée à la fois vers l'enseignement et vers la recherche, affirmant son autonomie vis-à-vis de toute autorité extérieure, elle pratiquait une «liberté de chaire» tant au niveau des enseignements que de la conduite des travaux de recherche; elle se considérait par ailleurs comme le foyer de réalisation de la *Bildung*, autrement dit d'une formation intégrale incluant la dimension de développement de la personne autant que la dimension de la culture et du savoir. Dans ce modèle institutionnel qui gagne la plupart des pays européens au cours du XIX^e siècle, l'université représente une sorte de «monde en soi», de «sanctuaire» du savoir et de la connaissance qui se donne ses propres règles et trouve en lui-même ses propres ressources.

C'est la révolution industrielle anglaise, ce sont les développements de l'économie américaine qui vont contribuer à sortir l'université de sa tour d'ivoire, en l'ouvrant d'une part à d'autres secteurs de connaissance – en particulier techniques et professionnels – et donc à d'autres publics, et d'autre part au monde de l'économie et de l'entreprise. Aux États-Unis, les *Land-grant Universities*,

3 Wilhelm von Humboldt, fondateur de l'Université de Berlin en 1810.

créées en 1862, regroupent des écoles techniques, des instituts d'ingénierie qui travaillent en étroite association avec l'industrie et l'agriculture, sur la base de partenariats entre la recherche et les entreprises (lesquelles financent en retour les institutions universitaires). Sont ainsi jetées les bases de ce qui allait devenir le modèle de la *multiversity*⁴, archétype des grandes universités américaines de la deuxième moitié du XX^e siècle, qui offrent un éventail le plus large possible de disciplines, multiplient les activités à destination des étudiants (sports, culture, arts), nouent des partenariats, passent des conventions et des contrats avec toutes sortes d'entités sociales, professionnelles et économiques (fondations, associations, institutions, entreprises, etc.) tant pour financer le fonctionnement de l'université que pour soutenir et développer la recherche scientifique. Cette dépendance contractuelle et financière a cependant des répercussions qui se traduisent à la fois dans les modes de gestion de l'université et dans le choix des programmes de recherche sur lesquels pèsent de plus en plus des demandes et des contraintes extérieures.

À partir des années 1980, la concurrence internationale et la mondialisation accentuent ce mouvement des universités vers un fonctionnement d'«entreprise» ayant à s'adapter aux besoins de l'économie, aux contraintes du marché du travail, aux nouveaux modes de gestion de la production. C'est cette évolution de l'université vers une logique économiste et marchande que Michael Gibbons (1994; 1998) a formalisée en distinguant et en opposant deux «modes» universitaires: un «Mode 1», celui de l'université classique, fondé sur l'autonomie et sur une forme de sanctuarisation du monde universitaire, sur l'indépendance des disciplines et des spécialités scientifiques, sur la prérogative exclusive des chercheurs, des «savants», à «produire la science»; et un «Mode 2», où Gibbons veut voir le modèle de l'université contemporaine, qui correspond à un nouveau paradigme de «la production du savoir», à une «nouvelle économie du savoir», où les relations entre le monde économique, l'université et l'Etat sont essentielles et ont pour objet de soutenir l'économie et de produire des connaissances pour les industries du savoir. Dans ce modèle, il revient aux gouvernements de faire «la synthèse des politiques de l'enseignement, de la science, de la technologie et de la concurrence en une politique intégrée de l'innovation» (Gibbons

4 Le terme et la notion de *multiversity* («université de la multiplicité») ont été forgés par Clark Kerr, président de l'université de Berkeley (1958-1967). Cf. Kerr 1963.

1998). Les impératifs économiques deviennent la référence contextuelle absolue: «Si les universités ne s'adaptent pas, on se passera d'elles», écrit Gibbons (*Ibid.*). C'en est évidemment fini de l'université humboldtienne, de son autonomie institutionnelle, de ses prérogatives scientifiques, de son identité épistémologique et culturelle. Comme on le sait, c'est ce modèle néolibéral – assujéti à des demandes et contraintes extérieures et qui traite l'université comme une entreprise avec les mêmes exigences de rentabilité comptable appliquées à la recherche et à la production de la connaissance – c'est ce modèle qui gagne toutes les universités du monde et qui inspire fortement la réforme de modernisation de l'université française mise en œuvre sous le gouvernement Sarkozy et apparemment poursuivie sous l'actuel gouvernement.

1.2 *L'extension universitaire latino-américaine*

L'autre voie, qui est loin de connaître le même succès et la même diffusion mondiale, est celle qui est liée à la notion d'«extension» telle qu'elle a été développée en Amérique latine, et en particulier au Brésil où elle connaît son plus grand retentissement. J'emprunte ici mes éléments d'information – en résumant beaucoup – à un collègue brésilien, André Rubião (2013) et à l'article qu'il a donné pour le dernier numéro de notre revue *Le sujet dans la Cité*, consacré au partage des savoirs. La notion d'« extension » est née en Argentine, en 1918, d'un mouvement protestataire d'étudiants de l'université de Córdoba («Le cri de Córdoba») s'élevant contre les inégalités sociales et luttant pour la démocratisation et la responsabilité sociale de l'université. L'extension procède de l'exigence d'ouverture réciproque de l'université et de la société et de l'affirmation de la nécessaire concomitance de leur réforme respective («la réforme universitaire est la même chose que la réforme sociale», selon une des formulations les plus souvent reprises). C'est cette notion d'extension que l'on retrouve au Brésil dans les années 1980 à la fin de la dictature militaire, où elle anime les débats sur les missions de l'université avant d'être inscrite dans la constitution comme une exigence adressée aujourd'hui aux universités. Lors d'un Forum réunissant les responsables de programmes universitaires brésiliens, l'extension est définie comme

«un processus éducatif, culturel et scientifique propre à articuler de manière indissociable l'enseignement et la recherche, tout en rendant pos-

sible l'établissement d'une relation de transformation entre l'université et la société». ⁵

La notion d'«extension» invite ainsi à concevoir une «université participative» qui pratique le dialogue et le partage des savoirs et des expériences. Selon les termes du même Forum,

«l'extension est une voie à double sens, elle se destine tout autant à la communauté universitaire, qui trouvera dans la société l'occasion de déployer des pratiques en accord avec les connaissances produites en son sein. Les professeurs et les étudiants en retireront un apprentissage qui, soumis à la réflexion théorique, sera la source de nouvelles connaissances. L'échange entre savoirs systématisés, universitaires, et savoirs populaires donnera lieu à une connaissance plus profonde, issue de la confrontation avec les réalités brésiliennes et régionales. Les savoirs universitaires se démocratiseront et seront à leur tour enrichis par l'apport concret de la communauté civile». ⁶

Dans un autre texte, André Rubião (2011) explicite ce qui est en jeu dans le «concept participatif» de l'extension et dans la relation circulaire qu'il instaure entre l'université et la société: le développement de l'«espace public», en tant que la diversité des acteurs (université comprise) ayant à jouer un rôle dans l'exercice de la démocratie appelle à définir des formes de «participation» à la délibération et à la décision; la «démocratisation de la science» sous la forme là encore de la participation des citoyens à l'usage et au contrôle des sciences et des techniques sur les questions qui les concernent dans leur vie individuelle et collective; la responsabilité des universités à la fois dans le traitement des problèmes sociaux et dans l'institution et le développement de «communautés interprétatives» (le terme est du sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos) réunissant des acteurs pluriels sur les questions qui se posent à une collectivité nationale ou locale.

5 Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000-2001. Cité par Rubião 2013.

6 *Ibidem*.

2. L'université ouverte du Sujet dans la Cité

Ces préliminaires me semblaient nécessaires pour situer notre projet d'université ouverte. On imagine sans peine que celui-ci est plus proche dans l'esprit de «l'université participative» du Brésil que du «Mode 2» de Gibbons. Et si nous pouvons avoir quelque nostalgie de l'université à la Humboldt, de son indépendance et de son ambition de formation totale, il nous faut cependant constater que le régime de production et de transmission du savoir qui était le sien est très éloigné de la manière dont se pose aujourd'hui à nous la question du partage des savoirs.

C'est assurément cette dimension du partage des savoirs qui est au cœur de notre projet d'université ouverte et qui lui donne son sens, comme il nous apparaît de plus en plus clairement qu'elle est en première ligne dans les relations que notre revue se donne pour tâche d'explorer entre le «sujet» et la «Cité». «L'Université ouverte du sujet dans la Cité», puisque telle est notre dénomination, en s'attachant à faire vivre une conception différente des savoirs, veut en même temps contribuer au pouvoir d'agir des individus et des groupes au sein de la collectivité et participer ce faisant à l'exercice de la démocratie.

2.1 *Une association et une revue*

Avant d'indiquer quelles traductions concrètes donner à ces notions d'«ouverture» et de «partage des savoirs», il est peut-être utile de préciser notre statut et notre inscription institutionnelle, tout en présentant les orientations et les convictions qui nous animent.

Nous sommes une association, «Le sujet dans la Cité», fondée il y a quatre ans, en 2010, autour de l'idée de faire sortir du cadre universitaire et de porter dans l'espace public des questions et des débats qui concernent la reconnaissance, la part, la place du «sujet» dans la «Cité». Le choix de ces deux termes, avec tout ce qu'ils portent de charge éthique et politique – tout ce qu'ils portent aussi de possibles controverses – est évidemment délibéré. Pour le dire en quelques mots, nous entendons sous le terme de «sujet» ce qui chez l'individu relève de processus de subjectivation, de réflexivité, de capacitation, de pouvoir d'agir; et nous prenons le mot «Cité» au sens de la *polis* grecque, à savoir l'ensemble des formes que se donne une collectivité humaine pour organiser des manières de vivre ensemble, et donc pour se donner des institutions, pour créer des formes

de gouvernance. Dans cette approche, le sujet et la Cité sont dans des relations de constitution réciproque: les formes de réalisation du *sujet* ne prennent acte et ne prennent sens que dans des «espaces communs» où les individus sont en droit et en capacité d'agir sur les modalités du vivre-ensemble, autrement dit de «former la Cité. C'est dans ce cadre très large de réflexion et de problématisation que notre association organise des débats, des rencontres, des séminaires dans différents lieux institutionnels, culturels, artistiques de la Cité.

Nous sommes aussi une revue, fondée en même temps que l'association, et dont l'intitulé complet est *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*. Nous nous revendiquons en effet de ce courant de recherche qui se donne pour tâche d'explorer les processus d'institution mutuelle des individus et des sociétés, en tentant de rendre compte de la manière dont les individus font signifier les situations et les événements de leur existence, dont ils construisent leurs expériences au sein du monde historique et social. Dans ce cadre, le projet éditorial de la revue est d'interroger les modalités d'exercice et de réalisation des sujets dans les organisations et les fonctionnements contemporains du vivre-ensemble – d'interroger en particulier les transformations qui, depuis le dernier quart du XX^e siècle, ont affecté les conditions faites à l'individualité et ont touché tous les domaines de la vie collective et individuelle. La revue consacre chacun de ses numéros à une thématique sociale et politique représentative de ces transformations et de ces reconfigurations. Pour en donner une idée et sans entrer dans le détail, je me contenterai de citer les titres des quatre premiers numéros de la revue: *Ecouter la souffrance, entendre la violence; Habiter en étranger. Lieux mouvements frontières; Avoir droit dans la Cité. Vulnérabilités et pouvoir d'agir; Partager les savoirs, construire la démocratie.*

2.2 Une université du partage des savoirs

Le projet de l'Université ouverte est né de la volonté de renforcer l'*espace public* de réflexion, de recherche et de débat auquel appellent l'association et la revue. Pour cela, il s'agissait de donner à cet espace une assise plus institutionnelle (l'UOSC est inscrite dans un Centre de recherche interuniversitaire en sciences de l'éducation); surtout il s'agissait et il s'agit de mettre en acte la dimension d'ouverture et de partage des savoirs que nous revendiquons, en créant les conditions permettant de réaliser, dans un contexte évidemment très différent et à un niveau certainement plus modeste, cette circularité de relation entre

l'université et la société telle qu'elle est portée par l'«extension» latino-américaine.

Les fondateurs de l'université ouverte ayant leur inscription disciplinaire dans les sciences sociales et humaines, et plus particulièrement dans les sciences de l'éducation, ce sont d'abord les questions relevant de ces champs de recherche qui orientent les activités de l'université: assurément les questions de l'école, de la formation et de l'éducation mais aussi celles du corps, de la sexualité et du genre, de la migration, des inégalités sociales, du travail social et de la santé, de l'art et de la culture, etc., avec le souci constant et transversal de confronter les approches disciplinaires aux points de vue, aux expériences et aux savoirs des acteurs.

J'en viens maintenant à la manière dont nous avons pensé pouvoir donner corps à cette dimension d'«ouverture» et créer le cadre et les conditions de pratiques de «partage des savoirs».

À la notion d'ouverture peuvent être associés plusieurs aspects complémentaires:

- le premier aspect est l'ouverture sur le public: l'université ouverte s'adresse à toutes et à tous sans considération d'âge, de formation antérieure ou de diplôme; s'ajoute à cet aspect ce qu'on pourrait appeler une «ouverture de position»: chacun des membres de l'université ouverte est invité à trouver sa place ou plutôt «ses places» dans un espace de savoir et de recherche où il pourra occuper diverses positions (chercheur, acteur témoin, professionnel, étudiant, etc.) selon ses domaines de connaissance et d'expérience;
- un deuxième aspect concerne l'ouverture dans l'espace et plus précisément dans et sur l'espace public: les activités de l'université ouverte ont lieu dans des lieux non exclusivement universitaires, espaces culturels (théâtres, cinémas, galeries d'exposition), institutionnels (écoles, entreprises, structures d'action sociale, hôpitaux, etc.), selon les thématiques abordées;
- le troisième aspect est celui de l'ouverture sur la société civile: l'organisation de l'université ouverte est fondée sur des partenariats pérennes avec des acteurs associatifs ou institutionnels ayant une inscription active dans les espaces de recherche considérés et pouvant y intervenir au titre de leurs expériences et de leurs analyses;
- le dernier aspect – qui implicite en quelque sorte tous les autres – constitue certainement la clé de voûte de notre projet: il s'agit de l'ouverture sur la diversité des savoirs (savoirs scientifiques, savoirs experts, savoirs profession-

nels, savoirs des acteurs et de l'expérience), de leur mise en dialogue et de leur partage. Si les rencontres-débats, les séminaires, les journées d'études permettent jusqu'à un certain point cette reconnaissance des savoirs divers et leur mise en dialogue, ce sont cependant les groupes de travail réunissant chercheurs, professionnels, acteurs sociaux sur un principe de recherche collaborative qui réalise effectivement la dimension de partage des savoirs et de co-construction de la recherche.

Tel est le cadre, telles sont les orientations dans lesquelles nous tentons de développer notre toute jeune université ouverte. Je suis évidemment prête à fournir plus de précisions et à donner des exemples plus «incarnés» de nos activités mais pour l'heure je crois déjà avoir été bien longue et vous remercie de votre patience et de votre attention.

Références bibliographiques

- Callon M., Lascoumes P., Barthe Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Le Seuil.
- Foucault M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Gibbons M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21 Century*. Washington: World Bank.
- Gibbons M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage.
- Kerr C. (1963). *The Uses of the University*. Harvard University Press.
- Latour B. (1999). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris: La Découverte.
- Pestre D. (2013). *À contre-science. Politiques et savoirs des sociétés contemporaines*. Paris: Seuil.
- Rancière J. (2002). Entretien avec Christine Palmiéri. *ETC*, 59, pp. 34-40.
- Rubião A. (2014). L'«extension universitaire»: une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance. *Le sujet dans la Cité*, 4, pp. 82-95.
- Rubião A. (2011). Le mouvement de Córdoba: aux origines de l'«université participative». In M.H. Bacqué, Y. Sintomer (eds.), *La démocratie participative : histoire et généalogie* (pp. 231-245). Paris: La Découverte.
- Stengers I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris: Champs Flammarion.

24.

Università, innovazione sociale e territorio: *The Urban Innovation BootCamp*

Giancarlo Corò, Alessandra Scroccaro
Università Cà Foscari Venezia

Abstract

The Urban Innovation BootCamp is a 6/8 weeks active learning lab organized by Ca' Foscari University of Venice, where social innovators, undergraduates and graduates under 30 accelerate innovative ideas for the city. The social issues concern urban mobility, smart services, urban regeneration, social inclusion and sustainable tourism within the city of Treviso. The goals of the program are four-fold: accelerating innovative ideas put forward by local companies and organizations into actionable solutions (pilot) that can bring positive impact to Treviso and its citizens; building the 21st century skills for innovation of students and young graduates across the region; supporting the creation of a new ecosystem for urban innovation linking civil society, academia, companies and local institutions towards making Treviso a smarter city; testing a new way of teaching, including university students or graduated with the status of asylum seeker/refugee.

Introduzione

L'Università si trova oggi di fronte a cambiamenti economici, tecnologici e sociali che mettono seriamente in discussione il suo ruolo tradizionale di agenzia formativa e di ricerca. Pensiamo alle trasformazioni del lavoro create dalla quarta rivoluzione industriale, che stanno oggi travolgendo anche numerose attività di servizio, minacciando professioni consolidate sulle quali l'Università esercita da sempre la sua funzione formativa. Pensiamo anche alle disuguaglianze generate da un'economia immateriale e sempre più globale, che in diversi Paesi ha rallentato la mobilità sociale, cristallizzando le differenze e riducendo lo spettro delle opportunità a disposizione dei giovani. Ma pensiamo anche a come si sono moltiplicati i centri di produzione e diffusione delle conoscenze, trasformando i modelli di comunicazione e rompendo il monopolio dell'Università e dell'istruzione superiore. Questi cambiamenti non riducono affatto l'importan-

za dell'Università, ma richiedono semmai un suo ruolo più attivo come istituzione che aiuta la comunità a promuovere e selezionare le innovazioni utili, contribuendo a creare nuove occasioni di lavoro, sviluppo e inclusione sociale.

Nel Campus Ca' Foscari di Treviso, grazie anche ai legami con il territorio che ne hanno giustificato fin dalle origini il suo insediamento, alcuni di questi problemi sono emersi con maggiore evidenza. Grazie ai corsi di commercio estero e di linguistica applicata che preparano i giovani per professioni a servizio dei processi di apertura internazionale delle imprese, i temi dello sviluppo locale hanno sempre avuto una funzione importante¹. Ogni impresa che deve affrontare i mercati internazionali ha infatti bisogno di un retroterra economico, culturale e infrastrutturale che ne rafforzi la capacità competitiva. Com'è stato documentato in diverse ricerche, questo "capitale territoriale" cui possono accedere le imprese è parte fondamentale di una strategia di apertura internazionale².

Sarebbe tuttavia un errore ritenere che il capitale territoriale sia costituito esclusivamente da *asset* economici. C'è in realtà anche una dimensione sociale che non può essere sottovalutata e che, anzi, tende a diventare sempre più rilevante via via che cresce la complessità che le imprese devono affrontare. In altri termini, accrescere la coesione e l'inclusione sociale costituisce una leva fondamentale per la competitività di un territorio, intesa come capacità della comunità locale di mantenere attivi i processi di innovazione, nonché di rimanere attrattiva di talenti e investimenti produttivi. In tale prospettiva, l'innovazione sociale può essere ritenuta parte di una più generale politica per la competitività, sia perché contribuisce ad elevare gli standard di qualità sociale di un territorio, sia perché fornisce alla comunità nuove e promettenti occasioni di lavoro, apprendimento e sviluppo tecnologico.

Il concetto di *innovazione sociale*, anche se corre il rischio di essere ancora troppo aperto e indeterminato, ha il grande merito di aver messo in discussione l'idea esclusivamente tecnologica e *business oriented* di innovazione. Il corollario di tale idea è che ogni nuovo prodotto o processo, in quanto frutto di progresso tecnico e di una selezione del mercato, è di per sé positivo. In realtà, molte innovazioni tendono a generare anche problemi – siano essi ambientali, sociali, culturali – che individui e comunità devono poi gestire. Ecco allora che l'inno-

1 Per maggiori informazioni sull'offerta didattica e i servizi del campus: www.unive.it/selisi

2 Per una rassegna su questo tema si rinvia a Barzotto, Corò e Volpe (2016) e Corò e Dalla Torre (2015).

vazione sociale pone al centro dell'attenzione la necessità di finalizzare il progresso tecnologico con l'obiettivo di rispondere ai bisogni emergenti delle persone anche attraverso nuove forme di collaborazione e nuovi schemi di azione sociale. C'è dunque un aspetto di contenuto – le materie su cui applicarsi – ma anche di metodo nella costruzione del processo di innovazione sociale. L'esperienza compiuta con il progetto *The Urban Innovation BootCamp* – laboratorio didattico per l'innovazione sociale attivato presso il Campus Ca' Foscari Treviso – ha affrontato entrambi gli aspetti. Da un lato si è cercato di esplorare ambiti spesso sottovalutati di innovazione, facendole diventare frontiere di uno sviluppo che migliora le condizioni di benessere e sostenibilità della popolazione: dalla salute all'assistenza sociale, dai servizi ambientali alla qualità dell'ecosistema urbano, dalla necessità di nuovi spazi abitativi ai progetti per l'accoglienza e l'integrazione dei cittadini stranieri. Dall'altro si è sempre cercato di mettere al centro dei progetti l'utilizzatore dei nuovi servizi, facendolo diventare protagonista dei processi decisionali e attuativi.

Come vedremo meglio nei paragrafi che seguono, l'esperienza del BootCamp ha mostrato come l'Università possa diventare protagonista dei processi di innovazione sociale del territorio, conseguendo tre importanti obiettivi. Innanzitutto accrescere l'efficacia dei processi di apprendimento degli studenti, in quanto confrontarsi con problemi reali, impiegando altresì una didattica attiva e multidisciplinare, porta ad appropriarsi con maggiore consapevolezza delle conoscenze e degli strumenti acquisiti nei tradizionali corsi di insegnamento. In secondo luogo, viene alimentata una cultura imprenditoriale nei giovani, portandoli a sviluppare idee utili e a creare reali occasioni di lavoro. In terzo luogo aiuta a orientare la creatività, la passione e il potenziale innovativo dei giovani verso temi ad alto impatto collettivo, rendendoli responsabili nei confronti della comunità, ma anche protagonisti nella costruzione di un futuro possibile.

Nei prossimi paragrafi verrà presentata in dettaglio l'esperienza del progetto *The Urban Innovation BootCamp* realizzata nel Campus Ca' Foscari Treviso nel 2015 e 2016. Verranno presi in esame sia gli aspetti organizzativi dell'iniziativa, sia i principali risultati ottenuti. Riteniamo che il successo di questa esperienza debba incoraggiare la diffusione dei laboratori di didattica attiva nei percorsi di insegnamento, ma aiuti anche l'Università a interpretare con più convinzione il ruolo di agenzia dell'innovazione a servizio della comunità in cui opera.

1. Un laboratorio ad alto impatto sociale

The *Urban Innovation BootCamp* è un laboratorio didattico ad alto impatto sociale, durante il quale 45 giovani talenti selezionati collaborano con aziende, istituzioni pubbliche e private, allo sviluppo di prodotti e servizi innovativi in grado di migliorare la vita dei cittadini, far crescere l'economia locale e creare lavoro. Nato nel 2015 su una originale proposta di The Loop³, è stato poi organizzato dal Campus Treviso dell'Università Ca' Foscari Venezia e gestito dal Centro SELISI (la Scuola di Economia, Lingue e Imprenditorialità per gli Scambi Internazionali che coordina le attività del Campus). Si svolge nell'arco di 6/8 settimane per un impegno totale di 150 ore ed è riconosciuto in 6 CFU, per gli studenti che lo richiedono.

Per il suo carattere esperienziale e di accelerazione delle idee applicate a contesti sociali concreti, il *BootCamp* ha vinto nel 2015 il Premio dell'Università Ca' Foscari per l'innovazione e la trasversalità didattica. Per le sue finalità didattiche, la sua struttura ed i metodi utilizzati, il *BootCamp* rientra negli strumenti di didattica innovativa citati nell'Obiettivo 2 del Piano strategico 2016-2020 dell'Università Ca' Foscari Venezia "Creare un'esperienza trasformativa di studio". Per i suoi valori e per la co-creazione di una comunità smart, il *BootCamp* rientra nell'Obiettivo 4 del Piano strategico 2016-2020 dell'Università Ca' Foscari Venezia "Agire da catalizzatore di innovazione".

In due edizioni il *BootCamp* ha coinvolto:

- **10 innovatori sociali**, provenienti dal mondo aziendale, cooperativo e delle startup, di Treviso e delle province limitrofe. Gli innovatori sociali sono intesi come i portatori di idee nuove che risolvono problematiche urbane fortemente sentite dalla cittadinanza;
- **86 studenti universitari e laureati provenienti da background disciplinari e culturali diversi**, di età compresa tra i 19 e i 35 anni, tra cui 5 con status di richiedente asilo, ospitati in centri di accoglienza della Provincia di Tre-

3 *The Loop* è una startup con sede a San Francisco specializzata in accelerazione di progetti a impatto urbano, con esperienze in diversi contesti internazionali. Cogliamo l'occasione per ringraziare Ugo Bot e Madison Bonovich per il fondamentale contributo fornito nell'ideazione del progetto e nella sua realizzazione nella prima edizione del 2015.

viso. I giovani lavorano in gruppi interdisciplinari per accelerare le idee proposte dagli innovatori;

- **40 mentor** provenienti dal mondo accademico, associativo, istituzionale e professionale. Le loro expertise e i loro contatti supportano il processo di accelerazione e di innovazione;
- **20 guest speaker** provenienti dal mondo professionale, imprenditoriale e associativo locale, nazionale e internazionale. Le loro storie di successi e fallimenti ispirano i partecipanti al *BootCamp*.

Il *BootCamp* si distingue da altri percorsi didattici in primis per il forte valore attribuito alla “contaminazione”, cioè alla costruzione e alla facilitazione di gruppi di lavoro interdisciplinari e interculturali, per poter risolvere complesse *challenge* urbane. I partecipanti infatti non provengono solo dall’Università Ca’ Foscari Venezia, ma anche da altri atenei e scuole come IUAV, Università degli Studi di Padova, Università di Udine, Università di Trento, Università di Pavia e Scuola Italiana di Design. Un gruppo di persone provenienti dallo stesso background difficilmente potrà pensare a soluzioni innovative e *disruptive* su un problema specifico e quindi creare qualcosa di nuovo. L’interdisciplinarietà permette di vedere una stessa problematica, sotto punti di vista diversi, favorendo la creatività e quindi aumentando le probabilità di innovazione.

Il percorso formativo permette all’Università di instaurare e rafforzare nuove connessioni con il territorio. Proprio perché va oltre alla mera didattica e fa lavorare i giovani in contesti veri, il *BootCamp* permette di stabilire un forte dialogo con gli *stakeholder* del territorio. Per l’Ateneo significa espletare la propria terza missione. Il *BootCamp* ha infatti l’ambizione di accelerare progetti a forte impatto sociale⁴, diventando strumento di identificazione, co-progettazione e *follow-up* di soluzioni *smart* e sostenibili per il territorio. Il laboratorio è anche un’opportunità di visibilità, di *networking* e quindi di *placement* per i giovani partecipanti. Gli studenti e i laureati infatti collaborano con gli innovatori, espongono l’evoluzione del processo di accelerazione, si confrontano con esperti, intervistano esponenti del mondo imprenditoriale, istituzionale e associativo, mettono a servizio le loro competenze.

4 L’impatto sociale è dato dalla differenza tra i cambiamenti nella società generati nel lungo termine dalle attività di un’organizzazione, e ciò che sarebbe successo indipendentemente dal suo intervento (Clarck *et al*, 2004).

Il *BootCamp* è guidato da quattro obiettivi generali:

- Trasferire ai giovani e ai soggetti del territorio competenze e metodi per l'innovazione sostenibile a forte impatto sociale. Durante il laboratorio i partecipanti sono stimolati a identificare e a far emergere competenze trasversali come per esempio quelle comunicative, relazionali, interculturali, organizzative, gestionali, sempre più richieste nel mondo del lavoro;
- Testare un nuovo modo di fare didattica all'università, diventando strumento di inclusione sociale, anche attraverso l'integrazione di cinque studenti universitari o laureati con status di richiedente asilo, ospitati nei centri di accoglienza della Provincia di Treviso;
- Sviluppare soluzioni che portino ad un miglioramento effettivo degli indicatori economici, sociali e di sostenibilità nella città. La progettazione delle soluzioni utilizza strumenti innovativi come il *Design Thinking*, il *Social Business Model Canvas*, la *Lean Startup* e il *Social Return on Investment*;
- Fare rete intorno alle idee *smart* più promettenti di imprese, enti pubblici, associazioni e cooperative, in modo da favorire l'innovazione urbana, l'incrocio di sinergie e il rafforzamento di una comunità attiva.

2. La scelta dei temi, la selezione degli innovatori e dei giovani talenti

L'organizzazione del *BootCamp* avviene svariati mesi prima dell'inizio del percorso formativo. Uno Staff dedicato pianifica, organizza e gestisce ogni tappa. Il primo passo è infatti quello di capire quali sono le tematiche urbane ritenute prioritarie e urgenti dalla cittadinanza. Attraverso il dialogo con le istanze locali, il *BootCamp* infatti coglie le sfide urbane emerse dal territorio. La prima edizione ha accelerato ad esempio temi rilevanti la riqualificazione degli spazi verdi e urbani, la mobilità e i servizi per la Città. La seconda edizione si è concentrata invece su progetti riguardanti l'inclusione sociale, l'integrazione e il turismo sostenibile. Le tematiche prioritarie emerse dal territorio indirizzano il lavoro di ricerca di idee innovative e di innovatori.

Gli innovatori vengono scelti non solo per le loro idee, ma soprattutto per il loro *mindset*, inclusa la personalità, la motivazione e le competenze delle persone. L'innovatore ideale per il *BootCamp* è un giovane under 35 proveniente dal mondo universitario, imprenditoriale, associativo, istituzionale, fortemente motivato a risolvere un problema collettivo, disposto ad affidarsi al processo di ac-

celerazione e a sperimentare il suo progetto. Collabora nelle attività propedeutiche al processo di accelerazione, accompagna in maniera collaborativa, aperta e orizzontale, i gruppi di lavoro impegnati nella propria idea durante tutta la durata del *BootCamp*, investe risorse proprie, anche in termini di tempo, energie, competenze e contatti, per un'accelerazione efficace. Fa tesoro dell'esperienza in quanto apprende metodi innovativi, internazionalmente riconosciuti, applicati e adattati alla propria idea; collabora con un pool selezionato di giovani; si confronta direttamente con la cittadinanza nella definizione dell'idea; partecipa e acquisisce visibilità nel processo di innovazione a Treviso; entra in contatto con una rete locale e internazionale di esperti professionisti, università, soggetti pubblici e imprese.

La selezione degli innovatori che partecipano al processo di accelerazione avviene tramite un *Pitch Day*. Il potenziale innovatore ha cinque minuti per esporre la propria proposta e convincere la platea sulle sue potenzialità, sull'innovatività, la sostenibilità e la scalabilità dell'idea. Solitamente il *BootCamp* accelera cinque idee innovative per edizione.

La selezione dei giovani studenti e laureati avviene tramite una *application* pubblicizzata non solo all'interno dell'Università Ca' Foscari Venezia, ma anche in altri atenei e fuori del contesto universitario. Si possono candidare studenti iscritti a un Corso di Laurea Triennale, di Laurea Specialistica/Magistrale, di Master Universitario e di Dottorato di Ricerca e laureati. Per laureati s'intendono coloro i quali hanno conseguito la laurea Triennale/Magistrale/Specialistica in corsi del nuovo ordinamento (ex D.M. 509/1999 e D.M. 270/2004) o in corsi del vecchio ordinamento (ante D.M. 509/1999). Sono ammessi alla selezione anche i laureati in possesso di titolo conseguito all'estero. E' necessaria la conoscenza della lingua inglese (livello B1) e della lingua italiana. I candidati passano un colloquio che mira a valutare le competenze tecniche e trasversali, la motivazione, la personalità e le attitudini, la conoscenza della lingua inglese.

