



Mariantonietta Cocco,
Valentina Ghibellini, Andrea Vargiu

LA MISSIONE TRASFORMATIVA E GENERATIVA DELLE UNIVERSITÀ

Operare con le comunità
per il cambiamento

G

R

E

X

Scienze sociali, Solidarietà, Formazione

Collana interdisciplinare

GREX

Scienze sociali, Solidarietà, Formazione

Collana interdisciplinare fondata da Alberto Merler

Grex-gregis: il gregge. Comunemente, siamo abituati a utilizzare il termine “gregge” secondo un’accezione negativa, come sinonimo di conformismo, appiattimento, adeguamento acritico. Ma il termine può essere anche utilizzato come sinonimo di insieme, gruppo, pluralità e, in definitiva, unione, armonia d’intenti, appartenenza, capacità di intraprendere un cammino comune, propensione a pensare e costruire collettivamente e in maniera inclusiva.

Sono, queste, d’altro canto, le peculiarità che contraddistinguono l’operatività solidale rispetto ad altri modi di agire, di intervenire nella dinamica societaria: la vocazione al lavoro collettivo, la propensione al sociale e alle sue idealità, l’abilità nel ridefinire le prospettive e congegnare progettualità differenti. Questo è un compito che coniuga capacità di osservazione, ricerca e riflessione, radicate nella realtà e nell’intervento. Compiti, questi, a cui anche l’università attuale non può rinunciare.

La collana ha un taglio multi/interdisciplinare e si compone di tre sezioni:

1. Interpretazioni e prospettive; comprende materiali di studio e saggi di interesse per la comunità scientifica e per quanti siano interessati a una visione d’insieme e approfondita sulle prospettive dell’impegno civico e della cittadinanza attiva.

2. Rapporti e ricerche, volumi che presentano le risultanze di attività di ricerca e intervento, nonché atti di convegni, di seminari, proposte di documentata interpretazione e azione con base nella ricerca empirica.

3. Pratiche ed esperienze; pubblicazioni orientate alla fruizione di facile consultazione e di uso didattico e operativo finalizzate principalmente a fornire strumenti di lavoro a quanti sono impegnati nel sociale, oltre che a decisori, studenti e persone in formazione, e agli studiosi e docenti che si pongono nella prospettiva di cercare strumenti adeguati ma non circoscritti.

Le proposte di pubblicazione sono sottoposte a valutazione esperta anonima.

La collana GREX nasce nell’anno accademico 1998/99 nell’ambito delle attività promosse dal Laboratorio Foist per le Politiche Sociali e i Processi Formativi dell’Università di Sassari e dal Consorzio SIS - Sviluppo Impresa Sociale.

Fondatore e direttore: Alberto Merler (merler@uniss.it; amerler@inthum.eu)

Condirettore: Andrea Vargiu (avargiu@uniss.it)

Comitato editoriale

Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Romina Deriu, Alberto Merler, Andrea Vargiu.

Segreteria di redazione

Francesca Antongiovanni, Marta Congiu, Valentina Ghibellini

Comitato scientifico e dei referenti sociali e civici

Fernando A. Albuquerque Mourão + (Universidade de São Paulo, BR), Luis Baptista (Universidade Nova de Lisboa, PT), Antonella Brusa (Cospes Salesiani Sardegna), Luciano Caimi (Università Cattolica di Milano), Rogério Caliari (MEPES, Anchieta, BR), Vittorio Capecchi (Università di Bologna), Vittoria Casu (Ministero di Giustizia), Vincenzo Cesareo (Università Cattolica di Milano), Luis Antonio Cunha (Universidade Federal do Rio de Janeiro, BR), Giuseppe D'Antonio (Cooperativa Sociale Nuovi Scenari, Nuoro), Francescu de Casabianca (INRA Corti, Consuelo del Canto (Universidad Complutense de Madrid, ES), Antonio De Lillo + (Università di Milano Bicocca), Rosalba Demartis (Comune di Cagliari), Carla Facchini (Università di Milano, Bicocca), Erineu Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo, BR), Luigi Frudà (Università "La Sapienza" di Roma), Gaetano Galia (Cospes Salesiani Sardegna), Giuliano Giorio + (Università di Trieste), Luigi Gui (Università di Trieste), Budd Hall (University of Victoria, CA), Franz Hamberger (Mainz Universität, D), Francesco Lazzari (Università di Trieste), Giovanni Lobrano (Università di Sassari), Walter Lorenz (Università di Bolzano), Vicente Marotta Rangel + (Universidade de São Paulo, BR), Alberto Marradi (Università di Firenze), Denise Meyrelles de Jesus (Universidade Federal do Espírito Santo, BR), Angela Mongelli (Università di Bari), Michinobu Niihara (Università Chuo, Tokyo, JP), José Gabriel Pereira Bastos (Universidade Nova de Lisboa, PT), Ana Romão (Academia Militar de Lisboa, PT), Zeyneb Samandi (Centre d'Etudes Economiques et Sociales de Tunis, TN), Günther Sander (Mainz Universität, D), Remo Siza (Regione Autonoma della Sardegna), Hanns-Albert Steger + (Erlangen Universität, D), Rajesh Tandon (PRIA - Participatory Research in Asia, Delhi, IN), Roberto Togni + (Università di Trento), Mario Aldo Toscano (Università di Pisa).

Direzione e redazione

Associazione di Promozione Sociale IntHum — Laboratorio Interculturale di Ricerca e di Promozione della Condizione (H)umana: (amministrazione@inthum.eu)
Laboratorio Foist per le Politiche Sociali e i Processi Formativi, Università di Sassari (foist@uniss.it)

Mariantonietta Cocco,
Valentina Ghibellini, Andrea Vargiu

LA MISSIONE TRASFORMATIVA E GENERATIVA DELLE UNIVERSITÀ

Operare con le comunità
per il cambiamento

FrancoAngeli®



**Finanziato
dall'Unione europea**
NextGenerationEU

Isbn cartaceo: 9788835129073

Isbn e-book Open Access: 9788835184171

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Indice

Ringraziamenti	pag.	11
Introduzione	»	13
I. Elementi per un quadro di insieme		
1. La missione trasformativa delle università, di Andrea Vargiu	»	25
1. La terza missione ai tempi dell'Anvur	»	28
2. Il disallineamento tra i livelli del sistema della ricerca e dell'educazione superiore	»	35
3. La missione trasformativa e generativa delle uni- versità	»	40
4. Potenziale generativo e potenziale di situazione	»	45
2. Il ruolo e le responsabilità delle università e della ricerca in un mondo disuguale, di Andrea Vargiu	»	49
1. Un mondo profondamente disuguale	»	49
2. Ricerca e innovazione responsabili	»	50
3. Il ruolo delle università	»	53
4. Per un'università responsabile verso le persone e le comunità	»	55
3. La sostenibilità dell'engagement universitario. Considerazioni a partire da alcune evidenze empiri- che, di Andrea Vargiu, Mariantonietta Cocco e Valenti- na Ghibellini	»	58
1. Campo d'indagine e direttive della ricerca empirica	»	60
2. Metodologia	»	61
3. Origini e caratteristiche principali degli Science shop	»	63

4. <i>Knowledge brokering, boundary spanning</i> e allineamento tra livelli	pag.	71
5. Superare la fragilità e garantire la sostenibilità degli Science shop	»	76
6. Agilità e <i>boundary spanning</i> come asset strategici	»	81
7. Considerazioni conclusive	»	84
4. Integrare la ricerca e l'innovazione responsabile nel curriculum universitario, di Andrea Vargiu	»	86
1. Introduzione	»	86
2. Obiettivi e metodo	»	87
3. Principali acquisizioni dalla valutazione formativa di Enrrich	»	88
4. Principali sfide e osservazioni conclusive	»	97

II. Trasformatività e generatività in azione.

Il Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi

1. Navigare tra diverse epistemologie e culture della conoscenza, di Andrea Vargiu	»	101
1. Durabilità	»	102
2. Conoscenze, linguaggi ed epistemologie multiple	»	109
3. Navigare tra culture della conoscenza ed epistemologie multiple	»	117
2. Dignità e lavoro in una comunità vulnerabile, di Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Marta Congiu, Romina Deriu, Valentina Ghibellini, Alberto Merler e Andrea Vargiu	»	120
1. I nostri primi passi nel quartiere	»	121
2. La co-costruzione della conoscenza per soluzioni locali condivise: la sinergia tra ricerca, comunità e lavoro sociale	»	123
3. Traiettorie di vita e competenze delle persone provenienti da comunità vulnerabili	»	127
4. Lavoro autonomo e imprenditoria sociale	»	130

3. Comunità resilienti e vulnerabilità sociale. Un'esperienza di welfare responsabile durante l'emergenza pandemica, di Valentina Ghibellini	pag.	132
1. Introduzione	»	132
2. Il concetto di rischio tra frammentazione disciplinare e responsabilità	»	133
3. Ricerca-azione e welfare responsabile		135
4. Il Progetto CoRE	»	137
5. Principali esiti	»	140
6. Ipotesi di prototipo	»	143
4. Un curriculum impegnato per formare assistenti sociali di comunità, di Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Valentina Ghibellini e Andrea Vargiu	»	146
1. Introduzione	»	146
2. Il contesto politico europeo	»	147
3. Servizio sociale di comunità	»	149
4. Ricerca partecipativa basata sulla comunità	»	151
5. Responsabilità sociale della ricerca e dell'alta formazione: il progetto Perares	»	153
6. Il progetto Enrich	»	155
7. K4C: il cambiamento attraverso la conoscenza	»	158
8. Alcune lezioni apprese	»	161
9. Principali sfide e possibili prospettive	»	165
5. Apprendere il lavoro sociale in contesti di emergenza. Il Laboratorio di ricerca-azione di comunità, di Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Valentina Ghibellini e Andrea Vargiu	»	168
1. Servizio sociale di comunità e <i>community-based participatory research</i>	»	169
2. Il Laboratorio di ricerca-azione di comunità	»	170
3. Elementi di valutazione dell'esperienza	»	174
4. Brevi appunti su apprendimenti e direzioni future	»	176
Riferimenti bibliografici	pag.	179
Informazioni sui saggi contenuti in questo volume	»	191
Cronologia dei progetti citati	»	193

Appendici

Appendice 1. La Carta di Sassari per un'alleanza tra Università e Comunità	197
Appendice 2. Pisa - Piattaforma partecipativa per l'innovazione sociale e l'integrazione attraverso la cit- tadinanza attiva	200
»	203
Autrici e Autori	

*Al nostro maestro
Alberto Merler*

Ringraziamenti

I contenuti di questo libro sono il frutto di un lavoro collettivo e stratificato nel tempo. Desideriamo riconoscere il debito di gratitudine che abbiamo maturato verso le persone con cui abbiamo avuto il privilegio di lavorare in questi anni.

Un riconoscimento particolare va alle cittadine e ai cittadini dei quartieri di Santa Maria di Pisa e di Latte Dolce, a Sassari. Nel raccontare il percorso condiviso – fatto di attività concrete e risultati tangibili, ma anche di riflessioni e comprensione delle dinamiche complesse che governano i processi di trasformazione sociale – intendiamo innanzitutto rendere omaggio a queste comunità.

Vogliamo mettere in evidenza le competenze e le capacità di chi le abita e le anima, e soprattutto valorizzare ciò che queste persone ci hanno insegnato. Un insegnamento che continua: siamo ancora in cammino e consapevoli di non essere sempre all'altezza delle aspettative che il lavoro comune genera.

Elencare tutti i nomi delle persone che hanno preso parte a questo percorso richiederebbe molto spazio e rischierebbe inevitabilmente di essere incompleto. Con tutte e tutti loro condividiamo l'augurio di proseguire nella collaborazione per un cambiamento orientato al benessere collettivo.

Introduzione

Esistono diversi modi di stare al mondo. Ed esistono diversi modi di fare ricerca: alcuni più estrattivi e predatori, altri più collaborativi e orientati al bene collettivo. Collocarsi da una parte o dall'altra del continuum disegnato da questi due estremi non è mai frutto di una scelta completamente libera. Rinvia però all'esercizio di una responsabilità. Responsabilità che è corrispettivo necessario dell'indipendenza e autonomia che ciascun ricercatore e ricercatrice e ciascuna università rivendica per sé.

Oltre che frutto di scelte individuali, le traiettorie di vita, di lavoro e di ricerca prendono forma e si sviluppano a seconda dei contesti e delle persone che si incontrano per via, dei maestri e dei compagni di strada.

Le università sono strutture di potere con speciale giurisdizione su quello che storicamente si è venuto configurando come un dispositivo di dominio primario: la conoscenza scientifica. La pervasività e la prestanza del sapere tecnologico che la ricerca scientifica ha contribuito a irrobustire e consolidare in particolare a partire dalla Seconda guerra mondiale pongono oggi in discussione il ruolo delle università nelle nostre società e ne mettono a rischio la rilevanza, se non anche l'esistenza – almeno nelle forme con cui le abbiamo conosciute finora.

Le grandi narrazioni tecnocratiche che accompagnano le recenti evoluzioni del capitalismo nelle sue molteplici manifestazioni di carattere più strettamente economico o funzionale (capitalismo verde, finanzcapitalismo, turbocapitalismo etc.) o politico-amministrativo (neoliberismo, Nuovo management pubblico) hanno da tempo posto radicalmente in discussione la legittimità e la rilevanza sociale delle università in diverse parti del mondo, concedendo loro, al più, una funzione decorativa, benché sempre più sbiadita. Questa dinamica era chiaramente evidente già prima che l'amministra-

zione Trump la suggellasse con decisioni e atti che ne hanno fatto precipitare gli esiti. Ciò che Vance e Musk hanno fatto al complesso universitario e scientifico (pubblico) negli Stati uniti nei primi mesi della presidenza Trump può sorprendere solo chi non ha imparato, o ha dimenticato, la lezione di Braudel secondo cui ciò che accade nel breve periodo può essere compreso – e poteva essere in qualche modo previsto – guardando a un contesto temporale di ben più *lunga durata*.

I segnali del precipitare degli eventi erano diventati molto chiari con la pandemia, quando i grandi complessi oligopolistici del tecno-capitale hanno compiuto significativi passi nel processo di progressiva colonizzazione e appropriazione di interi comparti della ricerca sanitaria e della formazione superiore (incrementando – per inciso – i propri margini di profitto e peso finanziario proprio mentre fasce sempre più ampie di lavoratori in tutto il mondo dovevano fronteggiare un’imponente riduzione di reddito e si ampliava la quota di persone costrette a vivere al di sotto della soglia di povertà).

L’elemento di novità introdotto dall’amministrazione Trump sta nella rottura del patto di non belligeranza esistente finora tra il tecno-oligopolio capitalista e il complesso della ricerca scientifica e della formazione superiore. Nell’illusione che l’equilibrio garantito da questo accordo tacito potesse continuare ad assicurare loro prosperità, le istituzioni e i sistemi di formazione superiore dominanti hanno mantenuto il loro sostegno alle narrazioni che contribuivano a mantenere inalterato tale dominio.

È in questo quadro che si comprendono i grandi entusiasmi per dispositivi manifestamente tossici come i vari esercizi di ranking che periodicamente suggellano la presunta grandezza di alcuni e la pochezza di molti.

Il capitale aveva ampiamente estratto valore da un’intrapresa finora fondata anche su risorse collettive. E al momento non è ancora completamente chiaro se appropriandosi ora del patrimonio di strumenti e conoscenze sviluppato con il contributo fondamentale delle risorse pubbliche, esso sia ora determinato ad assicurarsi il pieno monopolio anche della produzione e uso della conoscenza scientifica. È indubbio che un tale scenario costituirebbe il punto di arrivo quasi naturale di una parabola divenuta evidente fin dagli anni ’80 del secolo scorso, quando negli Stati uniti, per la prima volta, gli investimenti di natura privata in ricerca e sviluppo superarono quelli di origine federale. Un fenomeno che si è progressivamente consolidato anche in Europa, dove la somma di quanto governi e privato non profit spendono in questo ambito ammonta a meno della metà degli investimenti di natura privata.

L’Unione europea e i governi dei paesi del vecchio continente hanno intensamente voluto e attivamente sostenuto questa evoluzione con politiche ordite sul filo di una parola d’ordine che ha attraversato trasversalmente i

decenni e gli orientamenti politici – *la competitività* – e di un obiettivo cui nessuna teoria macroeconomica o strategia di sviluppo della ricerca è mai riuscita a fornire un ragionevole fondamento – il 3% del Pil. Non può quindi stupire che si sia discusso a lungo se i finanziamenti per la ricerca dovessero continuare a essere gestiti attraverso un programma separato dedicato alle università (un nuovo Horizon), oppure se, come auspicato dalla Presidente della Commissione europea, Ursula von der Leyen dovessero confluire in un Fondo europeo per la competitività.

Le università hanno seguito questa evoluzione con un'intensa opera di lobbying e politiche di adattamento strategico, cercando di massimizzare le rendite di posizione e di contenere le perdite, nel momento in cui le strutture e le pratiche amministrative si piegavano alle logiche del Nuovo management pubblico. L'istruzione superiore e la ricerca hanno progressivamente perso gran parte dei loro valori fondativi e delle loro funzioni tradizionali, mentre le università sono state riconfigurate come organizzazioni di tipo aziendale, inserite in dinamiche di competizione su scala globale. Le università di maggior prestigio hanno intrapreso di buon grado questo tragitto che, per qualche tempo, ha permesso loro di guadagnare prestigio e rafforzare potere e capacità di influenza. Oggi, la difficile contingenza in cui si trovano università come Harvard o Columbia rende chiaro quanto, sul piano economico, un tale modello organizzativo sia vulnerabile, e quanto, sul piano politico, non garantisca sufficiente autonomia e implichi dunque su-balterità, fragilità e corruibilità.

Lo stato di continua turbolenza associato a questo processo ha esacerbato le dinamiche e le asimmetrie di potere a tutti i livelli del sistema. E l'ethos della ricerca scientifica ne è stato profondamente alterato. Il principio guida della competizione lascia oggi poco spazio alla collaborazione disinteressata a tutti i livelli del sistema. E lo scetticismo organizzato ha ceduto il posto alle stringenti logiche della performance animata da una tensione alla perfezione priva di scopo – per dirla con Ferrarotti – che ha generato ben scarsa perfezione, ma ha lasciato molti orfani di un vero e proprio scopo che non fosse quello del consolidamento delle logiche di mercato.

In questo contesto si diffondono le frodi e le pratiche predatorie che il proliferare di codici e comitati etici cerca di arginare, ma al contempo sancisce. E l'Unione europea sente la necessità di politiche tese a promuovere la ricerca e l'innovazione responsabile.

In questo contesto, ricercatori e ricercatrici – individualmente o in gruppo – mantengono comunque margini per scelte responsabili: scelte che risultano non solo praticabili, ma anche necessarie. Necessarie anzitutto per preservare il senso del proprio lavoro di ricerca e la capacità di generare

conoscenza critica e trasformativa anziché meramente funzionale alle logiche di mercato.

Questa esigenza riguarda ugualmente le istituzioni universitarie ai diversi livelli organizzativi: dai dipartimenti e corsi di studio agli organismi di rappresentanza del sistema, come Crui e Cun. Si tratta di ritrovare chiarezza sul ruolo dell'università nella società delle conoscenze, di costruire basi solide per rivendicare l'autonomia accademica in maniera credibile, nonché di mantenere la capacità di orientare i processi di cambiamento anziché limitarsi a seguirli.

Quello che è radicalmente messo in discussione oggi è il modello stesso dell'università: se debba rimanere un'istituzione orientata alla produzione di conoscenza critica e al servizio alla collettività, oppure adattarsi progressivamente alle dinamiche competitive del mercato, riducendosi a mero ingranaggio di un apparato produttivo che subordina ogni sapere alle proprie esigenze di profitto.

I saggi contenuti in questo volume si occupano di ciò che è possibile fare per ampliare i margini di praticabilità di questa scelta. L'ideale che li sottende è espresso nel titolo del libro che richiama quella che definiamo *missione trasformativa delle università*. Questo tema è presentato esplicitamente nel primo capitolo, cui si rimanda per una trattazione più articolata. In questa introduzione mette soprattutto conto premettere che per cambiamento trasformativo intendiamo una forma di cambiamento perseguita intenzionalmente che comporta un'alterazione profonda e duratura a livello individuale, istituzionale e/o sistemico. E che, in questo quadro, intendiamo superare la tradizionale distinzione in tre diverse declinazioni della missione universitaria – didattica, ricerca e terza missione – per arrivare a individuare la missione trasformativa come funzione fondamentale dell'università, rispetto alla quale la ricerca, la didattica e il servizio alla comunità sono da intendersi come ambiti operativi complementari attraverso cui tale missione può essere perseguita e realizzata.

A partire da queste premesse, nella prima parte del libro si propongono contributi volti a portare elementi di riflessione rispetto a ciò che le istituzioni di educazione superiore possono fare per promuovere e accompagnare pratiche sostenibili e durevoli di ricerca e insegnamento fondate sulla collaborazione e volte al perseguitamento del benessere collettivo, con un occhio particolare ai settori più vulnerabili della popolazione. L'approccio è qui di carattere generale e si fonda su diversi livelli di osservazioni empiriche, perlopiù riferite al contesto italiano ed europeo.

In questa parte emergono alcuni elementi che affrontiamo a diverse riprese nei saggi del volume, a partire dall'abbinamento di due nozioni che presentano ampi margini di sovrapposizione, ma anche elementi distintivi: quelle di *knowledge broker* e di *boundary spanner*. Fin dal primo saggio in cui vengono menzionate, queste due nozioni sono associate al concetto di *adjacent possible*, proposto dal biologo Stuart Kauffman per leggere i meccanismi che guidano l'organizzazione di un sistema e il suo adattamento all'ambiente circostante. I primi due concetti ci aiutano a identificare dei particolari agenti che – sotto forma di singoli operatori o di unità operative più o meno grandi – possono concretamente promuovere e accompagnare l'impegno dell'insegnamento e della ricerca con le comunità e la società. Mentre la nozione di *adjacent possible* ci permette di collocare l'operato di questi agenti entro una visione del loro ruolo non solo in termini organizzativi, ma di una più ampia teoria della stabilità dei sistemi, pur nel quadro di processi di cambiamento e innovazione.

La proposta di Kauffman è di interesse nel quadro di una più estensiva interrogazione rispetto al ruolo chiave svolto dalle componenti più “periferiche” dei sistemi nei processi di cambiamento e innovazione. La riflessione rispetto a questo punto è ampliata dal riferimento alla proposta di Michel de Certeau circa i margini di manovra – quelle che questi definisce *tattiche* – di cui dispongono le componenti più vulnerabili di un sistema sociale per interpretare i vincoli di sistema ed elaborare pratiche di resistenza. Questo nucleo teorico del lavoro di de Certeau prese forma tra la fine degli anni '60 e gli anni '70 del secolo scorso, durante i suoi ripetuti soggiorni in Centro e Sudamerica. Nella sua doppia veste di sacerdote gesuita e di ricercatore, de Certeau fu colpito dai modi con cui le popolazioni indigene reinterpretavano il cattolicesimo secondo le proprie cosmologie e bisogni quotidiani. Qui maturò in lui l'idea che la cultura popolare non si limiti a subire le imposizioni culturali, ma le ridefinisca attivamente, e che pratichi queste reinterpretazioni attraverso tattiche che si traducono in specifiche *pratiche del quotidiano*. Nel corso dei suoi soggiorni in Cile e Argentina, de Certeau osservò ulteriormente come le pratiche popolari – in quanto luoghi di innovazione e di tattiche di sopravvivenza – potessero configurarsi come modi di resistenza ai regimi più oppressivi e di emancipazione sociale.

Per noi, questo riferimento a de Certeau è nato soprattutto nel contesto della pratica e osservazione diretta attraverso la ricerca-azione di cui si dà più specificatamente conto nella seconda parte del volume. Qui il suo contributo è utilizzato soprattutto per cercare di comprendere su quali elementi caratterizzanti i contesti subordinati e vulnerabili sia possibile fare leva per generare processi emancipativi e di empowerment. È il caso di sottolineare

come, in realtà, questa si configuri come una lezione che il nostro gruppo di ricerca ha appreso sul campo direttamente dalle persone con cui collabora: un apprendimento che abbiamo poi ritrovato codificato nel lavoro di de Certeau e che abbiamo successivamente tentato di problematizzare riflessivamente in maniera critica attraverso la riconsiderazione del nostro proprio ruolo come agenti di quella stessa struttura di potere cui le tattiche e pratiche popolari cercano di far fronte.

Si tratta di un nodo cruciale che non siamo neppure sicuri che possa essere risolto definitivamente. La conclusione – temporanea – cui siamo attualmente pervenuti è che questa problematica debba essere assunta come un elemento costitutivo del costante lavoro riflessivo che connota la ricerca-azione non solo come intrapresa profondamente “scientifica”, ma anche e soprattutto responsabile.

La sfida della trasformatività richiede innanzitutto che a cambiare siano le università che sono chiamate a confrontarsi criticamente con la funzione latente di conservazione dell’ordine sociale dominante entro cui si iscrive la loro posizione di potere, per perseguire la funzione manifesta di agente di emancipazione e cambiamento.

Un quadro problematico che impone di ripensare i luoghi (sociali) e i modi con cui si incrociano l’agire tattico che prende forma nei mondi vitali con l’agire strategico di sistema. È forse questo l’ambito anche teoretico-concettuale in cui trova posto la nozione e la dimensione di comunità, come sfera sociale di collegamento possibile tra mondi vitali e sistema.

È a partire da questo ambito di riflessione sempre aperto che nel primo capitolo della seconda parte del volume si introducono alcuni elementi del pensiero di François Jullien relativi all’incrocio tra tattiche e strategie. Qui la riflessione si fa più vicina all’esperienza diretta. La seconda parte del volume presenta infatti la nostra esperienza ormai più che decennale in uno specifico contesto, presentando le problematiche che abbiamo affrontato e le soluzioni specifiche adottate per farvi fronte. Soprattutto, in questa parte del volume si ritrova quel che abbiamo appreso, in particolare dalle persone con cui abbiamo avuto il privilegio di poter collaborare.

Le testimonianze qui raccolte mostrano che approcci autenticamente promozionali e pratiche etiche e non predatorie sono realizzabili, anche in un’epoca in cui la pressione verso una produttività mal concepita incentiva modalità di ricerca estrattive. Durante questi anni di collaborazione attiva con comunità e cittadini, abbiamo incontrato numerose persone ormai stanche di condividere informazioni che vengono poi sfruttate esclusivamente per l’avanzamento professionale di chi le raccoglie, senza un reale impegno a restituire le conoscenze in modo rispettoso e non paternalistico.

I saggi che compongono la seconda parte del volume sono talora ripetitivi, rispetto alla descrizione del contesto operativo e degli strumenti attivati, e con riguardo ad alcuni presupposti teorici che costituiscono la base di partenza o il punto di arrivo della riflessione. Ciò è in qualche modo inevitabile, in quanto si tratta di testi pubblicati in diverse sedi editoriali (i riferimenti precisi sono indicati in chiusura di questo volume). Il lettore e la lettrice troveranno quindi spesso il riferimento agli Science shop e alla rete Living knowledge, che costituiscono rispettivamente uno strumento operativo e uno dei principali *network* di riferimento per il lavoro sul campo realizzato nel corso dell'ultimo quindicennio (anche se molti sono i collegamenti con reti di collaborazione extraeuropee – oltre a quella anch'essa più volte menzionata che fa capo alla Cattedra Unesco in Community-based research and social responsibility of higher education – quali, ad esempio, quelle con l'America latina, l'area mediterranea e il Giappone). Un lavoro che si è potuto concretamente realizzare grazie a una serie di progetti internazionali che si sono susseguiti nel tempo e rispetto ai quali è possibile anche tracciare la progressiva evoluzione del percorso attraverso cui il Laboratorio Foist ha potuto innestare l'idea di trasformatività nelle pratiche di ricerca e di didattica negli ultimi quindici anni. Si tratta di due progetti finanziati dall'Unione europea – “Perares – Public engagement with research and research engagement with society” (2010-2014) ed “Enrich – Enhancing responsible research and innovation through curricula in higher education” (2015-2018) – i cui risultati e acquisizioni sono ora confluiti nell'esperienza del Consorzio K4C – Knowledge for change (avviato nel 2017).

Questi progetti internazionali hanno avuto rilevanti ricadute sul piano dell'offerta e dell'organizzazione didattica del Corso di studi magistrale in Servizio sociale e politiche sociali dell'Università di Sassari, prima con l'avvio di attività più direttamente ispirate al lavoro degli Science shop – attraverso quelle che ora indichiamo con l'acronimo Tuc, che sta per Tesi di utilità collettiva – fino all'istituzione di corsi e laboratori dedicati alla ricerca-azione con le comunità e alla sperimentazione di un nuovo assetto del curriculum di studio: un percorso di cui si dà particolarmente conto negli ultimi due capitoli del volume.

La riflessione e la ricerca empirica specificatamente dedicata al *community* e al *public engagement* delle università è stata inoltre resa possibile dal finanziamento del progetto “Engage Italia” da parte della Fondazione di Sardegna (2022-23). Una ricerca che ha fornito utili riferimenti teorici ed empirici che sono attualmente ulteriormente sviluppati con il progetto “Places – Portraits and landscapes of academic community engaged scholar-

ship”, finanziato dal Ministero dell’università e della ricerca (Progetti di ricerca di interesse nazionale 2022). È in questo ambito che è stato ulteriormente messo a punto il ragionamento sull’*engagement* trasformativo e generativo. Oltre che costituire lo spunto per il titolo di questo volume, alcuni elementi di questa riflessione si ritrovano nei primi capitoli del libro, in associazione anche con le risultanze che emergono dal lavoro di valutazione che i componenti del Foist hanno svolto nei progetti Perares ed Enrich.

Questa progettazione sul piano nazionale e internazionale si è venuta articolando con quella a carattere più locale che ha supportato l’azione dell’Associazione di promozione sociale IntHum – Laboratorio interculturale di ricerca e promozione della condizione (H)umana, realizzata in stretta collaborazione con il Laboratorio Foist. Anche in questo caso si tratta di attività che tracciano un percorso – questa volta realizzato in seno ai quartieri di Santa Maria di Pisa e di Latte Dolce a Sassari – e che sono state portate a compimento grazie al sostegno della Fondazione di Sardegna che ha finanziato una serie di progetti, a partire da “CapacitAzione” (1 e 2, rispettivamente 2015-17 e 2018-19) che hanno posto le basi su cui si è costruito il rapporto di fiducia e collaborazione con cittadini e istituzioni e cui sono seguiti il progetto “Ho la stoffa per... Atelier delle mamme in un quartiere popolare a Sassari” (2018-2021) e “Gioco per il futuro. Il mio futuro in gioco” (2022-2025). La progettazione nel quartiere in capo a IntHum è stata di recente integrata dal Foist con un progetto finanziato dal Fisr – Fondo integrativo Speciale per la Ricerca (del Ministero dell’università e della ricerca) dal titolo “CoRe – Comunità resilienti per il supporto a persone e gruppi vulnerabili” (2021-22). Una cronologia di questi progetti – non esaustiva delle diverse progettualità realizzate in questi ultimi anni – è presentata in chiusura di questo volume, corredata da una breve descrizione di ciascuna iniziativa. La documentazione relativa alla natura cumulativa delle esperienze e dell’evoluzione del pensiero è poi integrata con i due documenti posti in appendice al volume: la Carta di Sassari per un’alleanza tra Università e Comunità (del 2011) e la riproduzione di una brochure di presentazione della piattaforma Pisa.

Il fare collaborativo che ha caratterizzato le esperienze di cui si dà conto nel volume ha fattivamente nutrito il nostro lavoro riflessivo anche attraverso la sperimentazione di alcune delle soluzioni concrete ripetutamente richiamate nei vari capitoli, tra cui quella relativa agli Strumenti di partenariato equo e duraturo. Si tratta di un’esigenza nata dalla necessità di andare oltre la finitezza tematica e temporale dei singoli progetti e di poter lavorare entro una prospettiva temporale più duratura e un orizzonte di senso più ampio. Un’esigenza dettata anche dalla natura stessa della ricerca collaborativa.

rativa, che si fonda su solidi rapporti di fiducia reciproca con i membri della comunità con cui si opera e si fa ricerca. Ma si tratta anche di un'esigenza legata alla possibilità di costruire orizzonti collaborativi favorevoli alla co-progettazione: una modalità di lavoro fondamentale se si vuole affrontare fattivamente la questione cruciale delle asimmetrie di potere esistenti tra accademia e comunità.

L'espressione “Strumenti di partenariato equo e duraturo” non è quella che abbiamo utilizzato fin dall'inizio, ma qui abbiamo armonizzato le dizioni anche dove il testo originario riportava una formula diversa. La diversità originaria rivelava la progressiva evoluzione del pensiero nel corso degli anni, ma in questa sede abbiamo preferito mantenere un'unica formulazione per favorire la continuità nella lettura. Stessa sorte è toccata all'espressione “Tuc – Tesi di utilità collettiva”, che inizialmente chiamavamo “Tesi di servizio”.

Più in generale, la questione della terminologia da adottare in questo volume è stata particolarmente problematica, giacché la gran parte dei testi qui riprodotti è stata originariamente pubblicata in inglese. Come si dirà più articolatamente nel primo capitolo della seconda parte, si tratta di una problematica di rilevanza epistemologica non secondaria che ha implicazioni sul piano dei rapporti tra sistemi di sapere e che si presenta concretamente nella grande proliferazione di termini ed espressioni che spesso abbiamo mantenuto nella forma originaria in inglese, giacché non ci è stato possibile formulare delle traduzioni in italiano pienamente soddisfacenti. È questo il caso del termine *engagement* – nelle sue diverse declinazioni e aggettivazioni – ma anche di espressioni che abbiamo già incontrato anche qui sopra – come *boundary spanner* o *knowledge broker*. In alcuni casi, poi, abbiamo utilizzato l'espressione ricerca-azione in luogo di *community-based research*, giacché la prima è più familiare ai lettori e alle lettrici italofoni. Tuttavia, in ragione delle differenze esistenti tra queste due modalità di ricerca (cui si aggiunge la variante *community-based participatory research*), la gran parte delle volte abbiamo preferito mantenere la dizione in lingua originaria.

*I. Elementi
per un quadro di insieme*

1. La missione trasformativa delle università

di *Andrea Vargiu*

Quando, nel 1969, Alberto Merler lasciò il Brasile per tornare nella nata Italia, portò con sé un pugno di semi. Ancora non sapeva – non poteva nemmeno immaginare – che parte di quei semi avrebbero messo radici a Sassari, in Sardegna. Cinque anni prima, nella notte tra il 31 marzo e il primo aprile 1964, le forze armate brasiliane avevano deposto il presidente João Goulart e dato avvio a una dittatura militare destinata a durare fino alla metà degli anni '80.

La restaurazione della democrazia in Brasile dopo ventuno anni di regime portò con sé anche una nuova Costituzione che, all'articolo 207, stabiliva che «le università godono di autonomia didattico-scientifica, amministrativa e gestionale, finanziaria e patrimoniale, e obbediscono al principio di indissociabilità tra insegnamento, ricerca ed estensione (*extensão*)»¹. Il concetto di estensione universitaria sancito dalla Costituzione brasiliana del 1988 non era nuovo, ma si fondava su una tradizione profondamente radicata in diversi paesi dell'America latina fin dal primo decennio del '900. Nei paesi latinoamericani ispanofoni, questo particolare modo di concepire il ruolo e la funzione sociale dell'educazione superiore si ritrova nella legge con cui, il 19 agosto 1907, il Parlamento argentino sancì la nazionalizzazione dell'Università di La Plata. Già più di un secolo fa, questa norma prevedeva testualmente «l'incorporazione con carattere legale dell'estensione universitaria» nel mandato istituzionale, e la definiva come «una nuova facoltà che mira a creare e diffondere relazioni tra l'istruzione impartita nelle sue aule e la società in generale.» In questo modo, si sanciva per legge in maniera inequivocabile il valore fondativo e permanente del nesso tra didattica e ruolo sociale dell'università (Tapia 2018). Queste importanti

¹ Per un inquadramento nel più ampio processo di cambiamento storico, politico e sociale del Brasile, cfr. Merler 1988: 261-329 e la bibliografia ivi citata.

innovazioni erano destinate a conoscere vasta eco nel più ampio movimento di riforma universitaria che prese avvio l'anno successivo a Córdoba – sempre in Argentina – e che si diffuse rapidamente da sud a nord del continente latino-americano. Come ricorda Cano Menoni (2017), questo movimento si ispirava allo *University extension movement* che aveva preso avvio nelle università britanniche di Cambridge e di Oxford nella decade del 1870, ma si collegava anche a visioni ed esperienze di origine spagnola.

Le espressioni *extensión/extensão* trovano una corrispondenza letterale nel termine anglosassone *outreach* e, per traslato, nella locuzione più recente di *public engagement*, che è quella con grande frequenza oggi utilizzata nel nostro paese. *L'extensión/extensão* latinoamericane e l'*outreach/engagement* anglosassoni nascono e prendono forma più o meno nello stesso periodo, ma la storia delle prime è molto meno nota di quella dei secondi. Ancora meno note sono le differenze tra i contesti e processi storici che ne marcarono le rispettive genesi ed evoluzioni.

Il movimento estensionista latino-americano emerse dalla saldatura tra la critica a forte impronta operaista che la componente studentesca portava al carattere elitario dell'educazione superiore e il più ampio processo di emancipazione della classe media (Cano Menoni 2017; Tünnermann 1988, 2002 e 2008). Il movimento britannico mantenne a lungo un carattere diverso, in quanto era principalmente basato sull'iniziativa volontaria di docenti e studenti che sceglievano di impegnarsi nel sociale lavorando e vivendo fianco a fianco con i ceti più svantaggiati. Anche i successivi sviluppi furono differenti. Pur nel quadro di un'instabilità politica ed istituzionale diffusa che determinò un andamento non sempre lineare delle vicende universitarie (Tapia 2018), in America latina, la funzione sociale delle università trovò un inquadramento nel dettato normativo di diversi paesi e fu incardinata in seno alle istituzioni attraverso specifici organi decisionali, strutture amministrative e strumenti operativi.

Il movente autenticamente emancipativo e la tensione verso il cambiamento ispirato a principi di egualanza e giustizia sociale tipici dell'esperienza estensionista latino-americana costituivano il nucleo fondativo, il Dna, dei semi che Alberto Merler portava con sé nel viaggio che dal Brasile, passando per l'Africa, lo avrebbe riportato in Europa. Alberto spandette molti di quelle sementi nelle università del mondo in cui si trovò ad operare. Tra queste, quella in cui lavorò più a lungo e in maniera più continuativa e dove prese forma gran parte della sua carriera accademica: l'Università di Sassari. In questo ateneo, Alberto ha formato e contribuito a formare intere generazioni di operatrici e operatori sociali, in gran parte pedagogiste e pedagogisti, educatrici, educatori e assistenti sociali, oltre che ricercatrici e ri-

cercatori animati da una forte tensione ideale e muniti di un'attrezzatura concettuale e metodologica che attingeva da fonti diversificate e spesso lontane dall'ortodossia del momento. Un lavoro continuativo e instancabile, collaborativo e collettivo, declinato sui diversi fronti della didattica, della ricerca e dell'operatività; pensato e realizzato in un'ottica sempre tesa a coniugare l'attenzione alla persona e alla comunità con i fattori di sistema all'opera a livello regionale, nazionale e sovranazionale. Un lavoro autenticamente promozionale. Un impegno da cui hanno avuto origine corsi di laurea e di dottorato, così come strutture operative sia interne all'università (centri di ricerca e di studio, organizzazioni scientifiche) che esterne (associazioni, cooperative, consorzi) e che difficilmente possono essere qui richiamate in maniera esaustiva.

Tra queste vi sono il Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi e l'Associazione di promozione sociale IntHum – Laboratorio interculturale di ricerche e promozione della condizione (H)umana, di cui si dà maggiormente conto in questo volume. Il primo fu istituito nel 1977 presso l'allora Facoltà di Magistero dell'Università di Sassari ed è attualmente operativo nel Dipartimento di Scienze umanistiche e sociali. La seconda ebbe inizialmente origine sempre all'interno dell'università, in particolare a complemento di un filone di lavoro sull'interculturalità e la condizione umana coltivato soprattutto in seno ad una rete internazionale costituita attraverso un programma Erasmus denominato "EuroMir". Il patrimonio concettuale e metodologico sviluppato attraverso quell'esperienza fu in seguito portato all'interno di un'iniziativa collaborativa con una serie di organizzazioni della società civile con cui il Laboratorio Foist cooperava da tempo e da cui emerse una sorta di spin-off atipico: un'associazione di promozione sociale che riprese il nome originario – IntHum – pur collocandosi questa volta interamente al di fuori dell'accademia.

Era il 10 dicembre del 2011 – nel giorno che le Nazioni Unite hanno individuato per celebrare i diritti umani in tutto il mondo – quando l'associazione IntHum fu ufficialmente registrata da un nucleo fondativo di cui facevano parte componenti di Cospes Salesiani Sardegna, Arci regionale Sardegna, Eis – Ente italiano di servizio sociale Sardegna, Impresa sociale Altri scenari, oltre che del Laboratorio Foist. L'istituzione di IntHum faceva seguito a circa un anno di riflessioni e scambi sostenuti da un progetto europeo – Perares, Public engagement with research and research engagement with society² – durante il quale si era a lungo discusso circa l'opportunità e

² Maggiori informazioni in coda al volume.

la possibilità di dotarsi di una strumentazione utile a facilitare la collaborazione tra l'università e il territorio. Le vicende, ricerche e riflessioni riportate in questo volume danno conto del lavoro svolto in seno al Laboratorio Foist nei quindici anni che ci separano dalle esperienze avviate in quel 2011, a partire dalla Carta di Sassari per un'alleanza tra Università e Comunità.

1. La terza missione ai tempi dell'Anvur

L'istituzione di IntHum giungeva a sancire formalmente un lavoro collaborativo che da lungo tempo legava tra loro i diversi componenti che fondarono l'associazione. In particolare, rispondeva all'esigenza di dare continuità alle molteplici occasioni di lavoro comune e, attraverso la costituzione anche formale di un soggetto permanente, di uscire dalla natura per certi versi contingente di molte occasioni di collaborazione legate a singoli progetti. Come si dirà anche più avanti in questo volume, IntHum fu creato come strumento permanente di cooperazione e di mutuo sostegno tra i soggetti promotori.

Nasceva da una situazione contingente come quella originata dalla partecipazione a un progetto europeo, ma intercettava ed era espressione di una dinamica più profonda legata alle trasformazioni dell'accademia nel suo complesso. Fino ad allora, l'operatività del Laboratorio Foist e delle realtà accademiche ad essa collegate si era articolata senza che la necessità di una maggiore istituzionalizzazione si rendesse evidente. Il quadro normativo e operativo in cui si erano mosse le università italiane era stato parzialmente modificato verso la fine del secolo scorso dagli interventi dei Ministri Berlinguer e Zecchino ed era destinato ad essere molto diverso da quello che si aprì a seguito delle cosiddette riforme Moratti (2003) prima e Gelmini poi (2008-2010). Ai mutamenti radicali introdotti nel primo decennio degli anni 2000 si associarono gli importanti interventi che introducevano le logiche del Nuovo management pubblico negli apparati amministrativi pubblici e ne rimodulavano profondamente le modalità di funzionamento e di azione.

Nell'università che prendeva forma in quegli anni, l'organizzazione dei corsi di studio, così come l'impostazione della pratica didattica erano destinate a mutare. Cambiavano i tempi, la strutturazione complessiva, le modalità di contabilizzazione e di riconoscimento delle attività. Per fare un esempio, molte delle attività che Alberto Merler proponeva ai suoi studenti e alle sue studentesse fondevano spesso creativamente didattica, ricerca e rapporto con la comunità. Succedeva così che nel quadro dell'insegnamen-

to (annuale) di Sociologia si creassero dei gruppi di lavoro che, operando anche in relativa autonomia, potevano connettersi a una specifica attività di ricerca in corso nella comunità di Ottana (Nuoro). In questo modo, gli studenti e le studentesse potevano essere coinvolti nelle strategie di intervento che, anche attraverso occasioni di formazione come seminari aperti e di ricerca come interviste e focus group e peculiari strategie partecipative, venivano elaborate (“co-create”, si direbbe oggi) insieme a decisori politici, operatori socioculturali, organizzazioni del terzo settore, cittadinanza. Questo tipo di lavoro – che, come si può intuire, rispondeva al contempo a molteplici esigenze, tutte comprese peraltro in una concezione autenticamente promozionale del lavoro accademico – oggi necessita di una strutturazione e di un’organizzazione completamente diversa. E i saggi che compongono questo volume testimoniano in questo senso di un processo posto in essere anche a fronte di questo quadro complessivo in continua evoluzione.

L’istituzione, nel 2006, dell’Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur) si situava in un contesto in cui, in nome di un spesso malinteso principio di accountability (Cassone e Sacconi 2013; Vargiu 2014a), aumentavano le rigidità e si stava eccessivamente radicalizzando un approccio ragionieristico e contabilizzante alla complessità del lavoro accademico (Deridda e Rovatti 2002).

Nel novembre del 2011, l’Anvur pubblicava il bando per la Valutazione della qualità della ricerca (Vqr) relativo al triennio 2004-2010, introducendovi anche il concetto di terza missione, intesa come «apertura verso il contesto socioeconomico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze». Quel primo tentativo di applicare la valutazione anche a questa dimensione dell’attività accademica si rivelò ancora piuttosto acerbo. Nel frattempo, nel periodo che va dal 2013 al 2015, il percorso che portò ad una progressiva maggiore istituzionalizzazione della terza missione negli atenei italiani fu stimolato anche dall’introduzione di questa componente in seno al sistema di Autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento (Ava) cui si accompagnò l’istituzione di una Scheda unica annuale (Sua) specificamente dedicata alla terza missione. Anche il bando Vqr 2010-2014, pubblicato nel 2015, comprese un focus sulla terza missione basato su un meccanismo definito di “peer review informata”, che prevedeva che un gruppo di esperti formulasse le proprie valutazioni sulla base delle informazioni raccolte attraverso le Sua. L’esercizio valutativo successivo – Vqr 2015-2019, che prese avvio con la pubblicazione del bando nel settembre 2020 – intese infine procedere attraverso la valutazione di “casi di studio” di terza missione “conferiti” dalle università e dagli enti di ricerca.

Questa stessa logica operativa guida l'esercizio avviato con il bando dell'ottobre 2023 e che fa riferimento al periodo valutativo 2020-2024.

Oltre alle procedure valutative specifiche, anche i criteri di riferimento sono cambiati nell'arco di tutti questi anni, in un processo di progressivo affinamento non sempre perfettamente lineare. Molte sono le osservazioni e i rilievi anche critici che sono stati sollevati e possono essere portati nei confronti di questi diversi esercizi valutativi, anche da una letteratura autorevole non sempre adeguatamente valorizzata in sede di decisione politica, oltre che strettamente operativa. In questa sede, però, mette conto annotare alcuni aspetti della valutazione relativi alla funzione complessiva di governo del sistema.

A partire dal 2012 quasi tutti gli atenei italiani, recependo le direttive della legge 240 del 2010, hanno modificato significativamente o hanno adottato un nuovo Statuto. Nel 2023, nel quadro del progetto Engage Italia – finanziato dalla Fondazione di Sardegna – abbiamo condotto un vaglio sistematico degli Statuti e dei Piani strategici delle novantanove università pubbliche e private italiane. Dallo spoglio degli Statuti in vigore è emerso che, nonostante il lungo processo di progressiva istituzionalizzazione della terza missione appena ricordato, appena poco più di un quarto (ventotto in tutto) la citavano espressamente. Tra questi, solo dieci si spingevano (e in sei casi molto poco) al di là della semplice menzione puntuale. Tutti gli atenei che menzionavano la terza missione nei propri principi generali o nelle finalità istituzionali avevano adottato o modificato i propri Statuti nell'ultimo triennio. Gli Statuti in cui era presente un articolo dedicato alla terza missione erano stati emanati negli ultimi due anni prima della nostra riconoscenza. È quindi verosimile pensare che il processo di istituzionalizzazione della terza missione sia in qualche modo in atto, anche se procede molto lentamente.

La lettura piuttosto sconfortante di questo quadro è in parte rinfrancata dallo spoglio dei documenti di programmazione. Quasi tutti gli atenei italiani (novanta) si conformavano al dettato normativo sulla trasparenza dell'amministrazione pubblicando il proprio Piano strategico. L'esame sistematico di questi documenti rivela che la quasi totalità (ottantotto su novanta) contemplava la terza missione. Nella gran parte dei casi questa era intesa principalmente in termini di trasferimento tecnologico, di valorizzazione dei beni culturali e di servizio sanitario. Mentre decisamente minore (venticinque su novanta) era il numero dei Piani strategici che facevano riferimento esplicito a finalità di inclusione e giustizia sociale, e principi di sostenibilità o civismo. Da un lato, quindi, l'esame dei Piani strategici rivelava un diffuso interesse degli atenei italiani per la terza missione e quindi re-

stituisce un quadro più ottimistico di quello che emerge dalla lettura degli Statuti rispetto alla sua progressiva istituzionalizzazione. Dall’altro lato, però, mostra anche che le linee strategiche delle nostre università sono ancorate a una visione della terza missione come insieme di attività di trasferimento e valorizzazione del sapere accademico principalmente a carattere unidirezionale (*top-down*) e con ricadute di tipo prevalentemente se non esclusivamente economico.

Tutto ciò sembra in linea con l’orientamento espresso sia dal dettato normativo che dall’Anvur. Per quanto riguarda il primo, a titolo di esempio, gioverà qua ricordare che il Decreto ministeriale numero 17 del 15 luglio 2011 che istituiva la Vqr, all’art. 6 comma 1, disponeva che i soggetti valutati avrebbero dovuto fornire informazioni relativi a brevetti e spin-off e ad entrate di cassa derivate dalla vendita di brevetti o loro licenze. Sempre a titolo di esempio, è utile ricordare che il Dm 458 del 2015 che inseriva la valutazione della terza missione nell’esercizio più generale di valutazione della qualità della ricerca 2011-2014, all’articolo 2, comma 6, si soffermava in particolare a sottolineare che oltre ai parametri che sarebbero stati definiti dall’Anvur, si sarebbero dovuti considerare elementi comuni di valutazione come «proventi dall’attività conto terzi, attività brevettuale, imprese spin off».

Per parte sua, l’Anvur, necessariamente muovendosi all’interno delle disposizioni ministeriali, nel *Manuale per la valutazione delle attività di terza missione* approvato in vista dell’esercizio valutativo riferito al periodo 2011-2014, individuava specifici criteri valutativi «della propensione delle strutture all’apertura verso il contesto socioeconomico, esercitato mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze» con riguardo a due aree:

1. «attività a vocazione più tecnologica, quali l’attività di ricerca/consulenza conto terzi, l’attività brevettuale, la presenza di incubatori di imprese compartecipati dalla struttura, il numero di “spin off”, il numero di consorzi finalizzati al trasferimento tecnologico compartecipati dalla struttura»;
2. «attività di trasferimento di conoscenze riferibili in particolare alle scienze umane, quali gli scavi archeologici, i poli museali, ecc.»

Questa impostazione definiva in maniera molto chiara l’approccio ministeriale (e di conseguenza anvuriano) alla valutazione della terza missione e dava quindi indicazioni precise agli atenei circa la direzione verso la quale erano chiamati a muoversi.

È nota la funzione della valutazione in termini di orientamento (cosiddetta di *steering*) da parte degli organi di governo di un sistema; e quella adottata dal Governo italiano tramite Anvur non fa eccezione. Non stupisce

quindi la sostanziale coerenza con cui le linee di indirizzo ministeriali e dell’Anvur si riflettono in seno alla pianificazione strategica degli atenei. È pur vero che gli esercizi valutativi più recenti fanno riferimento a un concetto di terza missione più ampio e più in linea con le accezioni ed esperienze diffuse (e, come si è visto sopra, da più di un secolo ormai) a livello internazionale. Ma la definizione piuttosto riduttiva che – fin dall’esercizio valutativo 2014-2019 – è stata adottata per il *public engagement*, nonché la collocazione residuale che gli è stata assegnata, mostrano che il nostro governo e l’Anvur sono ancora lontani dal concepire una visione matura e un approccio soddisfacente rispetto agli aspetti di carattere sociale e civico della terza missione, nonché alla natura intrinsecamente dialogica e aperta del rapporto tra le università e il loro contesto sociale.

In questo rispetto, è particolarmente eclatante lo scarto esistente tra il livello delle politiche (nazionali ed istituzionali) e il livello delle pratiche che si osservano sul terreno. Il passato esercizio valutativo prevedeva che le istituzioni sottoponessero a valutazione un certo numero di casi di studio da loro autonomamente individuati con riferimento a non meno di dieci possibili campi in cui inquadrare le attività di terza missione. Nello specifico, le attività di terza missione da sottoporre a valutazione potevano ricadere all’interno dei campi di azione menzionati qui di seguito nella tabella 1.

In ragione della grande diversità tra queste attività, Anvur individuava modalità e criteri valutativi specifici per ciascun tipo. Nel fornire le informazioni relative ai casi di studio da sottoporre a valutazione, ogni ateneo doveva quindi indicare in quale tipo di attività inquadrarli, esprimendo una prima e una seconda opzione. La tabella che segue presenta percentualmente le opzioni indicate dagli atenei.

Come accennato sopra, la definizione che Anvur dava di *public engagement* in quell’esercizio era piuttosto generica, in quanto si riferiva a «l’insieme di attività senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società». Era poi alquanto riduttiva laddove si specificava che queste attività erano principalmente intese come di tipo comunicativo e divulgativo. Si tratta di una concezione che rimanda ad un’idea di *engagement* inteso come coinvolgimento passivo dei cittadini in un quadro che la letteratura internazionale definisce piuttosto di *“public understanding of science”*. Nonostante questa definizione piuttosto primitiva e restrittiva, la tabella ci dice che almeno in un terzo dei casi, gli atenei italiani hanno reputato conveniente presentare esperienze che si collocavano in questo campo di azione.

Tab. 1 – Campi di azione principali e secondari dei casi di studio per la VQR Terza missione 2014-2019 (Valori percentuali. Fonte: Anvur)

Campo d'azione principale e secondari	% Casi studio presentati
a. Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale	5,77
b. Imprenditorialità accademica	6,83
c. Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico	7,98
d. Produzione e gestione di beni artistici e culturali	6,92
e. Sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute	6,92
f. Formazione permanente e didattica aperta	9,81
g. Attività di <i>Public engagement</i>	32,02
h. Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione	11,15
i. Strumenti innovativi a sostegno dell'Open science	1,92
j. Attività collegate all'Agenda Onu 2030 e Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sdg)	10,67
Totale	100,00

Se poi si fa riferimento a una nozione di *public engagement* più ampiamente riconosciuta a livello internazionale, il quadro si amplia ulteriormente. Guardando, ad esempio, al sito di una delle istituzioni più autorevoli in questo campo – il National coordination center for public engagement (Nccpe) – troviamo già alcune coordinate di riferimento ormai consolidate:

Il *public engagement* descrive i molti modi in cui le organizzazioni cercano di coinvolgere il pubblico nel loro lavoro. Per le università questo comprende una serie di tipi di impegno, ad esempio l'impegno “civico” o “comunitario”, che fanno parte della stessa famiglia.

Il coinvolgimento del pubblico è emerso nel settore dell'istruzione superiore nei primi anni 2000. In un periodo in cui la comprensione pubblica della scienza (*public understanding of science*) era l'ortodossia prevalente, il *public engagement* ha cercato di coinvolgere più attivamente le persone e le comunità, come attività reciprocamente vantaggiosa.

Ciò ha portato allo sviluppo di una serie di tecniche, come i dialoghi e le consultazioni pubbliche (che offrono al personale universitario e agli studenti l'opportunità di ascoltare e tenere conto delle opinioni e dei valori del pubblico) o le pratiche collaborative e partecipative (che coinvolgono attivamente le persone nella scoperta e nell'apprendimento)³.

³ <https://www.publicengagement.ac.uk/introducing-public-engagement>. Ultima consultazione 7 maggio 2025.

In questa definizione di *public engagement* rientrano le attività indicate in tabella con le lettere che vanno dalla “d” alla “j”, ossia il 79,4 per cento dei casi di studio presentati. Questo limita a poco più di un mero 20 per cento la porzione dei casi che ricadono all’interno di quegli aspetti che il dettato ministeriale, Anvur e i documenti di governance degli atenei individuano come prevalenti nella definizione della terza missione.

In altre parole, Ministero, Anvur e le linee di indirizzo istituzionale e strategico degli atenei fanno per lo più riferimento a un concetto di terza missione in cui ricadono due casi su dieci delle esperienze che poi sono state presentate in sede di valutazione. La grande maggioranza delle esperienze – otto casi su dieci – ricade invece entro una categoria che i livelli più alti di governo del sistema mostrano di considerare come poco più che residuale.

Cosa è successo?

È come se ci fosse uno scollamento tra gli orientamenti decisionali a livello di sistema e di istituzioni e ciò che poi nel concreto prevalentemente succede nella pratica operativa.

