

## La maschera dell'innovazione

### A proposito del Report "Teaching4Learning" dell'Università di Padova

di [Università libera, università del futuro](#)

*Secondo la mania attuale (tipica nella pedagogia) non si deve venire istruiti sul contenuto della filosofia: si deve piuttosto imparare a filosofare, senza contenuto. È un po' come dire: bisogna viaggiare, viaggiare, sempre viaggiare: ma non fare la conoscenza di uomini e città, di fiumi e paesi. In primo luogo, però, mentre si conosce una città e si raggiunge magari un fiume, poi un'altra città e così via, si impara senz'altro a viaggiare. Anzi. Si viaggia realmente. Allo stesso identico modo, mentre uno studia il contenuto della filosofia, conosce la filosofia. Viene cioè a conoscenza non soltanto del filosofare, ma filosofa egli stesso. In fondo, anche lo scopo di imparare soltanto a viaggiare, non coinciderebbe in realtà con il conoscere città, fiumi eccetera? Non coinciderebbe cioè con un contenuto? (...). Il perenne cercare e bighellonare qua e là senza contenuto, questo modo di procedere soltanto formale, questo elucubrare e sofisticare, ha come conseguenza la vuotezza di contenuto e la vuotezza di pensieri nelle teste: ha insomma il risultato che non si sappia proprio nulla.*

G. W. F. Hegel, Lettera a Niethammer del 23 ottobre 1812, in Id., *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, Sansoni, Firenze 1951, pp. 247-248.

Nel mese di maggio del 2023 l'Università di Padova ha diffuso fra tutti i docenti e ricercatori dell'Ateneo il documento *Report T4L*, nel quale è presentata e analizzata (con profusione di dati e diagrammi) la "sperimentazione" di una didattica informatizzata incominciata nel 2016 e divenuta (con le parole della presentazione) «in soli 6 anni permeante della cultura didattica dell'Università di Padova». Il testo, a cura del Settore Assicurazione della Qualità e Didattica Innovativa, con il coordinamento di Marina de Rossi e Valentina de Marchi e presentazione firmata anche dalla Rettrice Daniela Mapelli, ha suscitato in [Università libera, università del futuro](#) alcune considerazioni che proponiamo nelle due sezioni seguenti. Nella prima ci si concentrerà in particolare sugli aspetti contenutistici del *Rapporto*, nella seconda sezione sugli aspetti linguistici, nella convinzione che l'uso delle parole non sia mai neutrale, ma implichi sempre dei presupposti che riteniamo compito della critica svelare.

#### 1. Effetti collaterali dell'innovazione didattica intesa come terapeutica

L'innovazione della didattica promossa dall'Università di Padova, si legge nel testo madre edito nel 2020 da Padova University Press (Fedeli, Mapelli, Mariconda, *Teaching4Learning. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, ricerche, pratiche*), "persegue l'obiettivo di cambiare la didattica dei singoli docenti [...] ci si aspetta una evoluzione verso una direzione *learner centered* e meno tradizionale, più partecipativa e coinvolgente, e costruita sul processo di apprendimento e sullo sviluppo delle conoscenze e delle competenze [...] piuttosto che *content centered* costruita sui contenuti dei singoli corsi" (p. 31). Questo frammento ben evidenzia alcuni tratti distintivi del modello didattico in questione, in modo particolare la distinzione ad effetto retorico tra il vecchio (oggetto di discredito) e il nuovo (oggetto di apologia). Vecchio e tradizionale (nel senso di obsoleto) è il modo d'insegnare che pone al centro i contenuti di una disciplina. Vecchio è chi insegna *qualcosa*