Nella seconda edizione del *BootCamp*, attraverso il supporto economico dell'Ufficio Relazioni Internazionali dell'Università Ca' Foscari Venezia, sono stati inseriti 5 studenti universitari e laureati richiedenti asilo. I 5 richiedenti asilo sono stati selezionati da un gruppo di candidati identificati per competenze dalla Prefettura di Treviso. Un colloquio, facilitato da un tutor interculturale, ha vagliato la motivazione a partecipare al percorso, le competenze tecniche e trasversali, il livello di lingua italiana e inglese, la personalità e le attitudini.

Dalla selezione sono stati scelti 5 giovani provenienti da Nigeria, Ghana e Pakistan, con laurea o studi in ingegneria informatica, ingegneria meccanica,

lingue, infermieristica, salute e ambiente. I selezionati hanno partecipato a tutte le attività del *BootCamp*, inseriti nei gruppi di lavoro.

Nel *BootCamp* il processo di accelerazione di un'idea innovativa è seguito da:

- *Staff* del *BootCamp* composto da direttore scientifico, Program Manager, borsista di ricerca, partner della didattica, team di facilitatori, tutor interculturale e staff del Campus Treviso. La Program Manager coordina il percorso identificando di volta in volta finalità, obiettivi, temi, risorse umane, programmazione didattica, partner, logistica e budget. Lo Staff del *BootCamp* è incaricato di organizzare operativamente la didattica, selezionare gli innovatori e i giovani partecipanti.
- *Steering Committee* composto da docenti dell'Università Ca' Foscari Venezia e da referenti del mondo imprenditoriale. Lo Steering Committee offre expertise scientifica e network riguardante i temi scelti, supporta nella ricerca e selezione delle idee innovative, dei giovani partecipanti e dei mentor.
- Fondazione Ca' Foscari Venezia gestisce gli aspetti economici e finanziari.
- Innovatore sociale: è il referente di un'azienda, cooperativa, associazione o istituzione portatore dell'idea innovativa. Segue le attività di accelerazione di due gruppi di lavoro interdisciplinari composti dai giovani selezionati. L'innovatore ha una visione chiara dell'idea e indirizza strategicamente il lavoro dei due team.
- Due gruppi di lavoro interdisciplinari composti da 4 o 5 studenti/laureati provenienti da discipline differenti. I due gruppi lavorano indirizzati dall'innovatore e supportati da un facilitatore dedicato. Ogni settimana raggiungono un obiettivo prefissato e presentano degli output.
- Facilitatore: ogni idea innovativa ha un facilitatore che supporta i due gruppi di lavoro durante le settimane. In particolare ha il compito di favorire il trasferimento delle metodologie, gestisce i rapporti tra i membri dei gruppi di lavoro e l'innovatore. Aiuta i due gruppi di lavoro a fissare gli incontri con gli stakeholder del territorio e agisce come tutor didattico durante le sessioni in aula. Monitora l'evoluzione del lavoro e facilita le interazioni tra i gruppi di lavoro, l'innovatore e lo staff del *BootCamp*.
- Mentor con esperienza nel settore, rappresentanti del mondo accademico o professionale che seguono volontariamente i gruppi di lavoro durante il *BootCamp*. Il mentor visita i gruppi durante le sessioni di *BootCamp* o è raggiungibile tramite telefono, Skype e mail. Il mentor può dare expertise e contatti utili per l'accelerazione dell'idea.

3. I metodi e il programma

La sfida didattica del *BootCamp* è quella di far lavorare insieme persone che provengono da background culturali, disciplinari, religiosi, linguistici diversi per comprendere e analizzare un problema, co-progettare e prototipare assieme ai cittadini la soluzione. Tutto questo è impensabile attraverso una lezione frontale, dentro ad una classe con cattedra e sedie in fila fissate al pavimento. Il *BootCamp* infatti è organizzato in uno spazio che favorisce l'apertura, la condivisione, la collaborazione, l'ascolto e la progettazione creativa. Gli spazi del Campus Treviso sono stati quindi adattati e dotati al fine di far lavorare le persone in condizioni stimolanti e inusuali. Gli studenti lavorano in postazioni composte da tavolo, sedie, lavagne a fogli mobili, lavagne supporto. L'obiettivo è di scardinare le modalità della didattica tradizionale e di ricreare un ambiente creativo e più consono alle startup.

La didattica utilizzata al *BootCamp* è una combinazione di diversi metodi. L'approccio principale che struttura le settimane del percorso è il *Design Thinking* (IDEO)⁵: una metodologia che stimola il processo creativo e l'innovazione di gruppo, sviluppata dalla Design School dell'Università di Stanford. Promuove la creatività e la collaborazione tra persone provenienti da discipline diverse. Consente l'esplorazione e la riformulazione dei problemi (definiti in positivo come *challenge*) a partire dai bisogni delle persone (per questo è definito un metodo *human-centered*), favorisce empatia e fiducia creativa, nonché l'apprendimento dal rischio e dal fallimento.

Il Design Thinking si distingue dal processo creativo standard composto dagli elementi "problema", "idea" e "soluzione", perché incentrato sui bisogni dell'utente: è quest'ultimo infatti che, attraverso osservazioni e ricerche da parte del *designer*, decide se un prodotto debba esistere o meno e con quali caratteristiche e funzionalità.

Il lavoro costante e continuo a contatto con gli utenti finali di un prodotto/servizio, e quindi nel caso del *BootCamp*, con la cittadinanza, è guidato dalla *Lean Startup* (Ries, 2011), un approccio mutuato dalla *lean manufacturing* e dal toyotismo giapponese, nato presso l'Università di Berkeley e usato dalle startup della Silicon Valley. Attraverso la *Lean Startup* i gruppi di lavoro costrui-

5 Società californiana di progettazione che utilizza un approccio di design *human-centered* per aiutare le organizzazioni del settore pubblico e privato a innovare e crescere.

scono rapidamente e con materiali a basso costo un MVP (*Minimum Viable Product*) cioè un prototipo grezzo, lo testano con utenti reali e lo perfezionano grazie ai feed-back. Imparando rapidamente cosa funziona e cosa no, si velocizza il processo di innovazione. Attraverso l'iterazione con la cittadinanza si risparmiano denaro, risorse e tempo, aumentando la probabilità che il prodotto/servizio immesso nel mercato risponda esattamente a desideri e bisogni degli utenti. La *Lean Startup* si fonda infatti sull'idea di co-progettare la soluzione con i destinatari stessi di quest'ultima.

Per essere applicata, ogni soluzione urbana deve inoltre considerare i principi cardini della sostenibilità: l'impatto sociale e ambientale, nonché gli aspetti economici e finanziari. Uno strumento fondamentale per avere una visione d'insieme della soluzione è il *Business Model Canvas* (Osterwalder, Pigneur, 2010), una rappresentazione visiva sistemica dei diversi componenti di una qualsiasi attività commerciale: dall'identificazione dei diversi target clienti, alla proposta di valore, i flussi di costi e di ricavi, etc. Proprio per la valenza di impatto sociale dei progetti, nella seconda edizione del *BootCamp*, è stato utilizzato il *Social Business Model Canvas* proposto da Human Foundation⁶. Rispetto al modello standard, le aree analizzate sono i segmenti dei beneficiari (non solo i clienti, ma anche gli utenti che non pagano), la proposta di valore sociale centrata sui bisogni del cliente, la misurazione dell'impatto sociale, la pianificazione e la comunicazione su come è reinvestito il surplus.

L'analisi dell'impatto sociale inoltre è realizzata attraverso lo *SROI - Social Return on Investment* (The SROI Network, 2012), uno strumento di valutazione inclusivo e partecipativo che misura e rendiconta il concetto di valore, non più visto solo in termini puramente finanziari. Misura quindi il cambiamento avvenuto attraverso un'azione, un'attività o un progetto.

La seconda edizione del *BootCamp* è stata formulata su 6 settimane, in collaborazione con Azzurro Digitale⁷ (fig. 1). Ogni settimana è guidata da obiettivi e strumenti precisi.

- 6 Un'organizzazione non profit, con sede a Roma, che promuove la collaborazione tra imprese, pubblica amministrazione, imprese sociali, fondazioni, investitori istituzionali, operatori economici e mondo della finanza per generare e realizzare soluzioni innovative ai problemi sociali.
- 7 Start-up innovativa di Padova specializzata in Design Thinking e Open Innovation, fa counseling, progettazione e sviluppo di soluzioni digitali per aziende e pubblica amministrazione.



Fig. 1. Programma del The Urban Innovation BootCamp

Settimana 1 – “Metodi innovativi”: è la settimana in cui i giovani talenti e gli innovatori apprendono, in maniera interattiva ed esperienziale tutti gli strumenti metodologici per l’accelerazione dell’idea innovativa: *Design Thinking*, *Social Business Model Canvas*, *Lean Startup*, *Social Return on Investment*. In questa prima settimana i giovani talenti non vengono assegnati alle idee innovative.

Weekend 1 – “Blue Wave”: è un format di 24 ore non stop, dal sabato alla domenica mattina, durante il quale i partecipanti sono divisi nei gruppi di lavoro e con la guida di consulenti strategici si sfidano, usando la loro creatività e le metodologie apprese nella prima settimana, per iniziare a lavorare alle idee degli innovatori.

Oltre all’accelerazione delle idee innovative, i gruppi di lavoro si sfidano in giochi e vivono esperienze emozionali, finalizzate al *team building* (come ad esempio *robot race*, lancio delle lanterne cinesi a mezzanotte, test e saluto al sole nello yoga mattutino).

Le 24 ore si concludono con la presentazione dei lavori ed i *feedback* da parte degli innovatori.

Le cinque settimane successive sono organizzate seguendo le cinque fasi del *Design Thinking* e in particolare movimenti di divergenza e di convergenza delle idee (fig. 2). Ogni idea innovativa è sostenuta da una *Design Challenge* ed è accelerata da due gruppi di lavoro.

Settimana 2 – “Discovery”: è la fase in cui ogni gruppo di lavoro raccoglie quanti più dati e informazioni sul problema urbano affrontato, gli utenti destinatari e l’idea proposta dall’innovatore. I gruppi di lavoro iniziano ad esplorare attraverso questionari, interviste, ricerche online. È la fase di “divergenza”, cioè di massima espansione del lavoro sulla *challenge* e sull’idea dell’innovatore.

L'output richiesto ai gruppi di lavoro è costituito dall'insieme di informazioni raccolte durante il lavoro di campo.

Settimana 3 – “Interpretation”: è la fase in cui ogni gruppo di lavoro analizza e interpreta i dati raccolti, identificando le “*personas*”, cioè archetipi dei destinatari dell'idea innovativa. Ogni *personas* ha degli obiettivi e dei bisogni specifici. Le *personas* sono identificate anche attraverso interviste e questionari. Questa fase è di “convergenza” in quanto sistematizza i dati raccolti durante la precedente settimana. L'output della settimana è la visualizzazione grafica delle *personas* e delle loro specificità.

Settimana 4 – “Ideation”: è la fase più creativa, attraverso la quale i gruppi di lavoro fanno emergere soluzioni innovative. Lo strumento principale è il *brainstorming*, al quale possono partecipare anche persone esterne. In questa fase è predominante la “divergenza”, in quanto occorre esprimere al massimo la creatività per arrivare a innovare. L'output della settimana è l'identificazione di una o più innovazioni che possono perfezionare o addirittura stravolgere l'idea iniziale proposta dall'innovatore.

Settimana 5 – “Experimentation”: questa è la fase di costruzione di un MVP, cioè di un prototipo con materiali riciclati o a costo quasi zero. I prototipi grezzi così costruiti sono presentati ai destinatari. Il prototipo è utile per creare una simulazione di utilizzo del servizio/prodotto per capirne la funzionalità e l'estetica. È fondamentale infatti capire i punti di forza e di debolezza della *user experience*. La raccolta dei *feedback* da parte dei destinatari è fondamentale per perfezionare il prototipo. È quindi una fase di “divergenza”.

Settimana 6 – “Evolution”: in questa fase i gruppi di lavoro studiano un piano di azione con cronoprogramma per immettere il prodotto/servizio nel mercato e raccolgono dati utili per completare il *Social Business Model Canvas*.

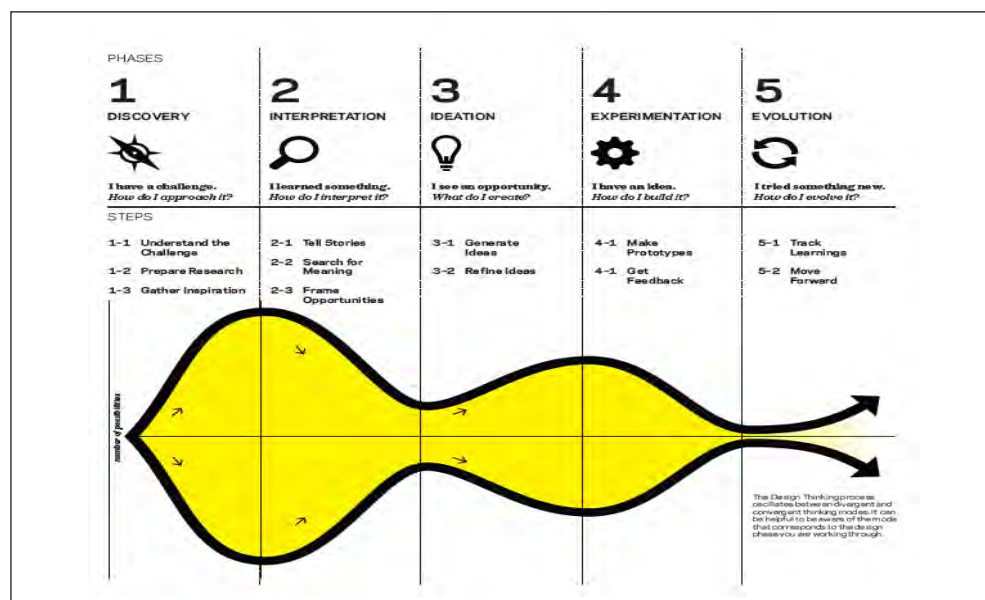


Fig. 2. Le cinque fasi del processo di Design Thinking (IDEO)

A parte la prima settimana di trasferimento dei metodi e il weekend del *Blue Wave*, le restanti settimane sono composte da sessioni, lavoro di gruppo, testimonianze, raccolta materiali e interviste, ripartite in questa maniera:

Lunedì – il docente ricapitola il lavoro da svolgere, i metodi da utilizzare e l'output richiesto a fine settimana. Solitamente le prime tre ore del lunedì sono utilizzate dai ragazzi per lavorare a gruppi sull'idea, assieme all'innovatore. Mentor ed eventuali ospiti possono passare per i gruppi di lavoro per uno scambio di opinioni, riflessioni e suggerimenti. L'ultima ora è dedicata alla testimonianza da parte di un guest speaker.

Martedì e mercoledì – i gruppi di lavoro realizzano interviste, sondaggi, sopralluoghi e raccolta dati. Possono anche testare il prototipo.

Giovedì – nelle prime tre ore i gruppi di lavoro si ritrovano per analizzare ed elaborare i dati raccolti durante i due giorni precedenti. Preparano l'output della settimana. Mentor ed eventuali ospiti possono passare per i gruppi di lavoro

per uno scambio di opinioni, riflessioni e suggerimenti. L'ultima ora è dedicata alla testimonianza di un guest speaker.

Venerdì – l'ultimo giorno della settimana è dedicato alla presentazione dell'output settimanale ed il confronto con gli altri membri del gruppo di lavoro. È possibile la presenza dell'innovatore. Mentor ed eventuali ospiti possono passare per i gruppi di lavoro per uno scambio di opinioni, riflessioni e suggerimenti. Due venerdì sono dedicati alle presentazioni in plenaria dei lavori svolti durante la settimana, per permettere lo scambio e la condivisione anche tra gruppi.

Il *BootCamp* si conclude con la presentazione dei progetti accelerati durante un evento aperto alla cittadinanza. È un momento importante in cui gli innovatori, assieme ai gruppi di lavoro, consegnano le soluzioni alla Città.

4. I progetti accelerati durante le due edizioni del *BootCamp* e l'impatto sul territorio

La valutazione e il monitoraggio del percorso formativo sono essenziali per poter capire se sono stati raggiunti gli obiettivi e in che maniera. Grazie ai feedback dei partecipanti e dello Staff è stato possibile rendicontare gli impatti del *BootCamp* sull'Ateneo e sul territorio⁸.

In due edizioni il *BootCamp* ha accelerato undici progetti innovativi. Cinque progetti intersecano i temi dell'integrazione, dell'inclusione sociale e della riqualificazione urbana.

- **“Video-interpretariato per l'accoglienza dei migranti”**: è **VEASYT Live!** servizio di video-interpretariato online di VEASYT, spin-off dell'Università Ca' Foscari Venezia e supportato dall'hardware di alta qualità di CISCO SYSTEM. Il servizio offre 150 interpreti professionisti disponibili su appuntamento o in istantanea in 25 lingue diverse. La collaborazione con un player tecnologico in grado di offrire hardware di elevata qualità permette di ricrea-

8 Lo Staff del *BootCamp* si è incontrato periodicamente per monitorare e valutare il programma, la facilitazione dei gruppi di lavoro, l'accelerazione delle idee innovative. Lo Staff inoltre ha raccolto i feedback dei giovani talenti e degli innovatori, tramite *assessment* di gruppo e questionari individuali di valutazione online prima e dopo il percorso formativo.

re una tele-presenza, ottimizzando l'esperienza del cittadino straniero, degli operatori della Prefettura e dell'interprete. Obiettivo: migliorare il servizio di accoglienza attraverso l'abbattimento delle barriere linguistiche, garantendo un servizio di qualità, risparmiando tempo e costi di trasporto degli interpreti. Il progetto pilota è stato presentato al Ministero degli Interni, in attesa di una conferma per avviare il progetto pilota su Treviso.

- **Job Club:** innovativa metodologia di ricerca attiva del lavoro in 10 tappe, in gruppo, tramite un manuale scaricabile e condivisione di contatti utili e passaparola. La forza del gruppo aiuta a mantenere costanza e positività, a rivalutare i propri punti di forza rimettendosi al centro del proprio progetto lavorativo e, soprattutto, a scambiarsi contatti e informazioni, che sono il metodo più efficace di trovare un lavoro. I gruppi di ricerca lavoro sono in contatto con realtà lavorative del territorio. Obiettivo: stimolare i disoccupati ad uscire dalla condizione di isolamento e delusione, a condividere suggerimenti e informazioni, e imparare le tecniche efficaci di ricerca del lavoro. Job Club attraverso il *BootCamp* ha potuto analizzare alcuni aspetti tra cui la formazione dei gruppi, l'importanza di formatori certificati e di un piano di comunicazione ad hoc. Dopo il successo con il Comune di Milano, ha attivato dei gruppi di ricerca attiva del lavoro nel Comune di Alessandria.
- **Startempo** è un social network che incrocia le esigenze delle organizzazioni che attuano progetti di impatto sociale e le persone che vogliono dedicarsi al volontariato. Attraverso Startempo le istituzioni pubbliche e private con politiche di responsabilità sociale possono trovare volontari, entrare in contatto con le organizzazioni partner e dare visibilità ai loro progetti. Giovani studenti, professionisti e cittadini che vogliono fare volontariato possono trovare organizzazioni e progetti interessanti, rispetto ai loro interessi e alle loro competenze. La piattaforma web inoltre fa da supporto ad una community in crescita e dà visibilità alle competenze ed esperienze delle persone. Per le organizzazioni è anche uno strumento di gestione del tempo delle persone e delle attività, in quanto è supportato da indicatori che permettono di misurare la responsabilità sociale. Diventa così anche un gestionale di rendicontazione delle attività sociali. Startempo è stata creata da quattro giovani professionisti che uniscono competenze in IT, lavoro e assistenza sociale, marketing e comunicazione. Obiettivo: favorire e rendere più efficiente l'incontro tra domanda e offerta a volontariato sistema locale. Startempo ora è diventata la piattaforma online attraverso la quale la comunità cafoscarina ha la possibilità di portare innovazione nel territorio, attraverso il volontariato.

- **Open RESOURCES** nasce da tre giovani trevigiani, supportati dalla cooperativa LA ESSE e offre un percorso di autonomia a rifugiati e disoccupati attraverso il riutilizzo di immobili in disuso e l'attivazione di formazione e lavoro. Permette di sperimentare un prototipo di coworking e cohousing con la ristrutturazione di un alloggio mediante il lavoro di mano d'opera dei beneficiari. Obiettivo: inclusione sociale di rifugiati e di disoccupati, attraverso il lavoro e la convivenza, impiegando case sfitte messe volontariamente a disposizione e creare competenze lavorative e sociali (cooperazione e coabitazione). Attualmente Open RESOURCES sta collaborando attivamente con Human Foundation per lo sviluppo del progetto nel territorio trevigiano, da poco tempo vincitore dello SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati).
- **Smart Home Treviso** reinventa il concetto di edilizia sociale per affrontare le sfide della vita urbana moderna a Treviso. Il progetto combina la tecnologia, soluzioni di design intelligenti con i principi della *sharing economy*, per offrire alloggi a prezzi accessibili e un "senso di comunità" ai suoi abitanti. Questo progetto si rivolge a giovani coppie, che cercano la loro prima casa e a professionisti che hanno bisogno di un alloggio temporaneo. Il progetto è stato avviato dal gruppo di professionisti TI INNOVA, affiliato a Unindustria Treviso. Obiettivo: rigenerare uno spazio vuoto urbano.
- **Bambuseto**: un parco di bambù gigante che riqualfica un'area verde in disuso, migliora la qualità dell'aria, offre una nuova zona ricreativa per la Città e si sostiene economicamente, grazie alla vendita di canne e di germogli di bambù, costituendo una nuova fonte di reddito per il Comune di Treviso. Obiettivo: rigenerare uno spazio verde vuoto vicino alla città, dando alle famiglie un nuovo parco sostenibile.

Due progetti rispondono all'esigenza di un turismo più sostenibile e accessibile:

- **Bike Help**: la creazione di moduli ad impatto quasi zero sull'ambiente in grado di offrire diversi servizi utili nelle piste ciclabili extracittadine e in città: dalla semplice copertura a circa 15 servizi, tra cui bagni accessibili, kit per aggiustare il mezzo, dispenser di cibo e bevande, prese elettriche per ricaricare il telefono. Bike Help ha identificato ulteriori sviluppi, in parallelo ai moduli proposti, come per esempio la creazione di una community online, di un sito web e di un'APP. Obiettivo: generare una nuova dimensione turistica

adatta non solo a frequentatori esperti, ma anche alle famiglie, favorendo una mobilità ecosostenibile.

- **Beescover:** una piattaforma e-commerce di promozione e rete di realtà locali, con le quali l'utente può reperire servizi ed esperienze che permettono di vivere il territorio in modo autentico e insolito. La piattaforma è contraddistinta dallo strumento del dynamic packaging, un sistema di prenotazione che permette, attraverso un'interfaccia on-line, la costruzione del proprio pacchetto vacanze, combinando le singole componenti del viaggio e confezionando in modo autonomo una vacanza personalizzata. Obiettivo: Fare rete tra persone e imprese locali per valorizzare le tipicità, la storia e la cultura di un territorio, talvolta poco conosciuto.

Tre progetti rispondono all'esigenza di servizi più smart per i cittadini:

- **ChiamaMOM:** un autobus notturno a chiamata organizzato dall'azienda di trasporto pubblico locale MOM (Mobilità di Marca). Creato per rispondere alle esigenze di mobilità notturna nei weekend dei giovani da e per i club e bar di Treviso e la sua periferia. Il bus può essere chiamato attraverso un app mobile. Si può essere prelevati e lasciati in una qualsiasi delle fermate della rete MOM. Obiettivo: migliorare il sistema di trasporto urbano, grazie all'inserimento di corse notturne a basso costo per i giovani e la promozione di un trasporto sicuro.
- **Recycling&Decorum:** Un nuovo sistema per la raccolta di cartone dei negozi in città, sviluppata in collaborazione con Contarina (azienda municipalizzata per la raccolta dei rifiuti di Treviso). La soluzione è adattata alle esigenze prioritarie dei negozianti: (1) salvaguardare lo spazio talvolta ristretto dei negozi e magazzini; (2) mantenere una città pulita e decorosa e (3) raccolta dei cartoni flessibile. Il sistema di raccolta offre due opzioni per i negozianti: portare il cartone verso isole ecologiche itineranti, in orari prestabiliti e in punti di raccolta in tutta la città; raccolta quotidiana concordata con Contarina direttamente al negozio. Obiettivo: migliorare la raccolta di cartone nel centro della città.
- **Un sistema automatizzato di scivoli per il riciclaggio** di rifiuti nei condomini. La soluzione è stata sviluppata a partire da una proposta di Contarina, la società di raccolta rifiuti locale. Permette agli abitanti dei condomini di smaltire i loro rifiuti attraverso scivoli interni collegati ai cassonetti in garage. Il sistema rende più facile per Contarina raccogliere la spazzatura (pochi

cassonetti al contrario di molti bidoni) e rende più conveniente per gli utenti il conferimento. Questo sistema rende la città più decorosa. Obiettivo: migliorare il sistema di riciclaggio dei rifiuti negli edifici.

Il *BootCamp* è stato ritenuto dagli innovatori un volano per lo sviluppo delle loro idee. Quattro innovatori su undici hanno raggiunto uno stadio pilota.

Le idee accelerate al *BootCamp* sono seguite anche dopo la conclusione del percorso formativo. Infatti gli innovatori vedono nell'Università un ente referente e supporto all'evoluzione del progetto, soprattutto in ambito di networking e fundraising.

Gli innovatori hanno confermato che grazie al *BootCamp* hanno potuto ampliare la propria rete di contatti utili per trovare fondi, partner, fornitori e talenti. Gli innovatori hanno avuto modo di stringere rapporti anche tra loro e di considerare collaborazioni trasversali e condivisione di competenze. Startup, referenti di istituzioni e guest speaker hanno partecipato al *BootCamp* portando la loro testimonianza e dialogando con gli innovatori e gli studenti. La cittadinanza è stata interpellata continuamente per la coprogettazione delle soluzioni innovative.

L'80% dei giovani partecipanti ha sottolineato che il loro network personale è cresciuto grazie al *BootCamp*. Gli innovatori sono stati soddisfatti della selezione dei giovani e considerano l'idea di continuare la collaborazione con loro, anche dopo il *BootCamp*. Infatti alcuni dei giovani partecipanti hanno attivato stage, altri sono stati assunti, altri ancora hanno scritto tesi di laurea sull'idea accelerata. Alcuni partecipanti sono stati assunti presso aziende terze, anche internazionalmente rilevanti, proprio per aver partecipato ad un percorso come il *BootCamp* e per aver acquisito metodi innovativi come il *Design Thinking*.

Il lavoro di campo dei partecipanti è stato notevole. Nelle due edizioni i partecipanti hanno condotto 1000 interviste, seguito 150 ore di formazione, svolto 500 sondaggi e interpellato 2000 persone. Il 90% degli studenti reputa di aver migliorato le proprie competenze trasversali dopo il *BootCamp*. Mentre il 90% degli studenti pensa che il *BootCamp* sia un'esperienza formativa e lavorativa unica e raccomanda l'attività a colleghi, amici, conoscenti.

Il *BootCamp* come strumento di inclusione sociale, ha permesso di far collaborare l'Università con la Prefettura di Treviso e i centri di accoglienza della provincia, per inserire cinque richiedenti asilo. Tutti e cinque i richiedenti asilo si sono mostrati entusiasti dell'esperienza e in particolare tre su cinque hanno espresso la volontà di continuare gli studi a livello universitario in Italia.

Le due edizioni del *The Urban Innovation BootCamp* sono state per l'Università Ca' Foscari un laboratorio in cui si è sperimentata una didattica innovativa, interdisciplinare, trasversale e di impatto sociale, attualmente scalata in tutto l'Ateneo dagli *ALL – Active Learning Lab*⁹.

Il Campus Treviso ha rafforzato la propria rete locale e nazionale con enti pubblici e privati. Il *BootCamp* proprio per questo valore di dialogo con il territorio, è stato scelto come uno dei tre casi studio della ricerca “*Smart & The City: the role of Startups and their Ecosystem in Smart Cities growth*” che si occupa del ruolo degli attori privati all'interno del processo di sviluppo della Città Intelligente⁹. La ricerca analizza l'esperienza del *BootCamp* in quanto dimostrazione della proattività delle startup quali produttori di soluzioni innovative ai problemi urbani, sia quale esempio delle potenzialità dell'Università quale connettore e promotore nelle pratiche smart per lo sviluppo delle città.

Bibliografia

- Barzotto M., Corò G., Volpe M. (2016). Territorial Capital as a Company Intangible. *Journal of Intellectual Capital*, 17.
- Clark C., Rosenzweig W., Long D., Olsen S. (2004). *Double bottom line project report: Assessing social impact in double bottom line ventures*. http://www.riseproject.org/DBL_Methods_Catalog.pdf.
- Corò G., Dalla Torre R. (2015). *Spazio metropolitano. Per rilanciare la competitività del Nord Est*. Venezia: Marsilio.
- IDEO (2011). *Design Thinking for Educators Toolkit*, www.ideo.com
- Osterwalder A., Pigneur Y. (2010). *Business Model Generation*, Wiley.
- Ries E. (2011). *The Lean Startup*, Crown Business, p. 320.
- The SROI Network, *Guida al Ritorno Sociale sull'Investimento*, <http://www.slideshare.net/Human2014/sroi-70660920>

9 Laboratori didattici innovativi dell'Università Ca' Foscari Venezia, rivolti agli studenti provenienti da tutti i corsi di laurea magistrale.

10 La ricerca è realizzata nell'ambito della tesi di dottorato di Michela De Biasio, dottoranda in “Pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio” del Dipartimento in Pianificazione Territoriale e Politiche Pubbliche dello IUAV. Durante le prime due edizioni, Michela De Biasio ha effettuato una serie di interviste semi-strutturate e questionari a studenti, innovatori ed altri stakeholders. I risultati della ricerca saranno presentati a fine 2017 all'interno della tesi di dottorato finale.

25.

L'Università del Volontariato e la formazione dei volontari civili

Ivana Padoan, Alessia Crespan
CSV TV – Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

The University of Volunteers is a training process agreement between the University of Venice and the volunteer community of the province of Treviso.

He responds to the third mission of the university which emphasizes that the universities must take a fundamental new objective alongside the traditional ones of higher education and scientific research: the dialogue with society, an opening towards the socio-economic environment by exploiting and knowledge transfer.

The demand for such a mission is also given by the emergence of study and research contexts that are increasingly crossing ethical aspects of society and increasingly engage communication with the public. In particular the person services social environment that in the light of a complex society requires a greater development between participation, knowledge and problems solving in a system of interacting networks. As part of the services to the person volunteering stems from the spontaneous decision to offer a service, free and disinterested, to individuals or to a community, devoting time, expertise and passion.

To adequately meet the requests that are turned to volunteers, it is increasingly necessary to have a sufficient wealth of human, technical, sectorial and cross-cutting skills.

The project volunteering university is designed to candidate volunteers, to already active volunteers, to members of legal organizations (voluntary associations, social promotion associations, NGO, circles and University of the Third Age), to students in training, to citizens who want to build and / or strengthen its commitment inside the third sector.

The course of study includes diversified units together with the recognition of study credits that will make up the total required for an attendance certificate. Ca' Foscari's students will be provided of CFU recognition inside their individual study course, after evaluation of their training course, by the Teaching College.

1. Origine e definizione di Università del Volontariato

“La vocazione del mondo del volontariato è quella di diffondere il principio di reciprocità e creare legami sociali. Questa è la missione specifica del volontariato e non quella di sostituire né l’ente pubblico né l’ente privato né di rispondere alle emergenze sociali. L’emergenza è l’eccezione ma non è la missione che resta quella di lavorare giorno per giorno negli ambienti di vita dove le associazioni operano perché si diffondano i legami sociali. Come farlo, dipende poi dalle capacità dei singoli e dalle specificità delle singole associazioni.