Questa impressione emerge anche se si guarda al di fuori dell’esercizio di valutazione della terza missione. Alcuni anni fa un gruppo di ricerca coordinato da Carlo Trigilia e Angela Perulli (Perulli et al. 2018) ha condotto una ricerca sulla terza missione attraverso un questionario cui hanno risposto 5123 accademici italiani. La tabella 2 ci restituisce un quadro non lontano da quello che si evince dalla lettura della distribuzione dei casi di studio presentati alla Vqr Terza Missione 2014-19.

Tab. 2 – Livelli di impegno nelle attività di terza missione degli accademici italiani (Percentuali di riga e numero totale dei rispondenti al questionario. Fonte Perulli et al. 2018)

Attività di terza missione degli accademici italiani	Livelli di impegno				
	Debole	Moderato	Intenso	Totale	N. Casi
Academic Entrepreneurship	81,5	10,4	8,0	100	5123
Academic Engagement	36,2	39,8	24,0	100	5123
Human Resource Development	37,4	34,4	28,2	100	5123
Public engagement	29,6	36,9	33,5	100	5123

La tabella mostra la propensione dei rispondenti a dichiararsi più o meno impegnati nelle diverse sfere di attività di terza missione. Anche in questo caso, quella del *public engagement* risulta essere l’area di maggiore impegno degli accademici italiani. Il dato relativo a questa sfera può in un cer-

to qual modo essere associato a quello relativo all'*academic engagement*. Si tratta di due ambiti di declinazione dell'*engagement* che è possibile distinguere sul piano definitorio, ma che si presentano spesso almeno parzialmente sovrapposti sul piano delle pratiche. Sono, in altri termini, due sfere di attività che compongono un medesimo insieme rispetto al quale più del cinquanta per cento dei rispondenti dichiara un intenso livello di impegno.

A fronte di ciò, si segnala per contrasto il dato relativo all'impegno nell'area dell'*academic entrepreneurship*, rispetto a cui gli autori sottolineano tra l'altro che l'etichetta «impegno debole» va letta come «impegno nullo» (Perulli et al. 2018: 179). Ciò non dovrebbe stupire, giacché comunemente questo tipo di attività prende più facilmente forma entro particolari contesti organizzativi e con riguardo a specifici settori disciplinari. Quel che peraltro stupisce è l'ostinazione degli orientamenti dei decisori politici e istituzionali a dare una così forte preminenza a questo ambito di attività nella definizione di ciò che dovrebbe essere la terza missione.

2. Il disallineamento tra i livelli del sistema della ricerca e dell'educazione superiore

Il disallineamento tra il livello delle pratiche concrete e quello delle strategie istituzionali e politiche di sistema costituisce un elemento problematico di non secondaria importanza. Le evidenze empiriche che vengono presentate e discusse in alcuni dei saggi che compongono questo volume mostrano con chiarezza che uno dei fattori chiave affinché la propensione all'impegno degli accademici possa fiorire risiede nell'allineamento virtuoso tra i diversi livelli lungo i quali si articola il sistema dell'educazione superiore.

Come si vedrà oltre in questo volume, l'Unione europea promuove da tempo l'impegno delle università e della ricerca e la cooperazione scienza-società per il benessere collettivo. Fin dal 2002, con l'individuazione dello *Science and society plan*, la Commissione europea ha inteso favorire l'*engagement* accademico attraverso finanziamenti dedicati. Questo orientamento politico, che negli ultimi programmi quadro ha individuato un primo focus specifico nella Ricerca e innovazione responsabile (Rri: in particolare in seno a Horizon 2020) e ora, in seno a Horizon Europe, nella scienza aperta, è in linea con gli orientamenti di soggetti internazionali come l'Unesco (2021a, 2021b, 2023). La comunità accademica italiana si è mostrata molto ricettiva rispetto a questi orientamenti, come attestato dall'ampia e significativa partecipazione di ricercatori e ricercatrici che nel nostro paese hanno preso parte e partecipano attivamente al dibattito in cor-

so e a programmi finanziati soprattutto dall’Unione europea. E come è testimoniato dai dati riportati sopra, oltre che dalla definitiva istituzionalizzazione di APEnet, la rete italiana degli atenei e istituti di ricerca per il *public engagement*, che recentemente ha assunto lo status giuridico di associazione.

In questo quadro, si delinea una doppia cesura che costituisce un problema di sistema. Le politiche nazionali e le strategie delle università sono infatti disallineate verso l’alto – sul fronte degli orientamenti internazionali e delle politiche europee – e verso il basso – sul fronte delle pratiche “di base” esperite da singoli e gruppi di ricerca. Si tratta di un fattore fortemente limitante in quanto rallenta sensibilmente il processo di cambiamento nel nostro paese. Ciò ha diverse conseguenze. Tra queste, il rischio che si aggravi il ritardo del nostro sistema universitario rispetto alle punte più avanzate dell’innovazione istituzionale già in moto in altri paesi. Ma anche il rischio che si perda l’occasione di aumentare la capacità delle nostre università e del nostro sistema di ricerca di contribuire fattivamente al futuro culturale, sociale, oltre che economico del nostro paese. Ed è concreto, inoltre, il rischio che questo doppio disallineamento produca importanti inefficienze di sistema e diseconomie e quindi dissipazione di risorse collettive (ossia qualcosa di più del solo spreco di denaro pubblico).

In verità, si potrebbe obiettare, il governo italiano ha inserito prima la Rri e ora la scienza aperta nella propria agenda. Il *Programma nazionale per la ricerca (Pnr)* 2015-2020 prevedeva una specifica azione dedicata a «Società, ricerca e innovazione sociale». In questo quadro, una linea operativa riguardava la Rri. E il successivo *Pnr* per il periodo 2021-2027 ha fatto proprie gran parte delle espressioni chiave delle politiche europee della ricerca soprattutto nel capitolo che tratta della centralità della persona nell’innovazione. Tra le ulteriori specifiche del Programma si segnala poi un intero *Piano nazionale per la scienza aperta*.

Ma a prendere effettivamente sul serio questi importanti documenti, non si può evitare di registrare ancora una volta la profonda disgiunzione tra le politiche nazionali e quelle europee. Della diffusione delle pratiche della Rri nella ricerca industriale cui aspirava il passato ciclo programmatico non rimane grande traccia tangibile. Forse perché le risorse destinate a quel capitolo ammontavano ad appena un milione di euro nel triennio. Ma è difficile dire se si tratti solo di questo, giacché degli esiti della spedita di quelle esigue risorse non è facile reperire una qualche forma di rendicontazione ufficiale.

Venendo poi al ciclo programmatico in atto, come detto, il capitolo che il *Pnr 2021-2027* dedica alla «Scienza aperta, innovazione aperta e società» recepisce molti dei concetti che animano l’agenda europea della ricerca e

dell’educazione superiore. Ma alcuni passaggi tradiscono la filosofia che, al di là dei richiami retorici, sembra caratterizzare l’approccio generale che assume come prevalente un orizzonte di riferimento di tipo economicistico e commerciale. Il documento si caratterizza infatti, ancora una volta, per il riferimento prioritario al trasferimento tecnologico cui solo in seconda battuta si associa l’impatto sociale legato alla condivisione delle conoscenze.

Una critica di questo genere può sembrare ingenerosa. Il linguaggio generale adottato dagli estensori del *Piano nazionale della ricerca* testimonia infatti uno sforzo importante di recepimento degli orientamenti europei in seno al nostro sistema. Questo sforzo è bene articolato nelle ampie osservazioni che nutrono in particolare la sezione dei principi ispiratori delle priorità di sistema. Purtroppo, però, le dichiarazioni di principio sfumano progressivamente a mano a mano che ci si avvicina al livello della “messa a terra” delle politiche. Già nella sezione del testo dedicato alle priorità, si comprende, infatti, che la circolazione di conoscenze è intesa prioritariamente come processo che interessa il mondo della ricerca e il sistema produttivo (cap. 4.5). Altre sfere della vita associata ugualmente capaci di sviluppare e condividere conoscenza compaiono in questo capitolo in maniera residuale, e, comunque, principalmente come destinatarie di trasferimento tecnologico e valorizzazione della ricerca. Coerentemente con questa impostazione, il capitolo successivo è dedicato alla necessità di formare «una nuova generazione di ricercatori, tecnologi e professionisti del *trasferimento di conoscenza*» (corsivo mio).

Più avanti nella lettura del documento ci si sposta progressivamente verso questioni meno astratte e si individuano i grandi ambiti di ricerca e innovazione e le relative aree di intervento. In questa sezione, il riferimento alla componente collaborativa della ricerca compare con riguardo ad alcune aree specifiche (come quelle relative alla cultura umanistica, creatività, trasformazioni sociali, società dell’inclusione), mentre è completamente assente in altre. Più spesso, laddove viene menzionata la necessità di intervenire sul nesso ricerca-società, quest’ultimo è ancora una volta inteso in termini di trasferimento di conoscenze e di commercializzazione degli avanzamenti scientifici e tecnologici. Unico elemento positivo in questo quadro piuttosto desolante è costituito dalle parti del documento tese a mettere in valore il nesso tra ricerca e processo decisionale e di policy making.

La disgiunzione tra principi guida e livelli operativi emerge con ulteriore chiarezza dal fuoco prevalente del *Piano nazionale sulla scienza aperta 2021-2027* che, come detto, è volto a sviluppare quanto contenuto nel *Pnr*. Il Piano sulla Scienza Aperta individua cinque assi di intervento:

1. Pubblicazioni scientifiche
2. Dati della ricerca
3. Valutazione della ricerca
4. Scienza aperta, comunità scientifica e partecipazione europea
5. Apertura dei dati della ricerca su Sarscov2 e Covid19

La *Raccomandazione dell'Unesco sulla scienza aperta* (Unesco 2021b), adottata dall'assemblea degli Stati membri il 23 novembre 2021, definisce la scienza aperta affermando che ha lo scopo di «aprire i processi di creazione, valutazione e comunicazione della conoscenza scientifica agli attori della società al di là della comunità scientifica tradizionale» (Unesco 2021b: 7). Sulla base di questa definizione, la Raccomandazione individua quattro componenti fondamentali della scienza aperta: 1. la conoscenza scientifica aperta (pubblicazioni aperte, dati aperti, risorse educative aperte, software e codici sorgente aperti, hardware aperto); 2 infrastrutture scientifiche aperte; 3. *engagement* aperto degli attori sociali; 4. dialogo aperto con altri sistemi di conoscenza.

Facendo sintesi di un ampio dibattito e della letteratura più autorevole sul tema, questa concezione della scienza aperta abbraccia quindi un ampio spettro di questioni. Sul piano concreto, essa implica che l'aggettivo “aperto” debba applicarsi a tutti i livelli del lavoro di ricerca (disegno della ricerca, costruzione della base empirica, organizzazione delle informazioni, analisi, condivisione dei risultati) e alle diverse sfere in cui si articola il lavoro scientifico (contesti della scoperta, della giustificazione, dell'accettazione).

Come testimoniano gli assi di intervento individuati dal nostro *Piano nazionale sulla scienza aperta*, invece, la programmazione italiana fino al 2027 prende fondamentalmente in considerazione solo le pubblicazioni aperte, i dati aperti e qualche elemento della valutazione tra pari aperta. Individua poi un ulteriore ambito di azione nella predisposizione di infrastrutture dedicate attraverso la creazione di un portale nazionale per dati Fair (acronimo che sta per *findable* / rintracciabili, *accessible* / accessibili, *interoperable* / interoperabili e *re-usabile* / riutilizzabili) e testi su Covid19 e la sperimentazione di altri modelli di dati aperti sulla salute pubblica.

In altri termini, il nostro Piano nazionale appare piuttosto limitato rispetto a quanto ormai acquisito a livello internazionale e consolidato nella Raccomandazione Unesco, della quale considera appena tre ambiti specifici di una sola tra le quattro componenti fondamentali della scienza aperta (quella sopra indicata al punto 1) e prospetta timidamente una iniziativa di portata limitata per ciò che riguarda la componente relativa all'infrastrutturazione del sistema. La ristrettezza di questi orizzonti operativi limita il pieno di-

spiegamento delle potenzialità della ricerca collaborativa e, ancora una volta, considera i cittadini principalmente come beneficiari finali, piuttosto che come soggetti attivamente partecipi del processo di produzione delle conoscenze. Nel complesso, una prospettiva di tal fatta è dissonante anche rispetto agli stessi principi ispiratori richiamati sia in apertura del documento che nel Piano nazionale generale.

Queste disgiunzioni interne al medesimo dispositivo programmatorio non potevano non riflettersi nei provvedimenti del governo che, a due anni dalla predisposizione del *Pnr*, stenta a recepire quanto il documento esprime quantomeno in via di principio. Da questo punto di vista, quella dell'esercizio di valutazione attualmente in corso—la Vqr 2020-2024—costituisce un caso emblematico. Il decreto del Ministro dell'università e della ricerca n. 998 del primo agosto 2023 e il conseguente bando emanato dall'Anvur il 31 ottobre 2023 sembrano concepiti in un mondo completamente diverso da quello in cui è stato concepito il *Pnr*. Il dettato che emerge da questi due documenti presenta scarsissimi gradi di innovazione rispetto alle indicazioni che regolavano il precedente esercizio di valutazione, che pure ricadeva in un ciclo programmatorio ispirato da logiche diverse rispetto a quelle che guidano l'attuale. Nel bando emanato dall'Anvur permane un riferimento prioritario al trasferimento tecnologico, mentre quello alla scienza aperta viene declinato in un articolo specifico limitato al carattere “aperto” dei “prodotti da conferire” (*open access*). In sostanza, si tratta di un documento che può essere definito “pigro”, ossia, in larga misura redatto riprendendo elementi del precedente bando senza affrontare le problematicità peraltro evidenziate dagli esercizi di “approfondimento analitico” promossi dalla stessa Anvur con riferimento alle Vqr precedenti. In particolare, non paiono prese in conto né le criticità segnalate dall’approfondimento redatto dall'Anvur stessa (*Critical analysis of Vqr 2015-2019 results*) e né le raccomandazioni contenute nel rapporto commissionato ad esperti esterni (*Vqr 2015-19 Expert review panel*). Entrambi questi documenti si trovano sul sito dell'Anvur, ma non sembra che i loro contenuti trovino rispondenza nell'azione di governo e di Anvur stessa.

Si tratta, in buona sostanza, di un'occasione persa di valorizzare al meglio la funzione di *steering* della valutazione per orientare le università e i centri di ricerca verso il recepimento di alcuni importanti principi contenuti nel *Programma nazionale per la ricerca 2021-2027* e per cercare di allineare concretamente il sistema italiano della ricerca e dell'educazione superiore con le politiche europee e internazionali in materia di ricerca aperta e collaborativa. Insomma, per dirla forse ruvidamente, ma in maniera chiara, il *Piano nazionale per la ricerca 2021-2027* afferma dei principi rispetto ai

quali, nella pratica, né il *Piano* stesso e né l’azione di governo (e i suoi riflessi sull’operato dell’Anvur) si mostrano sufficientemente coerenti.

3. La missione trasformativa e generativa delle università

Come visto, l’assenza di un robusto orientamento politico in tema di ricerca e formazione aperta e collaborativa costituisce un vulnus importante a livello di sistema, anche se non impedisce che sul terreno si sviluppino attività di grande interesse che testimoniano della vivacità degli accademici italiani in questo settore. Per potenziare al massimo queste capacità e per stimolare per certi versi dal basso istituzioni e decisori pubblici verso l’avvio di politiche più incisive e coerenti, emerge la necessità anche di individuare con maggior chiarezza la direzione auspicabile del cambiamento.

Come si sarà compreso, infatti, le declinazioni possibili dell’*engagement* della ricerca e delle università comprendono tanto le attività di disseminazione e condivisione della conoscenza scientifica, quanto le esperienze partecipative di co-costruzione degli interrogativi e dei processi di ricerca. In un quadro così ampio, alcuni strumenti utili di orientamento vengono da definizioni come quella sopra riportata del Nccpe che individuano elementi qualificanti del *public engagement* nella collaborazione e nel coinvolgimento attivo dei diversi portatori di interesse nel processo di ricerca e nella bidirezionalità delle relazioni scienza-società in vista di un mutuo beneficio per tutte le parti in causa.

In altra sede (Vargiu 2015) ho provato a individuare specifiche aree di declinazione dell’*engagement* con riferimento agli interessi e alle posture epistemologiche prevalenti (Habermas 1968), nonché ai principi regolativi di riferimento (Polanyi 1944). Ma ciò che in questa sede mi interessa maggiormente mettere a fuoco è una particolare concezione del lavoro accademico impegnato che fin dal titolo di questo volume viene inquadrato in una missione che è definita “trasformativa e generativa”.

La prima aggettivazione – “trasformativa” – vuole sottolineare la tensione verso il cambiamento. Questa tensione è considerata come costitutiva della missione delle università nella misura in cui queste istituzioni e le persone che vi lavorano sono considerate come agenti di cambiamento. In questo rispetto, la misura degli impatti che il lavoro accademico produce nella società è data dalla capacità di ingenerare un cambiamento reale e duraturo, un cambiamento che è qui soprattutto inteso come mutamento di una realtà sociale caratterizzata da disuguaglianze e ingiustizie. Questo tipo di missione è in questo senso intesa come emancipativa. Gli ambiti sociali

privilegiati in cui si esplica questa missione sono prevalentemente contesti marginali e vulnerabili. Quei contesti, cioè, apparentemente meno adatti a favorire processi di co-produzione della conoscenza e di gran lunga tra i meno praticati dalle iniziative di divulgazione della scienza, ma anche da buona parte della *citizen science* che va oggi molto di moda.

Stiamo parlando di contesti spesso trascurati anche da molta ricerca che si vuole “*engaged*”. Si tratta di contesti altamente sfidanti perché richiamano ad una interrogazione profonda circa il carattere autenticamente promozionale del lavoro accademico e perché mettono duramente alla prova le varie metodiche partecipative che si vanno oggi diffondendo tra ricercatori e docenti universitari.

Su un piano più strutturale, l’impegno centrato sul ruolo emancipativo delle università solleva una questione più profonda connessa alla capacità delle istituzioni educative e di ricerca di andare oltre una funzione di riproduzione sociale intesa come funzione di riproduzione dell’ordine sociale costituito. Questo è un tema non semplice che qui è possibile solo evocare perché chiama in causa aspetti che vanno dalla giustizia epistemica (de Sousa Santos 2021), al monopolio legittimo del sapere, all’istituzionalizzazione della violenza simbolica e alla riproduzione del sistema delle disuguaglianze (Bourdieu e Passeron 1970; Bourdieu 1971). Si tratta, in altri temini, di un modo di concepire il lavoro universitario che implica una necessaria bidirezionalità dei processi trasformativi; che richiede, cioè, alle università di concepirsi non solo come soggetto, ma anche come oggetto di cambiamento.

La difficoltà di questa sfida aiuta forse a comprendere (non giustificare) la resistenza delle università e del sistema universitario rispetto alla possibilità di mettersi radicalmente in gioco e provare a pensarsi e agirsi fuori da equilibri di potere consolidati, rendite di posizione cristallizzate e una generale situazione di persistenza degli aggregati – per dirla con Pareto – che tende a mantenere uno status quo in cui i diversi attori istituzionali hanno ormai trovato una collocazione relativamente conveniente all’interno dell’ordine dominante a forte impronta neoliberista.

Si tratta di un quadro in cui il richiamo ai principi della scienza aperta e collaborativa rischia di configurarsi innanzitutto come un espediente retorico utile a fare affluire e incanalare le risorse. È questo, forse, un quadro eccessivamente pessimistico, ma che fornisce alcune chiavi di lettura del complesso gioco di negoziazioni simboliche che spingono verso questa o quella definizione della terza missione, della valorizzazione della conoscenza, del *public engagement*, della scienza aperta. Gli esiti di questo confronto sono cruciali, poiché già in parte oggi definiscono i parametri della

valutazione delle attività di terza missione (o comunque le si vorrà chiamare) e, di conseguenza, indicano e indicheranno ancor più in futuro la direzione che prenderà il flusso delle risorse associato agli esercizi valutativi. In questo quadro, porre l’accento sulla missione trasformativa delle università solleva una questione di impostazione generale e di metodo del lavoro accademico impegnato, ma assume anche una valenza fondamentale di tipo politico-strategica.

La seconda aggettivazione che qui si propone, laddove si fa riferimento a una missione “generativa”, nasce in qualche modo dall’osservazione di ciò che è avvenuto nell’esperienza del Laboratorio Foist e dal raffronto con altre esperienze simili in Italia e all’estero, e si può associare al dibattito assai ampio che si è venuto articolando attorno alla questione degli impatti della ricerca scientifica. Questo dibattito sta faticosamente – anche se ancora non definitivamente – prendendo le distanze dalle anguste paludi della bibliometria e dell’*impact factor*, ma si confronta ancora con una cultura della valutazione piuttosto acerba che fa fatica a distinguere tra risultati e impatti e che stenta a trovare modi soddisfacenti di rilevare l’impatto senza ridurlo a un mortificante e riduttivo esercizio di quantificazione econometrica.

La questione dell’impatto della ricerca è stata a lungo confinata al tema dell’influsso che le nuove acquisizioni che emergono dal lavoro scientifico possono esercitare sulla scienza stessa. Di qui la diffusione di indicatori più o meno accettati in seno alle diverse comunità scientifiche come, ad esempio, l’*impact factor*. Più recentemente, però, parallelamente al progressivo dispiegamento del dibattito sul ruolo della scienza nella società, si è venuto gradualmente sviluppando e diffondendo il confronto relativo agli impatti della ricerca sulla società. Si tratta di un argomento di grande rilevanza per le comunità scientifiche, giacché a questo genere di questioni sono associati molti dei meccanismi premiali e promozionali sia per quanto riguarda i singoli (ad esempio, in termini di avanzamento di carriera) che i gruppi e le istituzioni (accesso a fondi, premialità eccetera). Non a caso, un’accelerazione importante del dibattito sull’impatto sociale della ricerca si è avuta in particolare a partire dal Regno unito, soprattutto a seguito dell’introduzione del Research excellence framework (Ref).

La Ref è il sistema britannico di valutazione della ricerca che determina la distribuzione dei fondi governativi alle università. Introdotta nel 2014, valuta la ricerca attraverso tre dimensioni: output (60%), impatto sociale (20%) e ambiente di ricerca (20%). L’introduzione di questo articolato dispositivo di valutazione basato sulla metodica dei *case studies* ha spostato l’attenzione dai tradizionali indicatori di impatto scientifico interno verso

meccanismi di valutazione dell'impatto sociale, traducendo in strumenti concreti l'esigenza di dimostrare il valore pubblico della ricerca.

Questo cambiamento è associato allo sviluppo della cosiddetta *impact agenda* che ha progressivamente generato uno spostamento della dimostrazione dell'impatto sociale da attività opzionale a requisito strutturale. Col crescere della crisi di fiducia nella scienza, la fine degli anni 2000 ha visto crescere l'attenzione politica sull'*accountability* del settore dell'istruzione superiore. È in questo quadro che l'“agenda dell'impatto” ha portato alla progressiva integrazione tra la valutazione dell'impatto sociale nell'allocazione dei fondi di ricerca attraverso la Ref e il processo “*Pathways to impact*” dei Research Councils.

Inizialmente, l'introduzione della dimensione sociale nella valutazione di impatto è stata accolta con sospetto, percepita come erosione della libertà accademica e attacco alla ricerca di base. Tuttavia, l'implementazione ha incentivato l'*engagement* e ha fornito un meccanismo per riconoscere il valore del coinvolgimento pubblico. Il successivo *Knowledge exchange framework* (*Kef*) ha ulteriormente consolidato questa direzione, includendo il *Public and community engagement* tra le sette dimensioni attorno alle quali si articola la valutazione.

L'esperienza britannica dimostra come le politiche di valutazione abbiano trasformato la concezione dell'impatto sociale della ricerca da questione di *accountability* finanziaria verso un paradigma che riconosce il valore del dialogo tra università e società, spostando l'attenzione dalla rendicontazione degli investimenti pubblici verso la costruzione di relazioni collaborative tra ricerca e comunità. Ma questa esperienza mostra anche i limiti e gli impatti negativi cui porta, ad esempio, un'eccessiva enfasi su metriche e criteri quantificabili, come pure la deformazione strumentale di alcuni temi e concetti chiave in un contesto segnato da competizione per risorse scarse e logiche estrattive (Wellcome Trust 2020).

Come spesso succede con i processi di cambiamento che si generano nel mondo anglosassone, oggi l'*impact agenda* ha travalicato i confini della Gran Bretagna e si è imposto come tema di rilievo anche in altri contesti nazionali e internazionali. Il dibattito contemporaneo si svolge in diverse arene e si articola in un insieme di questioni dai contorni e contenuti assai complessi. Si tratta di un dibattito non sempre lineare in cui componenti che riguardano il rigore procedurale e metodologico si incrociano con questioni di tipo più squisitamente amministrativo ed organizzativo, in un quadro caratterizzato da forti tensioni politiche legate a visioni contrastanti, ma anche peculiari dinamiche ed equilibri di potere interni ed esterni all'accademia (Smith et al. 2020).

Benché indissolubilmente legata alla questione degli impatti sociali della ricerca, l’idea di una missione “generativa” delle università fa fatica a trovare una collocazione in questo dibattito, giacché il concetto stesso di generatività implica che dalla mera focalizzazione sugli esiti, lo sguardo si ampli ad abbracciare una complessità difficile da afferrare con logiche quantificanti: uno sguardo che comprenda, sì, gli esiti, ma anche i moventi che li generano (quale o quali teorie del cambiamento), così come pure processi che generano tali esiti, nonché i contesti e le condizioni che permettono a tali processi di dispiegarsi.

Il concetto di generatività fu introdotto da Erik Erikson per descrivere quella dimensione esistenziale che orienta la persona verso una guida responsabile delle generazioni future. Nella sua prospettiva (Erikson 1968), la generatività rappresenta una vita che “lascia il segno” nel mondo attraverso l’agentività formativa, l’interazione e la cura intergenerazionale: un tipo di approccio che rappresenta l’antitesi della stagnazione esistenziale. Questa prima formulazione identificava già un elemento cruciale: la capacità di creare significato e valore per il futuro e di trasformare il mondo in un luogo migliore attraverso un impegno fattivo che trascende la dimensione meramente individuale.

Secondo Kenneth Gergen, la generatività non va intesa solo nel quadro dei processi di sviluppo individuale, ma costituisce uno schema interpretativo più ampio che sfida lo status quo e apre il mondo a nuove possibilità. Nella sua visione, il «potenziale generativo» costituisce «la capacità di mettere in discussione i postulati prevalenti sulla natura della vita sociale e di offrire nuove alternative ai modelli di comportamento contemporanei» (Gergen 1978: 1344). Questa estensione concettuale consente di applicare la nozione di generatività a diversi ambiti disciplinari, mantenendo centrale l’idea di una produzione di valore che si proietta verso il futuro.

In questo solco si colloca la proposta di Vecchiato (2016) di concepire la generatività come modalità per promuovere esperienze capaci di favorire incontri, surplus e contributi a esiti trasformativi. In questa visione, la generatività assume il ruolo di moltiplicatore dei valori disponibili ed enfatizza la dimensione relazionale e sociale piuttosto che quella meramente produttiva o tecnologica.

La sintesi delle riflessioni proposte finora si cristallizza nel concetto di “generatività trasformativa”, che integra la capacità di trasformazione e creazione inherente a determinati sistemi, processi o fenomeni. Questa nozione implica che i sistemi generativi possiedano la facoltà di originare nuove forme, strutture o risultati attraverso le loro interazioni, adattamenti ed evoluzioni e che operino secondo dinamiche circolari che alimentano ci-

cli di auto-rafforzamento. La generatività trasformativa si caratterizza per la sua capacità di produrre cambiamenti significativi, spesso non lineari e inaspettati, che conducono all'emergere di nuove configurazioni, canovacci esperienziali o comportamenti non programmati o progettati in forma definitiva perché non pienamente anticipabili.

Il carattere “emergente” della generatività trasformativa richiama le più recenti declinazioni dei processi partecipativi (Wynne 2016) ed è forse l’aspetto cruciale di questa concettualizzazione, poiché evidenzia come i sistemi complessi – seppure nel quadro di quelli che abbiamo appena definito “canovacci esperienziali” – possano evolversi dinamicamente e generare forme, configurazioni e comportamenti che conducono a livelli superiori di complessità e diversità (Kauffman, 1995; Holland, 1998). Questa prospettiva, che trova fondamento negli studi sulla complessità e l’emergenza, apre prospettive di interesse per comprendere come la generatività possa operare non solo a livello individuale o interpersonale, ma anche sistematico, e contribuisce alla trasformazione sociale attraverso processi auto-organizzativi che producono innovazione e cambiamento sostenibile attraverso il concorso combinato dei diversi componenti di un sistema o insieme di relazioni.

4. Potenziale generativo e potenziale di situazione

Occorre qui ricordare che l’approccio generativo di Kenneth Gergen e la concezione di generatività sociale sviluppata dalla Fondazione Zancan, in particolare attraverso il lavoro di Tiziano Vecchiato, condividono un’attenzione per la costruzione e trasformazione della realtà sociale, ma si sviluppano in contesti teorici differenti.

La prospettiva costruttivista in cui si sviluppa la proposta di Gergen implica una particolare enfasi sul ruolo del linguaggio e delle narrazioni nella costruzione della realtà sociale. Nello sviluppare la sua teoria generativa, il fuoco principale di Gergen è quello della ricerca scientifica. Ciò che lo anima è la necessità di andare oltre i limiti imposti da una concezione della ricerca eccessivamente ancorata ai dettami del positivismo e dell’empirismo. Ciò nonostante, la sua idea di generatività collegata alla «capacità di mettere in discussione i presupposti prevalenti sulla natura della vita sociale e di offrire nuove alternative ai modelli di comportamento contemporanei» può essere ragionevolmente ampliata a sfere della vita associata che si estendono al di là dei limitati confini dell’attività scientifica. La sua teoria generativa si concentra sulla capacità delle persone di creare nuove possibilità attraverso il dialogo e l’interazione, promuovendo il cambiamento so-

ciale attraverso la reinterpretazione dei significati condivisi. Questo approccio risuona particolarmente con quelli che fanno riferimento all'impostazione di autori come Paulo Freire (1970) per i quali i processi emancipativi e il cambiamento sociale possono scaturire da percorsi di “coscientizzazione”, ossia di costruzione della conoscenza critica e dialogica tra soggetto e mondo.

La Fondazione Zancan, invece, ha sviluppato il concetto di “welfare generativo”, che si basa sulla reciprocità e sulla responsabilizzazione delle persone nella costruzione di soluzioni sociali sostenibili. Vecchiato ha approfondito il legame tra fragilità e generatività, evidenziando come la capacità di trasformare le difficoltà in risorse sia centrale per un welfare più efficace e inclusivo. Questo approccio generativo si concentra sulla valorizzazione delle capacità individuali e collettive per creare risposte sociali che non si limitino all'assistenza, ma che promuovano attivamente il benessere e la partecipazione.

Si tratta dunque di due concezioni diverse, ma per certi versi complementari, di generatività che qui vengono brevemente richiamate in quanto specifici riferimenti che conferiscono robustezza teorica al carattere profondamente emancipativo, relazionale ed emergente del concetto di trasformazione generativa che qui si propone.

Il richiamo a Gergen, in particolare, consente un ulteriore passo avanti. Come abbiamo rapidamente visto, il concetto di potenziale generativo («*generative potency*») si riferisce alla capacità di rimettere in discussione le idee comuni ed i presupposti dominanti riguardo alla vita sociale, e alla possibilità di elaborare prospettive alternative ai modelli di pensiero e comportamento più diffusi. Possiamo articolare fattivamente questa idea di potenziale generativo attraverso una nozione con cui è strettamente imparentata: quella di “potenziale di situazione”.

Il concetto di potenziale di situazione può essere ricondotto principalmente a ciò che nel pensiero cinese classico viene chiamato “*shi*”. Si tratta di un concetto piuttosto complesso e ricco di sfumature che viene richiamato e sviluppato in diversi contesti del pensiero cinese. In ambito bellico, il *shi* rappresenta il potenziale strategico che emerge da una disposizione o configurazione particolare di tipo militare, politica, sociale o naturale. Potrebbe essere tradotto in vari modi: come “momento propizio”, “potenziale situazionale” o “vantaggio posizionale”.

Nella filosofia confuciana il *shi* può essere riferito all'abilità di un saggio sovrano che sa cogliere il momento giusto per agire e sfruttare le tendenze sociali e politiche contingenti. Più in generale, nel pensiero taoista, il *shi* rimanda all'idea di riconoscere il potenziale intrinseco nelle situazioni e

di assecondare il corso naturale degli eventi, agendo in armonia con le circostanze invece di forzare le cose.

La comprensione del *shi* e il suo utilizzo implicano una visione relazionale e contestuale dell’azione efficace che contrasta con approcci di tipo lineare o basati su logiche *top-down*.

Una più profonda comprensione di questo modo di intendere l’azione efficace e i suoi presupposti è in linea con la lezione di François Jullien (2005) che viene richiamata più nel dettaglio nel primo capitolo della seconda parte di questo volume. In questo senso – e coerentemente con il quadro di riferimento di Kenneth Gergen, da cui abbiamo preso le mosse – ha implicazioni evidenti rispetto ad un approccio consapevole e responsabile alla ricerca-azione e alle pratiche della *community based participatory research*.

Al di là degli aspetti epistemologici e metodologici che guidano la concreta pratica della ricerca partecipata, il riferimento al potenziale di situazione fa intravvedere una via di uscita rispetto ad una possibile deriva eccessivamente relativista insita nel carattere emergente dei processi generativi. Il concetto di potenziale di situazione e quello di potenziale generativo ad esso collegato, infatti, consentono di ricondurre gli esiti di un processo generativo entro una gamma finita di possibilità, contenute, appunto, nel potenziale di situazione iniziale (oltre che nella capacità degli attori di assecondare fattivamente le circostanze). Questa prospettiva consente di riarticolare il dibattito sugli impatti della ricerca superando definitivamente le irragionevoli prospettive razionaliste della valutazione positivista, arginando, al contempo, l’eccessiva indeterminatezza che contraddistingue il carattere emergente della generatività.

Certo, in questa sede, queste piste di approfondimento possono essere solo rapidamente menzionate, rimandando ad altre occasioni la possibilità di svilupparle come sarebbe opportuno. Ma, in questi brevi richiami mette qui conto includere anche quello relativo alla necessità di esplorare maggiormente anche l’utilità del concetto di potenziale generativo rispetto a un contesto strategico fondamentale, ossia quello che riguarda il cambiamento delle università.

Esiste un’ampia letteratura sull’apprendimento e l’insegnamento trasformativi, così come sulla ricerca trasformativa. Si tratta di lavori che si concentrano sui cambi di paradigma, metodo e intervento necessari per sviluppare una didattica e una ricerca autenticamente trasformativa e promozionale. Ma, lo abbiamo visto sopra, gli sforzi, la passione e l’energia che i singoli ricercatori e le singole ricercatrici, le singole professoresse e professori

profondono nella loro opera trasformatrice non trovano ancora il necessario riscontro nel cambiamento trasformativo delle istituzioni in cui lavorano.

Se, come abbiamo sostenuto sopra, quella trasformativa è la missione principale delle università, rispetto alla quale la ricerca, la didattica e il servizio alla società si configurano come ambiti operativi attraverso i quali tale missione viene perseguita; allora il primo e più urgente cambiamento trasformativo riguarda proprio le università in quanto istituzioni. Un lavoro non semplice, vista la natura intimamente conservativa delle istituzioni: una sfida che richiede ai decisori – ma anche a tutto il corpo accademico che partecipa alla vita democratica delle università – di individuare e sviluppare con intelligenza il grande potenziale generativo insito in queste organizzazioni millenarie e nel rapporto dialettico che sono capaci di intrattenere con le comunità in cui sono inserite.

2. Il ruolo e le responsabilità delle università e della ricerca in un mondo disuguale

di *Andrea Vargiu*

1. Un mondo profondamente disuguale

Il decennio alle nostre spalle si era aperto sulle macerie sociali ed economiche della peggiore crisi finanziaria dal 1929 e si è concluso con una terribile pandemia. La crisi finanziaria affondava le sue radici in un processo che ha preso avvio nella seconda metà degli anni Settanta del secolo scorso e che ha visto la progressiva finanziarizzazione dell'economia, la crescente deregolamentazione finanziaria, l'espansione del debito e il continuo aumento delle disuguaglianze nei principali paesi industrializzati. Gli strati più poveri della popolazione mondiale non si erano ancora ripresi dai devastanti effetti di quella crisi quando è scoppiata la pandemia. Il virus ha colpito un mondo già profondamente disuguale. Da quando il Covid 19 ha iniziato a diffondersi, i gravi limiti del capitalismo contemporaneo si sono palesati con sorprendente chiarezza.

Secondo il Segretario generale delle Nazioni unite, António Guterres (2020), il Covid 19 può essere «paragonato a una radiografia, che rivela le fratture nel fragile scheletro delle società che abbiamo costruito. Sta smascherando ovunque fallacie e falsità: la menzogna che il libero mercato possa fornire assistenza sanitaria a tutti; la finzione che il lavoro di cura non retribuito non sia lavoro; l'illusione di vivere in un mondo post razzista; il mito che siamo tutti sulla stessa barca. Mentre tutti galleggiamo sullo stesso mare, è chiaro che alcuni sono su super yacht, mentre altri sono aggrappati ai relitti alla deriva».

Guterres evidenziava allora con urgenza la necessità di un nuovo contratto sociale. Un'autorevole proposta che riecheggiava l'auspicio formulato da molti in quei mesi che la crisi pandemica potesse in qualche modo fornire l'occasione per ripensare i modelli sociali ed economici dominanti e generare un cambiamento radicale verso società più eque, cooperative e

compassionevoli. Cinque anni dopo che l’Organizzazione mondiale della sanità ha dichiarato l’inizio della pandemia, tutto ciò appare irrealistico.

Le piccole imprese faticano a sopravvivere e miliardi di persone in tutto il mondo soddisfano a malapena i loro bisogni primari. L’Organizzazione mondiale del lavoro ha stimato che, solo nel primo anno della pandemia, i lavoratori di tutto il mondo abbiano dovuto far fronte a una perdita di reddito da lavoro di circa 3.700 miliardi di dollari (Ilo 2020). Nel frattempo, i percentili più ricchi della popolazione hanno visto aumentare ancora più rapidamente che in passato la loro prosperità (Chancel et alii 2022: 86-98) e le grandi aziende del settore tecnologico, farmaceutico e dei beni di consumo hanno visto aumentare i loro profitti in modo esponenziale (Oxfam 2020: 20-22). Già a partire dalla fine della fase acuta della pandemia, questa situazione si è poi venuta ulteriormente inasprendo a causa di conflitti fortemente destabilizzanti ben oltre la loro dimensione territoriale più immediata, come quelli in Ucraina e in Medio Oriente.

Le poche cifre qui richiamate descrivono emblematicamente le contraddizioni di un sistema basato su una straordinaria concentrazione di capitale finanziario e di informazioni e su una distribuzione fortemente diseguale del potere. Queste profonde disuguaglianze politiche ed economiche si riflettono in una distribuzione esternamente ineguale anche delle informazioni e della conoscenza. Molte delle multinazionali ad alto profitto pandemico sono aziende ad alta intensità di conoscenza. Gran parte della loro ricchezza si basa sull’informazione e sulla conoscenza. La loro crescente prosperità, a fronte della sofferenza e dello stato di depravazione acuta di ampi settori della popolazione mondiale, solleva interrogativi di natura etica, sociale, politica ed economica anche rispetto ai sistemi di produzione e di condivisione della conoscenza, nonché alla distribuzione dei benefici che da essa derivano.

2. Ricerca e innovazione responsabili

Lungi dal configurarsi come un mero esercizio accademico, questo genere di questioni interroga in particolare gli attori istituzionalmente chiamati a generare e a diffondere conoscenza, come le università e i centri di ricerca, così come i soggetti che, in vario modo e a diverso titolo e livello, contribuiscono a definire e promuovere le politiche della ricerca e dell’educazione superiore. Questi attori sono oggi chiamati a impegnarsi in un ampio e partecipato percorso di ripensamento e ridefinizione del sistema di

relazioni e di responsabilità alla base dei processi di produzione e distribuzione della conoscenza.

In realtà si tratta di una questione non nuova che periodicamente si ripropone con una certa forza in seno alla comunità scientifica ed accademica. L'elemento di maggiore novità rispetto al passato è identificabile nei motivi che alimentano l'intensificarsi del dibattito interno all'accademia, insieme al fatto che, negli ultimi decenni, tale dibattito si è significativamente esteso oltre i confini dell'accademia stessa. Entrambi questi aspetti possono essere ricondotti ai rilevanti cambiamenti intervenuti nel sistema dei rapporti tra scienza, innovazione tecnologica e società e al crescente peso economico dei beni immateriali come la conoscenza.

Con l'accresciuta mercificazione del sapere, accompagnata dalla pervasività dei principi e dei meccanismi del Nuovo management pubblico a tutti i livelli dei sistemi universitari, si è assistito al progressivo diffondersi e consolidarsi di logiche regolative proprie del mercato all'interno di questi sistemi. Sulle persone e sulle strutture è cresciuta la pressione determinata da logiche di tipo competitivo, da meccanismi di valutazione su base quantitativa e per standard, dai principi dell'amministrazione orientata alla performance e al controllo di gestione. Si tratta di logiche percepite spesso come estranee alla cultura accademica cui in molte parti del mondo si è associata una crescente burocratizzazione e precarizzazione del lavoro.

Questi processi generano spesso un disagio profondo cui si accompagna una diffusa e crescente domanda di senso. Se lo sguardo poi si estende oltre gli stretti ambiti del sistema universitario, investendo il più ampio campo della ricerca scientifica e tecnologica fino ad includere il rapporto tra scienza e società, a questa domanda di senso se ne associano altre di interesse più generale. Da più parti si osserva ormai da tempo che la rete delle relazioni che si attivano attorno ai processi di innovazione scientifica e tecnologica ha raggiunto livelli elevatissimi di complessità. Ciò per via di vari fattori, tra cui la crescente densità e rapidità degli scambi, l'eterogeneità degli attori coinvolti o, ancora, la molteplicità degli interessi individuali e collettivi che questi processi mobilitano o vanno a toccare. Da questo punto di vista, non ha più letteralmente senso pensare i processi innovativi o di diffusione della conoscenza secondo schemi lineari. Così come, in situazioni di crescente incertezza, non pare ragionevole pensare che questi processi e l'intero sistema di relazioni che si attivano attorno ad essi – a comprendere il complesso di responsabilità etiche e materiali collegato a un progresso scientifico e tecnologico che estende quotidianamente il campo del possibile in termini di manipolazione e trasformazione della natura (Jonas 1979) – possa essere governato da un'autorità centralizzata.

Di qui la necessità di un nuovo contratto sociale per la scienza su cui fondare politiche inclusive capaci di generare una decisa democratizzazione della governance degli intenti e dei processi e destinate a rifondare in termini collettivi la questione della responsabilità. Secondo Owen et alii, un approccio condiviso alla responsabilità ne renderebbe possibile la redistribuzione. «Il concetto emergente di Rri [...] conferisce nuove responsabilità [...] e non solo agli scienziati, ma anche alle università, agli innovatori, imprese, responsabili politici e finanziatori della ricerca» (2012: 756).

Rri è l'acronimo della formula adottata dalla Commissione europea per designare un nuovo approccio alla ricerca e all'innovazione, denominato “Responsible research and innovation”. In realtà, la definizione di Rri da parte della Commissione pare individuare un complesso molto ampio di soggetti attivamente coinvolti nei processi di ricerca e innovazione responsabile e, dunque, almeno potenzialmente, un insieme di attori coresponsabili meno ristretto di quello individuato da Owen et alii. «Ricerca e Innovazione Responsabili significa che gli attori della società collaborano durante l'intero processo di ricerca e innovazione per allineare meglio sia il processo che i risultati con i valori, le esigenze e le aspettative della società europea. La Rri è una sfida ambiziosa per la creazione di una politica di ricerca e innovazione guidata dai bisogni della società e che coinvolga tutti gli attori sociali attraverso approcci partecipativi inclusivi» (EC 2012: 1).

L'orientamento della Commissione in materia di ricerca responsabile ne ha marcatamente segnato le politiche di indirizzo, ad esempio attraverso specifiche linee di finanziamento nel passato programma quadro Horizon 2020. Le evoluzioni più recenti, che si riflettono nel più recente programma Horizon Europe, tendono a far sì che il tema della Ricerca e innovazione responsabili si inserisca oggi nel più ampio quadro individuato dalla nozione di scienza aperta. Questa evoluzione si riflette in Italia nelle misure che lo scorso Piano nazionale della ricerca (Pnr 2015-2020) destinava in maniera esplicita alla Rri (Azione 2: Società, ricerca e innovazione sociale) e, ora, nel rinnovato quadro che il Pnr 2021-2027 disegna con riferimento, appunto, alla scienza aperta.

Questi indirizzi di policy riflettono e al contempo promuovono un cambio di paradigma che ha profonde ripercussioni sugli orientamenti generali e le pratiche a tutti i livelli del sistema della ricerca. Un cambiamento investe dunque anche il sistema universitario, considerato nel suo insieme e con rispetto alle sue specifiche componenti, a includere i singoli atenei e le loro articolazioni interne, ma anche i ricercatori e docenti.

3. Il ruolo delle università

Il Pnr 2015-2020 menzionava esplicitamente «il processo di interazione e mutua responsabilità tra stakeholder». E sottolineava, a tal proposito, il fatto che esso «prevede il coinvolgimento dei diversi attori coinvolti nei processi di ricerca e innovazione, a livello individuale e di organizzazione: ricercatori, imprese, policy maker, associazioni professionali, operatori/utilizzatori dell’innovazione, società civile (tra cui i rappresentanti della società civile, i consumatori e la società in genere, a seconda del contesto)» (p. 64).

Si tratta di una dichiarazione che disegna una prospettiva decisamente nuova da parte delle istituzioni del nostro paese rispetto al rapporto tra scienza e società e che le impegna a intraprendere una svolta di rilievo. Tuttavia, almeno fino a questo momento, si può dire che i risultati sono ancora piuttosto modesti. Ovviamente, questo limite non è circoscritto al solo caso italiano, anche se alcuni paesi sono decisamente più avanti del nostro nel processo di cambiamento auspicato dalla Commissione europea.

La questione dell’approccio collettivo alla responsabilità della scienza, dell’innovazione e dell’educazione superiore implica un rinnovato interesse per il modo in cui i ricercatori, gli istituti di ricerca e le università interagiscono con i non specialisti e riguarda dunque ciò che è comunemente compreso in quello che a livello internazionale viene definito *public engagement*. Si tratta di uno dei punti chiave della strategia politica della Commissione europea per promuovere e sostenere la Rri.

L’impegno pubblico della ricerca si richiama ad una tradizione che per le università risale alla fine dell’800 (Tapia 2018; Facchini e Vargiu 2021). Sebbene l’idea e le pratiche non siano nuove, negli ultimi decenni si è osservato un crescente interesse per il *public engagement* un po’ in tutto il mondo (GUNi 2014). Parallelamente, anche la ricerca su questi temi è cresciuta in modo significativo a partire dal decennio scorso (Stoker 2018) e una grande varietà di studi e iniziative sul campo è fiorita in diversi ambiti disciplinari in relazione a problematiche di natura sociale, culturale, ecolologica, economica, politica (Fransman 2018).

In Europa, la valutazione intermedia di Horizon 2020 ha confermato che i risultati del programma sono stati relativamente efficaci nel promuovere l’impegno della scienza con la società. Allo stesso modo, il progetto Morri ha osservato progressi piuttosto moderati, anche se con rilevanti differenze da un paese all’altro del continente, in materia di *public engagement* (Peter et alii 2018). In particolare, come si legge nella relazione di valutazione intermedia, “sebbene vi sia un forte sostegno al coinvolgimento della società

civile in Horizon 2020, la stragrande maggioranza (83%) dei rappresentanti delle organizzazioni della società civile intervistati dal Comitato economico e sociale europeo (Cese) concorda o è fortemente d'accordo sul fatto che vi sia una mancanza di scambio di conoscenze tra la comunità scientifica e la società civile” (Ec 2017: 45).

Nel complesso si osserva quindi che, nonostante il crescente interesse per un maggiore impegno pubblico della ricerca e delle università, sono ancora numerosi i fattori di natura istituzionale e politica che ostacolano una maggiore diffusione della Rri in generale e del *public engagement* in particolare. La diffusa pressione verso la mercificazione della conoscenza nei settori della ricerca e dell’educazione superiore gioca sicuramente un ruolo di rilievo primario. Al contempo, alla diffusione globale dei discorsi sull’eccellenza e sulla competitività si associa la crescente fortuna delle varie classifiche e ranking mondiali o nazionali che mai o quasi mai basano le proprie valutazioni su parametri come la cooperazione o l’apertura a un pubblico di non specialisti. Dal punto di vista di chi è chiamato ad amministrare università e centri di ricerca, questa assenza di riconoscimento o di incentivi esterni di fatto connota l’*engagement* come qualcosa di irrilevante e residuale.

Al di là delle dichiarazioni di principio, infatti, l’impegno con soggetti non accademici è generalmente oggetto di specifiche strategie e di investimenti istituzionali laddove si associa a remunerazioni di tipo economico, come i proventi legati alla brevettazione o al reclutamento di studenti. In questi casi appare appropriato parlare più in generale di “terza missione”, o di trasferimento tecnologico, piuttosto che di *public engagement*. Di contro, l’impegno con gruppi e comunità marginali e fragili non presenta margini di redditività immediata, né per università e centri di ricerca e né per i singoli ricercatori, i cui successi e progressioni di carriera sono valutati sulla base di altri parametri.

Più ampiamente, peraltro, Jasanoff (2011) rimarca che l’aumentata domanda di innovazione responsabile e di maggiore impegno pubblico della ricerca e dell’educazione superiore avviene all’interno di un più ampio processo di cambiamenti che questa autrice definisce «costituzionali» e che ne regolano l’organizzazione e il funzionamento. Da questo punto di vista, le evidenze empiriche hanno posto in evidenza da tempo il rischio che il *public engagement* venga intrapreso soprattutto come espediente retorico o come mera tecnologia sociale (Levidov 1998; Irwin 2006).

Ancora una volta, il processo di crescente mercificazione della conoscenza, le spinte verso un’eccessiva competizione e la pervasività del Nuovo management pubblico rafforzano il rischio di un’appropriazione istitu-

zionale impropria del *public engagement*. Un rischio da considerare più che plausibile in un quadro come quello descritto da Jasanoff in cui si è definitivamente consolidato «il percorso di burocratizzazione della ragione tecnica, attraverso la privatizzazione di valori ed emozioni, e l'affidamento di entrambi i tipi di giudizi a esperti specializzati». A fronte di ciò, «l'obiettivo di ogni nuova pratica di *public engagement* dovrebbe essere quello di ristabilire la comunicazione tra le sfere dell'emozione e dell'intelletto, degli affetti e della ragione, dell'immaginazione e dell'argomentazione, che le recenti tendenze procedurali hanno separato nella pratica» (Jasanoff 2011: 636-637).

4. Per un'università responsabile verso le persone e le comunità

L'invito di Jasanoff risuona particolarmente con un passo centrale del nostro Piano nazionale per la ricerca 2021-2027 che con estrema chiarezza mette in relazione la responsabilità della ricerca e la centralità della persona. «Al centro dei processi va posta la persona, il che richiede un'assunzione di responsabilità nelle attività di ricerca e innovazione (Rri Responsible research and innovation)» (p. 25).

Si tratta di invito molto esplicito nella lineare semplicità con cui è formulato, ma non facile da attuare e perseguire. Esistono, infatti, e si possono prospettare approcci, strategie e strumenti istituzionali molto diversi tra loro che esprimono variegate forme di *engagement*, le quali implicano configurazioni molto differenziate dei rapporti tra scienza e società e generano ricadute sociali radicalmente diverse. E tuttavia, anche alla luce di quanto si è osservato finora, è possibile tracciare alcune linee di indirizzo per un'università responsabile e attenta alle persone e alle comunità e che qui possono essere sinteticamente richiamate (per una trattazione più esaustiva, cfr. Hall e Tandon 2021; Vargiu, Tandon e Kaul 2022).

1. Inclusività sociale e promozione della diversità. Un principio chiave dell'istruzione superiore socialmente responsabile è il tipo di inclusione che cerca di valorizzare e promuovere. Un sistema di istruzione superiore socialmente responsabile compie sforzi particolari per accogliere, valorizzare e facilitare la diversità di prospettive, di vita collettiva, di esperienze. Ciò implica il superamento del ruolo storico delle università come “produttrici” delle élite della società, e quindi riprodottrici delle disuguaglianze sociali.

2. Orientamento al benessere collettivo. Si tratta di un aspetto che rimanda allo scopo dell'istruzione superiore nella società e che non può esaurirsi nell'addestramento delle risorse umane per il mercato del lavoro glo-

bale e nella produzione di ricerca e innovazione per alimentare l'economia della conoscenza. Un'università persegue il benessere collettivo ponendo al centro della propria attenzione la formazione della persona come essere umano non individualizzato, riflessivo e capace a sua volta di compiere scelte autonome e responsabili (*homo civicus*: Cesareo e Vaccarini 2006). È altresì un'università aperta alla dimensione comunitaria entro la quale prende forma una concezione di benessere ancorata ai bisogni e alle risorse della comunità stessa.

3. *Riconoscimento e mobilitazione di diversi sistemi di conoscenza e di epistemologie multiple.* L'orientamento alla persona nella sua unicità e alla comunità nella molteplicità delle sue componenti implica la capacità di riconoscere, apprezzare e valorizzare la diversità dei saperi, delle epistemologie e delle culture della conoscenza. L'esperienza della pandemia ha mostrato con chiarezza che la scienza non è onnisciente e che i suoi limiti possono essere superati solo attraverso il dialogo e la mobilitazione di diversi sistemi di conoscenza.

4. *Reattività rispetto al contesto, radicamento nelle comunità e pluralità linguistica.* Una reale mobilitazione di tutti i sistemi di conoscenza attivabili implica la capacità di rispondere al contesto accogliendo il plurale, includendo, mobilitando il dialogo interculturale e l'impegno per lo sviluppo. L'istruzione superiore socialmente responsabile ha radici nelle comunità e risponde al contesto locale in cui è inserita attraverso la capacità di confronto e di dialogo con il mondo. Essa valorizza il ruolo attivo dei cittadini e l'autonomia dei diversi attori del territorio e ne promuove la capacità di attivare innovazione sociale.

5. *Allineamento politico e strategico per promuovere responsabilità e autonomia.* Per essere reattiva al contesto, un'università deve mantenere un significativo grado di autonomia, in modo da poter contribuire efficacemente al benessere della comunità. L'autonomia è una caratteristica distintiva dell'istruzione superiore e una componente fondamentale della responsabilità. Il collegamento tra autonomia e responsabilità può essere favorito attraverso specifiche forme di responsabilità sociale che assicurano un allineamento positivo delle strategie istituzionali con i bisogni della comunità (allineamento strategico e accountability sociale: Vargiu 2014a). Inoltre, le politiche sono efficaci quando esiste un allineamento verticale tra i diversi livelli di governance del sistema (allineamento politico).

6. *Valutazione e promozione oltre la retorica della competizione e le classifiche.* La governance basata sui numeri è sostenuta da narrazioni che legittimano e cristallizzano le disuguaglianze. La retorica dell'eccellenza e della competizione come forze trainanti di una presunta buona scienza è

dannosa per le componenti più vulnerabili e, sul lungo periodo, si rivela tossica per l'intero sistema. Analogamente, l'articolazione dei dispositivi di *ranking* dalla scala globale a quella locale amplifica e cristallizza le disuguaglianze a ogni livello del sistema. Le istituzioni di istruzione superiore socialmente responsabili sono diverse per concezione, struttura, modelli e metodologie e rispondono alla diversità di contesti, comunità, ecologie e sfide con cui sono chiamate a confrontarsi. Sono dunque preferibili forme specifiche di valutazione, concepite attraverso il coinvolgimento attivo dei principali stakeholder della società (Malena et alii 2004; Vargiu 2014a).

7. *Dialogo interdisciplinare e sapere olistico.* La capacità di rispondere alle sfide contemporanee dipende dal superamento della frammentazione del sapere e dell'expertise elitaria (Illich 2008). A tal fine, occorre promuovere un approccio riflessivo e critico alla divisione tra ambiti della conoscenza ed elaborare orientamenti più olistici e pragmatici in grado di sollecitare il dialogo, lo scambio e la contaminazione tra discipline, epistemologie, culture della conoscenza e pratiche diverse. Da questo punto di vista, ad esempio, gli Obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni unite (Sdg – Sustainable development goals) forniscono un quadro di interesse per orientare un cambiamento istituzionale, in quanto facilitano l'allineamento positivo delle diverse componenti dei sistemi di istruzione superiore e favoriscono il collegamento (in prospettiva sempre critica e non riproduttiva delle scelte dominanti) tra le agende politiche e di ricerca e le esigenze della società, agevolandone la messa a sistema lungo una scala che va dal locale al globale.

3. La sostenibilità dell'engagement universitario. Considerazioni a partire da alcune evidenze empiriche

di *Andrea Vargiu, Mariantonietta Cocco e Valentina Ghibellini*¹

La portata e la velocità dei cambiamenti affrontati dalle società di tutto il mondo negli ultimi due decenni del Ventunesimo secolo non hanno precedenti e hanno avuto un profondo impatto sul modo in cui la conoscenza viene oggi prodotta e condivisa. I sistemi e gli istituti di istruzione superiore hanno affrontato profonde trasformazioni e la vita stessa delle persone che lavorano in queste organizzazioni oggi è estremamente diversa da quella dei loro colleghi di trenta o quaranta anni fa.