a qualcuno. Nuovo e innovativo è il modo d'insegnare che pone al centro lo studente e il "processo" di apprendimento. Nuovo è chi insegna a *qualcuno* affinché apprenda ad apprendere. La prima modalità, basata sui contenuti, è sempre esposta al rischio di essere noiosa e passivizzante, la seconda, si sostiene, inevitabilmente coinvolgente e attiva. Apprendere ad apprendere, apprendere il processo di apprendimento: l'atto dell'apprendere diviene un contenuto insegnabile di per sé separabile dalla cosa appresa (il contenuto disciplinare). L'azione coincide con l'oggetto. Nell'apprendere ad apprendere (come nell'insegnare ad insegnare) l'obiettivo e l'azione che lo rende raggiungibile si sovrappongono. Riprendendo il punto: anche ammesso che la didattica debba porre in secondo piano i contenuti, della qual cosa non siamo affatto convinti, quali sono le ragioni di questo mutamento di paradigma? Dove e da chi sono state decise? Non si tratta di un cambiamento secondario su questioni accessorie. È in gioco lo stesso statuto dell'insegnare. C'è stata discussione su questo? Dell'insegnare e dell'insegnamento si può dire anche in altri e ben fondati modi?

Entriamo nel Report T4L mettendo a fuoco alcuni passaggi significativi. L'intento didattico, leggiamo, è quello di "promuovere l'insegnamento attivo" (Report, p. 2) secondo "l'approccio teorico dell'*Active Learning*" (p. 3), altrimenti dicibile "apprendimento attivo". Tale impostazione richiama alla mente i fermenti educativi sviluppati tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento (in particolare è il periodo 1890-1930 ad essere maggiormente interessato), dettati dall'emergere del cosiddetto "attivismo pedagogico", ispirato a principi radicalmente differenti rispetto a quelli in vigore nelle scuole "tradizionali". In Inghilterra presero piede alcune delle prime e più famose "scuole nuove": Cecil Reddie nel 1889 aprì ad Abbotsholme, nel Derbyshire, una scuola per ragazzi dagli 11 ai 18 anni che diresse fino al 1927. Anche allora, come possiamo vedere, il Vecchio e il Nuovo a confronto (scuole "nuove", educazione "nuova"), e la sostituzione della centralità del maestro, o del programma di cultura che egli rappresenta, con la centralità del fanciullo, protagonista attivo dell'educazione. Il maestro è al suo servizio. L'educazione "nuova" ispirata ai principi attivistici, ponendo al centro il fanciullo, era già a suo tempo, tornando al lessico del Nostro Report, "*student centered*" e non "*content centered*". Il T4L, nel nome dell'innovazione, sembra riproporre un'impostazione tradizionale, pensata e praticata più di un secolo fa per l'età scolare (e non universitaria). L'insegnamento "è basato sull'attività personale del fanciullo", si legge al punto numero 14 del manifesto redatto a Calais nel 1921 dalla *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Criticare l'insegnamento tradizionale sembra essere una mossa tradizionalista, indipendentemente dal giudizio (positivo o negativo) nei riguardi dell'impostazione in questione.

Scorrendo Il *Report*, il coagulo terminologico-concettuale che ricorre quasi ad ogni pagina lega inesorabilmente l'insegnamento all'apprendimento. Lo si evince dall'acronimo medesimo: T4L, "teaching for learning", insegnare per l'apprendimento. Tale formula, T4L, che non ha il valore di un'evidenza come H<sub>2</sub>O, pone una questione tutt'altro che pacifica e che ha dato voce nel tempo a posizioni diversificate. La critica al linguaggio dell'apprendimento, l'impatto sull'istruzione dell'industria della misurazione, il desiderio di rendere l'istruzione priva di rischi, sono oggetto di discussione a cominciare dalle autorevoli analisi di Gert Biesta (da "*Beyond Learning*" del 2006 in avanti). L'insegnante, entro questo quadro di riferimento, diviene un mero fattore, una variabile dell'analisi dei dati relativi ai risultati misurabili dell'apprendimento, l'unico elemento che conta. Perché *ce qui n'est pas comptable ne compte pas*. Il dibattito verte su domande di questo tipo: il rapporto tra insegnamento e apprendimento è da intendersi come un semplice rapporto di causa ed effetto? L'apprendimento è vincolato al risultato? Quale cambiamento avviene quando diciamo