[...] Alla luce di questa riflessione il volontariato oggi ha bisogno di una cosa semplicissima, ma allo stesso tempo molto impegnativa. I volontari bisogna mandarli a scuola di reciprocità. Che vuol dire? Significa che non si può pensare che un’associazione di volontariato sia basata soltanto su uno spontaneismo di tipo emozionale.

Ecco perché ai volontari bisogna fare lezione. Io faccio sempre questo esempio: chi vuol diventare prete deve studiare sei o sette anni in seminario; gli insegnano teologia, filosofia, psicologia, esegesi ecc. Con ciò intendo rimarcare che non basta che una persona affermi “io ho la vocazione di fare il prete e mi fate diventare prete”. Così come non può essere sufficiente che una persona dica “io ho la vocazione di fare e lo faccio”. Questa è una strada di corto respiro. Se vuoi fare davvero il volontariato devi metterti a studiare.

Perché se non si studia non ci può essere capacità di educare alla reciprocità”.

[...] “I corsi non bastano più. Ora servono vere scuole per selezionare i volontari. Solo attraverso lo studio le persone diventano libere. Libere dall’ignoranza, dal condizionamento, dalle manipolazioni”.

Prof. Stefano Zamagni (dall’intervista rilasciata per il n.1 di Vdossier – maggio 2010)

Anche dagli spunti di riflessione aperti da questa intervista al Prof. Zamagni, circa cinque anni fa (2012), nasce a Milano in Ciessevi (Centro di Servizio per il Volontariato di Milano) l’idea di pensare ad una vera e propria Università del volontariato.

Ciessevi Milano avvia un nuovo modo di intendere la formazione ai volontari, che guarda senza timori alla complessità del mondo del volontariato, al bi-

sogno di agganciare la formazione ai mutevoli bisogni sociali, stringendo alleanze educative forti con le Università milanesi¹.

Quello che è partito come un “progetto scommessa” oggi è una realtà consolidata in cui volontari, associazioni, persone impegnate nel Terzo settore trovano un riferimento formativo e di crescita, dotato di una struttura ben definita nelle sue fasi di realizzazione:

1. analisi del bisogno formativo
2. ipotesi programmazione per ambiti di specializzazione
3. creazione rete con università ed enti di formazione
4. programmazione formativa
5. gestione corsi
6. comunicazione e promozione.

L'Università Ca' Foscari e la rete dei CSV del Veneto, hanno da poco stipulato una convenzione per la messa in opera del Progetto “Ca Foscari Sociale”², finalizzata a far entrare in contatto la multiforme e ricchissima realtà veneta delle organizzazioni non-profit con la Comunità Cafoscarina (docenti, il personale tecnico-amministrativo e i collaboratori ed esperti linguistici in servizio, gli studenti e i soci dell'Associazione Alumni) “per intercettare i molti che mettono o desiderano mettere il loro tempo a disposizione di attività di volontariato”³.

Ca' Foscari Sociale è un particolare progetto di Ca' Foscari Sostenibile, nell'ambito del quale l'Università:

- 1 Sono partner dell'Università del Volontariato di Milano: Università Milano Bicocca, Fondazione Politecnico Milano, Università IULM, Università Bocconi, Università Statale di Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore
- 2 Il progetto di Ateneo Ca'Foscari sociale nasce a fine 2012 con il duplice scopo di incrementare il ruolo sociale dell'Ateneo entrando nelle dinamiche di welfare territoriale e al tempo stesso facilitare l'esperienza di volontariato, l'accrescimento personale, le competenze e le capacità di tutti i cafoscarini.
- 3 Convenzione quadro tra L'Università Ca' Foscari Veneziana e i Centri di Servizio per il Volontariato (CSV) delle Province di Belluno, Padova, Rovigo, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza per una collaborazione nel settore sociale (2013).

- promuove la didattica innovativa e d'eccellenza, sperimentando nuove modalità d'apprendimento, anche attraverso progetti creativi e interdisciplinari che favoriscano l'incontro tra diversi approcci scientifici e tra le diverse aree di ricerca dell'Ateneo;
- incentiva la ricerca scientifica sui temi della sostenibilità (ambientale, sociale ed economica), attraverso progetti che aumentino la conoscenza dei fenomeni globali, propongano nuove soluzioni e ne favoriscano l'applicazione diretta nella società e nel territorio.

Questa convenzione è il terreno fertile per la nascita dell'Università del Volontariato.

Infatti in quel momento Volontarinsieme è alla ricerca di buone prassi in ambito formativo, perché insoddisfatto di una formazione a spot e ripetitiva, e l'Università Ca' Foscari vuole aprirsi al mondo del volontariato e sostenerlo con percorsi di collaborazione.

In questo contesto viene intercettato il progetto sperimentale di Milano "Università del Volontariato", che presenta molti aspetti interessanti e di innovazione rispetto alla formazione tradizionale, ovvero:

- *l'aderenza* ai bisogni del territorio frutto di un'indagine sistematica (realizzata attraverso un questionario di analisi dei bisogni formativi somministrato on-line a tutte le associazioni del territorio).

L'analisi dei dati emersi permette di focalizzare:

- necessità formative e ambiti di specializzazione,
- i destinatari dei diversi corsi in base agli incroci dei dati su esigenze formative e ruoli in associazione,
- tematiche per i corsi obbligatori,
- tempistiche per l'organizzazione ottimale dei corsi;
- *l'ampiezza* e la diversificazione delle tematiche proposte ed organizzate per ambiti;
- *la qualità e la completezza* della proposta formativa, garantita dal lavoro in rete con Università ed enti di formazione;
- *la continuità* della proposta formativa, forte di una programmazione che segue l'anno accademico;
- *il carattere sperimentale* del percorso che vede crescere insieme volontari attivi, studenti universitari e cittadini interessati alla partecipazione comunitaria (*intergenerazionalità*).

L'interesse dell'Università Ca' Foscari e di Volontarinsieme verso questa iniziativa trova grande accoglienza al CIESSEVI di Milano, che è pronto a condividere il know-how maturato e ad esportare il modello "Università del Volontariato" nella realtà di Treviso. Così Treviso nel 2014 diventa la seconda esperienza italiana dell'Università del Volontariato.

Università del Volontariato è un luogo di formazione dove i volontari accrescono le loro conoscenze e acquisiscono competenze, è un luogo di pensiero che porta alla formazione delle idee, della critica e della consapevolezza; ma è anche una esperienza di cittadinanza attiva dove i docenti diventano volontari e mettono a disposizione il loro sapere e dove avvengano scambi e contaminazioni di idee e generazioni.

L'Università del Volontariato è anche un esempio virtuoso di rete e di servizi, appoggiato e promosso dalla rete nazionale dei Centri di Servizio al Volontariato CSVnet e condiviso con altri CSV italiani (nei mesi e anni a seguire diventano sedi di Università del volontariato anche Bologna, Cosenza e Salerno).

2. Convenzione quadro tra Università Ca' Foscari Venezia e Volontarinsieme – CSV Treviso

Nella primavera del 2014, prende corpo la Convenzione quadro tra Università Ca' Foscari Venezia e Volontarinsieme – CSV Treviso (al tempo Coordinamento delle Associazioni di Volontariato della Provincia di Treviso) per la messa in opera del progetto di Ateneo "Università del Volontariato"⁴.

Nel documento le parti sottoscrivono quanto segue:

4 L'Università Ca' Foscari Venezia ha avviato nel 2013 il progetto "Ca' Foscari Sociale", con lo scopo di far entrare in contatto la multiforme e ricchissima realtà veneta e il loro tempo a disposizione per attività di volontariato.

Il Coordinamento delle Associazioni di Volontariato della provincia di Treviso (oggi Volontarinsieme – CSV Treviso) è Ente gestore del Centro di Servizio per il Volontariato (CSV). Nello svolgimento di tale funzione aggrega significative realtà del volontariato e dell'associazionismo del territorio provinciale al fine di promuovere, sostenere e qualificare il volontariato in tutte le sue forme, tramite servizi e azioni di accompagnamento che ne favoriscano lo sviluppo.

“Ca’ Foscari e il Coordinamento di Treviso intendono instaurare un rapporto di collaborazione finalizzato alla creazione di un progetto pilota, “Università del Volontariato”, ovvero un percorso formativo della durata di un anno accademico, che qualifichi i volontari e apporti nuove competenze alle associazioni non-profit.

Nell’ambito della convenzione in oggetto, Ca’ Foscari si impegna a:

- divulgare presso il corpo docente la possibilità di realizzare attività di docenza nell’ambito dei corsi organizzati per l’Università del Volontariato;
- valutare la possibilità di riconoscere sotto forma di CFU (crediti formativi universitari), previa approvazione degli organi competenti, le attività didattiche frequentate con profitto dagli studenti iscritti all’Università del Volontariato;

Nell’ambito della convenzione in oggetto, il Coordinamento di Treviso si impegna a:

- collaborare nella stesura dei programmi didattici dell’Università del Volontariato dell’Anno Accademico di riferimento;
- realizzare laboratori didattici sul volontariato;
- permettere agli studenti iscritti ai corsi di laurea e di laurea magistrale di Ca’ Foscari di partecipare alle iniziative di formazione promosse dal Coordinamento di Treviso”.

Sin da questa premessa si evince l’apporto originale di pensiero che Ca’ Foscari inserisce fin dall’inizio introducendo alcuni aspetti di innovatività rispetto all’esperienza di Milano.

- Primo fra tutti l’assunzione dell’Università del Volontariato come progetto di Ateneo. Non solo quindi una collaborazione ad un progetto a valenza sociale del territorio, ma una piena condivisione dello stesso, nelle sue singole fasi di realizzazione, dalla costruzione del piano annuale dell’offerta formativa, fino alla valutazione e alla certificazione dei percorsi individuali.
- La convenzione del 2013 con la rete dei CSV del Veneto costituisce premessa fondamentale alla stesura di questo secondo accordo, dalla quale deriva l’impegno di Ca’ Foscari a coinvolgere i propri docenti e il personale amministrativo per specifiche aree di competenza, nell’attività didattica del progetto, come proprio impegno volontario mettendo a disposizione della comunità il proprio sapere.
- Il riconoscimento dei crediti per gli studenti universitari coinvolti nella classe. Se l’Università crede nella qualità del percorso offerto e nel metodo pro-

posto deve riconoscerne in modo tangibile il valore assumendosi *in primis* la responsabilità della certificazione dello stesso.

- L'inserimento di un elaborato finale a conclusione del percorso vissuto da ciascun corsista, volto a stimolare una rielaborazione personale, nonché a compiere “un salto” nella rielaborazione delle conoscenze acquisite capace di creare ricadute all'interno delle organizzazioni del territorio in termini di metodo di lavoro e di organizzazione del lavoro. Per questo è stato creato, e annualmente aggiornato, un tesario che pone all'attenzione dei corsisti le tematiche vive e salienti e le sfide che il Volontariato territoriale deve affrontare. Uno dei compiti fondamentali delle università nel contesto della terza missione è infatti aiutare i territori a compiere i “salti” che altrimenti non avrebbero le risorse per compiere.
- Il riconoscimento del potenziale educativo-formativo del Volontariato territoriale sostenendo l'apertura dell'Università al territorio e l'integrazione tra educazione formale e non formale.

L'apporto di innovatività di Ca' Foscari al progetto Università del Volontariato a Treviso, ha avuto ricadute importanti anche sul progetto Università del Volontariato a livello nazionale nelle altre sedi italiane, che in ottica di networking hanno colto e fatto propri gli elementi di novità, ritardando le collaborazioni locali con le proprie Università di riferimento.

Università del Volontariato è dunque un esempio concreto di collaborazione fra Università e Associazioni a beneficio del territorio e del suo tessuto sociale; un luogo di pensiero e di reale collaborazione di istituzioni, enti e associazioni.

3. Partnership

I partners di Università del Volontariato sono le Università locali, gli enti locali, le aziende ulss, gli enti di formazione, le aziende e le grandi reti associative.

I partners si modificano di anno in anno per lasciar spazio a nuove collaborazioni oppure si ripropongono per valorizzare le esperienze di eccellenza sperimentate negli anni per la formazione ai volontari.

Ad oggi la rete di progetto Università del Volontariato a Treviso vede:

Soggetti promotori

Volontarinsieme – CSV Treviso, Ca' Foscari Sociale e Ca' Foscari Sostenibile - Università Ca' Foscari Venezia, Campus Ca' Foscari Treviso

Collaborazioni e Partners

Ciessevi Milano, Regione Veneto, Fondazione Cassamarca, Consulta provinciale dell'associazionismo, Azienda ULSS 9, Azienda ULSS 8, Azienda ULSS 7 (oggi riunite nell'Azienda Ulss n. 2)

4. Scopo e funzioni

Come recita la carta dei valori del volontariato⁵

“Volontario è la persona che, adempiuti i doveri di ogni cittadino, mette a disposizione il proprio tempo e le proprie capacità per gli altri, per la comunità di appartenenza o per l'umanità intera. Egli opera in modo libero e gratuito promuovendo risposte creative ed efficaci ai bisogni dei destinatari della propria azione o contribuendo alla realizzazione dei beni comuni”.

Questa definizione pone al centro dell'interesse la formazione dei Volontari, che devono essere in grado di adempiere a molteplici funzioni che superano le singole e concrete esperienze di partecipazione e di pratica di cittadinanza attiva.

Il Progetto di alta formazione Università del Volontariato è stato pensato per fornire a volontari e cittadini interessati tutta la formazione trasversale ai singoli ambiti di impegno associativi, per sostenere i volontari e le organizzazioni nell'espletamento delle funzioni alte del Volontariato, superando la semplice dimensione del Fare i Volontari e appropriarsi del proprio Essere Volontari.

5 La Carta dei Valori del Volontariato nasce nel 2001 da una riflessione nazionale a cui hanno partecipato numerosissime organizzazioni, coadiuvate da esperti e studiosi. La Carta, attraverso un enunciato di 24 punti, descrive l'identità e le finalità comuni del volontariato italiano, ne afferma la preziosa testimonianza e ne ribadisce il carattere solidale. La Carta si compone di tre sezioni: la prima raccoglie i principi fondanti, la seconda è dedicata ai volontari e la terza riserva l'attenzione alle organizzazioni di volontariato.

In particolare, sempre facendo riferimento alla Carta dei valori, possiamo distinguere e parlare di una funzione socio-culturale e di un ruolo politico del Volontariato.

Nella funzione socio culturale rientrano:

- promuovere la cultura della solidarietà come elemento fondante l'innovazione sociale
- fare propria una cultura della comunicazione
- far propria la cultura della solidarietà e della trasparenza

Il ruolo politico può essere tradotto nel:

- cogliere i nuovi bisogni, trovare risposte immediate e creative (sussidiarietà orizzontale)
- collaborare con le realtà e le istituzioni locali, nazionali e internazionali
- partecipare alla programmazione e alla valutazione delle politiche sociali

L'esercizio di ciascuna di queste funzioni richiede l'acquisizione di competenze. La proposta formativa dell'Università del volontariato è strutturata in modo tale da supportare la crescita in competenze di base e trasversali del Volontariato per l'esercizio completo delle sue funzioni.

A supporto dell'esercizio di ciascuna funzione sono stati pensati specifici moduli formativi che afferiscono a aree singole aree tematiche, che possono essere sintetizzate così come riportato nel grafico della pagina seguente (vedi tabella 1).

Un percorso formativo come l'Università del Volontariato è significativo anche per gli stessi studenti universitari, provenienti da facoltà differenti, proprio in virtù del fatto che molte delle competenze di base del volontario si prestano a diventare soft skills trasferibili nei più disparati contesti di vita sociale e lavorativa. In particolare per quanto concerne le competenze nell'ambito della comunicazione (parlare in pubblico, dinamiche relazionali interpersonali, gestione di gruppi di lavoro e comunicazione interna al gruppo, gestione di dinamiche motivazionali...), della capitalizzazione dell'empowerment, dell'attivazione di resilienza e capabilities.

L'ottica è quella della circolarità tra educazione formale, non formale e informale.

FUZIONE	AREA TEMATICA	COMPETENZE DI BASE	COMPETENZE TRASVERSALI
FUNZIONE SOCIO CULTURALE	Etica, valori e cittadinanza	Padronanza temi forti del volontariato cultura associativa	
	La gestione dei volontari e del personale	Accoglienza formazione relazione d'aiuto comunicazione interna capitalizzazione risorse umane capitalizzazione empowerment attivazione resilienza capabilities	
	Amministrazione, fiscalità e normativa	Padronanza adempimenti fiscali ed amministrativi obbligatori per rispettare le normative vigenti	
	Comunicazione e promozione		Familiarità con i diversi modi e mezzi di comunicazione
	Ricerca fondi per progetti e attività	Fonti di finanziamento e comunicazione sociale orientamento all'obiettivo	
RUOLO POLITICO	Attualità, cultura e crescita personale		conoscenza delle lingue straniere utilizzo dei sistemi informatici
	Rapporti con le Istituzioni, rappresentanza, direzione	Progettazione sociale, lavoro di rete, rappresentanza valutazione dei progetti azioni di policy making comunità di pratiche politica di recruitment welfare generativo gestione sociale orientamento all'obiettivo	

Tabella 1

5. Tematiche

“Viviamo nell’epoca delle complessità ed il Volontariato deve essere in grado di intellere lo sviluppo delle comunità per dare risposte efficaci ed efficienti. La cura dell’altro deve svilupparsi a partire da basi solide, spiccando da radici profonde e librandosi alla ricerca di venti di novità”.⁶

La grande sfida di Università del volontariato è quella di accompagnare il Volontariato ad andare “oltre la buona volontà”, intercettando i cambiamenti e proponendo soluzioni di metodo.

Serve un’azione capace di condividere una transizione verso modelli di welfare che cambino la risposta delle istituzioni ai bisogni e in questo dinamismo il volontariato e la società civile hanno un ruolo centrale.

Il metodo

La strada da seguire è quella di un surplus di visione condivisa, che parta dall’analisi dei bisogni del prossimo decennio. La condivisione della progettazione in un equilibrio dinamico tra istituzioni pubbliche, soggetti privati e volontariato, identificando insieme i bisogni e le linee di azione, superando anche le separazioni artificiali fra chi lavora (Associazioni volontariato) e chi paga (Fondazioni – da finanziatori a partner).

Ritorna quindi di nuovo il tema dei bisogni legati alla formazione e il *life long learning* come risposta per rendere ogni cittadino capace di affrontare il cambiamento e le nuove dinamiche sociali e la società civile luogo di coprogettazione, di assunzione di responsabilità, di generatività.

La strada della “generatività”

Generare è essenziale non solo per i singoli ma anche per la società, perché porta alla maturazione di un senso comune; sprona all’innovazione e alla gestione responsabile della libertà; chiama in causa l’origine, non si limita ad un fatto biologico, assume una dimensione culturale.

6 Cit. discorso di apertura dell’allora Presidente di Volontarinsieme – CSV Treviso, Adriano Bordignon, 10 ottobre 2014.

- *Come rispondere alle sempre più diversificate domande di aiuto?*
- *Come garantire evoluzione maggior giustizia e fiducia?*
- *Come promuovere il passaggio dai diritti sociali ai diritti da socializzare considerati punti di partenza e non punti di adattamento?*
- *Che cosa sono le potenzialità generative delle persone?*
- *Come coniugare le esigenze e le caratteristiche del welfare con le esigenze, le richieste e le potenzialità delle persone?*

La generatività è un'azione trasformativa diretta a uno scopo liberamente scelto, rispettosa del contesto e aperta al futuro (*Magatti*). Si tratta di un concetto in grado di fornire una nuova visione, una nuova lettura delle questioni sociali, di coniugare le esigenze e le caratteristiche del welfare con le esigenze, le richieste e le potenzialità delle persone.

La generatività:

- implica scelte soggettive di senso: dare inizio, far emergere, rendere visibile ciò che in qualche modo è nell'origine, che è invisibile e ha radici lontane, che precede l'azione e la rende possibile;
- proietta l'azione verso il futuro: saper vedere, discernere e immaginare, riconoscere ciò che ha un potenziale, capire in quali condizioni si può sviluppare; e poi esercitare l'immaginazione e la speranza, con competenza e attenzione;
- aggiunge valore sociale: "la generatività sblocca il regime statico dello scambio e delle equivalenze e, così facendo, aumenta la vita. Aperta alla novità, è uno sguardo inedito sul mondo. Per questo trova strade originali, anche attivando risorse non ancora impiegate" (*Giaccardi*).

Il cambiamento di prospettiva insito nei fondamenti del Welfare generativo prevede che la centralità non sia più dei costi, bensì delle risorse che possono investire, poiché e ricadute positive sono a vantaggio non solo dei singoli, ma dell'intera comunità.

Uno dei punti di forza del welfare generativo è che la sua impostazione spinge i decisori, i *policy makers*, a responsabilizzarsi maggiormente rispetto all'impatto sociale delle loro scelte e rispetto alla maniera in cui vengono destinati i trasferimenti di risorse e i servizi.

La valutazione dell'impatto sociale

Le progettualità delle associazioni non devono più essere frutto della storia delle associazioni, ma devono essere aperte al futuro e produrre ricadute positive.

L'esistenza di specifiche metodologie che consentono di valutare l'impatto delle politiche non è una novità, ma la manifestazione della necessità di valutare costituisce un fenomeno recente, tanto più nelle associazioni di volontariato. In relazione all'uso dei suoi risultati, la valutazione dei progetti delle associazioni di volontariato può essere finalizzata al perseguimento di due principali finalità. Una prima finalità orienta la valutazione alla rendicontazione esterna (*public accountability*) sui risultati conseguiti nell'implementazione di un determinato progetto. Una seconda finalità indirizza, invece, lo sforzo valutativo all'ottimizzazione dei progetti ed al miglioramento della loro efficacia: si parla così di valutazione costruttiva⁷.

6. Organizzazione della formazione: programma e moduli

Università del Volontariato è una proposta formativa aperta a volontari attivi, studenti universitari e cittadini interessati, che prevede due diverse modalità di partecipazione: l'ingresso nella classe che frequenta il percorso strutturato completo; la libera frequenza alle lezioni specialistiche di interesse.

Il percorso strutturato riservato alla classe dei corsisti

Secondo il modello proposto dal Ciessevi di Milano il gruppo classe è eterogeneo per età, sesso provenienza territoriale (coinvolti tutte le aree dei diversi distretti ulss) e ambito di impegno nel volontariato (per chi è già volontario). Si compone di circa 30 persone: 10 sono studenti universitari, 16 volontari attivi e 4 cittadini interessati aspiranti volontari.

Questa varietà è sinonimo di ricchezza: nell'incontro tra generazioni, nello scambio di buone prassi, nella messa in rete di conoscenze, relazioni ed esperienze.

7 L. Nasi e A. Volterrani, a cura di, *La valutazione di impatto sociale dei progetti delle associazioni di volontariato Proposta di un modello*, Università degli Studi di Siena Dipartimento Scienze Storiche, Giuridiche, Politiche e Sociali.

Il percorso di studi è articolato in corsi base obbligatori, lezioni specialistiche a scelta, uno stage di volontariato e un elaborato finale, ciascuno dei quali prevede una misurazione dell'impegno posto per l'apprendimento calcolato in crediti la cui somma va a comporre il totale necessario per ottenere l'attestato di frequenza.

L'attestato sarà conseguibile con l'accumulo di 60 crediti raggiungibili attraverso:

- 4 corsi base di 8 ore ciascuno (30 crediti);
- 3 corsi specialistici di durata variabile, richieste minimo 10 ore di frequenza (20 crediti);
- 1 stage di 20 ore (10 crediti).

I crediti dell'Università del Volontariato sono un mero strumento che permette agli organizzatori di valutare quantitativamente il percorso svolto e non sono assimilabili ai crediti formativi universitari o crediti formativi professionalizzanti.

Ogni studente viene sostenuto nella sua formazione da un tutor con cui potrà decidere il piano di studi più adatto alla sua situazione e che lo accompagnerà per tutto il percorso. Il tutor aiuterà negli approfondimenti, nei rapporti con i docenti, nelle esercitazioni e nello stage.

Per i corsisti studenti universitari, in Collegi Didattici dei corsi di studio dell'Università Ca' Foscari valutano il percorso formativo.

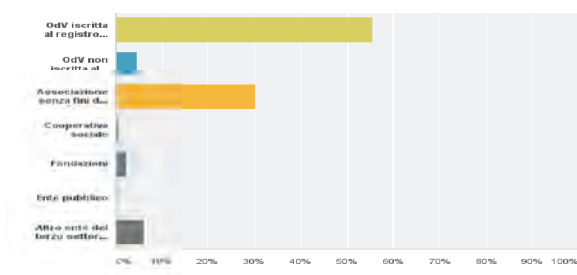
A partire dall'a.a. 2015-2016 ciascun Collegio Didattico dell'Università Ca' Foscari, su proposta degli organizzatori, valuta preventivamente il percorso formativo e i CFU riconoscibili all'interno del singolo corso di studio.

I temi e i contenuti sono stati definiti sulla base del modello del modello di Milano, ritarato e adattato alla realtà locale del territorio sulla base di quanto emerso dall'analisi dei bisogni formativi.

Tra inizio giugno e il luglio 2014 sono state raccolte 305 risposte di organizzazioni del territorio attraverso un questionario on-line.

L'indagine mirava innanzitutto a stimare il bisogno di formazione delle organizzazioni, e a capire nello specifico intorno a quali nuclei di conoscenze e competenze si concentri tale bisogno.

Hanno risposto soprattutto Organizzazioni di Volontariato iscritte al Registro Regionale (che ad oggi complessivamente sono oltre 450), impegnate prevalentemente nell'ambito socio-sanitario.



La grande risposta delle associazioni in un tempo così breve e attraverso uno strumento se vogliamo loro distante come il questionario on-line è il primo indice di grande interesse delle associazioni per il tema della formazione dei propri volontari.

Tuttavia oltre il 60% dei partecipanti all'indagine afferma di aver partecipato a percorsi formativi solo all'interno della propria organizzazione; oltre il 20% di non aver mai partecipato a corsi di formazione; solo il 15% afferma di aver colto le opportunità formative promosse dal CSV.

Due quindi le considerazioni importanti, che hanno accompagnato l'avvio dell'esperienza a Treviso:

- la presenza di un grande bisogno di formazione;
- la necessità di rivedere in modo radicale e profondo la formazione proposta da Volontarinsieme - CSV Treviso.

Dalle risposte inerenti le specifiche tematiche formative di interesse, emerge una sostanziale equa distribuzione delle risposte.

	Per nulla	(nessuna etichetta)	(nessuna etichetta)	(nessuna etichetta)	(nessuna etichetta)	(nessuna etichetta)	Moltissimo	Totale	Valutazione media
SOLIDARIETÀ E CITTADINANZA ATTIVA	0,45% 1	3,60% 8	6,76% 15	13,06% 31	17,12% 38	26,13% 58	34,98% 71	222	5,50
RISPETTO DELLE CULTURE E DELLE DIVERSITÀ	3,62% 8	4,52% 10	9,95% 22	8,68% 19	16,29% 36	21,27% 47	35,75% 79	221	5,38
MOTIVAZIONE AL VOLONTARIATO	1,38% 3	7,34% 15	10,55% 23	13,76% 30	13,76% 30	17,43% 38	35,78% 78	218	5,27
COME FARE ORIENTAMENTO AL VOLONTARIATO	1,83% 4	8,68% 19	14,16% 31	14,16% 31	17,35% 38	21,46% 47	22,37% 49	219	4,90
LAVORARE IN RETE	4,07% 9	3,62% 8	6,33% 14	10,41% 23	14,93% 33	26,70% 59	33,94% 75	221	5,44
RUOLO DEL VOLONTARIATO NELLE POLITICHE WELFARE	2,26% 5	4,52% 10	12,22% 27	17,19% 38	21,27% 47	20,81% 46	21,72% 48	221	5,00
LA RELAZIONE CON LE ISTITUZIONI PUBBLICHE	1,33% 3	2,65% 6	6,19% 14	15,49% 35	21,68% 49	21,68% 49	30,97% 70	226	5,42
LA RENDICONTAZIONE SOCIALE	3,64% 8	8,18% 18	11,82% 26	16,82% 37	18,64% 41	17,27% 38	23,64% 52	220	4,85

Il bisogno di formazione è dunque molto vario e spazia dagli aspetti etico valoriali che stimolano e supportano l'agire volontario, fino ad arrivare a quelli più concreti inerenti la gestione fiscale-amministrativa dell'associazione, la ricerca di fondi, le tecniche di progettazione, la comunicazione sociale.

La struttura del percorso Università del Volontariato a Treviso è frutto di queste considerazioni iniziali.

Corsi obbligatori (riservati al numero chiuso di studenti iscritti)

I corsi obbligatori, si concentrano sulle competenze relazionali e organizzative imprescindibili per capire il volontariato e l'impegno solidale.

Si tratta di quattro corsi di 8 ore ciascuno destinati solo al gruppo di partecipanti al percorso formativo completo.

I temi:

- MOTIVARE E RELAZIONARE -Motivare i volontari, motivare se stessi come volontari e gestire le relazioni nell'esperienza associativa
- INFORMARE E COMUNICARE – La comunicazione sociale
- L'ORGANIZZAZIONE E LA GESTIONE DELL'ASSOCIAZIONE – Elementi giuridici, fiscali ed amministrativi dell'associazione
- VOLONTARIATO E WELFARE – La partecipazione del Volontariato in area socio-sanitaria⁸

Lezioni specialistiche (aperte a tutti)

I corsisti possono scegliere un area tematica specifica d'approfondimento e frequentarne i corsi previsti in base alle esigenze di formazione ed al piano didattico individuale costruito con il tutor.

Le aree tematiche delle lezioni specialistiche sono:

- AMMINISTRAZIONE, FISCALITÀ, NORMATIVA

Le associazioni di volontariato sono realtà ricche di passione e di energia sempre pronte ad affrontare con creatività tutte le sfide che si frappongono tra loro e la realizzazione dei loro obiettivi associativi. Esistono però anche delle

8 Questo modulo obbligatorio è figlio di una storia importante del Volontariato trevigiano, che si fonda su collaborazione decennale tra Università Ca' Foscari e CSV Treviso per la formazione e la qualificazione della partecipazione del Volontariato ai tavoli di pianificazione, progettazione, monitoraggio e verifica dei servizi socio-sanitari (Conferenze dei Servizi delle Aziende Ulss, Tavoli dei Piani di Zona).

“sfide” burocratiche legate agli “ADEMPIMENTI AMMINISTRATIVO-/FISCALI” che spesso sono difficili da comprendere e gestire.

Senza essere aggiornate e attente su questi aspetti le organizzazioni minano la loro stessa esistenza ed il raggiungimento della loro mission. Per questo è fondamentale che i volontari abbiano una preparazione sugli adempimenti fiscali ed amministrativi obbligatori per rispettare le normative vigenti, essere in regola ed operare con serenità.

- **GESTIONE DEI VOLONTARI E DEL PERSONALE**

Il capitale più prezioso delle associazioni di volontariato è costituito dalle persone.

Esse condividono la mission e operano quotidianamente per la sua realizzazione: sono il volto e l'anima delle organizzazioni.

Ma le persone hanno motivazioni, aspettative, capacità e modalità relazionali di cui le organizzazioni devono tener conto e prendersi cura costantemente.

Occuparsi delle persone in un'organizzazione è fondamentale, bisogna farlo con attenzione e competenza per non perderle nel tragitto e per sostenerle a trovare nell'esperienza solidale un ambito di crescita, benessere ed autorealizzazione.

Le organizzazioni devono attrezzarsi metodologicamente per poter assolvere a questo delicato compito, avendo l'attenzione di farlo in ogni momento della vita associativa: dal momento dell'ingresso del singolo, durante tutta la sua permanenza, fino all'uscita dall'associazione, quando questa dovesse verificarsi.