Mentre alcuni autori hanno sottolineato un progressivo passaggio da quello che hanno definito Modo 1 al Modo 2 del lavoro scientifico (Gib-

¹ Questo saggio è il risultato di una scrittura collettiva. Tuttavia, la paternità di specifiche parti del testo può essere attribuita come segue: Mariantonietta Cocco: paragrafo 4; Valentina Ghibellini: paragrafo 3; Andrea Vargiu: le note introduttive e i paragrafi 1, 2, 5 e 6. Le considerazioni conclusive sono attribuibili ai tre autori. Il lavoro empirico che ha portato a questo articolo è stato reso possibile grazie al supporto e al contributo di varie persone e istituzioni. Gli autori desiderano ringraziare tutti i membri del consorzio Enrich che hanno collaborato attivamente a tutti i livelli dello studio. Un ringraziamento speciale va ai coricercatori della Vrije Universiteit Bruxelles, della Queen's University Belfast, del Dublin Institute of Technology, della Corvinus University Budapest e dell'Université de Lyon che hanno raccolto i risultati e fornito preziosi spunti sui progetti pilota Enrich. Preziosi suggerimenti sono stati forniti anche in varie fasi dello studio dai membri del comitato consultivo di Enrich. Desideriamo inoltre ringraziare Emma McKenna, Henk Mulder e Norbert Steinhäus per aver condiviso i loro pensieri e le loro spiegazioni durante un focus group sui primi risultati emersi dall'indagine. Siamo anche molto grati ai revisori anonimi che hanno fornito spunti e suggerimenti molto utili. Preziosi supporto e utili indicazioni sono arrivati dal Comitato editoriale di Gateways. Naturalmente, la responsabilità delle conclusioni sul processo di ricerca e delle affermazioni qui fatte è esclusivamente quella degli autori di questo articolo. Desideriamo inoltre ringraziare i nostri amici e stimati colleghi di Carl – Community academic research links initiative– presso lo University College di Cork per aver ospitato e supportato Valentina Ghibellini durante, prima e dopo il suo soggiorno di ricerca e formazione a Cork.

bons et al. 1994), si è osservato anche un cambiamento parallelo che si sta verificando nel cuore stesso della principale economia mondiale per quanto riguarda le sue più importanti componenti. Nel 1994, l'economista John W. Kendrick osservò che lo stock di capitale lordo e di investimenti reali lordi nel settore immateriale dell'economia statunitense era, per la prima volta nella storia, superiore a quello del settore materiale. Secondo Kendrick (1994: 6), lo stesso cambiamento era stato rilevato nell'economia degli Stati uniti tra il 1980 e il 1990 e, successivamente, in molti altri paesi (cfr. Roth e Thum 2010 per una panoramica della letteratura). Le statistiche ufficiali considerano la conoscenza e l'informazione come componenti essenziali del settore immateriale, di qui la loro crescente rilevanza come asset strategici per imprese e Stati.

La nozione di “economia della conoscenza”, espressione coniata all'inizio degli anni '60 da Fritz Machlup (1962), è diventata progressivamente cruciale per l'agenda politica della ricerca e dell'istruzione (Godin 2002). L'orientamento neoliberale della politica pubblica e i conseguenti cambiamenti nel settore privato, favoriti dalla progressiva deregolamentazione del mercato, insieme alla trasformazione del commercio mondiale e a nuove forme di distribuzione del lavoro, sono alcune delle componenti più rilevanti del cambiamento strutturale che ha portato alla progressiva mercificazione e “marketizzazione” della conoscenza nell'ultima parte del Ventesimo secolo e nei primi due decenni del Ventunesimo. Parallelamente – sia come conseguenza che come fattore trainante – le istituzioni pubbliche di tutto il mondo, tra cui le istituzioni di istruzione superiore, sono state chiamate ad adottare nuovi assetti organizzativi e di governance in linea con le direttive del New public management (Clark 2002; Hood 1995). Consideriamo questo contesto una sfida per le forme di *engagement* che si basano su principi e pratiche come la cooperazione, la democrazia e il valore pubblico della conoscenza.

Inoltre, insieme alle profonde conseguenze del radicale cambiamento tecnologico, sono emersi approcci totalmente diversi rispetto al modo in cui la conoscenza viene governata, prodotta e utilizzata. Stilgoe, Owen e Macnaghten (2013: 1568) osservano che «Nella seconda metà del Ventesimo secolo, [...] la scienza e l'innovazione si sono sempre più intrecciate e formalizzate all'interno della politica di ricerca [...], e [...] il potere della tecnologia di produrre sia benefici che danni è diventato più chiaro.» Secondo questi autori, ciò implica una ridefinizione del valore pubblico della scienza e dei regimi di produzione della conoscenza. Parallelamente, i progressi tecnologici intervenuti nella raccolta e nella condivisione delle informazioni hanno aperto alla possibilità, per un numero e una varietà crescente di

persone, di partecipare ai processi di elaborazione del sapere scientifico. Di qui l'intensificarsi di pratiche di ricerca che tendono a ibridare contributi di esperti e non esperti e, più in generale, la crescente diffusione della Scienza aperta.

1. Campo d'indagine e direttive della ricerca empirica

Lo scenario sinteticamente delineato rappresenta una sfida per la ricerca considerata impegnata e per la collaborazione tra università e comunità, in particolare per le iniziative che mirano espressamente ad assicurare una continuità strutturale. Questo scenario fornisce il quadro di riferimento per una domanda di ricerca decisiva che riguarda il se e il come la ricerca e la didattica *engaged* possano persistere ed eventualmente evolversi in un contesto così complesso. Per affrontare una questione di così ampia portata, la nostra ricerca si è concentrata sugli aspetti della sostenibilità e della vulnerabilità degli Science shop (o, in italiano, “Sportelli della scienza”) che aderiscono alla rete Living knowledge, che hanno avuto origine nei Paesi bassi all'inizio degli anni '70. Proprio questo dato li rende un caso di studio particolarmente interessante ai fini della nostra indagine, ossia il fatto che la loro esistenza abbracci gli ultimi cinquant'anni, un periodo in cui si sono verificati i principali cambiamenti sopra descritti. In questo quadro evidenzieremo alcuni momenti chiave della storia del movimento degli Science shop; esamineremo le pratiche attuali e le modalità operative e attingeremo alla ricerca empirica per identificare le competenze, azioni e strategie che possono rafforzare la capacità organizzativa necessaria a garantire la durabilità di questi partenariati università-comunità nel futuro. Per fare ciò, prenderemo le mosse da alcuni risultati di due distinti programmi di ricerca e studio empirici riguardanti gli Science shop in Europa. Fin da ora pare opportuno anticipare che uno dei risultati principali rimanda alle specificità dei contesti di riferimento. A fronte di questa difficoltà di generalizzazione, evidenzieremo alcune regolarità e costanti che emergono dall'osservazione empirica.

In realtà, i due filoni di indagine hanno avuto origine da domande di ricerca alquanto diverse. Tuttavia, guardando retrospettivamente ai due insiemi di dati relativamente specifici emersi dai due studi, ci siamo resi conto che possono essere collegati per convergere in un quadro analitico comune che qui viene presentato e discusso. La prima serie di dati fornisce statistiche descrittive che illustrano alcune delle caratteristiche principali della struttura organizzativa e del modus operandi degli Science shop. Inol-

tre, pone le basi per un’ulteriore analisi del secondo filone di ricerca, in quanto i risultati della survey tramite questionario dimostrano che le relazioni costituiscono una componente cruciale sia del processo di lavoro sia dei risultati degli Science shop. Questa acquisizione fornisce la chiave analitica che verrà sviluppata di seguito per presentare e analizzare alcune delle evidenze emerse dalla valutazione tra pari del progetto Enrich², il nostro secondo filone di ricerca.

A questo proposito verranno utilizzati due strumenti di analisi: il *knowledge brokering* e il *boundary spanning*. Il primo viene utilizzato principalmente per far luce sul ruolo degli Science shop nel processo di (co)produzione della conoscenza. Riteniamo che il ricorso a questa nozione possa utilmente contribuire al dibattito sulle abilità e competenze necessarie per organizzare e gestire un insegnamento e una ricerca impegnati. Viene quindi considerata principalmente per il suo valore euristico nell’analisi del lavoro individuale e della sua dimensione organizzativa.

Benché parzialmente sovrapponibile alla nozione di *knowledge brokering*, quella di *boundary spanning* verrà di seguito utilizzata per articolare l’analisi degli elementi che caratterizzano il lavoro degli Science shop a un livello più strategico. In particolare, introduciamo una distinzione tra *boundary spanning* “strumentale” e “strategico”. Il primo si riferisce al livello operativo e organizzativo: questa è la declinazione analitica del concetto che si ritrova comunemente in letteratura. Dalle nostre evidenze empiriche emerge un’ulteriore dimensione funzionale del *boundary spanning* che definiamo ‘strategica’ per qualificare uno specifico ambito di azioni che può essere osservato a diversi livelli, intra e interistituzionali, per garantire la sostenibilità e la durabilità nel tempo delle strutture che supportano l’*engagement* accademico.

2. Metodologia

Nel primo segmento di ricerca, agli Science shop basati in Europa è stato proposto un questionario finalizzato ad ottenere statistiche di tipo essenzialmente descrittivo, prima di intraprendere gli studi di caso e i focus group, che avrebbero invece generato una conoscenza e una comprensione più approfondite. Sono stati invitati a compilare il questionario online tutti i membri europei della rete Living knowledge, registrati sul suo sito web al

² Maggiori informazioni in coda al volume.

momento dell’indagine (2016). Nonostante le numerose sollecitazioni, solo 25 organizzazioni su 65 hanno risposto. Pertanto, i dati riportati provengono da un totale di 20 questionari, ovvero il 30% circa della popolazione interessata. Questo tasso di risposta generalmente viene considerato normale per i questionari autosomministrati. Tuttavia, occorre sottolineare che questa percentuale di risposta, assieme all’autoselezione dei rispondenti non consentono, evidentemente, una generalizzabilità dei risultati.

Al fine di dare profondità di analisi ai dati emersi dalla survey si è organizzato un focus group con tre persone chiave della rete Living knowledge, scelte per la loro conoscenza e per l’esperienza di operatività maturata negli Science shop: Emma McKenna (coordinatrice dello Science shop della Queen’s University di Belfast), Henk Mulder (coordinatore del Beta Wetenschapswinkel presso l’Università di Groningen) e Norbert Steinhaus (membro del consiglio di Wissenschaftsladen Bonn: lo Sportello della scienza di Bonn).

Inoltre, per integrare le informazioni emerse dalla survey e dal focus group e per acquisire elementi di comprensione più approfonditi delle problematiche e delle dinamiche osservate, si è fatto ricorso a un’attività di osservazione partecipante e di analisi strutturata dei documenti degli Science shop in Irlanda (7 mesi) e in Italia (12 mesi).

Il secondo filone di ricerca preso in considerazione in questo articolo riguarda la valutazione formativa e sommativa del progetto Enrich volto ad incorporare la Ricerca e l’innovazione responsabile (Rri) nei programmi di studio dell’istruzione superiore attraverso gli Science shop. Questa ricerca è stata guidata principalmente da domande orientate a comprendere l’efficacia interna ed esterna del progetto, come “Cosa funziona (o non funziona)?” e “Come e perché accade questo?”

Lo studio ha riguardato principalmente la sperimentazione da parte dei membri del partenariato del progetto Enrich di attività volte a inglobare la Rri nelle proprie istituzioni di appartenenza. In totale, sono stati realizzati 150 progetti pilota che hanno coinvolto più di 6.000 studenti iscritti principalmente in corsi di laurea triennali e magistrali e hanno interessato diverse discipline nell’ambito di 79 corsi universitari. In conformità con gli obiettivi del progetto, 231 organizzazioni della società civile sono state coinvolte nella pianificazione e realizzazione dei progetti pilota. Gli undici partner del progetto Enrich che hanno condotto i progetti pilota hanno rappresentato i casi di studio dai quali sono derivati i dati empirici per quello che di seguito chiameremo lo studio Enrich.

Le evidenze empiriche sono state raccolte dai partecipanti al progetto attraverso attività di valutazione tra pari basate su tecniche di ricerca appro-

fondite e non standardizzate come interviste non strutturate e semi strutturate, focus group, analisi di documenti e osservazione partecipante. Gli intervistati e i partecipanti ai focus group erano generalmente i responsabili dei progetti pilota e altri stakeholder primari, come docenti, studenti e membri delle organizzazioni della società civile (per maggiori dettagli, si veda Vargiu 2018). I risultati emersi dagli esercizi di valutazione tra pari sono stati condivisi sia con i partner di Enrich, sia con i componenti dell'Advisory board del progetto, mediante rapporti singoli che sono stati progressivamente combinati e riorganizzati sulla base degli spunti e delle intuizioni emerse dal lavoro collettivo di lettura e analisi delle informazioni raccolte.

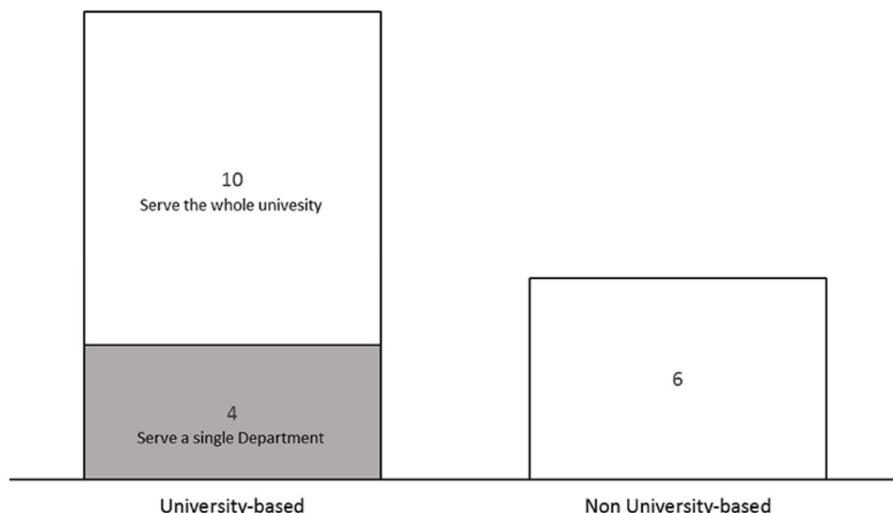
3. Origini e caratteristiche principali degli Science shop

Gli Science shop sono entità organizzate orientate all'*engagement* che sono spesso ricondotti nel quadro di una definizione che li colloca all'interno di un «movimento». Come già accennato, hanno avuto origine nei Paesi bassi negli anni '70, ma oggi sono organizzati in tutta Europa in una rete informale chiamata Living knowledge (Lk). Gli Science shop rappresentano un modo peculiare di organizzare il rapporto tra scienza e società. Operano con modalità differenti, ma con un approccio essenzialmente collaborativo (Mulder e De Bok 2006) e all'interno di un quadro operativo comune concepito per rispondere alle domande di ricerca che provengono dai cittadini e dalle Organizzazioni della società civile. Si tratta spesso di unità di ricerca che operano in ambito universitario, ma esistono diversi Science shop che sono promossi dalle stesse organizzazioni della società civile; mentre altri ancora sono di natura mista e che si collocano a cavallo tra accademia e società civile (spesso organizzazioni di terzo settore). Solitamente, gli Science shop agiscono come intermediari che gestiscono progetti di ricerca attraverso il coinvolgimento sinergico di diversi attori, quali studenti, organizzazioni della società civile, cittadini e ricercatori. Il coinvolgimento attivo e diretto degli studenti è una caratteristica distintiva degli Science shop. Un progetto di Science shop viene realizzato solitamente dagli studenti sotto la supervisione scientifica di tutor accademici. Generalmente, queste attività si intrecciano con le ordinarie attività didattiche e di ricerca (Mulder e De Bok 2006; Zaal e Leydesdorff 1987). Ciò garantisce costi relativamente bassi del processo di ricerca, insieme alla robustezza scientifica dei suoi risultati, che sono rafforzati attraverso l'articolazione

sinergica della ricerca, dell'insegnamento e della Terza missione, declinata come "servizio" dell'università nei confronti della società.

I risultati della nostra raccolta dati tramite i questionari compilati da venti Science shop confermano ampiamente quanto detto sopra: il termine 'Science shop', in realtà, non designa tanto uno specifico modello gestionale, organizzativo o istituzionale, quanto piuttosto una peculiare modalità organizzativa delle relazioni tra scienza e società in un quadro comune di azione e sulla base di un insieme di principi condivisi (Fischer, Leydesdorff e Schophaus 2004; Gnaiger e Martin 2001; Mulder et al. 2001). Secondo Fischer et al. (2004), ciò dipende in gran parte da quattro fattori interconnessi, spesso legati al luogo e al momento in cui lo Science shop è stato istituito: (1) condizioni della società civile e della comunità delle organizzazioni che essa esprime; (2) cultura politica e discorso pubblico; (3) risorse; (4) politica scientifica. Dalla nostra indagine è emerso che su venti Science shop che hanno compilato il questionario, quattordici operavano all'interno dell'università (dieci servivano l'intero ateneo e quattro lavoravano per un dipartimento), mentre sei Science shop non avevano una sede universitaria di riferimento (grafico 1). Inoltre, come mostra la Tabella 1, la maggior parte degli Science shop lavorava annualmente su un numero relativamente modesto di progetti che tendevano a coinvolgere un numero limitato di studenti (in generale uno-due al massimo) e di loro tutor.

Graf. 1 – Tipologia degli Science shop che hanno risposto al questionario



A questo proposito, lo studio Enrich ha permesso di operare una distinzione tra quello che abbiamo definito un approccio “leggero” e uno “profondo”, rispetto al coinvolgimento degli studenti. Il primo prevede la partecipazione di un numero maggiore di studenti per periodi di tempo relativamente brevi e generalmente implica interazioni deboli con gli stakeholder esterni. È stato il caso, ad esempio, degli *hackathon* che hanno coinvolto gli studenti per un’intera giornata per affrontare un problema della comunità. Al contrario, un approccio ‘profondo’ è caratteristico di un progetto “classico” di Science shop che riguarda solo uno o più studenti che si impegnano in modo intenso e articolato con i partner della comunità in un arco di tempo medio-lungo. Questi due tipi ideali richiedono la mobilitazione di capacità diverse e danno luogo a risultati piuttosto differenti tra loro. A condizione che siano disponibili le necessarie risorse operative, essi sono compatibili tra loro e si è osservato che vengono generalmente utilizzati per coinvolgere gli studenti in diverse fasi del loro percorso di studi e del loro livello di maturazione dell’*engagement*.

Tab. 1 – Progetti, studenti e tutor coinvolti (Valori mediani e variabilità della distribuzione)

		Mediana	Minimo	Massimo	Quartile inferiore*	Quartile superiore*
Per anno	Progetti	5,0	3,0	63,0	3,5	10,5
	Studenti	15,5	2,0	273,0	3,5	44,5
	Tutor	5,5	2,0	25,0	2,3	10,8
Per progetto	Studenti	1,7	0,2	18,8	1,0	4,4
	Tutor	0,9	0,2	2,8	0,4	1,6
Per studente	Tutor	0,5	0,1	2,0	0,1	1,0
	ECTS **	5,0	0,3	12,0	1,4	11,8

*I quartili sono calcolati escludendo i valori estremi.

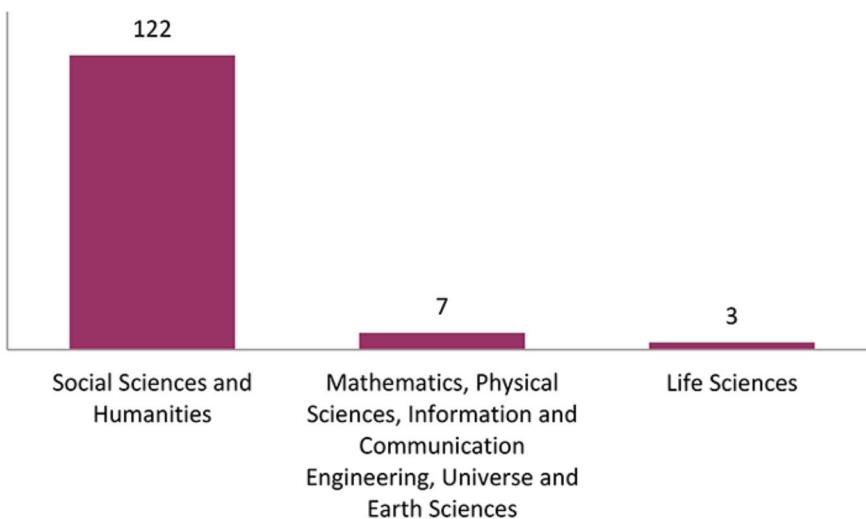
** ECTS è l’acronimo di European Credit Transfer System: designa la misura standard per calcolare il carico di lavoro di studio associato ad un’attività di apprendimento.

Nel prosieguo di questo scritto sosterremo che l’eterogeneità delle forme di Science shop osservata sul campo, insieme alla flessibilità connessa alle sue dimensioni relativamente piccole, potrebbero essere due fattori rilevanti che hanno permesso la persistenza di queste esperienze nel tempo, nonostante le turbolenze e discontinuità sul piano istituzionale e politico.

Un interessante risultato emerso dall’analisi dei questionari è stato il cambiamento nel tempo del focus disciplinare dei progetti degli Science

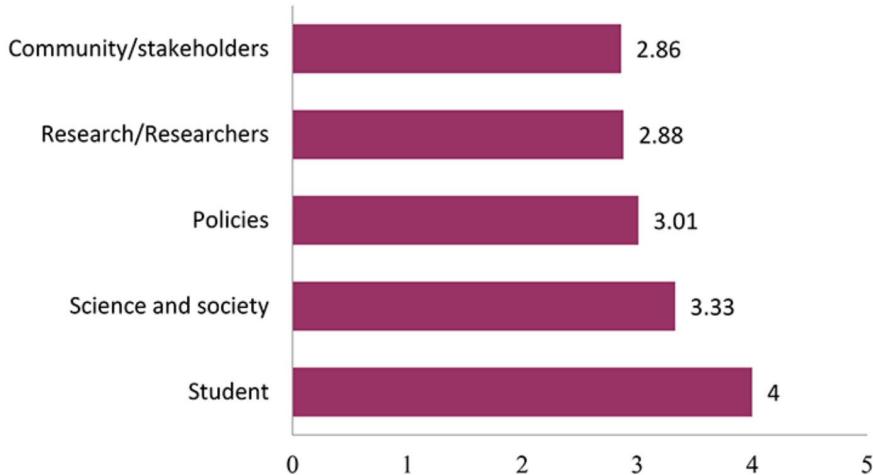
shop. Le origini del movimento degli Science shop nei Paesi bassi, circa cinquanta anni fa, sono strettamente connesse con la crescente attenzione che in quegli anni si registrava verso le questioni ambientali. Pertanto, i primi Science shop olandesi, benché orientati a un lavoro di tipo interdisciplinare, si focalizzavano spesso sulla chimica e su altre scienze ‘dure’ (Wachelder 2003). Ben diverso è il caso dei nostri rispondenti, che oggi gestiscono progetti quasi esclusivamente centrati sulle scienze sociali e umanistiche (grafico 2). Dai colloqui realizzati successivamente con gli esperti, è emerso che questo cambiamento trova ragione probabilmente nella maggiore familiarità che ricercatori e studenti di scienze sociali hanno con approcci partecipativi centrati sulla comunità, da cui deriva quindi un maggiore interesse e disponibilità ad impegnarsi in un progetto Science shop. Questo spostamento di focus dalle scienze dure a quelle sociali e umanistiche denota peraltro la difficoltà per le prime di rinnovare il proprio impegno a lavorare con gli stakeholder della società, quanto meno attraverso l’approccio degli Science shop.

Graf. 2 – Numero di progetti per area scientifica nel corso di un anno

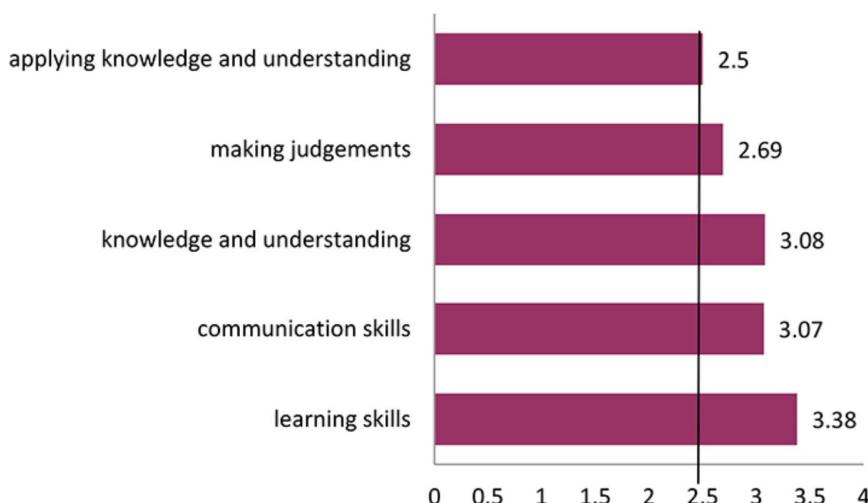


Sul piano dell’impatto, gli intervistati considerano gli studenti come i principali beneficiari delle attività svolte, seguiti dal rapporto tra scienza e società (grafico 3).

Graf. 3 – Stakeholder maggiormente interessati secondo i rispondenti



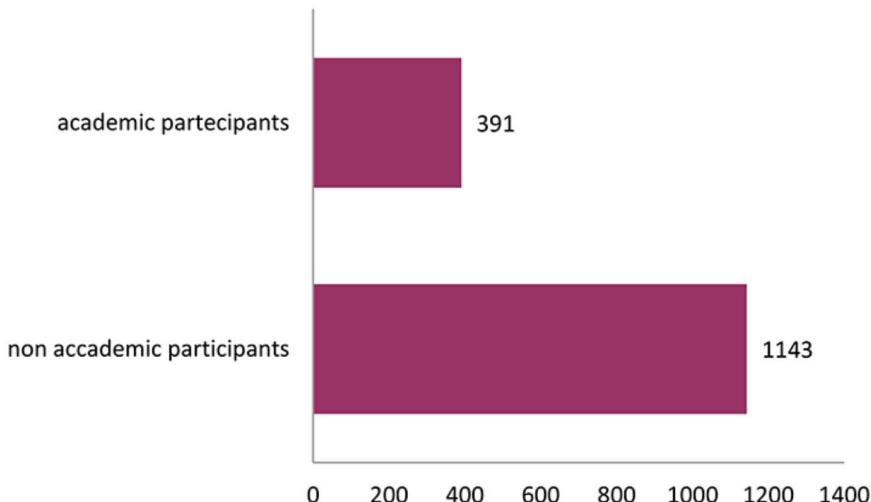
Graf. 4 – Giudizio circa le componenti di apprendimento maggiormente interessate da progetti di Science shop



Sorprendentemente, ritengono che i membri della comunità e gli altri stakeholder non accademici ne beneficiino in minore misura. Per gli studenti, il coinvolgimento nei progetti Science shop ha comportato delle esperienze di apprendimento che, in particolare, hanno investito tutte e cinque le dimensioni prese in considerazione dai descrittori di Dublino (grafico 4)

- Conoscenze e comprensione
- Applicazione della conoscenza e della comprensione
- Formulazione di giudizi
- Comunicazione
- Capacità di apprendimento permanente³

Graf. 5 – *Tipo di partecipanti a incontri pubblici nell'arco di 12 mesi*

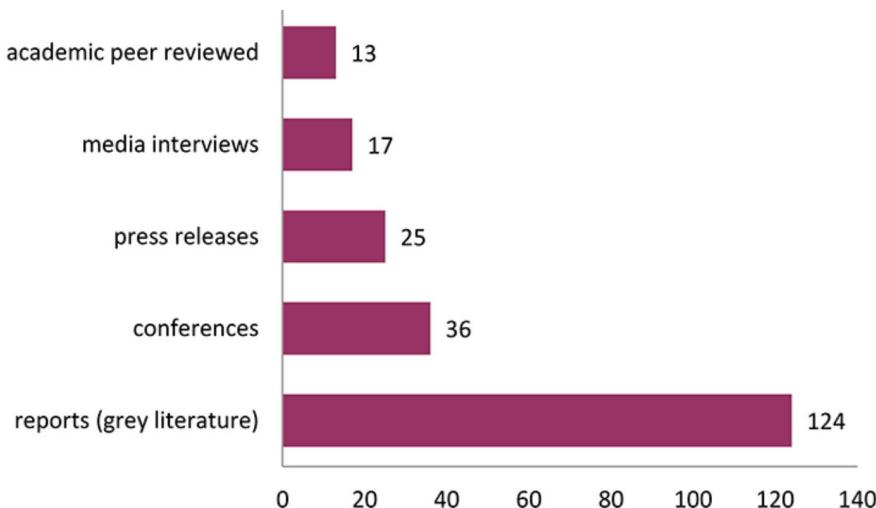


Oltre all'impatto sugli studenti, gli intervistati hanno dato rilievo alle potenzialità che gli Science shop esprimono nell'influenzare diffusamente le relazioni tra scienza e società e le politiche ad esse correlate. Questo aspetto è reso evidente dall'ampio e diretto coinvolgimento del pubblico negli eventi aperti, dove le stime dei nostri rispondenti indicano una partecipazione di non accademici quasi tre volte superiore rispetto a quella del personale accademico (grafico 5). I metodi di divulgazione confermano ulteriormente questa tendenza a privilegiare forme di comunicazione non necessariamente destinate al mondo accademico. Secondo le risposte fornite da quindici rispondenti, la gran parte dei risultati del progetto ha assunto la forma di report di “letteratura grigia”, mentre le restanti forme di divulgazione, come conferenze e comunicati stampa, sono state concepite preva-

³ <https://ec.europa.eu/education/ects/usersguide/glossary/en.htm>.

lentemente per raggiungere un pubblico non accademico ed ammontano a circa il 36% del totale complessivo (grafico 6).

Graf. 6 – Totale prodotti nell’arco di 12 mesi

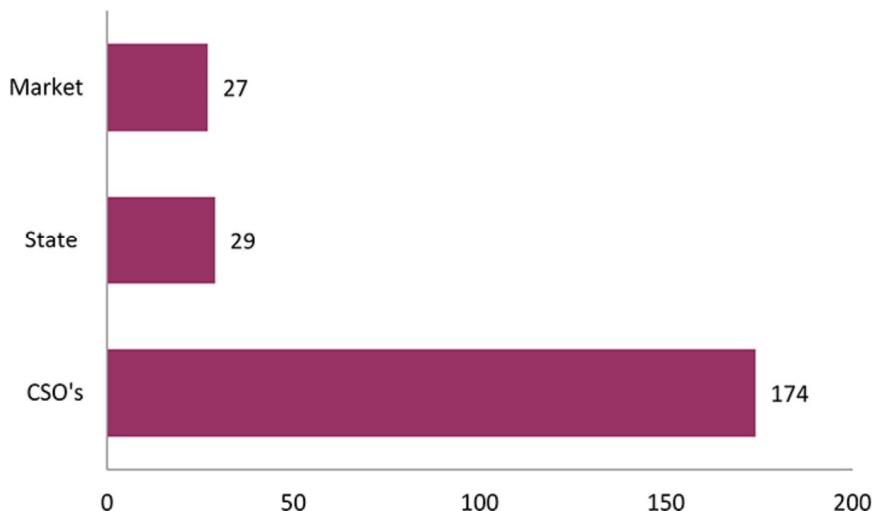


In sintesi, i risultati dell’indagine indicano un duplice focus dei progetti degli Science shop sugli studenti e sugli stakeholder non accademici. Questa tendenza è del tutto coerente con l’ispirazione originale e l’orientamento generale della ricerca *bottom-up* (dal basso) tipici dell’approccio degli Science shop che li distinguono da altri tipi di iniziative volte a colmare il divario tra scienza e società. In accordo con la letteratura, Farkas (1999: 35) ricorda che, nei primi tempi, chi si rivolgeva agli Science shop doveva:

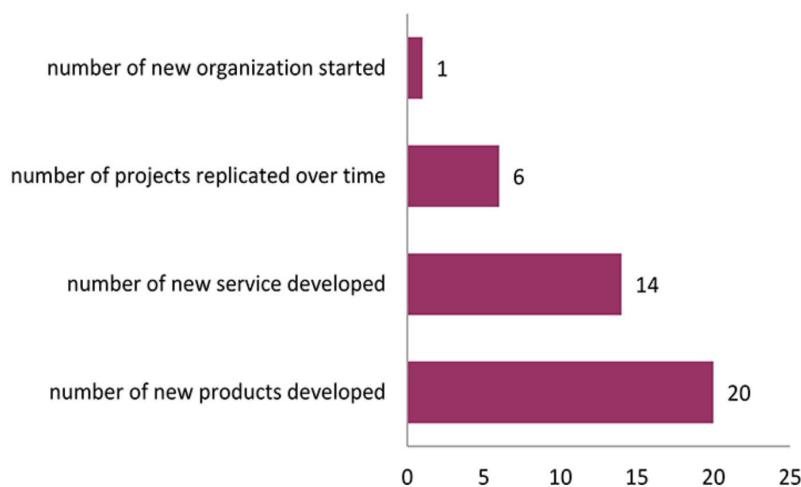
- non avere fini commerciali (e quindi consentire che tutta la ricerca fosse pubblica)
- essere in grado di apportare un cambiamento concreto sulla base della ricerca
- disporre di risorse finanziarie limitate per condurre la ricerca.

Nonostante un limitato numero di progetti volti a supportare anche organizzazioni for profit, questa sembra essere ancora la regola per la maggior parte dei progetti (tre su quattro) menzionati dai nostri intervistati. La presenza di progetti provenienti da attori statali o di mercato indica, ancora una volta, la varietà delle possibili attività degli Science shop all’interno di questo quadro operativo comune (grafico 7).

Graf. 7 – Origine dei progetti nell'arco di 12 mesi



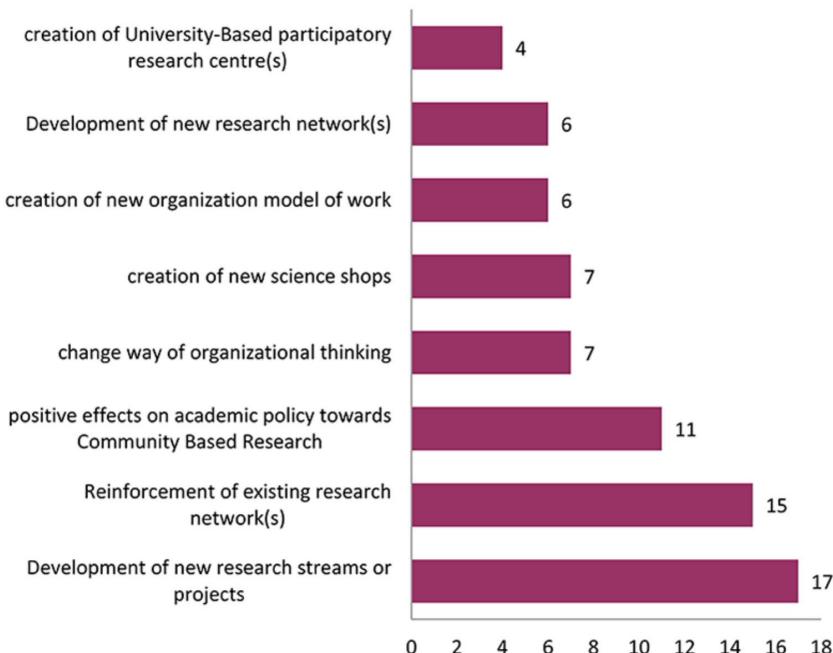
Graf. 8 – Esiti di rilievo nell'arco di 12 mesi



Un'ultima domanda si è focalizzata sui risultati conseguiti in un anno di attività: le risposte di tredici Science shop hanno indicato nuovi prodotti e nuovi servizi come risultati più comuni (grafico 8). Nel lungo termine, i ri-

sultati hanno generato un impatto più ampio: in effetti, alcuni dei cambiamenti segnalati dai rispondenti sono piuttosto concreti e riguardano ad esempio la creazione di nuovi Science shop o di centri di ricerca partecipativa (grafico 9). Nondimeno, la maggior parte degli esiti riportati sono di natura immateriale e prevalentemente relazionale e, in quanto tali, riflettono chiaramente quella che è l'essenza del ruolo svolto dagli Science shop.

Graf. 9 – Cambiamenti di rilievo generati nell’arco di 12 mesi



4. Knowledge brokering, boundary spanning e allineamento tra livelli

Come detto, il ruolo principale degli Science shop è quello di agire da intermediari tra università e società. Solitamente lo fanno attivando relazioni tra studenti, docenti e organizzazioni esterne all'università. Quindi, la componente essenziale della funzione dello Science shop è quella relazionale. Un approfondito studio sui processi di trasformazione degli Science shop olandesi (Wachelder 2003: 262-263) ha evidenziato che l'intermediazione è un'attività chiave costante, indipendente dalla struttura, dalla forma organizzativa o dallo scopo dello Science shop. Ciò è in linea con quanto

osservato anche nei casi di studio Enrich, in cui la mobilitazione di diversi attori e delle loro capacità e conoscenze all'interno e all'esterno dell'università, richiedeva un'azione esperta di *knowledge brokering* e un'adeguata infrastruttura operativa/organizzativa. Quest'ultima è nata come una peculiare forma di gestione della conoscenza nel settore privato per facilitarne la circolazione all'interno e tra le organizzazioni (Cooper 2014; Oldham e McLean 1997).

Ad esempio, il nuovo Science shop di Vilniaus Technologiju ir Dizaino Kolegija (Lituania) ha condotto diverse attività pilota nell'ambito del progetto Enrich. Uno di questi ha coinvolto quattro studenti del Corso di laurea triennale in Graphic design nel lavoro sulla grafica promozionale per un famoso mercato dei fiori a Vilnius. Un altro progetto pilota ha coinvolto un altro studente dello stesso corso di laurea nell'ideazione di un sistema di informazione visiva per gli Archivi di letteratura e arte lituani, mentre altri due studenti di Graphic design hanno lavorato a un progetto di valorizzazione dei siti commemorativi dei tram trainati da cavalli a Vilnius. Nella sua relazione su questo caso di studio, il valutatore ha riferito che:

Nel corso di tutti i progetti pilota, gli studenti si sono impegnati in un'esperienza di apprendimento nella vita reale mentre lavoravano con i partner su progetti sviluppati in collaborazione con loro. In tutti i casi, il docente ha lavorato a lungo con il partner per progettare il brief per i progetti pilota per assicurarsi che fossero utili [...]. In ciascun caso, si è chiesto agli studenti di reagire al brief predisposto dal docente e dal partner, di riflettere costantemente e comunicare le proprie aspettative e quelle dei partner, nonché di valutare e incorporare il feedback nel progetto man mano che questo si sviluppava.

L'intero processo ha richiesto un continuo e intenso lavoro di intermediazione da parte del personale dello Science shop locale. Ciò si è reso necessario, in particolare, per attivare e facilitare le relazioni tra i diversi stakeholder individuali e collettivi, garantire la qualità dell'*engagement*, gestire le aspettative e i potenziali conflitti, assicurare un ambiente di apprendimento sicuro per studenti e studentesse e creare e rafforzare le basi per la futura cooperazione con e tra gli attori coinvolti.

Come sottolineano Ward, House e Hamer (2009: 268), «il [concetto di] *knowledge brokerage* può essere riferito a individui, organizzazioni o strutture». Gli Science shop sono strutture che agiscono come *knowledge broker* e le competenze di *knowledge brokering* sono un requisito fondamentale per le persone che lavorano negli Science shop, così come in qualsiasi unità di *public engagement*. Il concetto di *knowledge brokering* incorpora la complessità dell'intermediazione e consente di andare oltre le visioni sem-

plicistiche su cui si fondano concetti come trasferimento della conoscenza o comunicazione e disseminazione (Davies, Nutley e Walter 2008). Di qui la profonda diversità delle competenze necessarie per un’adeguata mobilitazione della conoscenza, al fine di garantire un maggiore impatto delle attività di ricerca. Nel contesto della engaged scholarship, il *knowledge brokering* è collegato a concetti quali quelli di democrazia della conoscenza e giustizia epistemica (Hall e Tandon 2017).

Bayley et al. (2018) arrivano a identificare un insieme di ottanta diverse competenze, classificate in undici categorie che compongono quello che definiscono un «quadro di competenze per la mobilitazione della conoscenza». Nel corso dello studio Enrich, questa varietà di competenze è stata osservata in diversi contesti e come caratteristica chiave del personale degli Science shop che integra le abilità dei ricercatori nel garantire la mobilitazione di diversi tipi di conoscenza durante il processo di ricerca. Queste sono le tipiche funzioni di collegamento e di potenziamento dei *knowledge broker*; tuttavia, nei progetti degli Science shop si possono notare alcune funzioni più specifiche. Il coinvolgimento degli studenti nelle attività implica, infatti, che le competenze di intermediazione mobilitate durante il processo diventino una componente chiave della loro esperienza di apprendimento. Lo si è riscontrato sia con riguardo ai risultati di apprendimento che ai principi pedagogici.

Questo ci induce a ritenerere che il *brokering* non solo implichi un lavoro specifico *con le relazioni*, ma anche un lavoro *sulle relazioni*. In altri termini, l’intermediazione è un processo che si basa sulle relazioni e che genera relazioni. Il grafico 9 mostra chiaramente che tra i principali risultati delle relazioni di intermediazione ci sono appunto... le relazioni. Ciò che non abbiamo rilevato attraverso i questionari, ma che è stato possibile percepire attraverso l’osservazione attenta dei casi studio, è stato l’impatto meta-relazionale del *brokering* sulla didattica. Un’ulteriore osservazione che emerge dallo studio Enrich, e che è pienamente in linea con alcuni dei dati mostrati nel grafico 7, è l’impatto più generale che alcuni progetti degli Science shop possono avere non solo tra le organizzazioni ma anche all’interno delle organizzazioni. Si tratta di una questione che viene spesso sollevata nella letteratura sul *knowledge brokering* ed è anche specificamente affrontata attraverso la nozione di *boundary spanning* (Meza-Guaneros e Martin 2016).

Basandosi sul fondamentale lavoro di Friedman e Podolny (1992), Weerts e Sandmann (2010, p. 638) concettualizzano il *boundary spanning* come segue:

... il *boundary spanning* può essere considerato sia a livello individuale che organizzativo. A livello individuale, gli *spanners* sono gli attori e i principali responsabili dell'interazione con i componenti esterni alla loro organizzazione. ... Nel contesto del *community engagement*, gli *university spanners* svolgono funzioni di insegnamento e apprendimento per promuovere la comprensione reciproca tra l'istituzione e i membri della comunità.

Suggeriscono inoltre che:

... il *boundary spanning* non è limitato alla descrizione del lavoro individuale; piuttosto, si riferisce a strategie istituzionali più ampie per impegnarsi con partner esterni. Questa definizione più ampia di *boundary spanning* suggerisce che le relazioni istituzionali con i partner della comunità sono stratificate e possono servire a vari scopi e a più livelli.

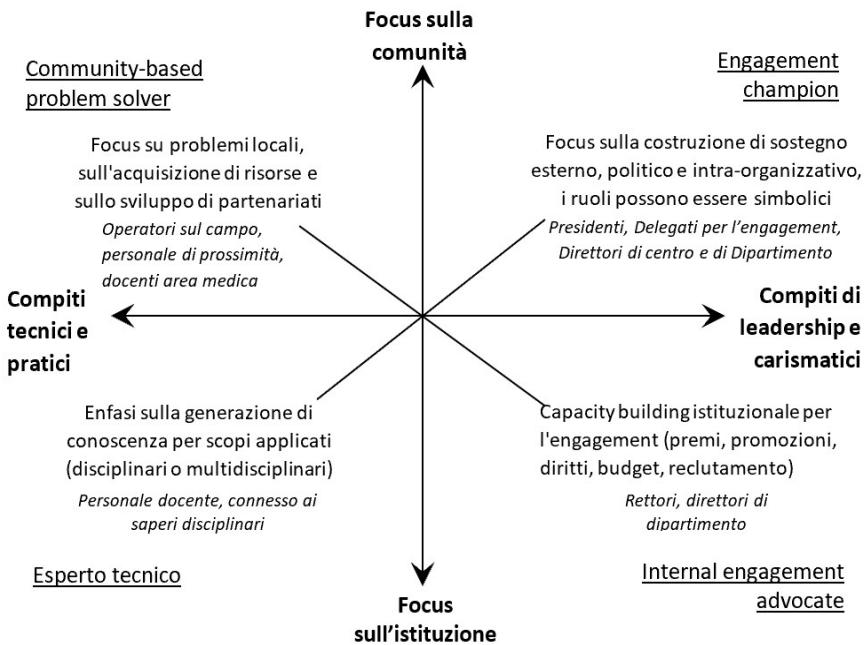
A partire da uno studio empirico basato sull'attenta osservazione di sei istituzioni, Weerts e Sandmann identificano quattro tipi ideali di *boundary spanners* che svolgono diversi tipi di funzioni a seconda dei tipi di compiti principalmente svolti e dell'orientamento prevalente verso l'istituzione o la comunità. I diversi tipi sono sintetizzati in un diagramma di quattro quadranti che è riportato nella figura 1.

La maggior parte dei casi osservati nello studio Enrich può essere collocata nei due quadranti di sinistra. Tuttavia, il diagramma di Weerts e Sandmann suggerisce che gli Science shop possono svolgere anche altri ruoli di minore importanza. Ad esempio, alcuni Science shop talvolta intraprendono attività di supporto esterno, di natura politica e intra-organizzativa. Ritorneremo su questo aspetto più avanti.

Weerts e Sandmann associano i tipi ideali sul lato destro del diagramma a ruoli di leadership all'interno delle istituzioni, più legati alla pianificazione strategica e al processo decisionale. Sono pertanto cruciali per l'istituzionalizzazione e il consolidamento del *community engagement*.

Si tratta chiaramente di una visione schematica che inevitabilmente riduce la complessità dei compiti e dei ruoli rispetto a come vengono effettivamente svolti. In quanto *knowledge broker*, il personale degli Science shop si impegna più come «risolutore di problemi della comunità» o come «esperto tecnico», mentre le responsabilità istituzionali connesse all'effettiva sostenibilità degli Science shop richiedono quelli che, nello schema di Weerts e Sandmann, vengono definiti «compiti di leadership socio-emotivi». L'area destra del diagramma è chiaramente connessa alle dinamiche di potere: una questione che affronteremo più esplicitamente in seguito.

Fig. 1 – Compiti e ruoli dei boundary spanners che assicurano il community engagement nelle università pubbliche (Weerts e Sandmann 2010: 651)



Il rapporto di valutazione tra pari di Enrich su un'esperienza della Vrije Universiteit di Bruxelles evidenzia il fondamentale ruolo di supporto intra-organizzativo svolto dal senior management nel garantire il recepimento di progetti pilota proposti dal personale accademico. Inoltre, il rapporto sottolinea l'importanza di questo lavoro relazionale nel garantire l'adozione strutturale delle iniziative attraverso un lavoro complementare di *boundary spanning*: si tratta di un *boundary spanning* verticale intra-organizzativo da parte del senior management, insieme al lavoro diretto del personale dello Science shop con gli accademici che gestiscono i progetti sul campo. Ciò è stato associato a un'azione orizzontale inter-organizzativa attuata dallo Science shop con i partner della comunità. Nel complesso, questa esperienza ha favorito importanti sviluppi istituzionali per l'università, come afferma il rapporto di valutazione tra pari: «Questo progetto ha consentito di intraprendere i primi passi verso una collaborazione tra le Direzioni generali della ricerca e dell'istruzione», che prima erano molto meno collegate. Nel complesso, conclude il rapporto, «Enrich ha incentivato lo sviluppo di migliori relazioni all'interno dell'università e ha spinto verso l'inclusione strategica».

Questo caso dimostra che il lavoro relazionale volto a coltivare connessioni tra i diversi lati del diagramma (sinistra-destra; alto-basso) è cruciale ai fini del miglioramento e della promozione del *community engagement*, oltre ad essere fondamentale per rafforzare le condizioni istituzionali generali utili a favorire la continuità e la sostenibilità delle unità di *community engagement*. Ciò suggerisce che un sistematico *boundary spanning* che attraversa i diversi quadranti del diagramma è un compito chiave per affrontare il consolidamento e la continuità degli Science shop.

5. Superare la fragilità e garantire la sostenibilità degli Science shop

Queste osservazioni conducono la nostra discussione alla questione cruciale della sostenibilità degli Science shop e, più in generale, delle unità di *community engagement*. Oltre ai punti di forza degli Science shop, lo studio Enrich ne ha evidenziato anche la potenziale vulnerabilità. Come rilevato in precedenza, la maggior parte degli Science shop esaminati sono entità piuttosto piccole che gestiscono un numero relativamente basso di progetti all'anno. Si tratta spesso di unità che si affidano al lavoro di poche persone o addirittura di una sola figura di riferimento. Nonostante i vincoli di bilancio, la complessità dei compiti e delle competenze legati al *knowledge brokering* e al *boundary spanning* brevemente evidenziati sopra, rende il reclutamento di personale qualificato dello Science shop e la loro formazione particolarmente impegnativo. Ad esempio, Wachelder (2003: 258) ha descritto gli Science shop di Eindhoven e Utrecht, nei Paesi bassi, nel modo seguente: «A Eindhoven, la gestione dello Science shop di chimica è ancora quasi interamente nelle mani degli studenti. [...] Gli Science shop che hanno optato per corsi indipendenti difficilmente vengono colpiti dai tagli finanziari, ma d'altra parte i loro mezzi finanziari sono limitati. [...] Inoltre, dato il tempo relativamente breve di permanenza degli studenti all'università, la continuità dello Science shop costituisce un problema ricorrente». Come nota Wachelder, questa è una preoccupazione tipica delle organizzazioni di volontariato, il che implica che una quota consistente di risorse debba essere destinata a un sistematico «reporting interno e alla formazione necessaria a migliorare la continuità delle [...] attività».

Quanto detto sopra si riferisce alla gestione della sostenibilità e della continuità nel tempo in quanto fattori intrinseci allo Science shop stesso. La letteratura sugli Science shop (De Bok e Steinhaus 2008; Leydesdorff e Ward 2005; Wachelder 2003) sostiene che tali fattori interni interagiscono con quelli esterni in misura rilevante e determinano la durabilità delle orga-

nizzazioni. L'esperienza olandese viene spesso riportata in letteratura come paradigmatica (Farkas 1999). All'inizio degli anni '70, la forte enfasi che il movimento studentesco pose sulla democratizzazione delle università portò all'apertura dei primi Wetenschapswinkels (in olandese, *wetenschap* significa 'scienza', mentre *winkels* è l'equivalente di 'shop') nei dipartimenti di chimica dell'Università di Amsterdam e dell'Università di Utrecht dove «gruppi di studenti attivisti hanno iniziato a svolgere un lavoro di consulenza per gruppi ambientalisti e locali» (Farkas 1999: 35). Tali forme di attivismo si sarebbero estese rapidamente ad altre università olandesi poiché si collegavano anche con gli orientamenti politici diffusi tra organizzazioni sindacali, ma anche ambientaliste, oltre a gruppi di pazienti, attivisti per lo sviluppo e gruppi femministi, nonché i principali partiti ed erano pertanto in linea con gli orientamenti prevalenti in seno al governo nazionale. Grazie all'allineamento positivo di tali fattori, «quella che inizialmente era una collaborazione piuttosto informale tra Science shop e organizzazioni universitarie si trasformò gradualmente in una relazione sempre più stretta» (Wachelder 2003: 253) e «alla fine degli anni '70, quasi tutte le università olandesi avevano uno Science shop in cui il personale lavorava su richieste di ricerca provenienti da gruppi della società civile» (De Bok e Steinhause 2008: 171-172). Questa esperienza ha finito per estendere la propria influenza oltre i confini nazionali e il movimento degli Science shop si è affermato in altri paesi europei e non solo (Leydesdorff e Ward 2005).

Tuttavia, nei Paesi bassi, lo slancio politico iniziale ha finito per cambiare direzione: «In generale, negli anni '90, il clima politico olandese ha virato verso una tendenza più conservatrice [...]. Nel 2000, non accadeva più che ogni università olandese ospitasse uno Science shop» (Wachelder 2003: 255). Wachelder (2003) e, in misura minore, Farkas (1999) riportano e analizzano le diverse strategie adottate dagli Science shop olandesi per far fronte alla nuova situazione. In particolare, Wachelder sostiene che le diverse risposte a questo problema dipendevano più in generale dal modo in cui ciascuno Science shop affrontava la questione della democratizzazione della scienza e della tecnologia. Un dibattito diffuso su questo tema è necessario – sostiene Wachelder – per raggiungere una comprensione teorica più profonda delle questioni cruciali che hanno segnato il movimento degli Science shop fin dalle sue origini e che devono essere discusse alla luce dei cambiamenti avvenuti nel tempo e dell'apprendimento dalle esperienze passate. Questo richiamo apre una questione ampia e complessa che non può essere affrontata in dettaglio in questa sede. Si tratta tuttavia di un aspetto cruciale che ha a che fare con la capacità stessa del movimento degli Science shop (e in generale del movimento dell'*engaged scholarship*) di

influenzare l'agenda politica della ricerca, che, come brevemente accennato nelle note introduttive, è attualmente messa in discussione da una crescente domanda di governance democratica e, più in generale, dalla necessità di un nuovo contratto sociale per la ricerca (Owen, Macnaghten e Stilgoe 2012).

Questo dato colloca il dibattito evocato da Wachelder in una prospettiva più ampia e, allo stesso tempo, richiede un impegno a diversi livelli: pratico, strategico e politico. Come sostenuto in precedenza, l'esempio olandese mostra che l'allineamento di vari fattori a diversi livelli (orientamenti degli studenti, precondizioni istituzionali, sostegno generalizzato da parte delle organizzazioni politiche e della società civile, orientamenti politici nazionali) è fondamentale.

I nostri dati suggeriscono che la tempistica è una componente chiave del modo in cui tale allineamento (o disallineamento) può influenzare la vita stessa degli Science shop e il modo in cui le persone lo comprendono e lo affrontano. Durante la discussione nel focus group sui risultati emersi dai questionari, la coordinatrice dello Science shop presso la Queen's University di Belfast, Emma McKenna, ha osservato:

Credo che, per noi, i cambiamenti nel sistema del Regno unito siano in teoria davvero positivi in un certo senso... questa idea di *public engagement*... È l'agenda europea... Beh, tutto ciò è positivo per noi: quando parli di *engagement*, la gente capisce, quando parli di studenti che hanno bisogno di impegnarsi, la gente capisce... Sai che non devi spendere... in passato la prima parte di ogni conversazione consisteva nel convincere tutti... che il *public engagement* era un'attività utile.

Lo Science shop della Queen's University di Belfast è stato fondato nel 1988 ed è oggi uno degli Science shop più affermati in Europa, nonché uno dei più grandi: negli ultimi tre anni ha lavorato con ottanta organizzazioni comunitarie e settecento settanta studenti provenienti da trentacinque percorsi accademici per portare a termine quasi duecento progetti di ricerca *community engaged* con organizzazioni in tutta l'Irlanda del nord.

Le parole della McKenna si riferiscono chiaramente ai cambiamenti intervenuti recentemente nelle politiche di istruzione superiore del Regno unito in materia di ricerca e di didattica “*engaged*”. Owen, Featherstone e Leslie (2016) indicano il 2006 come una data chiave in cui sono stati stanziati finanziamenti specifici per promuovere l'*engagement* attraverso l'Higher education innovation fund. Due anni dopo, nel 2008, è stata avviata l'iniziativa detta dei Beacons for public engagement ed è stato istituito il National coordination center for public engagement (Nccpe). Molto prima – negli anni '80 – quando nei Paesi bassi fiorivano gli Science shop, il di-

battito sui rapporti tra scienza e società nel Regno unito era in una fase iniziale, ancora largamente incentrato sulla nozione di *public understanding of science* (Royal Society 1985). Nello stesso periodo, nel Regno unito stavano sopravvenendo quei cambiamenti istituzionali che nei Paesi bassi si sarebbero sviluppati più avanti, come le misure di New public management avviate sotto il primo governo guidato dalla Thatcher, che avevano iniziato a indirizzare l'organizzazione, il finanziamento e la governance delle istituzioni pubbliche del Regno unito. Questi cambiamenti avrebbero finito per influenzare le università britanniche, prima che le politiche nazionali iniziassero ad affrontare il *public engagement* dell'istruzione superiore e della ricerca. Quest'ultimo è maturato in un momento in cui le politiche di New public management erano già da tempo sotto esame e stavano quindi subendo importanti revisioni. Le parole di McKenna sottolineano gli effetti indiretti di un diffuso apprezzamento del significato e del valore del *public engagement*.