che qualcuno ha appreso qualcosa? La *“learnification”* del discorso didattico – che lascia i processi aperti e vuoti – ha marginalizzato tutta una serie di questioni non eludibili, in particolare quelle che riguardano le finalità dell’apprendimento, e più in generale quelle della stessa formazione (chi le decide?). L’immagine dello studente è quella di chi è oggetto di un intervento facilitatore esterno. Quella del docente universitario apprendista, nel Report, richiama il destinatario di un “trattamento”, un individuo infetto da sottoporre ad azione quasi-farmacologica (il docente “trattato con T4L”, p. 40). L’apprendimento (dello studente, del docente apprendente) sembra presentarsi come un mero “atto adattivo”, secondo la teoria dei sistemi adattivi intelligenti che conduce, applicazione pratica questa, agli *aspirateurs autonomes*, all’interno di un ambiente che il “didatta” farmacologo ha progettato per l’apprendimento, non avendo più contenuti da insegnare (il Vecchio), in quanto mero facilitatore dei processi di apprendimento (il Nuovo).

I docenti universitari “trattati” con T4L vanno “premiati e misurati”, con lo scopo di verificare il miglioramento della “qualità” della loro didattica. (p.6). Le loro pratiche, inoltre, vanno “de-privatizzate” (i “processi di de-privatizzazione della didattica”, p. 2,3), il che sta solo ad indicare, con buona pace per i sostenitori del “pubblico” e dei “beni pubblici” forse per un istante rincuorati, che è auspicabile uno scambio di vedute e forme di cooperazione tra colleghi. Come se il Vecchio docente tradizionale malato di contenuti e inaccessibile, considerasse il proprio insegnamento come un’attività di sua proprietà esclusiva, svolta gelosamente in proprio e senza rendere conto a nessuno. Esaminiamo ora un punto chiave.

Quali sono le misure, e gli indici di “successo”, che descrivono l’efficacia di un insegnamento? In buona sintesi appartengono a due categorie diversamente popolate. La prima, che potremmo definire “della *customer satisfaction*”, consiste in tre indicatori che misurano, rispettivamente, la soddisfazione complessiva dello studente-cliente per come si è svolto il corso, la chiarezza espositiva del docente, e la capacità del docente-facilitatore di stimolare/motivare (non: di *suscitare*, vide infra) l’interesse verso la disciplina e «permettono di valutare l’impressione *soggettiva* degli studenti sull’attività formativa erogata» (corsivo nostro, p. 30). La seconda contiene un indicatore soltanto, che stabilisce, a giudizio degli stessi autori, «la misura più oggettiva dell’efficacia» (p. 31) del “trattamento”, vale a dire la velocità da parte degli studenti nel superamento degli esami (p. 28). L’efficacia è massima «se l’esame è stato superato nella prima sessione disponibile dopo l’offerta dell’insegnamento» (p. 31). Il docente “nuovo” e di “qualità”, quello purgato dal “trattamento”, oltre a saper soddisfare il cliente, ha da perseguire questo obiettivo principale. Se i suoi studenti superano l’esame al primo colpo, vuol dire che è stato bravo. Tale concezione piattamente utilitaristica, legata al risultato, non ha nulla a che vedere con gli scopi formativi che ogni insegnamento (e ogni apprendimento) dovrebbe contenere in sé *quando trova nei contenuti il proprio baricentro di senso*. Quando il fine decade a risultato misurabile e monitorabile usciamo da una relazione intesa come formativa. La riduzione dei fini in “risultati” (di apprendimento) da migliorare, fa sì che il docente “trattato” con T4L apprenda a misurare sé stesso solo sull’efficacia del procedimento (la velocità da parte dello studente nel superare l’esame) sospendendo il giudizio su quello che la realtà formativa nella quale opera è e potrebbe essere. Aspetto, questo, non più di sua competenza. Così come esce di scena il significato formativo, culturale e scientifico dei contenuti veicolati dalla didattica universitaria.