Questo si traduce nella necessità di acquisire conoscenze e strumenti specifici negli ambiti dell'accoglienza, della formazione e della comunicazione interna.

- **COMUNICAZIONE E PROMOZIONE**

Il primo assioma della comunicazione ci ricorda che “non si può non comunicare”; anche un silenzio vuol dire qualcosa; quindi la comunicazione, volenti o nolenti, è l'elemento essenziale di ogni relazione.

Così come gli esseri umani, anche le organizzazioni comunicano.

Abbiamo oggi una duplice consapevolezza: da un lato, il grande lavoro che le associazioni del Terzo settore fanno per il benessere delle persone e del territorio; dall'altro, la percezione dell'incapacità di restituire degnamente alle comunità la testimonianza e l'importanza del loro operato.

Da qui nasce l'importanza per le associazioni di chiedersi:

Cosa voglio comunicare? A chi voglio che arrivi la mia comunicazione? Come e con quali strumenti è meglio farlo?

Diventa necessario migliorare la comunicazione, diversificarla in ordine al ti-

po di destinatari e aggiornarsi per utilizzare anche modalità innovative che permettano di arrivare sempre di più a tutti gli interlocutori, e di farlo in modo chiaro ed efficace.

- **RAPPORTI CON LE ISTITUZIONI, RICERCA FONDI E FINANZIAMENTI**

È ormai riconosciuto che il volontariato esercita una funzione sempre più strategica nel sistema di welfare. Le associazioni da sempre sono impegnate nel dare sostegno a chi è in difficoltà, nella promozione e tutela dei diritti, nella tutela degli animali, dell'ambiente, della cultura....

Per realizzare le loro attività e progetti hanno bisogno di acquisire conoscenze e competenze nella programmazione, gestione e controllo dei servizi erogati da soggetti pubblici (istituzioni, enti territoriali, aziende ulss...), nella ricerca e reperimento di risorse umane e finanziarie.

Per questi motivi, l'Università del Volontariato offre dei percorsi formativi sui temi della progettazione sociale, del lavoro di rete, della rappresentanza e della valutazione dei progetti e delle azioni di policy making, della ricerca di fondi e risorse attraverso due diversi ambiti di approfondimento: i bandi di finanziamento (pubblici nazionali, europei e di fondazioni private) e la ricerca fondi dai singoli donatori e dalle aziende.

L'obiettivo è quello di supportare e qualificare il ruolo delle associazioni nella concertazione con l'ente pubblico al fine che esse possano comprendere i bisogni della comunità, formulare le domande e proposte alle istituzioni, comunicarle sulla scena pubblica, trovare e attivare risorse per la risposta ai bisogni evidenziati.

- **ETICA, VALORI E CITTADINANZA ATTIVA**

I contesti in cui opera il Volontariato sono molteplici e diversi, ma esiste un sostrato valoriale comune che li rende unità.

I temi della centralità della persona umana; l'imprescindibilità del suo essere in relazione con l'altro; la motivazione all'agire con e per l'altro; le grandi questioni legate alla rappresentanza e al legame tra rappresentanti e rappresentati; le nuove forme di pratica di cittadinanza attiva... costituiscono quell'orizzonte di senso comune a tutte le realtà del sociale.

Un luogo di riflessione e pensiero quale l'Università del volontariato, non può prescindere dall'offrire momenti dedicati alle istanze e alle risposte poste da questi grandi temi.

Ecco perché una sezione dedicata a ETICA, VALORI E CITTADINANZA ATTIVA.

- **CULTURA, ATTUALITA' E CRESCITA PERSONALE.**

Stare in un'associazione richiama due livelli di attenzione: il far parte di un'organizzazione con attività, responsabilità differenti, turni ecc...e l'essere personalmente impegnati in un cammino di crescita personale. La maggior parte dei corsi presentati in questo piano didattico si occupano di preparare persone a sostenere le organizzazioni di cui fanno parte, a trovarne finanziamenti, amministrarle, promuoverle. Parallelemente, ci sembra importante offrire anche corsi destinati alla crescita culturale dei volontari. In particolare riserviamo questa sezione ai grandi temi della contemporaneità, quali i diritti umani, l'accoglienza dei migranti (con un modulo di tre lezioni dedicato a "Mobilità, migrazioni: cambiamenti sociali e relazione d'aiuto"), la questione dei generi, la sostenibilità ambientale e sociale, le nuove povertà. Perché l'impegno nel volontariato ha come premessa necessaria uno sguardo presente e consapevole sul quotidiano.

Le lezioni specialistiche possono essere scelte anche tra più ambiti d'interesse ma devono comunque essere organizzate all'interno di un piano di formazione individualizzato coerente con i bisogni formativi della persona e l'ipotesi di spendibilità nell'organizzazione (ricaduta esterna).

Le lezioni specialistiche sono quindi aperte a tutti. Vi possono perciò partecipare anche coloro che non sono iscritti al percorso formativo completo.

Stage

Uno stage di volontariato completa l'iter necessario per il conseguimento dell'attestato finale ed è la dimostrazione della capacità di trasferire in un contesto concreto le competenze acquisite durante il corso.

Lo stage può essere svolto nell'organizzazione di appartenenza, sperimentando nuove conoscenze e/o competenze acquisite durante il percorso, oppure in organizzazione diversa in un'ottica di scambio di buone prassi.

I corsisti vengono affiancati, oltre che dal proprio tutor di corso, anche da un tutor interno all'organizzazione ospitante, dedicato allo svolgimento dello stage.

L'elaborato personale

Al termine del percorso viene richiesta la produzione di un elaborato in forma di tesina o video o articolo giornalistico o altra tipologia di prodotto, a seconda dell'attività effettuata.

L'elaborato verrà valutato da un'apposita Commissione a composizione mista: docenti di Ca' Foscari e referenti del progetto Università del Volontariato di Volontarinsieme – CSV Treviso.

7. I numeri di Università del volontariato a Treviso

Di seguito brevemente presentiamo i dati relativi alle prime due edizioni del percorso e all'avvio della terza annualità (in corso).

ANNO ACCADEMICO 2014/2015	ANNO ACCADEMICO 2015/2016	ANNO ACCADEMICO 2016/2017
120 domande pervenute	150 domande pervenute	104 domande pervenute
32 CORSISTI AVVIATI 31 CORSISTI ARRIVATI A TERMINE <ul style="list-style-type: none"> • 18 VOLONTARI • 9 STUDENTI UNIVERSITARI • 4 ASPIRANTI VOLONTARI/CITTADINI INTERESSATI 	33 CORSISTI AVVIATI 29 CORSISTI ARRIVATI A TERMINE <ul style="list-style-type: none"> • 18 VOLONTARI (16 AREA TV e 2 AREA BL) • 8 STUDENTI UNIVERSITARI • 3 ASPIRANTI VOLONTARI/CITTADINI INTERESSATI 	33 CORSISTI AVVIATI <ul style="list-style-type: none"> • 17 VOLONTARI (16 AREA TV e 1 AREA BL) • 11 STUDENTI UNIVERSITARI • 5 ASPIRANTI VOLONTARI/CITTADINI INTERESSATI

Oltre ai dati relativi alle persone che frequentano il percorso strutturato, ci sembra importante fare alcune riflessioni sui numeri generali e complessivi del progetto.

A al termine del secondo anno di corso 65 candidati non selezionati su 113 hanno frequentato lezioni specialistiche confermando l'interesse alla proposta formativa dell'Università del Volontariato, a fronte di una dispersione di circa il 70 % del primo anno.

Per continuare nella direzione della cura e fidelizzazione di tutti i candidati alla classe, all'avvio della terza annualità del percorso formativo è stato introdotto un nuovo strumento di accompagnamento, monitoraggio e attestazione di frequenza: il Registro "richiedenti corso esclusi". L'obiettivo ambizioso è quello di portare la dispersione delle persone non ammesse al di sotto del 20%.

Nel corso della seconda annualità, oltre 200 persone (volontari, amministratori/funzionari di enti locali e cittadini) hanno frequentato lezioni specialistiche ufficializzando la propria iscrizione alle lezioni.

In totale oltre 320 persone hanno partecipato alla seconda edizione dell'Università del Volontariato a Treviso (a fronte delle 200 del primo anno).

Ad oggi, per quanto riguarda la terza annualità, oltre ai 33 corsisti, abbiamo l'adesione di 71 richiedenti corso esclusi dalla classe e l'iscrizione di altre 92 persone a lezioni specialistiche.

26.

Bilancio sociale e di genere

a cura di Ivana Padoan, Giorgia Zattoni, Marco Porzionato

con il contributo di Lara Bogani, Marcella Leo, Sara Marson, Sara Mengozzi, Giulia Messineo, Giulia Napolitano, Giulia Pancaldi, Giulia Ricchi, e tutti gli studenti del corso di Generi e Formazione Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

The question about genders is actually a topic rarely discussed inside the universities, the public administrations and, most important, in the society. It is commonly thought, it is an overtaken matter, heritage of the past, but through this article it would be proved how this argument is actual, more than ever. This topic will be debated starting with the importance of an editing of a gender analysis, which is a functional and political instrument with the aim to support the equality between man and women. The motivations for the creation of this instrument will be clarified, such as its finalities, its aims, the importance of its application in universities and public administrations. In addition, the possible indicators to use for the research and for the questionnaire will be explained. Furthermore, the social and gender analysis that will be presented, has been edited by the Ca' Foscari University, through the analysis of a case study. The aim is to show not only that the gender differences still endure but also to show, thanks to an evolutionary prospective, which is the importance of its editing and which are the interventions that could be supposed to promote the equality of gender and genders in the University.

Introduzione: il Bilancio di genere a livello europeo e nazionale

Il Bilancio di genere è stato promosso dalla comunità internazionale nella Quarta Conferenza delle Donne di Pechino nel 1995 e ripreso dalla comunità europea nel 2003. Agli Stati Generali delle donne di fine 2015 a Milano, è stata ribadita l'importanza del bilancio di genere in tutte le amministrazioni e organizzazioni pubbliche e private, per garantire maggiore conoscenza e consapevolezza ed eventualmente riprogrammazione di sistema in merito all'uguaglianza e alla parità di genere nell'ottica dell'intelligenza delle problematiche di genere.

Il Bilancio è uno strumento politico-gestionale usato per valutare l'efficacia e

la sostenibilità delle misure adottate operando per il miglioramento dei risultati ottenuti. Non è sempre una procedura uniformemente applicata a tutte le situazioni e a tutti gli obiettivi, la sua messa in opera dipende dalla situazione di lavoro, dai mezzi disponibili, dagli obiettivi realizzabili, dagli attori coinvolti e via dicendo. Per questo motivo il Bilancio di genere non corrisponde a budget distinti per uomini e donne, ripartizione 50% agli uomini e 50% alle donne, strumento per favorire un determinato genere, obiettivo fine a se stesso; bensì corrisponde a una strategia che introduce la presa in considerazione della dimensione di genere all'interno di politiche, misure, azioni delle autorità pubbliche attraverso un'analisi del Bilancio che indaghi anche la sua efficacia; un approccio che abbia come obiettivo finale l'uguaglianza di trattamento tra uomini e donne e che ottimizzi i parametri di economicità, efficacia, efficienza ed equità delle pubbliche finanze; uno strumento per far sì che le finanze pubbliche (entrate così come uscite) tengano conto dei bisogni e delle aspettative degli individui.

Grazie al Bilancio di genere è dunque possibile effettuare un'analisi che consenta la rilettura dei Bilanci degli enti pubblici e privati in una prospettiva di genere, evidenziando in questo modo le differenze, tutt'oggi esistenti, all'interno del contesto socio-politico e culturale che intercorrono tra donne e uomini.

In Italia, il Bilancio di Genere è ancora una pratica poco diffusa e in fase sperimentale. È stato adottato da pochissime amministrazioni locali, soprattutto in Toscana e in Emilia Romagna.

All'interno degli atenei italiani le uniche esperienze riguardano quella dell'Università Federico II di Napoli e quella dell'Università degli Studi di Ferrara. Da quest'anno anche l'Università Ca' Foscari, all'interno del corso tenuto dalla prof.ssa I. Padoan di "Generi e formazione", ha deciso di contribuire a redigere un proprio Bilancio di genere, per far sì che coloro i quali stilino il dossier prendano l'abitudine di riflettere sull'impatto potenziale del loro lavoro sulla popolazione universitaria, così come sui fruitori che entrano in contatto con questa tematica sempre più attuale.

Gli indicatori: PTA, docenti, studenti e relativi questionari

In genere nelle amministrazioni il bilancio di genere prevede nel piano triennale un monitoraggio di tutte le politiche e delle azioni con riferimento alla parità. Nell'Università il bilancio di genere tiene presente le tre componenti dell'Ateneo studenti/esse, personale tecnico amministrativo e docenti.

Tuttavia l'innovazione del bilancio di genere, dei generi, non sta soltanto in codici, regolamenti, commissioni, ma nel piano strategico di Ateneo, attraverso la complessità delle proposte e nella misurazione di impatto del sistema a livello formale informale non formale. Bisogna chiarire fin da subito il costruito culturale che sta alla base, ovvero: un sistema culturale e di lavoro che impatti in figure che rispondano a logiche di sperimentazione delle differenze, di apertura e anche di cambiamento dei sistemi rispetto alle logiche di trasmissione, filiazione, dipendenza, omogeneità, di conservazione del sistema.

È importante sicuramente valutare l'impatto delle problematiche dei generi nelle azioni dell'Università dall'accesso di ciascun sesso, alla nomina dei componenti di ogni organo di Ateneo, alla presenza equilibrata dei generi negli organi elettivi, nelle funzioni di gestione di organi significativi quali le deleghe, il CUG, i consigli di parità, commissioni, passando attraverso la valorizzazione della conoscenza, della comunicazione, dei prodotti innovativi, soprattutto dell'intelligenza di un pensiero interrelazionale, del lavoro informale che la cultura sistemica considera fondamentale rispetto ai singoli prodotti specifici perché produttore di relazioni e di sistema del sistema (meta-sistema) in grado di aumentare il bilancio e il valore dei prodotti specifici. Si tratta soprattutto di orientarsi di più verso soggetti competenti piuttosto che verso le cariche già attribuite o di attribuzione in percentuale.

Il bilancio di genere descrive il quadro complessivo delle tre componenti di ateneo (Studenti, Docenti, Personale Tecnico amministrativo), considerando la diversa partecipazione di uomini e donne all'interno dell'Università. Il lavoro di ricerca per stilare un bilancio di genere dell'Università si è svolto attraverso quattro livelli:

- un primo livello di *ricerca degli indicatori*: sono stati selezionati una scelta di indicatori per Docenti, Studenti e personale tecnico amministrativo;
- un secondo livello di *individuazione di uno studio di caso* a cui poter applicare gli indicatori selezionati; sono stati scelti due corsi di studio di due differenti aree disciplinari per poter visualizzare meglio e comprendere l'impatto delle politiche e delle attività universitarie sulla componente studentesca per quanto riguarda il genere;
- un terzo livello di raccolta informazioni da due diverse banche dati: Alma-laurea e Data Warehouse di Ateneo;
- un quarto livello di *analisi dei dati raccolti*, per poter comprendere se vi fosse corrispondenza tra le ipotesi formulate precedentemente e i dati reali, compiere osservazione, possibili critiche e interventi.

Inizialmente sono stati individuati degli indicatori per le tre componenti universitarie, confrontando i documenti prodotti sul Bilancio di Genere dalle Università di Napoli e Ferrara.

Di seguito si riportano gli indicatori individuati, sulla base della possibilità di intervento.

Relativamente ai DOCENTI (considerati dai ricercatori agli ordinari):

- composizione delle commissioni
- tipologia d'assenze
- missioni
- pubblicazioni
- progetti di ricerca
- cattedra in insegnamenti caratterizzanti, integrative, a scelta
- cattedra in corsi di laurea triennale o magistrale
- presenza negli organi di Ateneo (incarichi d'Ateneo)
- cessazioni
- rapporto tra candidature e vincitori delle cattedre

Relativamente agli STUDENTI:

- media degli esami e voto finale di laurea
- occupazione dopo la triennale e dopo la magistrale
- commissione d'esame
- commissione per l'ammissione a corsi a numero chiuso
- borse di studio per merito
- stage all'estero
- tutoraggio
- collaborazione 150 ore
- diploma di provenienza
- studenti part-time
- ISEE

Relativamente al PERSONALE TECNICO AMMINISTRATIVO:

- concorso
- commissioni
- tipologia di assenze
- fondo ateneo

- progressione di carriera
- 150 ore
- cessazioni
- flessibilità
- telelavoro
- cessazioni.

Per conseguire l'obiettivo principale connesso al Bilancio di genere, ossia la realizzazione di una mappatura sufficientemente esaustiva delle diverse componenti dell'ateneo e la valutazione dell'impatto delle attuali politiche sulle pari opportunità, si è scelto di ricorrere a un questionario da sottoporre ai docenti, al personale tecnico amministrativo e agli studenti del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Ca' Foscari.

Rispetto alla componente docenti e PTA gli indicatori sono stati suddivisi in tre ambiti: dati anagrafici, area lavorativa e relazionale. L'area lavorativa va intesa come il percorso professionale e storico-evolutivo dell'individuo, ad esempio: avanzamento di carriera, tipo di rapporto lavorativo (contratto determinato o indeterminato), beneficiario di assegni di ricerca etc.

Per quanto riguarda l'ambito relazionale s'intende il rapporto tra colleghi che coprono mansioni equivalenti o meno.

Il questionario rivolto agli studenti è composto di diverse aree: dati anagrafici, componente didattica e prospettive nel mercato del lavoro, dando rilievo alle possibili stereotipie che ne emergono.

Uno studio di caso

Il secondo livello di analisi è consistito nella individuazione di uno studio di caso a cui poter applicare gli indicatori selezionati in precedenza.

A livello generale l'analisi di genere si è concentrata sullo studio della componente studentesca di tutto l'ateneo diviso per aree disciplinari con riferimento agli anni accademici 2012/2013; 2013/2014; 2014/2015; di seguito si riporta la suddivisione di Ca' Foscari in aree disciplinari, ad ognuna delle quali afferiscono due dipartimenti:

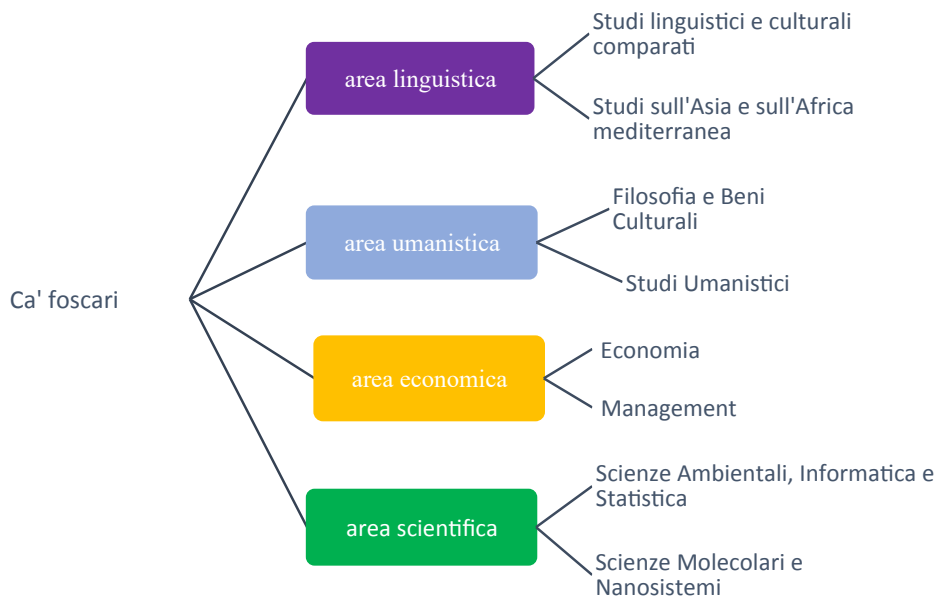


Fig. 1. Analisi generale della popolazione studentesca

Popolazione studentesca immatricolata

Osservando, nel suo insieme, la componente studentesca si nota che vi è una presenza femminile preponderante (maggiore del 60%), sia nei corsi di laurea triennali sia in quelli magistrale. Si può notare che nei corsi di laurea magistrale, considerando il minor numero di iscritti, la maggioranza femminile risulta ancora più evidente (maggiore del 68%).

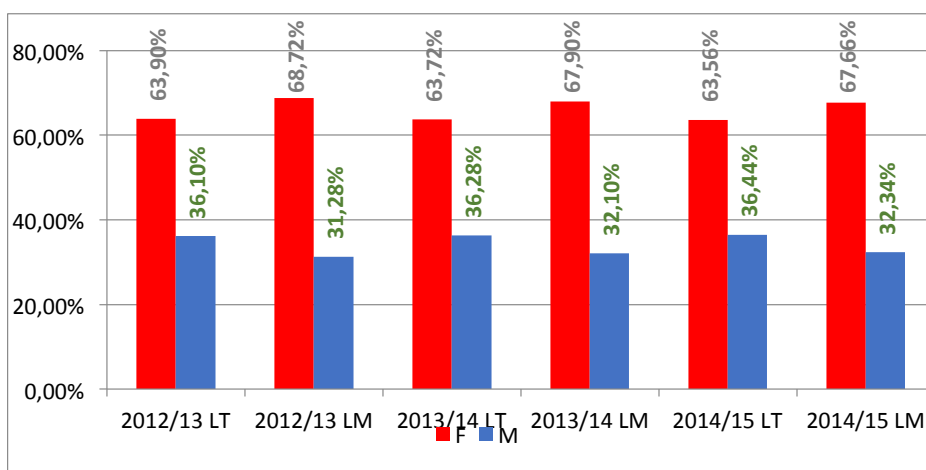


Grafico 1. Composizione di genere nelle lauree triennali e magistrali nei differenti a.a.

Nel dettaglio, la popolazione studentesca, per aree disciplinari, si compone in questo modo:

- **per l'area linguistica:**
la tendenza nei tre anni accademici presi in considerazione, segue un andamento costante, sia per il livello triennale che per quello magistrale. La presenza femminile raggiunge il 79%, di conseguenza la componente maschile non supera il 21%.
- **per l'area umanistica:**
anche in quest'area si riscontra, nelle lauree triennali, una componente femminile prevalente pari al 69%; mentre nelle lauree magistrali il dato femminile pari al 76% subisce un decremento di due punti percentuali nei successivi anni accademici. Anche per questa area disciplinare il dato maschile oscilla intorno al 31% in triennale e intorno al 24% in magistrale.
- **per l'area economica:**
nel primo ciclo di studi, si registra una quasi parità, ottenuta attraverso un leggero aumento della presenza maschile. Invece nelle magistrali si nota una differenza poiché la presenza femminile persiste intorno al 56% in tutti gli a.a. considerati.
- **per l'area scientifica:**
come da supposizione, in quest'area la prevalenza della popolazione studentesca

tesca è maschile sia in triennale (intorno al 65%) che in magistrale (intorno al 57%). Ciò nonostante il dato femminile tende a crescere in entrambi i cicli di laurea, ma il particolar modo nelle lauree magistrali.

Iscrizioni Lauree Magistrali

Sulla base delle tenenze sopra descritte, i grafici mostrano una maggioranza di iscrizioni femminile nelle aree disciplinari umanistica e linguistica, che si livella con il numero di iscrizioni maschili nell'area economica e che diminuisce solo nell'area scientifica.

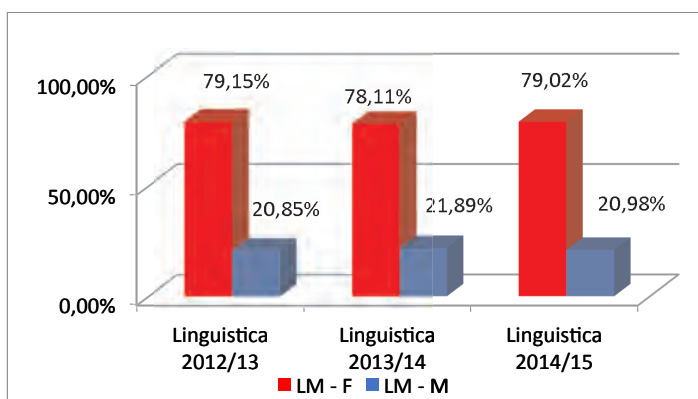


Grafico 2. Iscritti LM area linguistica, con suddivisione per genere

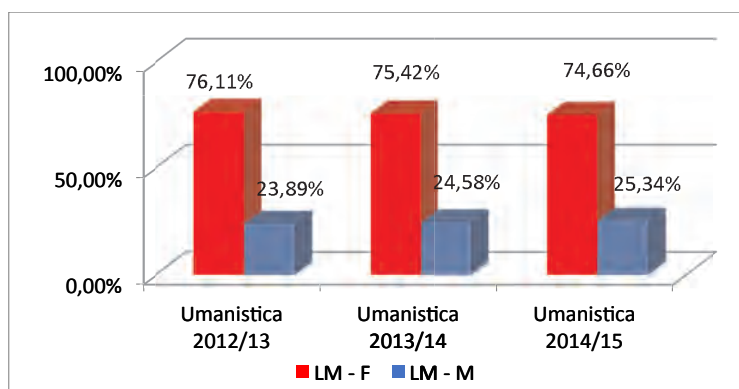


Grafico 3. Iscritti LM per area umanistica, con suddivisione per genere

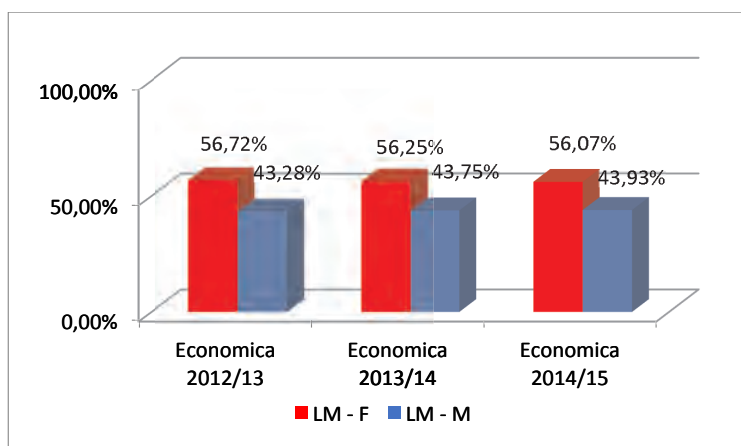


Grafico 4. Iscritti LM per area economica, con suddivisione per genere

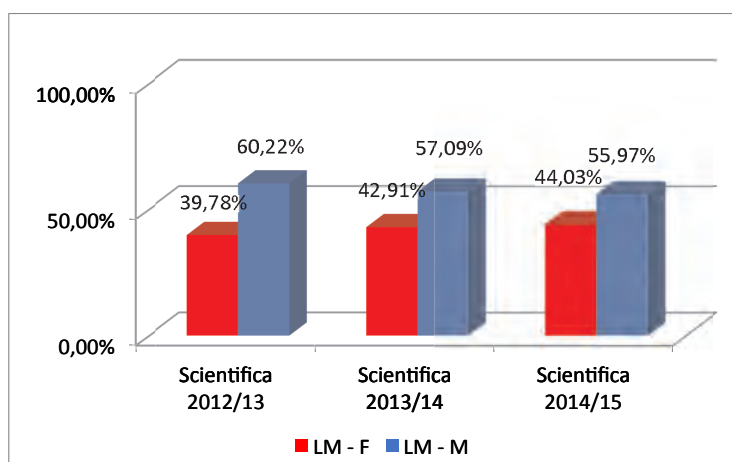


Grafico 5. Iscritti LM per area scientifica, con suddivisione per genere

Laureati Laurea Magistrale per aree disciplinari

I dati relativi ai laureati, all'occupazione e al guadagno sono stati estrapolati da Almalaurea. Di seguito verranno riportati i numeri di laureati per area disciplinare, dopo un anno dalla laurea magistrale e le rispettive percentuali di risposta ai questionari facoltativi.

- **per area linguistica:**
nel 2013: 396, di cui 327 donne e 69 uomini → 80% di risposta
nel 2014: 530, di cui 433 donne e 97 uomini → 76 % di risposta
nel 2015: 508, di cui 420 donne e 88 uomini → 75 % di risposta
- **per area umanistica:**
nel 2013: 308, di cui 220 donne e 88 uomini → 86 % di risposta
nel 2014: 298, di cui 222 donne e 76 uomini → 84% di risposta
nel 2015: 431, di cui 331 donne e 100 uomini → 82% di risposta
- **per area economica:**
nel 2013: 561, di cui 337 donne e 224 uomini → 88 % di risposta
nel 2014: 619, di cui 395 donne e 224 uomini → 84% di risposta
nel 2015: 535, di cui 327 donne e 208 uomini → 91% di risposta
- **per area scientifica:**
nel 2013: 75 totali, di cui 23 donne e 52 uomini → 81% di risposta
nel 2014: 108 totale, di cui 51 donne e 57 uomini → 86% di risposta
nel 2015: 101 totale, di cui 43 donne e 58 uomini → 88% di risposta

Sbocchi occupazionali e stipendio medio per aree disciplinari

In riferimento alla percentuale di risposte ottenute, di seguito si illustreranno le tendenze riguardanti l'occupazione e lo stipendio percepito, distinguendo per aree disciplinari.

- **Per area linguistica**, si nota una generale diminuzione dell'occupazione ad un anno dalla laurea magistrale. La percentuale di laureati occupati scende dal 63 % nell'anno di indagine 2013 ad un 59% nell'anno di indagine 2015. Negli anni presi in considerazione emerge una tendenza contrastante: a fronte di una crescita dell'occupazione femminile, il guadagno medio mensile diminuisce: le donne infatti guadagnano dai 100 ai 300 € in meno rispetto agli uomini.
- **Per l'area umanistica**, il dato di occupazione generale dei laureati è in forte diminuzione: dal 61% del 2013 al 49% del 2015. In realtà però l'occupazione femminile sembra essere in crescita, pur mantenendo una disparità di stipendio (circa 150 € in meno rispetto agli uomini).
- **Per l'area economica**, la tendenza osservata è un decremento della occupazione femminile con una regolare disparità di guadagno che le pone in posizione svantaggiata economicamente poiché arrivano a percepire uno stipendio anche di 200 € in meno rispetto agli uomini.

- **Per l'area scientifica**, si percepisce una percentuale di occupazione altale-nante, con un aumento del dato occupazionale femminile. Al contrario lo stipendio medio femminile è in forte abbassamento, nel 2013 lo stipendio medio era pari tra uomo e donna, mentre nel 2015 si assiste ad una disparità di 300 € in meno per le donne.

Dall'analisi di questi dati generali inerenti alla situazione universitaria e occupazionale, emerge una forte presenza femminile in tutte le aree disciplinari, anche in quelle che si considerano tipicamente maschili, con un conseguente aumento della presenza femminile nel mondo del lavoro, che contrasta in maniera evidente con i dati prettamente economici, per cui il guadagno medio mensile risulta essere inferiore, e in alcuni casi non di poco.

Questa prima parte generale fotografa la composizione studentesca di genere all'interno dell'Università e la possibilità di occupazione.

Più specificatamente la scelta di applicazione del bilancio di genere è ricaduta su due corsi di laurea magistrale appartenenti a due aree distinte:

- corso LM: **Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità (FM8)** per l'area umanistica
- corso LM: **Marketing e comunicazione (EM7)** per l'area economica.

Questi due corsi di LM sono stati scelti sulla base di aspettative di genere, pensando che nel primo ci fosse una maggioranza femminile e nel secondo una maggioranza maschile. In realtà i dati smentiscono questa previsione.

Iscrizioni alla Laurea Magistrale FM8 EM7

Le iscrizioni femminile al corso LM FM8 sono diminuite (pur affermandosi la presenza femminile in prevalenza, pari all'86%) ma non essendo controbilanciate da un aumento di iscrizioni maschile significative, gli studenti iscritti sono diminuiti nel corso degli anni presi in considerazione, probabilmente era stato inserito come requisito d'accesso la certificazione di un livello B2 di inglese. Differentemente, le iscrizioni al corso LM EM7 sono aumentate, mentre le iscrizioni maschili risultano stabili, senza variazioni, quelle femminili sono in aumento.