Le tempistiche dell'evoluzione del *public engagement* e dei rilevanti cambiamenti istituzionali avvenuti nel Regno unito si sono articolate all'inverso rispetto a quanto accaduto nei Paesi bassi (cfr. Pollitt e Bouckaert 2011 per una panoramica comparativa). Va notato per inciso che la rete Living knowledge ha svolto un ruolo attivo nella definizione dell'agenda politica europea della ricerca, dando vita a quello che alla fine è stato chiamato il programma Science with and for society (Swafs). Parallelamente, la rete Living knowledge ha agito da catalizzatore per l'interazione tra gli Science shop, in quanto ha permesso loro di partecipare ai progetti finanziati dall'Ue nell'ambito del programma Swafs (tra questi anche Enrich). Si tratta di due forme di *boundary spanning*, rispettivamente verticale e orizzontale, che nel prosieguo del capitolo definiremo 'strategiche'.

Entrambi i nostri programmi di ricerca hanno dimostrato che l'allineamento dei fattori a diversi livelli è un elemento chiave per gli Science shop, poiché fornisce loro la possibilità di svilupparsi e di prosperare (o decadere e infine estinguersi, in caso di disallineamento). Un buon esempio di allineamento positivo dei fattori è il caso dell'iniziativa Community academic research links (Carl), che opera come Science shop presso la School of applied social studies dell'University College di Cork (Ucc), in Irlanda. Fondato nel 2006, Carl ha iniziato i suoi primi progetti con partner comunitari nel 2010. È nato come piccola unità, che ha iniziato a consolidarsi grazie ai finanziamenti europei ottenuti attraverso il progetto Perares

(Public engagement with research and research engagement with society)⁴, che alla fine gli ha permesso di intraprendere relazioni internazionali più stabili e di acquisire al contempo visibilità e rilevanza all'interno della propria istituzione. Tutti i membri del progetto Enrich hanno insistito sull'importanza dei finanziamenti europei nel fornire un quadro politico e concettuale, nonché legittimazione e credibilità. Alcuni hanno esplicitamente sottolineato che la legittimazione dell'Ue rappresenta un fattore chiave per superare la resistenza al cambiamento e l'inerzia istituzionale. Questa può sembrare un'ovvia ma acquista una rilevanza diversa se considerata in relazione ad altri fattori.

Tra i membri del consorzio del progetto Enrich, Carl ha potuto beneficiare di una simile congiuntura quando l'Ucc ha presentato il suo Civic Engagement Plan 20172022, intitolato *Together With and For Community*⁵. La strategia istituzionale dell'Ucc si è allineata con l'orientamento politico a livello nazionale sul *community engagement*, stabilito dalla Strategia nazionale irlandese per l'istruzione superiore fino al 2030. Nell'ambito di questa politica nazionale, è stato approvato un piano d'azione denominato "Campus Engage", per garantire finanziamenti e sostegno allo sviluppo delle capacità del *community engagement* da parte delle università (Bowman, Adshead e Morris 2018). Carl disponeva di competenze, capacità e legittimazione ed è stato pertanto coinvolto attivamente in tutte le fasi di questo processo.

Questo caso consente di evidenziare anche come un allineamento positivo dei fattori possa essere perseguito attraverso un impegno attuato a diversi livelli istituzionali: all'interno della propria università e tra università, così come in un contesto politico più ampio, includendo diversi tipi di attori pubblici e privati, sia a livello nazionale che internazionale. Benché molto diversa per alcuni rilevanti aspetti, la storia dell'ascesa e del (parziale) declino degli Science shop olandesi, brevemente richiamata sopra, può essere considerata come una sequenza di allineamenti e disallineamenti. Queste esperienze, insieme ad altre osservate in letteratura (Milot 2019) e ad altre evidenze scaturite dallo studio Enrich, suggeriscono che fare un eccessivo affidamento su un'unica fonte di finanziamento ai fini della propria sussistenza può essere fatale per quelle che sono spesso strutture fragili; che si tratti di una fonte esclusiva di finanziamento o della presenza di una o di

⁴ Informazioni sul progetto in coda al volume.

⁵ https://www.ucc.ie/en/media/centralmedia/UCC_Civic_Engage_2017a.pdf (ultima consultazione 10 maggio 2025).

alcune persone chiave. Come nel caso dello sviluppo imprenditoriale e territoriale, la diversificazione delle risorse si rivela una strategia vantaggiosa per la continuità degli Science shop.

6. Agilità e *boundary spanning* come asset strategici

Si è osservato che le contingenze del sistema svolgono un ruolo rilevante come facilitatori di contesto. Abbiamo visto che l'allineamento può essere annoverato tra i fattori di contesto che consentono agli Science shop di sviluppare il proprio potenziale e, in ultima analisi, di perdurare e crescere. L'utilità euristica di questa nozione si associa alla sua rilevanza strategica.

Abbiamo visto inoltre che anche altri fattori generali agiscono come facilitatori di contesto, eventualmente in combinazione con l'allineamento. Tra questi la stabilità e la flessibilità normativa. L'indagine Enrrich ha dimostrato che l'eccesso di normazione (c.d. “*overruling*”), la burocratizzazione e l'inutile formalizzazione delle procedure hanno svolto un ruolo negativo.

L'instabilità degli assetti regolativi genera condizioni operative a loro volta instabili che esacerbano le asimmetrie di potere e ostacolano la cooperazione. Si è osservato come ciò si riscontri in particolare negli Science shop che generalmente hanno un potere limitato all'interno delle gerarchie accademiche e istituzionali e basano la loro azione sulla cooperazione.

Inoltre, l'*overruling* ostacola la flessibilità e l'agilità, che spesso sono risorse strategiche di piccole unità come gli Science shop. Durante un incontro di valutazione riflessiva che ha coinvolto tutti i partner Enrrich e i membri del Comitato consultivo del progetto, diversi interventi hanno identificato l'agilità e la flessibilità come fattori chiave che possono essere rilevati sia a livello operativo che strategico. Si è osservato inoltre che ciò è correlato alla diversità delle esperienze degli Science shop, insieme a un'altra delle loro caratteristiche chiave: la capacità combinatoria. In genere, gli Science shop combinano diverse risorse per servire un interesse comune: riuniscono ricercatori, studenti e membri della comunità e lavorano per armonizzare e ottimizzare le loro capacità e attitudini. Combinano inoltre le classiche missioni di insegnamento e ricerca per perseguirne una terza: il *community engagement*. La combinazione creativa dei fattori e delle risorse a disposizione è quindi una caratteristica fondamentale del lavoro degli Science shop e del loro ruolo. Risorse e vincoli dipendono molto dal contesto; da qui la varietà di combinazioni che portano alle diverse soluzioni organizzative e operative osservate tra gli Science shop. La caratteristica

comune è la centralità di questa capacità combinatoria e i principi guida per metterla in pratica.

Lo studio Enrrich ha dimostrato che, quando la capacità combinatoria viene espressa al massimo, l'allineamento positivo dei fattori può essere sfruttato appieno. Ciò porta ad avanzare alcune considerazioni che si collegano alla nozione di '*adjacent possible*'. Questo concetto trae origine dal lavoro di Stuart Kauffman (2000) sull'evoluzione biologica e dal suo interesse per i meccanismi che guidano l'organizzazione di un sistema e il suo adattamento all'ambiente circostante. Le conclusioni di Kauffman possono essere applicate a qualsiasi sistema complesso. Il concetto di *adjacent possible* si riferisce a tutti gli elementi esterni ma vicini al sistema che possono essere utilizzati per guidare il cambiamento del sistema stesso. I possibili adiacenti sono quindi elementi che si trovano vicino ai confini del sistema: sono opportunità di innovazione, che raggiungono il loro pieno potenziale quando il sistema costruisce nuove connessioni e si espande per incorporarle e trasformarle in sue componenti. Ciò rende la nozione di *adjacent possible* particolarmente interessante per comprendere come funzionano i processi di innovazione.

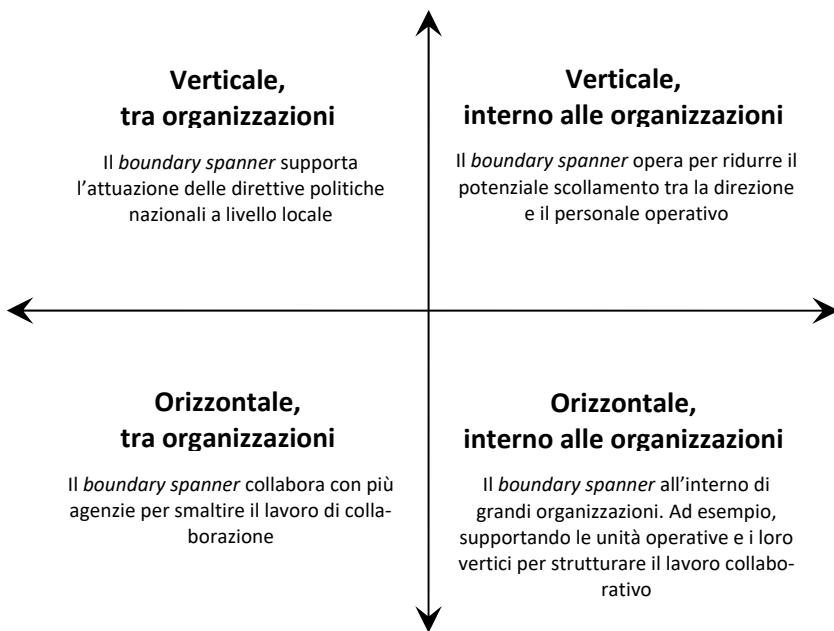
Al momento delle visite per la valutazione tra pari dei casi studio, ad esempio, i partner Enrrich dell'Università di Wageningen, in Olanda, stavano sfruttando le opportunità relazionali fornite dalle attività del progetto per contribuire alla creazione di un centro di innovazione responsabile e lavorando per coinvolgere in questa iniziativa altre persone con nuove e differenti modalità. Ciò si collega ancora una volta ai risultati presentati nel grafico 9.

Il *boundary spanning*, che abbiamo individuato come caratteristica specifica degli Science shop, è una componente chiave dell'*adjacent possible*. Ciò fa sì che gli Science shop e, più in generale, le unità di *community engagement* che agiscono come *boundary spanner* possano essere visti come portatori di potenziale innovazione. Quest'ultima può essere declinata a tre diversi livelli: pratico/operativo, strategico e politico. Sebbene non siano assenti neanche dal primo, gli ultimi due livelli sollevano chiaramente la questione delle relazioni e delle dinamiche di potere.

Basandoci su Meza-Guarneros e Martin (2016), abbiamo osservato che il *boundary spanning* avviene sia tra le organizzazioni che all'interno delle stesse. Come affermato in precedenza, il *boundary spanning* degli Science shop tra le organizzazioni è tipicamente concepito come una funzione operativa al servizio del processo di co-costruzione della conoscenza. Tuttavia, lo studio Enrrich ha consentito di mettere in rilievo anche uno *spanning* intra-organizzativo che si realizza per supportare e migliorare il lavoro colla-

borativo. Ciò si evince in Sinclair (2017), che aggiunge un’ulteriore dimensione analitica laddove introduce una differenza tra *boundary spanning* verticale e *boundary spanning* orizzontale. Incrociando queste due dimensioni e quelle individuate rispetto all’interno e all’esterno dell’organizzazione è possibile disegnare un diagramma quadripartito (figura 2), nel quale le attività operative tipiche degli Science shop si concentrano nel quadrante in basso a sinistra.

Fig. 2 – Esempi di attività di boundary spanning (fonte: Sinclair 2017: 14)



Un’altra questione rilevante è data dall’introduzione della differenziazione tra *boundary spanning* orizzontale e verticale che riguarda le relazioni di potere e l’azione strategica. Gli esempi proposti nella figura 2 si riferiscono ad azioni che tipicamente affrontano questioni di tipo pratico/funzionale. Tuttavia, il *boundary spanning* può servire anche per scopi strategici o politici. Ad esempio, come brevemente accennato in precedenza, la rete Living knowledge agisce sia come *boundary spanner* a livello europeo, perseguito il cambiamento delle politiche (verticale, tra le organizzazioni) sia promuovendo un lavoro di tipo collaborativo (orizzontale, tra le organizzazioni). Più in generale, l’asse verticale è quello dove avven-

gono gli allineamenti sopra evidenziati. Tuttavia, sia l'allineamento che la combinazione di *adjacent possible* possono avvenire a livello orizzontale e verticale per perseguire cambiamento e innovazione, come ad esempio nel caso delle politiche di *community engagement* delle università. Si tratta di un lavoro totalmente diverso rispetto al *boundary spanning* per migliorare l'attività collaborativa, che richiede la mobilitazione di un insieme di competenze relazionali spesso simili (ma non del tutto identiche) all'interno di contesti differenti, per servire obiettivi significativamente diversi. Riteniamo che l'esperienza di Carl mostri come questi molteplici movimenti attraverso gli assi possano inserirsi in una strategia più generale volta a incidere sul contesto politico, rafforzando al contempo la propria stabilità organizzativa. Ciò richiede una differenziazione esplicita tra la funzione “strumentale/operativa” di *boundary spanning* e quella “strategica”, che coincide solo in parte con la distinzione operata da Sinclair tra *boundary spanning* orizzontale e verticale e che spiega l'ambito prevalente delle azioni piuttosto che lo scopo a cui esse mirano.

7. Considerazioni conclusive

In sintesi, abbiamo visto che capacità combinatoria, *knowledge brokering* e *boundary spanning* sono componenti costitutive del ruolo e delle funzioni principali degli Science shop, e che questi fattori implicano la mobilitazione di conoscenze, competenze e abilità specifiche. Queste preziose risorse dovrebbero essere viste non solo come aenti una funzione pratica nella gestione delle attività e dei progetti di base (*boundary spanning* strumentali/operativi), ma anche come risorse strategiche chiave per affrontare la sostenibilità e la continuità degli stessi Science shop. Nonché come un mezzo per promuovere il cambiamento istituzionale e politico verso un impegno più sistematico con le comunità. Abbiamo definito il *boundary spanning* strategico come un tipo di azione che richiede una conoscenza approfondita del contesto complessivo che, come abbiamo brevemente argomentato nelle note introduttive a questo saggio, è quello di un'accresciuta complessità del rapporto tra ricerca scientifica e innovazione tecnologica e nella progressiva mercatizzazione della conoscenza. Tutto ciò richiede un nuovo contratto sociale per la scienza.

Per svolgere un ruolo attivo e consapevole sia a livello strategico che politico in un contesto così impegnativo, è necessaria una solida teoria del cambiamento. Nella sua analisi della storia del movimento degli Science shop nei Paesi bassi, Wachelder (2003) ha osservato che diverse interpreta-

zioni delle questioni politiche e sociali in gioco hanno portato a diverse strategie di adattamento che, a loro volta, hanno dato origine a risultati piuttosto diversi. Da qui la necessità di una concettualizzazione approfondita di ciò che significa e implica la democratizzazione della scienza (Hall e Tandon 2017) per gettare le basi di una teoria generale del cambiamento affinché il movimento degli Science shop – e, più in generale, l'*engaged scholarship* – possa prosperare.

4. Integrare la ricerca e l'innovazione responsabile nel curriculum universitario

di *Andrea Vargiu*

1. Introduzione

Enrich è un progetto finanziato dall'Unione europea che mira a migliorare la capacità degli studenti e del personale dell'istruzione superiore di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini per supportare l'integrazione della Ricerca e dell'innovazione responsabile (Rri) nei programmi di studio, in risposta ai bisogni di ricerca espressi da organizzazioni della società civile. Il progetto ha identificato, sviluppato, sperimentato e diffuso buone pratiche e rilevanti risorse per incorporare la Rri nei curricula accademici di tutta Europa.

Nell'ambito del progetto, chi scrive ha svolto il ruolo di coordinatore della valutazione, concepita per svolgere funzioni sia formative che sommative. Sono state svolte due serie di attività al fine di: 1) apprendere sistematicamente dall'esperienza; 2) rendicontare le realizzazioni e i risultati del progetto. Il primo obiettivo è stato perseguito attraverso il lavoro collaborativo tra i membri del partenariato del progetto, mentre la valutazione sommativa è stata affidata a un valutatore esterno indipendente.

In questa sede si presentano sinteticamente i principali risultati emersi dalla valutazione formativa e si evidenziano alcune delle principali sfide per l'incorporazione della Rri nei curricula universitari. Alcune osservazioni si basano ovviamente anche su quanto emerso dalla valutazione sommativa e sulla discussione con le parti interessate. Per motivi di spazio, è qui possibile richiamare quanto emerso solo per sommi capi e in maniera sintetica. Ulteriori approfondimenti sono reperibili nella documentazione pubblica del progetto Enrich.

2. Obiettivi e metodo

La valutazione formativa del progetto Enrich si basava su un approccio costruttivista che mirava a comprendere le esperienze degli evaluandi incorporando diversi modi di costruire e condividere la conoscenza, insieme a diverse epistemologie e criteri di rilevanza (Guba e Lincoln 1989). Questo approccio è stato ritenuto coerente con la natura stessa e il ruolo dell'evaluando (molto diversificato quanto a contesti operativi e linee di azione da osservare) e con l'obiettivo principale dell'esercizio valutativo: la valutazione formativa (Scriven 1980 e 1991; Means 1999). L'approccio costruttivista adottato nell'esercizio di valutazione è stato declinato in modo tale da garantire la massima coerenza con i requisiti di processo della Rri così come delineati da Kupper et alii (2016), ovvero diversità e inclusione, anticipazione e riflessione, reattività e cambiamento adattivo, apertura e trasparenza.

L'esperienza effettiva sul campo dei partner del progetto Enrich nel pilotare attività volte a incorporare la Rri nei curricula universitari è stata l'oggetto principale della valutazione. Sono stati quindi raccolti dati relativi a undici casi di studio, ovvero il lavoro svolto dai partner del progetto Enrich che hanno sperimentato l'inserimento della Rri nella propria istituzione. In totale sono stati condotti centocinquanta progetti pilota, che hanno coinvolto 6.016 studenti in settantanove corsi universitari, principalmente a livello di laurea triennale e magistrale, in diverse discipline come Architettura, Economia, Design, Ingegneria, Studi ambientali, Geografia, Storia, Sociologia, Servizio sociale, Sostenibilità, Turismo. Complessivamente, duecento trentuno organizzazioni della società civile sono state coinvolte nella pianificazione e nella realizzazione dei progetti pilota. Come si può intuire, le esperienze osservate erano molto diverse per contesto, contenuto e forma, benché omogenee per quanto riguarda invece gli obiettivi (legati alla Rri) e l'approccio (co-creativo, partecipativo e orientato al bene comune).

Attraverso il coinvolgimento diretto dei principali stakeholder, sono stati identificati i criteri e le procedure di valutazione per riconoscere tale diversità e sono stati individuati. È stato organizzato un workshop internazionale con dodici esperti di politiche per l'istruzione superiore per discutere gli approcci e i metodi di valutazione dell'integrazione della Rri nei curricula universitari e le questioni politiche connesse. Questa consultazione è stata affiancata da un esercizio più specifico volto a identificare gli indicatori di valutazione di Enrich attraverso il coinvolgimento diretto di tutti i partner di progetto, includendo quindi sia i valutatori che i valutati.

È stata organizzata un’attività di brainstorming per ottenere una prima bozza di criteri che sono stati poi riuniti in gruppi omogenei. I cluster sono stati poi classificati dai partner di Enrrich in base alla loro importanza per il processo e per i risultati utilizzando scale di priorità obbligate (Bezzi e Baldini 2006). La proiezione dei risultati su un grafico ha stimolato una nuova discussione di gruppo e ha portato a una definizione dei criteri e dei cluster migliorata e condivisa. I risultati complessivi sono stati poi confrontati con la letteratura di riferimento sulla Rri (si veda Vargiu 2018 per una presentazione e una discussione approfondita) e hanno permesso la creazione di strumenti di raccolta dati da utilizzare nella valutazione tra pari, come griglie per l’osservazione e l’analisi dei documenti e guide per interviste e focus group.

Le evidenze empiriche sono state raccolte attraverso la valutazione tra pari secondo procedure non standard come interviste non strutturate e semi-strutturate, focus group, analisi di documenti, osservazione partecipante. Gli intervistati e i partecipanti ai focus group erano generalmente stakeholder primari, tra cui i responsabili dei progetti pilota, docenti, studenti e membri di organizzazioni della società civile. La raccolta dei dati sui casi di studio è stata effettuata in due tornate nei primi sei mesi del 2017. Al termine del primo ciclo, i valutatori hanno condiviso le esperienze e le prime riflessioni e analisi, che hanno stimolato il secondo ciclo di raccolta dei dati. I rapporti di valutazione sui singoli casi di studio sono stati poi raccolti per stilare una bozza di rapporto che è stata condivisa tra i valutatori e i membri del consorzio Enrrich. Una nuova versione della bozza di rapporto è stata poi condivisa con i membri del Comitato consultivo del progetto per ulteriori commenti e revisioni prima della diffusione pubblica dei risultati.

3. Principali acquisizioni dalla valutazione formativa di Enrrich

Le pagine che seguono riportano sinteticamente i principali apprendimenti emersi dall’esercizio di autovalutazione. Come detto, le osservazioni riguardano una singola esperienza; pertanto, i risultati non possono essere generalizzati. Tuttavia, vengono qui presentati e discussi brevemente con qualche riferimento alla letteratura di riferimento, in quanto si ritiene che forniscono spunti utili a professionisti, decisori e studiosi interessati a incorporare concetti e pratiche di ricerca responsabile nei curricula universitari. Per ragioni di spazio non è possibile proporre una presentazione approfondita dei dati empirici.

Studenti e didattica

La responsabilità è una nozione piuttosto astratta che ha implicazioni pratiche assai rilevanti. La maggior parte delle attività pilota del progetto Enrich ha affrontato la questione coinvolgendo direttamente gli studenti in esperienze di apprendimento basate sul coinvolgimento della comunità e su problematiche concrete. Gli studenti si sono dovuti pertanto confrontare con questioni complesse che richiedevano di effettuare connessioni tra discipline diverse e un atteggiamento collaborativo nell’acquisire e mobilitare competenze trasversali. Alcuni studenti hanno dovuto mettere profondamente in discussione quello che era il loro modo abituale di vedere le cose. Ciò ha avuto una duplice implicazione: si è osservato che rafforzava il processo di apprendimento e generava un cambiamento positivo, ma che talvolta metteva a disagio alcuni studenti in quanto li portava al di fuori della loro zona di comfort.

Le esperienze condotte in contesti concreti hanno favorito l’apprendimento della Rri e sono state maggiormente apprezzate dagli studenti nella loro qualità di persone, cittadini e futuri professionisti con responsabilità sociali. In particolare, l’approccio all’apprendimento basato sulla comunità (*community-based learning*) ha spesso permesso di affrontare e gestire questioni di potere, conflitto e disuguaglianza.

Come è noto, la Rri è comunemente declinata in sei chiavi che identificano l’agenda politica europea per affrontare l’obiettivo “Scienza con e per la società”: impegno pubblico, parità di genere, accesso aperto, etica, governance, educazione scientifica. Questo livello politico è generalmente percepito come piuttosto distante dalle concrete pratiche di ricerca e innovazione sul campo. Pertanto, la maggior parte dei progetti pilota di Enrich si è concentrata sui requisiti di processo della Rri, piuttosto che sulle chiavi su cui si basa. Il riferimento ai requisiti di processo nelle esperienze di apprendimento si è rivelato utile anche al di là del ristretto ambito della ricerca e dell’innovazione e ha favorito un’esperienza formativa più ampia per futuri professionisti e cittadini responsabili. I partner di Enrich hanno sviluppato e testato strumenti e strategie didattiche specifiche per favorire l’apprendimento dei requisiti di processo e queste esperienze sono state resse disponibili sul sito web del progetto.

I requisiti di processo sono stati spesso trattati non solo come contenuti dell’esperienza di apprendimento, ma talvolta sono stati incorporati nella pianificazione e nella gestione del processo educativo stesso. Per esempio, la diversità e l’inclusione, così come alti livelli di reattività e di cambiamento adattivo, sono stati presenti nei progetti pilota che hanno combinato una solida interazione con i partner della comunità con un approccio peda-

gogico centrato sullo studente. Anche le capacità di apprendimento sono aumentate, mentre il ricorso a veri e propri diari del processo di apprendimento si è rivelato utile per stimolare la riflessività. L'apertura e la trasparenza favoriscono il cosviluppo e la cogestione dell'esperienza di apprendimento, e in questo modo hanno favorito i risultati emancipatori.

Nel complesso, è sembrato che gli studenti, per parte loro, apprezzassero molto le esperienze di *community-based learning* e *community-based research*, ma l'organizzazione di questo genere di situazioni di apprendimento è particolarmente impegnativa in termini di fiducia. Esse richiedono accordi chiari e corretti con i partner comunitari, nonché la creazione di condizioni giuste ed eque per tutti gli attori coinvolti. Fondamentali in questo senso si sono rivelati i rapporti fiduciari preesistenti, insieme a notevoli capacità relazionali da parte degli animatori di queste iniziative: capacità che spesso implicano abilità e competenze professionali specifiche. Inoltre, garantire condizioni sicure ed eque, unitamente ad un'esperienza cooperativa significativa, richiede tempo. Non sempre ciò è compatibile con la struttura dei corsi e con orari accademici spesso rigidi. La pressione sugli studenti affinché acquisiscano rapidamente crediti contribuisce ad aggravare questo problema.

Il problema tempo riguarda inoltre la combinazione di scale temporali diverse: quella dell'istituzione, quella degli studenti e quella dei partner della comunità. La gestione dell'agenda è una questione di potere e gli adattamenti reciproci tra tutte le parti coinvolte sono cruciali per istituire e mantenere una partnership equa. Ancora una volta, un'eccessiva rigidità istituzionale può rivelarsi controproducente.

Le questioni del mondo reale richiedono tempo per essere affrontate in modo efficace e le aspettative dei partner della comunità a tale riguardo non coincidono necessariamente con l'articolazione dei corsi in semestri o simili. Alcuni partner Enrich hanno affrontato con successo questo problema suddividendo una complessa sfida sociale o un lungo programma di *community-based research* in unità di apprendimento o moduli didattici più piccoli. Ciò ha spesso comportato notevoli sforzi organizzativi e soluzioni complesse che non potevano essere gestite da un singolo docente, ma che richiedevano unità di lavoro ad hoc e capacità operative dedicate. La suddivisione di una questione sociale complessa o di un progetto di *community-based research* di lunga durata in unità di apprendimento, attività o compiti più limitati e coordinati ha consentito inoltre un coinvolgimento attivo degli studenti a diversi livelli (triviale, magistrale e dottorato).

Un modo per garantire collegamenti tra diverse esperienze e attività di apprendimento consisteva spesso nel riferirle a Grandi sfide sociali indivi-

duate dall’Ue per orientare il programma Horizon (*Grand societal challenges*), o agli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell’agenda 2030 delle Nazioni unite (*Sustainable development goals*). Il riferimento esplicito a questioni ampie e tuttavia ben identificate ha contribuito ad inquadrare l’approccio basato sui problemi e ha favorito le connessioni tra esperienze locali e questioni globali. Ciò ha rafforzato il senso di efficacia degli studenti, favorendo inoltre un approccio pragmatico alla necessità di garantire il dialogo e l’ibridazione disciplinare.

Pianificazione e gestione della Rri nei curricula di studio

Le strategie e le soluzioni di pianificazione e gestione messe in atto dai partner Enrrich per incorporare la Rri nei curricula di studio sono state molto diverse. Ciò dipendeva in larga misura dalle norme e dai regolamenti locali, dal quadro istituzionale e organizzativo e dalla capacità operativa delle singole sedi. Ciononostante, un approccio pedagogico comune ha inquadrato le diverse esperienze pilota fornite dallo strumento Enrrich per educatori (reperibile sul sito web del progetto).

Nonostante la diversità delle esperienze, è possibile identificare alcune caratteristiche comuni utili a delineare una tipologia generale di strategie. Una prima differenziazione può essere fatta tra quelli che possono essere definiti approcci “leggeri” e approcci “in profondità”. In generale, il primo tipo di approccio implica solitamente il coinvolgimento di un più ampio numero di studenti, per un breve periodo, in esperienze intensive. Esempi tipici di approcci leggeri sono attività come gli *hackathon*, che espongono molti studenti a una forma insolita di esperienza di apprendimento, garantendo allo stesso tempo un’elevata visibilità. Solitamente, un’attività realizzata con un approccio leggero non lascia molto spazio allo sviluppo di relazioni forti con gli stakeholder e a forme intense di *engagement*, né consente di articolare ampiamente l’esperienza di apprendimento. Pertanto, un approccio leggero può essere preso in considerazione laddove si faccia una prima esperienza nel campo della Rri. Al fine di evitare delusioni e frustrazioni tra gli attori coinvolti, bisogna essere chiari riguardo al reale potenziale trasformativo delle attività svolte attraverso un approccio leggero. Per conto suo, un approccio in profondità coinvolge invece un numero ristretto di studenti o è limitato a esperienze di apprendimento individuali. È il caso dei progetti Science shop. Tale approccio spesso implica relazioni quasi uno a uno tra docente e studente e, nella misura in cui consente un impegno reciproco forte con i partner della comunità, può produrre effetti significativi su tutti gli attori coinvolti. Le attività realizzate con questo approccio

richiedono molte risorse e solitamente hanno un impatto profondo, ma su un numero limitato di stakeholder.

La scelta tra un approccio leggero e uno profondo dipende da fattori contingenti. Nell'esperienza Enrich si è osservato che la scelta varia spesso in relazione al livello del corso di studio. Dal momento che può essere utilizzato per una prima esperienza di *engaged learning* in favore di un numero elevato di studenti e studentesse, l'approccio leggero è più adatto ai primi anni del percorso universitario; mentre i corsi di studio più avanzati (magistrali o di dottorato), normalmente consentono l'adozione di approcci più profondi. L'effettiva fattibilità degli accordi istituzionali, insieme alla rilevanza assegnata alle richieste e alle aspettative dei partner della comunità, hanno giocato un ruolo significativo nel determinare il ricorso a un approccio *top-down* o *bottom-up* nella progettazione e gestione delle esperienze di apprendimento.

Come si è detto, i requisiti di processo della Rri sono stati utilmente adottati nelle esperienze pilota come contenuti dell'esperienza di apprendimento e talvolta sono stati incorporati anche nella pianificazione e gestione del processo formativo. Si è osservato che l'adozione di approcci profondi di tipo *bottom-up* implica solitamente un'applicazione più significativa dei requisiti di processo della Rri rispetto agli approcci leggeri di tipo *top-down*. Va evidenziato ancora una volta il fatto che l'uso intensivo dei requisiti di processo della Rri ha richiesto risorse più cospicue, generalmente per la partecipazione di un numero limitato di studenti e per un forte coinvolgimento della comunità. Si sono inoltre osservati, in associazione ad esso, impatti rilevanti su tutti gli attori coinvolti (anche se in numero limitato), insieme a un elevato senso di responsabilità condiviso. Una pressione istituzionale diffusa per coinvolgere un elevato numero di studenti e garantire una altrettanto elevata visibilità delle iniziative può ostacolare tale approccio e scoraggiare quindi il ricorso ai requisiti di processo che in genere richiedono l'esatto contrario per quanto riguarda l'uso delle risorse, i risultati e gli impatti attesi.

Istituzionalizzare la Rri nei curricula universitari

Si è riscontrato che le attività pilota hanno avuto un impatto rilevante quando si sono rivolte a persone, istituzioni e comunità. Pertanto, le strategie per istituzionalizzare la Rri nei programmi di studio vanno elaborate a partire da una teoria del cambiamento trifocalizzata. La mobilitazione di risorse umane e strutturali si è rivelata più efficace mentre agivano alcuni 'facilitatori di contesto'. Inoltre, la combinazione delle tre missioni delle università – insegnamento, ricerca e servizio – si è rivelato un fattore positivo.

È stato osservato che la teoria del cambiamento basata sull'emancipazione degli attori coinvolti ha avuto successo. L'emancipazione e l'empowerment degli attori portano alla loro autonomia che è associata alla responsabilità. L'autonomia degli studenti è stata rafforzata da processi di apprendimento emancipativi. Ciò che è emerso con maggiore forza è che l'empowerment degli attori coinvolti attraverso la cooperazione e che gli impatti effettivi sulle persone, sulla comunità e sulle istituzioni derivano da una partnership equa e paritaria e dal riconoscimento reciproco.

La sostenibilità delle azioni e la durabilità degli impatti richiedono che sussistano determinate condizioni di sistema. Alla luce dell'esperienza Enrich, abbiamo definito tali circostanze come "facilitatori contestuali". Un facilitatore contestuale è ad esempio legato alla possibilità di combinare e allineare. Come detto, la grande varietà di strategie osservate per incorporare la Rri nel curriculum dipendeva considerevolmente dalle effettive possibilità specifiche del contesto. I fattori mobilitati dai partner di Enrich per elaborare i loro progetti pilota sono stati molto diversi tra loro. La possibilità effettiva di combinare fattori così diversificati si è rivelata fondamentale per garantire risultati positivi. Minore è la possibilità/capacità di combinare i fattori, più difficile sarà superare le difficoltà. Questa osservazione può essere collegata alla nozione di '*adjacent possible*', di Kauffman (2000), la quale implica che il rafforzamento del potenziale combinatorio favorisce l'innovazione e innesca opportunità di cambiamento.

Si è riscontrato che la capacità combinatoria aumenta in caso di allineamento di condizioni favorevoli. Ciò è emerso con particolare evidenza in un caso in cui l'allineamento delle politiche nazionali con le strategie istituzionali, le strutture e le capacità operative ha consentito rapidi progressi e risultati positivi. Lo stesso allineamento tra gli operatori di confine (*boundary spanner*) all'interno della stessa istituzione tende a portare a ricadute positive.

Anche la flessibilità e la stabilità normativa agiscono come facilitatori contestuali. È emerso infatti che una pesante burocratizzazione e una eccessiva regolamentazione e formalizzazione delle procedure ostacolano la capacità combinatoria. Sistemi normativi chiari e semplici consentono flessibilità, mentre la loro instabilità produce ambienti operativi turbolenti che ostacolano la cooperazione e non consentono ai processi di esprimere il loro pieno potenziale. Si è rilevato che la continuità è seriamente minacciata dall'instabilità normativa.

L'impegno e il coinvolgimento degli stakeholder sono fondamentali. In questo rispetto, la Rri richiede tempo e un elevato livello di mobilitazione di risorse umane, affinché si possa creare fiducia e si possano istituire for-

me di partenariato equo tra gli attori al fine di sviluppare in modo cooperativo obiettivi, procedure e risultati comuni. Alcuni partner di Enrich hanno elaborato accordi o piani di collaborazione concepiti per coinvolgere continuativamente i loro partner, oltre la durata di una specifica attività o progetto al fine di ottimizzare le risorse e garantire sostenibilità e continuità. Esempi di questo tipo di strategie sono i consorzi comunità-università, i partenariati per il bene comune o le piattaforme di progetto. Soluzioni di questo genere dovrebbero essere concepite in modo tale da gestire le asimmetrie tra gli attori coinvolti in modo da consentire ai partner più deboli un accesso diretto alle risorse (finanziamenti, infrastrutture). I rapporti di forza potrebbero essere bilanciati in modo tale da garantire partenariati equi. Un ambiente competitivo non sembra costituire l'opzione migliore perché ciò avvenga.

Incentivi e supporto istituzionale agiscono come facilitatori contestuali. È quasi superfluo rimarcare il fatto che l'esistenza stessa di un progetto come Enrich ha facilitato i partner coinvolti nel progetto nel perseguitamento dei propri obiettivi. Di fatto, i finanziamenti dell'Ue non hanno assicurato solo risorse economiche, ma anche legittimazione e credibilità, insieme a un quadro politico e concettuale di riferimento piuttosto robusto. Tutto ciò si è rivelato talvolta come un dato cruciale per superare la resistenza al cambiamento e l'inerzia istituzionale. D'altro canto, fare eccessivo affidamento su progetti finanziati dall'esterno e vincolati a scadenze può compromettere l'efficacia e la continuità delle iniziative. Pertanto, i progetti possono costituire degli elementi facilitatori, ma che devono essere inquadrati in strategie e politiche istituzionali in grado di promuovere sistematicamente l'integrazione della Rri.

Si è riscontrato che la Rri e l'*engaged scholarship* si articolano in modo diverso a seconda del contesto disciplinare e del contesto di apprendimento. Tuttavia, per tutti i progetti pilota, il supporto fornito attraverso strutture specifiche si è rivelato fondamentale. Le persone coinvolte nelle attività provenivano spesso da diversi contesti, culture, lingue e possedevano diversi strumenti di comprensione delle situazioni. Esse manifestavano anche interessi, bisogni e quadri valoriali diversi. In ragione di ciò, si è reso pertanto necessario un'intermediazione (*knowledge brokering*) esperta affiancata da un'adeguata infrastruttura operativa/organizzativa dalla cui combinazione potesse venire il supporto necessario affinché i docenti potessero adeguatamente pianificare e gestire il processo di coinvolgimento degli stakeholder, nonché assicurare supporto e tutorato a studenti e studentesse coinvolti nelle attività di *community-based research and learning*.

Secondo Ward, House e Hamer (2009) Le funzioni di *knowledge brokerage* possono essere incardinate in individui oppure in strutture capaci di collegare fruitori e produttori di ricerca e possono, in questo modo, facilitare i processi di co-produzione della conoscenza.

Si è osservato che gli Science shop agiscono come *knowledge broker* assicurando al tempo stesso il coinvolgimento attivo di diversi attori durante l'intero processo di apprendimento, in virtù di competenze e capitali relazionali rilevanti. È emerso inoltre che rapporti di fiducia durevoli e già esistenti con le organizzazioni della società civile e i partner della comunità sono cruciali per stabilire un partenariato stabile ed equilibrato. Gli Science shop hanno agito come *boundary spanner* in ragione del fatto che hanno reso possibili relazioni strutturali e non occasionali «tra un'organizzazione e i suoi partner di scambio» (Scott 1992) e possono quindi essere considerati come un elemento chiave delle strategie volte a costruire connessioni sostenibili tra comunità e università (Bringle e Hatcher 2000).

Gli Science shop possono giocare un ruolo fondamentale all'interno della più ampia categoria del *boundary spanning* per realizzare il partenariato tra comunità e università (Weerts e Sandmann 2010). Secondo le evidenze emerse dall'esperienza di Enrich, l'esistenza di un allineamento strategico e operativo tra i diversi *boundary spanner* che operano all'interno e intorno a un'istituzione è in grado di garantire i risultati migliori. In effetti, i *boundary spanner* sono decisivi nel costruire ponti tra le organizzazioni così come all'interno delle organizzazioni (Meza Guaneros e Martin 2016; Sinclair 2017). Nel caso specifico di Enrich, si è constatato che gli Science shop svolgono proprio questo ruolo, in quanto favoriscono la cooperazione inter e intra-organizzativa.

Come qualsiasi altra struttura organizzativa, i *boundary spanner* hanno un ciclo di vita organizzativo. Lo sviluppo strategico, la sostenibilità e la continuità delle iniziative possono essere affrontati e perseguiti in modi molto diversi a seconda della fase specifica del ciclo di vita di un'organizzazione. Tale fenomeno è stato osservato sia nei nuovi Science shop che in quelli storici. Inoltre, il ciclo di vita dell'organizzazione si incrocia spesso con il ciclo di vita personale e/o professionale delle persone che in quelle organizzazioni lavorano: questo rappresenta un fattore di forte fragilità in strutture come le unità di *public engagement* o gli Science shop che spesso possono contare su una quantità limitata di risorse umane. Da qui la necessità per le istituzioni e le organizzazioni di affrontare sistematicamente il reclutamento, la formazione e il *team building* come attività strategiche fondamentali per rafforzare organizzazioni di questo genere.

La solidità strutturale si interseca con la motivazione delle persone coinvolte nelle diverse attività. In queste strutture sono coinvolti attori diversi, ciascuno dei quali è portatore di interessi specifici che devono essere valorizzati e adeguatamente gestiti. I partner comunitari, così come studenti, studentesse, ricercatori, ricercatrici e docenti si sono dimostrati generalmente interessati alla natura emancipativa delle attività. Ciò ha posto chiaramente in rilievo il fatto che l'interesse e il conseguente grado di partecipazione sono principalmente guidati dai valori. Rilevanti, seppure in misura minore, sono state anche le motivazioni di ordine pratico e strumentali.

Queste osservazioni sembrano coerenti con le evidenze discusse in letteratura sui fattori che favoriscono l'*engagement* universitario. O'Meara (2008) ha osservato che l'*engaged scholarship* è guidata essenzialmente da intrinseche motivazioni personali, connesse al desiderio di promuovere la crescita degli studenti, consolidare l'identità personale e professionale e promuovere l'impegno personale verso questioni sociali, luoghi e persone. Allo stesso modo, Colbeck e Weaver (2008: 16) affermano che «la stragrande netta maggioranza degli obiettivi» che guidano la *engaged scholarship* «sono stati agevolmente classificati come obiettivi di relazione sociale integrativa, che servono a sostenere o promuovere altre persone o gruppi sociali». Questi fattori personali sembrano interagire con altre caratteristiche individuali: «i ricercatori senior hanno da tre a quattro volte più probabilità di impegnarsi con il pubblico rispetto ai loro colleghi junior; e coloro che si dedicano principalmente alla ricerca hanno il 55% in meno di probabilità di farlo rispetto a coloro che fanno ricerca e insegnano» (Bauer e Jensen 2011: 6). L'anzianità come solido predittore dell'impegno e della sua intensità è confermata da Boltanski e Maldidier (1970), mentre non si è osservata alcuna associazione significativa tra impegno e tassi di successo nella carriera accademica o sul piano della produttività scientifica (Jensen 2011). Le evidenze di Enrich mostrano inoltre che i fattori strutturali e il supporto organizzativo svolgono un ruolo importante nel massimizzare o inibire le determinanti individuali. Ciò sembra essere in linea con quanto sostenuto da O'Meara (2008), Colbeck e Weaver (2008) e Entradas e Bauer (2017).

Si può pertanto concludere che sono necessari incentivi per promuovere l'*engagement*, in particolare tra i ricercatori/docenti nella fase iniziale della carriera, in modo da favorire un'adozione più diffusa della Rri sia nella ricerca che nell'insegnamento. Nondimeno, si è osservato che un fattore strategicamente cruciale sono i dispositivi regolativi istituzionali e le strutture che supportano le pratiche di insegnamento e di ricerca impegnate, e rafforzano quindi le motivazioni individuali.

Questo è il ruolo del personale incaricato del *knowledge brokerage* e del *boundary spanning*, che deve essere dotato di competenze specifiche: un tipo di abilità che si è rivelato cruciale per i progetti pilota di Enrich. Le competenze più rilevanti sono legate al ruolo del *boundary spanner* come “gestore della rete” che implica «l’importanza di costruire relazioni personali efficaci con un’ampia gamma di altri attori; la capacità di gestire ambienti decisionali non gerarchici attraverso la negoziazione e l’intermediazione; di svolgere il ruolo di ‘imprenditore politico’ per collegare i problemi alle soluzioni e mobilitare risorse e sforzi nella ricerca di risultati positivi» (Williams 2002: 121).

Competenze di questo genere non vengono solitamente richieste ai ricercatori/docenti: identificano piuttosto un profilo professionale specifico su cui istituzioni e organizzazioni potrebbero ritenere opportuno investire, istituendo incarichi sulla base di una *job description* ben definita, collegata a specifici percorsi formativi e di carriera.

4. Principali sfide e osservazioni conclusive

Le principali sfide connesse all’integrazione della Rri nell’istruzione superiore attraverso i programmi di studio affrontate dai partner del progetto Enrich e altri sono state osservate in particolare attraverso le attività svolte nel “pacchetto di lavoro” sulle *policies* (WP5). Tali sfide sono state evidenziate insieme alle raccomandazioni riportate nel rapporto sopra citato (il Deliverable D6.3 del progetto Enrich). Alcune di queste possono essere qui schematicamente richiamate.

Un ambiente competitivo e turbolento non favorisce l’adozione diffusa della Rri da parte delle università. Anche la crescente pressione per la cosiddetta produttività “misurabile” dell’insegnamento e della ricerca gioca un ruolo negativo. Allo stesso modo, l’instabilità dei regolamenti, delle norme, delle infrastrutture istituzionali e organizzative costituisce una seria minaccia per la continuità di iniziative che spesso si reggono su delicati equilibri.

Infatti, le unità di *public engagement* sono spesso molto fragili, a causa di fattori sia interni che esterni. I fattori di fragilità interna sono legati alle dimensioni delle unità che fanno affidamento su un numero limitato di personale altamente qualificato e motivato. I fattori di fragilità esterna dipendono da quanto sopra riportato, nonché dalle lotte di potere e dagli squilibri esistenti all’interno delle università.

Quello di una partnership equa e paritaria con i portatori di interesse comunitari rappresenta spesso un traguardo difficile da raggiungere che ha bisogno di essere perseguito sistematicamente attraverso modalità di azione ben definite e strategicamente orientate.

Nonostante si registri, sia tra i ricercatori e le istituzioni, sia nelle politiche, un riferimento più ampio che nel passato alla Rri e ai suoi concetti e pratiche, una cultura diffusa della Rri deve ancora prendere piede. L'emergere di nuovi termini e concetti nella teoria e nelle politiche potrebbe peraltro non favorirne la necessaria sedimentazione.

La Rri, la ricerca e l'insegnamento *engaged* sono ancora lontani dal diventare mainstream, anzi, vengono ancora perseguiti e praticate da una piccola minoranza. Sono ancora fortemente necessarie politiche specifiche, soprattutto a livello europeo. A questo proposito, l'esistenza stessa dell'unità Swafs – Science with and for society all'interno della Dg Ricerca della Commissione europea ha costituito un sicuro punto di riferimento.

*II. Trasformatività
e generatività in azione.
Il Laboratorio Foist
per le politiche sociali
e i processi formativi*

1. Navigare tra diverse epistemologie e culture della conoscenza

di *Andrea Vargiu*

Le modalità con cui università e comunità possono cooperare per il bene comune sono molte e diversificate. Rispondono a logiche, principi, epistemologie e valori diversi e vengono attuate attraverso una grande varietà di approcci e di pratiche (Barker 2004; Hall, Tandon e Tremblay 2015). Gli orientamenti teorici ed epistemologici sono spesso fortemente intrecciati con le esperienze concrete che i ricercatori maturano sul campo. Ciò spiega la grande quantità di letteratura sull'*engaged research* dedicata all'analisi delle pratiche reali sul campo attraverso una descrizione approfondita che deriva dalla rilevanza di una metodologia profondamente riflessiva.

Questo capitolo presenta e discute gli spunti sulla Ricerca partecipativa basata sulla comunità (*community-based participatory research – cbpr*) emersi dallo studio di quarantotto anni di impegno comunitario del Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi dell'Università di Sassari, in Sardegna. Il Foist (Foist è l'acronimo in italiano di Formazione, occupazione, informazione, servizi, territorio) è un centro di ricerca oggi ospitato presso il Dipartimento di Scienze umanistiche e sociali dell'Università di Sassari. È stato fondato nel 1977 dal sociologo Alberto Merler come centro di documentazione e ricerca aperto a studenti, docenti universitari e non accademici.

Ho incontrato per la prima volta il Laboratorio Foist da studente, all'inizio degli anni '90. Quando poi Alberto andò in pensione, nel novembre 2015, assunsi il ruolo di coordinatore del Laboratorio Foist. Le considerazioni che seguono si riferiscono in gran parte ad esperienze nelle quali sono stato direttamente coinvolto ma si basano anche su evidenze empiriche più ampie. Una fonte primaria è rappresentata dal lavoro condotto da Stefano Chessa sulle origini e l'evoluzione del Foist (Chessa 1999) che è consistito in un'attività di riordino e di analisi della documentazione, nonché nella realizzazione di una serie di interviste rivolte alla prima genera-

zione di studenti e professionisti coinvolti nelle attività del Foist. Le informazioni provenienti da questa fonte sono state recentemente completate mediante ulteriori analisi di documenti e di interviste non direttive ai membri attuali del Laboratorio Foist, tra cui lo stesso Alberto Merler. Ciò ha fornito spunti di riflessione per focus group riflessivi con accademici e non accademici che spesso collaborano con il Foist o che sono coinvolti nelle sue attività.

Gran parte di questo recente lavoro empirico è stato condotto da Francesca Antongiovanni, con l'aiuto di Vittoria Casu, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Marta Congiu, Valentina Ghibellini, Alberto Merler e lo scrivente. In questo capitolo discuterò di due principali aree di interesse che emergono da questo lavoro. La prima questione ha a che fare con la possibilità di mantenere nel tempo livelli alti e relativamente costanti di coinvolgimento della comunità e dei cittadini. Il secondo riguarda il linguaggio, la varietà delle culture della conoscenza e delle molteplici epistemologie coinvolte in un processo di *cbpr*. Queste aree di interesse saranno esplorate considerando i diversi comportamenti e atteggiamenti di accademici e non accademici. Le sfide emergenti saranno presentate e discusse alla luce delle soluzioni pratiche che noi del Foist siamo stati in grado di elaborare e di mettere in pratica. Essendo legate al contesto, queste soluzioni potrebbero non applicarsi a tutte le situazioni e non possono quindi essere generalizzate. Tuttavia, anche alla luce della letteratura, potrebbero fornire utili suggerimenti emergenti dall'esperienza maturata in quarantacinque anni di impegno presso il Laboratorio Foist. Ciò porterà ad alcune osservazioni conclusive su un approccio generale utile ad affrontare la varietà e la ricchezza delle culture della conoscenza coinvolte nel lavoro accademico impegnato con la comunità.

1. Durabilità

Nel 1998 il Foist venne coinvolto in un programma di ricerca internazionale volto a individuare potenziali siti candidati ad ospitare un grande impianto sperimentale per la fusione nucleare, denominato Iter¹. L'ente responsabile della ricerca in Italia era l'Enea².

¹. Iter è il nome di un ambizioso progetto basato su una centrale elettrica su larga scala progettata per dimostrare la fattibilità scientifica e tecnologica dell'energia da fusione. Trentacinque paesi hanno collaborato a questo progetto. La centrale sperimentale si trova oggi a

Vennero individuati diversi siti – in particolare in Europa, Stati Uniti e Giappone – ritenuti particolarmente idonei ad ospitare Iter. In Europa si decise di esplorare diverse possibilità e una delle sedi prescelte fu Porto Torres. Questo centro di circa 22.000 abitanti, poco distante da Sassari, venne selezionato come potenziale candidato per diversi motivi: in primis per il recente passato del suo territorio che a partire dalla fine degli anni '60 aveva subito un pesante processo di industrializzazione con l'insediamento di uno dei più importanti complessi del settore petrolchimico in Italia. Nonostante l'iniziale aumento dell'occupazione e i conseguenti flussi di popolazione da altre zone della Sardegna, il successivo declino dell'industria petrolchimica portò ad un inesorabile e diffuso decadimento socioeconomico³. A fronte di una situazione così negativa, si poteva peraltro pensare che gli investimenti e la forza lavoro necessaria per la realizzazione dell'impianto Iter avrebbero rilanciato l'economia della zona. D'altro canto, le precedenti esperienze hanno causato un diffuso scetticismo sui potenziali scenari futuri legati al cambiamento tecnologico.

Il Foist doveva condurre la ricerca socioeconomica necessaria a capire se Porto Torres sarebbe stato un buon candidato per ospitare Iter. Il lavoro del Foist ha combinato la tradizionale ricerca sociale con azioni partecipative mirate a un'ampia consultazione e coinvolgimento di cittadini, responsabili politici, attori locali e parti interessate. L'approccio dialogico adottato ha permesso di incanalare i potenziali conflitti tra gli stakeholder con interessi contrastanti verso una discussione fruttuosa e una pianificazione per il bene sociale collettivo. Considerati i precedenti contrasti e le divisioni stratificate all'interno della comunità di Porto Torres, tale risultato, per molti inaspettato, è stato pertanto molto apprezzato. (Vargiu 1999).

Al termine del complesso percorso di ricerca-azione avviato circa un anno prima, era chiaro che Porto Torres non sarebbe stato un sito un candidato idoneo per ospitare un impianto Iter. Tuttavia, era altrettanto chiaro che i cittadini e i decisori politici, gli attori privati e le autorità pubbliche chiedessero che il processo di partecipazione venisse portato avanti. La possibilità di ottenere nuovi finanziamenti rendeva questa prospettiva molto

SaintPaullez Durance, nel sud della Francia. Per maggiori informazioni consultare il sito web del progetto: <https://www.iter.org/> (ultima consultazione 10 maggio 2025).

². Il progetto è stato finanziato attraverso il Programma Serf – Ricerca socioeconomica sulla fusione (1997/98) dalla Direzione generale XII (Scienza, ricerca e sviluppo) della Commissione europea. L'Enea è l'Agenzia nazionale per le nuove tecnologie, l'energia e lo sviluppo economico sostenibile.

³. Per un'analisi critica degli effetti del processo di industrializzazione in Sardegna si veda Lelli (1983), Merler (1984 e 1988).

realistica. Sfortunatamente, ciò non è mai accaduto e il nostro risultato di maggior successo si è rapidamente trasformato in una delusione.

Questa è stata la lezione importante appresa: un processo equo, giusto e autenticamente partecipativo alimenta aspettative collettive che possono facilmente trasformarsi in frustrazione se non vi è un seguito sostanziale.

Successivamente ho potuto constatare che il tipo di frustrazione vissuta a Porto Torres non era isolata né episodica. In effetti, si è trattato di qualcosa di piuttosto diffuso e sistematico, in particolare perché la ricerca e il lavoro sociale si basano sempre più su progetti. Infatti, le organizzazioni che lavorano per l'interesse collettivo – siano esse private o pubbliche – sono troppo spesso costrette a portare avanti le proprie attività attraverso finanziamenti legati a progetti. Ciò implica che la loro azione sia spesso circoscritta ad uno specifico territorio e limitata nel tempo. In questo quadro, la continuità diventa una questione importante per molte organizzazioni, in particolare laddove vengono adottati processi realmente partecipativi per affrontare problemi sociali complessi che non possono essere risolti nel breve-medio termine. Ciò che abbiamo riscontrato è emerso chiaramente in diversi contesti.

Il lavoro accademico partecipativo e impegnato socialmente fa affidamento su due risorse preziose: fiducia e tempo. Un cambiamento sociale positivo e duraturo nella comunità può avvenire solo se le relazioni sono costruite sulla fiducia reciproca. Pertanto, chi intenda portare avanti esperienze di ricerca partecipativa deve dedicare uno sforzo particolare alla costruzione e al mantenimento di rapporti di fiducia con e tra i membri della comunità. Questo è quanto effettivamente accaduto nel caso di Porto Torres così come in altre iniziative di *cbpr* portate avanti dal Foist e non a caso costituisce un tema ricorrente anche in letteratura (Lucero et alii 2018).

Costruire e mantenere relazioni di fiducia con e all'interno della comunità richiede che i ricercatori *engaged* investano in processi di negoziazione spesso lunghi e delicati e quindi comporta peculiari capacità relazionali e tempo.

A Porto Torres tutti gli sforzi e il tempo dedicati alla creazione di un clima di fiducia sono diventati inutili quando la promessa di ulteriori finanziamenti è progressivamente svanita. La delusione fu duplice: sia rispetto alle nostre aspettative, che a quelle della comunità. Avevamo rispettato, infatti, il mandato del finanziatore, ma i risultati non erano in linea con ciò che ci aspettavamo, né con le speranze che il nostro lavoro aveva suscitato nella comunità. Un progetto di ricerca ordinario richiede che i ricercatori siano principalmente, se non esclusivamente, responsabili nei confronti della propria comunità accademica e dei propri finanziatori, mentre impegnar-

si con una comunità implica forme più articolate di responsabilità sociale (Vargiu 2014b).

La letteratura sui rapporti tra comunità e università tende spesso a concentrarsi su ciò che accade tra questi due soggetti. Tuttavia, la situazione sul campo è molto più complessa, poiché le parti interessate sono in realtà più di due. “Comunità” è un termine usato abitualmente per riferirsi a entità sociali che in realtà sono molto composite e diversificate. In una comunità operano differenti tipi di organizzazioni più o meno formalizzate, spesso guidate da valori e visioni dissimili e che persegono interessi contrastanti. Lo stesso vale per le università, dove operano accademici che hanno visioni e posizioni teorico-metodologiche spesso divergenti e dove diversi gruppi di interesse si contendono il monopolio legittimo del potere simbolico (Bourdieu 2001). Le università possono essere molto diverse l’una dall’altra, così come le altre organizzazioni che svolgono attività di ricerca. E diverse componenti animano la vita sociale del mondo accademico che risponde a logiche, linguaggi, tipologie di competenze, strutture di potere e dinamiche molto diversificate e varie.

Gli studi sociali della scienza e della tecnologia hanno evidenziato la natura contestuale del lavoro scientifico fin dalla seconda metà degli anni ’70 (Latour e Woolgar 1979; Knorr Cetina 1981). Tuttavia, le spiegazioni metodologiche contenute nelle pubblicazioni scientifiche tendono a trascurare la rilevanza della molteplicità dei fattori sopra richiamati. La produzione della conoscenza scientifica si complica ulteriormente quando la complessità accademica si confronta programmaticamente con la complessità delle relazioni comunitarie. In questa prospettiva, si dovrebbe sempre tenere presente che fare riferimento alle relazioni comunità-università identifica opportunamente una questione cruciale della *cbpr*, ma rischia di semplificare eccessivamente il quadro generale che spesso include anche altri attori influenti, come enti finanziatori o appaltanti, clienti o acquirenti, politici o decisori pubblici.