Ebbene: qual è l’effetto del “trattamento” sulla tempestività nel superamento degli esami da parte degli studenti che hanno avuto la fortuna di avere un docente “trattato”? *Per stessa ammissione*

*degli autori essa è nulla*: «Per quanto riguarda la tempestività di superamento dell'esame, *invece*, gli effetti sono piccoli e non statisticamente significativi» (corsivo nostro, p. 34).

L'avverbio evidenziato in corsivo segnala il tentativo di dissimulare questa confessione appena sussurrata, che mette in discussione l'intero impianto del T4L, collocandola in coda a una fastosa disamina degli esiti, invece, positivi dell'effetto del "trattamento" sul gradimento degli studenti: «Le *sofisticata* analisi riportate brevemente in questo rapporto suggeriscono *in modo inequivocabile* che la didattica innovativa promossa dal progetto T4L ha avuto un effetto positivo sulla soddisfazione della popolazione studentesca rispetto agli insegnamenti offerti, una dimensione ritenuta importante per qualsiasi ateneo che si impegni a migliorare la qualità della propria offerta didattica» (corsivi nostri, p. 36).

L'*inequivocabile* effetto positivo si materializza con un incremento dei punteggi nelle valutazioni dei tre parametri legati alla soddisfazione studentesca di 0.15-0.16 punti su una scala da 0 a 10. «Tuttavia, l'effetto sulle variabili relative alle opinioni degli studenti è temporaneo, in quanto svanisce due anni dopo il trattamento» (p. 34). Come i vaccini anti SARS-CoV-2, anche il "trattamento" ha effetti temporanei e richiede una seconda, una terza e forse una quarta "dose".

Di fatto, anche a voler concedere che la misura della soddisfazione studentesca sia un buon metro di valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, e a voler ammettere che «nel concreto la gran parte delle valutazioni si concentra tra il 6 e il 9» (p. 33), se ne ricava un incremento del punteggio all'incirca del 2%, giudicato sintomaticamente «non irrisorio» dagli autori, che tradiscono nella litote la coscienza del fallimento complessivo del progetto anche rispetto a questo parametro. Detto a margine, a fronte di un incremento così modesto, suscitano qualche interrogativo l'ampiezza degli intervalli di confidenza associati ai dati riportati in Figura 4 (p. 33) e alcuni aspetti dell'approccio metodologico.

Infine, l'esclusione dall'analisi di due tra le più popolose Scuole dell'Ateneo, in seguito a «operazioni di filtraggio e incrocio dei dati [...] a causa di alcune incongruenze delle fonti [...] concentrate in modo particolare sui corsi offerti dalle Scuole di Ingegneria e Medicina» (p. 39), non sembra forse indicare, nella migliore delle ipotesi, che il modello di formazione alla didattica unico ed esteso a tutte le discipline sia inevitabilmente troppo rigido e non tenga conto del necessario e naturale adeguarsi delle metodologie didattiche ai *contenuti* disciplinari?

L'analisi separata, riportata in appendice, degli esiti del "trattamento" nelle Scuole di Medicina e Ingegneria, costringe a concludere che «le stime [...] sono piccole e non sono statisticamente significative. Ciò può essere dovuto sia ad un numero ridotto di osservazioni [nota: dopo il filtraggio di cui sopra], sia al numero elevato di insegnamenti integrati e canalizzati, *ove innovare la didattica è più complesso*» (corsivo nostro, p. 41).

Nemesi ironica, sul piano retorico, per un documento che esordisce con la cronistoria della genesi del T4L partendo proprio da una scintilla innovativa accesi «nei primi mesi del 2016, quando un gruppo di ingegneri del Dipartimento di Ingegneria Industriale (DII) si è posto l'obiettivo di migliorare la didattica dei loro insegnamenti e di aprirsi al confronto con la comunità accademica» (p. 4).

Ironia a parte, è lecito chiedersi se – al netto della trentina di pagine di tabelle, diagrammi, grafici, analisi dei dati e conclusioni – la sostanziale *débâcle* che il Report non è in grado di dissimulare giustifichi gli ingenti mezzi fin qui impiegati per sostenerlo e diffonderlo.