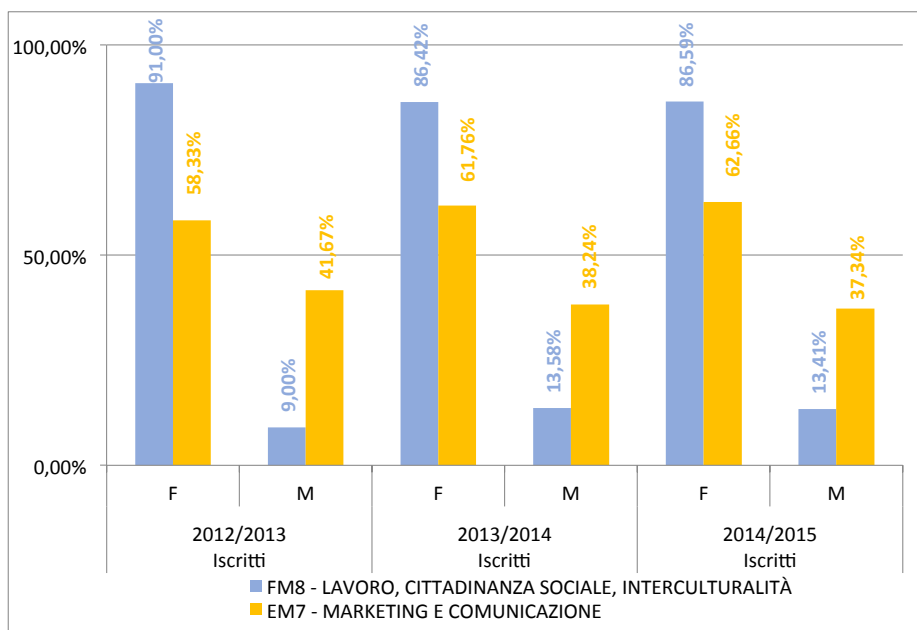


Grafico 6. Comparazione di genere nei corsi di LM FM8 e EM7

Voto medio d'accesso della laurea triennale

Con riferimento al voto medio della laurea triennale degli studenti che si iscrivono al primo anno dei corsi di laurea magistrale, sono state individuate tre fasce di voti: <100 ; $100 < V < 108$, >108 .

In base a queste fasce d'età, si individua nel corso LM FM8 una maggior numero di laureate con un voto compreso tra il 100 incluso e il 108, i maschi invece accedono alla laurea magistrale con un voto inferiore a 100, anche se bisogna tenere conto del numero esiguo di uomini che si iscrivono a tale corso di laurea (6 in media negli anni accademici considerati).

Nel corso LM EM7 la maggioranza di laureati, sia uomini che donne, ha concluso la carriera triennale con un voto medio al di sotto del 100. Anche in questo corso di laurea le donne sono in maggioranza, e quindi presentano voti d'ingresso più alti rispetto agli uomini.

Voto medio esami

Per poter calcolare la media degli esami, sono state scelte tre fasce indicative: <25 , $25 < V < 28$, >28 . Sono stati presi in considerazione poi tutti gli esami sostenuti che rientravano in queste tre fasce, e sulla base di questi risultati è stata calcolata la media. Ciò che si può osservare è che nel corso di laurea FM8, vi è una differenza solo nella fascia <25 , in cui si osserva che le donne hanno una media attorno al 22 mentre gli uomini le superano di un voto; nelle altre fasce le medie di femmine e maschi si equiparano. Ne consegue una media complessiva che separa le studentesse dagli studenti di un solo voto negli a.a. 2012/2013; 2013/2014, mentre nell'a.a. 2014/2015 la media complessiva è attorno al 27 per entrambi i generi.

Gli studenti del corso di laurea EM7, sia maschi che femmine, hanno una media molto simile in tutte le tre fasce considerate: intorno al 21 nella fascia <25 , intorno al 26 nella fascia $25 < V < 28$ e intorno al 29 nella fascia >28 . Le medie nelle tre fasce considerate sono leggermente più basse se confrontate con quelle del corso di laurea FM8. La media complessiva, negli anni considerati, mostra risultati più alti per i maschi che raggiungono una media intorno al 26,7 mentre quella delle femmine è attorno al 25.

L'analisi dei seguenti dati riguardano le attività svolte dagli studenti delle lauree magistrali prese in considerazione nello studio di caso. Nello specifico, sono stati scelti tre indicatori: 150 ore, tutoraggio, crediti formativi conseguiti all'estero, considerati rappresentativi del dinamismo della popolazione studentesca.

150 ore – domande/chiamati

L'analisi dei dati riguardanti le richieste per le attività di collaborazione ai servizi rivolti agli studenti, definite genericamente "150 ore", è suddivisa per genere e fa riferimento ai corsi di laurea dello studio di caso. I dati sono stati considerati sulla base di due macro sezioni, provvedendo ad una osservazione di dati trasversale ed interdisciplinare/generale:

- *i candidati*, ossia gli studenti che hanno partecipato ai bandi. Qui è possibile osservare una tendenza maggiormente evidente che è prescindibile dal genere; le domande inviate sono numericamente maggiori tra le donne, in particolare nel corso FM8, pur non superando il 13%. Il dato femminile nel

corso EM7 quasi si dimezza per un massimo di 8% sulle totali iscritte. Si presenta un elemento comune ai due percorsi di studio: il decremento delle domande inviate, infatti, è evidente.

I maschi invece, si dimostrano quasi totalmente disinteressati alle attività; nell'a.a. 2012/2013 il dato maschile sul totale di LM FM8 è pari allo 0%, superati da un poco più alto 6% nel parallelo corso di laurea. Al contrario delle femmine, i maschi non seguono un percorso comune: se in EM7 il dato subisce un leggero aumento (poco più di un punto percentuale nell'arco di tre anni), in FM8 il dato si presenta discontinuo.

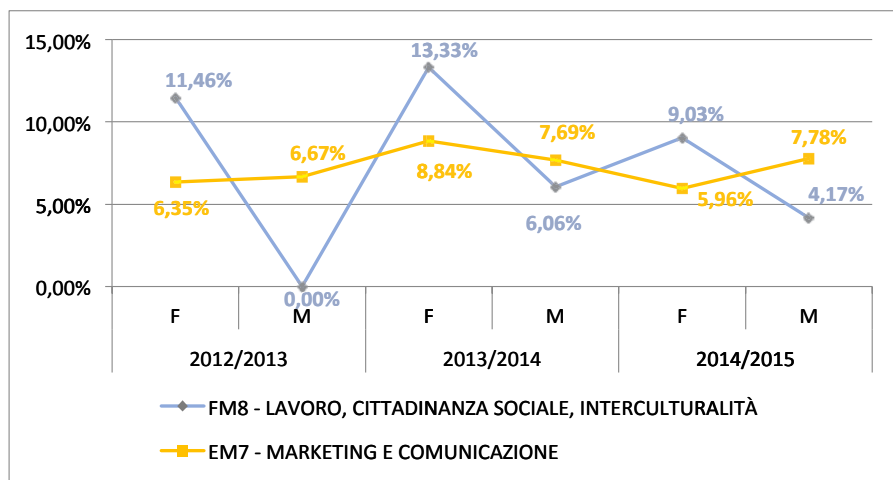


Grafico 7. Andamento delle presentazioni delle domande per le 150 ore

- *i vincitori*, ovvero gli studenti chiamati a svolgere l'attività. Analizzando questo dato è particolarmente interessante notare che negli anni considerati nessun uomo di FM8 è stato chiamato per svolgere l'attività, ossia nessuno ha superato il colloquio, e ciò ha azzerato la percentuale relativa. Di conseguenza tutti i posti disponibili sono stati affidati alle donne, dato, il loro che si è mantenuto più o meno costante nel medesimo arco di tempo (tra 0,4% e 0,6%). La statistica effettuata su EM7, invece, risulta decisamente più omogenea: essendo numericamente inferiori le domande, uomini e donne risultano analoghi nella loro esiguità.

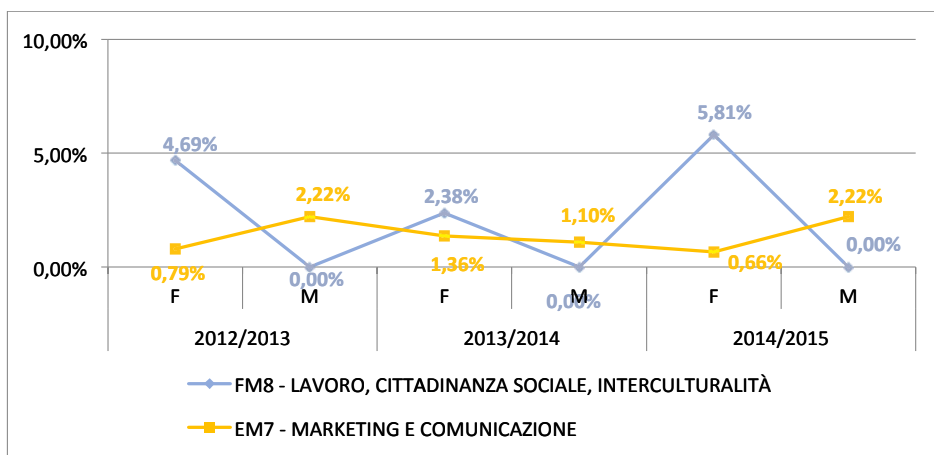


Grafico 8. Andamento vincitori per le 150 ore

Tutoraggio

Le statistiche degli studenti che si adoperano per offrire servizi di tutoraggio prevede l'analisi di dati quantitativamente limitati. Similmente alla precedente rilevazione, anche in questo servizio gli uomini non compaiono per esuberanza: il dato maschile di FM8 in tutti e tre gli anni considerati è pari a 0. Un dato che parallelamente è in crescita in EM7: dallo 0% del 2012/13 è aumentato al 3% del 2014/15.

Anche le donne seguono un percorso distinto in base al corso di appartenenza: in FM8 si vede come il dato rimane fisso all'1%, rimanendo pressoché invariato. Al contrario, in EM7 si assiste ad un drastico decremento che fa scomparire le donne dal servizio: dallo 0,8% del 2012/13 allo 0% dell'ultimo anno preso in considerazione.

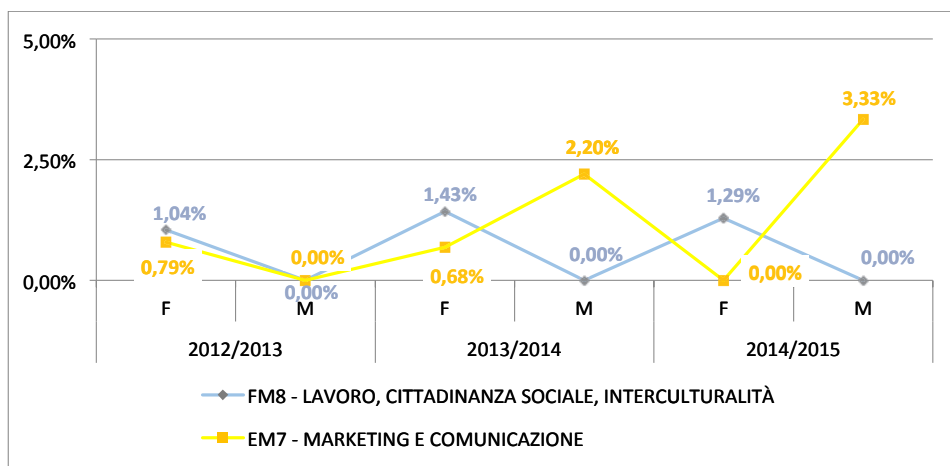


Grafico numero 9. Andamento per genere delle attività di tutoraggio

CFU conseguiti all' estero

Questa categoria include il numero di tutti gli studenti, suddivisi per genere, che hanno maturato dei crediti formativi all'estero, trascorrendovi un periodo più o meno lungo, usufruendo delle borse di studio universitarie (ad esempio Erasmus+). In questo caso la comparazione è avvenuta tra i generi all'interno dello stesso percorso di studi.

- FM8: anche in questa sezione il dato che si rende maggiormente evidente è quello maschile: pur comprendendo l'esiguità dei maschi iscritti al corso, solo 1 su 19 ha maturato CFU all'estero in tutti e tre gli anni considerati (esattamente nel 2012/13); infatti il dato già particolarmente basso ha subito un decremento considerevole. In realtà anche le femmine non sembrano interessate a questo tipo di possibilità, manifestando anch'esse un abbassamento del grado di partecipazione: dal 6,2% del primo anno a poco più del 3% nel 2014/15. È forse necessario notare che vista la particolarità del piano di studi di questo corso di laurea, legato al contesto territoriale italiano, non è certamente facile trovare all'estero dei corsi corrispettivi da poter frequentare.
- EM7: le statistiche presentate in questo gruppo, invece, sono diametralmente opposte alle precedenti: qui il dato maschile è preponderante rispetto a quello femminile, raggiungendo quasi il 19%. Si nota, comunque, una tendenza omologa in entrambi i generi: il decremento della partecipazione alle

attività. Ciononostante è possibile osservare che per gli uomini la diminuzione ha effetto più drastico, portandoli dal 19% di cui sopra, all'11% del 2014/15. Il calo femminile, invece, si presenta molto più sottile: da quasi 12% al 10%. Una riduzione di soli due punti percentuali.

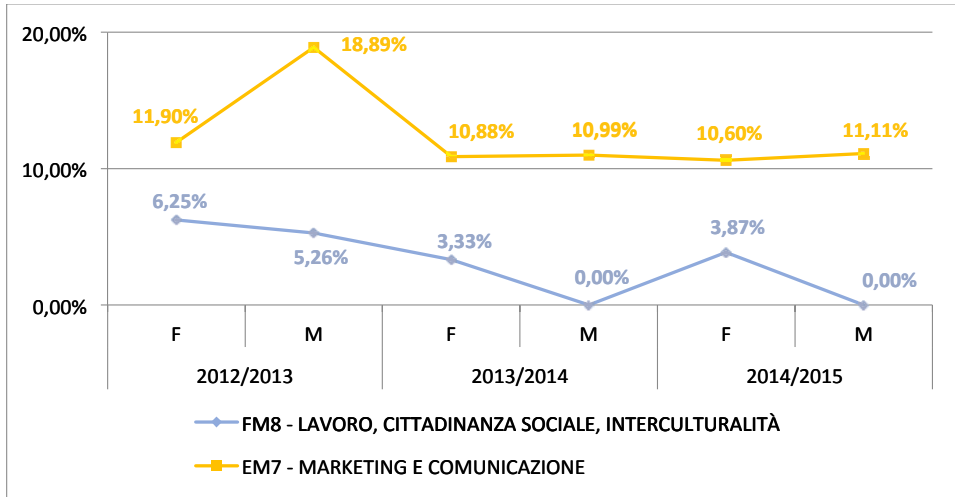


Grafico 10. Andamento dei crediti conseguiti all'estero

Di seguito si riportano i dati relativi allo stato di frequenza degli studenti, distinguendo tra studenti part-time e studenti fuori corsi, infine vengono considerati gli studenti fuori provincia, essendo Venezia una città nella quale affluiscono studenti non solo tutta la regione Veneto ma anche da altre regioni italiane.

Part-time

Per quanto riguarda i corsi di laurea in *Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità* e *Marketing e Comunicazione*, il numero di studenti part-time è rimasto pressoché invariato nel corso degli ultimi tre anni. Nello specifico per quanto riguarda il primo corso di laurea, la componente femminile, dalle 28 ragazze del 2012/2013 si passa alle 29 del 2013/2014 fino ad avere un leggero calo nell'a.a 2014/2015 con 23 ragazze. La componente maschile, tenuto conto del numero limitato di studenti, segue lo stesso trend. I 4 ragazzi del 2012/2013 diventano 6 nel seguente anno accademico per poi calare a 3 nello scorso anno accademico.

Per quanto riguarda il secondo corso di laurea, Marketing e Comunicazione ci sono da fare due osservazioni. La prima è che il numero complessivo di iscritti part-time nei tre anni è sensibilmente inferiore allo stesso dato riguardante il primo anno accademico. Se ad esempio nell'anno 2012/2013 il numero totale di iscritti part-time al corso di laurea FM8 era 32, nello stesso anno nel corso di laurea EM7 figuravano solo 8 studenti part-time. Nei due anni seguenti la proporzione rimane suppergiù invariata. La seconda osservazione da fare è che il numero di studenti maschi rimane invariato nel corso dei tre anni accademici presi in analisi attestandosi a 3. La componente femminile invece aumenta leggermente anno dopo anno passando dalle 5 studentesse del 2012/2013 alle 8 del 2013/2014 e arrivando alle 9 del 2014/2015.

Guardando la percentuale di part-time su studenti totali vediamo come la percentuale delle ragazze varia al massimo nei tre anni di 1 punto percentuale nel corso di laurea Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità (14.58% / 13.81% / 14.84%) mentre la percentuale maschile da un buon 21% scende al 18.18% del 2013/2014 per poi crollare al 12.50% dell'a.a 2014/2015.

Per quanto riguarda il corso in Marketing e Comunicazione, la percentuale femminile da un 3.97% cresce nell'a.a 2013/2014 al 5.44% per poi rimanere quasi invariata nell'a.a 2014/2015(5.96%)

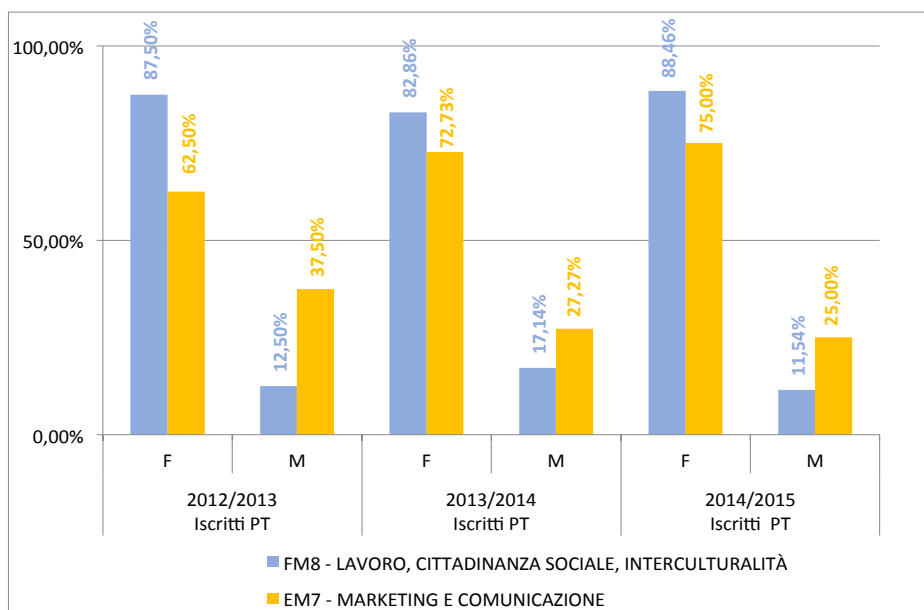


Grafico 11. Percentuale degli studenti iscritti Part-time

Fuori corso

Tenuto conto della differenza di iscritti totali tra maschi e femmine, il numero delle ragazze fuori corso nel corso di laurea in Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità da 54 aumenta il 2013/2014 arrivando a 70 mentre scende a 55 nel 2014/2015. Sul totale di iscritti quindi passiamo da un 28.13% iniziale ad un 33.33% nel 2013/2014 ad un 35.48% nel 2014/2015. Questo aumento in percentuale nonostante la diminuzione di studentesse fuori corso nell'ultimo anno è dovuto alla drastica diminuzione di iscritte totali che passano da un 210 nel 2013/2014 ad un 155 nel 2014/2015.

Lo stesso schema segue la componente maschile del corso. Dai 6 maschi del 2012/2013 e 2013/2014 si passa ai 13 del 2014/2015 ma a causa della analoga diminuzione di iscritti totali dell'ultimo anno (da 33 a 24) la percentuale sul totale passa dai 31.58% del 2012/2013 al 18.18% del 2013/2014 mentre l'ultimo anno il dato passa al 54.17%.

In sostanza quindi il numero degli studenti fuori corso rimane costante nel corso dei tre anni sia per le femmine sia per i maschi.

Per quanto riguarda il corso di laurea Marketing e Comunicazione, la tendenza sia femminile che maschile è quella di un aumento di fuori corso nel 2013/2014 con un ritorno al dato del 2012/2013 nel 2014/2015. Nello specifico la componente femminile passa da 25 a 29 per poi torna a 25. La componente maschile invece passa da 21 a 25 e scende a 22.

A differenza del primo corso, quest'ultimo sembra godere di maggiore salute in quanto non vi è un calo di iscritti totali anzi la componente femminile è in aumento (126-147-151) mentre la maschile è stabile (90-91-90).

La percentuale femminile sul totale è pressoché stabile (19.84%-19.73%-16.56) con un leggero calo.

La percentuale maschile invece segue l'aumento di fuori corso nel secondo anno passando da un 23.33% del 2012/2013 ad un 27.47% del 2013/2014 per poi tornare ad un 24.44% molto più vicino al primo dato in accordo con la diminuzione dei fuori corso.

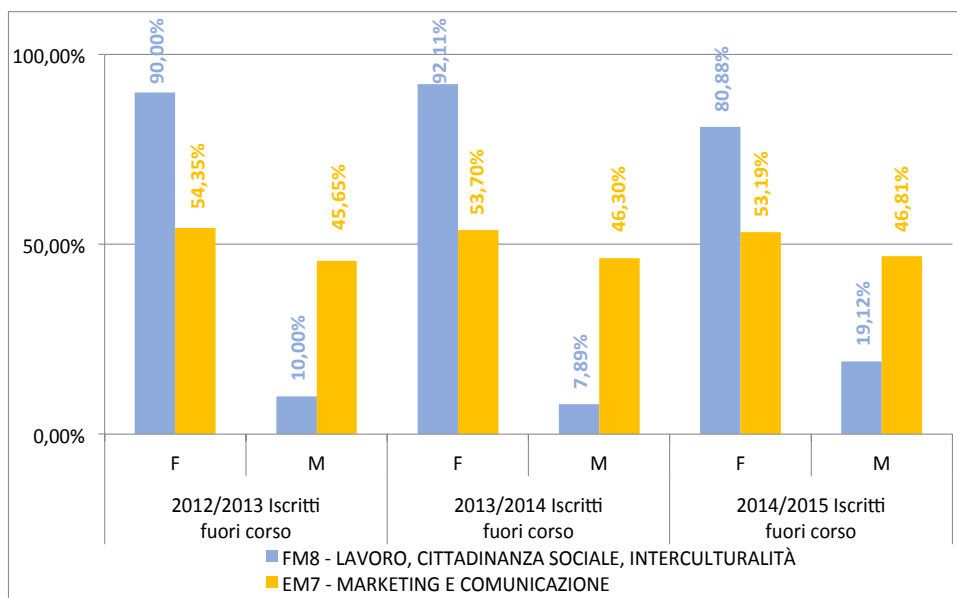


Grafico 12. Percentuale degli studenti fuori corso distinta per genere

Fuori provincia

Per quanto riguarda il corso Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità, il numero delle iscritte femmine ha subito un'evoluzione irregolare nel corso dei tre anni. Partendo da 142 nel 2012/2013, sono aumentate nel 2013/2014 a 163 per poi scendere a 127 nel 2014/2015. Lo stesso trend si verifica nelle iscritte totali al corso.

Per quanto riguarda la componente maschile, esso segue lo stesso comportamento di aumento e diminuzione nel corso di 1 anno ma in misura minore. Infatti pur calando tra il secondo anno e il terzo presi in esame, al terzo anno il valore è comunque superiore di 6 rispetto al valore del a.a. 2012/2013 (13/23/19).

Nel corso di Marketing e Comunicazione, il numero delle studentesse femmine è in costante aumento rispetto al 2012/2013 (101/115/121) a cui corrisponde un costante aumento delle iscritte totali.

La componente maschile invece segue un percorso analogo al corso di laurea FM8 (68/72/69) mantenendosi sostanzialmente inalterata numericamente.

Percentualmente quindi, per il corso di laurea in Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità si osserva che la componente femminile fuori provincia sul

totale passa da un 73.96% del 2012/2013 ad un 77.62% nel 2013/2014 fino ad arrivare ad un 79.17% nel 2014/2015.

I maschi invece partendo da un 68.42% passano ad un 69.70% per aumentare sensibilmente al 81,94 % nel 2014/2015.

In questo corso di laurea, le percentuali della componente femminile rimangono sostanzialmente invariate nel corso dei tre anni esaminati attestandosi sull'80.16% nel 2012/2013 per calare nel 78.23% nel 2013/2014 e per poi tornare al 80.13% nel 2014/2015. La componente maschile passa dal 75.56% del 2012/2013 crescendo al 79.12% per poi calare al 76.67%.

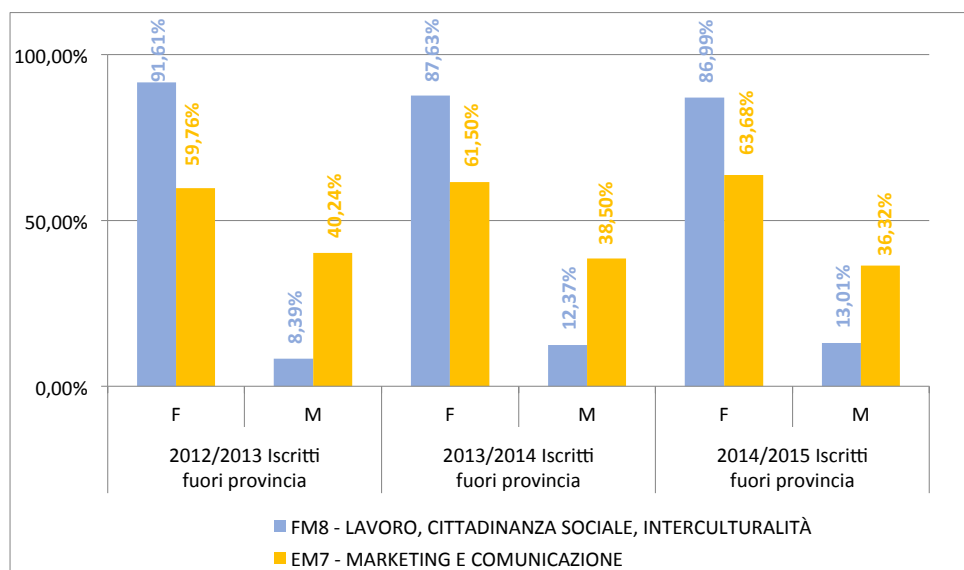


Grafico 13. Percentuale degli studenti iscritti fuori provincia

Voto finale della Laurea Magistrale

Per il corso di laurea in Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità il voto finale di laurea mostra dei dati positivi, la maggioranza di studenti, sia maschi che femmine si laurea con un voto che supera il 108/110, addirittura per alcuni anni nessun studente si è laureato con un voto inferiore al 100/110. Si osserva anche, negli anni accademici presi in considerazione, un aumento dei laureati.

Per quanto riguarda invece il corso di laurea in Marketing e Comunicazione, che ha una composizione di genere meno polarizzata, si notano dei risultati di-

versificati; le ragazze che si laureano con un voto inferiore al 100/110, sono in numero maggiore rispetto agli uomini, mentre si equiparano in termini di numero nella fascia intermedia (100-105), mentre nella fascia più alta, quella che supera il 108/110, le donne risultano di più rispetto agli uomini.

Sbocchi occupazionali e stipendio medio

In riferimento ai dati occupazionali, per il corso di laurea LM FM8, l'indagine mostra un aumento dei laureati nell'arco di tempo considerato, si passa da 33 laureati nell'anno 2012 a 66 laureati nel 2015. La maggioranza degli studenti laureati risulta essere donne e ciò è dovuto alla composizione del corso di laurea che si caratterizza per il 90% dalla presenza femminile. Il numero degli occupati rispetto agli intervistati è diminuito nell'anno d'indagine 2015 su 66 laureati, di cui 64 donne, solo 36 lavoravano. Per quanto riguarda lo stipendio, si notano due tendenze: da una parte c'è una crescita della retribuzione nell'arco degli anni considerati, ma d'altra parte le donne guadagnano di meno rispetto agli uomini. Il dato specifico dello studio di caso conferma i dati generali che mostravano anch'essi una tendenza contraddittoria: ad una occupazione femminile maggiore rispetto a quella maschile corrispondeva uno stipendio inferiore.

I dati dei laureati in Marketing e comunicazione ad un anno dalla laurea confermano la composizione iniziale, essendo le donne in maggioranza, ci sono più laureate, anche se in generale nel corso degli anni è diminuito il numero di laureati. Si può osservare però che, rispetto al corso LM in Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità, la composizione presenta un gap di differenza tra presenza femminile e maschile minore.

L'occupazione negli anni indagati raggiunge il 60%, di questa percentuale le donne rappresentano la maggioranza e se nell'anno di indagine 2013 si registrava un incremento dello stipendio femminile rispetto a quello maschile (1094 € per le donne e 1038 € per gli uomini), nei due anni di indagine successivi si nota invece un decremento del guadagno femminile che raggiunge i 100 € di differenza tra retribuzione maschile e femminile.

Conclusioni

La redazione di questo esempio di bilancio di genere, limitato ad un singolo caso di studio è stata un'occasione per imparare come si elabora un progetto, una ricerca dati, ma soprattutto è stato importante e allo stesso tempo complesso far "parlare" i dati quantitativi. I dati quantitativi, quali i numeri, le tendenze e i trend che sono stati riportati non suggeriscono degli interventi ma sono degli indicatori che fotografano la realtà e mostrano dove poter agire. Questi dati mettono in luce quali sono i limiti o i pregi di un determinato sistema, confermano o smentiscono delle aspettative, sono degli indizi da cui partire per poter modificare le cose. Sicuramente ad un dato quantitativo è necessario affiancare un dato qualitativo, e difatti il questionario che è stato somministrato agli studenti dei due corsi di laurea, permette di avere un riscontro parziale sul pensiero di coloro che sono stati oggetto di questa indagine riguardo la questione del genere.

Questo bilancio di genere ha messo in luce diversi aspetti:

- il primo è che l'accesso femminile all' Università, sia per corsi di laurea triennale che magistrale, è maggiore rispetto a quello maschile; in particolare le iscrizioni femminili alle lauree magistrali sono più numerose, se si esclude quella scientifica in cui comunque le iscrizioni femminili raggiungono il 40%;
- il secondo riguarda i risultati ottenuti sia come media complessiva di esami sia come voto finale di laurea. I risultati si presentano più alti per il genere femminile, anche con uno scarto non particolarmente significativo, rispetto a quelli degli studenti maschi;
- il terzo aspetto riguarda gli indicatori di dinamismo, per i due corsi presi come studio di caso, le donne risultano più attive nelle proposte e nelle opportunità date dall'Università;
- il quarto aspetto concerne l'occupazione; i dati mostrano chiaramente che: si laureano più donne e questo dato è sicuramente proporzionale al fatto che si iscrivono più donne e che trovano occupazione più donne ad un anno dalla laurea magistrale;
- il quinto dato sconferma però tutte le tendenze positive sopra riportate, perché le donne guadagnano molto meno rispetto agli uomini, e quindi a parità (o si potrebbe dire anche vantaggio) di punti di partenza non corrisponde una parità nei risultati retributivi.

Gli interventi che si propongono per le pari opportunità sono molteplici, ma nel caso specifico del mondo universitario, il primo passo da fare è la presa di coscienza. È necessario che studenti e studentesse prendano coscienza riguardo le questioni di genere, che si interrogino sui processi che si pensano superati, ma che i dati mostrano essere ancora dominanti, che si vada più nella profondità delle motivazioni e nella scelta di un determinato corso di laurea per superare alcuni stereotipi ancora presenti all'interno dell'Università.