A Porto Torres siamo stati chiamati a mediare tra i diversi input, richieste, aspettative e interessi provenienti dalle varie componenti del mondo accademico, della comunità, dei finanziatori; e dunque ad assemblare e sostenere la fragile impalcatura relazionale che teneva insieme le istanze, spesso divergenti, espresse da tali componenti. La natura dell’intenso lavoro relazionale svolto può essere compresa attraverso il concetto di *boundary spanning*. «Gli *spanner* sono gli attori e i principali responsabili dell’interazione con i componenti esterni alla loro organizzazione. [...] Nel contesto del *community engagement*, gli *spanner* universitari svolgono funzioni di insegnamento e apprendimento per promuovere la comprensione

reciproca tra l’istituzione e i rappresentanti della comunità» (Weerts e Sandmann 2010: 638). Secondo Sinclair (2017: 11), «i *boundary spanner* lavorano in più ambienti professionali per supportare la realizzazione del lavoro collaborativo», sia all’interno che tra le organizzazioni. La letteratura in genere sottolinea il ruolo dei *boundary spanner* – e più in generale dell’intermediazione – nel facilitare la generazione e l’integrazione di idee innovative (Long et alii 2013). Bercoviz e Feldman (2011) dimostrano empiricamente che i gruppi di ricerca traggono vantaggio dalla combinazione di prospettive e conoscenze diverse. Il superamento dei confini favorisce anche la fiducia e la coesione interna ai gruppi e tra i gruppi stessi. Un efficace *boundary spanning* richiede abili capacità relazionali e tempo, che per creare connessioni sia per nutrirle e mantenerle.

La dimensione *tempo* solleva questioni impegnative per la *cbpr*. A Porto Torres, i punti di vista dei politici e dei cittadini spesso convergevano nel concentrarsi su una scala temporale a breve termine: i politici orientavano la loro partecipazione e azione in vista della prossima tornata elettorale, mentre i cittadini erano principalmente inclini a impegnarsi con le questioni e i bisogni più urgenti. Come ricercatori, avevamo obiettivi più a medio e lungo termine poiché miravamo a comprendere il passato e il presente per alimentare la conversazione collettiva sul futuro. D’altro canto, al pari dell’Enea – il nostro partner di ricerca – dovevamo rispettare le scadenze del progetto che erano vincolate all’agenda politica e di ricerca internazionale dell’agenzia finanziatrice. Di fronte a questi programmi divergenti, il cambiamento sociale avanza al proprio ritmo, secondo il proprio programma e la propria sequenza temporale. Il tempo necessario per la sua maturazione è qualcosa che chi fa ricerca *engaged* può alimentare e cercare di gestire, ma che non potrà mai controllare completamente.

A Porto Torres abbiamo prefigurato *un cambiamento* ed abbiamo elaborato collettivamente le modalità per realizzarlo, ma la fine del progetto ha interrotto questo processo. Nel corso di esperienze più recenti di *community engagement*, abbiamo osservato la crescente diffusione dei progetti come strumento principale, se non esclusivo, con cui università, centri di ricerca, organizzazioni della società civile e persino gli enti locali possono realizzare la propria funzione sociale e missione istituzionale. La gestione delle pratiche amministrative, delle procedure operative, della rendicontazione delle azioni e dei risultati richiede crescenti risorse organizzative che vengono sottratte alle attività principali del progetto a scapito dei suoi effettivi impatti.

In questi ultimi dieci-quindici anni di lavoro con le comunità e con le organizzazioni, abbiamo assistito al ruolo crescente dei progetti nella defi-

nizione dell’agenda del cambiamento sociale. Tuttavia, la tempistica dei progetti non si sovrappone, mai o quali mai, né coincide con quella della comunità. I problemi della comunità, le vite e le preoccupazioni dei suoi membri non procedono al ritmo del progetto, eppure vengono loro imposte logiche e tempi che devono rispondere a logiche esterne. Inoltre, il cambiamento sociale è come un orizzonte in movimento: se mai si riesce ad arrivarci, si scopre che la meta si è nel frattempo allontanata. Questo è stato molto evidente nel corso del nostro lavoro ormai più che decennale a Santa Maria di Pisa: un quartiere vulnerabile di poco più di 6.600 abitanti della città di Sassari che ne conta circa 127.000.

Sulla base delle lezioni apprese a Porto Torres, a Santa Maria di Pisa abbiamo concepito e messo in atto quelli che oggi chiamiamo Strumenti di partenariato equo e duraturo. In breve, con questa espressione facciamo riferimento a un dispositivo che impegna reciprocamente diversi attori sociali a coordinare i loro sforzi per il cambiamento attraverso accordi di partenariato durevoli ed equi. Finora il Foist ha costituito direttamente due Strumenti di questo tipo e ha favorito l’avvio di altre forme di cooperazione simili.

Il primo Strumento è stato una sorta di spin-off universitario. Nell’ambito di un progetto finanziato dall’Ue volto a favorire il rapporto scienza-società⁴, ci siamo presi il tempo di incontrarci e dialogare sistematicamente con quattro organizzazioni della società civile che avevano collaborato con il Foist in progetti precedenti: esperienze decisamente positive nell’ambito delle quali si era progressivamente saldato un rapporto di stima e fiducia reciproca, ma che presentavano il limite di essere frammentate e occasionali. Le nostre conversazioni su come consolidare e perpetuare il nostro impegno reciproco sono andate avanti per circa un anno. Sono state prese in considerazione, analizzate a fondo, ponderate e discusse diverse opzioni e possibilità, facendo ricorso a tecniche collaborative di previsione degli scenari, benchmarking, analisi Swot e così via. Alla fine, abbiamo optato per la costituzione di un’Associazione di promozione sociale che abbiamo denominato IntHum – Laboratorio Interculturale per la ricerca e la promozione della condizione (H)umana. IntHum è stato fondato per suggellare un patto tra diverse organizzazioni al fine di creare una casa comune in cui i partner potessero partecipare come membri alla pari per elaborare strategie comuni, armonizzare le loro azioni e creare sinergie, pur mantenendo le rispettive autonomie. Nel dicembre 2021, IntHum ha celebrato i suoi primi

⁴ Si tratta del progetto Perares – Public engagement with research and research engagement with society. Maggiori informazioni in coda al volume.

dieci anni di vita, promuovendo diverse attività comunitarie nell’ambito di un più ampio programma di cooperazione a Santa Maria di Pisa che si è progressivamente esteso anche al quartiere limitrofo di Latte Dolce e ha coinvolto direttamente cittadini, scuole, enti locali e diverse organizzazioni della società civile. Nel corso di quel decennio, IntHum ha gestito, inoltre, un progetto di cooperazione internazionale nella Palestina occupata ed ha preso parte in qualità di partner in un progetto finanziato dall’Ue per promuovere la bioeconomia attraverso la co-creazione di un gioco serio⁵.

La collaborazione continuativa con le altre quattro organizzazioni partner di IntHum ha permesso di co-sviluppare una serie di azioni condivise a Santa Maria di Pisa. Questa forma di Strumento di partenariato equo e duraturo ha garantito la continuità della cooperazione attraverso un’attività di coprogettazione. Essendo una piccola realtà di privato sociale, IntHum assicura anche la necessaria flessibilità e reattività spesso richieste dalle iniziative *cbpr*: due elementi preziosi che le grandi organizzazioni burocratiche come le università difficilmente possono garantire.

È in questo quadro che IntHum e Foist cooperano oggi nel quadro del più ampio programma internazionale K4C – Knowledge for change: un programma di formazione alla ricerca-azione partecipata promosso e coordinato dalla Cattedra Unesco in Community-based participatory research and social responsibility of higher education, in cui sono attualmente coinvolti più di venti “hub” formativi operanti in diverse parti del mondo, soprattutto nel cosiddetto “Sud globale”⁶.

Nel complesso il partenariato IntHum-Foist e la collaborazione più che decennale ha permesso di sviluppare un nuovo Strumento di partenariato a Santa Maria di Pisa, nato dall’esigenza dei partner della comunità di superare la frammentazione e la discontinuità che spesso caratterizzano gli interventi realizzati nel quartiere. Il punto di partenza è stato quello della collaborazione con gli assistenti sociali del Comune di Sassari e un gruppo di utenti dei servizi stessi. Il gruppo iniziale di Santa Maria di Pisa si è gradualmente arricchito di nuovi membri della comunità che hanno apportato nuove esperienze e aperto a nuove prospettive di analisi. Attraverso la riflessività collettiva, questo gruppo di persone molto diverse tra loro ha elaborato una visione condivisa per lo sviluppo futuro del proprio quartiere e ha identificato una serie di linee d’azione ad essa. Da questo lavoro collettivo è nata una Piattaforma operativa che abbiamo denominato “Pisa”.

⁵ Maggiori informazioni in coda al volume.

⁶ Maggiori informazioni in coda al volume.

Pisa è l'acronimo di Piattaforma partecipativa per l'innovazione sociale e l'integrazione attraverso la cittadinanza attiva. A differenza di IntHum, questo Strumento di partenariato non rappresenta un'organizzazione formalizzata, ma piuttosto un catalizzatore che identifica aree prioritarie di mobilitazione collettiva per generare cambiamento nel quartiere attraverso una focalizzazione specifica su questioni di particolare interesse per la comunità⁷. L'idea di base è che Pisa individui un quadro di riferimento condiviso e duraturo per i diversi attori che lavorano nel quartiere: uno schema orientativo sviluppato dalla comunità per la comunità.

2. Conoscenze, linguaggi ed epistemologie multiple

Le connessioni eque, durature e permeate di fiducia tra le persone e le organizzazioni che strumenti come IntHum e Pisa tendono ad assicurare sono una sorta di “spina dorsale” che consente alla *cbpr* di superare i limiti legati al fatto che la partecipazione si attiva spesso attorno a iniziative specifiche e puntuali, ma la fiducia e le relazioni che assicurano processi partecipativi equi e sostenibili hanno bisogno di molto tempo per potersi radicare. Inoltre, l'ambizione di iniziative come Pisa è quella di dotare il corpo vivo della *cbpr* di un sistema nervoso che consenta alle sue diverse componenti di coordinarsi, agire armoniosamente e muoversi verso uno scopo collettivo e in una comune direzione.

Per questo è necessario un codice condiviso rispetto a quello che è il senso generale degli obiettivi entro cui si inquadra l'azione e le visioni coordinate. Il linguaggio è uno di questi codici.

Fin dalla sua costituzione, il Laboratorio Foist ha evidenziato la sua propensione a connettere il locale con il globale. Le sue origini come centro di documentazione evidenziano chiaramente tale vocazione. Un'attenta riflessione sulla sua storia fornisce, infatti, ampie testimonianze di un lavoro intenso e capillare, assicurato attraverso numerosi programmi, reti e accordi formalizzati specialmente con partner dell'area del Mediterraneo e dell'Europa, del Sud America, dell'Africa, dell'Asia. L'istituzione del Foist come centro di documentazione aveva lo scopo di mettere a disposizione di studenti, studiosi e operatori documenti e materiali (quindi non solo libri e te-

⁷ La piattaforma Pisa è concepita attorno a cinque linee d'azione: salute e benessere; lavoro, ambiente ed economia circolare; identità e promozione; democrazia della conoscenza e apprendimento permanente; cittadinanza attiva e responsabilità sociale. Si veda il secondo allegato in coda al volume.

sti scientifici che si possono trovare nelle biblioteche universitarie) che provenivano da tutto il mondo. Un servizio estremamente prezioso in un periodo in cui Internet era ancora di là da venire e in un’isola che allora era molto più difficile da raggiungere di quanto lo sia oggi.

Un principio chiave per connettere il locale con il globale è sempre stato il rispetto e la valorizzazione della diversità culturale e della varietà linguistica. Per diversi anni, il Laboratorio Foist è stato uno dei partner di un programma Erasmus denominato “Euromir – Migrazioni e minoranze in Europa”, insieme ad altri provenienti da Germania, Spagna, Portogallo, Romania e Svezia. Si trattava di una rete tematica sulla pace e sulle relazioni interculturali che ha consentito la mobilità del personale universitario e degli studenti, ma anche l’organizzazione di seminari residenziali ospitati presso le diverse sedi partner. I seminari, così come altri incontri e scambi promossi dal Foist, non prevedevano l’adozione di una lingua ufficiale, ma la possibilità per i partecipanti di utilizzare la propria lingua. Questo medesimo principio è stato adottato anche in seguito, ad esempio, per le tre edizioni della Scuola estiva mediterranea organizzate tra Sardegna e Tunisia nel 2006, 2008 e 2012: arabo, francese e italiano erano le principali lingue di lavoro utilizzate durante quegli incontri, spesso insieme al portoghese e allo spagnolo.

Nonostante sembri ostacolare la fluidità della comunicazione, l’utilizzo di più lingue consente agli interlocutori di sentirsi a proprio agio e rispettati nelle loro specificità. Inoltre, esso rende più agevole il ricorso ai quadri concettuali e ai significati annessi al linguaggio utilizzato, ponendo quindi tutti i partecipanti nelle condizioni di confrontare le visioni del mondo che accompagnano i rispettivi linguaggi. Questa strategia è oggi strutturalmente messa a dura prova, soprattutto nel mondo accademico, dalla pervasività della lingua inglese (Ammon 2011) che condiziona inevitabilmente il modo in cui gli accademici vedono il mondo e intendono la conoscenza stessa.

In italiano il termine “conoscenza” può essere declinato al plurale, proprio come in altre lingue neolatine quali lo spagnolo, il portoghese o il francese. Come è noto, in inglese il termine “*knowledge*” è un sostantivo non numerabile. Può quindi essere declinato solo al singolare e solo in rare eccezioni (derivanti da recenti forzature linguistiche) incontriamo l’espressione *knowledges*. È come se la lingua inglese non ammettesse la possibilità di una pluralità di saperi.

Da un punto di vista metodologico, le implicazioni più evidenti della necessità di tutelare la varietà linguistica all’interno di una comunità scientifica riguardano la pluralità dei modi possibili di designare gli oggetti, nonché di dibattere e comprendere. Secondo Humberto Maturana, il lin-

guaggio non solo è un mezzo per descrivere la realtà, ma un costrutto che influenza profondamente la nostra esperienza e comprensione del mondo. Secondo questa prospettiva, il linguaggio non riflette oggettivamente la realtà, ma piuttosto la costruisce attraverso le interazioni sociali e la comunicazione intersoggettiva (Maturana e Varela 1985). Dal punto di vista dei singoli gruppi umani, la necessità di tutelare la varietà linguistica all'interno di una comunità riguarda la vita di ciascuno dei suoi membri, le molteplici possibilità di stare al mondo. E riguarda ogni persona intesa nella sua totalità: fisica, psicologica, morale, spirituale... Sul piano relazionale, nella ricchezza del lessico è insita la possibilità del confronto attraverso il dialogo, inteso come strumento utile a risolvere situazioni di conflitto e quindi la condizione stessa del cambiamento sociale.

Le relazioni di potere e le disuguaglianze sono profondamente radicate nei sistemi accademici. La lotta per il monopolio legittimo del potere simbolico è anche una lotta sul linguaggio e sulla capacità di imporre significati attraverso un sistema di violenza simbolica (Bourdieu 1977; 1991; 2001). La pervasività della lingua inglese all'interno del mondo accademico limita le possibilità di dispiegamento del potenziale delle diverse epistemologie. In questa prospettiva, la giustizia epistemica e l'equità della conoscenza (de Sousa Santos 2006) implicano il rispetto per le lingue e le culture meno diffuse, e costituiscono le condizioni essenziali per garantire che la ricerca scientifica possa continuare a prosperare.

Come si è detto, uno dei pilastri principali dell'esperienza del Foist è rappresentato dal coinvolgimento diretto degli studenti nella produzione cooperativa di conoscenza e nella condivisione con professionisti e con le comunità. Eppure, fino a tempi recenti, il Foist non offriva alcun processo di apprendimento strutturato o corso istituzionalizzato esplicitamente finalizzato alla *cbpr*. Questo fatto non ha impedito agli studenti di impegnarsi in esperienze di *cbpr* particolarmente significative, quali attività in aula e all'esterno, visite di studio, coinvolgimento diretto in attività di ricerca-azione, incontri e conversazioni riflessive, osservazioni collettive e organizzazione di eventi e azioni comunitarie, scuole estive e invernali (Chessa et alii 2016). Un orientamento e una pratica pedagogica molto precisi hanno tenuto insieme queste diverse attività che hanno portato al consolidamento di una scuola di pensiero, di approccio alla ricerca e di pratiche.

Più recentemente, siamo finalmente riusciti ad affrontare il tema della formazione alla *cbpr* in modo più strutturato ed esplicito. Ciò è stato possibile grazie all'intreccio di due successive tornate di finanziamenti europei

(complessivamente comprese tra il 2010 e il 2017), cui ha fatto seguito il programma K4C – Knowledge for Change (dal 2019 in poi).⁸ Oggi, agli studenti del Corso di laurea Magistrale in Servizio sociale e politiche sociali vengono offerti dei percorsi di studio dedicati alla *cbpr* e un Laboratorio di ricerca-azione comunitaria (Antongiovanni et alii 2022).

Un problema ricorrente in questo processo di progressiva istituzionalizzazione della formazione in *cbpr* riguarda il linguaggio. In italiano, non esiste attualmente un'espressione che possa riflettere il significato dell'inglese “*community-based*”. Più che un semplice problema formale, ciò pone in rilievo una questione di tipo sostanziale. Infatti, la traduzione letterale in italiano – “basato sulla comunità” – non richiama alcun significato peculiare all'orecchio di un italofono, mentre gli anglofoni associano l'espressione ad un approccio specifico basato su un altrettanto specifico quadro di valori.

Questo ostacolo linguistico solleva un problema pratico e strategico quando dobbiamo posizionare la *cbpr* sia nel contesto accademico che nelle nostre relazioni con la comunità. Il posizionamento della *cbpr* nel contesto accademico pone innanzitutto un problema di legittimità. Posizionare la *cbpr* nei nostri rapporti con la comunità solleva invece una questione di significato. Entrambi sono collegati al potere.

In *Le parole e le cose* (1966), Michel Foucault propone una nozione di *épistémè* che riguarda le condizioni di verità che definiscono ciò che è possibile e accettabile dire: «in ogni data cultura e in ogni dato momento, esiste sempre una sola *épistémè* che definisce le condizioni di possibilità di ogni conoscenza, sia essa espressa in una teoria o silenziosamente investita in una pratica» (ivi: 171). In uno scritto successivo, Foucault torna sul concetto per precisare:

Definirei l'episteme, retrospettivamente, come l'apparato strategico che permette di separare, tra tutti gli enunciati possibili, quelli che saranno accettabili all'interno, non dico di una teoria scientifica, ma di un campo di scientificità, e di cui è possibile dire che siano vere o false. L'episteme è l'“apparato” che rende possibile la separazione non del vero dal falso, ma di ciò che può da ciò che non può essere qualificato come scientifico” (1980: 197).

⁸ I due progetti finanziati dalla Commissione europea sono Perares – Public engagement with research and research engagement with society (già menzionato sopra) ed Enrich – Enhancing responsible research and innovation through curricula in higher education. Maggiori informazioni su entrambi i progetti nell'ultima parte di questo volume.

Questo apparato si riflette nel linguaggio. Di qui la rilevanza dell'esistenza stessa dei termini e delle forme delle loro interpretazioni teoriche e pratiche.

Nella comunità scientifica italofona l'espressione che può essere associata alla nozione di "ricerca comunitaria" è quella di "ricerca-azione". Generalmente, nella tradizione italiana, la ricerca-azione è intesa in modo tale da non implicare necessariamente la possibilità di co-costruzione della conoscenza con un'intera comunità. Piuttosto, come nel caso francese dell'*intervention sociologique* di Touraine (1980), essa è concepita come un approccio associato all'empowerment di gruppi o movimenti politici. Allo stesso modo, e più in generale, ciò deve essere inquadrato nel contesto più ampio della *engaged research*. Tipicamente, il significato dell'espressione "engaged researcher" in Francia può essere ricollegato alla nozione di *intellectuel engagé* di Sartre, che ha il dovere di impegnarsi proprio perché ha il potere di svelare il mondo (Wagner 2003). Questa idea deriva da una visione precisa della distribuzione della conoscenza e del potere all'interno di una determinata società, che implica che gli intellettuali impegnati parlino a nome di coloro che non hanno potere, o eventualmente con loro, ma all'interno di una struttura data di relazioni di potere che non viene messa radicalmente in discussione. Nelle sue forme più deplorabili, questa visione rischia di rivelarsi consolatoria e paternalistica.

In questo contesto, il vuoto terminologico, l'assenza stessa di un'espressione come "ricerca basata sulla comunità" dai codici ordinatori della cultura scientifica italiana è un indicatore di quello che Foucault ha definito "apparato", un dispositivo che modella il senso comune all'interno e all'esterno del mondo accademico. L'espressione "ricerca-azione" è poco conosciuta dagli operatori, ma non ha molto senso anche per la gran parte dei non accademici. Nell'esperienza del Laboratorio Foist ciò implica che spesso è necessario dedicare una notevole quantità di lavoro di negoziazione alla definizione del chi, del cosa e del perché del nostro lavoro con la comunità.

Di fatto, il tipico approccio *top-down* della ricerca scientifica nell'affrontare le sfide sociali è solitamente interiorizzato dai membri della comunità insieme ai suoi aspetti paternalistici. Questo può essere piuttosto rassicurante per la maggior parte degli attori coinvolti, che entrano nella relazione con un insieme chiaro e relativamente stabile di ruoli e narrazioni. Pertanto, nella nostra esperienza, un processo *cbpr* inizia con una rottura della struttura dei ruoli che definisce la situazione di indagine. Un approccio di questo genere può risultare destabilizzante per alcuni, proprio perché mette in discussione i principali codici e principi ordinatori dominanti e ri-

chiede una riorganizzazione delle relazioni di potere all'interno della comunità stessa. E ciò implica quindi anche una ridefinizione delle asimmetrie esistenti tra diversi tipi di conoscenza.

Il dibattito epistemologico tende solitamente a trascurare questo genere di questioni, concentrandosi prevalentemente sulle dinamiche inerenti alla scienza stessa. Lo fa con il linguaggio e i “dispositivi” che sono propri del campo scientifico. Spostare questo dibattito al di fuori del mondo accademico e confrontarlo con linguaggi, bisogni e modi di conoscenza diversi può aiutare a trovare una via d'uscita dai vincoli pervasivi dell’“apparato”. Come abbiamo visto, ciò non avviene automaticamente ma è il risultato di una rottura, o di una serie di rotture, nell'ordine delle cose che mette radicalmente in discussione la nostra visione relativamente naturale del mondo.

Nella nostra esperienza, questo può essere fatto attraverso un esercizio collettivo di riflessione.

Nel tipo di contesto sociale e comunitario in cui opera abitualmente il Foist, non esiste solitamente una discontinuità epistemica radicale tra le diverse culture della conoscenza dei partecipanti alle attività di *cbpr*, siano essi accademici, professionisti o membri della comunità. Il processo storico di assimilazione culturale è progredito a tal punto che il “dispositivo” percorre tutti gli strati sociali e i contesti culturali ed è quindi profondamente interiorizzato e radicato nell’*habitus* generalizzato.

In un simile contesto, le interruzioni sono possibili ma non sono mai permanenti e necessitano di un continuo rinnovamento. La gestione del processo *cbpr* richiede quindi una pratica critica permanente.

Quando la sociologia della scienza muoveva i suoi primi passi, Robert King Merton (1942) identificò nello scetticismo organizzato uno degli imperativi funzionali della scienza. Oggi, uno dei meccanismi istituzionalizzati volti a garantire lo scetticismo organizzato è la revisione tra pari. Concepita principalmente come una sorta di meccanismo di controllo della qualità che funziona da porta di accesso al cosiddetto contesto dell'accettazione, la revisione tra pari contribuisce a promuovere la solidità della conoscenza scientifica, ma non è priva di difetti, in quanto è in gran parte di natura conservativa ed è diffusamente praticata in modo tale da cristallizzare le strutture di potere all'interno del mondo accademico.

La revisione tra pari aperta – ossia un sistema di revisione aperto ai non accademici – potrebbe aiutare a superare alcune di queste carenze. Tuttavia, questa soluzione, di per sé, non è risolutiva, poiché la revisione tra pari agisce sulla narrazione *post-hoc* del processo di ricerca, piuttosto che sul processo stesso. Solitamente, ci si aspetta che il controllo a questo livello sia garantito dal rispetto delle prescrizioni metodologiche e procedurali. Quan-

do viene adottata acriticamente, questa idea induce una fallacia generalizzata secondo cui un buon metodo garantisce una buona ricerca. Quanto più il processo di ricerca è *top-down* e standardizzato, tanto più si presume che il metodo domini il processo e i suoi risultati.

Fin da quando frequentavo il Foist come studente, ricordo che Alberto Merler invitava regolarmente noi studenti a incontrarci e a discutere con lui e altri colleghi dopo il lavoro sul campo. Questo tipo di ricordo è emerso spesso dalle interviste con altri partecipanti alle attività del Foist. Molti ricordano infatti che alcune di queste conversazioni avvenivano anche a tarda sera, dopo cena, al termine di una giornata di intenso lavoro comunitario. Questo tipo di esercizi si è rivelato uno dei modi migliori per tenere sotto controllo il processo di ricerca. Sotto il controllo collettivo: attraverso la riflessività collettiva.

Come ricorda Bovone,

la riflessività della pratica scientifica consiste nella capacità di rendere manifesti i propri assunti e le proprie procedure, mettendoli a disposizione del pubblico e rendendoli così criticabili. È un impegno di ripensamento continuo che può effettivamente rallentare il lavoro, ma la lentezza ritorna più volte nel discorso sociologico contemporaneo [...] come sinonimo di ricerca di qualità o, meglio, di un controllo di qualità, di un autocontrollo che vuole essere un tentativo estremo di chiarire le idee indipendentemente dalla produttività/velocità del ragionamento e dalla stessa capacità che il ragionamento può avere di convincere gli altri" (Bovone 2010: 9).

Eppure, la riflessività non è una questione centrale nei corsi di metodologia o nei libri di testo.

“Mantenere le cose sotto controllo” quando si vive ai margini richiede invece un approccio radicalmente diverso. Durante un’intervista condotta nell’ambito di un progetto di ricerca sulla marginalità e l’inclusione sociale attraverso le pratiche di consumo, un educatore professionale ha riferito di un suo assistito che aveva una storia di dipendenza da alcol e droga, violenza e problemi di salute mentale:

“Mi devi questo, mi devi quello.” A volte vuole la patente da pazzo, a volte no. A seconda della necessità. Adesso è nella fase in cui non la vuole.

L’assistente sociale incaricato del caso, da parte sua, aggiungeva:

Non rispetta le regole: prende i servizi, li usa. [...] Lui è molto abile in questi meccanismi: usa i servizi, ma usa anche le persone. Cioè lui viene da me e io gli dico delle cose, poi va dall’altro e prende le parti interessanti del

mio colloquio e le usa strumentalmente per ottenere dall’altro... Infatti, lo vediamo sempre in équipe, dove ci sono tutte le figure professionali... perché lui è un manipolatore.

Questo caso non è isolato: un altro assistente sociale ha riferito che questo tipo di comportamento è generalizzato tra le persone in regime di limitazione della libertà.

Di norma, pratiche simili sono all’ordine del giorno quando le persone hanno scarso controllo sull’ambiente circostante e sono costrette a elaborare tattiche di *coping* per affrontare le incertezze che ne derivano: usano ciò che hanno a portata di mano indipendentemente dalla sua funzione originaria. Per definire questo tipo di pratiche, Michel de Certeau (1990) ha coniato l’espressione *art subtile des locataires* (“arte sottile degli inquilini”): come gli inquilini, le persone in situazioni marginali o svantaggiate utilizzano tatticamente qualsiasi tipo di risorsa per abitare uno spazio che non possiedono e che spesso non li soddisfa. Queste tattiche, sostiene de Certeau,

devono giocare su un terreno impostogli come preordinato dalla legge di una forza estranea. [...] Non hanno la possibilità di darsi un progetto globale né di portare l’avversario a giocare in uno spazio distinto, visibile e oggettivabile. Avanzano passo dopo passo. Approfittano delle ‘opportunità’ e dipendono da esse, senza una base in cui i vantaggi possono essere accumulati [...]. Ciò che guadagnano non è permanente. Questo nonluogo consente indubbiamente la mobilità, ma sono sottoposti ai capricci del momento, per cogliere le opportunità, man mano che si presentano. Devono sfruttare, vigili, le falle che peculiari congiunture aprono nella sorveglianza del potere proprietario. Là cacciano di frodo. Creano sorprese. Si possono presentare là dove non sono attesi. Giocano d’astuzia. (ivi: 60-61)

Queste pratiche ingegnose non sono necessariamente irriflessive. Secondo Wynne, «i pubblici tipici sono più riflessivi rispetto, ad esempio, agli scienziati e ad altre autorità proprio perché, in quanto attori impotenti e vulnerabili, devono riflettere continuamente sulla loro situazione, comprese le loro relazioni, nella misura in cui riescono a discernerle, con coloro che detengono il potere» (2016: 115). Condizioni di vulnerabilità e debolezza possono fungere da catalizzatori per una maggiore riflessività. A Santa Maria di Pisa, recentemente abbiamo preso sul serio questa affermazione, e abbiamo cercato di comporre la nostra tradizione di pratica riflessiva collettiva con la sottile arte degli inquilini. Lo abbiamo fatto creando quello che possiamo definire come una sorta di “gruppo di inchiesta comunitaria”. Prendiamo in prestito questa espressione, modificandola leggermente, da Duijin et alii (2010) che parlano piuttosto di «comunità di inchiesta» per ri-

ferirsi alle persone che si incontrano per «coprodurre conoscenza per far fronte a sfide pratiche»: gruppi che si trovano «a metà strada tra la scienza e la pratica» e che quindi permettono di incorporare epistemologie multiple per affrontare questioni composite.

3. Navigare tra culture della conoscenza ed epistemologie multiple

Rivolgendosi a un pubblico di dirigenti d'azienda, François Jullien ha introdotto la differenza tra *efficacité*, *efficience* ed *effectivité*, che possono essere tradotti rispettivamente come “efficacia”, “efficienza” ed “effettività”. A suo avviso, la tradizione greca che plasma l’idea occidentale di efficacia può essere riassunta così:

Costruisco un modello, una forma ideale, di cui faccio un piano e che mi pongo come obiettivo; poi inizio ad agire secondo questo piano. Ciò porta il pensiero classico europeo a concepire l’intervento congiunto di due facoltà: l’intelletto, che, come dice Platone, “concepisce in vista del meglio” – tale è la forma ideale – e poi la volontà, che si investe per fare in modo che questa forma ideale proiettata entri nella realtà” (Jullien 2005: 15-16).

Nel classico *Della guerra*, Carl von Clausewitz ha evidenziato i limiti di questo tipo di approccio, parlando dell’attrito che normalmente si verifica tra il piano concepito a tavolino e lo svolgimento effettivo della battaglia, ma non è riuscito a proporre una via credibile per superare questa difficoltà. Più ci spostiamo dalla tattica alla strategia, osserva Jullien, meno la modellizzazione può adattarsi alle circostanze reali che emergono sul campo. Esistono molte somiglianze tra questo tipo di approccio e il metodo positivo della ricerca scientifica. Non a caso, lo stesso Jullien fa spesso riferimento a Cartesio, uno dei padri acclamati del metodo scientifico moderno, nelle sue considerazioni sul pensiero occidentale.

In *L’arte della guerra*, Sun Tzu non utilizza la separazione occidentale tra la modellizzazione e la sua applicazione. Si basa, piuttosto, su nozioni come “situazione”, “configurazione” (*xing*) e ciò che Jullien definisce «potenziale situazionale» (*shi*). In base a questa visione, la strategia si sviluppa a partire dalla situazione sul campo in modo tale da sfruttare il suo potenziale intrinseco. «Si può notare che questa nozione di potenziale situazionale è quindi destinata a recuperare in modo positivo, tale è il suo vantaggio, la nozione di ‘circostanza’, su cui la strategia (europea) in precedenza inciampava» (ivi: 34). Questi concetti risuonano con l’arte sottile degli inquili di de Certeau, che si basa sulle circostanze per elaborare «mille modi di

giocare/mostrare il gioco dell’altro, vale a dire lo spazio istituito da altri» (de Certeau 1990: 35). Quelli che de Certeau chiama «stratagemmi» o «astuzie» possono essere visti come modi per utilizzare ciò che Jullien chiama «il potenziale situazionale».

Sebbene entrambi suggeriscano che “navigare” creativamente tra occasioni e possibilità può costituire un modo per affrontare condizioni sfavorevoli, possiamo tracciare una differenza tra de Certeau e Jullien. La parola chiave del primo potrebbe essere “resilienza”, mentre quella del secondo potrebbe essere “trasformazione”. Infatti, de Certeau ci dice che gli oppressi non sono una semplice massa obbediente e passiva. Piuttosto, possono reagire a un ordine sociale ingiusto e alla violenza sistematica attraverso espedienti e astuzie che scartano e rifiutano pratiche e significati imposti: tale è «l’attività sottile, tenace, resistente di gruppi che, per mancanza di un ambito di azione definito autonomamente, devono far fronte a una rete di forze e rappresentazioni consolidate» (ivi: 35). Dall’altro lato, la prospettiva di Jullien introduce una nozione cinese di efficienza che si basa sul potenziale situazionale di indurre trasformazioni silenziose ma costanti. De Certeau riconosce la dignità di ogni uomo e donna per la loro capacità di agire, contro e nonostante le forze sovraccaricate con le quali si confrontano. Tuttavia, ciò non comporta necessariamente un cambiamento.

Non basta elaborare un piano, occorre metterlo in pratica. Teoria-pratica; pratica in greco significa ‘fare’ (*prattein*). Bisogna agire e impegnarsi per far sì che questa forma ideale si adatti alla realtà; e questo ‘adattamento’ implica sempre una sorta di forzatura. [...] Ma le due funzioni non sono correlate, hanno ciascuna un proprio principio, operano su livelli differenti (conoscenza/azione). (Jullien 2005: 50-51)

In termini occidentali, l’azione, ci ricorda Jullien, è guidata da un obiettivo, il *telos* degli antichi greci: il fine a cui mira il modello.

Ma cosa succede quando mettiamo da parte l’azione? «La parola chiave nel pensiero cinese è ‘trasformazione’ (*hua*). Non agire, ma trasformare» (ivi: 55). Mentre l’azione è guidata da un *telos*, la trasformazione è guidata dalla nozione cinese di *li*: “interesse”, “beneficio”.

Sopra ho introdotto la nozione di riflessività collettiva come un modo per assicurare il controllo sul processo e il gruppo di inchiesta comunitaria come mezzo per garantire che tutte le voci e le diverse epistemologie siano prese in considerazione nello sviluppo di una comprensione condivisa della situazione. Nella prospettiva introdotta da de Certeau e Jullien, possiamo inoltre considerare i gruppi di indagine comunitaria come un mezzo per co-

gliere il potenziale situazionale e generare progressivamente un processo di trasformazione orientato all’interesse generale e al bene collettivo.

Ciò apre a una prospettiva dinamica che contrasta con l’idea che si debbano costruire ponti tra culture diverse. Suggerisce piuttosto che ogni conoscenza e ogni epistemologia contano quando permettono di cogliere l’occasione di accrescere il potenziale trasformativo proprio di ogni situazione. Come i surfisti possono trarre vantaggio dalla forza potenzialmente devastante del dinamismo delle onde, così coloro che sono coinvolti nell’impresa collettiva della *cbpr* possono imparare insieme come navigare attraverso le disparate possibilità offerte dall’estrema varietà di culture della conoscenza e dalle epistemologie multiple.

2. Dignità e lavoro in una comunità vulnerabile

di *Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Marta Congiu, Romina Deriu, Valentina Ghibellini, Alberto Merler e Andrea Vargiu*

La Sardegna, in Italia e nel contesto europeo, è una delle regioni con il più alto tasso di disoccupazione. Secondo i dati Eurostat, nel 2017 la percentuale di persone tra i 15 e i 74 anni che non lavoravano in Sardegna era del 17%. La media dell'Unione europea (28 paesi) era del 7,6%. In Italia era dell'11,2%. Più della metà della disoccupazione in Sardegna (53,4%) può essere definita di lunga durata. I dati relativi al tasso di disoccupazione giovanile sono ancora più drammatici: nel 2017 il 46,8% dei giovani tra i 15 e i 24 anni non aveva un lavoro. Erano il 56,3% solo l'anno prima, nel 2016. Il dato per l'Europa (Unione europea a 28 paesi) nel 2017 era del 16,8%¹.

Queste cifre, ovviamente, non tengono conto della qualità delle condizioni di lavoro. E rendono conto solo in parte di una situazione che in alcune aree, specie in quelle con tassi elevati di deprivazione materiale ed esclusione sociale, è sicuramente più grave che in altre. Il nostro lavoro si riferisce specificamente a una di queste aree.

Santa Maria di Pisa è un quartiere vulnerabile di Sassari, città di circa 127.000 abitanti nel nord della Sardegna. Il quartiere è stato realizzato tra il 1973 e il 1979 attraverso un'iniziativa politica di pianificazione urbanistica e di urbanizzazione finalizzata all'edilizia popolare. Fino ad allora molte famiglie sassaresi vivevano in condizioni igienico-sanitarie insalubri. La maggior parte di queste aveva occupato abusivamente piccole caserme militari dismesse risalenti alla Seconda guerra mondiale che si trovavano nella periferia della città, oppure vivevano in case fatiscenti del centro storico. Stante queste condizioni, le amministrazioni comunali dell'epoca diedero avvio ad un vasto piano di urbanizzazione per fornire a queste persone soluzioni abitative dignitose e standard urbani più elevati.

¹ Fonte: Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat>.

La fisionomia del quartiere è caratterizzata ancora oggi da una massiccia presenza di alloggi di edilizia residenziale pubblica di proprietà dell’Agenzia regionale edilizia abitativa (Area) e del Comune di Sassari; delle 1.225 abitazioni censite solo 70 circa risultano, infatti, appartenere a privati. Queste ultime furono costruite successivamente, grazie a delle agevolazioni economiche, da alcune cooperative di lavoratori, principalmente operai e ferrovieri, quando il resto del quartiere era già stato realizzato e quando era chiaro ormai che l’elevata densità di alloggi pubblici aveva di fatto prodotto un ghetto. Questo intervento tardivo non ha inciso in modo sostanziale sulla situazione complessiva del quartiere che ancora oggi risulta segnata da disagio diffuso e scarsa sicurezza. Non esistono statistiche ufficiali ma la nostra osservazione diretta consente di confermare standard di vita bassi, tassi di disoccupazione elevati e bassi livelli di istruzione.

1. I nostri primi passi nel quartiere

Il nostro primo approccio strutturato di ricerca-azione nel quartiere di Santa Maria di Pisa risale al 2012. Da allora, abbiamo realizzato numerose attività con la popolazione, tutte finalizzate a produrre cambiamento sociale attraverso un processo di empowerment dei cittadini, privilegiando l’approccio delle *capabilities* attraverso la generazione di conoscenza (Sen 1992; Nussbaum 2000).

Nel 2012, il Laboratorio Foist ha preso parte a un programma denominato “Equity and sustainability field hearings”²: un’iniziativa di rilevanza internazionale promossa da Ife – Initiative for equality³.

Il principio che fin dalla sua nascita ha ispirato le iniziative promosse dal Laboratorio Foist è stato quello dell’allineamento tra operatività, ricer-

² Equity and sustainability field hearings era un progetto globale proposto da Initiative for equality volto a far sentire la voce dei più deboli a livello globale. Si definisce come «una rete governata democraticamente di partner locali di indagini sul campo in più di ottanta paesi». <https://initiativeforequality.org/what-we-do/citizen-monitoring/history-organization-of-field-hearings/> (ultimo accesso 10 maggio 2025).

³ Initiative for equality è una rete globale di singoli attivisti e organizzazioni che lavorano per un mondo più equo. Come si afferma nella missione dell’organizzazione: «Facilitiamo l’empowerment e la partecipazione delle persone che sono state socialmente, economicamente o politicamente emarginate. Promuoviamo sistemi politici ed economici più equi e coordiniamo il monitoraggio da parte dei cittadini di governi e aziende. Aiutiamo i gruppi della società civile di tutto il mondo a condividere informazioni, sviluppare strategie politiche e intraprendere azioni collettive verso uno sviluppo più equo e sostenibile». <https://initiativeforequality.org/aboutus/visionmission/> (ultimo accesso 10 maggio 2025).

ca, didattica e formazione⁴. Il nostro progetto ha coinvolto pertanto un insieme eterogeneo di persone a vario titolo attive in seno all'università: dagli studenti del Dottorato in Fondamenti e metodi delle scienze sociali e del servizio sociale a quelli del Corso di Laurea magistrale in Servizio sociale e politiche sociali, fino ai ricercatori e ai collaboratori del Laboratorio Foist. Con il progredire dell'intervento, sono stati via via coinvolti nel processo anche attori non accademici, come gli assistenti sociali attivi nel quartiere, insieme ad altri operatori e membri della comunità, fino a comprendere istituzioni pubbliche e organizzazioni della società civile.

Nella fase iniziale del nostro lavoro, gli studenti hanno partecipato principalmente al lavoro di raccolta di informazioni strutturali e storiche sull'area. Hanno condotto inoltre interviste e somministrato questionari, quindi hanno organizzato i dati ed elaborato alcune analisi di base. Da questa prima *tranche* di attività sono scaturite le informazioni di carattere generale che ci hanno permesso di andare sul campo con una conoscenza più solida, necessaria per impostare un programma di ricerca-azione. Ulteriori dati sono stati poi raccolti attraverso questionari, visite in loco, osservazioni e interviste dalle quali è chiaramente emerso quanto i vissuti di esclusione, di ghettizzazione e di abbandono fossero profondamente interiorizzati dai membri della comunità e quanto questi vissuti fossero connessi al modo in cui percepivano sé stessi e i modi possibili con cui produrre cambiamento.

Il processo stesso attraverso il quale il quartiere si è formato ha generato un'elevata vulnerabilità delle persone che si associa a una radicata cultura assistenzialista che si è trasmessa da una generazione all'altra. Questa è la situazione spesso rappresentata dagli intervistati che riferiscono di una radicata incapacità delle persone di uscire dai molteplici meccanismi di assistenza istituiti dallo Stato: un circolo vizioso in cui la disoccupazione è allo stesso tempo causa ed effetto di una dipendenza cronica dagli aiuti pubblici. Come ha riferito un'assistente sociale: «Ci sono nuclei familiari “storici” di cui ci siamo costantemente occupati per anni e anni». Le parole del presidente di un'organizzazione di volontariato sottolineano il concetto: «La cultura dell'assistenzialismo si è pienamente sviluppata: l'idea che l'amministrazione comunale deve darti tutto, la Chiesa deve darti tutto... e questo è il problema».

⁴ Per una descrizione più completa dell'approccio adottato nell'ambito del Laboratorio Foist si rimanda a Chessa et alii 2016.

2. La co-costruzione della conoscenza per soluzioni locali condivise: la sinergia tra ricerca, comunità e lavoro sociale

In effetti, per i membri della comunità, così come per gli operatori dei servizi sociali e i volontari impegnati nel quartiere, è difficile spezzare il circolo vizioso dell'assistenzialismo. Man mano che procedevamo con lo studio del contesto, questo dato si manifestava con sempre maggiore evidenza. Inoltre, lo stato complessivo delle azioni e degli interventi volti a produrre un cambiamento sociale appariva frammentato e scoordinato. I programmi sociali pubblici sembravano concepiti in modo tale che le persone dovessero adattarsi ad essi, e non il contrario. Di fatto, siamo arrivati a constatare uno scollamento tra le politiche pubbliche e la vita reale delle persone. La ricerca ha mostrato chiaramente che gli operatori erano in qualche modo intrappolati tra i bisogni acuti e pressanti chiaramente espressi dai cittadini e gli imperativi organizzativi delle istituzioni che sostanzialmente li tenevano confinati nei loro uffici e distanti dalla vita reale delle persone. I dati che stavamo raccogliendo a Santa Maria di Pisa attraverso interviste, questionari, osservazioni, erano pertanto nettamente in linea con la letteratura scientifica sui danni prodotti dall'assistenzialismo, sulle drammatiche conseguenze che il Nuovo management pubblico ha sulle condizioni di lavoro degli assistenti sociali e sull'intima contraddizione che essi vivono tra mandato professionale e mandato istituzionale (de Gaullejac 2005). Il caso di studio con cui ci stavamo misurando era di grande interesse in quanto, mentre la letteratura generalmente rimarca uno spostamento dall'assistenzialismo al Nuovo management pubblico, a Santa Maria di Pisa si può osservare come questi agiscano contemporaneamente (Clarke e Newman 1992). Dal lato dei cittadini abbiamo assistito a quella che Senett (2003) chiama «la vergogna della dipendenza». Da qui la necessità di assicurare una più salda articolazione dell'azione con la ricerca, lavorando sia con gli operatori sociali che con i cittadini più svantaggiati.

La svolta verso una ricerca di tipo collaborativo ha avuto luogo grazie a un progetto di Science shop⁵ di una studentessa del Corso Magistrale in Servizio sociale e politiche sociali che era volto a comprendere meglio il legame tra posizioni organizzative e condizioni di lavoro degli assistenti sociali che operano con persone vulnerabili nel quartiere di Santa Maria di

⁵ Sugli Science shop e sul loro funzionamento, si rimanda al sito web della rete Living Knowledge, in particolare <https://livingknowledge.org/science-shops/> (accesso 10 maggio 2025).

Pisa. Da queste premesse ha rapidamente preso forma un programma di ricerca-azione che ha coinvolto gradualmente anche altri ricercatori del Laboratorio Foist in una serie di incontri con un gruppo di abitanti del quartiere che erano anche utenti dei servizi sociali. Si è promossa un'iniziativa più ampia che ha comportato un coinvolgimento significativo di IntHum, un'associazione di promozione sociale fondata nel 2011 da una partnership composta da ricercatori del Laboratorio Foist e i membri di quattro organizzazioni della società civile al fine di favorire rapporti sostenibili e continuativi tra università e società civile⁶.

Il Settore Coesione sociale, pari opportunità e servizi sociali del Comune di Sassari ha invitato i cittadini della zona a partecipare volontariamente ad un primo incontro organizzato in collaborazione con IntHum e Foist. Nel 2016 si è dato quindi avvio a una serie di incontri collettivi che hanno coinvolto cittadini, operatori sociali, professionisti, ricercatori e studenti. A questi incontri si sono presto aggiunte delle “camminate di comunità” guidate da abitanti del quartiere e che hanno portato a una prima mappatura della comunità.

In breve tempo divenne chiaro che per produrre cambiamento occorreva sovvertire le tradizionali metodiche di analisi dei problemi e di ricerca di soluzioni. Questa è una pratica diffusa nella Community-based research. I cittadini sono stati così coinvolti come principali esperti della loro comunità: il che ha richiesto del tempo per negoziare e sviluppare una comprensione condivisa delle nuove dinamiche di ruolo che ciò avrebbe implicato. Inoltre, per spostare l'attenzione del gruppo dalle difficoltà e dai bisogni manifesti verso fattori positivi meno evidenti, si è fatto ricorso a un approccio basato sulle risorse. Attraverso la mappatura della comunità, i partecipanti sono stati stimolati a identificare le risorse più significative presenti nel quartiere, con riferimento a luoghi, politiche, eventi e persone. Ciò ha portato all'identificazione di ulteriori persone che potevano prendere parte al lavoro di gruppo e che sono state immediatamente coinvolte nelle attività. La partecipazione è stata fluida e diversificata, giacché i membri del gruppo si sono inseriti in momenti diversi e hanno preso parte alle attività con modalità e frequenza differenti.

Nonostante le differenze oggettivamente riscontrabili tra i partecipanti, a distanza di un anno il gruppo era relativamente stabile, motivato e piuttosto

⁶ IntHum è uno dei risultati scaturiti dall'esperienza Perares – Public engagement with research and research engagement with society. Maggiori informazioni su Perares in coda al volume.

affiatato. La maturazione di una certa abitudine al lavoro collettivo ha trasformato questa diversità in una risorsa piuttosto che in un limite, seppur in un equilibrio precario che richiedeva la costante attenzione dei facilitatori del gruppo. In questo modo, il gruppo è pervenuto a una comprensione più chiara della situazione complessiva del quartiere. A questo impegno di elaborazione di una conoscenza condivisa si sono affiancate altre iniziative, come, ad esempio, quella che ha visto protagonisti i bambini della scuola elementare locale. I piccoli abitanti del quartiere, su iniziativa della loro insegnante e con l'aiuto di alcuni membri del gruppo, sono stati chiamati a produrre ulteriori elementi di conoscenza e comprensione attraverso delle video interviste rivolte ai membri della comunità e delle uscite nel quartiere per fotografarne gli aspetti che, nella loro percezione e nei loro vissuti, erano più significativi. I risultati di tali attività sono stati infine condivisi con l'intera comunità e con il Comune nel corso di eventi pubblici appositamente organizzati.

Questi elementi di comprensione condivisi sono stati utilizzati successivamente al fine di produrre una visione collettiva del futuro sviluppo della comunità. Il gruppo ha quindi intrapreso un'attività di costruzione di scenari. A tal fine è stata utilizzata una versione ampiamente adattata della tecnica dello Scenario workshop per generare scenari futuri auspicabili in un orizzonte temporale a medio e lungo termine⁷.

Attraverso lo Scenario workshop si è disegnato un piano d'azione basato su cinque assi tematici strettamente interconnessi e che hanno riguardato rispettivamente: 1) benessere e salute; 2) maggiori e dignitose opportunità di lavoro; 3) istruzione e formazione per tutti; 4) identità comunitaria e coesione sociale; 5) rinnovati rapporti tra cittadini ed enti locali. Ciascun asse implica una serie di possibili azioni, alcune delle quali precedentemente identificate dal gruppo, lasciando comunque aperte anche altre opzioni. Il piano è stato infatti concepito come un invito aperto all'azione che si incarna in un quadro operativo piuttosto ben definito. Dopo qualche tempo dalla sua prima presentazione, siamo arrivati a denominare questa iniziativa “Pisa”, un acronimo che sta per “Piattaforma partecipativa per l'innovazione sociale e l'integrazione attraverso la cittadinanza attiva”. Un documento programmatico aperto, che chiama tutti gli attori interessati – siano essi singoli cittadini o entità collettive come Comune, scuole, organizzazio-

⁷ Scenario workshop è il nome abbreviato generalmente utilizzato per Easw– European awareness scenario workshop. L'Easw è stato sviluppato nell'ambito del programma “Innovazione” della DGXIII D, originariamente utilizzato per identificare scenari futuri per una vita urbana sostenibile attraverso il coinvolgimento diretto di diversi gruppi di stakeholder.

ni della società civile – ad aggregarsi e a lavorare per il bene comune nel segno di una visione condivisa. L’idea generale è che questa “piattaforma” – come l’abbiamo chiamata – contribuirà alla continuità delle azioni nel tempo, riunendo sotto lo stesso cappello iniziative e attori fino ad oggi piuttosto scollegati tra loro. In questo modo, si ipotizza che si possano ideare e stabilire connessioni strutturali tra azioni volte a generare maggiori e dignitose opportunità di lavoro, ad esempio. Ma si può anche prevedere che azioni di questo genere vengano elaborate in stretta connessione con la formazione e la certificazione delle competenze informali, che sono attività da sviluppare all’interno dell’asse numero tre. Sappiamo inoltre che le opportunità di lavoro sono in realtà fortemente correlate con quella che è la percezione diffusa e la rappresentazione negativa del quartiere e dei suoi abitanti (asse quattro), nonché con la sanità (asse uno) e con l’organizzazione generale dell’offerta pubblica di servizi da parte degli enti locali (asse cinque).

Se tali nessi esistono e hanno un impatto sulla vita delle persone – e sappiamo che effettivamente lo hanno, avendo elaborato la comprensione di questo dato attraverso l’attività di community-based research – perché le azioni per affrontarle dovrebbero essere scollegate?

L’organizzazione dei concetti come entità separate con cui ordiniamo la nostra percezione dell’esperienza non dovrebbe impedirci di riconoscere le molteplici relazioni che esistono in una realtà che il nostro potenziale cognitivo è in grado di cogliere solo attraverso un processo di semplificazione. In altre parole, non dovremmo considerare le strutture semplificate che usiamo abitualmente per comprendere e organizzare l’esperienza come strutture proprie dell’esperienza stessa. Come affermava Bateson, per indicare la differenza tra rappresentazione e realtà, «la mappa non è il territorio».

Pisa è stata concepita dai “cittadini per i cittadini” come strumento di empowerment. Le scienze sociali hanno svolto un ruolo chiave nel percorso che ha consentito questa impresa collettiva e i suoi primissimi risultati ed esiti. Abbiamo definito l’iniziativa una “piattaforma”, intesa nella sua etimologia originaria come spazio comune nel quale diversi soggetti si possono incontrare, proporre e discutere le proprie istanze, idee e proposte. Un quadro di riferimento comune, quindi, per chi vuole impegnarsi sul territorio, pensato per racchiudere iniziative diverse e costruire ponti tra cittadini, organizzazioni, istituzioni. Questo è ciò che definiamo uno Strumento di partenariato equo e duraturo. In quanto tale, pone le basi per un’ulteriore cooperazione tra ricerca e cittadini. I prossimi passi pianificati vanno in questa direzione, nella misura in cui abbiamo proposto Pisa ai colleghi e al personale impegnato nella Terza missione dell’Università di Sassari come

mezzo per elaborare attività simili agli Science shop per gli studenti⁸. In questa prospettiva, le tematiche identificate nella piattaforma Pisa potranno essere affrontate sistematicamente attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti universitari in diverse discipline: i cinque assi di Pisa possono costituire per i cittadini un punto di partenza per identificare le questioni di ricerca che saranno esplorate dagli studenti sotto la loro supervisione per produrre conoscenza al servizio dei bisogni della comunità. Fino ad ora non sono stati realizzati progetti di Science shop per discipline diverse dalla sociologia e dal servizio sociale: come già affermato, il processo è in divenire. Tuttavia, siamo molto fiduciosi che uno Strumento di partenariato equo e duraturo come Pisa possa giocare un ruolo essenziale per rafforzare una cooperazione stabile, nonché per promuovere sinergie tra diverse discipline.

3. Traiettorie di vita e competenze delle persone provenienti da comunità vulnerabili

Una delle osservazioni emerse con maggiore evidenza nel corso del nostro lavoro di analisi collettiva delle problematiche comunitarie a Santa Maria di Pisa è stata la correlazione quasi scontata tra bassi livelli di occupazione e basso livello di scolarizzazione, tra alti tassi di abbandono scolastico e mancanza generalizzata di certificazioni professionali formali. Quest'ultimo aspetto contrastava con le capacità e le diffuse competenze riscontrate tra le persone con cui siamo entrati in contatto, che denotavano una generale abilità e creatività nell'individuare, utilizzare e combinare risorse molto diverse. Questa non è una novità per chi è abituato a confrontarsi con la marginalità e la povertà: al pari di chiunque altro, le persone bisognose sono costantemente spinte ad elaborare modi creativi di destreggiarsi in ambienti molto complessi e spesso difficili (Vargiu 2009).

In *L'invenzione del quotidiano*, Michel de Certeau opera la seguente distinzione tra *strategia* e *tattica*:

⁸ Secondo la definizione data dalla rete Living knowledge (la rete internazionale di Science shops: <https://www.livingknowledge.org/>), gli Science shops «sono piccole entità che svolgono ricerca scientifica in un'ampia gamma di discipline – solitamente gratuite gratuitamente e – a nome dei cittadini e della società civile locale. Il fatto che i Science shop rispondano ai bisogni di competenza e conoscenza della società civile è un elemento chiave che li distingue da altri meccanismi di trasferimento della conoscenza». I progetti degli Science shop vengono solitamente realizzati da studenti sotto la supervisione di un ricercatore senior. Il Laboratorio Foist opera come Science shop dal 2010, quando è entrato a far parte della rete Living knowledge.

Io chiamo “strategia” il calcolo dei rapporti di forza che diviene possibile a partire dal momento in cui un soggetto dotato di una propria volontà e di potere è isolabile da un “ambiente”. Essa presuppone un luogo che può essere circoscritto come *proprio* e fungere così da base per una gestione delle relazioni con un’esteriorità distinta. Su questo modello strategico si fonda la razionalità politica, economica o scientifica.

Al contrario, chiamo “tattica” un calcolo che non può contare su una base propria, e quindi nemmeno su una frontiera in base alla quale l’altro diventa una totalità visibile. La tattica non ha altro spazio che quello dell’altro.

[...] Non dispone di una base su cui capitalizzare i propri vantaggi per espandersi e diventare indipendente rispetto alla variabilità delle circostanze. Il “proprio” è una vittoria dello spazio sul tempo. Al contrario, non disponendo di uno spazio, la tattica dipende dal tempo, dalla possibilità di “cogliere” le opportunità di profitto man mano che si presentano. Qualsiasi cosa guadagni, non la conserva. Deve giocare costantemente con gli eventi per trasformarli in “opportunità”» (de Certeau 1990: XLVI).