Ciò nonostante, il “cambiamento” e l’“innovazione”, come da ritornello, devono essere perseguiti e promossi attraverso «un’adeguata formazione» (p. 8) intesa come “trattamento”. Sulla base dell’esperienza condotta a partire dal 2016, si legge, «il processo avviato è ormai *inarrestabile*» (corsivo nostro, p. 7), «permeante della cultura didattica di Unipd» (p. 12). Il corso degli eventi didattici è dunque definitivamente segnato e fatalmente indifferente ad ogni discussione, opposizione o resistenza che sia. È impregnato dal suo influsso. Là dove invece dovrebbe regnare la dialettica e il confronto tra diverse idee di didattica universitaria mai riconducibile, questa, ad un modello unico di Ateneo; con conseguenti proposte formative differenziate a libera scelta. Il “trattamento didattico obbligatorio” (TDO) al T4L riservato ai giovani ricercatori è un chiaro segnale d’allarme. Non ci risulta vero che sia stato loro solo «consigliato» (p. 22). Si veda in proposito la delibera del Senato Accademico del 10.05.2022. Coercizione inopportuna perché lesiva del principio di libertà d’insegnamento, e che può indurre a congetture circa il suo impiego strumentale volto ad aumentare forzatamente la platea dei partecipanti, assai minoritaria e invero non numericamente esaltante (stabilizzatasi tra il 2019 e il 2022, fra il 12 e il 13% rispetto all’intero corpo docente).

L’impianto qui discusso, che vorrebbe essere scientifico (la “scienza della didattica”, p. 4, la “scientificità della lettura dei processi”, p. 9) su quali fonti si regge e quale metodo d’indagine adotta? Le prime, mancando una bibliografia finale malgrado il sistema di citazione autore/data, sono comunque riferibili, oltre ad Autori in parte riconducibili al gruppo dei promotori del T4L, ai seguenti soggetti: ANVUR, Unione Europea (in part. Raccomandazioni), OCDE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), EUA (*European University Association*) – per la condivisione di “*best practices*”. La letteratura citata, quella non prodotta da istituzioni politiche e di governo, non si preoccupa di rendere visibile il dibattito in corso, le sue controversie e i suoi problemi, ed è richiamata solo a conferma delle proprie posizioni: «È assodato che...» (p. 9). Si nota peraltro come la “scienza didattica”, allorché si passi agli aspetti metodologici che regolano l’analisi dei dati ricavati, si affidi alla “letteratura econometrica” e agli “strumenti” da essa sviluppati (p. 31). Non può essere altrimenti. Chi ha redatto questa parte è docente esperta di “*operation management*” e “*international business*”. L’analisi condotta – che riguarda l’effetto del trattamento T4L – parte da una premessa: «Consapevoli dei molti fattori non misurabili, i quali rendono impossibile misurare in modo univoco gli impatti [...] si sono utilizzate quattro misure approssimative» (p. 30). Si misura solo ciò che è passibile di misurazione. Non è possibile ricondurre “gli impatti” a misura univoca. Si procede per approssimazione. Ne viene allora che se i ritagli di realtà analizzati sono manchevoli e le misure adottate approssimative, lo sono – approssimativi – anche i risultati. Il processo inarrestabile sembra poggiare su basi imprecise, che provano a rincorrere il vero semplificando calcoli e rappresentazioni. Se dell’oggetto misurato (l’effetto dell’azione didattica) ne misuro solo una parte, perché è a partire da ciò che è misurabile che scelgo che cosa misurare, sorgono non poche perplessità sulla portata dei risultati presentati. Che sembrano frutto di una catena non giustificata di convenzioni e presupposti non discussi, e determinati prevalentemente dalle richieste dei *policy makers*.