L'analisi mostra chiaramente come anche se la scienza sia ritenuta meritocratica risulta ancora avere una rappresentazione per lo più appartenente al genere maschile. Si riscontra nell'ambito universitario preso in esame che ancora oggi è attribuita alle donne un'inclinazione verso le discipline umanistiche e meno a quelle appartenenti ai campi scientifici. Ciò implica che la crisi del maschile che si è sviluppata in questo secolo non ha colpito l'Università e che vi sia ancora una grande ignoranza sulle questione del genere.

Nell'ottica che proponiamo il bilancio di genere si traduce in una proposta di sistema che va dalla mission di ricerca e di formazione, nonché della terza missione; che valorizzi dal punto di vista dei valori di parità, uguaglianza, promozionalità rispetto a: prospettive di sviluppo evolutive e di carriera, riconoscimento dei profili organizzativi e culturali, dei settori, dei sistemi di gestione e di funzionamento, verso la comunità, docenti, studenti personale tecnico amministrativo, modelli culturali, vissuto quotidiano, rappresentazioni mentali e simboliche.

In conclusione la questione di genere si pone oggi più forte rispetto al passato, infatti si tratta di un'esigenza a più livelli, in cui l'ottica di attenzione al problema va vista sì nella promozione di parità, non solo tra genere femminile e maschile, ma tra pluralità dei generi e in particolar modo nelle realtà di intersezione tra genere, razza, religione, cultura, condizioni.

Alla luce di quanto osservato è auspicabile che a livello amministrativo territoriale e locale il Bilancio di genere non sia visto come ostacolo bensì come strumento di lavoro sistematico volto alla soddisfazione dei bisogni individuali e sociali in un'ottica di economicità, efficacia, efficienza ed equità.

Allegati

Questionari somministrati

In seguito alle riflessioni precedenti sono stati elaborati i seguenti questionari

Questionario rivolto al personale docente

Gentile,....

L'Ufficio Servizio Pianificazione e Valutazione, e le studentesse e gli studenti del corso "Generi e Formazione" tenuto dalla professoressa Ivana Padoan nell'ambito del corso di laurea magistrale in Lavoro, Cittadinanza sociale e Interculturalità, hanno avviato un progetto volto alla redazione del primo Bilancio di Genere dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Per conseguire l'obiettivo principale connesso al Bilancio di Genere – la realizzazione di una mappatura sufficientemente esaustiva delle diverse componenti dell'Ateneo e la valutazione dell'impatto delle attuali politiche sulle Pari Opportunità – si è scelto di ricorrere a un questionario da sottoporre ai docenti, al personale tecnico-amministrativo ed agli studenti del Dipartimento di Studi Umanistici della Ca' Foscari.

In qualità di docente, Le chiediamo cortesemente di voler collaborare alla realizzazione di tale Bilancio di Genere compilando il questionario che Le sottoponiamo.

Al fine di fornire maggiori delucidazioni in merito al progetto, si allegano:

- un'esauriente, per quanto sintetica, illustrazione degli obiettivi del progetto stesso;
- note a piè di pagina volte ad agevolare la compilazione del questionario.

La ringraziamo sin da ora per la Sua disponibilità e preziosa collaborazione e La rassicuriamo rispetto al fatto che i dati che ci fornirà verranno trattati nel pieno rispetto dell'anonimato ed ai sensi della normativa sulla privacy (D. Lgs. 196/2003).

Dati anagrafici

1. Sesso

- (a) Maschio
- (b) Femmina

2. Età

...

3. Stato Civile

- (a) Celibe/Nubile
- (b) Coniugata/o oppure convivente
- (c) Separata/o; divorziata/o
- (d) Vedova/o

4. Figli

- (a) Nessuno
- (b) Tra 1 e 3
- (c) Più di 3

5. Titolo di studio

- (a) Laurea Magistrale
- (b) Master di primo livello
- (c) Master di secondo livello
- (d) Altro

Dati inerenti la situazione lavorativa

6. Qual è il Suo titolo di studio e la corrispondente votazione conseguita? (è possibile indicare più di un'alternativa di risposta)

- (a) Diploma di laurea magistrale – voto finale:
- (b) Master di primo livello – voto finale:
- (c) Master di secondo livello – voto finale:
- (d) Altro1

7. In che anno ha iniziato a lavorare in Università?

...

8. Con quale profilo professionale ha cominciato a lavorare in Università?

...

9. Quale ruolo ricopre attualmente all'interno del circuito universitario?

- (a) Professore/ssa associato/a
- (b) Professore/ssa ordinario/a
- (c) Ricercatore/trice universitario/a
- (d) Assegnista di ricerca
- (e) Altro2

10. Nel caso sia Ricercatore/trice a tempo determinato, è:

- (a) Ricercatore/trice di tipo A
- (b) Ricercatore/trice di tipo B

11. L'insegnamento che impartisce è:

- (a) Caratterizzante
- (b) Integrativo
- (c) A scelta

12. La cattedra che ricopre si trova all'interno di un corso di:

- (a) Laurea Triennale [sì] [no]
- (b) Laurea Magistrale [sì] [no]

13. L'assunzione lavorativa è avvenuta:

- (a) Per chiamata diretta o per chiara fama secondo le procedure disciplinate dall'art. 1 bis L 1/2009
- (b) Per chiamata all'esito di procedura selettiva ai sensi dell'art. 18 comma 1 della L 240/2010
- (c) Per chiamata all'esito di procedura valutativa ai sensi e con le modalità previste dall'art. 24 commi 5 e 6 della L 240/2010 di professori e ricercatori a tempo indeterminato già in servizio presso l'Ateneo

14. A quanto ammonta il Suo stipendio mensile lordo?

...

15. Ricopre cariche in qualche Organo del sistema accademico?

- (a) Sì
(b) No
16. Nel caso in cui ricopra cariche, in quale dei seguenti Organi?³
- (a) Senato Accademico
(b) Consiglio di Amministrazione
(c) Organo dirigenziale (e.g. Rettore, Delegati del Rettore e prorettore etc.)
(d) Organi di Controllo (Collegio di Revisione dei Conti, Nucleo di Valutazione, Collegio di Disciplina)
(e) Organi di Garanzia (Assemblea degli Studenti, Consulta dei Dottorandi, Difensore degli Studenti, Comitato Unico di Garanzie per le pari opportunità, valorizzazione del Benessere di chi lavora e contro le discriminazioni)
(f) Altri Organi (Advisory Board, Commissione Etica, Data Monitoring Board, Presidio della Qualità di Ateneo)
17. Ha mai beneficiato di assegni di ricerca?
- (a) Sì
(b) No
18. È stato o è tutt'ora responsabile di progetti?
- (a) Sì
(b) No
19. Ha mai usufruito di⁴:
- | | | |
|------------------------------------|------|------|
| (a) Malattia retribuita | [sì] | [no] |
| (b) Permessi ex lege 104/1992 | [sì] | [no] |
| (c) Congedo di maternità | [sì] | [no] |
| (d) Congedo parentale | [sì] | [no] |
| (e) Congedo per malattia dei figli | [sì] | [no] |
20. Nel caso in cui abbia risposto affermativamente alla risposta precedente nelle alternative (b), (c), (d), (e), e nel caso abbia una relazione personale:
- (a) Suddivide i congedi con la/il partner
(b) È solita/o prendere Lei il congedo
(c) Altro⁵

Area relazionale

21. Il Suo superiore è:
- (a) Donna
(b) Uomo
22. Se è un uomo, pensa che una donna potrebbe essere più competente nello stesso ruolo?
- (a) Sì, perché
- (b) No, perché
23. È mai stata/o vittima di comportamenti sessisti (sia maschili che femminili)?
- (a) Sì
(b) No
24. Nel caso abbia risposto affermativamente alla precedente domanda, può spiegare in che modo e in che circostanze?
-

25. Si è mai sentita/o giudicata nel Suo lavoro, da colleghi o da studenti, in base al suo genere di appartenenza?

- (a) Sì
- (b) No

26. Nel caso abbia risposto affermativamente alla precedente domanda, può spiegare in che modo e in che circostanze?

.....

27. Se non è mai stato direttamente vittima, ha visto comunque mettere in atto comportamenti diversificati rispetto al genere, nei confronti di colleghe o colleghi? Se sì, in che termini?

.....

28. Percepisce degli ostacoli nel Suo percorso professionale dati da motivi familiari?

- (a) Sì
- (b) No

29. Nel caso abbia risposto affermativamente alla precedente domanda, per quali motivi?

- (a) Maternità/Paternità/Cura di figli piccoli
- (b) Cura di figli adolescenti
- (c) Assistenza anziani membri della famiglia
- (d) Altro

30. Percepisce degli ostacoli nel suo percorso professionale dovuti dall'appartenenza di genere?

- (a) Sì, perché
- (b) No

31. È a conoscenza dell'esistenza di un Comitato Unico di Garanzia per le Pari Opportunità?

- (a) Sì
- (b) No

32. Nel caso abbia risposto affermativamente alla precedente domanda, ne ha mai usufruito?

- (a) Sì, perché
- (b) No

33. Percepisce all'interno del circuito accademico di cui fa parte una disparità riconducibile all'appartenenza di genere?

- (a) Sì
- (b) No

34. Nel caso abbia risposto affermativamente alla precedente domanda, quali strumenti ritiene che l'Università dovrebbe adottare per risolvere questo problema?

.....

Questionario rivolto al Personale Tecnico Amministrativo (PTA)

Gentile, l'Università Ca' Foscari di Venezia per un'efficienza maggiore dal punto di vista delle scelte da intraprendere riguardo alle politiche sociali e delle pari opportunità si sta impegnando nella redazione di un bilancio di genere, teso a conoscere i fattori principali che riguardano la questione di genere. Le parti a cui si rivolge il questionario e che sono necessarie per la sua redazione sono, il Personale Tecnico Amministrativo (PTA), il personale docente e gli studenti, quindi a tal proposito, saremmo interessati ad avere il suo punto di vista. I dati raccolti verranno trattati in maniera aggregata, nel pieno rispetto dell'anonimato, ai sensi della legge sulla privacy D. Lgs. n.196/2003. Fin da ora la ringraziamo per la sua collaborazione.

Dati Anagrafici

1. Et 

2. Sesso

1. Femmina 2. Maschio

3. Stato Civile

1. Celibe/Nubile
2. Coniugata/o, convivente
3. Separata/o, divorziato/a
4. Vedova/o

4. Figli

1. Nessuno
2. 1-3
3. Pi  di 3

5. Titolo di studio

1. Elementari
2. Medie
3. Scuole professionali
4. Istituto tecnico
5. Liceo
6. Laurea triennale
7. Laurea magistrale

Area Lavorativa

6. In che anno ha iniziato a lavorare nell'Universit ?

.....

7. Con quale qualifica?

8. In quale settore lavorativo?

1. Amministrazione Centrale
2. Portinerie
3. Biblioteche
4. Presidenze di dipartimento

9. Tipo di rapporto lavorativo al momento dell'assunzione (tipologia di contratto)

1. A tempo indeterminato (full time)
2. A tempo indeterminato (part time)
3. A tempo determinato (full time)
4. A tempo determinato (part time)

10. Qual   la sua qualifica attuale?

11. Area operativa nella quale   inserita/o attualmente?

1. Amministrazione Centrale
2. Portinerie
3. Biblioteche
4. Uffici

12. Qual   la sua posizione lavorativa attuale?

1. Personale ATA

2. Conducente
3. Agente tecnico-amministrativo e/o dei Servizi Ausiliari
4. Operatore tecnico-amministrativo e/o dei Servizi Ausiliari
5. Operatore centralinista
6. Operatore di Biblioteca
7. Operatore tecnico e/o dei servizi informatici
8. Funzionario Amministrativo
9. Funzionario Contabile
10. Funzionario di Biblioteca
11. Funzionario tecnico e/o Elaborazione dati
12. Segretario Amministrativo di Dipartimento
13. Coordinatore specifico e/o Generale
14. Vice Dirigente
15. Dirigente
16. Ispettore

13. Tipo di rapporto lavorativo attuale (tipologia di contratto)

1. A tempo indeterminato (full time)
2. A tempo indeterminato (part time)
3. A tempo determinato (full time)
4. A tempo determinato (part time)

Ambito relazionale

14. Nel suo lavoro le capita di:

1. Effettuare lavoro straordinario
2. Svolgere mansioni più alte di quelle previste per la sua qualifica
3. Svolgere mansioni più basse di quelle previste per la sua qualifica
4. Risolvere un problema senza ricorrere al suo superiore
5. Non poter partecipare a corsi di formazione per impegni familiari

15. Livello di soddisfazione nell'ambiente lavorativo:

1. Autonomia
2. Realizzazione professionale
3. Possibilità di carriera
4. Orari
5. Responsabilità
6. Retribuzione
7. Rapporto con le colleghe
8. Rapporto con i colleghi
9. Rapporto con i superiori

16. Il superiore è donna o uomo?

1. Donna
2. Uomo

Se uomo, pensa che una donna potrebbe essere più competente nello stesso ruolo?

1. Sì, perché:
2. No, perché:

17. Rispetto alle seguenti affermazioni, può indicarci, se a suo parere rappresentano un'opinione diffusa e/o se le condivide? (barrare solo in caso di risposta affermativa)

1. Nell'Università Ca' Foscari le donne hanno le stesse opportunità di carriera degli uomini
2. Le belle donne hanno più possibilità di fare carriera
3. Le donne sono inadatte ad assumere incarichi direttivi per il loro temperamento
4. I rapporti con le donne di potere possono essere più complicati di quelli con uomini di uguale posizione
5. Per dirigere, una donna deve assumere atteggiamenti maschili
6. La segretaria, è una figura tipicamente femminile
7. L'ambito familiare ostacola la carriera lavorativa delle donne
8. L'ambito familiare riduce l'ambizione lavorativa nelle donne
9. Il settore sociale è un settore principalmente occupato dalle donne

18. Lei percepisce degli ostacoli nel suo percorso professionale dati da motivi familiari?

1. Sì 2. No

Se sì, per quali motivi e in quale momento?

1. Maternità/cura di figli piccoli
2. Cura dei figli adolescenti
3. Assistenza anziani
4. Orari

19. È a conoscenza che per migliorare la situazione lavorativa femminile e maschile sono state introdotte le seguenti norme:

1. Legge n. 125/91 "azioni positive per la realizzazione delle pari opportunità uomo-donna nel lavoro"
2. Legge n. 125/92 "Azioni positive per l'imprenditoria femminile"
3. Legge di stabilità 2016 (Jobs Act 2015) "Aumento dei giorni per il congedo di paternità"

20. È a conoscenza dell'esistenza di un Comitato Unico di Garanzia per le Pari Opportunità?

1. Sì
2. No

Se sì, è a conoscenza del fatto che organizza periodicamente conferenze e/o incontri?

1. Sì
2. No

21. Secondo lei quali dovrebbero essere i compiti svolti da suddetto comitato? (barrare al massimo tre opzioni)

1. Istituire momenti di sensibilizzazione/ formazione sulle differenze basate sul sesso e la sfera familiare e lavorativa
2. Essere un punto di accoglimento per segnalazioni su molestie sessuali nell'ambiente di lavoro
3. Svolgere una funzione di tutela delle discriminazioni di genere in ambienti di lavoro
4. Sensibilizzare sugli atteggiamenti, anche inconsapevolmente discriminatori in ambiente lavorativo
5. Vigilare su eventuali discriminazioni nello sviluppo delle carriere a partire dallo svolgimento dei concorsi

6. Sensibilizzare l'amministrazione a una gestione del personale che venga incontro a problemi che solitamente condizionano anche dall'esterno le prestazioni lavorative della donna
7. Proporre all'amministrazione corsi di riqualificazione professionale rivolti alle donne sollecitandone l'attuazione
8. Proporre all'amministrazione sollecitarla se non attuati, l'organizzazione di corsi concorso, in orario lavorativo, se non per passaggi di carriera, almeno per una riqualificazione periodica delle lavoratrici

Questionario rivolto agli studenti

Anagrafica

1. Sesso:

- Maschio
- Femmina
- Altro...

2. Anno di nascita:

3. Nazionalità:

4. Regione Italiana da cui proviene?

5. Scuola superiore frequentata:

- Liceo Classico
- Liceo Scientifico
- Liceo Linguistico
- Liceo Artistico
- Liceo delle Scienze Umane
- Ragioneria
- Professionale
- Istituto Tecnico Industriale
- Altro...

6. Indirizzo del corso di Laurea Triennale :

- Economica
- Scientifica
- Umanistica
- Linguistica
- Altro...

7. Voto conseguito nella Laurea Triennale:

- sotto al 100
- dal 100 al 108
- sopra a109

8. Se è iscritto alla Magistrale, in quale ambito?

- Economica
- Scientifica
- Umanistica
- Linguistica
- Altro...

9. Motivi di scelta dell'indirizzo universitario:

- Interesse culturale
- Sbocco lavorativo
- Indicazione dalla famiglia
- Durata/Difficoltà studi
- Lavoro compatibile con la famiglia
- Altro...

10. Svolge un'attività lavorativa contemporaneamente ai suoi studi?

- Si
- No

11. È interessato alla tematica della differenza di genere?

- Si
- No
- Abbastanza

12. Ritiene che nella didattica dei corsi sia affrontato lo studio di tematiche di genere o di personaggi femminili?

- Si
- No
- Abbastanza

13. Pensa che i docenti tengano in considerazione la composizione della classe nello svolgimento e nella preparazione della lezione?

- Si
- No
- Abbastanza

14. A suo parere i docenti dovrebbero tenere in considerazione la composizione della classe nello svolgimento e nella preparazione della lezione?

- Si
- No
- Abbastanza

15. Durante le lezioni si tiene conto del contributo (domande, interventi in classe, considerazioni personali, ecc.) e della partecipazione degli studenti senza differenziazione di genere?

- Si
- No
- Abbastanza

16. In sede d'esame riscontra una differenza di valutazione in base al genere?

- Si
- No
- Abbastanza

17. Sostiene che il suo corso di studio sia più indicato ad un genere piuttosto che a un altro?

- Si
- No
- Abbastanza

- 18. In riferimento alla domanda 17 motiva la tua risposta:**
- 19. Ha svolto attività extra-curricolari? (CFU conseguiti all'estero, 150 ore, tutoraggio, ...)**
Si
No
- 20. Se ha risposto in modo affermativo alla domanda 19, durante le procedure di selezione ritiene vi sia una differenza di trattamento e di esito in base al genere?**
Si
No
- 21. Ritiene che vi siano le medesime opportunità lavorative, a parità di titolo di studio?**
Si
No
Abbastanza
- 22. Secondo lei, i metodi di selezione del mercato del lavoro tengono conto dell'appartenenza di genere?**
Si
No
Abbastanza

Bibliografia

- Bilancio di genere 2015, Università di Ferrara
Primo bilancio di genere dell'ateneo fridericiano
Alcune note in merito al bilancio di genere dei generi, a cura di Ivana Padoan, Venezia, 2016
Uno sguardo di genere. Indagine sulle studentesse e sugli studenti dell'Università Ca Foscari promosso dal comitato per le pari opportunità, a cura di Laura Terragni, Venezia, 1997

Sitografia

http://igvmiefh.belgium.be/fr/activites/gender_mainstreaming/application/gender_budgeting

27.

Le Réseau REDFORD

Un réseau de recherche et de développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie au service de partenariats efficaces entre universités des pays d'Amérique latine, de la Caraïbe, et d'Europe...

Marcel Pariat

Université Paris 12 Créteil

Président du réseau REDFORD international

Université Paris 12 Créteil

Préoccupés par les exigences de la société du savoir, les acteurs du Réseau international Éducation Formation Développement – REDFORD – n'ont eu de cesse de porter leur attention depuis plus de 20 ans, en Amérique Latine, dans la Caraïbe, et en Europe, sur les processus d'élévation du niveau de qualification et d'amélioration des compétences par la capacité à apprendre tout au long de la vie, et de contribuer à une professionnalisation durable tant des individus que des secteurs d'activités et des institutions.

L'évolution historique n'a cessé de montrer les complémentarités des actions de coopérations au niveau des différents territoires couverts par des «sous-réseaux» – institutions d'Amérique latine, d'Amérique centrale, de la Caraïbe, d'Europe – du réseau REDFORD. Il s'agit-il là d'une histoire qui renvoie à des implications développant la capacité de celles et ceux qui animent la vie du réseau, à ressentir, écouter, entendre et interroger les habitus de chacun de ses membres, l'accord préalable entre les personnes étant fondé sur des convictions et habitudes convenues. Alors, qu'est-ce qui permet de déborder celles-ci, de les dépasser vers une sorte de «surface de réception» amplifiée, vers une compréhension inédite? Jusqu'où l'écoute des membres du réseau est-elle réceptive? Dans quelles conditions les harmonies émergent-elles, passant et repassant de l'un à l'autre, l'effet de résonance étant devenu plus grand que la somme de parties?

Au-delà de l'histoire, au sens chronologique du terme, le réseau REDFORD est porteur de ressources telles que des données historiques, psychologiques, sociologiques et politiques, susceptibles d'éclairer la compréhension de l'organisa-

tion et du fonctionnement des institutions et des sociétés dans lesquelles les institutions membres du réseau sont implantées tant en Amérique latine, que dans la Caraïbe, et en Europe. Lieu d'échanges interculturels multiples et complexes, le réseau REDFORD concentre des éléments utiles à l'analyse ainsi qu'à la réflexion sur les pratiques de ses acteurs, et sur ce qui sous-tend leurs projets, fussent-ils stratégiques dans un environnement internationalisé.

Dans un contexte mondialisé, la sécurisation des trajectoires ou parcours professionnels et sociaux des individus apparaît plus que jamais comme une aspiration transversale à l'ensemble des acteurs des institutions des pays membres du réseau international REDFORD. Aussi, importe-t-il que les acteurs, individus, et institutions, se rencontrent et dynamisent la mise en commun de leur expérience scientifique et sociale dans un champ élargi à la fois par la formation et la qualité des relations pédagogiques, voire sociales, en vue par exemple d'accompagner, voire de porter le développement de la compétitivité des entreprises, la performance des associations, l'efficacité des universités.

L'efficience de ce partage d'expériences repose sur l'intérêt et les enjeux de chaque membre du réseau tels qu'il les perçoit, ainsi que sur les modalités d'échanges possibles, que cela soit lors des assemblées réunissant ses membres, des ateliers thématiques, des manifestations scientifiques annuelles qui offrent toujours l'opportunité de débats, parfois vifs, mais menés avec le souci de concilier volonté constructive et réflexions critiques.

Les échanges d'expériences entre les membres du réseau permettent d'éclairer en retour une large variété de situations sociales empiriques, discutées et sources de possibilités de travaux collaboratifs, de projets communs de publications, de contenus pédagogiques, de questionnements quant à la cohésion du réseau, à son fonctionnement et à son organisation. Il s'agit alors de prendre appui sur des situations empiriques, constituant en partie une synthèse historique et empirique des actions pensées en partenariat, fortement influencées par une approche pluridisciplinaire – sociologie, psychologie, socio psychologie, philosophie, économie... – autour d'un même objet relatif au triptyque «formation, développement et éducation». La perspective coopérative affichée engage un projet scientifique récurrent, à savoir: interroger les représentations dont sont porteurs les membres du réseau et, plus largement, les sociétés dans lesquelles tous les partenaires évoluent.

En dépit d'un monde qui, parfois, semble évoluer sans contrepouvoir, le réseau international REDFORD porte une conception de l'être social qui tente de mettre en exergue ses capacités à devenir autonome sans pour autant occul-

ter les contextes économiques, sociaux, politiques, et culturels au sein desquels celui-ci évolue grâce à la mise à disposition de ses actions de formation, mais aussi de recherche, y compris dans des contextes académiques, environnementaux et sociaux parfois peu favorables.

Le réseau se donne également pour mission, par son approche biographique inspirée de la perspective humaniste, de valoriser la personne, de prédisposer les bénéficiaires à se créer des opportunités, des marges de manoeuvre face aux tensions sociales qu'ils s'efforcent tant bien que mal d'assumer. Au bout du compte, les analyses des expérimentations que chaque membre peut mener au cours de son activité pédagogique et scientifique annuelle donnent lieu à des présentations régulières d'études et d'interprétation de données qui posent de véritables questions de fond et surtout de validité des résultats. Ainsi, sont discutées de nouvelles découvertes suscitées par des expériences renouvelées et c'est pourquoi, au terme de plus d'une vingtaine d'années, un caractère cumulatif de ces expériences, caractéristique repérable et repérée par les institutions en demande d'intégration, est visible. Le questionnement relatif à la validité des résultats obtenus, toujours imparfaits, commande bien des intérêts du réseau, et notamment se retrouve systématiquement au cœur des délibérations à l'occasion de la désignation collégiale des thématiques des colloques du réseau chaque année.

En 2014, à l'Université de Venise, les travaux ont porté sur la responsabilité sociale des universités. À cette occasion, des oppositions entre plusieurs épistémologies ont été abordées, qui ne datent pas d'aujourd'hui, telles que celles qui se revendiquent «aussi proches de la scientificité des sciences de la nature que possible, et celles qui tiennent, au contraire, à souligner les spécificités propres aux connaissances»¹. Autrement dit, l'opposition entre une posture de distanciation sous-tendue par l'objectivation et une approche compréhensive ou encore clinique devient à géométrie variable en raison des objets d'étude, tendant parfois à aller jusqu'à s'effacer au regard du postulat selon lequel tous les membres du réseau s'accordent à penser que l'expérience acquise au cours de la vie quotidienne reste primordiale dans la mesure où elle offre un potentiel illimité d'occasions de connaissances et de formation. Néanmoins, l'expérience apparaît formatrice, qu'elle soit ou non provoquée, et, ce, d'autant plus quand les

1 J. Feldman et al. (2000). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines – Dilemmes...* Paris: L'Harmattan, p. 19.

individus parviennent à la mettre en mots, puisqu'ils découvrent et se découvrent des parcours de reconnaissance².

C'est donc tout naturellement qu'en 2016, il a été décidé de faire évoluer le réseau en fondant une structure dénommée «Groupement d'Intérêt Scientifique» – GIS – REDFORD 2i: «Institut International Recherche Education Formation Développement», agissant désormais comme un consortium rassembleur d'établissements universitaires d'Amérique latine, de la Caraïbe, et d'Europe, capable de répondre collectivement à des appels d'offres européens et internationaux dans le champ de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Dans cette dynamique, l'équipe fondatrice du GIS associée à la Faculté des sciences de l'éducation et sciences sociales ainsi qu'à l'équipe de recherche «LIRTES³», a-t-elle relevé un nouveau défi, en éditant, en décembre 2016, le premier numéro de la revue: «Comparaison Plurielle: Formation et Développement», dont la vocation trouve son origine non seulement dans un investissement thématique relatif à l'Expérience, la Recherche, la Formation et le Développement dans le champ des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales, mais également dans la création d'un espace de rencontre entre enseignants et chercheurs d'organisations et d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche d'Europe, d'Amérique Latine, Centrale, de la Caraïbe, du Canada, et d'Afrique, voire d'autres continents.

2 Ricoeur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris. Stock.

3 LIRTES: Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Transformations des Pratiques Educatives et des Pratiques Sociales.

Piano strategico dell'Università Ca' Foscari



Ca' Foscari University of Venice

Strategic Plan 2016 – 2020

Our vision

As a leading center for academic excellence, we strive to attract and nurture talented scholars across the world, offering a distinguished curriculum and delivering cutting-edge research emerging from the active engagement of the hard and digital sciences with the disciplines of our traditional establishment rooted in social sciences and humanities

Our mission

Promote scientific advances by undertaking the highest quality research, addressing global questions and deliver acknowledged impact across various disciplines.

Encourage a transformative learning experience based on dedicated academic tutoring, a research-inspired, demand-led curriculum and an engaging student life.

Attract a diverse and international community of scholars and students at the very heart of one of the world's most stunning locations

Act as an accountable and stable institution capitalizing on culture and academic excellence to promote civic innovation and economic growth.



Table of Contents

Rector's Introduction	5
Context	6
Trends in Higher Education	6
Ca' Foscari Strategic Position	7
Objectives - Strategies - Actions	10
1. Promote Research for Impact	14
1.1 A coordinated Research Agenda	16
1.2 Attraction and Development of Individual Talents	17
1.3 Research Environment and Infrastructures	18
1.4 Research Assessment	19
2. Foster a Transformative Learning Experience	20
2.1 Curriculum Development	22
2.2 Program Coordination and Management	24
2.3 Student Development	26
2.4 Campus Life	27
3. Shape a Full-fledged International Outlook	28
3.1 International Recruitment	30
3.2 Curriculum Internationalization	31
3.3 Partnerships	32
3.4 Rankings	33
4. Act as an Innovation Catalyst	34
4.1 Cultural Development and Social Innovation	36
4.2 Innovation & Entrepreneurship Development	37
5. Secure a Sustainable Academic Future	38
5.1 Faculty Development	40
5.2 Staff Development	41
5.3 Effective and Accountable Administrative Action	42
5.4 Resources and Funding	43



Rector's Introduction

"A strategic plan is an important milestone, as it provides an opportunity to undertake and promote new ideas, to focus on a shared vision and set an agenda to implement it, defining priorities and coordinating change towards a strategic objective.

A strategic plan is just as important as an opportunity for self-assessment, isolating strengths and weaknesses, collecting data and extracting information needed to set a baseline and identify a roadmap to make the vision possible.

The vision and the objectives we set out are ambitious, as they should be. Realizing them will take the heartfelt commitment of our entire community. It is a worthwhile effort: if we are successful, we will secure Ca' Foscari's international standing and the transition from its centenary tradition of academic scholarship to a future as one of the leading universities in Europe and the world."



Michele Buglioni
Rector of Ca' Foscari University of Venice

CONTEXT

Trends In Higher Education

A number of important trends have characterized higher education and research in the past few years in Europe and worldwide.

International student mobility. A growing community of students seeks to obtain their degree from prestigious universities, with Asian students contributing the majority of international enrollment worldwide, and Europe and the US being the preferred targets for international education.

International faculty mobility. Mobility has become commonplace for faculty and more generally scientists who see it as an opportunity to widen the scope of their interests and find the best environments to conduct their research. Mobility has also become a powerful leverage for career development, supported by funding schemes that facilitate the relocation of grants, and by organizational frameworks and employment policies such as European Human Resources Strategy for Researchers explicitly designed to support mobility and exchange of researchers across institutions.

Multidisciplinary approach in research. High disciplinary specialization remains a key element in scientific research. At the same time, however, cultural and technological advances are ever more dependent on interaction between researchers from different fields. As a consequence, research outputs are increasingly becoming the result of a collective effort which in turn depends on the ability to structure research around groups with adequate critical mass.

New skills and the role of technology in education. Technology plays a fundamental role in the organization of education and how it is delivered. This is a trend that involves not only the outreach potential of Massive Open Courses and online learning but also, more importantly, the way in which technology affects the learning process, both inside and out with the classroom, and, consequently, the way that courses are taught.

Funding. Funding is becoming a major challenge for universities in Europe, especially in Italy where government funding has been declining for years now. The need for external sources of revenue is therefore becoming ever more crucial.

These trends determine growing international competition for talents which revolves around these desired qualifying elements: (1) a research-friendly environment; (2) resources for research; (3) merit-based career development rules; (4) standing in major international rankings; (5) quality of life.

Ca' Foscari Strategic Position

If we look at the trends in Ca' Foscari's recent history, we see only a partial degree of consistency with the global trends outlined above. Our student population has increased steadily over the past five years, as in the case of the 5213 students recruited in the academic year 2010 / 2011 to the 6970 new students enrolled for the academic year 2015 / 2016. That corresponds to an increase of 33% in five years.

On the other hand, if we look at the composition of the student population we see over 70% of students coming from Veneto, 20% from other areas in Italy and only 5% international.

The growing trends in international mobility therefore represent an important opportunity to be used to enrich our student body by attracting talented scholars from a wider, international geographic. The same is true for our faculty, which at present includes only 5% of international members on payroll.