Più avanti nel libro aggiunge

La tattica non ha un luogo diverso da quello degli altri. Pertanto, deve giocare su un terreno impostogli come organizzato dalla legge di una forza esterna. [...] Non ha la possibilità di darsi un progetto globale né di totalizzare l’avversario in uno spazio distinto, visibile e oggettivabile. Avanza passo dopo passo. Approfitta delle “opportunità” e dipende da esse, senza una base dove immagazzinare i profitti, per incrementare i propri e pianificare le uscite. Ciò che guadagna non resta. Questo nonluogo consente senza dubbio la mobilità, ma con una docilità ai capricci del tempo, per cogliere le opportunità man mano che si presentano. Deve approfittare accortamente delle fallo che peculiari congiunture aprono nella sorveglianza di chi detiene il potere. Là caccia di frodo. Agisce di sorpresa. È possibile che sia dove non è previsto che si trovi. È astuta. (Ivi; 60-61)

Abbiamo osservato, che le tattiche costituiscono una pratica quotidiana per molte delle persone che vivono a Santa Maria di Pisa. Come sottolinea de Certeau, il tempo è la dimensione specifica della tattica. Pertanto, le traiettorie sono il risultato osservabile di tattiche che si sviluppano da una combinazione quotidiana di una serie di elementi che sono a portata di mano *hic et nunc*: qui e ora.

Ad esempio, per quanto riguarda le opportunità e le condizioni lavorative, è emerso che spesso le competenze e/o le conoscenze acquisite in contesti informali non sono sufficientemente valorizzate nel mercato del lavoro. Inoltre, per accedere alla formazione professionale è spesso richiesta una qualifica formale. Si crea quindi un circolo vizioso tra formazione iniziale e istruzione, opportunità di lavoro e ulteriore formazione professiona-

le. L'assenza di una certificazione formale delle competenze professionali implica l'assenza di uno status contrattuale formalizzato, poiché questo è collegato ad un insieme identificabile di competenze e relativi compiti e responsabilità. Condizioni di lavoro non formalizzate implicano retribuzioni più basse, nonché basse – spesso nulle – tutele e garanzie, se non nulle da cui deriva la necessità di agire tatticamente per mettere insieme un reddito composito, cioè generare entrate da diverse fonti di approvvigionamento, che sono spesso di tipo pubblico e privato (Merler 1984; Merler 1988; Siza 2007). Infatti, poiché il lavoro irregolare non produce reddito formalmente dichiarato, è possibile produrre certificazioni attestanti bassi livelli di reddito per accedere a diversi tipi di misure di sostegno pubblico. Di qui un persistente stato di dipendenza dagli aiuti statali.

Se in passato le fonti alle quali attingere allo scopo di creare un reddito composito erano limitate, oggi la precarietà e la frammentazione delle misure di sostegno pubblico espongono a un rischio maggiore di povertà e di esclusione sociale. Si tratta di traiettorie di vita instabili che si traducono in bassi livelli di istruzione formale, alti rischi di abbandono scolastico e ingresso precoce nell'età adulta.

Per quanto riguarda il tessuto sociale del quartiere, i percorsi di vita delle persone sono spesso caratterizzati dall'assenza di aspirazioni per il futuro e da vissuti di incertezza dati dal reitarsi di una condizione di vulnerabilità che si trasmette di generazione in generazione. Questo dato è emerso chiaramente quando abbiamo coinvolto le persone in un'attività finalizzata a capire e a condividere i percorsi professionali e familiari dei partecipanti. In questo laboratorio, si è chiesto loro di appendere su un filo (come se stendessero dei vestiti) con delle mollette dei foglietti con informazioni su “lavoro e formazione” (foglio verde) e sulla “famiglia” (foglio rosa). Questa semplice attività, concepita per stimolare la riflessività, ha portato le persone a guardare al proprio percorso professionale e formativo da una prospettiva diversa e a prendere consapevolezza della gamma, spesso ampia, di competenze e abilità, sia formali che informali, acquisite nel corso delle varie esperienze.

Questa attività ha permesso di stimolare un dialogo riflessivo accompagnato dalla visualizzazione dei percorsi di vita attraverso tecniche molto semplici. Ciò ha permesso che emergessero immediatamente alcune evidenze che, ad esempio, mostravano le significative connessioni che si verificano tra il momento in cui avvengono i diversi eventi che caratterizzano il percorso di vita delle persone e le condizioni materiali in cui esse prendono forma. È stato così possibile osservare e commentare direttamente in che

modo l’ingresso precoce nell’età adulta possa dipendere da diversi fattori, a loro volta collegati con l’istruzione e la formazione.

Alcuni di questi dialoghi hanno fatto emergere delle evidenze inattese che mostrano una connessione tra quella che può essere considerata una sorta di struttura matriarcale di alcune famiglie e forti capacità adattive di resilienza.

4. Lavoro autonomo e imprenditorialità sociale

Queste attività sono state affiancate da un’altra iniziativa volta a stimolare la riflessività e la valorizzazione delle competenze dei partecipanti. Si è chiesto alle persone di rispondere a domande come “Cosa faccio?”, “Cosa dovrei fare?” o “Cosa sono in grado di fare?” Le risposte sono state messe per iscritto per essere raccolte in forma anonima e hanno contribuito ad avviare un dialogo sulle competenze nascoste, sulle aspirazioni e sulle qualifiche necessarie, siano esse certificate o meno. Attraverso il confronto, i partecipanti sono arrivati a maturare una diversa comprensione del loro potenziale, legata alla valorizzazione delle proprie effettive capacità e delle aspirazioni che spesso non vengono poste in evidenza in contesti più formali.

La valorizzazione delle capacità e delle competenze esistenti, la riappropriazione dell’autostima, l’incanalamento delle abilità tattiche in un’idea coerente di possibili percorsi di vita, insieme alla promozione della coesione sociale attraverso il rafforzamento dei legami di solidarietà comunitaria, sono alcune delle chiavi di questo lungo programma *community-based* che si è articolato in varie attività e azioni. Da queste esperienze è nata una nuova iniziativa che nel 2017 ha portato alla realizzazione di un laboratorio sartoriale da parte di un gruppo di mamme di bambini e bambine che frequentano la scuola elementare locale. Per farlo sono state supportate da un’insegnante molto attiva nel nostro gruppo di cittadini impegnati che ha fatto sì che il laboratorio venisse ospitato all’interno della scuola e ha coinvolto un’artista per lavorare insieme alle mamme nell’acquisizione del metodo Munari per guidare l’espressione materiale della creatività.

L’iniziativa ha fatto emergere un senso di solidarietà e di coesione tra il gruppo delle mamme e la comunità. Il laboratorio è diventato progressivamente un punto di riferimento per altri genitori di bambini e bambine della scuola primaria, nonché un luogo in cui manualità e creatività hanno trovato forma e realizzazione. “Le sfacciate” è il nome del gruppo sartoriale che ha avuto un discreto successo nella commercializzazione dei primi lotti di borse decorate con volti stilizzati per raccogliere fondi a favore della scuo-

la. Da qui l'idea di spingere questa esperienza un po' oltre, acquisendo ulteriori competenze in ambito sartoriale e cercando di vendere i propri prodotti ad un insieme più ampio e vario di acquirenti.

Così, attraverso l'associazione IntHum, è stato realizzato un progetto collettivo volto ad ottenere un sostegno finanziario per provvedere alla formazione e al collegamento con una rete più ampia di cooperative e imprese sociali. Il ruolo delle imprese sociali è stato pensato anche come sostegno ad una realtà imprenditoriale altrimenti fragile, in particolare per non sovraccaricare i membri del gruppo di lavoro con responsabilità amministrative e gestionali. Il collegamento strutturale con l'economia solidale ha inoltre un chiaro valore simbolico che è fortemente legato a quella che è la filosofia di fondo della piattaforma Pisa.

Il laboratorio si è così configurato come uno spazio creativo, educativo e informativo basato su un approccio inclusivo. L'obiettivo è stato quello di promuovere e attivare competenze e capacità personali e professionali sempre più elevate, investendo nel capitale umano. Il laboratorio è diventato così il simbolo di uno spazio per la promozione dell'imprenditorialità femminile e familiare per l'autodeterminazione, con rilevanti implicazioni sia a livello personale che comunitario. Allo stesso tempo, è parte di un sistema di relazioni formato da persone, enti e associazioni che sostengono e promuovono l'attivazione di una metodologia di pianificazione di attività di design innovativo. Ciò è coerente con l'idea che l'artigianato possa costituire una forma di competenza sociale che riconnette le persone con le loro comunità e che, in questo modo, una vita più dignitosa sia possibile (Sennet 2008).

3. Comunità resilienti e vulnerabilità sociale. Un'esperienza di welfare responsabile durante l'emergenza pandemica

di *Valentina Ghibellini*

1. Introduzione

Rischio e incertezza sono due concetti strettamente connessi che nel tempo hanno assunto significati diversificati, ma che hanno permesso alle varie società di organizzare la propria esistenza, rendendole in grado di prevenire e fronteggiare i pericoli.

Nella società contemporanea sono diverse le modalità attraverso cui l'uomo ha pensato di gestire il rischio e governare l'incertezza. Tra queste ritroviamo la scienza, considerata come lo strumento più utile ed efficace a questi scopi.

Il periodo appena trascorso legato alla pandemia da Covid-19 ha però mostrato i limiti di queste certezze.

Nonostante il presunto ruolo del progresso scientifico e tecnologico, considerato in grado di aiutare l'uomo a limitare il rischio e l'incertezza nella nostra epoca, di fronte a un evento pandemico mondiale si è compreso come la conoscenza umana abbia dei limiti che non sono in grado di prevedere e governare completamente l'aleatorietà degli eventi naturali (Wasénius e Crona 2022).

Questo risulta tanto più evidente in contesti in cui le istituzioni non operano responsabilmente (Cesareo 2017) e che vedono una bassa sintonia tra i bisogni espressi dalla collettività e approcci programmati basati su strumenti che privilegiano un'ottica di "dipendenza" (Merler 1984) o che prevedono risposte sinottico-razionali, standardizzate, verticali e predefinite da esperti.

È all'interno di questo contesto specifico legato alla pandemia da COVID-19 che nel 2021, il Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi dell'Università di Sassari promuove un progetto di Ricerca Azione e un'esperienza di welfare responsabile (Cesareo 2017) dal titolo

“CoRe- Comunità resilienti per il supporto a persone e gruppi vulnerabili”, nei quartieri di Santa Maria di Pisa e di Latte Dolce a Sassari, in cui opera da diversi anni¹.

Prima di approfondire tale esperienza, però, nel paragrafo successivo si vuole analizzare il significato del concetto di rischio, evidenziando come questo si connoti per una sua complessa definizione, soprattutto nelle scienze contemporanee.

2. Il concetto di rischio tra frammentazione disciplinare e responsabilità

Il concetto di rischio si configura quale categoria epistemologica di notevole laboriosità teorica e metodologica. Come evidenziato da Althaus (2005), tale complessità è visibile principalmente all'interno delle scienze, alle quali la nostra società attribuisce una fiducia crescente nella capacità di elaborare strategie adeguate al suo fronteggiamento.

Come evidenziato da Wassénius e Crona (2022), già quando si osserva semplicemente l'aspetto terminologico è evidente una frammentarietà. Le discipline, infatti, in molti casi, operano una sovrapposizione del termine “rischio” con quello di “incertezza”, producendo una significativa confusione semantica che si concretizza a livello operativo. Alcuni esempi di impiego di parametri descrittivi poco definiti sono rinvenibili nelle discipline economiche – che distinguono nettamente incertezza e rischio, consideran-

¹ Il progetto è finanziato dal Ministero dell'università e della ricerca nell'ambito del programma Fisr (Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca) 2020, il cui obiettivo generale è di individuare possibili strategie di risposta, gestione o prevenzione del rischio di emergenze pandemiche. Il Fondo integrativo speciale per la ricerca che ha finanziato CoRe era mosso dalla necessità di individuare possibili strategie di risposta, gestione o prevenzione del rischio di emergenze pandemiche. Più in particolare, il Decreto di emanazione del bando, all'articolo 1, indicava come finalità dell'intervento quella di «acquisire e selezionare proposte progettuali di ricerca di particolare rilevanza strategica, finalizzate ad affrontare le nuove esigenze e questioni sollevate dalla diffusione del virus Sars-Cov-2 e dell'infezione Covid-19.» Il Ministero dell'università e della ricerca (Miur) era interessato a proposte progettuali che avessero come obiettivo «la definizione di soluzioni di prodotto, metodologiche o di processo, relative al contesto sanitario, sociale, istituzionale, della formazione, giuridico, economico, della inclusione, o produttivo» rispetto ad almeno un ambito di intervento concernente la prevenzione, la risposta all'emergenza, o la riorganizzazione delle attività e dei processi.

L'intervento del Miur si articola in due fasi: la prima destinata a progetti «finalizzati alla messa a punto di un primo 'risultato prototipale' (susceptibile di implementazione)»; la seconda destinata a sostenere progettualità finalizzate «alla sperimentazione del 'risultato prototipale finale' [della prima fase] e alla relativa dimostrazione di funzionalità».

do la prima come non quantificabile (Knight 1921) – nelle discipline ingegneristiche – che estendono l’analisi del rischio oltre il calcolo probabilistico per includere la valutazione degli impatti (Aven 2012; Dilley et al. 2005) – o ancora negli approcci legati alla gestione dei disastri, che inquadrano invece l’analisi dei rischi, legandola agli effetti radicalizzati dell’azione umana sul pianeta (Keys et al. 2019).

Nonostante questa diversificazione, è possibile però individuare due elementi fondamentali che le scienze utilizzano per comprendere, affrontare o prevenire il rischio e l’incertezza: la causalità e la prevedibilità. Si fa pertanto riferimento, non solo all’intensità o alle caratteristiche del rischio, ma anche alla capacità di immaginare un evento o una sequenza di eventi e di determinare (anche mediante calcoli statistici) la probabilità che ciò che si è ipotizzato possa realmente verificarsi. Questa valutazione si basa su due fattori chiave: la causalità e l’esperienza precedente (che influenza la capacità di previsione).

Come rilevano Walker et alii (2004), tuttavia, questi due elementi non possono essere considerati sufficienti a predisporre strategie di prevenzione e fronteggiamento. Pur rappresentando elementi cruciali, la società contemporanea appare caratterizzata da talmente tanti elementi di complessità, che un pensiero così razionale non sarebbe in grado di adattarsi e riorganizzarsi a seguito di situazioni di perturbazione, mantenendo una stabilità adeguata.

Le società contemporanee, inoltre, come sostengono diversi autori (Beck 2000; 2001; Bauman 2011; Luhmann 1990; Douglas 1996; Giddens 1994), tendono a configurare il rischio come prodotto intrinseco della modernità, piuttosto che come un suo effetto. Essa risulta, infatti, caratterizzata dalla presenza di rischi tecnologici e scientifici, che trascendono le capacità di controllo delle istituzioni sociali che li hanno prodotti, ma anche dall’incapacità strutturale della scienza di fornire definizioni condivise e strumenti interpretativi univoci (Wassénus e Crona 2022), nonché di attribuire responsabilità (Luhmann 1990; Beck 1990).

Alla luce di questa prospettiva teorico-critica, la concezione secondo cui la razionalità tecnico-scientifica e il ruolo centralistico dello Stato, con i suoi mezzi burocratici definiti (Weber 1922), possano affrontare e controllare il rischio appare sempre più disfunzionale.

La crisi pandemica globale innescata dal Sars-CoV-2 ha definitivamente evidenziato tale inadeguatezza.

In questo quadro, pertanto, è legittimo chiedersi: *Quali sono le modalità attraverso cui è possibile fare fronte a situazioni contingenti e diversificate quali i contesti emergenziali o in un’ottica di prevenzione del rischio?*

In risposta a questa domanda, sono diversi gli orientamenti teorici e applicativi (Commissione Europea 2013; Hall e Tandon 2021; Owen et al. 2012; Vargiu 2014b) che propongono di oltrepassare la frammentazione disciplinare per sviluppare forme innovative di connessione integrata tra ricerca e società, secondo una prospettiva di attivazione condivisa e responsabile (Cesareo 2017) di tutte le parti coinvolte, in una logica sinergica di governance multilivello.

Tra questi, una di quelle che maggiormente sembrano accogliere questa prospettiva, è la ricerca-azione. Tale tipo di approccio riconosce la necessità metodologica di integrare le differenti forme di sapere di cui sono portatori i soggetti coinvolti (tra cui la società civile), che vengono attivamente resi partecipi nei processi decisionali, superando i limiti strutturali di un approccio unidirezionale e verticistico. La ricerca-azione mira a abbracciare quello che Cesareo (2017) definisce come «lo spazio sociale di prossimità», promuovendo una governance multilivello in grado di favorire processi di resilienza.

Nel prossimo paragrafo si darà brevemente conto di questo approccio, che ha ispirato il lavoro realizzato dal Laboratorio Foist nei quartieri di Santa Maria di Pisa e Latte Dolce.

3. Ricerca-azione e welfare responsabile

Come già evidenziato in altri capitoli di questo volume, la ricerca-azione è una particolare filosofia e metodica di ricerca basata su un approccio euristico (Leone e Prezza 2005) che promuove il coinvolgimento attivo dei cittadini come co-ricercatori e auspica di favorire un potenziamento delle competenze, delle conoscenze e dei saperi dei vari soggetti coinvolti.

Questo approccio, a differenza della ricerca classica, non prevede un “oggetto” della ricerca da osservare, studiare e su cui produrre esiti scientifici riservati a una nicchia ristretta di destinatari. Si tratta, invece, di un percorso collaborativo tra ricercatori e membri della comunità, in cui sono legittime e considerate le molteplici forme e modi di costruzione della conoscenza. I saperi elaborati in seno alla comunità e all'accademia sono condivisi, così come partecipato è il processo decisionale che dà forma al percorso di ricerca e alla proprietà dei risultati (Israel et alii 1998).

La comunità è, dunque, soggetto attivo, capace di produrre riflessivamente conoscenza su sé stessa e di individuare concrete modalità di cambiamento, volte al benessere collettivo.

L’obiettivo è bilanciare il rapporto tra produzione di conoscenza (ricerca) e applicazione (azione). In questa prospettiva, all’interno della ricerca-azione, si può collocare il metodo utilizzato dal progetto CoRe, ovvero quello della *community-based participatory research (cbpr)*.

Quest’ultima è una forma di ricerca-azione (Vargiu 2014b) che si basa su processi collaborativi e un orientamento costruzionista e che ha l’obiettivo esplicito di produrre cambiamento sociale, attraverso l’analisi condivisa dei problemi affrontati dalla comunità. In tale ottica, si basa su una prospettiva collaborativa *con* la comunità, piuttosto che sull’osservazione condotta *su* di essa (Strand et alii 2003; McNiff e Whitehead 2006; Mayo e Bendek Mendiwelso 2013; Reason e Bradbury 2006; Sclove et alii 1998).

L’approccio collettivo alla responsabilità prevede un coinvolgimento democratico degli stakeholders nella governance, parallelamente a una partecipazione più ampia e attiva dei cittadini ai processi di ricerca e innovazione (Arnstein 1969).

Applicato al contesto delle politiche sociali, questo framework metodologico può essere considerato uno strumento in grado di potenziare e supportare in maniera più decisa un sistema di welfare che Cesareo (2017) definisce come “responsabile”, e che si è cercato di implementare con il progetto CoRe, in un’ottica di fronteggiamento del rischio pandemico.

Tale tipo di welfare prevede di superare l’approccio *top down* tradizionale, in cui lo Stato svolge un ruolo prioritario e quasi esclusivo nell’azione, per privilegiare un’ottica collaborativa e di co-progettazione attiva da parte dei soggetti operanti nel territorio. Si tratta di un welfare che è composto da una «pluralità di attori, del settore pubblico tradizionale e della società civile nel suo insieme, che agiscono responsabilmente sui territori privilegiando funzioni come la facilitazione e il sostegno, ossia l’accompagnamento che è un approccio essenziale dentro le reti sociali» (Libro Bianco 2006: 16).

In questa prospettiva, la centralità è assunta dalla persona, intesa come risorsa portatrice di conoscenze e competenze, che agisce in maniera riflesiva, crea alleanze e co-costruisce significati.

L’implementazione di tale approccio richiede il coinvolgimento attivo e capacitante di tutti gli attori del sistema.

Si tratta di un welfare in cui tutti i soggetti si impegnano a collaborare sinergicamente in rete, in maniera flessibile e solidaristica, adattandosi alle circostanze, in un’ottica di ascolto attivo (Cesareo e Pavesi 2017).

La responsabilità che connota gli attori non è solo una responsabilità operativa, ma come nella ricerca-azione, segna un’importante disponibilità

al cambiamento dettata da «riflessività di carattere intenzionale, un'autonomia di scelta [...] un'originalità aperta all'altro e al noi» (Cesareo e Pavesi 2017: 537).

Il processo in questione si configura come un processo capacitante (Sen 1992) e generativo (Vecchiato 2016), volto all'ottimizzazione e all'empowerment sia individuale sia collettivo.

In questo quadro, l'attivazione sociale è ritenuta in grado di generare capitale sociale comunitario e consolidare le strutture reticolari, nonché promuovere capacità auto-organizzative e di benessere (Sen 1992), durante il processo di ricerca di soluzioni operative.

4. Il Progetto CoRE

Quanto visto sopra mostra come il rischio e l'incertezza siano costrutti sociali che nella società moderna vedono le scienze «ampiamente corresponsabili della loro nascita e crescita» (Beck 2000: 78), nella misura in cui si basano su un sapere razionale che aspira a una conoscenza oggettiva, fondata su un approccio all'azione di tipo sinottico e top-down, considerato capace di governare l'aleatorietà degli eventi naturali.

Il paragrafo precedente evidenzia, tuttavia, come a vari livelli sia ormai consolidata la promozione di approcci in cui la partecipazione attiva e responsabile dei diversi attori coinvolti viene considerata lo strumento più efficace per garantire processi ed esiti capacitanti, sostenibili e duraturi.

È in questo quadro che prende forma il progetto CoRe, il quale intende considerare la ricerca (e nello specifico la ricerca-azione) come strumento per promuovere politiche sociali più responsabili (Cesareo 2017).

L'iniziativa è l'esito di un percorso consolidato che il Laboratorio Foist, in collaborazione con l'Associazione IntHum, ha realizzato negli ultimi dieci anni nei quartieri di Santa Maria di Pisa e Latte Dolce, attraverso interventi di attivazione comunitaria.

Nello specifico, il progetto CoRe si colloca temporalmente nella fase iniziale di graduale allentamento delle misure restrittive imposte a livello globale per il contenimento pandemico, configurandosi come un'iniziativa volta a co-creare con la comunità un modello/prototipo teso a favorire meccanismi di prevenzione e gestione delle emergenze, basato sull'autodeterminazione della comunità e sulla sua capacità di mettere in gioco le proprie risorse e potenzialità per affrontare bisogni specifici.

Per questi scopi, il modello operativo posto in essere prevede un approccio che si è sviluppato in collaborazione con i membri delle comunità

di Santa Maria di Pisa e Latte Dolce di Sassari, in un’ottica resiliente e di rafforzamento delle capacità delle comunità di fronteggiare situazioni di rischio o di incertezza, come quella verificatasi a seguito della pandemia da Covid-19.

In tale senso, l’azione progettuale si è sviluppata a partire da presupposti teorici che concepiscono la comunità non come uno spazio fisico o come semplice sommatoria di individui singoli, ma come ecosistema composto da entità autonome – tra cui gli abitanti del quartiere, ma anche le organizzazioni del terzo settore, istituzioni, operatori sociali ed economici, decisori pubblici che operano nella comunità – che agiscono in maniera solidaristica (Durkheim 1893), interconnessa e responsabile per raggiungere un obiettivo comune (Tönnies 1887; Parsons 1937). In questi termini, la mobilitazione coordinata e coerente di tutte le risorse presenti sul territorio è considerata l’elemento in grado di generare un cambiamento consapevole (Vecchiato 2016), utile ad alimentare la capacità di resilienza collettiva (Sen 1992).

Per raggiungere questo ambizioso obiettivo, il progetto si è articolato in tre linee operative che si sono sviluppate lungo i sei mesi di durata del progetto. La prima ha previsto un approccio alla ricerca definibile come “classico”, il quale ha fornito la base per implementare il successivo processo di ricerca azione, che ha connotato la seconda e, soprattutto, la terza fase.

Nello specifico, la prima azione ha previsto il censimento e lo spoglio della letteratura, ovvero una ricognizione degli strumenti amministrativi ed economici attivabili e l’individuazione di buone pratiche per il supporto e l’attivazione in situazioni di emergenza. Tale azione ha portato a una più articolata definizione dei concetti di rischio e pericolo e di situazioni di emergenza. A questo lavoro si è associata una ricognizione della normativa di settore e di documentazione a carattere operativo, che ha consentito di tracciare le linee di indirizzo del quadro amministrativo e procedurale, in cui inserire un’ipotesi di prototipo di fronteggiamento delle emergenze, attraverso l’attivazione comunitaria.

La seconda linea operativa, invece, si è basata sull’ascolto attivo e ha previsto la mappatura dei bisogni e delle risorse presenti sul territorio, attraverso incontri di comunità, focus group, interviste e sopralluoghi.

Questa azione ha visto coinvolti i membri (intesi come singoli ed organizzazioni pubbliche e private) delle comunità di Santa Maria di Pisa e Latte Dolce a Sassari, dove, come già visto in altri capitoli di questo volume, è presente una popolazione particolarmente vulnerabile (Ghibellini 2015; Antoniogiovanni et al. 2019).

Lo scopo principale di questa fase è stato di raccogliere informazioni utili a comprendere in che modo le comunità abbiano affrontato le varie fasi del lungo periodo emergenziale legato alla pandemia. Per raggiungere gli obiettivi individuati è stato utilizzato un approccio non standard alla ricerca e sono stati impiegati diversi strumenti di indagine con l'intento di osservare il fenomeno da punti di vista differenti (Marradi 2007).

Questa strumentazione ha permesso non solo un'analisi collaborativa, condivisa e congiunta degli esiti con i vari membri durante le varie fasi, ma durante l'analisi ha anche permesso di elaborare una lettura articolata dei bisogni emersi e degli accorgimenti e delle risposte attivate per far fronte alla situazione di difficoltà derivata dalla pandemia.

In particolare, gli strumenti utilizzati sono stati: tre camminate di comunità; cinque focus group con cittadini, associazioni ed enti, stakeholder del territorio; dieci incontri di confronto e dialogo tra membri della comunità; dieci interviste con enti del terzo settore, cittadini, istituzioni scolastiche, amministrazione, imprese e con i parroci di entrambi i quartieri.

La terza linea di azione ha previsto un lavoro di co-progettazione che ha associato le metodiche dello Scenario workshop (Easw – European awareness scenario workshop) (Andersen e Jæger 1999) al brainstorming (Bezzi e Baldini 2006). Il ricorso a queste metodiche ha permesso di coinvolgere i principali attori del territorio in un esercizio partecipato di elaborazione di scenari possibili e relative strategie di intervento.

Il lavoro ha previsto un'iniziale condivisione degli esiti emersi dalle precedenti linee di azione, al fine di garantire un confronto funzionale a porre le basi per il processo co-creativo (Ghibellini e Vargiu 2022). Il ricorso a queste tecniche ha, inoltre, consentito di consolidare le principali strategie attorno alle quali strutturare l'impalcatura del modello/prototipo di attivazione comunitaria, nonché di individuare alcune condotte specifiche da inserire nel modello. All'incontro sono stati invitati a partecipare sia gli abitanti della comunità sia coloro che operano nei servizi sia differenti portatori di interesse.

L'intero percorso di ricerca-azione è stato integrato da attività di disseminazione e di comunicazione sia dei metodi adottati sia dei risultati conseguiti, attraverso la produzione di diversi strumenti comunicativi, tra cui materiale informativo cartaceo e due prodotti audiovisivi.

5. Principali esiti

Dalla triangolazione dei dati raccolti durante le tre fasi descritte sopra emergono due livelli di esiti differenti: uno più generale, che fornisce delle indicazioni e delle raccomandazioni applicabili a qualsiasi contesto emergenziale, e uno più dedicato alle realtà specifiche di Santa Maria di Pisa e Latte Dolce.

In via generale, ciò che emerge è una maggiore sensibilità da parte delle comunità vulnerabili di fronte a situazioni emergenziali. Tali comunità sono in molti casi, infatti, prive delle risorse necessarie per poter intervenire in maniera preventiva o riparativa.

La capacità adattiva, inoltre, è determinata dai contesti e dalle singole realtà, intese sia come spazi fisici sia come spazi delle relazioni.

Per queste ragioni, ciò che la ricerca rende evidente è la necessità di attivare processi che non agiscano in un'ottica riparativa, ma che, come teorizza Merler (1986), intervengano in maniera preventiva, prestando attenzione a ciò che è la “manutenzione ordinaria”, che prevede un costante lavoro di cura, che limita gli interventi di manutenzione straordinaria. Le capacità reattive di una comunità ad eventi traumatici si costruiscono e fortificano in tempi di normalità.

L'analisi evidenzia chiaramente l'importanza di valorizzare le risorse presenti sul territorio, che possono rivelarsi decisive nella gestione delle emergenze a livello locale, che, se attivate in tempi di normalità possono contribuire attivamente alla «pianificazione, rilevamento, risposta, recupero e mitigazione di rischi, minacce ed emergenze» (Schafer et alii 2008: 1). Lo studio dimostra come l'attivazione delle competenze e delle capacità locali, in un'ottica sussidiaria, rappresenti un fattore cruciale per l'efficacia degli interventi di emergenza.

Questa attivazione, inoltre, risulta più efficace nella misura in cui appare armonizzata con il lavoro delle istituzioni.

Per quanto riguarda lo specifico delle comunità di Santa Maria di Pisa e Latte Dolce, invece, sono visibili quattro componenti di attivazione comunitaria che hanno visto come base di azione il lavoro di rete tra istituzioni, la solidarietà, il mutuo aiuto e la fiducia tra i membri coinvolti.

La prima componente riguarda le iniziative di supporto materiale.

Dalla ricerca emerge come, durante la fase della pandemia, in cui le misure restrittive erano nella fase più acuta, abbiano operato in maniera sussidiaria tre canali diversi di aiuto, che hanno visto come protagoniste:

- le organizzazioni private (profit e no profit), presenti nel quartiere;

- le istituzioni pubbliche nei diversi livelli di rappresentanza dello Stato, che per mandato hanno avuto il ruolo di intervenire, anche con misure eccezionali;
- iniziative spontanee e di mutuo aiuto.

Tuttavia, l’analisi evidenzia due criticità fondamentali.

Tale coordinamento, sebbene sia risultato determinante nel garantire un supporto nella fase più acuta, come emerge dai dati, è stato connotato da poca sinergia e alta frammentarietà.

Dall’analisi si constata, infatti, la presenza di una buona rete istituzionale, caratterizzata da relazioni stabili e significative costruite negli anni. Da un altro lato, però, i flussi di comunicazione e l’attivazione coordinata meritano maggiore attenzione e strutturazione. Il lavoro di comunità appare limitato a progetti e iniziative specifiche, che non assicurano continuità operativa.

La terza componente riguarda il ruolo svolto da quelli che possono essere definiti come “presidi territoriali”, e che sono riconducibili sia ad organizzazioni di tipo informale – come aggregati di cittadini nati in maniera spontanea – sia a forme di solidarietà più organizzata e strutturata. Pur essendo distribuiti in maniera disomogenea sul territorio, questi hanno svolto un ruolo decisivo in tutte le fasi dell’emergenza pandemica. Tale importanza è risultata amplificata dall’assenza di ambulatori medici e/o pediatrici e di strutture pubbliche per la salute di comunità, lacune alle quali ha supplito il settore privato profit e no-profit.

Un ruolo non scontato è stato svolto, inoltre, dalle iniziative cittadine che hanno provveduto alla cura degli spazi e dell’ambiente, della salute e delle relazioni, con un’attenzione dedicata ai minori, su cui un ruolo determinante ha avuto il privato sociale.

Questo aspetto è divenuto particolarmente critico nel momento in cui si è notevolmente indebolito il ruolo della scuola come presidio fondamentale del territorio.

Due esempi particolarmente emblematici ed esemplificativi sono rinvenibili in un’iniziativa spontanea e in una più strutturata, portata avanti dai membri del Comitato di quartiere. La prima ha visto coinvolte le mamme degli alunni della scuola primaria, che hanno messo a disposizione le proprie competenze sartoriali per realizzare mascherine da distribuire nel quartiere. La seconda, invece, ha visto coinvolto attivamente il Comitato di quartiere, il quale ha agito come “antenna territoriale”, in grado di intercettare, in una prospettiva di ascolto attivo, i bisogni e le necessità dei membri delle comunità, ma anche di favorire processi di rete e di supporto, in fun-

zione di una risposta personale, concreta e fattiva di alcuni bisogni, anche materiali. È importante sottolineare come entrambe queste iniziative abbiano visto da parte delle persone coinvolte un’azione spontanea, basata su valori solidaristici e di responsabilità finalizzata a favorire il benessere collettivo (Weber 1922). Ciò è dimostrato anche dalla disponibilità a recarsi fuori dal proprio domicilio per raggiungere luoghi o incontrare persone in stato di bisogno, contrariamente a quanto raccomandato e imposto dalla normativa in vigore.

La quarta componente, infine, è riconducibile alla dimensione della comunicazione e dell’informazione che, durante l’emergenza, ha evidenziato significative problematiche nella gestione. I canali utilizzati sono risultati prevalentemente informali e hanno mostrato la necessità di un maggior grado di strutturazione e riconoscibilità.

Il sentito comune è stato connotato da incertezza e confusione. Gli intervistati hanno espresso il loro disagio di fronte alle notizie contrastanti provenienti dalle varie fonti, soprattutto, ufficiali.

Le famiglie hanno segnalato frequentemente problemi nel reperire indicazioni chiare e univoche da parte delle scuole e delle istituzioni.

Questa situazione ha generato stati di ansia nella popolazione, interessando particolarmente madri, giovani e adolescenti, fino a sfociare talvolta in comportamenti di rifiuto e chiusura sociale.

Ciò ha avuto un impatto ancora più rilevante nelle famiglie che presentavano situazioni di alta vulnerabilità, categoria che ha registrato un aumento significativo. In alcuni casi, nemmeno le istituzioni sono state in grado di intercettare il bisogno.

A queste problematiche, si è aggiunta la sensazione diffusa di isolamento dovuta alle misure di confinamento e distanziamento, aggravata da un complessivo aumento delle procedure amministrative e burocratiche. Tali procedure sono state spesso percepite come contraddittorie e poco comprensibili, oltre che difficilmente gestibili per alcune categorie di persone, quali anziani, persone con scarsa alfabetizzazione o con difficoltà di accesso alle tecnologie digitali.

A svolgere un ruolo di supporto sono state, anche in questo caso, la rete comunitaria di cittadini e le associazioni più attive, che hanno garantito interventi di sollievo sia in maniera operativa e materiale sia morale e di conforto, evidenziando la necessità di interventi organici e coordinati.

I migliori strumenti di sostegno sono stati: il supporto telefonico quotidiano e continuo, nonché i gruppi sociali presenti nelle varie piattaforme che, soprattutto nel caso del gruppo del Comitato di Quartiere, hanno forni-

to la possibilità di alimentare anche momenti di convivialità e iterazione sociale.

6. Ipotesi di prototipo

Come si è accennato sopra, il finanziamento Fisr, da cui è originato il progetto CoRe, prevede la possibilità di ipotizzare un modello di prototipo da implementare in situazioni emergenziali. In questo rispetto, il modello CoRe incorpora le sfere di azione prioritarie richiamate nel paragrafo precedente all'interno di una matrice operativa che si articola lungo i tre livelli di fronteggiamento delle situazioni di emergenza individuati dal Miur (prevenzione, risposta all'emergenza e riorganizzazione delle attività e dei processi) con le seguenti quattro componenti dell'attivazione comunitaria, emerse dalla ricerca-azione:

- supporto materiale
- reti e coordinamento
- presidi territoriali
- informazione e comunicazione

Il piano si articola in un approccio progressivo a tre livelli che garantisce continuità dall'azione preventiva (Livello 1), alla gestione dell'emergenza (Livello 2), fino alla riorganizzazione post-crisi (Livello 3), sviluppandosi attraverso le appena citate quattro componenti trasversali (tabella 1).

Per quanto riguarda il Livello 3, si configura come momento di apprendimento collettivo, attraverso una valutazione partecipata di quanto accaduto durante l'emergenza.

Un ruolo centrale è svolto dalla Cabina di regia che ha il compito di guidare il processo, considerando quanto emerso dal sistema di monitoraggio e apprendo tavoli di riflessione, relativamente al processo implementato e alle azioni attivate dai soggetti coinvolti.

L'obiettivo è quello di trasformare l'esperienza maturata nel corso dell'emergenza in patrimonio di conoscenze e competenze, che rafforzino la resilienza comunitaria, per affrontare future situazioni di crisi.

Tab. 1 – Proposta di modello di prototipo

Livello/ componente	Livello 1 (costruzione della resilienza in tempo ordinario)	Livello 2 (gestione operativa dell'emergenza)
Supporto materiale	<p>Rafforzamento delle capacità comunitarie esistenti, attraverso la continuità dei progetti in corso e l'attivazione di nuove linee di intervento</p> <p>Istituzione e aggiornamento costante di un indirizzario completo delle disponibilità</p> <p>Consolidamento delle capacità di auto-mutuo aiuto presenti sul territorio</p> <p>Riordino sistematico del repertorio di buone pratiche già avviato dal progetto CoRe.</p>	<p>Assicurare la continuità degli interventi attivati in tempo ordinario, procedendo alla loro rimodulazione secondo le necessità contingenti, attingendo all'indirizzario delle disponibilità, l'elenco delle buone pratiche e alle capacità sviluppate nella fase preventiva</p>
Reti e coordinamento	<p>Istituzione di un sistema di monitoraggio socio-sanitario, basato su un set di indicatori definiti in maniera partecipata, capace di rilevare tempestivamente l'emergere di situazioni di crescente disagio e l'acuirsi delle condizioni di vulnerabilità nella popolazione residente</p>	<p>Rafforzamento ed eventuale integrazione della Cabina di regia, costituita nella fase preventiva, che assume il ruolo di snodo strategico tra le espressioni organizzate e spontanee della solidarietà comunitaria e la rete istituzionale responsabile della gestione dei diversi ambiti di intervento emergenziale</p>
Presidi territoriali	<p>Creazione di un circuito strutturato di presidi territoriali dotato di una chiara identità istituzionale, formalizzata attraverso una “Carta dei servizi”</p>	<p>Rimodulazione del sistema di monitoraggio ordinario per fornire informazioni sistematiche e aggiornate sull'evoluzione della situazione, consentendo alla Cabina di regia e alla rete istituzionale di modulare appropriatamente gli interventi sul campo</p> <p>Redazione di una “Carta dei servizi” specifica per la situazione di crisi, che documenti chiaramente il sistema di coordinamento attivo e prevenga confusioni</p>

Informazione e comunicazione

Creazione di una Cabina di regia che potrà assumere in fase emergenziale funzioni di coordinamento operativo delle diverse componenti del sistema

Realizzazione di un “Giornalino di quartiere”, distribuito su supporti cartacei ed elettronici, finalizzato alla circolazione di informazioni verificate e utili alla comunità

Costante realizzazione di incontri di condivisione con i cittadini dei contenuti dei Piani comunali di protezione civile, per garantire trasparenza e consapevolezza diffusa sulle procedure di emergenza

tanto a livello operativo quanto nell’utenza

Potenziamento del sistema informativo attraverso l’adattamento del “Giornalino di quartiere” alle necessità comunicative dell’emergenza, eventualmente rimodulandolo su piattaforme social maggiormente utilizzate durante la crisi per garantire una diffusione capillare delle informazioni

4. Un curriculum impegnato per formare assistenti sociali di comunità

di *Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Valentina Ghibellini e Andrea Vargiu*

1. Introduzione¹

Questo saggio presenta ed analizza un’esperienza sviluppata nel corso degli ultimi dieci anni presso l’Università di Sassari nell’ambito dei principi delle politiche dell’Unione europea che verranno brevemente richiamati nel secondo paragrafo. In particolare, daremo conto del processo che ha condotto alla progettazione dell’attuale curriculum del Corso di Laurea magistrale in Servizio sociale e politiche sociali. Come vedremo, ciò è stato reso possibile grazie al sostegno dell’Unione europea attraverso il finanziamento di due progetti: Perares – Public engagement with research and research engagement with society, che ha avuto luogo dal 2010 al 2014; ed Enrich – Embedding responsible research and innovation through curricula in higher education, che si è svolto dal 2015 al 2018. I risultati ottenuti attraverso questi due progetti sono stati successivamente ripresi e ulteriormente sviluppati grazie al programma K4C – Knowledge for change, coordinato dalla Cattedra Unesco in Community-based research and social responsibility of higher education che coinvolge numerose organizzazioni al di fuori dell’area europea, in particolare nel cosiddetto Sud globale e nel Nord escluso².

Sebbene ciò non fosse del tutto prevedibile dieci anni fa, oggi possiamo affermare che lungo la sequenza tracciata attraverso questi tre filoni di atti-

¹ Questo saggio, al pari degli altri ospitati in questo volume, nasce da uno sforzo collettivo ed è quindi in qualche modo improprio associare alcune parti ad autori specifici. Tuttavia, il paragrafo successivo può essere attribuito a: Stefano Chessa (par. 2), Mariantonietta Cocco (par. 6), Valentina Ghibellini (par. 3, 4 e 5), Francesca Antongiovanni (par. 7), Andrea Vargiu (paragrafi 1, 8 e 9).

² Maggiori informazioni in coda al volume.

vità si è progressivamente delineato un percorso coerente che ha portato a significative innovazioni nella progettazione del curriculum del Corso di Laurea magistrale sopra citato. Non si è trattato di un processo lineare, nella misura in cui ha dovuto affrontare alcune sfide che verranno evidenziate a breve in questo lavoro. A questo proposito, possiamo affermare riflessivamente che il fulcro che dà coerenza a questo percorso è rappresentato dai principi e dalle pratiche del Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi. Il Laboratorio è stato fondato quarantacinque anni fa da Alberto Merler presso l'Università di Sassari con l'obiettivo di allineare apprendimento, ricerca e impegno attraverso il coinvolgimento diretto e concreto di studenti, professionisti e ricercatori. (Chessa et al. 2016).

Oggi il Laboratorio Foist è attivo presso il Dipartimento di Scienze umanistiche e sociali che ospita sia il corso di Laurea triennale che magistrale in Servizio sociale. Nel contesto dell'istruzione superiore italiana, l'Università di Sassari è considerata un'istituzione di dimensioni mediopiccole che conta attualmente circa 590 docenti e circa 13.000 studenti³.

La visione iniziale di una didattica e di una ricerca impegnata che ha animato il Laboratorio Foist fin dal 1977 è ancora oggi una fonte primaria di ispirazione per le innovazioni che vengono progressivamente introdotte nelle nostre pratiche di insegnamento e di ricerca, comprese quelle presentate di seguito. Forti di tale visione, ci siamo impegnati a progettare l'attuale curriculum del Corso di Laurea magistrale in servizio sociale e politiche sociali, con l'obiettivo di collegare due approcci al cambiamento sociale come il servizio sociale di comunità e la *community-based participatory research (cbpr)*.

2. Il contesto politico europeo

Il successo del progetto europeo dipende dalla capacità dell'Ue di immaginare, definire e costruire un futuro migliore per tutti i cittadini europei, come chiaramente evidenziato nel Libro bianco della Commissione sul futuro dell'Europa (COM 2017d). In piena coerenza con le sue linee di sviluppo, l'Unione europea ha promosso sia l'iniziativa "Investing in Europe's Youth" (COM 2016b) sia la Nuova agenda per le competenze per l'Europa (COM 2016a). Queste iniziative hanno chiaramente evidenziato che

³ Fonti: Cineca (<https://cercauniversita.cineca.it/>) e Portale dei dati dell'istruzione superiore (<https://ustat.mur.gov.it/>).

un’istruzione e una formazione efficaci sono la base indispensabile per lo sviluppo di società più giuste, più aperte e democratiche, nonché per una crescita sostenuta e la piena occupazione. Il “pilastro dei diritti sociali” dell’Ue (COM 2017c) e il recente documento di riflessione sulla gestione della globalizzazione (COM 2017a) identificano l’istruzione e le competenze come una priorità nel processo di rafforzamento della cooperazione europea.

L’istruzione superiore e i suoi stretti legami con la ricerca e l’innovazione svolgono un ruolo cruciale sia nello sviluppo individuale delle persone che in quello sociale, attraverso la formazione di capitale umano altamente qualificato ma anche, e soprattutto, dei cittadini impegnati di cui l’Europa ha bisogno per il successo del progetto europeo stesso.

La Commissione europea ha lavorato a stretto contatto con i decisori pubblici e continua a lavorare per sostenere lo sviluppo delle politiche di istruzione superiore nei paesi dell’Ue in linea con la strategia Istruzione e Formazione 2020 (ET2020)⁴. Il quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell’istruzione e della formazione è concepito per consentire agli Stati membri di condividere le buone pratiche imparando gli uni dagli altri, nonché di raccogliere e diffondere conoscenze e promuovere riforme politiche in materia di istruzione sia a livello nazionale che regionale. Il quadro si basa sull’approccio dell’apprendimento permanente: contempla quindi gli esiti dei processi formativi dalla prima infanzia all’istruzione professionale e superiore degli adulti ed è progettato per coprire l’apprendimento in tutti i contesti, formali, non formali e informali.

ET 2020 persegue i seguenti quattro obiettivi comuni dell’Ue:

1. Rendere l’apprendimento permanente e la mobilità una realtà.
2. Migliorare la qualità e l’efficienza dell’istruzione e della formazione.
3. Promuovere l’equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.
4. Promuovere la creatività e l’innovazione, compresa l’imprenditorialità, a tutti i livelli di istruzione e formazione.

Coerentemente con ET2020, la rinnovata Agenda dell’Ue per l’istruzione superiore (COM 2017b), adottata dalla Commissione nel maggio 2017, ha individuato quattro obiettivi chiave per la cooperazione europea

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/eu-cooperation-in-education-and-training-et-2020.html> (ultima consultazione 10 maggio 2025). Per tracciare lo sviluppo degli obiettivi politici dell’Ue in materia di istruzione e formazione e la trasformazione della “strumentazione” di governance che è stata sempre più utilizzata per realizzare il coordinamento delle politiche e l’adattamento interno negli Stati membri, si veda Klatt e Milana (2020).

nel campo dell’istruzione superiore: affrontare i futuri squilibri tra domanda e offerta di competenze e promuovere l’eccellenza nello sviluppo di queste ultime; costruire sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi; garantire che gli istituti di istruzione superiore contribuiscano all’innovazione; sostenere sistemi di istruzione superiore efficaci ed efficienti. La Commissione ha proposto azioni specifiche a livello comunitario connesse a tali obiettivi, sostenute principalmente dai diversi filoni dei programmi Erasmus+ e Horizon Europe nonché, più recentemente, da ulteriori iniziative, sempre nel contesto dello Spazio europeo dell’istruzione: in particolare, l’attenzione alla creazione di reti di università europee è considerata uno strumento importante per un cambiamento significativo nelle pratiche di istruzione superiore, attraverso programmi di studio e mobilità integrati e compositi, orientati a favorire la qualità, l’eccellenza e l’innovazione, nonché lo sviluppo dell’impegno civico nell’istruzione superiore⁵.

La componente di impegno civico nell’istruzione ha la sua controparte nelle politiche di ricerca dell’Ue che mirano a promuovere e rafforzare la ricerca e l’innovazione responsabili e, più recentemente, la scienza aperta. Questi, come illustreremo più avanti in questo contributo, costituiscono rilevanti punti di riferimento per la progettazione curriculare del nostro Corso di laurea magistrale che, come detto, si articola in due percorsi distinti: Servizio sociale di comunità e Ricerca sociale di comunità.

3. Servizio sociale di comunità

Il servizio sociale di comunità è un approccio complesso basato su una matrice ecologico-sistemica che combina conoscenze, competenze, metodo, tecniche e strumenti tipici del servizio sociale professionale per contribuire al cambiamento nella comunità (Allegri 2016).

Nel contesto italiano, la nozione di servizio sociale di comunità si riferisce a una concezione basata su un metodo unitario che viene applicato dall’assistente sociale nel lavoro sia con le persone e con la comunità. Questo approccio si basa su un’azione processuale e induttiva che coinvolge i

⁵ Anche se questo interesse per lo sviluppo dell’impegno civico nell’ambito dell’istruzione superiore è piuttosto diffuso, esistono molti concetti diversi di servizio alla comunità, sensibilizzazione e impegno. La vasta gamma di attività comprese nell’ambito del coinvolgimento della comunità suggerisce che pervenire ad una definizione precisa della “missione comunitaria” sia difficile e che organizzare e coordinare tali attività sia un compito complesso (Jacob et al. 2015).

membri della comunità in un processo di partenariato reciproco e paritario finalizzato a formulare ipotesi cognitive e operative per perseguire il cambiamento sociale, attraverso un processo di costante verifica.

In questa prospettiva, l'assistente sociale assume il compito di accompagnare i membri della comunità nello sviluppo delle proprie capacità e potenzialità attraverso la tessitura di un dialogo continuo con la comunità, considerata come soggetto capace di attivarsi e di attivare i propri membri (Martini Sequi 1988). Il lavoro sociale di comunità prevede di andare oltre la promozione di iniziative rivolte a singoli individui o famiglie e spingersi verso la dimensione collettiva e la promozione di un dialogo e di una interconnessione tra le varie componenti e sottosistemi comunitari, considerando anche i diversi livelli che li compongono. Il che non è un compito facile.

Il lavoro sociale di comunità concepisce e assume la comunità come soggetto principale – più che oggetto – dell'intervento: un attore collettivo positivo che può farsi carico del proprio benessere attraverso il coinvolgimento effettivo di tutti i suoi membri (professionisti, esperti, istituzioni, politici, organizzazioni, cittadini) in un processo di empowerment collettivo che considera i problemi individuali come problemi sociali (Ferrario 1996; Allegri 2016). Questa prospettiva specifica implica l'elaborazione di azioni professionali in contesti cooperativi, inclusivi, di confronto e riflessivi (Ripamonti 2011). La logica di fondo prevede un approccio progettuale collaborativo, condiviso e partecipativo che coinvolge in tutte le fasi i diversi attori della comunità, ciascuno con le proprie competenze e conoscenze.

L'orientamento è verso la promozione di una “comunità competente”, più inclusiva che possa stimolare nei suoi membri la consapevolezza e la conoscenza delle questioni in gioco. Una comunità in grado di rafforzare i legami sociali e attivare risorse interne in modo da generare cambiamento attraverso la partecipazione collettiva e la capacità di affrontare e risolvere i problemi (Gui 2004).

In questa visione, la partecipazione e l'aggregazione sociale agiscono come catalizzatori. Il termine partecipazione viene inteso nel suo doppio significato: sia come “prendere parte a”, sia come “essere parte di” qualcosa. È quindi concepito sia in termini di appartenenza che di inclusione. In quanto tale, può essere visto come uno strumento funzionale a favorire l'apprendimento e la formazione, nonché l'aggregazione e l'empowerment, che possono portare cambiamento sociale (Merton 1949; Merler 2006).

Il cambiamento viene promosso attraverso un processo di coscientizzazione (Freire 1970) che si basa sull'idea che ogni persona (presa individualmente o nel suo insieme) possiede capacità, abilità e competenze non sempre manifeste (Sen 1992; Nussbaum 2011). Pertanto, nell'approccio del

lavoro sociale di comunità, la capacità di conoscere più in profondità le dinamiche di uno specifico contesto comunitario (le sue risorse, bisogni, problemi etc.) è cruciale per formulare e attivare possibili soluzioni e per mettere in moto azioni che possano fornire risposte efficaci attraverso la partecipazione (Dal Pra Ponticelli 2003; Gui 2004). La partecipazione non solo apporta soluzioni a problemi reali ma, coinvolgendo la popolazione nella definizione di politiche e azioni, promuove un ampio senso di cittadinanza, appartenenza e giustizia sociale (Gui 2004).

Ciò non avviene senza conflitti e lotte di potere, proprio perché un lavoro sociale di comunità efficace riguarda il cambiamento. Come approccio anti-oppressivo, esso mira a sottrarsi alla logica del sistema in cui gli stessi professionisti sono intrappolati (Gui 2004; Jones 2001) in modo da attivare un cambiamento trasformativo attraverso una nuova configurazione delle relazioni di potere all'interno dell'intero contesto operativo (Freire 1970; Payne 1997; Dominelli 2002; Allegri 2016). L'azione collettiva viene mobilitata per ridefinire le aspettative di status e di ruolo attraverso un processo di coscientizzazione. Le dinamiche di gruppo e di comunità devono essere gestite in modo tale da consentire alle persone di ampliare l'ambito delle attività all'interno delle quali possono agire per il cambiamento e migliorare il proprio contesto di vita e il proprio benessere complessivo (Dominelli 2002). Questo richiede una rinegoziazione significativa delle asimmetrie di potere, poiché ci si aspetta che l'empowerment avvenga come conseguenza di una rinnovata configurazione dell'approccio complessivo al lavoro sociale, così come delle relazioni con la comunità e all'interno della comunità. Non si tratta, indubbiamente, di un compito facile per gli operatori sociali che sono chiamati ad agire su due fronti: interno (nel proprio contesto lavorativo) ed esterno (con le comunità).

Il servizio sociale di comunità richiede pertanto che gli assistenti sociali e i professionisti del cambiamento sociale in generale siano dotati delle competenze tecniche e delle capacità di pensiero strategico necessarie per gestire i conflitti e gli squilibri di potere. Di qui la necessità di solide competenze analitiche e cooperative declinate attraverso la riflessività sistematica.

4. Ricerca partecipativa basata sulla comunità

Una analoga enfasi sulla centralità della comunità è posta da quella che la letteratura anglosassone definisce *community-based participatory research (cbpr)*: un approccio basato sul coinvolgimento attivo dei cittadini

come co-ricercatori e sulla valorizzazione di competenze, conoscenze e sapere all'interno della comunità.

Nell'ambito di tale approccio, la conoscenza comunitaria e accademica viene condivisa, così come il processo decisionale e il senso di appartenenza (Israel et al. 1998). L'obiettivo è quello di bilanciare la relazione tra la produzione di conoscenza (ricerca) e l'applicazione (azione) attraverso un'azione ciclica che articola in modo creativo l'intervento e la conoscenza.

La ricerca partecipativa su base comunitaria implica un approccio collaborativo e costruzionista volto a produrre cambiamento sociale attraverso l'analisi condivisa dei problemi affrontati dalla comunità. A differenza degli approcci classici della ricerca sociale, la *cbpr* non assume la comunità come oggetto di osservazione ma è orientata a elaborare un'azione collaborativa *con* la comunità, piuttosto che *su* di essa (Strand et al. 2003; McNiff Whitehead 2006; Mayo et al. 2013; Reason e Bradbury 2006; Sclove et al. 1998).

Di norma, un simile approccio porta i docenti e gli studenti universitari ad interagire in modo più profondo con i membri della comunità. Ciò implica una maggiore considerazione delle asimmetrie di potere e di risorse che normalmente esistono tra i "sostenitori del cambiamento" e le strutture dello status quo. Questo ribaltamento di prospettiva racchiude l'idea di produrre conoscenza e sviluppare autodeterminazione e crescita attraverso l'interazione e l'appartenenza.

Il metodo è articolato e adattato ai problemi, ai bisogni e alle richieste del mondo reale. L'essenza stessa del *cbpr* risiede nel lavoro comunitario volto a garantire il miglioramento delle condizioni di vita dei membri della comunità, rafforzando la fiducia in sé stessi e il senso di appartenenza, nella prospettiva dell'auto e mutuo aiuto (Twelvetrees 2008). Si tratta di promuovere una comunità competente in grado di definire gli obiettivi delle politiche necessarie per migliorare il proprio benessere (Gui 2004).

Come altri approcci di ricerca partecipativa, i progetti e le attività di *cbpr* implicano un certo grado di conflitto connesso a squilibri di potere e prospettive e interessi divergenti tra i partecipanti (Vargiu 2008). Pertanto, come gli assistenti sociali, i ricercatori che adottano la *cbpr* devono monitorare regolarmente la propria azione attraverso una pratica riflessiva sistematica, tesa in particolare ad affrontare in modo critico la questione delle asimmetrie di potere. Ciò implica anche che si dedichi un grande sforzo alla creazione di un ambiente relazionale sano e protetto, con l'obiettivo non di evitare conflitti (inevitabili), ma, piuttosto, di incanalarli verso un cambiamento sociale autenticamente trasformativo.

5. Responsabilità sociale della ricerca e dell'alta formazione: il progetto Perares

Da un punto di vista accademico, il *cbpr* è una forma di ricerca impegnata intimamente connessa all'idea che le università che prendano le distanze dal modello della torre d'avorio in cui la produzione di conoscenza è generalmente astratta e in larga parte disconnessa dai bisogni e dalle preoccupazioni della comunità (Strand et al. 2003; Collin, 2012). L'università impegnata è un luogo di pratica sociale, vale a dire un luogo dedicato a promuovere il cambiamento sociale verso comunità più democratiche, inclusive e solidali, che stimola la responsabilità collettiva, che valorizzi la diversità e, per questa via, rafforzi il loro tessuto connettivo (Hall e Tandon 2021; Merler 1996).