La fragilità dell’analisi presentata nel Report è riscontrabile nella variazione del campione nel tempo oltre che nella esiguità dei dati a sostegno. I quali contraddicono il tono trionfale che spesso traspare. Gli ipotetici miglioramenti “post-trattamento” sono in realtà irrisori. Di questo sembrano essere consapevoli, forse involontariamente, gli stessi estensori del documento. Come si può ben cogliere nelle conclusioni (p. 37): «è abbastanza modesto» il livello di significatività forniti dagli studenti e studentesse rispetto al loro grado di *satisfaction*, ed è «sconosciuta» l’effettiva

implementazione delle strategie di “didattica innovativa”. Ci sembra ben curioso che, data l’impostazione “econometrica” perseguita, mai si accenni ad un’analisi circa i costi-benefici del T4L; il che conduce dritto ad una domanda non eludibile: quanto è costato e quanto costa all’Ateneo il “progetto ambizioso” con le sue “sosticcate analisi” in termini di mesi/persona dedicati, fondi aggiuntivi, eccetera a fronte dei modesti risultati ottenuti e di una continua e insistente campagna di promozione?

## 2. Le parole della terapia all’esame del vocabolario

Se ora osserviamo da vicino le parole del documento in esame, possiamo indicare alcuni aspetti generali di un linguaggio che porta in sé, senza dichiararli, modelli e valori sui quali pensiamo che occorrerebbe quantomeno un’ampia e condivisa discussione con docenti e studenti. La prima di queste parole è *professione*:

p. 2 Pensando oggi al programma di sviluppo *professionale* e organizzativo della docenza universitaria; p. 5 sviluppo *professionale* della docenza [...] *professioniste* e *professionisti* dell’istruzione superiore.

Della «professione docente» si fregiano, specie nel mondo della scuola, titoli di riviste e documenti ministeriali. Da una parte quella definizione risponde alla legittima rivendicazione di competenza e dignità di un lavoro intellettuale non di rado umiliato a prassi amministrativo-burocratica, la cui prima conseguenza è il trattamento economico degli insegnanti della scuola italiana, fra i più bassi d’Europa. Ma dall’altra, l’inquadramento “professionale” svincola l’insegnamento dallo studio e dalla ricerca, ancorandolo a *metodi* e *tecniche* (v. avanti): didattica *als Beruf*, ‘come professione’, estrema propaggine della *Wissenschaft als Beruf*, la scienza come professione, denunciata da Max Weber nel 1917 (conferenza pubblicata due anni dopo). Da cui la distinzione che già aleggia nel mondo accademico italiano fra *teaching professor* e *research professor*, ciascuno con proprie peculiari e ben compartimentate competenze; distinzione già di fatto operativa nella scuola, nella quale il carico di lavoro burocratico sulle spalle dei docenti inibisce la possibilità di dedicare del tempo allo studio e all’approfondimento (e in questa direzione va l’indirizzo della totalità delle risorse destinate all’“aggiornamento”: corsi più o meno obbligatori su temi normativi, pedagogici, o sulle intramontabili e sempre *nuove* tecnologie).

La professionalizzazione dell’insegnamento universitario è la leva della sua rideclinazione a *tecnica* (p. 37, 40 ecc. *tecniche della didattica*), che nel documento è a sua volta riformulata come una *pratica*:

p. 2 *pratiche* didattiche; p. 3 *pratiche* trasferibili nei contesti d’aula (a seguito del dialogo con «gli attori del mondo del lavoro»); la condivisione di *pratiche* e metodi didattici; p. 13 scambio di buone *pratiche*.

L’una e l’altra generano *esperienze* (p. 10, p. 12) – e lo stesso insegnamento è ora un’*esperienza formativa* (p. 11). Quest’operazione di sospensione del pensiero verso la banalizzazione operativa dell’insegnamento, questa retorica della concretezza e dell’operatività, dei fatti contro le parole, contro gli inutili sofismi, trova il suo vertice nella pretesa *trasferibilità* e *condivisione* delle pratiche: addirittura dal mondo del lavoro all’aula (dall’uno si *trasferiscono* le pratiche all’altra: come ci si trasferisce da un appartamento all’altro, da un ufficio all’altro); poi tra ambiti disciplinari differenti – potente manovra di omologazione, che mistifica come intercambiabili i metodi di insegnamento fra materie lontane come, facciamo un caso, la stilistica dei testi poetici e le misure e il collaudo di macchine e impianti elettrici.