As for research, Ca' Foscari can count on a renowned academic standing in the key disciplines of its tradition, on the other hand, we should improve its overall performance in research output and access to competitive research funding. An investment in multidisciplinary / team work represents an important opportunity to increase our access to research funding and enhance our overall research performance.



7

CONTEXT



Strengths

Strong national academic performance. Since 2010, Ca' Foscari has consistently been ranked among the top 5 - 6 universities in Italy according to the performance indices set by the Italian Ministry of Education, University and Research. **Solid economics.** With a positive EBITDA over the years, Ca' Foscari has accumulated substantial savings and resources to finance infrastructures for research and educational tools required for the present plan.

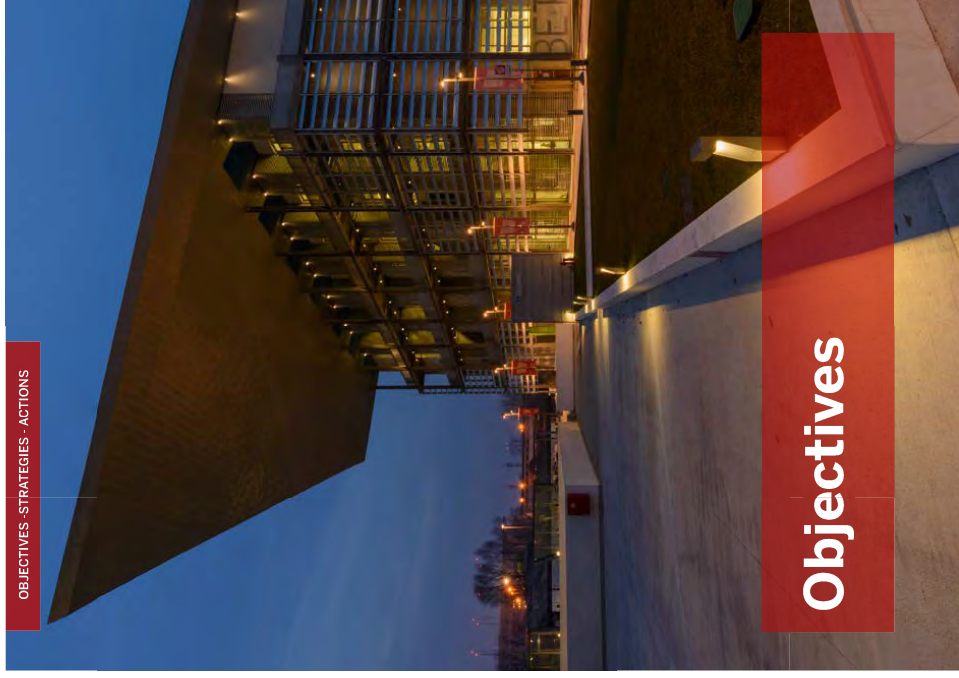
Quality of administration. Ca' Foscari benefits from qualified and efficient administration offices, committed to innovation and securing high-quality services for research and education.

Strong brand associated with a unique location. Ca' Foscari has a strong institutional reputation, both in Italy and abroad. It's location in the centre of Venice provides significant added value and potential to attract academic and corporate partnerships, talented students and motivated faculty and administrative staff.

Academic standing in key disciplines. As of 2016, Ca' Foscari is well positioned in QS among the top 200 universities worldwide in the two subject categories corresponding to its earliest traditional disciplines: Economics, Economics and Modern Languages. In addition, it is ranked amongst the top 5 institutions in Italy within four more subjects corresponding to key distinctive areas of research and education: **History and Archaeology**, **Accounting and Finance**, **Development Studies**, **Environmental Sciences**. These disciplines represent the historical core of Ca' Foscari's original mission as business school and the new trends of our research that must be strengthened in order to be the leader in these fields.

Relationships with local businesses and institutions. Over the years Ca' Foscari has built a solid network of relationships with corporate institutions, entrepreneurs, as well as cultural institutions and public bodies. In view of a long waited economic recovery, the existing network represents an important asset for our development plans.

8



Objectives



Opportunities

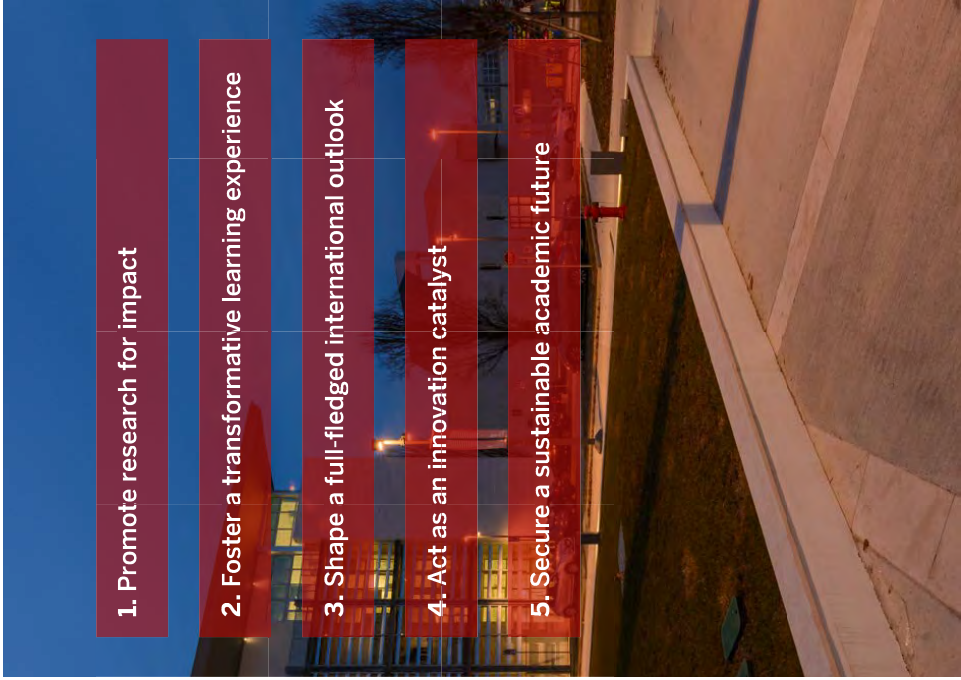
Partnerships with academic and research institutions. Ca' Foscari has been the promoting institution of the Venetian District of Research and Innovation. There is great potential here in structuring a relationship with some of the major institutions, signing relationships formed with a view to targeting developing joint research projects and educational programs.

Alumni base. One of the few public universities hosting an Alumni association, Ca' Foscari has in its graduates a powerful leverage for outreach and for growing a wide network of corporate and academic partnerships that help to serve the strategic objectives of the plan.

International outlook. As outlined earlier, Ca' Foscari's academic community is largely national, except for a limited percentage of international students (many of which are residents), faculty and staff (with the exception of the foreign language readers). A window on and for the world, Venice has serious potential to attract students, scholars and researchers from around the world.

World university rankings. While Ca' Foscari stands out as a world-leading institution in some of its distinctive disciplines, its overall position in major rankings remains unimpressive. In the Italian academic world, rankings have been scarcely considered as a measure of quality, but government international partnerships said to reputation, Ca' Foscari has great potential to rise quickly at the top.

Faculty size. Ca' Foscari's permanent faculty, currently home to around 500 members, is largely undersized to compete at a global scale when contrasted with our 20,000 strong student body. Increasing our faculty size to lower the current 40/1 student-faculty ratio will be pivotal to achieve the high standards of education and research set out in this plan.



1. Promote research for impact

2. Foster a transformative learning experience

3. Shape a full-fledged international outlook

4. Act as an innovation catalyst

5. Secure a sustainable academic future

OBJECTIVES - STRATEGIES - ACTIONS



Objectives for 2020

Ca' Foscari's mission is the creation, dissemination and curation of knowledge by:

1. PROMOTING RESEARCH FOR IMPACT

- Make Ca' Foscari attractive to the best researchers worldwide, recruiting no less than 2 to 4 international faculty members per year, securing 5 to 8 research ERC awards and 30 MC fellowships by 2020.
- Enhance Ca' Foscari's support and organization for research to promote a university-wide interdisciplinary research program on Global Challenges and secure €35 million of research funding from the EU in the next years, corresponding to an increase of 25% over the current yearly revenues.
- Enhance the impact and visibility of Ca' Foscari's research by increasing our output in patents, spin-offs and publications in major bibliographic databases.
- Complete three major capital projects for research, to be developed within international partnership agreements:
 - o An International Center on Technologies for Cultural Heritage with Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne and Istituto Italiano di Tecnologia as its founding members;
 - o A research institute on social sciences and humanities with the University of California at Santa Barbara and the International Foundation for Humanities and Tolerance as founding institutions.
 - o A Science Gallery as the Venetian node of the Science Gallery Global network which currently includes the Indian Institute of Science in Bangalore, Trinity College in Dublin, King's College in London and The University of Melbourne.

2. FOSTER A TRANSFORMATIVE LEARNING EXPERIENCE

- Shape a renewed curriculum designed around scholarly excellence, focused attention to critical enquiry, multidisciplinary expertise, cross-cultural awareness and 21st century skills.
- Realize student potential by ensuring the early engagement of employers and institutional stakeholders and by supporting our students in achieving their best personal and professional development.
- Enhance Ca' Foscari's on-line education services to increase the number of on-line students from zero to 1,000, promote our on-site services and campus life to support a vibrant and unique university life experience.

3. SHAPE A FULL-FLEDGED INTERNATIONAL OUTLOOK

- Raise the percentage of English-taught programs to 20%, spread uniformly on the different subject areas and degree levels (bachelors, master and PhD).
- Increase Ca' Foscari's international student enrollments from 5% to at least 10%, and reach percentage of at least 40% of out-of-region students within the yearly intake.
- Improve Ca' Foscari's position in major university rankings.
- Invest in a new communications plan to shape Ca' Foscari's identity as a research institution, reaching out to a wider audience of students and researchers worldwide.



4. ACT AS AN INNOVATION CATALYST

- Maximize the impact of our research and education system by engaging the local entrepreneurial and institutional fabric in promoting Venice as a hub of innovation in technology, strategy and design for (digital) manufacturing, restoration and valorisation of cultural heritage and environmental preservation.
- Pursue the creation of a rich culture and sustainable environment, by enhancing our cultural services and art-related output via the joint development of cultural and artistic structural program with local and international partners.
- Promote Ca' Foscari's 150th anniversary in 2018 to strengthen our university's international visibility and our identity as an anchor institution for Venice and for the local socio-economic fabric.

5. SECURE A SUSTAINABLE ACADEMIC FUTURE

- Increase our faculty by about 10% (including non-tenured positions) to support our research and educational programs.
- Continue to foster sustainable practices within and outside the academic community, leveraging the strengths and skills of our faculty, the professional skills of our administrative staff and the creative energy of our students.
- Secure housing for 15% of the yearly student intake through:
 - o the development of the residence at Santa Marta in the city center;
 - o the development of the residence at San Giobbe in the city center;
 - o the development of the residence in Via Torino in Mestre;
- Complete the infrastructure development plan to secure:
 - o the development of new lecture halls to host over 600 students at San Basilio in the city center;
 - o the construction of the Epsilon building at the Science Campus;
 - o the relocation of Dept. of Asian and North African Studies to the Terese monastery;
 - o the renovation and refurbishment of our historical buildings and facilities;
- Establish a new development unit acting in close connection with our Alumni association to strengthen our fundraising efforts and reach a new income stream of no less than 2% of the current total university revenues.



As a research university, we will strive to shape a world-class scientific profile, leveraging the best skills in the fields of our tradition to explore new, cutting-edge research directions at the frontiers of disciplines. To achieve this, we will set out a new research agenda designed around a selection of well-defined themes of global scope and impact, aimed to attract the best talents worldwide, enhance our research output and international standing, promote the collaborative action among groups and individuals within our faculty and increase our access to competitive research funding. Ca' Foscari has a strong research record in a variety of disciplines, and several of its

research groups have long gained world renowned expertise and reputation. In the range of fields in which Ca' Foscari stands among the leading institutions worldwide can be improved in order to shape a well-identified research profile and an internationally acknowledged reputation. Similarly, though Ca' Foscari has made significant progress in its overall performance in competitive tenders, when we look at the distribution of research funds across the faculty, we see them concentrated within few cliques of high performing groups and individuals. In a context of growing international competition, a new drive is needed to increase our access to competitive funding

1.

Promote Research for Impact

<p>to make Ca' Foscari attractive to the best researchers and scientists worldwide and to enhance the overall impact of our research. In five years time, Ca' Foscari should be able to (1) secure 5 to 8 ERC awards, 30 MSC fellowships and no less than 3 to 5 members of international faculty per year; (2) secure at least 35ME of research funding from EU (overall); (3) increase its research output by 30% on major bibliographic databases, and (4) ensure that each faculty member has at least one publication in a first-class (top 25%) journals (or equivalent venue) every two years; and at least one publication in a second-class (top 40%) journals (or equivalent) every year.</p>	<p>KPI</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Amount of research funding 1.2. Extent of interdisciplinary research 1.3. Number of ERC grantees / MSC fellows 1.4. Research infrastructures and estates 1.5. Overall research output <p>TARGETS</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. 7ME of EU funding per year 1.2. 30% of faculty actively involved in the Global Challenges Teams 1.3. 1-2 ERC grantees / 5 MSC fellows per year complete; Dept. of Asian and North African Studies relocated at the Terese complex; Ca' Cappello renovated to host research arising from international partnerships 1.5. +30% publications on major bibliographical databases
---	---

1.1 A Coordinated Research Agenda

STRATEGY

The experience of the multidisciplinary initiatives launched in the past years gives Ca' Foscari a comparative advantage. We can now leverage this to set out a new university-wide agenda to support cross-faculty research. This agenda will be based on the critical mass required to develop cutting-edge basic and translational research challenging themes of global impact. The new program will enhance cross-fertilisation and integration among complementary research profiles within the Ca' Foscari faculty and establish well-identified entry points for external stakeholders and for current and future students and staff. The program will be based on and at the national / international level. Research for Global Challenges program will initially be centered around the following interdisciplinary themes:

- Science of complex economic, human and natural systems.** The transdisciplinary study of complex systems offers innovative solutions to outstanding scientific questions and contributes to the development of new products, work and contributions of mathematicians, computer and data scientists, physicists, linguists, historians, social scientists and researchers in humanities, economy, ecology and climatology.
- Cross cultural and area studies.** Comparative cultural and area studies offer a new perspective on the world of the 21st century. These include racialisation, migration, and integration within increasingly multicultural and multilingual societies.
- Public governance, welfare and social innovation.** This research agenda addresses the social inequalities of the future of Europe and its citizens.

Cultural heritage and digital humanities. Cross-disciplinary approaches are being developed in the fields of history and biology – create new meanings and research fields such as digital humanities and heritage science.

Environmental technologies and green economy. This research agenda addresses the need for more efficient services for decision-making processes. Finding resilient and efficient alternatives to our best-fuelled economy are among the key challenges of our society.

Economic and management of innovation. This cluster addresses the need for more efficient and innovative circular and resilient products, digital innovation, new business models and multi-actor approaches.

The themes draw on the expertise of the best performing groups within our faculty and are shaped to leverage Ca' Foscari's historic pillars, fostering a new paradigm of cutting research trends both current and forthcoming.

ACTIONS

Resources for project management and support for mentoring and coordinating research. To sustain the new research initiatives on the themes of the program, Ca' Foscari will hire new personnel to support the research. We will also hire external advisors, to scout ideas and support researchers through all phases of project design and preparation. One or more (possibly incentivized) senior faculty members will serve as program coordinators and act as mentors for the youngest components of the research groups.

A framework for top-down allocation of university research funding. Ca' Foscari recently released new guidelines for the assignment of university funding for research. Leveraging the new guidelines, we will complete the bottom-up process by developing a framework that will place for some time now with a new, top-down framework to allocate budget to calls soliciting project proposals on specific terms of the program. The themes are wide enough to leave full room for free, curiosity-driven proposals. At the same time, organizing the calls around specific themes will serve as a rallying point for the development of project ideas. The framework will be based on a comparative evaluation of the proposals. This is in accordance with the common practices of the major funding agencies worldwide.

A plan for institutional communication directed to research stakeholders. Over the past years Ca' Foscari has been recognized for its rich cultural activities and public engagement initiatives, gaining high-reaching local visibility. Our institutional communication must now be re-targeted to emphasize the new research agenda and contribute to shape Ca' Foscari's identity and reputation as a research hub to a wider audience of students and researchers worldwide. The communication plan will influence the restyled Ca' Foscari's website, ensuring research outputs and initiatives receive increasing emphasis and visibility. In one year from now, the research entries on the website should consist entirely represents no less than 50% of the total number of entries.

1.2

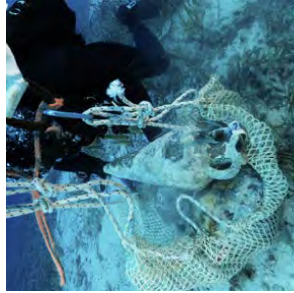
Attraction and Development of Individual Talents

STRATEGY

Our primary objectives will centre around hiring new faculty, showing a strong commitment to research, an outstanding record of international publications and proven experience in raising external funds for research projects.

The resources for the plan will rely on the budget generated by the annual faculty turn-over, as well as additional funds specifically allocated for non-tenure track researchers.

The two-way resource allocation scheme which currently splits the budget between department-level and university-wide development plans has worked well in identifying some of the key posts to support our new research agenda. Associated with this scheme, Ca' Foscari has recently started the Brian Bean program based on open calls to recruit researchers for specific research and applications worldwide. A long-established standard practice for the international academic community, Ca' Foscari's open calls have stood out rather visibly in the Italian landscape and attracted wide interest among researchers and scientists worldwide. The first experience suggests that at this practice is fully in line with recruiting and applying for research positions. The second experience has provided evidence that adequate incentives are needed to create competitive employment conditions.



ACTIONS

Flexible employment policies. Based on the recently released guidelines for faculty employment, Ca' Foscari will be able to offer employment contracts to scientists and scholars from various countries and disciplines in the education institution abroad. Such flexibility is becoming commonplace in academic employment and appears as a necessary negotiation device to make Ca' Foscari competitive and reduce the gap that still exists with respect to international benchmarks. The same flexibility may also be used as an incentive for Ca' Foscari faculty willing to negotiate a part-time appointment abroad.

Ca' Foscari as a host institution for individual research. Ca' Foscari has been rather successful recently in qualifying as an academic institution and (to a lesser but still significant extent) for European Research Council grants, especially in humanities. Further initiatives will be directed to maintain and possibly improve the current standing. One example is the Marie Curie+1 scheme providing a one-year contract extension to Marie Skłodowska-Curie fellows committing to submit an European Research Council proposal.

Incentives for individual research performance. For the past few years, Ca' Foscari has adopted incentives schemes for individual faculty, based on research performance, to attract and foster a healthy competitive attitude among the faculty. In addition to the awards, we will devise a new incentive scheme based on the assignment of research profiles to the most promising faculty members. Such awards will be given on the basis of objective indicators consistent with the ANVUR metrics and rankings.

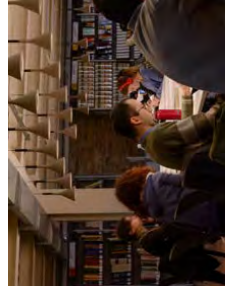
17

1.3

Research Environment and Infrastructures

STRATEGY

A research-friendly environment and adequate research infrastructure are increasingly important elements to attract skilled researchers and to secure research excellence multidisciplinary and international research partnerships.



ACTIONS

Research services. The investment in new personnel to support project development adds further strength to our research offices. In addition, a new IT unit will be set out to support the research activities. The unit will be used to develop a web platform to communicate and disseminate the outputs of research. Furthermore, a new funding and management scheme will be set up to organize the acquisition and shared use of equipment and materials required for research in the hard sciences. The university libraries will also continue to constitute a fundamental service for research in all fields.

Research infrastructures and estates. The infrastructure and estate plan includes all the already budgeted actions to restore and re-launch research activities. The first projects to be implemented are: the renovation of the existing research are envisioned. The first is the project to add a further building at the Science Campus in Mestre: the building will host some of the research groups in environmental sciences and (nano) technologies, as well as the nanotech labs of the International Center on Technologies for Cultural Heritage. We plan to develop these both with Ecole Polytechnique and with the University of Turin. In Italy, the first project is the renovation of the Politecnico di Tecnologia. A second project is under way to create a new location for the Department of Asian and North African Studies at the former Terese Monastery. The new location will bring together all the department faculty and staff, host two sections of the eastern studies library and provide new space and services for research and for a fruitful interaction with the student community.

Research environment. The Research for Global Challenges initiative and the creation of a research hub on research topics at humanities will be the University of California San Diego and the International Foundation for Science and Tolerance will support the emergence of a new research environment; a base for new perspectives, approaches and paradigms. The environment will attract high-quality researchers. Within Ca' Foscari and worldwide, to work on cutting-edge research and worldwide, to work on cutting-edge research at the forefront of courses. We will offer a range of opportunities: research fellowships, research fellowships, invitations or open calls for applications; academic residences of various lengths.

18

OBJECTIVES - STRATEGIES - ACTIONS

1.4 Research Assessment

STRATEGY

A timely assessment of the quality and impact of Ca' Foscari's research output will be crucial to help steer our research agenda and monitor its results. Ca' Foscari will also carry out an exercise by ANUR as the result of a rather uneven performance in the different subject areas. The 2011–2014 exercise has just been launched and is likely to determine the performance-based funding allocation by MIUR for the next three or four years. While the ANUR ranking is very important as it has a direct impact on the funding that Ca' Foscari receives, it is not sufficient. We will therefore set clear guidelines to improve Ca' Foscari's overall research output in absolute terms and with respect to acknowledged international standards.

ACTIONS

Identification of international standards. Identifying the standards is relatively straightforward for bibliometric areas, while in others, notably the humanities, it is far more difficult. The standards for the different subject areas will have to be agreed upon within each subject area to identify a set of 'first-class' (top 25%) and 'second-class' (top 40%) journals or equivalent publication venues, with clear and uncontroversial international standing. These will be used as the preferred targets for publication. Publications in such venues will be incentivized both at an individual and at department level.



Providing the best opportunities for our graduates is at the heart of our vision. We will renew our curriculum to prepare them to work adaptively in diverse settings and to operate in a global, fast-evolving society. While pursuing scholarly excellence remains the first premise of our new curriculum development plan, our programs will emphasize multidisciplinary knowledge, critical thinking and problem

solving as key elements of a full rounded education scheme, they will be shaped around the research drive of our faculty as well as to the expectations of our main stakeholders, our graduates, to encourage their personal and professional development and provide them with the best career opportunities and a vibrant student life throughout their time at Ca' Foscari.





2.

Foster a Transformative Learning Experience

KPI	TARGETS
2.1. Adequacy of internal track structure for BA and MA programs	2.1. No less than 50 students per undergraduate track. No less than 15 students per grad track
2.2. Cross-disciplinary course opportunities	2.2. 5-8 minor programs. Minors offered within all programs. At least 15% students enrolled
2.3. Number of on-line students (acquiring CfUs through CfUs)	2.3. 1,000 on-line students by 2020
2.4. Effectiveness of admission tests	2.4. Admission tests for all programs with student to faculty ratio > 25-10-1
2.5. Faculty involvement in continuous education	2.5. +30% faculty members involved as main course instructors
2.6. Doctoral program sustainability	2.6. Funding allocation for 4 fellowships per accredited program
2.7. Employer engagement	2.7. 40-60 internships
2.8. Classrooms and student space	2.8. 75% lab space, 5,000 scholarships, per year. Employment rate over 90%
2.10. Student housing provision	2.9. Complete new lecture halls and classrooms in S. Basilio. Secure new agreement for Ca' Foscari site in Treviso 2.10. Dorms for 15% of yearly student intake

2.1 Curriculum Development

STRATEGY

As of the academic year 2015/2016, Ca' Foscari's BA and MA degree programs (laurea and laurea magistrale) are now organized around 46 degrees, with an average of 11-14 faculty members per degree. One of the main goals of the internal curriculum framework through Ca' Foscari's faculty/degree ratio is lower than the average with a median of 12, 14 and 12, respectively, in the Italian university system. On the other hand, an analysis of the internal structure of the degrees unveils a much wider scope, resulting from the multiple tracks allocation within each degree (i.e., some BA degrees, some MA degrees, some PhD degrees) which would be more appropriate for MA degrees. In other BA and MA degrees, the presence of multiple curricula associated with profiles that should, and could safely, be reorganized around more coherent learning outcomes. The wide scope of the framework (together with the overall high enrollment rate of the past years) also explains the rather heavy teaching load of those lecturing to large classes, who also serve on one or more of Ca' Foscari's over 30 executive masters and 14 PhD programs, very often well beyond the expected duty of 120 lecturing hours per year. Simplifying the internal program structure is therefore desirable and necessary at this stage to help shape a revised, more effective curriculum strategy that targets the teaching workload toward new initiatives.

ACTIONS

Program rethinking. Associated with this simplification, two further actions will be launched to redesign our curriculum around internationally acknowledged teaching methods and identified learning outcomes. The first is the integration of two cross-program minors to be integrated within the current degrees. The first is a (Bachelor-level) minor on global studies' centered around a selection of courses aimed at stimulating critical thinking, enhancing our graduates' digital skills, global and cross-cultural awareness, historical, literary, social, health, civic and environmental literacy. The second is a minor on digital literacies for third-year bachelor students and will include courses, organized in flipped-classes co-designed and co-operated by corporate and public partners, and aimed at promoting collaborative project work and learning-by-doing over traditional teaching methods. As of today, both minors are easily implemented within the free CfU budget available to the departments. In the next two years, the number of students willing to opt-in for the minors as their choice of free CfU should reach at least 30% of our bachelor and graduate students.

On-line learning. In addition to the above, we will continue our investment on our on-line and MOOC platforms to support e-learning as



2.2 Program Coordination and Management

STRATEGY

the university accreditation system (AVA). Ca' Foscari is currently using **three major indices** to evaluate the effectiveness of its program: **student questionnaires, employer reputation** (as measured by the **Erasmus Mundus** surveys) and **graduate surveys** (mostly provided by the **AlmaLarea** surveys). Further actions should be directed towards:

- 1) devising employer surveys to co-define and activate the **AVA**;
- 2) revising the student evaluation questionnaires to allow for free comments to be inspected, assessed and used by department heads or other units to make decisions about rewards or correcting measures;
- 3) some of the actions we will develop include activating new initiatives to enhance the quality of our teaching, such as:
 - developing **mutual evaluation and advisory**, as well as **setting out training program** to improve delivery, public speaking and English skills.

Enrollment selection schemes. As a further necessary step to ensure high quality standards in our programs, a plan will be developed to drive student enrollment based on admitted tests targeted at selecting the most qualified and motivated. Securing a more sustainable student-to-faculty ratio is also important for the quality of our programs. Ca' Foscari has more than 20,000 students and 500 faculty members, with a student-to-faculty ratio of 40 to 1, more than twice as much as the European average figure of 20 to 1. Within the time span of the strategic plan, we should bring Ca' Foscari to align to the Italian standards through the combined effect of increasing the number of faculty and reducing student intake in the areas of highest enrollment.

an enhancement of class lectures for full-time students and as a way of reaching out to long-distance learners (prospective students, as well as Ca' Foscari's part-time and returning students). In addition, we will develop **new courses** (i.e. students acquiring credits from on-line courses) should exceed that of part-time students enrolled at Ca' Foscari, and at least 50 courses should be made available on our on-line platforms.

New programs. In order to keep a strategic drive in the curriculum development process, the activation of new programs should qualify according to the following indicators:

- 1) expressed/potential attraction capacity of high-qualified and international students;
- 2) research profile of the faculty involved as key personnel;
- 3) degree of coherence with research & innovation projects developed within the agenda set by the strategic plan.

In addition, they should provide English as the teaching language (with some exceptions, e.g. for specific subjects, such as the subject of language), which offers a **joint double degree** opportunity and implements an effective selection scheme for student enrollment.

Intended Learning Outcomes and assessment methods. The curriculum development plan will naturally involve a revision of ILOs and help make them fully respondent to a modern learning system. An important aspect of ILOs concerns employment and career opportunities, which should be approached with a wider international mindset to leverage international employment opportunities. The strategic plan of the Italian and international associations will have an increasingly important role to support this action. As to the assessment schemes, in addition to the indices defined by

Doctoral programs. The Doctoral School currently coordinates the activities of 14 PhD programs, providing support for student recruitment, career management and other services, program

evaluation and accreditation. The School is currently working on the internationalization of its programs, through the implementation of procedures related to co-titles, and other agreements as well as for the organization of graduate courses on cross-disciplinary subjects in various fields. The School has played an important role in the development of Ca' Foscari's graduate studies and has been particularly effective in the development of new programs, such as the allocation. On the other hand, with the ANVUR accreditation and evaluation systems now in place, there is no reason to keep these functions within the School as they are naturally attributed to the QA board (assessment) and to the Academic Senate and University Board (funding allocation).

Indeed, after five years since its inception, a new organizational structure should be developed in order to simplify its governance and structure, to streamline the administrative workflow and provide the dean, and the school itself, with a more strategic drive. The redesign is already under way, and is going to determine that the School should exist as embedded as a Graduate Office within Ca' Foscari's central administration. It would be the responsibility of the Dean of the Graduate School, acting as Dean/Rectors' Delegate. The School's key objectives for the coming years may be summarized as follows:

- 1) support departments in a student recruitment process which is fully compliant with internationally acknowledged standards;
- 2) devise a PhD career development plan, to support the recruitment of high-quality international graduates skilled in communicating their research, protect and understand its value and to help them to enhance the impact of their results and support them with their academic or professional development;
- 3) proactively search for (in) international partnerships to favor student mobility and to support the development of projects that possibly be funded by the ITN and other Erasmus Mundus funding schemes. A program restructuring plan should also be taken in due consideration in view of the upcoming new

2.3 Student Development

STRATEGY

A student development plan should cover all stages of student life, including recruitment, transition-to-college orientation services, scholarship and tuition-waiver programs, support for internship and career development, and career counseling. The development services and programs, Ca' Foscari has long been actively engaged in these activities and represents an important asset in the pursuit of new directions and strategic objectives.



ACTIONS

Recruitment and transition to college orientation. Ca' Foscari has attracted an increasing number of students in the past years, but the geographical distribution still shows a concentration in the Veneto Region. A consistent effort is already in place and a plan under development to reach a wider geographical scope in our recruitment and orientation activities, leveraging on-line and on-site communication. In five year time, we aim to increase the percentage of Ca' Foscari's non-regional students to at least 40% of the total yearly intake.

Scholarships and tuition waivers. Starting with the academic year 2016/2017, Ca' Foscari has extended the scope of the tuition waiver program slightly increasing the tuition fees for cover-time students. This appears to be a fair scheme which acts as an incentive towards a timely completion of the study programs by an increasing percentage of students. The soon-to-be established development office will establish a specific section of its activities to provide further support for the tuition waiver program.

Internships, placement and career services. Ca' Foscari provides excellent mobility and international study abroad opportunities. Its high employment rate is supported by the top 3 MILUR metrics according to which, Ca' Foscari has consistently ranked within the top 3 universities in Italy in the last few years. As to placement

Interdepartmental schools. Interdepartmental schools have acted as coordinating units for Ca' Foscari's interdisciplinary programs. Over the years, they appear to have progressively lost their effectiveness. In the last few years, efforts in their governance have emerged as more and more critical and dysfunctional to the schools' intended mission. While promoting interdisciplinary education remains strategic for Ca' Foscari, we believe that a more effective organization of the schools' current programs can be achieved by (1) giving clear guidelines to the program directors and (2) increasing the number of teaching activities and proactively engage all the faculty members involved. (2) by establishing multi-way cooperation agreements to secure the continuing support to the programs by the participating departments and (3) reallocating each program to one department in each partnership. Having set-up the new guidelines and the formats for the operating as the agreements are signed. The re-organization should be completed by no later than December 2016.