All'Università di Sassari i principi guida della ricerca impegnata animano il lavoro del Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi. Come già si è detto, tali principi hanno reso peculiare il lavoro di collaborazione con studenti e comunità sin dalla fondazione del Laboratorio Foist. Tuttavia, nonostante una pratica diffusa, la ricerca impegnata non è stata formalmente integrata nei curricula di studio fino a tempi recenti quando, nel 2014, il Laboratorio è stato associato al progetto Perares, finanziato dal Settimo Programma quadro della Commissione europea.

Lo scopo principale di Perares era quello di rafforzare il *public engagement* coinvolgendo ricercatori e organizzazioni della società civile nella formulazione dell'agenda di ricerca e nel processo di ricerca. In questa prospettiva, ha esplorato i modi in cui la cooperazione comunità-università potrebbe incoraggiare, stimolare e generare domande di ricerca da parte della società civile che potrebbero essere affrontate da università e organizzazioni di ricerca. Questa idea generale del progetto si è basata sull'esperienza degli Science shop. Secondo il sito Living knowledge «gli Science shop non sono “negozi” nel senso tradizionale del termine. Sono piccole organizzazioni che svolgono ricerca scientifica in un'ampia gamma di discipline – solitamente a titolo gratuito – per conto dei cittadini e della società civile locale. Il fatto che gli Science shop rispondano ai bisogni di competenza e conoscenza della società civile è un elemento chiave che li distingue da altri meccanismi di trasferimento della conoscenza». In sintesi, quindi, «uno

Science shop fornisce supporto alla ricerca indipendente e partecipativa in risposta alle preoccupazioni vissute dalla società civile»⁶.

Gli Science shop agiscono in vari modi come mediatori tra gruppi di cittadini e istituti di ricerca e contribuiscono al cambiamento sociale attraverso la co-creazione di conoscenza, coinvolgendo le organizzazioni della società civile e il mondo della ricerca in un dialogo aperto, attraverso il *public engagement*, il confronto e il dibattito. La loro specificità può essere identificata in un approccio alla ricerca dal basso verso l'alto. Gli argomenti vengono identificati su richiesta dei cittadini e/o delle organizzazioni della società civile su questioni di interesse comune (Mulder e De Bok 2006).

In genere, le università gestiscono progetti di Science shop coinvolgendo gli studenti in attività di ricerca che svolgono sotto la supervisione di esperti. Agli studenti viene data perciò l'opportunità di apprendere e migliorare le proprie competenze attraverso la formazione in un contesto reale (Zaal e Leydendorff 1987). Il coinvolgimento diretto degli studenti nella ricerca orientata a rispondere a problemi reali di interesse sociale si è rivelato un modo molto efficace di affrontare alcune competenze chiave elencate nei cosiddetti “Descrittori di Dublino”. Come sostengono Hende e Jørgenses (2001), la richiesta esplicita della comunità di indagare un problema concreto consente agli studenti di migliorare sia competenze scientifiche proprie della formazione accademica, sia competenze pratiche socialmente rilevanti da spendere nella vita di tutti i giorni⁷.

I progetti degli Science shop sono normalmente accreditati come attività curriculare in varie forme (tipicamente come lavoro di tesi di laurea, tirocini, progetti di ricerca etc.). Attraverso il progetto Perares, tra l'altro, le tipi-

⁶ Living knowledge è la rete internazionale degli Science shops. Il suo sito web (<https://www.livingknowledge.org/>) ospita anche brevi informazioni sui principali progetti promossi dalla rete, tra cui Perares e Enrich.

⁷ Dopo la Conferenza ministeriale tenutasi a Praga nel 2001, un gruppo di esperti provenienti da diversi paesi ha elaborato una serie di risultati di apprendimento che dovrebbero essere comuni a tutte le qualifiche di ciascuno dei tre cicli del Processo di Bologna. Tali obiettivi furono declinati attraverso una serie di descrittori generali, che alla fine divennero noti come i “descrittori di Dublino”. Per quanto riguarda il secondo ciclo, i progetti degli Science shop privilegiano in particolare descrittori legati a: originalità nello sviluppo e/o nell'applicazione delle idee, spesso all'interno di un contesto di ricerca; applicare la conoscenza, la comprensione e le capacità di problem solving in ambienti nuovi o non familiari all'interno di contesti più ampi (o multidisciplinari); integrare le conoscenze e gestire la complessità, formulando giudizi con informazioni incomplete o limitate, ma che includano la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche legate all'applicazione delle proprie conoscenze e dei propri giudizi; capacità di comunicare le conclusioni, nonché le conoscenze e le motivazioni alla base di queste, a un pubblico specializzato e non specializzato in modo chiaro e inequivocabile.

che attività degli Science shop sono state sperimentate e successivamente istituzionalizzate presso l’Università di Sassari, principalmente come tesi finali degli studenti del Corso di laurea magistrale in Servizio sociale e politiche sociali, sebbene altre applicazioni siano state implementate anche a livello di laurea triennale e di dottorato. I progetti di tesi finale Science shop per gli studenti del Corso magistrale oggi si chiamano Tuc, acronimo che sta per “Tesi di utilità collettiva”, proprio per richiamare l’obiettivo di servire il bene pubblico.

Tra i primi progetti Science shop che abbiamo avviato all’Università di Sassari c’è stata, ad esempio, una tesi che rispondeva alla richiesta proveniente da un’istituzione pubblica che necessitava di un’indagine di sfondo per elaborare la propria Carta dei servizi. Molte richieste provenienti da enti pubblici e privati non-profit hanno a che fare con la valutazione. Ad esempio, una Tuc ha risposto all’esigenza di realizzare una serie di strumenti di valutazione della soddisfazione degli utenti per una cooperativa sociale che fornisce sostegno e servizi agli anziani; mentre un’altra ha effettuato la valutazione in itinere e finale di un progetto di promozione giovanile organizzato dal Comune. Un caso particolare è stata la mappatura delle risorse sociali nella città di Sassari, condotta da due successivi gruppi di studenti impegnati nel tirocinio per rispondere ad un bisogno espresso dai servizi sociali comunali. Un altro progetto di Tuc è arrivato al punto di generare un ambito di ricerca partecipativa su base comunitaria del tutto nuovo: questo alla fine si è trasformato in una cooperazione e un partenariato stabile tra comunità e università e ha infine generato la piattaforma Pisa che sarà menzionata più avanti al paragrafo otto.

6. Il progetto Enrrich

I risultati e l’eredità del progetto Perares sono stati successivamente raccolti e approfonditi grazie al progetto Enrrich che mirava esplicitamente a incorporare la Ricerca e l’innovazione responsabile (Rri) nei programmi di studio dell’istruzione superiore.

La Commissione europea ha definito la Rri come «una sfida ambiziosa per la creazione di una politica di ricerca e innovazione guidata dai bisogni della società e che coinvolga tutti gli attori sociali attraverso approcci partecipativi inclusivi» (EC 2012: 1). L’espressione “Ricerca e innovazione responsabile” «si riferisce all’approccio globale che prevede di procedere nella ricerca e nell’innovazione in modo tale da consentire a tutti i soggetti interessati coinvolti nei processi di ricerca e innovazione fin dalle prime fa-

si (A) di ottenere conoscenze rilevanti sulle conseguenze delle loro azioni e sulla gamma di opzioni a loro disposizione e (B) valutare efficacemente sia i risultati che le opzioni in termini di bisogni sociali e valori morali e (C) utilizzare tali considerazioni (sotto A e B) come requisiti funzionali per la progettazione e lo sviluppo di nuove ricerche, prodotti e servizi» (EC 2013: 3).

Enrich ha sperimentato diverse attività e raccolto informazioni sulle buone pratiche per integrare la Rri nei programmi accademici. L’obiettivo era quello di esaminare e condividere questi modelli e trarre lezioni utili ad influenzare sia la pratica che la politica e, allo stesso tempo, migliorare la capacità degli studenti e del personale docente di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini che supportino l’integrazione della Rri nei programmi di studio, rispondendo alle esigenze di ricerca espresse dalle organizzazioni della società civile. Ciò è stato fatto identificando, sviluppando, sperimentando e diffondendo le buone pratiche e le risorse necessarie ad incorporare i diversi metodi Rri nei programmi accademici di tutta Europa.

Come altri partner Enrich, il team dell’Università di Sassari ha realizzato dei progetti pilota a livello locale che successivamente sono stati condivisi e comparati con altre esperienze e pratiche sviluppate altrove. Uno di questi progetti pilota ha esplorato la possibilità di integrare la Rri nel tirocinio professionale del servizio sociale. Altri due progetti pilota hanno previsto l’avvio di due insegnamenti da sei crediti formativi universitari (cfu) a livello magistrale rispettivamente su “Ricerca sociale e innovazione responsabile” (nel primo semestre) e “Ricerca-azione di comunità” (nel secondo semestre).

Per quanto riguarda il tirocinio professionale, nell’anno accademico 2015/2016 sono stati realizzati una serie di incontri di altervisione con gli studenti e i loro tutor di tirocinio per confrontarsi sulle competenze che si stavano acquisendo attraverso il tirocinio concepito come apprendimento esperienziale, riflessivo e trasformativo. Gli incontri hanno coinvolto inizialmente gli studenti e successivamente anche i loro supervisori affinché competenze e conoscenze professionali rilevanti potessero progressivamente emergere, diventare esplicite e fruibili. Una tesi di dottorato ha infine studiato il processo e i suoi esiti (Laconi 2017). Oltre a questi progetti pilota, Enrich ha anche contribuito a un ulteriore consolidamento delle Tuc che oggi rappresentano un elemento distintivo del curriculum del Corso magistrale in Servizio sociale e politiche sociali dell’Università di Sassari.

L’avvio e la gestione delle attività pilota all’interno di Enrich non sono stati privi di difficoltà, poiché ci siamo trovati di fronte ad un importante imprevisto quando, nell’anno accademico 2016/17, il Corso di Laurea magistrale in servizio sociale e politiche sociali ha subito l’improvviso arresto

delle immatricolazioni degli studenti. Ciò è accaduto in ragione dei progressivi cambiamenti del sistema di finanziamento delle università italiane, in quanto la nuova normativa prevedeva che una quota crescente dei finanziamenti venisse assegnata in base al tasso di iscrizione degli studenti. Di conseguenza, tra gli altri, l’Università di Sassari, al fine di incrementare le immatricolazioni, ha optato per l’istituzione di nuovi corsi di laurea. Tutto ciò, per inciso, è avvenuto in un contesto di progressiva diminuzione delle risorse umane a causa del blocco generalizzato del turn over. In generale, la combinazione di questi due fattori ha portato alla nascita di nuovi corsi di laurea triennali a discapito di quelli di tipo magistrale che, fisiologicamente, hanno un minor numero di studenti.

Come per qualsiasi processo di governance istituzionale, sebbene le origini di questi cambiamenti possano essere ricondotte a mere questioni di bilancio, lo stesso processo decisionale è regolato secondo dinamiche di potere accademico ed è quindi connesso a questioni quali squilibri tra discipline, alleanze strategiche e tattiche, relativa posizione accademica dei principali attori coinvolti nelle decisioni e così via. Di conseguenza, pur registrando un tasso di iscrizione relativamente alto e stabile, il Corso magistrale in Servizio sociale e politiche sociali ha dovuto lasciare spazio ai nuovi corsi di laurea. Nonostante fosse concreto il rischio che il blocco delle immatricolazioni perdurasse nel tempo, la straordinaria mobilitazione di risorse interne ed esterne ha consentito di limitarlo ad un solo anno accademico. Un rilevante sostegno in questo delicato frangente è venuto soprattutto dall’Ordine regionale degli assistenti sociali: un partner strategico e operativo al quale siamo legati da robusti vincoli di reciproco impegno. Inoltre, anche l’esistenza di un finanziamento Horizon 2020 – una risorsa relativamente scarsa tra le discipline delle scienze sociali e umanistiche dell’Università di Sassari – ha fornito una leva rilevante per la negoziazione.

Oltre alle attività di sperimentazione, il progetto Enrich ha previsto la condivisione di buone pratiche e di un programma di valutazione formalizzato. Quest’ultimo è stato realizzato sotto il coordinamento dell’unità dell’Università di Sassari. Più avanti daremo conto di alcuni dei principali risultati di questo esercizio di valutazione che ha generato apprendimento e guidato gli ulteriori sforzi per migliorare l’offerta formativa del nostro Corso. A contribuire ad un suo ulteriore rafforzamento, è intervenuto il coinvolgimento in una nuova iniziativa: il programma K4C – Knowledge for change.

7. K4C: il cambiamento attraverso la conoscenza

K4C è un programma internazionale promosso e coordinato dalla Cattedra Unesco in Community-based participatory research and social responsibility in higher education. È stato concepito con l'obiettivo di formare la prossima generazione di ricercatori di comunità, istituendo centri di formazione (definiti "Hub") in tutto il mondo, in particolare nel cosiddetto Sud globale e nel Nord escluso.

Ogni Hub eroga formazione attraverso programmi specifici adattati ai contesti locali ma concordati con i coordinatori e altri partner all'interno di un quadro pedagogico condiviso. Ciascun Hub solitamente comprende almeno un'università e un partner della comunità, normalmente una organizzazione della società civile. I programmi di formazione vengono erogati grazie al lavoro di mentori e leader nel *cbpr* che sono formati secondo uno standard globale sviluppato dalla Cattedra Unesco.

Le sfide cruciali che l'umanità deve affrontare oggi richiedono nuove comprensioni e soluzioni. Ciascun Hub K4C è quindi impegnato a raggiungere uno o più obiettivi di sviluppo sostenibile (Sdg); e ciò in base all'idea che il raggiungimento degli Sdg richieda nuove intuizioni e connessioni a livello locale e globale. Nuove comprensioni e soluzioni innovative hanno dimostrato di essere stimolate attraverso la co-costruzione della conoscenza realizzata attraverso partnership collaborative con le comunità locali. A questo proposito, il Consorzio K4C ha sviluppato standard globali di curriculum e didattica per formare la prossima generazione di ricercatori *cbpr*. Tali standard si basano su studi recenti che hanno mostrato una crescente domanda di apprendimento della metodologia *cbpr* tra professionisti e studenti, soprattutto in contesti finora esclusi nel Sud globale (Hall et al. 2015).

Nel 2017, il Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi formativi, dell'Università di Sassari, insieme all'associazione di promozione sociale IntHum, è stato il primo Hub europeo ad essere costituito in seguito alla formazione specifica di due tutor accreditati al programma di formazione dei tutores K4C. Come anticipato sopra, il lavoro del nostro Hub è finalizzato a coniugare la Ricerca partecipativa basata sulla comunità (*cbpr*) con il servizio sociale di comunità. Se la prima mira a produrre un cambiamento sociale attraverso la partecipazione e la co-costruzione della conoscenza, il secondo promuove il benessere della comunità attraverso l'attivazione collettiva. Entrambi si basano sui principi di equità, giustizia sociale e democrazia e lavorano attraverso la cooperazione, l'empowerment e la partecipazione per migliorare le condizioni di vita di una comunità.

L’idea fondante del percorso formativo del Corso di laurea magistrale che ha progressivamente preso forma presso l’Università di Sassari si basa sul presupposto che i due approcci possano essere reciprocamente fecondi e che una formazione solida, centrata sui principi e sui metodi che ne sono alla base possa fornire un altrettanto solido riferimento per futuri professionisti in grado di muoversi con sicurezza ed efficacia nei contesti operativi che si vanno delineando ormai da tempo, in relazione ai più recenti orientamenti delle politiche sociali e in relazione alla riconfigurazione di vecchi e nuovi bisogni. L’obiettivo è quello di formare una nuova generazione di ricericatori e di professionisti capaci di coniugare ricerca-azione e lavoro di comunità e interessati a combinare conoscenze e pratiche per il cambiamento in una prospettiva interdisciplinare e multiprofessionale.

Sulla base dell’esperienza di Enrich, ciò oggi avviene attraverso corsi specifici, ma anche attraverso una peculiare articolazione dell’esperienza formativa degli studenti. Oggi solo uno dei tre progetti pilota Enrich si è definitivamente consolidato all’interno del curriculum: il Corso di Ricerca e intervento di comunità che ora viene impartito come “Ricerca sociale e sviluppo di comunità”, ma che mantiene gli stessi contenuti e struttura, cioè un corso semestrale del valore di sei cfu. Attraverso il programma K4C è stata sperimentata un’altra attività di formazione denominata Laboratorio di ricerca-azione di comunità, gestito congiuntamente da tutti e cinque gli autori di questo documento. La presenza dei due mentori che sono anche assistenti sociali (Francesca Antongiovanni e Valentina Ghibellini) garantisce che i principi del Servizio sociale di comunità siano adeguatamente considerati insieme all’attenzione alla *cbpr*. Il Laboratorio è stato sperimentato come corso opzionale della durata di un semestre. La prima edizione è stata valutata approfonditamente attraverso un’ampia pratica riflessiva e un focus group finale con gli studenti. Questo progetto pilota ha avuto un avvio difficile, in quanto era previsto che iniziasse proprio quando in Italia è stato decretato il primo confinamento a causa della pandemia da Covid-19. Si è trattata di una sfida estrema per un Laboratorio concepito nei termini di un lavoro da condurre prevalentemente sul campo. Abbiamo deciso di affrontare questa difficile situazione affidandoci a risorse fondamentali del *cbpr* e del servizio sociale di comunità quali la riflessività collettiva e la cooperazione. Questo alla fine ha accresciuto il senso di solidarietà tra i partecipanti e successivamente ha facilitato l’apprendimento reciproco. Le sfide sollevate da questa situazione imprevista, così come i risultati della valutazione, sono stati pubblicati in un numero speciale della Rivista italiana di servizio sociale dedicato all’insegnamento in tempi di pandemia (Antongiovanni et al. 2020).

A seguito di quella prima esperienza, è stata realizzata una seconda edizione pilota per poi pervenire all’istituzionalizzazione del Laboratorio come attività modulare opzionale che oggi può essere frequentata dagli studenti in due semestri successivi di sei cfu ciascuno. Il Laboratorio mira a formare professionisti critici e riflessivi assicurando un buon bilanciamento tra attività in aula, studio e lavoro sul campo. Attraverso le attività proposte vogliamo assicurarci che gli studenti acquisiscano molteplici modalità di costruzione della conoscenza, formandoli all’etica e ai valori del lavoro di comunità e garantendo una comprensione approfondita delle dinamiche di potere e partnership nella costruzione della conoscenza. A tal fine, le attività proposte includono lo studio e le origini della *cbpr* e le sue applicazioni concrete in progetti di ricerca sul campo, ovvero di progetti comunitari nell’ambito dei quali la domanda di ricerca non nasce dalla sola curiosità del ricercatore ma viene negoziata con la comunità e con i portatori di interesse più rilevanti, con l’obiettivo di produrre un cambiamento sociale tangibile. Un approccio di ricerca così poco convenzionale evidentemente propone e utilizza una varietà di metodi di indagine e di raccolta dati che differiscono profondamente dalla ricerca classica. Per questo motivo, all’interno del corso di Ricerca sociale e sviluppo comunitario viene data particolare importanza allo studio dell’epistemologia e della metodologia *cbpr*, mentre il Laboratorio si propone di far familiarizzare gli studenti con tecniche quali il *photovoice* e altre strategie di ricerca basate sulle arti, il *world café*, la *critical discourse analysis* o lo *story-telling*.

Per quanto possano risultare peculiari nel panorama generale dei curricula di Servizio sociale e politiche sociali in Italia, questi due insegnamenti, se presi singolarmente, non possono essere del tutto considerati come un’innovazione radicale dell’offerta formativa complessiva. Infatti, il loro potenziale aumenta quando si verifica un’articolazione positiva con la possibilità per gli studenti di proporre e sviluppare una Tesi di utilità collettiva. Pertanto, il Laboratorio si propone anche di incoraggiare gli studenti ad esplorare e identificare, nelle prime fasi del loro percorso di studi, potenziali progetti di Tuc. Inoltre, questa possibilità può aprire la strada a un’articolazione curricolare realmente innovativa che viene proposta agli studenti come uno specifico percorso di studio denominato “Politiche sociali e sviluppo di comunità”. Questa opzione non si differenzia dal curriculum “classico” per le materie e gli insegnamenti che vengono proposti agli studenti, ma piuttosto per il modo in cui l’esperienza formativa è concepita e può essere affrontata dagli studenti. Si tratta di una sorta di “estensione” del progetto Tuc lungo il percorso didattico: gli studenti che frequentano il Laboratorio possono elaborare un piano complessivo per un progetto di

comunità, che sfocerà successivamente nella tesi finale. In questo modo lo studente ha la possibilità di dedicare un anno intero a un vero progetto *cbpr* strutturato attorno ai bisogni reali della comunità.

Un progetto comunitario va necessariamente inteso come qualcosa di più complesso di una Tuc, in quanto implica non solo che si risponda a un bisogno cognitivo derivante dalla società civile, ma che si articoli un intero piano di ricerca-azione per affrontare problemi sociali complessi. Pertanto, tra le altre cose, richiede tempo e un approccio multidisciplinare, insieme a una solida supervisione da parte di esperti. Per quanto riguarda il primo requisito, le tempistiche di realizzazione del Laboratorio sono cruciali, in quanto dovrebbe lasciare a studenti e studentesse almeno un anno prima della prevista discussione della tesi finale, in modo da poter dedicare tempo sufficiente alle complesse trattative generalmente richieste durante lo sviluppo di un progetto comunitario partecipativo.

La multidisciplinarietà viene assicurata attraverso il collegamento del progetto comunitario con i singoli insegnamenti. Ad esempio, una studentessa che lavorava su un progetto comunitario volto a responsabilizzare un gruppo di donne attraverso l'autoimprenditorialità, ha discusso con il docente titolare dell'insegnamento di Strategie e politiche aziendali la possibilità di integrare il programma di studio con un approfondimento specifico legato a questo tema. Allo stesso modo, si è creata una connessione con il corso di Informatica attraverso la pianificazione effettiva del sito web aziendale in via di realizzazione. In questo modo, ciascuna materia di studio prevista dal curriculum può essere potenzialmente associata ad un processo di apprendimento esperienziale complesso.

Un percorso di questo genere richiede ovviamente una solida supervisione da parte di esperti. A tal fine è stato costituito un apposito gruppo di consulenza per i percorsi di apprendimento con l'obiettivo di orientare e supportare gli studenti nella gestione del proprio percorso di studi. Inoltre, oltre al relatore "ordinario" della tesi finale, gli studenti e le studentesse che optano per un percorso di "Politiche sociali e sviluppo di comunità" possono contare anche sul supporto operativo dei due tutor K4C.

8. Alcune lezioni apprese

Il processo sopra delineato è stato oggetto di numerosi esercizi di valutazione che hanno avuto luogo nel quadro di ciascun progetto specifico menzionato e oltre. Pertanto, il grado di formalizzazione e di approfondimento di ciascuna valutazione varia in modo significativo. Tuttavia, pos-

siamo affermare che la loro articolazione complessiva genera un quadro di analisi piuttosto solido dei risultati finora conseguiti. In questa sede non è possibile entrare nello specifico della metodologia di valutazione ma vale la pena di ricordare alcune delle attività di valutazione più strutturate che sono state implementate⁸.

All'interno di Perares, il nostro gruppo di lavoro è stato attivamente coinvolto nel Work package (Wp) di valutazione. Un risultato significativo di quel Wp è stato un questionario mirato alla valutazione sia sommativa che formativa dei progetti Science shop, che abbiamo ampiamente utilizzato durante la fase di avvio delle nostre Tuc. Nell'ambito di Enrich, il nostro gruppo di lavoro ha guidato il Wp di valutazione e ha quindi coordinato il lavoro con riferimento sia alle funzioni di rendicontazione (affidata a un valutatore esterno) che di apprendimento. Per quanto riguarda le attività di valutazione volte all'apprendimento, abbiamo utilizzato la metodologia partecipativa, connotata da un approccio di tipo costruttivista, che ha generato una valutazione ampia e approfondita attraverso il confronto transnazionale delle attività pilota.

K4C non prevede attività di valutazione strutturate ma, al pari di Perares ed Enrich, assicura che un monitoraggio costante porti all'apprendimento reciproco, in particolare attraverso relazioni periodiche e scambio di pratiche. Come si può notare, molte di queste attività di valutazione miravano a generare apprendimento e hanno fornito spunti molto utili per l'orientamento progressivo della progettazione del curriculum. Non è possibile discutere nel dettaglio i risultati della valutazione, ma possiamo riassumere schematicamente alcuni dei principali risultati emersi finora, in modo da evidenziare alcune delle lezioni apprese e le principali sfide.

La maggior parte delle innovazioni introdotte durante il processo descritto sopra sono caratterizzate da un approccio pedagogico coerente, basato sul coinvolgimento degli studenti in esperienze di apprendimento fondate sull'interazione con la comunità e con situazioni del mondo reale. In particolare, l'apprendimento con le comunità (*community-based learning – cbl*) consente di affrontare efficacemente questioni complesse come squilibri di potere, disuguaglianze e conflitti. Come già si è avuto modo di dire, quello appena descritto non rappresenta un approccio inedito nell'ambito delle iniziative promosse dal Laboratorio Foist. La novità risiede nella scelta di as-

⁸ Tra la copiosa documentazione, si veda quanto segue per un esame più approfondito. Perares: Emery et al. (2014). Enrich: Vargiu (2018; 2021). K4C: PRIA (2019). Cocco, Ghibellini e Vargiu (2019); Antongiovanni et al. (2020).

sicurare *lungo l'intero curriculum* il sistematico confronto di studenti e studentesse con questioni complesse. Ciò implica il loro coinvolgimento nella ricerca e creazione di connessioni tra diverse discipline, un lavoro di tipo collaborativo, l'acquisizione e la mobilitazione di competenze trasversali. Abbiamo osservato che proposte formative come quelle appena descritte per alcuni studenti e studentesse possono risultare particolarmente impegnative e che, quindi, non tutti sono inclini a seguire questo tipo di percorso.

Abbiamo imparato pertanto che è necessario stabilire un franco accordo pedagogico che consenta di fare chiarezza quanto prima sul fatto che la scelta di impegnarsi in esperienze educative nel mondo reale richiede tempo e che spesso si lavora al di fuori della propria zona di comfort. Uno dei motivi che hanno portato all'istituzionalizzazione del percorso di "Politiche sociali e sviluppo comunitario" risiedeva nella necessità di rendere esplicito questo peculiare patto pedagogico. Le peculiarità di questo percorso sono evidenziate nella cosiddetta "Scheda unica annuale – Sua", che ha lo scopo di fornire agli studenti una descrizione approfondita di obiettivi, struttura e contenuti dell'esperienza formativa erogata dal Corso di studio. Tale descrizione e i contenuti di questo "patto pedagogico" vengono generalmente riproposti dai docenti del Corso di laurea all'inizio di ogni anno accademico agli studenti che partecipano agli incontri di verifica del possesso dei requisiti utili per l'immatricolazione al corso. Riconosciamo tuttavia la necessità di elaborare una strategia di comunicazione più strutturata, in quanto la Sua non è adatta, di per sé, a comunicare in modo chiaro ed efficace con i nostri stakeholder: pur essendo stato concepito inizialmente con tale funzione, si tratta in realtà di un documento "multiuso" orientato principalmente a soddisfare i requisiti di accreditamento di un Corso. Pertanto, dovrebbero essere sviluppati canali di comunicazione dedicati per rivolgersi specificamente agli studenti e alle loro famiglie.

Riteniamo inoltre necessario stabilire accordi chiari ed equi con i partner della comunità. Ciò deve essere fatto affrontando esplicitamente le relazioni di potere esistenti tra mondo accademico, professionisti e cittadini, con l'obiettivo di istituire partenariati equi. Questo momento è fondamentale per evidenti ragioni etiche, coerenti con un autentico approccio comunitario, ma anche per creare condizioni giuste e sicure per tutti gli attori coinvolti nell'esperienza di apprendimento. Reciprocità e fiducia ne costituiscono il fulcro. Esse richiedono tempo e perseveranza, che non sempre sono compatibili con il ritmo di apprendimento degli studenti, né sono in sintonia con la pressione generalizzata affinché gli studenti ottengano rapidamente crediti o con la scarsa flessibilità dei rigidi orari accademici.

Abbiamo affrontato questa sfida principalmente facendo affidamento sulle relazioni già esistenti con i partner della comunità, stabilendone e coltivandone al tempo stesso di nuove. Come? Principalmente attraverso progetti e attività di *cbpr* che hanno permesso di rafforzare così anche il legame vitale tra insegnamento e ricerca. Poiché mobilitare una notevole quantità di tempo e risorse umane è fondamentale per lo sviluppo di obiettivi, procedure e risultati comuni, abbiamo elaborato una strategia specifica per ottimizzare le risorse e garantire la sostenibilità basandoci su quelli che chiamiamo Strumenti di partenariato equo e duraturo.

Uno Strumento di partenariato equo e duraturo coinvolge reciprocamente una pluralità di stakeholder in una cooperazione permanente che non è collegata ad un obiettivo di breve-medio termine o ad un progetto specifico, ma piuttosto ad una serie di obiettivi di lungo termine che nascono da una visione condivisa. Ne costituisce un esempio un’associazione di promozione sociale – denominata IntHum – creata come risultato del progetto Perares in collaborazione con tre organizzazioni della società civile per garantire collegamenti istituzionalizzati e durevoli tra università e società: oggi IntHum funge da strumento che risponde all’esigenza di assicurare una cooperazione reciprocamente vantaggiosa tra università e terzo settore.

Infine, questa partnership ha dato origine a un nuovo Strumento di partenariato equo e duraturo, diverso per natura e per contenuto, ma che si basa su principi simili e persegue scopi analoghi: Pisa, una Piattaforma partecipata per l’innovazione, l’inclusione sociale e la cittadinanza attiva. In breve, Pisa è espressione di una visione condivisa che è stata elaborata attraverso un approccio completamente dal basso verso l’alto, avviato inizialmente da una studentessa impegnata in una Tesi di utilità collettiva e in seguito proseguito da Foist e IntHum che hanno lavorato in collaborazione con un gruppo di residenti di un quartiere svantaggiato della città di Sassari assistiti dai servizi sociali comunali. Foist e IntHum sono attivi nel quartiere ormai da più di dieci anni, con una serie di diversi progetti e attività di ricerca-azione. Interagendo con la comunità, abbiamo osservato che molti progetti e iniziative miravano ad affrontare la grande varietà di problemi sociali che affliggono il quartiere, ma con poca o nessuna continuità e/o coordinamento.

Questo dato ci ha indotto ad elaborare insieme ai partner della comunità un documento programmatico aperto (denominato Pisa) che invita tutti gli stakeholder individuali e collettivi a unirsi e a lavorare all’interno di una visione condivisa costruita attorno a cinque “pilastri” che agiscono come una sorta di obiettivi di sviluppo sostenibile della comunità. (Antongiovanni et alii 2019). Ciò al fine di assicurare l’armonizzazione e la durabilità neces-

sarie per generare un cambiamento efficace. Inutile dire che questa permanenza prolungata e attiva nel quartiere garantisce i necessari livelli di fiducia reciproca con i membri della comunità. Pisa fornisce un contesto di riferimento per gli studenti che desiderano impegnarsi in progetti di apprendimento che coinvolgono attivamente la comunità locale. Consente anche di affrontare i problemi connessi ai diversi e talvolta contrastanti tempi e prospettive dei partner: quelli dell’istituzione, dei docenti, degli studenti e dei partner della comunità. Una struttura di cooperazione come Pisa consente di stabilire e gestire un’agenda condivisa, fornendo quindi un quadro per affrontare equamente le questioni legate alle relazioni di potere e agli adattamenti reciproci tra tutte le parti coinvolte. A questo proposito, abbiamo riscontrato che un’eccessiva rigidità istituzionale può essere controproducente. Infatti, le problematiche del mondo reale e le aspettative dei partner della comunità non necessariamente si coordinano con l’articolazione dei corsi in semestri o simili. Riteniamo che questo problema possa essere affrontato scomponendo una sfida societaria complessa o un programma lungo di ricerca partecipativa su base comunitaria in unità di apprendimento o moduli didattici. Il che, ovviamente, richiede un maggiore coordinamento e flessibilità nella programmazione. Trattare con stakeholder talvolta molto diversi richiede infrastrutture operative capaci di armonizzare le diverse agende e organizzare attività partecipative, e l’intermediazione di conoscenze da parte di esperti per connettere proficuamente utenti e produttori di ricerca e apprendimento e infine facilitare la co-produzione e la condivisione della conoscenza (Ward, House e Hamer 2009; Cocco, Ghibellini e Vargiu 2019).

9. Principali sfide e possibili prospettive

Nel complesso, possiamo riassumere l’esperienza finora maturata evidenziando la teoria del cambiamento tri-focale che ci ha guidato. Una caratteristica costante del nostro lavoro si è basata sulla combinazione delle tre missioni delle Università: didattica, ricerca e servizio. Abbiamo cercato di articolarlo con l’approccio trifocale del servizio sociale, che combina l’attenzione alle persone e la personalizzazione dell’esperienza di apprendimento, i bisogni e le risorse della comunità con i vincoli e i mezzi organizzativi e istituzionali. Questa teoria del cambiamento trifocale mira a migliorare l’autonomia degli studenti attraverso un processo di apprendimento emancipativo che, allo stesso tempo, è costantemente correlato all’empowerment della comunità attraverso la cooperazione e la partnership paritaria.

ria. La nostra esperienza dimostra che questo non è un compito facile in quanto costantemente esposto a numerose sfide.

Un contesto istituzionale competitivo e turbolento non favorisce, ad esempio, questo tipo di esperienze. La crescente pressione per una produttività dell'insegnamento e della ricerca (che erroneamente si vuole "misurabile") gioca un ruolo negativo. La diffusa instabilità di regolamenti, norme, infrastrutture istituzionali e organizzative mette a rischio la continuità, poiché le iniziative e le attività spesso si basano su equilibri delicati.

Nel corso della nostra esperienza abbiamo potuto osservare che la durata-bilità di questo tipo di iniziative è messa a rischio sia da fattori interni che esterni. I fattori di fragilità interna sono legati alle risorse umane: al loro numero, alle loro competenze relazionali e motivazioni. I fattori di fragilità esterni dipendono da lotte di potere e squilibri all'interno delle università.

Allo stesso modo, le relazioni con i portatori di interesse e i partner comunitari possono essere molto fragili. Il coinvolgimento della comunità non può essere episodico ma deve essere affrontato sistematicamente attraverso modalità di azione ben definite e strategicamente orientate.

L'attuale enfasi, posta in Italia, sulla cosiddetta 'terza missione' delle università – e che è stata, ad esempio, al centro di un recente esercizio di valutazione – potrebbe dare slancio per una diffusione più ampia delle pratiche di insegnamento e di apprendimento centrate sul coinvolgimento della comunità. Tuttavia, esistono ragionevoli dubbi sulla coerenza e sull'autenticità di questo nuovo orientamento, anche alla luce della persistente confusione tra concetti, termini e relative pratiche che si può, ad esempio, osservare nelle indicazioni operative individuate dall'Anvur, la nostra Agenzia nazionale di valutazione. Allo stesso modo, vedremo se il riferimento fatto a concetti come quello di Rri o di *public engagement* e scienza aperta dal Piano nazionale della ricerca 2021-2027 saprà andare ben oltre una mera citazione rituale di termini di moda. Senza considerare il fatto che entrambi i punti sopra menzionati si riferiscono alla ricerca piuttosto che all'insegnamento. La sostanziale assenza di riconoscimento premiale che il sistema accademico italiano attribuisce all'insegnamento giustifica ulteriormente la necessità di pratiche che connettano strutturalmente insegnamento e ricerca. Abbiamo osservato in precedenza che uno sforzo di questo genere richiede risorse rilevanti. Date le diffuse limitazioni dei finanziamenti, si possono quindi prevedere due opzioni per l'adozione istituzionale di un insegnamento e apprendimento impegnato nella comunità come quello sopra descritto: una si basa sull'iniziativa individuale di un gruppo di studiosi altamente motivati, mentre l'altra si basa su una specifica strategia istituzionale che mette al centro il rapporto costitutivo tra didat-

tica, ricerca e servizio. Le due cose evidentemente non si escludono a vicenda: al contrario. Inoltre, potrebbero eventualmente allinearsi con politiche ad hoc volte a premiare tali orientamenti istituzionali e l'impegno individuale. Si è osservato che l'allineamento tra questi tre livelli si coniuga positivamente con risultati vantaggiosi per tutte le parti interessate coinvolte: studenti, insegnanti, istituzione e comunità.

5. Apprendere il lavoro sociale in contesti di emergenza. Il Laboratorio di ricerca-azione di comunità

di *Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Valentina Ghibellini e Andrea Vargiu*

Queste note presentano un’esperienza di didattica laboratoriale svolta in seno al Corso di studi magistrale in servizio sociale e politiche sociali dell’Università di Sassari. Si tratta del Laboratorio di ricerca-azione di comunità. Inizialmente concepito per svolgersi in presenza attraverso una stretta collaborazione tra i cinque autori di questo saggio nel secondo semestre dell’anno accademico 2019/20¹, il Laboratorio è stato interamente condotto con modalità di formazione a distanza lungo un asse temporale che si è dipanato da maggio a novembre 2020.

L’istituzione del Laboratorio di ricerca-azione di comunità si inserisce in un più ampio processo di sperimentazione che ha origine in alcune innovazioni introdotte a partire dal 2010 e che è inteso a concretizzarsi con l’istituzione di due curricula di studio: uno focalizzato sulle Politiche sociali e l’organizzazione dei servizi ed un altro più centrato sulla connessione tra Politiche sociali e sviluppo comunitario. I primi passi in questa direzione sono stati fatti con l’istituzione delle cosiddette “Tesi di utilità collettiva” (Tuc)², nel quadro del progetto europeo Perares. Una sperimentazione

¹ Gli studenti possono inserire il Laboratorio tra le attività a scelta dello studente per un totale di sei crediti formativi universitari (cfu). La strutturazione dell’équipe didattica prevedeva che i docenti strutturati (Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco e Andrea Vargiu) fossero affiancati da due tutor (Francesca Antongiovanni e Valentina Ghibellini) alle quali, oltre alla partecipazione attiva negli incontri collettivi, è stato affidato il compito di accompagnare e supportare i gruppi di lavoro, anche attraverso riunioni periodiche di revisione con gli studenti.

² Le Tuc (in passato definite come “tesi di servizio”) sono una particolare forma di tesi di ricerca che hanno lo scopo esplicito di fornire un servizio conoscitivo a organizzazioni (enti pubblici, associazioni, organizzazioni del terzo settore etc.) o privati cittadini che ne facciano richiesta in merito a tematiche di interesse collettivo. Le Tuc si collocano nel solco della tradizione didattica e di ricerca del Laboratorio Foist per le politiche sociali e i processi

consolidata e ampliata attraverso un secondo progetto europeo denominato Enrich. I risultati di questa duplice sperimentazione hanno dato origine a un ripensamento complessivo dell'offerta formativa che si è andato sviluppando in connessione ad un'altra iniziativa tutt'ora in corso: il programma K4C – Knowledge for change. Si tratta di un programma per la formazione di esperti in *community-based participatory research (cbpr)* da parte di “Hub” formativi collocati in varie parti del mondo (maggiori informazioni su Perares, Enrich e K4C in coda al volume). Pur operando in stretta connessione con gli altri e nel quadro di un approccio basato su comuni principi pedagogici, ogni hub sviluppa un proprio programma formativo compatibile con il contesto locale. È in questo quadro che, a Sassari, il Corso di studi magistrale in Servizio sociale e politiche sociali ha avviato la sperimentazione orientata allo sviluppo di un curriculum di studio focalizzato sull'intervento a livello comunitario. Di qui la necessità di approfondire il nesso tra servizio sociale di comunità e *cbpr*.

1. Servizio sociale di comunità e *community-based participatory research*

Come è noto, il servizio sociale di comunità è un approccio di matrice ecologico-sistemica che coniuga le conoscenze, le competenze, il metodo, le tecniche e gli strumenti tipici della professione dell'assistente sociale per la promozione dello sviluppo della comunità locale (Allegri 2016). Secondo questo approccio, il servizio sociale assume il compito di accompagnare le persone nel processo di sviluppo delle proprie capacità e potenzialità attraverso un costante dialogo con la comunità, la quale è considerata come un soggetto in grado di attivarsi e di attivare gli attori che la compongono (Martini Sequi 1988). L'intervento non si fonda su iniziative rivolte ai singoli o alle famiglie, ma è orientato alla dimensione collettiva attraverso l'interconnessione tra i diversi ambiti e livelli in cui si articola la comunità. Si basa su un approccio collaborativo teso ad attivare i membri della comunità, ognuno con le proprie competenze e conoscenze, in tutte le fasi dell'intervento. L'orientamento è verso la promozione di una “comunità competente” più inclusiva in grado di agire il cambiamento a partire dalla comprensione condivisa delle situazioni problematiche che l'attraversano.

formativi dell'Università di Sassari e nel quadro dell'esperienza ormai quarantennale degli Science shops, attivi specialmente in Europa, ma presenti anche al di fuori del contesto europeo. <http://www.livingknowledge.org/science-shops/about-science-shops/> (ultima consultazione 10 maggio 2025).

Una comunità in grado di consolidare i legami sociali che la tengono insieme e di valorizzare le proprie risorse attraverso processi di partecipazione e di *problem solving* orientati al cambiamento (Gui 2004; Merler 2006).

Nell'approccio del servizio sociale di comunità, dunque, la possibilità di conoscere più a fondo le dinamiche del contesto comunitario è considerata utile per prospettare soluzioni e mettere in moto azioni di cambiamento basate sulla partecipazione al processo di definizione delle politiche e sulla messa in rete di servizi (Dal Pra Ponticelli 2003; Gui 2004).

Sul fronte della ricerca sociale, un'analogia enfasi sulla centralità della comunità viene posta da quella che la letteratura anglosassone definisce *“community-based participatory research” (cbpr)*: un approccio basato sul coinvolgimento attivo dei cittadini come co-ricercatori e la valorizzazione di competenze, saperi e conoscenze presenti all'interno della comunità (Israel et al. 1998). La *cbpr* è orientata ad armonizzare il rapporto tra la produzione della conoscenza (ricerca) e la sua applicazione (azione). Si basa su un approccio di tipo collaborativo che ha la finalità di produrre cambiamento sociale attraverso la comprensione critica collettiva delle problematiche che attraversano la comunità. Il metodo non prevede l'osservazione e l'analisi *della* o *sulla* comunità, ma la ricerca e l'azione *con* la comunità (Reason e Bradbury 2006; Mayo e Bendek Mendiwelso 2013). Un'impostazione che implica un approccio critico alle differenze di potere e di risorse che strutturano lo *status quo*, ma che esistono anche tra i promotori del cambiamento.

Il metodo si articola e adatta alle esigenze del contesto. La postura è quella tipica del lavoro di comunità, tesa al miglioramento delle condizioni di vita dei membri della comunità e a far sì che le persone interiorizzino il miglioramento, potenziando la fiducia in sé stesse e l'appartenenza, nell'ottica dell'aiutarsi da sé (Twelvetrees 2008).

Come approccio di ricerca, la *cbpr* si inserisce in un più ampio modo di concepire l'accademia come luogo della pratica sociale, cioè luogo di impegno per la modifica della realtà e potenziale variabile di cambiamento, in cui la diversità può essere concepita come elemento costitutivo della coesione sociale, di un tessuto connettivo composito e responsabile (Merler 1996; Facchini e Vargiu 2020).

2. Il Laboratorio di ricerca-azione di comunità

Come detto, l'idea alla base del percorso di studio che sta prendendo forma presso l'Università di Sassari poggia sull'assunto che i due approcci

appena brevemente richiamati possano fecondarsi a vicenda e che una robusta formazione improntata ai principi e metodi che li sottendono possa costituire una solida base di riferimento per futuri professionisti in grado di muoversi con sicurezza ed efficacia nei contesti operativi che si vanno delineando ormai da tempo in relazione ai più recenti orientamenti delle politiche sociali e in rapporto alla riconfigurazione di vecchi e nuovi bisogni.

Un tassello di questo progetto è il Laboratorio di ricerca-azione di comunità: una novità introdotta in via sperimentale nell'anno accademico appena concluso. Questa sperimentazione ha dovuto da subito confrontarsi con le difficoltà dovute al primo periodo di confinamento imposto per contenere il diffondersi della pandemia da Covid-19 anche nel nostro paese.

La situazione era nuova e inaspettata. L'inziale spaesamento ha comporato un ritardo rispetto all'inizio previsto. Anche perché la stessa organizzazione del lavoro accademico doveva essere interamente ripensata. E occorreva poi individuare le soluzioni tecnologiche e familiarizzarsi con la nuova strumentazione. Si è trattato di un periodo in cui l'osservazione di ciò che succedeva intorno a noi e dentro di noi ci restituiva il senso di smarrimento e di isolamento che ritrovavamo anche nelle interlocuzioni con gli studenti con cui nel frattempo interagivamo attraverso la piattaforma Microsoft Teams, nell'ambito di attività didattiche che, più semplicemente, prendevano la forma di lezioni frontali svolte a distanza. Non si trattava solo dell'iniziale difficoltà nel familiarizzare con l'interfaccia e gli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma, né di fare i conti con le connessioni instabili, i ripetuti «non si sente», «non si vede», o del disagio provocato dalla mancanza di feedback visivo di fronte a uno schermo disseminato di iniziali all'interno di cerchi colorati. C'era anche qualcosa che riguardava i singoli, la collettività e la qualità delle relazioni all'interno dei nostri contesti di vita, di lavoro, di apprendimento. Persona, relazioni, comunità: qui registravamo i segnali del disagio anche nella nostra esperienza di insegnamento. E da qui siamo dunque partiti per dare avvio al nostro Laboratorio.

Nei nostri progetti iniziali, le attività didattiche avrebbero dovuto poggiare in larga misura su osservazioni dirette. Venuta meno questa possibilità, decidemmo di lavorare a partire da una particolare forma di osservazione che, nella percezione comune, è spesso considerata come una modalità di rappresentazione piuttosto veritiera – se non propriamente “oggettiva” – della realtà: la fotografia. L'opportunità di avviare la riflessione in questi termini ci veniva dal fatto che, nel mese di febbraio 2020, grazie al contributo di un fotografo professionista specializzato in fotografia sociale, il Foist aveva realizzato un corso breve sul Reportage Sociale.

In un contesto di ricerca-azione, il ricorso alla fotografia è collocabile all'interno dell'area più ampia dei metodi utilizzati nella *Art-based research* (Leavy 2019), in particolare nella forma del cosiddetto “*Photovoice*” (Wang et alii 2017). Nella prospettiva del nostro Laboratorio di ricerca-azione di comunità, era interessante declinare il *Photovoice* in un'ottica emancipativa in contesti caratterizzati da alta vulnerabilità, per finalità di empowerment comunitario, di *voice* e di *advocacy*. I metodi Abr facilitano infatti l'accesso a livelli più profondi di significato (Freire 1970), e consentono anche di tematizzare la questione delle relazioni di potere. Di qui la scelta di avviare le nostre attività laboratoriali attraverso procedure mutuate da *Photovoice*.

Il primo passo è stato quello di selezionare e discutere collettivamente una trentina di fotografie scattate durante il primo confinamento dal fotografo che aveva tenuto il corso breve di Reportage sociale. Successivamente, agli studenti è stato chiesto di scattare loro delle fotografie, di condividere il motivo per cui avevano scattato quelle fotografie, di illustrare il significato che assegnavano a ciascuna di esse e di ascoltare e discutere le riflessioni degli altri partecipanti.

Attraverso la condivisione e la discussione, i partecipanti hanno sviluppato una didascalia per ciascuna delle loro fotografie. Ciascuna didascalia è stata nuovamente discussa e abbinata ad ogni singola fotografia: un processo di comprensione e significazione collaborativo attraverso il “*deep seeing*”. “*Deep seeing*” significa la capacità di leggere, decodificare, interpretare, creare, mettere in discussione, sfidare e valutare le informazioni visive, come facciamo con il testo. “*Deep seeing*” – o essere visivamente alfabetizzati – significa riconoscere significati intenzionali e nascosti nelle fotografie della nostra vita, del lavoro e dell'ambiente.

In questa prospettiva l'elaborazione delle rappresentazioni sociali veicolate dalle immagini attraverso il dialogo critico è stata utile per aumentare la consapevolezza e la conoscenza di sé stessi come professionisti dell'aiuto da un lato e dell'ambiente (sociale, culturale, economico, naturale, urbanizzato e antropizzato etc.) che ci circonda dall'altro, fornendo ai partecipanti uno strumento in più per poter interpretare la (ed agire sulla) realtà non solo intersoggettivamente ma anche e soprattutto attraverso una partecipazione che acquisisca una valenza pratica e concreta che renda traducibile in termini operativi la reciprocità (Giorio 1990).

Conclusasi la parte di lavoro sulla fotografia, che, come vedremo oltre si è rivelata estremamente importante per creare un clima relazionale cooperativo, l'attività del Laboratorio si è focalizzata sui principi e gli strumenti di ricerca propri della *cbpr*, a partire dalla sua collocazione nel dibattito scien-

tifico dagli anni '70 fino ad oggi. Anche in questo caso, il lavoro non si è basato su una comunicazione unilaterale tra docenti e discenti, ma ha preso le mosse da una riflessione sul significato del termine conoscenza. A partire dalla discussione sui rapporti tra diverse forme di sapere si è arrivati al confronto in merito agli assunti che guidano la *cbpr* e alle principali differenze rispetto ai presupposti epistemologici che guidano forme di ricerca più classiche.

A partire da questo inquadramento teorico della *cbpr* sono stati offerti agli studenti esempi pratici di esperienze di ricerca azione comunitaria che hanno aperto diverse finestre sul mondo e su situazioni problematiche e contesti di ricerca molto differenti tra loro e sono state oggetto di discussione e approfondimento, ma anche fonte di ispirazione.

In seguito, le attività del laboratorio si sono spostate sull'apprendimento di alcuni strumenti non convenzionali di ricerca, ma di uso comune in ambito *cbpr*. In questa fase, si è fatto ricorso al *cooperative learning*, un approccio che anziché essere basato sulle risorse del docente si focalizza su quelle degli allievi che vengono accompagnati in un percorso di apprendimento tra pari (Boda 2001).

Gli studenti, divisi in coppie, sono stati invitati a predisporre a turno la presentazione ai colleghi di differenti strumenti di indagine. La composizione delle coppie di lavoro è stata decisa dall'équipe didattica tenendo conto dell'eterogeneità di percorsi ed esperienze in seno al gruppo, per fare in modo che le diversità fossero indotte a incontrarsi e collaborare. Le coppie così costituite hanno lavorato su metodiche quali *Photovoice* e altre tecniche della *art-based research*, *world cafè*, *critical discourse analysis* e *storytelling*. Alla fine del percorso, ciascuna coppia di studenti è diventata così "esperta" di una particolare metodica, divenendo un punto di riferimento anche per le attività successive.

Portata a termine questa consegna, è stato proposto agli studenti di elaborare un progetto di ricerca-azione. In questo caso, i partecipanti al laboratorio sono stati lasciati liberi di scegliere con quali colleghi formare il gruppo di lavoro. Neanche rispetto al tema e al contesto del progetto sono stati posti vincoli o date consegne particolari. La libertà nella formazione dei gruppi rispondeva a una logica principalmente funzionale, giacché la consegna doveva essere svolta durante la pausa estiva; il che comportava una maggiore difficoltà per molti di lavorare insieme. Agli studenti è stato fornito uno schema progettuale che potesse fungere da riferimento concreto nell'elaborazione scritta. La discussione dei progetti di ricerca-azione si è svolta in un clima stimolante di confronto e critica costruttiva e ha permesso di apprezzare i frutti di un percorso di maturazione individuale e collettivo.

3. Elementi di valutazione dell'esperienza

Come già detto, diversamente da quanto inizialmente previsto, il processo appena descritto si è protratto per più di un semestre. Gli incontri con gli studenti sono iniziati a maggio e si sono conclusi a novembre. Ma, ovviamente, l'avvio e le conclusioni del percorso formativo non coincidono con questa datazione. I primi incontri con gli studenti sono stati infatti preceduti da un intenso lavoro di valutazione del nuovo contesto operativo e di ridefinizione di approccio, metodo e strumentazione didattica. Analogamente, dopo la conclusione del Laboratorio, un'intera sessione di lavoro è stata dedicata a una restituzione delle valutazioni dei risultati del percorso agli studenti da parte dell'équipe didattica (dicembre 2020)³, seguita da un focus group di valutazione del Laboratorio da parte degli studenti (gennaio 2021). Le attività propriamente didattiche sono state quindi accompagnate da un significativo lavoro di valutazione ex-ante, in itinere e finale. In questa sede ci concentreremo soprattutto sugli esiti della valutazione finale, in cui confluiscono peraltro alcuni anche elementi di comprensione ascrivibili anche ad altri momenti del percorso valutativo.

Ragioni di spazio non permettono di approfondire gli aspetti metodologici del processo valutativo. È peraltro utile dire molto brevemente che, mentre la valutazione ex-ante e in itinere non si sono sviluppate secondo modalità strutturate, il focus group finale è stato condotto facendo riferimento ai principi pedagogici che orientano il programma K4C e ad alcune dimensioni della valutazione individuate nel progetto Enrich (Vargiu 2018). Coerentemente con questa impostazione, la presentazione di alcuni degli elementi emersi da questo complessivo lavoro di valutazione si articola facendo riferimento ai principi guida dell'anticipazione, dell'inclusività, della riflessività e della responsività (Kupper et alii 2016).

La questione dell'*anticipazione* ha costituito l'aspetto probabilmente più problematico rilevato in tutte le fasi della valutazione. La situazione era completamente inedita e le strategie per farvi fronte sono state necessariamente di tipo sperimentale, con un procedere spesso per prove ed errori. Ciò ha avuto ripercussioni soprattutto rispetto alla gestione dei tempi di realizzazione del Laboratorio: inizialmente progettato per una durata di poco

³ La valutazione finale è stata espressa con un voto in trentesimi, a seguito di una valutazione non basata su un esame finale, ma sul vaglio, da parte dell'équipe didattica, di elementi quali: partecipazione ai lavori; capacità di operare in collaborazione; capacità espositiva; capacità di coniugare aspetti teorici e pratici; percorso di maturazione e capacità critica; qualità degli elaborati.

più di tre mesi, è cominciato in ritardo e si è protratto per sette mesi, compresa una lunga pausa estiva. Questo fatto costituisce indubbiamente una criticità per ciò che riguarda l'economia della gestione delle carriere degli studenti, ma anche la collocazione del Laboratorio nel più ampio articolarsi dell'offerta formativa. E peraltro, alcuni studenti hanno rimarcato che la dilatazione dei tempi ha consentito una maggiore sedimentazione dei contenuti e del pensiero, e ha inoltre permesso che il lavoro dei gruppi potesse svilupparsi con tempi adeguati a un adempimento non meramente formale delle consegne, ma anche al consolidarsi delle relazioni. Entrambi questi esiti positivi non si sarebbero però potuti produrre in assenza di una forte connotazione del corso in termini riflessivi ed inclusivi.

Fin dai primi incontri, abbiamo posto una forte attenzione sulla dimensione dell'*inclusività* e della valorizzazione delle differenze che caratterizzavano il gruppo classe. Come detto, infatti, i partecipanti provenivano da percorsi di studio differenti e da esperienze di lavoro e vita piuttosto diversificate: una condizione di partenza che non poteva essere affrontata in termini di allineamento delle competenze. Il lavoro in gruppi è stato quindi impostato in modo da fare leva su questa diversità e favorire l'incontro e lo scambio di esperienze. Dalla restituzione degli studenti emerge con chiarezza che il processo inclusivo è stato favorito dalla decisione iniziale di costruire il percorso di apprendimento a partire da un atteggiamento di ascolto attivo teso a cogliere la ricchezza delle singole personalità. Il lavoro iniziale sulla documentazione fotografica del Laboratorio di reportage sociale ha fornito a ciascuno la possibilità di condividere il proprio modo di osservare la realtà problematica in cui ci trovavamo, ma anche il proprio stato d'animo, le proprie paure e attese rispetto a una situazione nuova e per molti versi difficile. Successivamente, il lavoro fatto a partire dalle foto dagli stessi studenti per narrare la propria esperienza ha liberato un'importante funzionalità del *photovoice*: quella di fare in modo che le persone possano sentirsi accolte tramite la condivisione. Tutto ciò ha predisposto il *setting* relazionale da cui si è potuto sviluppare il percorso che più propriamente riguarda l'apprendimento.

Si tratta di un aspetto che ha inciso profondamente sulla *responsività* dell'intero gruppo, ossia sulla sua capacità di elaborare prontamente risposte adattive di fronte ad una situazione di difficoltà. La relazionalità è stata infatti una tra le dimensioni più fortemente toccate dall'emergenza pandemica. Come ha ricordato una studentessa, «La didattica a distanza doveva dividerci, ma abbiamo avuto invece la possibilità di conoscerci l'un l'altro». Ciò è avvenuto anche perché «Ci siamo smascherati fin dall'inizio» attraverso un processo a tratti percepito come «molto emozionante»:

un fattore, quello emotivo, che, come noto, mobilita processi di apprendimento di ordine superiore.

L’istituzione di un *setting* relazionale accogliente e attento alla persona ha influito sulle dinamiche collaborative e il fatto di procedere secondo una logica di tempi non contingentati ha lasciato spazio alla parola e al pensiero di ognuno. Parola e pensiero che hanno progressivamente preso corpo grazie all’esercizio sistematico della *riflessività* innescato dalla disponibilità all’ascolto reciproco e dal confronto critico. «Finalmente sta succedendo questo all’università», è stato il commento di una studentessa: una frase rilanciata da un’altra studentessa che ha richiamato l’utilità di «narrare per capire il senso del proprio agire». Ciò ha favorito la comprensione dell’intrecciarsi dei fatti tecnici, delle teorie e delle esperienze; ma, «attraverso la riflessività e la partecipazione» ha stimolato anche la creatività: «Ci è stato chiesto uno sforzo di immaginazione. [...] Per me che non sono per niente un’artista è stato davvero importante.»

4. Brevi appunti su apprendimenti e direzioni future

Gli elementi di analisi che emergono dall’esercizio valutativo tramite il focus group sono ovviamente molteplici e più ricchi di quelli che qui, per ragioni di spazio, è stato possibile giusto menzionare. Ci sono ad esempio degli aspetti più propriamente tecnici che riguardano il funzionamento (e le frequenti disfunzioni) della didattica a distanza. Ma mette qui conto condividere anche alcuni degli apprendimenti che ci derivano da questa esperienza e tracciare alcune possibili prospettive per il futuro.

Le riflessioni e gli apprendimenti condivisi con i nostri studenti ci hanno confortato innanzitutto rispetto all’idea che la *cbpr* possa costituire uno strumento utile anche per la ricerca di servizio sociale in quanto permette di coniugare l’azione e il sapere professionale.

Per quanto riguarda alcuni aspetti di funzionamento del Laboratorio, poi, emerge con chiarezza il ruolo cruciale che diversità e inclusione svolgono nel processo di apprendimento. Da questo punto di vista, si è discusso dell’opportunità di avere un maggior coinvolgimento di stakeholder esterni nelle attività laboratoriali. È stata inoltre avanzata l’ipotesi di riprendere la filosofia delle Tesi di utilità collettiva anche per il Laboratorio. In questo modo, l’elaborazione di progetti di ricerca-azione potrebbe prendere le mosse direttamente da richieste concrete proposte da cittadini, operatori sociali, enti, organizzazioni di terzo settore. Ovviamente, un tale compito richiederebbe un lavoro più complesso e articolato rispetto a quello che è sta-

to realizzato nella nostra esperienza. E ciò si coniuga con l'esigenza, emersa in maniera molto chiara, di estendere la durata del Laboratorio ad un'intera annualità. Il che consentirebbe anche di ampliare la pluralità delle voci e delle esperienze che si potrebbero attivare all'interno dello spazio laboratoriale: un'opportunità favorita dalla connessione con il programma K4C e altri progetti nazionali e internazionali fortemente centrati sulla componente partecipativa e dell'empowerment comunitario in cui è coinvolto il Laboratorio Foist, ma anche praticabile per via del ricco patrimonio di collaborazioni e di fiducia con cittadini, professionisti e organizzazioni che operano nei diversi contesti comunitari della Sardegna: un patrimonio che il Foist ha creato e consolidato in anni di ricerca collaborativa. Ciò è in linea con quanto abbiamo avuto modo di evidenziare già in altra sede (Varigliu, Cocco e Ghibellini 2019) rispetto alle potenzialità aperte da una fattiva e creativa connessione tra didattica, ricerca e impegno civico.

Riferimenti bibliografici

- Allegri A. (2016), *Il servizio sociale di Comunità*, Carocci, Roma.
- Althaus C.E. (2005), *A disciplinary perspective on the epistemological status of risk*, «Risk Analysis», 25(3), 567-588.
- Ammon U. (2011), *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*, De Gruyter Mouton, Berlin, New York.
- Andersen I.E., Jæger B. (1999), *Scenario workshops and consensus conferences: Towards more democratic decision-making*, «Science and Public Policy», (26)5, 331-340.
- Antongiovanni F., Chessa S., Cocco M., Congiu M., Deriu R., Ghibellini V., Merller A., Vargiu A. (2019), “Dignified Work in Poor Communities”, in GUNi. *Higher Education in the World 7. Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*, GUNi, Barcelona, 495-500.
- Antongiovanni F., Chessa S., Cocco M., Ghibellini V., Vargiu A. (2020), *Apprendere il lavoro sociale in contesti di emergenza. Il laboratorio di ricerca-azione di comunità*, «La rivista di Servizio Sociale», 2, 27-38.
- Antongiovanni F., Chessa S., Cocco M., Ghibellini V., Vargiu A. (2022), *An Engaged Curriculum to Train Community Social Workers: Main Challenges and Lessons Learned*, «Italian Journal of Sociology of Education», (14) 1, 71-92.
- Arnstein S.R. (1969), *A ladder of citizen participation*, «Journal of the American Institute of Planners», 35(4), 216-224.
- Aven T. (2012), *The risk concept—Historical and recent development trends*, «Reliability Engineering & System Safety», 99, 33-44.
- Barker, D. (2004). *The scholarship of engagement: A taxonomy of five emerging practices*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 9, 123-138.
- Bauer M.W., Jensen P. (2011), *The mobilization of scientists for public engagement*, «Public Understanding of Science», (20) 1, 3-11.
- Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Bayley J., Phipps D., Batac M., Stevens E. (2018), *Development of a framework for knowledge mobilisation and impact competencies*, «Evidence & Policy», 14(4), 725-38.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.

- Beck U. (2001), *La società globale del rischio*, Asterios, Trieste.
- Bercovitz J., Feldman M. (2011), *The mechanisms of collaboration in inventive teams: Composition, social networks, and geography*, «*Research Policy*», (40) 1, 81-93.
- Bezzi C., Baldini I. (2006), *Il brainstorming. Pratica e teoria*, FrancoAngeli, Milano.
- Boda G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano.
- Boltanski L., Malididier P. (1970), *Carrière scientifique, morale scientifique et vulgarisation*, «*Information sur les science sociales*», (IX) 3, 99-118.
- Bourdieu P. (1971), *Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe, «Scoliès»*, 1, 7-26.
- Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir, Paris.
- Bourdieu P. (1977), *Sur le pouvoir symbolique*, «*Annales. Histoire, Sciences Sociales*», (3) 32, 405-411.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions du Minuit, Paris.
- Bovone L. (2010), *Tra riflessività e ascolto. L'attualità della sociologia*, Armando, Roma.
- Bowman S., Adshead M., Morris K. (2018), *Engaged research for greater impact*. Paper presented at the 8th Living Knowledge Conference, Corvinus University, 30 May – 1 June.
- Bringle R.G., Hatcher J.A. (2000), *Institutionalization of service learning in higher education*, «*The Journal of Higher Education*», 71, 273-290.
- Cano Menoni A. (2017), *La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba*, «*Revista +E versión en línea*» 7(7), 6-23.
- Capecchi V. (2006), *Per una storia della ricerca-azione in Italia*, «*Inchiesta*», 151, 1-13.
- Cassone A., Sacconi L. (a cura di) (2013), *Autonomia e responsabilità sociale dell'università. Governance e accountability*, Giuffrè, Milano.
- Cesareo V., Vaccarini I. (2006), *La libertà responsabile*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cesareo V. (2017), *Welfare responsabile*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cesareo V., Pavesi N. (2017), “Quali prospettive per il welfare responsabile?”, in V. Cesareo (a cura di), *Welfare responsabile*, Vita e Pensiero, Milano, 519-534.
- Chancel L., Piketty T., Saez E., Zucman G. et al. (2022), *World Inequality Report 2022*, World Inequality Lab.
- Chessa S., (1999). *Insularità, Confini, Processi Formativi. Vent'anni di Laboratorio FOIST*. Tesi di laurea, Sassari: Università degli Studi di Sassari.
- Chessa S., Cocco M., Sharp K., Vargiu A. (2016), “The FOIST Laboratory: University Student Engagement and Community Empowerment Through Higher Education, Sardinia, Italy”, in Tandon R., Hall B.L., Lepore W., Singh W. (Eds.), *Knowledge and Engagement. Building Capacity for the Next Generation of Community Based Researchers*, Pria, New Delhi, 220-229.
- Clark D. (2002), *Neoliberalism and public service reform: Canada in comparative perspective*, «*Canada Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*», (35) 4, 771-93.

- Clarke J., Newman J. *Managing to survive: dilemmas of changing organisational forms in the public sector*. Paper presented at Social Policy Association Conference. University of Nottingham, July 1992.
- Cocco M., Ghibellini V., Vargiu A. (2019), *Ensuring durability of community-university engagement in a challenging context: Empirical evidence on Science Shops*, «Gateways: International Journal of Community Research and Engagement», (2) 2.
- Colbeck C.L., Weaver, L.D. (2008), *Faculty Engagement in Public Scholarship: A Motivation Systems Theory Perspective*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», (12) 2, 7-32.
- Collini S. (2012), *What are universities for?*, Penguin, London.
- COM (2016a), *381 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda for Europe working together to strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*.
- COM (2016b), *940 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Investing in Europe's Youth*.
- COM (2017a), *240 final. Reflection Paper on Harnessing Globalisation*.
- COM (2017b), *247 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a Renewed EU Agenda for Higher Education*.
- COM (2017c), *250 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Establishing a European Pillar of Social Rights*.
- COM (2017d), *2025 final. White Paper on the Future of Europe. Reflections and Scenarios for the EU27 by 2025*.
- Cooper A. (2014), *Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations*', «Evidence & Policy», (10) 1, 29-59.
- Dal Pra Ponticelli M. (2003), "Empowerment e servizi alla persona", in Lazzari F., Merler A. (a cura di), *La sociologia delle solidarietà*, FrancoAngeli, Milano, 142-148.
- Davies H., Nutley S., Walter I. (2008), *Why "knowledge transfer" is misconceived for applied social research*, «Journal of Health Services Research and Policy», (13) 3, 188-90.
- De Bok C., Steinhaus N. (2008), *Breaking out of the local: International dimensions of Science Shops*, «Gateways: International Journal of Community Research and Engagement», 1, 165-78.
- de Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, Gallimard, Paris.
- de Gaulejac V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Seuil, Paris.
- de Sousa Santos B. (2021), *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*, Castelvecchi, Roma.
- de Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*, Edições Afrontamento, Porto.
- Derrida J., Rovatti P.A. (2002), *L'università senza condizione*, Cortina, Milano.

- Dilley M., Chen R.S., Deichmann U., Lerner-Lam A., Arnold M., Agwe J., Buys P., Kjekstad O., Lyon B., Yetman G. (2005), *Natural disaster hotspots: A global risk analysis*, World Bank, New York.
- Dominelli L. (2002), *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice*, Palgrave, London.
- Douglas M. (1996), *Rischio e colpa*, il Mulino, Bologna.
- Duijzer M., Rijnveld M., van Julst M. (2010), *Meeting in the middle: Joining reflection and action in complex public sector projects*, «Public Money and Management», (30) 4, 227-233.
- Durkheim É. (1893), *De la division du travail social. Étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, Alcan, Paris.
- EC (European Commission – Directorate General for Research and Innovation) (2012), *Responsible Research and Innovation. Europe's ability to respond to societal challenges*, European union, Bruxelles.
- EC (European Commission – Directorate General for Research and Innovation) (2013), *Options for Strengthening Responsible Research and Innovation. Report of the Expert Group on the State of Art in Europe on Responsible Research and Innovation*, European union, Bruxelles.
- EC (European Commission – Directorate General for Research and Innovation) (2017). *In-depth interim evaluation of Horizon 2020*. Commission Staff Working Document, SWD, 220 final, European union, Bruxelles.
- Emery S., Kendall H., Frewer L.J. (2014), *Independent Evaluation of the Public Engagement with Research and Research Engagement with Society (PERARES) Project. Deliverable D9.3*.
- Entradas M., Bauer M.W. (2017). *Mobilisation for public engagement: Benchmarking the practices of research institutes*, «Public Understanding of Science», (26) 7, 771-788.
- Erikson E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York, NY.
- Facchini C., Vargiu A. (2020), *Le università come servizio di utilità collettiva, «Autonomie Locali e Servizi Sociali»*, 1, 3-29.
- Farkas N. (1999), *Dutch Science shop: Matching community needs with university R&D*, «Science Studies», (12) 2, 33-47.
- Ferrario, F. (1996). *Le dimensioni dell'intervento sociale. Un modello unitario centrato sul compito*, Carocci, Roma.
- Fischer C., Leydesdorff L, Schophaus M. (2004), *Science Shops in Europe: The public as stakeholder*, «Science and Public Policy», (31) 3, 199-211.
- Foucault M. (1966), *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, Paris.
- Foucault M. (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Edited by C. Gordon, Pantheon Books, New York (NY).
- Fransman J. (2018), *Charting a course to an emerging field of 'research engagement studies': A conceptual meta-synthesis*, «Research for All», 2(2), 185-229.
- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino, 2011.
- Friedman R., Podolny J. (1992), *Differentiation of boundary spanning roles: Labour negotiations and implications for role conflict*, «Administrative Science Quarterly», (37) 1, 28-47.

- Gergen K.J. (1978), *Toward generative theory*, «Journal of Personality and Social Psychology», 36(11), 1344-1360.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994), *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London.
- Ghibellini V. (2015), “Field notes on Public Engagement of research and community empowerment”, in AA.VV., *Ricerca in vetrina 2015. PhD in Sardinia: Higher Education, scientific research and social capital*, FrancoAngeli, Milano, 462-468.
- Ghibellini V., Vargiu A. (2022), “Valutare la trasformazione attesa: Il processo partecipato di valutazione di impatto del progetto Lost in Education”, in V. Meo, UNICEF Italia (a cura di), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, FrancoAngeli, Milano, 112-128.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna.
- Giorio G. (1990), *Dall'intersoggettività alla reciprocità nella risposta ai bisogni umani nella società tecnologica*, Cedam, Padova.
- Gnaiger A., Martin E. (2001), *Science Shops: Operational Options*. Report No. 1 of the EU research project SCiPAS – Study and Conference on Improving Public Access to Science through Science Shops. Science Shop for Biology, Utrecht, University Utrecht.
- Godin B. (2002), *Rhetorical numbers: How the OECD constructs discourses on STI, Project on the history and sociology of S&T statistics*. Working Paper19, Canadian Science and Innovation Consortium, Montreal, QC.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park. CA.
- Gui L. (2004), *Le sfide teoriche del servizio sociale. I fondamenti scientifici di una disciplina*, Carocci Faber, Roma.
- GUNi – Global University Network for Innovation (2014), *Higher education in the World 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*, Palgrave-Macmillan, London.
- Guterres A. (2020), *Tackling the Inequality Pandemic: A New Social Contract for a New Era*, Secretary-General's Nelson Mandela Lecture, July 18.
- Habermas J. (1968), *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Hall B., Tandon R. (2017), *Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education*, «Research for All», (1) 1, 6-19.
- Hall B., Tandon R. (2021), *Socially Responsible Higher Education: International Perspectives on Knowledge Democracy*, Brill/Sense, Leiden.
- Hall B.L., Tandon R., Tremblay C. (eds.) (2015), *Strengthening Community University Research Partnerships: Global Perspectives*, University of Victoria, Victoria, BC.
- Hende M., Jørgenses M.S. (2001), *The impacts of Science shops on university curricula and research*, Utrecht, University Utrecht.
- Holland J.H. (1998), *Emergence: From Chaos to Order*, Addison-Wesley, Reading, MA.

- Hood C. (1995), *The New Public Management in the '80s: Variations on a theme*, «Accounting, Organizations and Society», (20) 2/3, 93-109.
- Illich I. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erikson, Trento.
- Ilo – International labour organization (2020), *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Sixth edition*. 23 September 2020.
- Irwin A. (2006), *The politics of talk: Coming to terms with the 'new' scientific governance*, «Social Studies of Science», 36, 299-320.
- Israel B.A., Schults A.J., Parker E.A., Becker A.B. (1998), *Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health*, «Annual Review of Public Health», 19, 173-202.
- Jacob W., Sutin S., Weidman J., Yeager J. (2015), *Community Engagement in Higher Education: Policy Reforms and Practice*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Jasanoff S. (2011), *Constitutional moments in governing science and technology*, «Science and Engineering Ethics», 17, 621-638.
- Jensen P. (2011), *A statistical picture of popularization activities and their evolutions in France*, «Public Understanding of Science», (20)1, 26-36.
- Jonas H. (1979), *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino.
- Jones C. (2001), *Voices from the Front Line: State Social Workers and New Labour*, «The British Journal of Social Work», (31) 4, 547-562.
- Jullien F. (2005), *Conférence sur l'efficacité*, Puf, Paris.
- Kauffman S.A. (1995), *At Home in the Universe: The Search for Laws of Self-Organization and Complexity*, Oxford University Press, Oxford.
- Kauffman S.A. (2000), *Investigations*, Oxford University Press, New York, NY.
- Keys P.W., Galaz V., Dyer M., Matthews N., Folke C., Nyström M., Cornell S.E. (2019), *Anthropocene risk*, «Nature Sustainability», 2(8), 667-673.
- Kendrick J. (1994), *Total capital and economic growth*, «Atlantic Economic Journal», (22) 1, 1-18.
- Klatt G., Milana M. (2020), “Education and Training 2020”, in Milana M., Klatt G., Varella S. (eds.), *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy*, Palgrave Macmillan, London.
- Knight F.H. (1921), *Risk, uncertainty and profit*, Houghton Mifflin Company, Boston, MA.
- Knorr-Cetina K. (1981), *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*, Pergamon, Oxford.
- Kupper F., Klaassen P., Rijnen M., Vermeulen S., Broerse J. (2016), *Report on the quality criteria of Good Practice Standards in RRI*. Deliverable 1. 3 of the RRI Tools Project.
- Laconi A (2017), *Apprendere e valutare per competenze: una proposta operativa per il tirocinio professionale di Servizio sociale*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Sassari e Università degli Studi di Cagliari.
- Latour B., Woolgar S. (1979), *Laboratory life. The construction of scientific facts*, Princeton University Press, Princeton.
- Leavy P. (ed) (2019), *Handbook of Art-Based Research*, Guilford Press, New York.
- Lelli M. (1983), *Lo sviluppo che si doveva fermare. Saggi sulla Sardegna Post-agricola e post industriale*, Iniziative culturali-Ets, Sassari-Pisa.

- Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Levidov L. (1998), *Democratizing technology – or technologizing democracy? Regulating agricultural biotechnology in Europe*, «Technology in Society», 20(2), 211-226.
- Leydesdorff L., Ward J. (2005), *Science shops: A kaleidoscope of science-society collaborations in Europe*, «Public Understanding of Science», (14) 4, 353-72.
- Libro bianco: Welfare responsabile. Una proposta per la società italiana* (2006), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- Long J.C., Cunningham F.C., Braithwaite J. (2013), *Bridges, brokers and boundary spanners in collaborative networks: a systematic review*, «BMC Health Studies Research», (13) 158, 1-13.
- Lucero J.E., Wright K.E., Reese A. (2018), *Trust development in CBPR partnerships*, in Wallerstein N., Duran B., Oetzel J.G., Minkler M. (eds.), *Community-Based Participatory Research for Health: Advancing Social and Health Equity* (3rd Edition), Jossey-Bass, San Francisco, CA, 61-71.
- Luhmann N. (1990), *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, il Mulino, Bologna.
- Machlup F. (1962), *The production and distribution of knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton.
- Malena C., Forster R., Singh J. (2004), *Social Accountability. An Introduction to the Concept and Emerging Practice*, Social Development Papers, 76, World bank, Washington, DC.
- Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Martini E.R., Sequi R. (1988), *Il lavoro nella comunità*, Carocci, Roma.
- Maturana H.R., Varela F. (1985), *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*, Marsilio, Padova.
- Mayo M., Bendek Mendiwelso Z. (2013), *Community Research for community development*, Palgrave, New York.
- McNiff J., Whitehead J. (2006), *All you need to know about action research*, Sage, London.
- McNiff J., Whitehead J. (2006), *All you need to know about action research*, Sage, London.
- MEANS (1999), *Evaluating Socio-Economic Programmes, Vol. 6: Glossary of 300 concepts and technical terms*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg: European Commission.
- Merler A. (1984), *Il quotidiano dipendente. Lavoro, famiglia e servizi in Sardegna*, Iniziative Culturali, Sassari.
- Merler A. (1986), *La necessità di scegliere fra la “cultura del degrado” e la “cultura della manutenzione”*, «Quaderni Bolotanesi», 12(12), 123-129.
- Merler A. (1988), *Politiche sociali e sviluppo composito*, Iniziative Culturali, Sassari.
- Merler A. (1996), “Le isole nei percorsi di autonomia e di autogoverno”, in Merler A., Piga M.L. (a cura di), *Regolazione sociale insularità e percorsi di sviluppo*, Edes, Sassari, 21-116.
- Merler A. (2006), “L’azione comunitaria dell’io composito nelle realtà europee. Possibili conclusioni eterodosse”, in Corsi di studio in Servizio sociale (a cura

- di), *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*, FrancoAngeli, Milano.
- Merton R.K. (1942), *Science and Technology in a Democratic Order*, «Journal of Legal and Political Sociology», 1, 115-26. Ripubblicato come The Normative Structure of Science, in Merton, R.K. (ed.). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, University of Chicago Press, Chicago, 267-278.
- Merton R.K. (1949), *Social Theory and Social Structure*, Free Press of Glencoe, New York.
- Meza-Guarneros V., Martin S. (2016), *Boundary spanning in local public service partnerships: Coaches, advocates or enforcers?*, «Public Management Review», (18) 2, 238-257.
- Millot G. (2019), *Boutiques des sciences. La recherche à la rencontre de la demande sociale*, Editions Charles Léopold Mayer, Paris.
- Mulder H., De Bok C. (2006), "Science Shops as university community interfaces: An interactive approach in science communication", in D. Cheng, J. Metcalfe, B Schiele (eds.), *At the human scale: International practices in science communication*, Science Press, Beijing, 285-304.
- Mulder H., der Heyde T., Goffer R., Teodosiu C. (2001), *Success and failure in starting Science shops*. Report No. 2 of the EU research project SCiPAS – Study and Conference on Improving Public Access to Science through Science shops, Science shop for Biology, Utrecht.
- Nussbaum M. (2000), *Women and human development: the capabilities approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum M. (2011), *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA), London.
- O'Meara K.A. (2008), *Motivation for Faculty Community engagement: Learning from Exemplars*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», (12) 1, 7-29.
- Oldham G., McLean R. (1997), *Approaches to knowledge-brokering*. Non pubblicato.
- Owen D., Featherstone H., Leslie K. (2016), *The state of play: Public engagement with research in UK universities*, report prepared for Research Councils UK and the Wellcome Trust.
- Owen R., Macnaghten P., Stilgoe J. (2012), *Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society*, «Science and Public Policy», (39)6, 751-760.
- Reason P., Bradbury H. (eds.), (2006). *Handbook of action research*, Sage London.
- Oxfam (2020), *Power, profits and the pandemic. From corporate extraction for the few to an economy that works for all*, Policy Paper, 10 September.
- Parsons T. (1937), *The structure of social action*, Free Press, London.
- Perulli A., Ramella F., Rostan M., Semenza R. (2018), *La terza missione degli accademici italiani*, il Mulino, Bologna.
- Peter V., Maier F., Spaini C., Woolley R., Meijer I., Costa R., Bloch C., Mejlggaard N. (2018), *Monitoring the Evolution and Benefits of Responsible Research and Innovation. The evolution of Responsible Research and Innovation—the Indicators report*, European Commission, Directorate-General, Bruxelles.

- Polanyi K. (1944), *The Great Transformation*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Pollitt C., Bouckaert G. (2011), *Public management reform: A comparative analysis – New Public Management, governance, and the Neo-Weberian State*. Terza edizione, Oxford University Press, Oxford, UK.
- PRIA – Participatory Research in Asia (2019), *Global Consortium of Knowledge-for-Change (K4C). Consortium Meeting Report: First Edition*.
- Reason P., Bradbury H. (Eds.) (2006), *Handbook of Action research*, Sage, London.
- Ripamonti E. (2011), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma.
- Roth F., Thum A.E. (2010), *Does intangible capital affect economic growth?*, CEPS Working Document 335, Centre for European Policy Studies, Brussels.
- Royal Society (1985), *The public understanding of science* (The Bodmer Report), The Royal Society, London.
- Schafer W.A., Carroll J.M., Haynes S.R., Abrams S. (2008), *Emergency management planning as collaborative community work*, «Journal of Homeland Security and Emergency Management», 5(1), 1-17.
- Sclove R.E., Scammell M.L., Holland B. (1998), *Community based research in the United States: an introductory reconnaissance, including twelve organizational case studies and comparison with the Dutch Science shops and the mainstream American research system*, The Loka institute, Amherst, MA.
- Scott W.R. (1992), *Organizations: Rational, natural and open systems*. (4th ed.), Prentice Hall, Saddle River, NJ.
- Scriven M. (1980), *The logic of evaluation*, Edge Press, Inverness, CA.
- Scriven M. (1991), “Beyond formative and summative evaluation”, in McLaughlin M.W., Phillips D.D. (eds.), *Evaluation and education: At quarter century*, University of Chicago Press, Chicago, 19-64.
- Sen A.K. (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford University Press, Oxford.
- Sennet R. (2003), *Respect in a World of Inequality*, Norton & Co, New York.
- Sennet R. (2008), *The craftsman*, Yale University Press, New Haven and London.
- Sinclair J. (2017), *Building connections: Co-locating advice services in general practices and job centres*, Centre for Population Health – Joseph Rowntree Foundation, Glasgow.
- Siza R. (2007), “Le povertà provvisorie”, in Chessa S., Piga M.L. (a cura di), *Processi culturali per le politiche sociali integrare Sardegna e confronti*, Edes, Sassari.
- Smith K.E., Bandola-Gill J., Meer N., Stewart E., Watermeyer R. (2020), *The Impact Agenda: Controversies, Consequences and Challenges*, Bristol University Press, Bristol.
- Stilgoe J., Owen R., Macnaghten P. (2013), *Developing a framework for responsible innovation*, «Research Policy», 42, 1568-80.
- Stoker N. (2018), *Finding common ground by defining our differences: a useful map of public engagement discourses*, <https://www.publicengagement.ac.uk/whats-happening/blog/finding-common-ground-defining-our-differences-useful-map-public-engagement>. Ultima consultazione: 29 settembre 2025.

- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoeker, R., Donohue, P. (2003). *Community Based Research and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Tapia M.N. (2018), *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*, Clayss – Centro Latino Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Buenos Aires.
- Tönnies F. (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Fues, Leipzig.
- Touraine A. (1980), *La méthode de la sociologie de l'action: l'intervention socio-logique*, «Revue Suisse de Sociologie», 6, 191-206.
- Tünnerman C. (1998), *La reforma universitaria de Córdoba*, «Educación Superior y Sociedad», 9(1), 103-127.
- Tünnerman C. (2002), *El nuevo concepto de la Extensión Universitaria*, «Quaderno N° 5», Universidad de Carabo, Venezuela.
- Tünnerman C. (2008), *90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, Clacso, Buenos Aires.
- Twelvetrees A. (2008), *Community Work*, Palgrave Macmillan, Basingstoke. Ed. it. *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento.
- Unesco (2021a). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Unesco, Paris.
- Unesco (2021b), *UNESCO Recommandation on Open Science*, Unesco, Paris.
- Unesco (2023), *Open science outlook 1: status and trends around the world*, Unesco, Paris.
- Vargiu A. (1999), *Pratiche di partecipazione e processi di sviluppo locale: un possibile approccio e un'esperienza*, «Sociologia e professione», 36-37, 39-52.
- Vargiu A. (2008), *Le diversità nella ricerca-azione partecipata: alcune implicazioni metodologiche e procedurali*, «Studi di Sociologia», 2, 205-232.
- Vargiu A. (2009), “Negoziare la marginalità attraverso i consumi di beni e servizi”, in Bovone L. (a cura di), *Consumi ai margini*, Donzelli, Roma, 56-83.
- Vargiu A. (2014a), *Logiche di accountability e riforme del sistema universitario. Una discussione e una proposta*, «Rassegna Italiana di Valutazione», 59, 59-77.
- Vargiu A. (2014b), *La ricerca sociale tra valutazione e impegno civico. Saggi sulla crisi e l'università nelle società delle conoscenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Vargiu A. (2015), *Responsible Research and the Semantics of University's Third Mission. A Theoretical Discussion*, «Studi di Sociologia», 4(LIII), 375-388.
- Vargiu A. (2018), “Evaluating the Embedding of RRI in Higher Education Curriculum: The EnRICH Experience”, in Ferri F., Dwyer N., Raicevich S., Grifoni P., Altiock H., Andersen H.T., Laouris Y., Silvestri C. (eds), *Responsible Research and Innovation Actions in Science Education, Gender and Ethics*, Springer Nature, Heidelberg, 15-20.
- Vargiu A. (2021), “Embedding RRI in Higher Education curriculum. Lessons learned from evaluation of the EnRICH project”, in TUDISCA V., PENNACCHIOTTI C., VALENTE A. (eds.). *Co-create. Competence development and educational research through the lens of knowledge co-creation*, CNR-IRPPS e-Publishing, Roma, 35-46.
- Vargiu A., Cocco M., Ghibellini V. (2019), *Ensuring durability of community-university engagement in a challenging context: Empirical evidence on Science*

- Shops*, «Gateways: International Journal of Community Research and Engagement», 12(2).
- Vargiu A., Tandon R., Kaul N. (2022), *Leave no one behind. Repositioning Higher Education for achieving SDGs. Policy brief*, UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022).
- Vecchiatto T. (2016), *La generatività come metodo*, Servitium. Quaderni di ricerca spirituale, 227(3), 25-33.
- Wachelder J. (2003), *Democratizing science: Various routes and visions of Dutch Science Shops*, «Science, Technology, & Human Values», (28), 2, 244-73.
- Wagner P. (2003), *La notion d'intellectuel engagé chez Sartre*, «Le PortiQue», Cahier 1.
- Walker B., Holling C.S., Carpenter S.R., Kinzig A.P. (2004), *Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems*, «Ecology and Society», 9(2).
- Wang Q., Coemans S., Siegesmund R., Hannes K. (2017), *Arts-based methods in socially engaged research practice: a classification framework*, «Art/research international», 2, 5-39.
- Ward V., House A., Hamer S. (2009), *Knowledge brokering: The missing link in the evidence to action chain?*, «Evidence and Policy», (5) 3, 267-279.
- Wassénius E., Crona B.I. (2022), *Adapting risk assessments for a complex future, «One Earth»*, 5(1), 35-43.
- Weber M. (1995), *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano. Ed. or. 1922.
- Weerts D., Sandmann L. (2010), *Community engagement and boundary-spanning roles at research universities*, «The Journal of Higher Education», (81)6, 632-57.
- Wellcome Trust (2020), *What researchers think about the culture they work in*, Wellcome Trust, London.
- Williams P. (2002), *The competent boundary spanner*, «Public Administration», (80) 1, 103-124.
- Wynne B. (2016), “Ghosts in the machine. Publics, meanings and social science in a time of expert dogma and denial”, in Chilvers J., Kearnes M. (eds.), *Remaking participation. Science, environment and emergent publics*, Routledge, London-New York, 99-120.
- Zaal R., Leydesdorff L. (1987), *Amsterdam Science Shop and its influence on university research: The effects of ten years of dealing with non-academic questions*, «Science and Public Policy», (14) 6, 310-16.

Informazioni sui saggi contenuti in questo volume

Le note introduttive, i capitoli 1, della parte prima e i capitoli 1 e 3 della parte seconda sono stati scritti per la pubblicazione in questo volume. Tutti gli altri capitoli sono già stati pubblicati in altre sedi (principalmente in lingua inglese, ad esclusione del capitolo 2, parte prima, e del capitolo 5, parte seconda), sempre con la formula in accesso aperto. Qui di seguito l'elenco dei saggi già pubblicati in altra sede, richiamati in ordine cronologico, con l'indicazione della collocazione in questo volume e l'indicazione dell'eventuale processo di revisione.

È qui d'obbligo un ringraziamento particolarmente sentito a Stefania Frongia per il suo prezioso contributo alla laboriosa opera di revisione delle traduzioni degli scritti dalla lingua inglese.

- Vargiu A. (2023), “Il ruolo e le responsabilità delle università e della ricerca in un mondo diseguale”, in Aa. Vv., *Responsabilità e prossimità*, Quaderno n. 3, Re-te Welfare Responsabile, 69-76. Capitolo 2, parte prima (non referato).
- Antongiovanni F., Chessa S., Cocco M., Ghibellini V., Vargiu A. (2022), *An Engaged Curriculum to Train Community Social Workers: Main Challenges and Lessons Learned*, «Italian Journal of Sociology of Education», 14(1), 71-92. Capitolo 4, parte seconda (due revisori esterni in forma anonima).
- Vargiu A. (2021), “Embedding RRI in Higher Education curriculum. Lessons learned from evaluation of the EnRICH project”, in TUDISCA V., PENNACCHIOTTI C., VALENTE A. (eds.), *Co-create. Competence development and educational research through the lens of knowledge co-creation*, CNR-IRPPS e-Publishing, Roma. Capitolo 4, parte prima (due revisori esterni in forma anonima).
- Antongiovanni F., Chessa S., Cocco M., Ghibellini V., Vargiu A. (2020), *Apprendere il lavoro sociale in contesti di emergenza. Il laboratorio di ricerca-azione di comunità*, «La rivista di Servizio Sociale», 2, 27-38. Capitolo 5, parte seconda (due revisori esterni in forma anonima).
- Cocco M., Ghibellini V., Vargiu A. (2019), *Ensuring durability of community-university engagement in a challenging context: Empirical evidence on Science Shops*, «Gateways: International Journal of Community Research and Engagement», 2(12). Capitolo 3, parte prima (due revisori esterni in forma anonima).
- Antongiovanni F., Chessa S., Cocco M., Congiu M., Deriu R., Ghibellini V., Merller A., Vargiu A. (2019), “Dignified Work in Poor Communities”, in *Higher Education in the World 7. Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*, GUNi, Barcelona, 495-500. Capitolo 2, parte seconda (Comitato editoriale internazionale).

Appendici

Cronologia dei progetti citati

2010-2014: *Perares – Public engagement with research and research engagement with society*. Finanziamento Unione europea: Settimo programma quadro. Perares mirava a rafforzare l’interazione nella formulazione di programmi di ricerca tra ricercatori e organizzazioni della società civile a livello locale, nazionale e internazionale. Per maggiori informazioni: <https://cordis.europa.eu/project/id/244264/reporting/it>

2015-2017: *CapacitAzione – Comunità attive e promozione della coesione sociale*. Finanziamento: Fondazione di Sardegna. CapacitAzione nasce per elaborare e sperimentare nuovi strumenti conoscitivi e analitici condivisi e contribuire a diffondere e attuare nuove modalità di intervento condivise e volte alla promozione della coesione sociale e del cambiamento nelle nostre comunità.

2015-2018: *Enrich – Enhancing responsible research and innovation through curricula in higher education*. Finanziamento: Unione europea: Horizon 2020. Enrich aveva l’obiettivo di contribuire all’inserimento della Ricerca e innovazione responsabile (Rri) nei programmi di studio universitari. L’obiettivo era quindi quello di sviluppare le conoscenze, competenze e attitudini di studenti e personale universitario rispetto alla Rri. Per maggiori informazioni: <https://cordis.europa.eu/project/id/665759/reporting/it>

2017 – in corso: *K4C – Knowledge for change*. Il consorzio K4C è nato per superare il distacco che si osserva a livello mondiale nell’impegno tra comunità e università, e per formare la nuova generazione di professionisti e accademici specializzati nella ricerca partecipativa di comunità (cbpr). Per maggiori informazioni: <https://www.unescochair-cbrsr.org/what-is-k4c>

2018-2019: *CapacitAzione – Attivazione comunitaria e promozione della cittadinanza e della coesione sociale*. Finanziamento: Fondazione di Sardegna. Il progetto ha ripreso e potenziato l’esperienza maturata nell’ambito del precedente “CapacitAzione” e stimolare la partecipazione e l’attivazione comunitaria per la promozione della cittadinanza attiva attraverso un approccio centrato sulle risorse e le potenzialità di un territorio.

2018-2021: *Ho la stoffa per... Atelier delle mamme in un quartiere popolare a Sassari*. Finanziamento: Fondazione di Sardegna. Questo progetto triennale ha ri-

preso e potenziato l'iniziativa di sartoria nata dalla collaborazione tra un'insegnante della scuola primaria Santa di Pisa a Sassari e un gruppo di mamme. Attraverso un percorso formativo tecnico-sartoriale e gestionale, ha sostenuto questa realtà creativa esplorando anche possibilità di imprenditoria sociale. Ha offerto uno spazio inclusivo per sviluppare competenze personali e professionali, investendo nel capitale umano e rafforzando la coesione comunitaria mediante la condivisione delle capacità acquisite.

2020-2023: *Allthings.bio Pro – Game changer for the biobased economy*. Finanziamento: Unione europea, Horizon 2020. Il progetto ha inteso coinvolgere i cittadini nella bioeconomia per fare in modo che potessero esprimersi e far sentire la propria voce riguardo a temi che si collegano alla vita quotidiana. È stato sviluppato un gioco serio attraverso un processo di co-creazione e co-progettazione che ha coinvolto cittadini ed esperti. Per maggiori informazioni: <https://cordis.europa.eu/project/id/887070/it>

2021-2022: *CoRe – Comunità resilienti per il supporto a persone e gruppi vulnerabili*. Finanziamento: Ministero dell'università e della ricerca: Fisr – Fondo integrativo speciale per la ricerca. Il progetto è stato concepito per rispondere a un bando per individuare strategie di gestione e prevenzione del rischio pandemico. CoRe ha sviluppato un prototipo di attivazione comunitaria per il superamento delle emergenze, composto da risorse e strumenti operativi per supportare persone e gruppi in condizioni di vulnerabilità sociale ed economica.

2022-2023: *Engage Italia*. Finanziamento: Fondazione di Sardegna. Il progetto ha inteso studiare empiricamente la diffusione del *public engagement* in Italia e di comprendere le strategie istituzionali delle università italiane rispetto a questo specifico ambito della “terza missione” attraverso l'analisi dei loro statuti e documenti di programmazione strategica.

2022-2025: *Gioco per il futuro. Il mio futuro in gioco*. Finanziamento: Fondazione di Sardegna. Il progetto triennale ha coinvolto studenti dell'Istituto Comprenditivo Latte Dolce Agro di Sassari nella valorizzazione del quartiere Santa Maria di Pisa e nella scoperta e potenziamento delle proprie abilità. Ogni anno gli studenti hanno prodotto un gioco originale con materiali sostenibili. Le tre annualità hanno visto rispettivamente studenti delle medie esplorare i mestieri storici per l'orientamento professionale, alunni della primaria scoprire il territorio, e bambini della primaria sperimentare nel Biblio-Lab le dinamiche del gioco da tavolo sviluppando creatività e collaborazione.

2023-2026: *LOESS – Literacy boost through an Operational Educational Ecosystem of Societal actors on Soil health*. Finanziamento: Unione europea: Horizon Europe. Il progetto intende contribuire a modificare profondamente i processi educativi e formativi dedicati alla salvaguardia della salute del suolo attraverso una collaborazione internazionale che coinvolge, mappa e connette comunità di pratica in quindici paesi europei per co-creare strategie e strumenti formativi in questo settore cruciale per lo sviluppo sostenibile. L'approccio collaborativo integra competenze accademiche, istituzionali e comunitarie attraverso apprendimento pratico e

scambio di conoscenze per la protezione di questa risorsa vitale. Per maggiori informazioni: <https://cordis.europa.eu/project/id/101112707/it>

2023-2026: *Places – Portraits and landscapes of academic community engaged scholarship.*, Finanziamento: Ministero dell'università e della ricerca: Prin – Progetti di ricerca di interesse nazionale. Il progetto analizza le diverse configurazioni dei rapporti scienza-società nel community engagement della ricerca, confrontando Francia, Italia e Regno Unito. La ricerca si articola in due filoni: i ‘ritratti’ che esplorano i percorsi personali e le motivazioni di accademici fortemente impegnati con le comunità; e i ‘panorami’ che analizzano i contesti istituzionali e sistematici che influenzano il community engagement. Per maggiori informazioni: <https://osf.io/ytv37>

Appendici

Appendice 1. La Carta di Sassari per un'alleanza tra Università e Comunità

La “Carta di Sassari per un'alleanza tra Università e Comunità” è stata proposta per la prima volta come strumento di dialogo in occasione del convegno del 15 luglio 2010 su “Sistema formativo e sistemi socioeducativi per le famiglie, per le scuole, per le comunità”. Viene riproposta una versione ampiamente rivisitata per un'ulteriore discussione in occasione del convegno su “L'Università per il territorio e lo sviluppo” (Sassari, 3 e 4 maggio 2011). Si tratta di un documento di lavoro in itinere per definire un patto tra una pluralità di soggetti che ne condividono i principi e operino per concretizzarli, creando altresì luoghi di concertazione e iniziative di cooperazione.

I cittadini sardi vivono con apprensione e sofferenza le pesanti ripercussioni della situazione di crisi economica internazionale. Le comunità della nostra Isola subiscono un processo di depauperamento con la chiusura di impianti, aziende, servizi pubblici e con il progressivo ridimensionamento delle opportunità di lavoro e delle prestazioni di welfare alle famiglie e alle persone.

Si avverte la necessità vitale di **attivare sinergie virtuose tra agenti del cambiamento** per superare la scarsità delle risorse individuali, le condizioni di svantaggio, le debolezze strutturali, il sistema delle disuguaglianze.

A partire dalla riaffermazione della sua autonomia e della sua capacità resistenziale, l'Ateneo turritano ribadisce la propria volontà di **agire per trovare soluzioni adeguate**, dando il proprio contributo per la crescita e per il benessere delle persone e delle comunità. Conseguentemente, l'Università di Sassari sceglie di porre le sue capacità specifiche al servizio del territorio per arrivare a definire e attuare **un patto sociale condiviso** che valorizzi le specificità, superando ogni forma di localismo e di particolarismo, per la creazione di un mondo sostenibile in cui lo sviluppo economico si coniughi con il rispetto della cittadinanza, dell'ambiente, delle culture e dei popoli.

Storicamente l'istituzione universitaria svolge funzioni di interesse pubblico elaborando, trasmettendo, applicando e preservando le conoscenze attraverso

l'intreccio tra didattica, ricerca e **servizio alla collettività**. Questo servizio rappresenta la cosiddetta “terza missione” dell’Università.

Coerentemente con questa missione, l’Università di Sassari si fa portatrice di una **visione strategica dello sviluppo** capace di creare una **società dei saperi e delle conoscenze** che sia partecipata, inclusiva e solidale, nella quale la tensione verso la promozione delle eccellenze non contrasti con lo sviluppo e il consolidamento di un’intelligenza diffusa e condivisa.

Questa visione si realizza per mezzo di un **rapporto costante e paritetico** tra tutte le forze civiche, istituzionali, economiche, culturali, sociali e solidali del territorio, nel rispetto dei ruoli e delle rispettive competenze. L’**obiettivo strategico** che ne discende è quello di istituire strumenti di concertazione, partecipati e rispettosi dei contraenti, che abbiano funzioni di analisi, programmazione e indirizzo, che siano in grado di assegnare risorse adeguate agli obiettivi che verranno individuati e di congegnare sinergie operative per porli in essere.

Occorre pertanto individuare collegialmente **obiettivi operativi e azioni congruenti**, fra cui:

A. Coordinare le azioni dei soggetti aderenti alla “Carta di Sassari per un’alleanza tra Università e Comunità” e **rendere conto** alle comunità e ai cittadini, attraverso:

- una **conferenza periodica** degli Enti locali e territoriali, delle imprese profit e non profit, dell’associazionismo e del volontariato per creare occasioni di confronto aperto e individuare linee di sviluppo condivise;
- forme e strumenti di **valutazione e valorizzazione** dei percorsi e degli esiti delle attività svolte per il benessere e la coesione sociale, al fine di dare conto delle proprie azioni ai principali portatori di interesse del territorio (e non solo di fornire un rendiconto ai soggetti finanziatori).

B. Creare, condividere e diffondere conoscenze che siano di effettivo sostegno alle pratiche e alle politiche di sviluppo sociale, occupativo ed economico, necessarie per migliorare le condizioni di vita delle persone e delle comunità della Sardegna, attraverso:

- **percorsi educativi e didattici attenti alla persona**, che sviluppino immaginazione, civismo e sapere critico;
- un’offerta formativa per la **formazione di cittadini europei e del mondo**, articolata in curricula e corsi di studio che rispondano ai reali bisogni dei giovani, del territorio e alle direzioni dello sviluppo, che tengano adeguatamente in conto la continuità formazione-lavoro, la professionalizzazione e gli sbocchi lavorativi;
- la valorizzazione e il potenziamento di esperienze di **sperimentazione didattica** capaci di fornire un servizio diffuso di ricerca scientifica per l’effettivo sostegno alla produttività e alla cittadinanza attiva;
- l’elaborazione di soluzioni organizzative e istituzionali anche nel nuovo assetto universitario che consentano di valorizzare e non disperdere il **patrimonio di professionalità ed esperienze** che negli anni si sono formate all’interno delle Facoltà e dei Dipartimenti, mantenendo in questo modo vivo e attivo il proprio capitale di risorse umane e professionali.

C. Superare ogni forma di particolarismo e localismo attraverso:

- l’istituzione di **partenariati e consorzi** con organizzazioni economiche e della società civile, anche mediante forme organizzative specifiche aventi la duplice caratterizzazione universitaria ed extrauniversitaria per elaborare risposte operative ai bisogni;
- una **politica di internazionalizzazione** volta all’istituzione non solo di accordi di collaborazione scientifica, ma anche di **cooperazione internazionale**, aperta ad altri continenti, assieme ad enti ed organizzazioni presenti sul territorio sardo;
- una più intensa adesione a quelle **esperienze internazionali di rapporto tra università e comunità** che realizzano pratiche della scienza impegnate pubblicamente e che adottano modalità di ricercaazione partecipata.

Sassari, 3 maggio 2011

Appendice 2. Pisa - Piattaforma partecipativa per l'innovazione sociale e l'integrazione attraverso la cittadinanza attiva

PRINCIPI CHIAVE

- La dignità è il fondamento della nostra comunità umana.
- La lotta alle diseguaglianze passa attraverso la promozione della dignità di ognuno.
- La lotta alla povertà passa per la valorizzazione del potenziale di ogni persona.
- Ogni persona porta in sé aspirazioni e potenzialità.
- Un bene prezioso come la democrazia non può essere affidato a esercizi occasionali.
- La democrazia si fonda su pratiche partecipative centrate sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione della diversità.
- Un singolo progetto o insieme di azioni non sono sufficienti per produrre un cambiamento reale, profondo e duraturo.
- Il cambiamento si fonda su una visione comune elaborata da chi è chiamato a produrlo e vivere.

CHI SIAMO

STUDIO DI PROGETTAZIONE

PISA nasce da un lavoro congiunto avviato nel 2012 da Laboratorio Foist dell'Università di Sassari e dall'Associazione di Promozione Sociale Inthum, insieme a un gruppo di cittadini e operatori sociali e culturali che vivono o lavorano a Santa Maria di Pisa, a Sassari. Questo lavoro è stato sostenuto dalle istituzioni presenti nel territorio (scuola, ente locale, parrocchie, associazionismo). Da questa lunga collaborazione è emersa la necessità di creare, attraverso la partecipazione dei cittadini, una piattaforma programmatica di inquadramento, indirizzo e coordinamento di iniziative progettuali sviluppate e realizzate su base paternale. PISA identifica cinque possibili aree di sviluppo e cooperazione nel quartiere.

PISA
Un'idea di comunità

**Piattaforma Progettuale
Partecipata di
Innovazione e Inclusione
Sociale Attiva**

Contatti

Inthum
laboratorio interculturale
di ricerca e di promozione
della condizione (+)umana
via Principessa Jolanda 66
07100 Sassari
Inthum@inthum.eu
www.inthum.eu

200

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184171

COSA È PISA

PISA è un punto di partenza: una piattaforma collaborativa aperta per la definizione di nuove progettualità volte al cambiamento attraverso ricerca e intervento. La piattaforma è stata elaborata da un gruppo di cittadini e si basa su 5 aree di intervento.

1. BENESSERE E SALUTE



2. LAVORO

Una delle criticità primarie riscontrate è l'assenza di un presidio sanitario, un tempo presente nel quartiere e poi dismesso a causa dell'aggregazione di vari servizi sanitari in un'altra zona della città. PISA propone la costituzione di un centro salute e benessere comunitario in cui attivare anche da uno spazio di segretariato sociale.

“**Se vuoi andare in fretta, vai solo. Se vuoi andare lontano, vai insieme.**”

- Proverbo africano

4. PROMOZIONE

Nel quartiere sono presenti importanti risorse relazionali, di solidarietà e coesione. I veri esperti di Santa Maria di Pisa sono gli stessi residenti del quartiere che possono promuovere e far conoscere il proprio territorio al resto della cittadinanza. Azioni di animazione territoriale possono contribuire a consolidare il senso di appartenenza e la coesione sociale, ma anche a promuovere un'immagine positiva all'esterno del quartiere.

5. PARTECIPAZIONE

Il rapporto tra cittadini e amministratori può funzionare attraverso una particolare articolazione delle interlocuzioni. PISA ha per questo promosso l'istituzione di un gruppo di iniziativa e proposta come il Comitato di quartiere. La promozione della cultura associativa, ma anche la sperimentazione di forme innovative di accountability sociale che implicino una diversa visibilità dell'azione pubblica nel quartiere possono essere sperimentate positivamente.



3. CONOSCENZE E COMPETENZE

Cruciale è la valorizzazione degli istituti scolastici presenti nel quartiere anche attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie, accompagnata dall'istituzione di presidi educativo-formativi destinati a orientamento e formazione. In questa prospettiva è necessario il censimento e la valorizzazione delle competenze presenti nel quartiere.

Autrici e Autori

Alberto Merler: Associazione Inthum, già Università di Sassari
(amerler@inthum.eu)

Francesca Antongiovanni: Associazione Inthum
(fra.antongiovanni@libero.it)

Stefano Chessa: Università di Sassari (schessa@uniss.it)

Mariantonietta Cocco: Università di Sassari (mcocco@uniss.it)

Marta Congiu: Università di Sassari (macongiu@uniss.it)

Romina Deriu: Università di Sassari (rderiu@uniss.it)

Valentina Ghibellini: Università di Sassari (vghibellini@uniss.it)

Andrea Vargiu: Università di Sassari (avargiu@uniss.it)

Grex

Scienze sociali, solidarietà, formazione - collana interdisciplinare fondata e diretta
da A. Merler

Ultimi volumi pubblicati:

LUIGI GUI (a cura di), *Altervisione*. Un metodo di costruzione condivisa del sapere professionale nel servizio sociale.

REMO SIZA, *Progettare nel sociale*. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile.

MARIA ROSALBA DEMARTIS, *L'aiuto professionale in servizio sociale*. Teorie e pratiche (E-book).

MARIA LUCIA PIGA, *Regolazione sociale e promozione di solidarietà*. Processi di cambiamento nelle politiche sociali.

ROMINA DERIU (a cura di), *Sviluppo e saperi nel mediterraneo* (disponibile anche in e-book).

STEFANO CHESSA, *Formazione universitaria e mobilità studentesca in Europa*. Una lettura sociologica (E-book).

R.R. Rapporti e ricerche

GIAMPIERO BRANCA, FRANCESCO MARIA NURRA, *Ri-partire*. Promuovere l'inclusione sociale attraverso il lavoro (E-book).

FRANCESCO LAZZARI (a cura di), *Servizio sociale trifocale*. Le azioni e gli attori delle nuove politiche sociali.

FRANCESCO LAZZARI, LUIGI GUI (a cura di), *Partecipazione e cittadinanza*. Il farsi delle politiche sociali nei Piani di Zona (disponibile anche in e-book).

ALBERTO MERLER (a cura di), *Altri scenari*. Verso il distretto dell'economia sociale (disponibile anche in e-book).

FRANCESCO MARIA NURRA, GIAMPIERO BRANCA, STEFANO CHESSA (a cura di), *Legalità, territorio, sviluppo*. Partecipazione e servizi civili (disponibile anche in e-book).

P.E. Pratiche ed esperienze

ANDREA VARGIU, *Il nodo mancante*. Guida pratica all'analisi delle reti per l'operatore sociale.

MAURO PELLEGRINO, FILIPPO CIUCCI, GABRIELE TOMEI, *Valutare l'invisibile*. Interventi di contrasto alle povertà estreme a dieci anni dalla legge 328/2000 (disponibile anche in e-book).

ANNA ZENAROLLA, *Costruire qualità sociale*. Indicazioni teoriche e operative per lo sviluppo della qualità nei servizi.

SIMONA SPROVIERI, RITA ANDRENACCI, *Il lavoro sociale individuale*. Metodologia e tecniche di servizio sociale.

Open Access

Scienze sociali, solidarietà, formazione - collana interdisciplinare fondata e diretta da A. Merler - Open Access

ROMINA DERIU, GIAMPIERO BRANCA, *Esercizi di sostenibilità per lo sviluppo*. Pratiche di ricerca sui sistemi socio-ecologici nel Mediterraneo.

ANNA ZENAROLLA, *Come a casa*. Praticare e valutare l'innovazione sociale nei servizi per gli anziani.

VIRGINIA MEO, UNICEF ITALIA (a cura di), *Facciamo un patto!*. I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi.



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



CONSULTATE IL NOSTRO CATALOGO SU WEB

**www.
francoangeli.it**

- Gli abstract e gli indici dettagliati di oltre **12.000 volumi** e 30.000 autori.



- I sommari dei fascicoli (a partire dal 1990) di oltre 90 riviste.
- La newsletter (via e-mail) **delle novità**.
- Il calendario di tutte le **iniziativa**.

- La possibilità di **e-commerce** (per acquistare i libri o effettuare il download degli articoli delle riviste).

- **Il più ricco catalogo** specializzato consultabile in modo semplice e veloce.

- **Tutte le modalità di ricerca** (per argomento, per autore, per classificazione, per titolo, full text...) per individuare i libri o gli articoli delle riviste.



- FrancoAngeli è la **più grande biblioteca specializzata** in Italia.
- Una gamma di proposte per soddisfare le esigenze di aggiornamento degli studiosi, dei professionisti e della **formazione universitaria e post-universitaria**.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche
Didattica, scienze
della formazione
Economia,
economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità



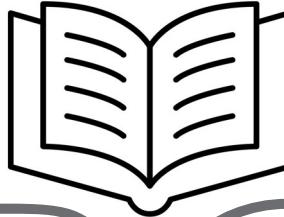
Architettura, design,
territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura,
linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere,
autoaiuto
Efficacia personale
Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

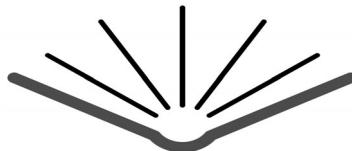
Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184171

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184171

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184171



Il dibattito intorno alla cosiddetta “terza missione” delle università e al loro impatto sociale è oggi, nel nostro paese, aperto e vivace. In particolare, l’espressione “public engagement” – mutuata talora acriticamente dal gergo accademico anglosassone – presenta alti gradi di indeterminatezza e si presta pertanto a interpretazioni disparate.

Questo volume entra nel vivo della discussione con una proposta che si sviluppa attorno a una particolare definizione della missione delle università: una missione che non è né “terza” né altra rispetto a quelle, considerate più classiche, della ricerca e della didattica. Si tratta dell’idea che ricerca e didattica possano proficuamente integrarsi in seno ad una missione *costitutiva* delle università come istituzioni di utilità collettiva: una missione trasformativa e generativa.

Si tratta di una visione secondo la quale le università possono essere motori di cambiamento (trasformativo) delle nostre comunità e società, attraverso i semi di conoscenze e pratiche che producono e condividono con altri attori sociali in un quadro di reciprocità e mutuo beneficio (generatività).

Questa proposta è articolata nel volume in due parti: una prima in cui si prospettano alcuni spunti di riflessione generale che emergono da varie esperienze di ricerca; e una seconda parte in cui si riporta l’esperienza del Laboratorio Foist per le Politiche Sociali e i Processi Formativi dell’Università di Sassari, di cui fanno parte gli autori del volume, così come si è venuta sviluppando nel corso dell’ultimo decennio, sulla base dell’intuizione pionieristica che, ormai quasi cinquant’anni fa, ispirò il suo fondatore, Alberto Merler, e che ne segna tutt’oggi l’approccio e il metodo.

Mariantonietta Cocco è ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e comunicativi. Si interessa di mobilità umana, migrazioni internazionali, politiche sociali e solidarietà organizzata. È coinvolta in progetti nazionali e internazionali.

Valentina Ghibellini è ricercatrice in Sociologia generale. Ha esperienza come assistente sociale. Si interessa di ricerca-azione, di valutazione, e di promozione dell’impegno pubblico delle università.

Andrea Vargiu è professore di Sociologia. È autore di pubblicazioni di carattere metodologico ed empirico sulla ricerca-azione partecipata e sul ruolo civico delle università.