Le pratiche sono pianificate secondo precise *strategie*:

p. 2 *strategie* di insegnamento; p. 3 *strategie* di condivisione; *strategie* trasferibili tra contesti disciplinari diversi; *strategie* operative; p. 4 pratiche e *strategie* (p. 12).

L'ineludibile connotazione militare (o se si vuole, più benevolmente, sportivo-agonistica) della parola risponde all'inquadramento della didattica in una dinamica competitiva. Poiché ogni *strategia* punta alla vittoria, la didattica, il suo "miglioramento", è come un battaglia/partita che mira alla sconfitta di un nemico o avversario o meglio *competitor*. Il suo risultato finale deve essere il successo (p. 5 s. *nella formazione*, p. 10 *esperienze di s. ecc.*; ma tutta l'operazione del T4L è «Una storia di successo», p. 2) – parola chiave che rappresenta l'insegnamento come un processo valutabile sull'alternativa sì/no, vittoria/sconfitta, ecc.: ma ogni buona didattica è votata insieme all'una e all'altra polarità; e i suoi risultati sono nel lungo periodo, nemmeno verificabili perché compositi e non misurabili, sciolti nelle mille differenti biografie dei discenti e degli stessi docenti, mai veramente restituibili in un *report*. Quel successo è invece l'esito di una *sfida* che si è riusciti a vincere: e non una sola, ma una delle numerose sfide che vengono dall'agone della globalizzazione (e infatti la parola è sempre al plurale: p. 2 *le sfide che abbiamo affrontato*, p. 6 *una serie di sfide*, p. 8 *le sfide della società e del mondo ecc.*).

Ma ancora. Le buone pratiche didattiche e il progetto della loro diffusione in università *riscuotono* interesse (p. 6 «il progetto di Padova ha sempre riscosso interesse»; «ha sempre riscosso un grande interesse»): il banale calco di un'espressione corrente sostituisce almeno una seconda possibilità, che è quella di *destare* interesse (meraviglioso verbo dall'accezione maieutica; o ancora *suscitare*), riconducendo la "didattica innovativa" e la sua promozione universitaria ad un'offerta di prodotti monetizzabili: poiché, in senso letterale, si riscuote una somma di denaro (Sabatini e Coletti, s.v. § 3), e solo il valore figurato rimanda a 'conseguire, ottenere qualcosa di positivo' (ivi). La banalità del linguaggio trasferisce sottotraccia modelli non banali. Le sue espressioni correnti trasmettono valori e ideologia, assorbiti nel preconciso e metabolizzati come inevitabili. Vanno in questa direzione altre parole del documento in esame. Come *erogare* (oggetto: la didattica o la formazione):

p. 9 processi di *erogazione* [della formazione degli insegnanti]; p. 30 attività formativa *erogata*; p. 39 settore [disciplinare] *erogato* con didattica innovativa; ivi in nota: *erogazione* dell'insegnamento; ecc.

parola corrente nel linguaggio burocratico (e abbiamo notizia di un Dirigente Scolastico che ha corretto in una bozza di verbale "offrire la didattica" con il nostro verbo), e segno impercettibile della mercificazione dell'insegnamento: poiché si *erogano* propriamente o una somma di denaro, oppure il gas, l'acqua, l'energia elettrica, ecc. (così il *Grande dizionario della lingua italiana* del Battaglia, nelle sue uniche due glosse; e v. a conferma i dizionari dell'uso), oggetti tariffati, espressione di uno scambio commerciale. O come ancora l'anglicismo *implementazione*, che compare una prima volta in senso proprio (p. 4: «i. delle tecnologie didattiche») come calco dell'ingl. *implementation* 'attuazione, realizzazione'. I lessici sottolineano la specificità informatica della voce (Sabatini e Coletti: 'progettazione e pieno sviluppo di un sistema per l'elaborazione dei dati'; il *Nuovo De Mauro* la marca come tecnicismo), confermata in questa sua prima occorrenza. Ma più avanti essa ricorre una seconda volta riferita (oggetto dell'implementazione) alla «qualità della didattica» (p. 8): che viene così inquadrata come problema tecnico e algoritmico.

L'anglicismo adattato funziona in casi come questo come segnale di appartenenza, ganglio di un *gergo* globale grazie al quale ci si dichiara parte del sistema vincente. Ma serve anche a certificare

la “scientificità” e la complessità di concetti e pratiche che in verità sono spesso in sé molto semplici. Tale è la motivazione ad esempio di parole come *learner centered*, *blended learning* (p. 10), *hard skills* e *soft skills* (p. 8), o di coacervi sintattici come «[...] l’uso dei dati per lo sviluppo organizzativo della didattica *in prospettiva Faculty Development-FD*» (p. 10 – “FD”?). A supportare la presunta oggettività scientifica del discorso stanno i frequenti rinvii bibliografici e gli acronimi, il cui scioglimento non è dato di ottenere nel documento stesso (in qualche caso giova la rete; in qualche altro nemmeno quella). E ancora, gli agglomerati lessicali come *tecnico-disciplinari* (p. 8), *tecnico-gestionale*, *insegnamento-apprendimento* (p. 9), *progettuale-metodologica-valutativa* (p. 8). Assieme a tali parole-macedonia, la patina di “complessità” di quanto si va reclamizzando è supportata da veri e propri ingorghi sintattici e testuali, come: «[...] interrogarsi sulle evidenze dell’impatto dell’esperienza formativa in termini di output di ricaduta nei processi formativi e quindi sulla necessità di procedere con approfondimenti su come leggere e interpretare i dati derivati dall’analisi della relazione formazione-didattica agita» (pp. 10-11). Tirato il fiato, riformuliamo così: ‘interrogarsi sull’efficacia del T4L nell’insegnamento, quindi sulla necessità di un ulteriore approfondimento dell’interpretazione dei dati’. Semplice, non complesso.

Gli anglicismi sono uno degli aspetti di maggiore evidenza linguistica del documento, come in generale della comunicazione accademica. Aggiungiamo ai già citati *leadership educativa* (p. 7), *change agent* (p. 6 ecc.), *staff* (p. 7), e naturalmente *governance* (ivi, minuscolo nel testo). Una presenza così massiva e quasi sempre priva di necessità semantica risponde, in aggiunta a quanto abbiamo scritto, ad almeno altre due motivazioni. In prima evidenza quelle parole rappresentano il trasferimento in università di sistemi e linguaggi *global*, segno del grande, ormai secolare e inesorabile processo weberiano di trasformazione dell’università pubblica in azienda competitiva. Ne ha scritto in questo sito Emanuele Zinato ([Reputazione accademica e libertà intellettuale](#)), cui rimandiamo il lettore. In seconda analisi, essi si pongono come segnale di discontinuità rispetto alle tradizioni e ai linguaggi accademici tradizionali, fino a qualche decennio fa proverbialmente paludati, simbolo di passatismo e separazione dal mondo. Dalla *turris eburnea* del professore *d’antan*, eccoci ad una lingua al passo con i tempi, propria di un’istituzione che strizza l’occholino ai suoi potenziali clienti e sembra dir loro: «L’università parla come il mondo, l’università è mainstream!»

Insomma, dietro l’apparente oggettività di un’operazione e di un linguaggio così come si delineano nel documento che abbiamo esaminato, si celano questioni di grande portata relative al mondo universitario tutto, questioni che [Università libera, università del futuro](#) intende segnalare criticamente ai propri interlocutori per rinnovare e rilanciare una riflessione sullo statuto, sulla funzione e in ultima istanza sul senso stesso dell’università che coinvolga tutte le sue componenti.