ANVUR accreditation to make the programs more sustainable budget-wise and more attractive to external investment (remark: the low level of externally funded PhD fellowships in Italy). The ANVUR accreditation process is under evaluation of Ca' Foscari's graduate program).

International College. Ca' Foscari's international college is a 100% school supported by the Italian Ministry of Education. It is designed to attract the most gifted students from Italy and abroad, providing them with the best training in the many different areas of study and research. It operates since 2012 and has recently revised its (bachelor-level) curriculum to organize it along a set of interdisciplinary minors that will provide students with a more focused and structured experience developed along the way. It will be fully operating in three years: based on the curriculum as well. A fundamental milestone in the College's activities will be the accreditation process that the College will undertake starting in September 2016. Another rise that observes itself an ideal place for a College, but its position is somewhat dysfunctional for the students and the faculty to coordinate their university and college activities. Moving the college to a more convenient location appears to be a desirable/necessary step.

School for international Education. The School for International Education has been activated recently to support Ca' Foscari's internationalization strategy. It will do this by promoting a cross-cultural learning program organized around six key initiatives: directed to Erasmus students (double degree or double terms /year), to exchange (double degree or Erasmus) students. This will also include the Ca' Foscari international students attending the international summer programs at the School co-organizes with various partner universities. Starting on the Academic year 2017/2018, the School will work together with an international partner university to develop a cross-board bachelor program to be directed to all the student involved in the School's activities.

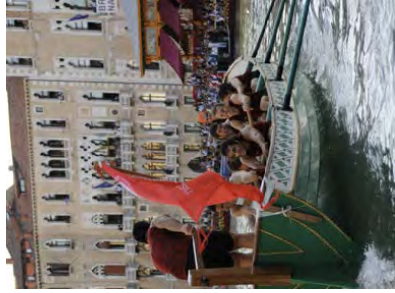
and career opportunities, Ca' Foscari performs very well compared to other public universities in Italy, however, through working in particular with stakeholders and alumni in particular, we are able to offer a wider selection of career opportunities, which have lower employment rate expectation. We expect the focus on interdisciplinary subjects which underpins the curriculum development plan, to create new opportunities for our graduates and to open the way for stronger engagement with employers. More than 1000 graduates have accessed our career services in their final year. Our objective for the plan is to increase this percentage to 15%-20%. Ca' Foscari is consistently among the top Italian universities for employment rate according to AlmaLauria with 89% of its MA students employed within 5 years (national average 84%). While the job markets not growing, it is changing and we see a number of new opportunities emerging (somehow in a number of areas, including entrepreneurship and start-ups, social innovation, circular economy, NGO's and non-profit, big data, digital humanities, cross-cultural mediation). All these areas will provide our graduates with employment opportunities in the coming years so our placement and career services will be able to anticipate accordingly to these trends. We are able to anticipate these trends, we can provide Ca' Foscari one of the first movers in these areas.



2.4 Campus Life

STRATEGY

Fostering an inclusive and actively engaged community is critical for securing a truly transformative learning experience for our students. It is also one of the most effective sources of innovation and growth. Ca' Foscari, with a distributed campus, Venice is a unique and great campus in itself and Ca' Foscari has long since been active in promoting student-led activity, providing support for student and sport associations and engaging students in the wide array of existing co-curricular and extra-curricular activities and opportunities. We will continue to act proactively along this direction. A stronger and freshly renewed effort will be made to reach out to our students and encourage their engagement and sense of belonging in the academic community. All departments should act consistently with this plan, allocating resources and efforts into autonomous initiatives towards the same goals.



ACTIONS

Classrooms and student space. Our estate development plan includes new facilities for lecture halls and student space. A plan is under development to refurbish and create further room for lecture halls and student space at San Basilio. The new location for the Department of Asian and North African Studies will also provide wide room for the library and reading rooms for students. The space available at the Science Gallery Venice will provide new drive to Ca' Foscari's campus and become a catalyst for the creative and entrepreneurial spirit of the student, staff and alumni communities. Our campus in Treviso will also require action to close a final agreement with Fondazione Cassamarca and move our activities to an adequate, stable location. A preliminary agreement is under development to settle within from our current site. A failure in the negotiations with the San Leonardo estates across the Sile river destination to the Apulian coast is the right of the city center. Regardless of the final solution, our objective is to finalize the move by 2017, before the start of the Academic Year 2017/2018.

Student residences. Well aware of the strategic relevance of creating a residential student community, we will complete the plants to secure accommodation for 15% of our student annual intake within the next four years. That will be achieved by the construction of the student residences: Santa Margherita to be built in the Campus and in Mestre, at the Science Campus.

Logistics and transportation. As part of the estate development plan, we will work in partnership with the Venetian Region to create more convenient connections across the various campus sites, in particular to connect the Science Campus in Via Torino with the other sites. This will be achieved by means of regular service, and by creating a smoother connection to Venice with the facilities at Forte Marghera and the San Giuliano sport centre.



Broadened geographical and cultural diversity will be a key factor to foster international awareness and a global mindset within our community. We will market our research agenda and renewed curriculum to attract students, top-quality researchers and administrative staff worldwide. A window on and for the world, Venice will continue to be a powerful brand for our international outreach.

Strengthening our cooperation with the local network of cultural and scientific institutions and with the entrepreneurial fabric will be conducive to creating the critical mass required to engage a wider international partnership in our

development plans. In the context of growing trends of international mobility and increasing global awareness, it is hard (and indeed hardly sensible) to disentangle internationalization from an overall university strategy. That said, it is important to make prioritized objectives of the strategy explicit in order to single out key enabling actions.

Ca' Foscari has developed a wide and powerful network of international partnerships to create opportunities for a rich international experience to its students via mobility and exchange programs as well as international



internships and stages for its students and graduates. While this remains one of our priorities, striving to make Ca' Foscari an international environment with a geographically and culturally diverse community is just as strategic to enhance our international standing and, more importantly, to create an open, global mindset in our graduates, faculty and staff.

- KPI**
- 3.1. Number of international faculty members
 - 3.2. Percentage of international students
 - 3.3. Number of English taught programs
 - 3.4. Strategic international partnerships
 - 3.5. Position in major university rankings

TARGETS

- 3.1. Recruit no less than 2-4 international professors per year
- 3.2. 10% foreign students by 2020
- 3.3. 20% English-taught undergraduates / graduate programs overall (circa 9), 10% continuing and executive education
- 3.4. Establish contact points in Far East, East Europe and Mediterranean countries
- 3.5. Top 500 in QS and THE and 6 subjects in QS top 200

3.1 International Recruitment

STRATEGY

An investment in international recruitment is in order, with priority given to students, research fellows, and faculty. A few key areas of the administrative staff would also benefit from international recruitment. The focus will be on the offices for international relations, research and student services at Ca' Foscari's central administration as well as at the departments.

ACTIONS

Faculty and research fellows. The goal is for Ca' Foscari to be able to attract no less than 2 to 4 international (non-Italian) faculty members per year for the next five years through the Brain Gain program. The recently established university research panel will be operating to scout for the best profiles worldwide and help give drive to the process. The university will also create a pool of research fellows to appear as necessary (though not sufficient) leverage to attract established faculty members on a permanent basis. Alternatively, non-tenure track positions should be considered as viable alternative to create conditions for longer engagement. More focus and attention should be directed to the recruitment of research fellows. We offer competitive entry conditions. This also requires a systematic protocol to ensure that:

- 1) vacancies be posted timely, openly, with friendly language and conditions for application;
- 2) applicants be offered two to three year contracts to make the posts attractive and worth moving to Venice for;
- 3) support be provided for the move wherever possible;
- 4) the selected applicants can enjoy a research-fellowship support towards their tenure (where appropriate) to create the best conditions for their retention.

Students. For the past few years, Ca' Foscari's intake of international degree seeking students has amounted to around 5% of the total, a low percentage even for Italian standards. Our goal is to see that percentage rise to no less than 10% within five years. The student residence program currently under development, the new website, the new internationalization policies, as well as the program internationalization policies, to be detailed next will play a key role towards achieving that goal. In addition, however, further specific actions are in order. They include (i) a revision of the admissions process and requirements to make them more accessible to and compatible with international applications (online tests, skype interviews, etc.); (ii) specific communication plan targeted at international students to convey simple but effective information about admission, program structure, international employment opportunities through the university website and other international channels; (iii) a strategy to anticipate future trends and make Ca' Foscari a first mover in using unique, promising geographical areas, using institutional, corporate partnerships to create recruitment desks.

Attraction vs retention. To be effective in the long term, student recruitment training and marketing efforts must be coordinated with a corresponding HR plan to create a service culture and infrastructure oriented towards international students and scholars, assisting them throughout their study / work at the departments and other research and teaching.

3.2 Internationalization of the Curriculum

STRATEGY

Internationalization is an inherent part of the curriculum development plan. There are further actions to complement that plan that are specifically intended to contribute to widen the internationalization activities and to make them more attractive worldwide.

ACTIONS

Prospective and exchange student programs. The School for International Education has recently completed the design and partial implementation of a foundation course targeted to international students to lead them to an undergraduate program at Ca' Foscari. We plan to continue the investment in that direction, also in relation with the new center for internationalization created at Ca' Foscari. We also plan to make the intake in these courses to soon scale to around a few dozen. The School also organizes a series of course for exchange students on Italian language and culture as well as on a variety of other subjects. Two directions should be considered in perspective, to give these courses more scope and depth:

- 1) integrate them within the cross-disciplinary minors planned for Ca' Foscari's degree programs;
- 2) seek a stronger cooperation with VU and foster the mutual design and teaching of courses of students to their respective programs, as well as cooperation in the School's activities with the faculty teaching at VU.

Transition to English as teaching language. Over the past years, Ca' Foscari has made some progress towards a transition of the teaching language from Italian into English. As of the academic year 2015/2016, however, the overall organization of English-taught programs is still highly fragmented and, with just two exceptions, associated with tracks or individual curricula rather than whole programs. A strategic transition to English should be made in order to:

- 1) prioritize the transition of whole programs rather than single tracks;
 - 2) raise the percentage of English-taught programs to 20% and spread equally on the different subject areas and degree levels (bachelor, master, PhD).
- In order drive process forward, the transition will be implemented in a series of phases, with the flagship programs that qualify according to the same criteria set for the new activations, namely:

- 1) potential attraction capacity of high-qualified international students;
- 2) research profile of the faculty involved as key personnel;
- 3) degree of coherence with the research & innovation projects developed within the agenda set by the strategic plan;
- 4) provision for a joint or double degree or at least for a structured exchange program with a partner university;
- 5) implementation of a selection scheme for student enrollment;
- 6) active engagement in the cross-program minors initiative.

Based on the above criteria, this will initially identify a selection of flagship programs which will pilot the transition. The flagship programs will have priority access to the choice of faculty serving as key personnel and will be the target of ad-hoc funding for the implementation of the transition to English and of the curriculum development actions.

3.3 Partnerships

STRATEGY

Ca' Foscari has a wide international network of institutional partnerships, which includes around 600 international exchange agreements, and a large number of partnerships with embassies and consulates, chambers of commerce, companies and corporate bodies worldwide. This network will continue to serve as a powerful outbound channel for our study abroad programs and for our internship, stage, placement and career services. At the same time, we should develop a more systematic approach to organize our partnership agreements, in line with the different strategic targets and acting accordingly.



ACTIONS

Study abroad and exchange programs. The current network of partners for study abroad programs is extensive, but not as effective as it could be as it is highly fragmented and sparse. We should therefore focus our efforts on the departments to terminate agreements with low-level partners and/or low-level in-out flow, and instead give priority to existing or new, university-wide agreements with high-quality partners, built around more than just one program and securing a reasonable rate of students involved (no less than 15-10) and an overall balance of the in and out flows. The current agreements should be revised to include joint / double degrees as well as exchanges between PhD students and faculty. Erasmus exchanges are a natural target for European universities but our partnerships should be thought of as a leverage for recruitment, and thus pursued more broadly, coherent with our recruitment strategies.

Research partnerships. Institutional research partnerships have received only limited attention over the past years and have often been overlooked. We should therefore focus our efforts on a limited number of resources or funding by the participants. While this is a challenging avenue, research partnerships should be pursued both as upgrades for existing agreements showing further potential, and for seeking new opportunities in Ca' Foscari's distinctive areas of strength.

Corporate contacts and agreements. Employer engagement with our education programs is the natural and prioritized target for these agreements, the goal being to enhance the scope of career opportunities for our national and international students. We should therefore focus our efforts on areas with emerging economies (i.e. strategic). Our existing contacts and long term institutional relationships in such areas (e.g. China, Japan, Korea, The Mediterranean, India, Gulf) give Ca' Foscari a clear comparative advantage at this stage. Also, our Alumni are spread in public and corporate organizations worldwide and their engagement in the process will be crucial in the coming years.

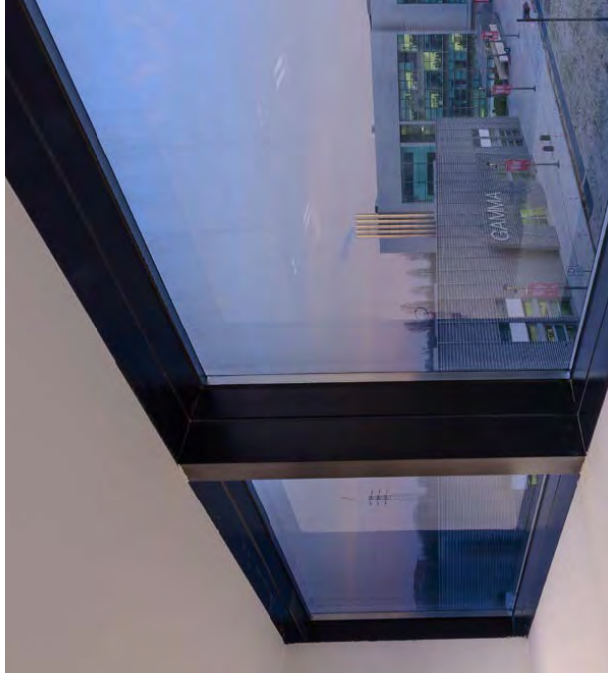
3.4 Rankings

STRATEGY

Over the years, the role of university rankings has emerged more and more prominently as illustrators of quality for international students, scholars, as well as employers looking for graduates. While this has led to a growing number of ranking agencies, we observe that some of the parameters (research output, academic / employer reputation, student-to-faculty ratio) do have a correlation with quality and, when used correctly, can provide incentives and directions for improvement. Over the years, Ca' Foscari has consistently been positioned within the top 5-6 universities in the world according to the QS World University Rankings 2016. In the Times Higher Education 401-500 universities in the Times Higher Education world ranking, and within the top 200 universities in two subject categories of the QS ranking.

ACTIONS

Ranking unit. A dedicated unit will be set up to coordinate the collection of data and evidence needed to support the strategic decisions. In particular, those concerning the parameters in which Ca' Foscari will be ranked, ensuring a timely monitoring of our performance. Within five years, we expect this plan to reposition Ca' Foscari amongst the top 150 universities in Europe in at least one major world ranking, amongst the top 500 worldwide in the THE and QS rankings, and amongst the top 200 in at least 6 subject categories.

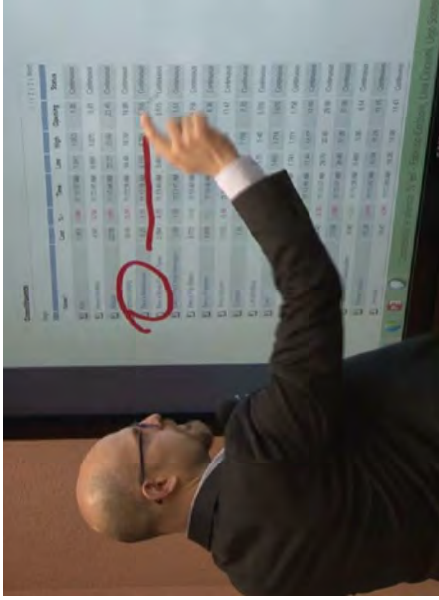


The presence of research universities is nowadays widely acknowledged as a necessary (if sufficient) condition to bring about innovation-based economic development. Indeed, a key factor in the economic rise of states and regions is a close tie and frequent collaborations among public institutions, companies and a network of first-rate universities.

Activating and supporting these collaborations is not just in the interest of regions, institutions and companies, but also of universities. It is also useful for the increased potential of industry funding for demanded translational research, and for the prolific humus these collaborations create for the professional development of

their graduates.

As a public university, we will activate our institution-wide mechanisms to deliver local impact and act as drivers of innovation, leveraging the scholarly excellence of our faculty, the professional skills of our administrative staff and the creativity and strength of our students. Our institutional networks, with local and international partners, will gather the resources and create the critical mass required for the strategic development and implementation of research and education as drivers of knowledge sharing, cultural innovation and sustainable socio-economic growth.



4.

Act as an Innovation Catalyst

KPI
 4.1. Number of international cultural programs
 4.2. Establishment of Science Gallery Venice
 4.3. Cafoскар 2018 celebrations
 4.4. Establishment of the Venice Innovation Hub
 4.5. Establishment of Innovation Platform, co-operated with Foundations, Ca' Foscari

TARGETS
 4.1. Five major programs per year
 4.2. Science Gallery Venice complete and self-funded by 2019. Production of 3 exhibits per year co-developed within DVRI
 4.3. Year-long program with five major international events
 4.4. 40-50 startups / SME hosted, 30-40 graduate internships funded yearly. Active Learning Lab program fully functional
 4.5. ~100% revenues from corporate funding for research and innovation projects.

4.1 Cultural Development and Social Innovation

STRATEGY

Ca' Foscari has a long-established role as a producer and catalyzer of creative and cultural activities in Venice, as confirmed by the yearly reports by Fondazione Venezia 2000. In addition to research exhibitions, some of our best established initiatives – e.g. Crossroads of Civilizations, Ca' Foscari Short Film Festival, Art Night, Waterlines – have become landmarks in the national and

international cultural landscape. Ca' Foscari also has invested in its theatre programs and seasons as well as in the musical activities by Ca'Roscamusica and its educational project, **Electrosca'ri**. Together with those activities have gone well beyond the borders of our campus, becoming an integral part of the Venetian cultural city life.

ACTIONS

Creative environments and infrastructures. Three estates have so far been available for Ca' Foscari as locations for the development of cultural and creative events: the Santa Marta Theatre, the exhibition halls in Ca' Giustinian and the Ca' Foscari area next to the Zattere Library. As part of the present plan, we will develop a new spatial layout for the Science Gallery Venice, the largest node of the Science Gallery Global Network which currently includes member nodes in Bengaluru (with the Indian Institute of Science as leading partner), Dublin (Trinity College), London (King's College) and Melbourne (University of Melbourne). Science Gallery Venice will involve creative practitioners, research scientists and artists in the design of multi-disciplinary exhibits, encouraging the active participation of the student community. Science Gallery Venice arises as the result of a Ca' Foscari-led initiative within the Venetian District for Research and Innovation, whose partner institutions will actively be involved in the cooperative design of the initiatives. It will make real a long-standing ambition for Ca' Foscari: a permeable interface of public engagement – spurring a powerful new drive in our approach to the communication and dissemination of research, as well as to the de-obscuring of multi-disciplinary projects between education, research and practice and art, culture and science.

Cafoскар 2018. The celebrations for the 150th anniversary of our university will create an important opportunity to enhance our cultural program and upgrade the services that Ca' Foscari provides to the community of its stakeholders. With the Cafoскар2018 project, we aim to engage our students, graduates and community, with the wealth of our heritage, including the university's cultural and scientific achievements. Cafoскар2018 will devise a series of initiatives. A non-exhaustive list which includes:

- 1) support for a selected choice of projects, aimed to the celebration of our history (its disciplines, its archive, and some of Ca' Foscari's historical locations);
- 2) an enhanced visitor experience project to have the current Ca' Foscari tour on mobile guides, with additional on-line material and extended content for use as learning material (MOOCs, and other digital content) as well as open access to research data and information about main achievements;
- 3) an enhanced gift-shop selection to increase the revenues of ancillary commercial activities.

Social and civic engagement. We will provide continued support for the two projects Cafoскар/Sociale and Cafoскар/Sostenibile which, with the wide range of their activities, have a very powerful driver for the engagement of students, staff and faculty invaluable initiatives with a high social impact.

4.2 Innovation & Entrepreneurship Development

STRATEGY

Our innovation strategy recognizes the range of diverse sectors in which innovation has an effective impact (from technology to social media, from scientific to cultural and creative) and rests on an integrated approach that leverages:

- 1) the presence of high-level skills in some of the relevant key enabling technologies within Ca' Foscari
- 2) experience developed in some of the relevant sectors by our spin-offs and research groups (e.g. circular economy, welfare, creative industries, digital transformation);

- 3) core skills in strategic and international management and entrepreneurship as well as a long established relationship with the business and entrepreneurial fabric.

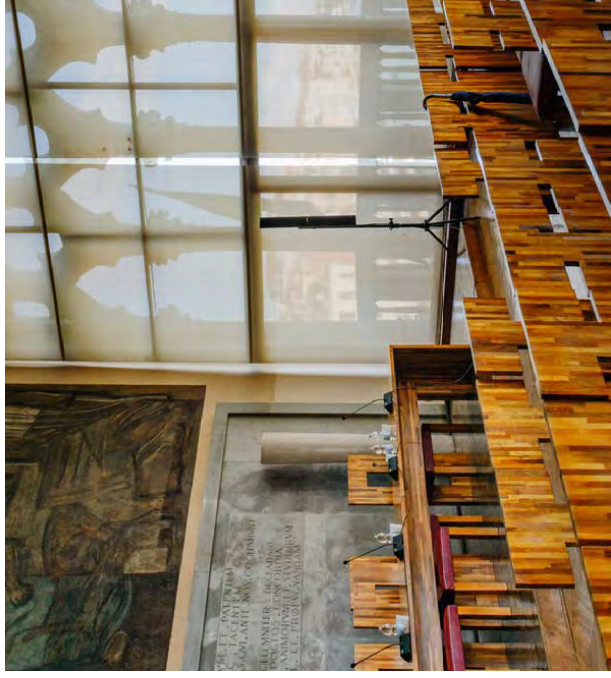
Based on these premises, our action will unfold along two directions.

ACTIONS

Knowledge Exchange and Innovation Office.

This is a project for the development of joint services for technology transfer, knowledge sharing and innovation by Ca' Foscari and Fondazione Ca' Foscari. The project will focus on the development and training programs for intellectual property rights, patenting, industrial exploitation of research and, more generally, translational research protocols for technology transfer. They will also serve as an outward looking interface towards industry and entrepreneurs seeking university research collaboration, consultancy and access to the university's resources. The project has two-fold objectives: on the one hand, to create a culture of entrepreneurship within our graduates, PhD graduates and research fellows, to make them skilled at enhancing the impact of their research and at leveraging it for their professional development as a valuable alternative to an academic career; on the other hand, the project will support the development of spin-offs, translational research and innovation so as to strengthen and extend our corporate partnerships, the research investment of industry and private funding.

Venice Innovation Hub (VIH). VIH is a joint project by Ca' Foscari, the City Council of Venice, VEGAs c.a.r.l., IUAV, the University of Padua, the University of Verona, the University of Udine, the University of Trieste, the University of Bergamo, the University of Bozen and SISSA to create an integrated hub for innovation and entrepreneurship leveraging the estates and the technological infrastructure available at the VEGA Technology Park. The project also draws on the regeneration plan under development on the Marghera waterfront that will secure a complete urban and industrial requalification in partnership with the Ca' Foscari Science Campus in Via Torino. VIH will seek a strong partnership with a local network of entrepreneurs as well as with public investors. It will offer the local entrepreneurial community a place to work, meet and grow whilst providing an opportunity to be exposed to training classes and mentors, to share experiences and to build a network of contacts. The project will involve corporate partners that will be involved in the programs of the Hub. The activities of VIH will involve various units inside Ca' Foscari and its Foundation, creating an innovation ecosystem that will spur satellite initiatives at other Ca' Foscari campus sites. We currently envision VIH branches in Venice – at the Economics Campus (San Giobbe) and at the Science Campus (San Polo) – and in Treviso, using our successful past experience within the SmartCommunities association and our partnership with other local institutions.



Well aware of our institutional role and leadership as a public university, we will act as an efficient and accountable administration, seeking a shared vision and commitment towards the objectives of the plan. In our transition from our century tradition to a future as one of the first-class universities in the world, three major directions should be pursued to secure a sustainable development towards the main objectives of the plan.



5.

Secure a Sustainable Academic Future

- KPI**
- 5.1. Faculty size
 - 5.2. Career development
 - 5.3. Working environment
 - 5.4. Sustainable campus
 - 5.5. Finance per capita (funding)
 - 5.6. Establishment of Fundraising unit

- TARGETS**
- 5.1. +10% faculty (permanent, non-permanent, joint appointments)
 - 5.2. 3 Research profiles per Department; 3 HR Research Excellence awards +3 Teaching Excellence awards university wide
 - 5.3. Complete HRS4R accreditation; introduce smartworking policies
 - 5.4. -10% energy consumption (per cubic meter); +20% waste recycling, both by 2020
 - 5.5. Maintain current levels of funding
 - 5.6. € 3m additional revenue stream

5.1 Faculty Development

STRATEGY

In order to implement our research agenda and the new curriculum development plan we will increase the hiring of our faculty to raise its total size of about 10%, including non-tenured (professor and associate professor) and international faculty should be hired every year over the next five years to around 3%-5% against the current figure of 1%.

ACTIONS

Hiring. The hiring of faculty should take age into account with the objective to lower the current average age, and prioritize the recruitment of young personnel at all the academic role and positions. The hiring of young faculty should be in line with the strategy between the faculty hired, research agenda pursued and programs offered.

Career development. Adequate prospects for career development should be provided for the most talented and best performing faculty in research, teaching, innovation and public engagement. In addition to career upgrades, further incentives will be provided by creating various faculty profiles (with corresponding benefits), and by reserving a quota of the overall faculty development budget to incentivize the engagement in the multi-disciplinary research agenda and the curriculum development outlined by the plan. As part of the faculty development actions, Ca' Foscari will proceed towards the Human Resources Strategy for Researchers (HRS4R) accreditation along a process which should be completed by 2020 to provide Ca' Foscari with the "HR Excellence in research" award.



5.2 Staff Development

STRATEGY

In order to **support the increased international standing and exposure** envisioned in the plan, we will ensure to **preserve the current size of the administrative staff.**

ACTIONS

Hiring. The new acquisitions will target personnel with full technical proficiency, skilled at creating an adequate administrative interface to a diversified community of students, faculty, academic and corporate partners.

Career development. Support and training will be provided for personnel currently on payroll to increase their international exposure (e.g. by participating in international conferences, international partners), upgrade their technical proficiency, promote their professional engagement with the objectives of the plan and provide incentive based on merit and performance.

Family-friendly working conditions. Ca' Foscari has long invested in a series of initiatives aimed to create family-friendly conditions for its administrative staff. This investment will continue to further promote trust and quality and support them with flexible working schemes associated with reward based on rigorous and timely assessment procedures.



5.3 Effective and Accountable Administrative Action

STRATEGY

The envisioned process of transformation will require **efficient administration, accountable procedures, flexible internal communication, integrated information management and an improvement of monitoring and control activities.**

ACTIONS

Sustainable campus and estate development. Sustainable development is a process that has been made in this area since then. This was marked in particular in 2013 at the Leed Certification of Ca' Foscari palace and by the stable position of Ca' Foscari within the top 100 sustainable universities world rankings. A substantial infrastructure and estate development underpins the university's commitment to sustainable development. We call for concrete actions to comply with Ca' Foscari statutory principles. We will move forward in this direction, setting concrete targets for energy and carbon emission, waste management, sustainable transport and mobility, green procurement, resource usage and biodiversity. This will involve administrative policies, education and research in the university campus as a living laboratory in itself. Ca' Foscari will also work proactively with the network of Italian universities to share practices and work jointly for a systematic adoption of the United Nations agenda of Sustainable Development Goals.

ICT infrastructure and services. We will continue our investment in innovative ICT services and platforms to:

- 1) serve core administrative procedures and workflow;
- 2) promote the digitalization of administrative services;
- 3) deploy automatic access gates and long-gatekeeper and tailor service costs and extend the opening hours of our facilities;
- 4) provide more flexible, responsive and user-friendly interfaces for university services, for all our stakeholders (faculty, staff, students, alumni, visitors and prospective students);
- 5) enhance on-line learning and access to digital content, research and continued development.

Integrated information management & reporting

As a result of the process of quality control and a performance evaluation system based on certified information and qualified methods, significant progress has been made in the university data warehouse system over the past years. As a further step, we will strive to achieve a formalized certification protocol to ensure that data be made available and that the reporting procedures be verified at the source before being used.

Accountability & social responsibility. Ca' Foscari has fully transparent administrative and financial information available to all stakeholders. This understanding. As a further action towards transparent and accountable administration, an investment will be made in three directions:

- 1) to implement a accounting system for the benefit of timely and analytical monitoring of the internal processes;
- 2) to deliver a social balance report to exhibit the impact of our actions on our stakeholders;
- 3) to promote gender equality through a gender equality policy that takes into account the different impact of policy on women and men.

Internal engagement. The success of the strategic plan in achieving its objectives will depend entirely on the engagement of all stakeholders in the faculty and staff involved in its execution and on their commitment to the vision as well as to the agenda set to implement it. As part of the plan, a special program will be launched to share the agenda and its execution, through:

- 1) periodic systematic allocation of timeslots dedicated to informal focus group meetings to share ideas and experience among different members of the academic community;
- 2) the organization of specific activities to encourage team building and a sense of commitment to a common institutional identity.

5.4 Resources and Funding

STRATEGY

The realization of the vision underpinning the plan will be a challenging process due to the complex and ambitious nature of the plan itself, the change in management required, and the associated costs.

While investments can be supported by our wealth of free funds, covering the yearly operating costs will require:

- 1) defending our position in key sources (FFO variable, FNR – National Research Plan, Regional Funding on the FSR and FSE programs);
- 2) prioritizing our budget according to the strategic objectives identified by the plan;
- 3) identifying additional income and secure funding for our activities. Part of the additional resources required are expected from an enhanced performance on competitive research tenders. These will support our research agenda and contribute to realize our faculty development objectives, while the investment in a stronger engagement in the international arena will be instrumental in raising the funds needed to support our curriculum development program.

ACTIONS

Development unit. A central role in Ca' Foscari's new fundraising strategy will be played by a new 'development' unit, office activated within Fondazione Ca' Foscari with the goal to create a central office that will coordinate and coordinate the activities required to spur and then preserve the active engagement of corporate companies and individuals in supporting Ca' Foscari's plans towards its strategic objective. A fundamental ingredient for the office's action to be effective will be the complete agreement of the faculty to operate under a coordinated strategy and the identification of suitable partners, sponsors and promoting opportunities for support. The same coordinated effort will be required by all other university units and departments.

Alumni engagement. Our Alumni association will play an important role both in the development office outreach activities towards both corporate business and individuals.

A communication plan for wider engagement. Wider engagement in supporting Ca' Foscari will also require a completely new communication campaign aimed at conveying a clear representation of Ca' Foscari's social impact, and of the activities we conduct in research and education that are worthy of support.



43

ACKNOWLEDGEMENTS


For the realization of this strategic plan we gratefully acknowledge the generous support and the excellent work of the Boston Consulting Group, on the analysis of our internal organization and on the development of a fundraising plan. The European Association for International Education contributed an accurate analysis of our internationalization strategy upon their stay in Venice for their 2016 Academy.

The Members of our International Advisory board provided their most valuable insight on our plans for research, curriculum development and recruitment policies.

Of course, the plan owes just as much to all of our colleagues who have worked it at Ca' Foscari. My year most thanks to the general director and to all directors/delegates, and directors of Ca' Foscari offices who have given their noble contributions. Thanks to the Academic Senate and to the University Board for their final approval and for their future efforts to make the plan come to life.



44



Finito di stampare
DICEMBRE 2016
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio