



Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria To teach, today, to the University. A Master for the university Didactics

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

ABSTRACT

The significant investments of European Higher Education Institutions) in qualification of teaching demonstrate a grow of interest in discovering and implementing effective methodological/learning strategies and suitable applications, in order to deliver education services to meet both students' learning needs and institutional educational aims. In this context it is more urgent, for Italian Universities, to reflect on how it is possible, effectively, to implement the quality of teaching in the higher education. However, it is important to proceed with the identification and analysis of the required competences by utilising existing pedagogical models of adult learning. Only then will it be possible to define the specific requisite roles resulting from the ad hoc combination of different competence frameworks, for teaching, support and management staff, both for initial training for new staff and Continuous Professional Development (CPD) for those with more established positions. This article addresses these themes, exploring a formative strategy (Master) to train new young teachers that begin his work at Universities.

I significativi investimenti che le Università europee stanno realizzando per la qualificazione del personale docente dimostrano un crescente interesse sulla scoperta e implementazione di metodologie didattiche fattibili, miranti a erogare servizi formative che vadano nella direzione delle necessità formative degli studenti, nonché verso i valori formative dell'istituzione. In questo contesto è urgente attivare la riflessione, tra le Università italiane, su come sia possibile implementare un insegnamento di qualità. Tuttavia, è importante procedere identificando e analizzando le competenze richieste dal docente per muoversi nell'universo dell'apprendimento adulto e i suoi modelli pedagogici. Soltanto a quel punto sarà possibile definire il ruolo docente, risultante dalla combinazione ad hoc di diversi framework per l'analisi delle competenze professionali per l'insegnamento, così come per il supporto e sviluppo dello staff docente, e quindi, per la formazione iniziale e continua. Questo articolo tenta di fa luce sulle tematiche su accennate, esplorando una strategia formativa (Master) per formare docenti universitari entranti nel proprio ruolo all'interno delle Università.

KEYWORDS

Approaches to teaching, Self-efficacy beliefs, Pedagogical training, Teaching experience.

Didattica, Autoefficacia, Formazione alla Didattica, Esperienza nell'Insegnamento.

1. La riforma degli ordinamenti didattici

I risultati contraddittori, che la riforma universitaria degli Ordinamenti didattici sta scontando dopo i primi entusiasmi, sono dovuti al ritardo culturale della didattica universitaria nel nostro Paese, nel sostenere le due innovazioni che il ri-disegno dei percorsi formativi voleva perseguire. Da una parte la costruzione curricolare non avrebbe dovuto limitarsi al riordino dei piani di studio: doveva piuttosto perseguire lo sviluppo di competenze culturali e professionali mirate alla occupabilità come condizione per l'integrazione e il successo lavorativo dei laureati. Dall'altra i nuovi ordinamenti didattici avrebbero dovuto promuovere un passaggio evidente e generalizzato dalla centralità dell'insegnamento dei professori all'apprendimento degli studenti; e questo allo scopo più volte dichiarato di ridurre la dispersione (ancor oggi posizionata intorno al 30% nei corsi di laurea e del 40% nei corsi di laurea magistrale).

Cosicché è sotto gli occhi di tutti il fatto che "la didattica tradizionale porta sulle spalle vistose responsabilità sia nella prima componente progettuale-organizzativa dei curricula di studio... sia nella sua seconda componente comunicativo-valutativa di strategie di individualizzazione e di personalizzazione dell'apprendimento" (Galliani, 1993; 2010, p. 496).

La disattenzione verso le difficoltà, i ritardi, il rifiuto nei confronti dei saperi accademici da parte degli studenti e l'uso monocorde delle forme di comunicazione enfaticizzata sugli aspetti verbalistico-nozionistici delle singole discipline hanno portato a "massimizzare" la lezione, minimizzando nel contempo altre forme di mediazione culturale e cognitiva come l'esercitazione, il seminario, il laboratorio, l'osservazione sul campo, il tirocinio. Allo stesso modo si è massimizzato l'esame finale minimizzando al contempo le forme intermedie di controllo dell'apprendimento come la diagnosi iniziale, l'allineamento delle conoscenze di ingresso ai prerequisiti dei corsi di studio, la valutazione formativa in itinere finalizzata al recupero e soprattutto alla autovalutazione dello studente.

2. La questione della didattica

La questione essenziale è invece più complessa e si presenta come avviluppata intorno a due nodi problematici, uno epistemologico e uno prettamente pedagogico. Il primo riguarda la necessità di andare oltre l'attuale organizzazione del sapere, frazionato in discipline, certo necessarie per organizzare la conoscenza, ma insufficienti a cogliere e a gestire la complessità dei problemi e dei fenomeni con i quali i laureati fanno di doversi confrontare una volta acquisito il titolo di studio. La vexata quaestio dei settori scientifico-disciplinari, ridotti alla metà dal CUN, e la rigidità delle schede RAD, sono indicatori quanto mai significativi al riguardo. Il secondo riguarda l'illusione che sia sufficiente sapere per saper insegnare, e che cioè il sapere possa essere insegnato senza essere invece ricercato, co-costruito e scoperto per via collaborativa, finalizzando così l'istruzione superiore non tanto alla trasmissione di conoscenza, quanto soprattutto all'imparare a "scoprire" e a "rigenerare" conoscenze.

La didattica è generalmente definita come l'insieme dei contenuti, delle attività, dei metodi e degli strumenti utilizzati allo scopo di raggiungere degli obiettivi formativi e, di conseguenza, favorire l'apprendimento. Tuttavia, la qualità della didattica è un fenomeno multidimensionale, che fa riferimento a diversi fattori, quali, ad esempio: scelta e strutturazione degli argomenti; relazione tra do-

cente e studenti e tra studenti; possibilità di utilizzare attrezzature e materiali di supporto adeguati e facilitanti la comprensione e la riflessione; utilità del corso frequentato; effettivo raggiungimento degli obiettivi formativi e conseguente apprendimento acquisito (valore aggiunto) da parte degli studenti. L'attività didattica è, inoltre, influenzata da elementi del contesto, quali le variabili temporali (es. orari complessivi, momento della giornata in cui si tengono i corsi, semestre di svolgimento); variabili riguardanti le infrastrutture (es. caratteristiche degli immobili e delle aule in cui si svolgono le lezioni); inoltre la didattica è di natura dinamica e la sua valutazione deve quindi tenere conto di questa caratteristica¹.

3. Il paradosso attuale

Esso è dato dal fatto che, a fronte di una diffusa preoccupazione nell'organizzare le strutture e i servizi di supporto alla erogazione dell'offerta formativa, non si è finora sviluppata né una ricerca scientifica degna di questo nome sulla didattica universitaria, né si generalmente collegata la valutazione degli studenti ad interventi positivi di aggiornamento professionale dei docenti, ad esempio sulle nuove tecnologie e metodologie della mediazione didattica. Insomma quanto più evidente è lo sforzo degli Atenei nel riorganizzare i servizi di supporto alla offerta formativa e (genericamente) alla didattica, tanto più incerta è la qualità dei risultati di apprendimento degli allievi.

Il paradosso mostra come non sia sufficiente adottare una visione funzionalistica o efficientistica delle risorse (alloggi, mense, servizi amministrativi, culturali e sportivi, aule, laboratori, tecnologie informatiche di comunicazione) proprie della organizzazione dei campus, ma occorre intramare tutta questa organizzazione di una visione e di una preoccupazione realmente formativa (orientamento, tutorato, Erasmus, tirocinio e stage, job placement ecc.) per integrare visibilmente tutte le diverse attività nel percorso curricolare e renderle in questo modo apprezzabili direttamente dal singolo studente. Ciò avrebbe dovuto significare (ma non è avvenuto):

- una espansione della professionalità docente oltre l'aula, verso pratiche di counselling formativo di prossimità e di reciprocità;
- una utilizzazione formativa e " monitorale" dei laureandi del 2° ciclo verso quelli del 1° ciclo, dei dottorandi verso gli studenti del 2° ciclo e l'utilizzo monitorato dei giovani dottori di ricerca nelle attività didattiche integrative;

1 Per valutare la qualità della didattica le università si avvalgono generalmente di questionari, somministrati agli studenti in forma cartacea oppure on-line, attraverso i quali si raccolgono periodicamente le opinioni degli studenti frequentanti, relativamente ai diversi aspetti che caratterizzano un insegnamento. Il questionario contiene una batteria di domande alle quali lo studente deve rispondere utilizzando una scala di valutazione, tipicamente di tipo ordinale. Questo processo consente agli Atenei di disporre di informazioni riguardanti i giudizi degli studenti: tali informazioni rappresentano un supporto per gli organi preposti al controllo e all'assicurazione della qualità, che possono essere rappresentati da diverse entità, con diversi obiettivi, a seconda del contesto di riferimento. La loro analisi consente di ottenere informazioni riguardanti gli aspetti monitorati attraverso i questionari e di effettuare indagini aggiuntive nel caso si manifestino particolari comportamenti o si verifichino situazioni considerate anomale.

- una profonda revisione delle attività di orientamento, la cui caratterizzazione permane come solo informativa, a partire dagli interventi nella scuola secondaria e dal recupero dei debiti formativi ad inizio percorso universitario; e la profonda, intelligente revisione del tutorato da svilupparsi come azione di accompagnamento metodologico e formativo.

4. Formare le nuove generazioni di docenti universitari

Un'occasione apprezzabile per la progettazione di una iniziativa di formazione rivolta ai ricercatori e ai giovani docenti universitari è fornita dalla recente relazione del "Gruppo di alto livello per la modernizzazione dell'istruzione superiore", istituito dalla Commissione europea per identificare soluzioni innovative da suggerire ai decisori pubblici e alle Università.

Il titolo della relazione "Raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento" è significativo. Troppo spesso, infatti, non si pone la dovuta attenzione a qualificare in modo proprio le azioni di insegnamento e la cura dei risultati dell'apprendimento in sede universitaria. Nella migliore delle ipotesi, quando si ragiona su come organizzare le attività didattiche di un corso di studio (affinché gli studenti raggiungano gli obiettivi previsti dal corso stesso), si discute prevalentemente su come migliorare gli insegnamenti affinché gli studenti possano migliorare le loro conoscenze. Scarsa attenzione, invece, è data alla qualità e alla significatività dei loro apprendimenti; per non dire dell'assenza di attenzione verso la capacità che la formazione superiore dovrebbe esprimere nell'orientare ai valori della cittadinanza attiva. È, questo, un deficit da superare, che obbliga ad un ripensamento dei modelli formativi oggi prevalenti. Si tratta di superare un orientamento diffuso che consiste nel centrare l'insegnamento universitario sulla trasmissione di conoscenza, a favore di un sistema articolato e integrato di didattiche centrato sulla costruzione di conoscenze e di apprendimenti esperti – basato cioè sull'apprendimento collaborativo, e sulla interazione tra docente e studente e tra studenti. Insegnamento e apprendimento, dunque, come processi complementari e indivisibili dall'avanzamento della ricerca scientifica.

5. Promuovere metodologie di insegnamento e di apprendimento per riqualificare la didattica universitaria

Il Rapporto affronta esplicitamente il problema e capovolge i termini: l'unica maniera corretta per estendere la qualità dell'istruzione superiore ed aumentare il numero dei laureati consiste nell'innalzare il livello di qualità dell'offerta formativa dell'Università, cioè nel renderla più funzionante, più accogliente, con inse-

- 2 Il rapporto rappresenta un'ulteriore manifestazione della costante attenzione dell'Europa al tema della formazione superiore che, a partire dall'obiettivo del Processo di Bologna di realizzare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, oggi si esprime con l'obiettivo di portare il 40% di tutti i giovani europei a possedere un titolo di istruzione superiore entro il 2020. (http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf).

gnamenti più qualificati e, per questo, anche più attraenti. Si tratta del punto centrale: pur essendo ricerca e insegnamento entrambe attività centrali dell'Università, il baricentro appare ora spostato sul primo elemento. Il rapporto tra ricerca e didattica va, invece, riequilibrato, perché «teaching matters as much as research matters», e «good teaching is a lot better than bad teaching».

Il traguardo è ambizioso, ed il percorso sicuramente non semplice né breve. Un percorso che, in ogni caso, è da avviare in modo graduale ma sistematico. Non a caso, la 13^a raccomandazione della Relazione citata indica come fondamentale la «promozione di metodologie di insegnamento e di apprendimento con approcci pedagogici innovativi». Tra l'altro, come evidenzia anche la 9^a raccomandazione, i laureati debbono poter acquisire un livello formativo che evidenzia la capacità di sviluppare creativamente i presupposti metodologici necessari ad adeguare e ad investire costantemente le competenze acquisite durante il periodo universitario.

Attenta considerazione merita, altresì, la 11^a raccomandazione: «Le istituzioni d'istruzione superiore, incoraggiate dalle amministrazioni pubbliche e dall'UE, dovrebbero sostenere i loro docenti affinché sviluppino le abilità per l'insegnamento on line ed altre forme d'insegnamento e di apprendimento rese possibili dell'era digitale ...». Sono indicazioni verso le quali il mondo accademico manifesta pregiudizi, timori, e in generale e sovente, un atteggiamento poco favorevole³. Come è noto, il dibattito è vivace. In ogni caso è indubbia l'esigenza di iniziare a confrontarsi con gli interrogativi che la formazione universitaria on line pone, se non altro perché, all'interno delle università la diffusione delle innovazioni rese disponibili dall'era digitale inevitabilmente stanno già interessando l'area infrastrutturale dei servizi per la didattica.

Ma tutto questo rischia di restare ancora una volta come una pia istanza, qualora non si riesca a coinvolgere il maggior numero possibile di docenti nella revisione degli ordinamenti didattici, diffondendo una cultura della progettazione, che non è solo costruzione di piani di studio pertinenti intorno ai profili in uscita, ovvero coerenti con i risultati di apprendimento attesi; ma è anche, e soprattutto, riflessione epistemologica ripetuta e allargata sui contenuti e sulla rappresentazione della conoscenza nelle discipline, oggetto di insegnamento, e sulle loro finalità formative e professionalizzanti.

È in questa prospettiva che le metodologie del lavoro didattico in università vanno fondate sulle strategie del problem solving, inteso come proposta di temi non routinari, ma tali da impegnare i docenti in azioni e discussioni collegiali di

3 Si pensi, infatti, alle poco entusiasmanti esperienze di formazione a distanza, almeno in Italia, e soprattutto ai MOOC (Massive Open Online Course). I MOOC sono corsi universitari fruibili gratuitamente on-line, attraverso qualsiasi browser e senza limiti di iscrizione; essi non rilasciano diplomi di laurea, ma solo attestati di frequenza che possono essere spesi sul mercato. Nei confronti di queste iniziative l'accademia si interroga su quale valore possa avere, anche per il mercato, la certificazione di frequenza di questi corsi; una questione polemica che nasconde la preoccupazione della propria sopravvivenza nel caso che questi corsi dovessero avere un'ampia diffusione. Eppure, in questi ultimi anni, l'offerta di MOOC sta crescendo in modo esponenziale, anche nelle più prestigiose università del mondo. Un segnale tutt'altro che banale di come il potere del Web stia definendo profondi cambiamenti nei processi formativi standard, anche a livello di istruzione superiore e di formazione continua.

strutturazione autonoma del sapere e di decentramento cognitivo. E l'utilizzo di simulazioni, di giochi di ruolo, di studi di caso assume una prospettiva di sistematico coinvolgimento degli studenti, proponendo il confronto con situazioni relativamente complesse e rappresentative della realtà, perché stimolanti la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli studenti.

L'innovazione metodologica si può consolidare soltanto se viene supportata da pratiche di programmazione e di feedback collegiali, volte a progettare e a praticare una organizzazione modulare dei corsi, nonché orientata ad esplorare sistematicamente raccordi fra le discipline diverse di studio. Il tutto, non certo per corrispondere all'obbligo estrinseco di compattare gli insegnamenti, o di ridurre il numero di esami, o per la difesa ombelicale delle proprie etichette disciplinari. Ma, al contrario, per favorire approcci critici integrati alla conoscenza negli studenti.

6. Assicurare un'offerta formativa caratterizzata da percorsi di studio diversificati e di qualità

A fronte della domanda complessa di un profilo di laureato quale ci proviene dalla società e dalla economia, è comune il sentire di dovere vincere l'insufficienza delle forme tradizionali di insegnamento identificate nel ciclo di lezioni frontali che privilegiano da un lato il ruolo magistrale del docente con le sue capacità comunicative e argomentative (e l'esposizione sequenziale di contenuti scientifici), e dall'altro una funzione prevalentemente ricettiva dello studente impegnato a decodificare termini e concetti trasmessi oralmente (a volte con supporti scritti o iconici) attraverso un linguaggio formale o scientifico.

Al di là delle tecniche per organizzare il lavoro d'aula in modo efficace, creando un buon clima dialogico e stimolando la discussione, ciò che va trasformato è il riferimento diffuso al paradigma "informazionale" dell'apprendimento. Insomma tanta parte della didattica universitaria attuale si riferisce, più o meno consapevolmente, al principio dell'*apprendimento significativo per ricezione*, secondo la formulazione di Ausubel (1978). Per questo la comunicazione didattica è prevalentemente concepita come trasferimento di informazioni strutturate attraverso la trasmissione di messaggi/testi. Permanendo entro questo paradigma, la didattica universitaria finisce per privilegiare la sola componente dichiarativa delle conoscenze. Il frazionamento disciplinare degli insegnamenti e l'individualismo didattico connesso producono infine, negli allievi, risultati di apprendimento caratterizzati da vistose lacune, da una competenza verbale fondata sulla memorizzazione, e da abilità orientate prevalentemente a produrre risposte corrette, discriminando testi scritti. Si innova profondamente, invece la didattica quando, alle forme correnti di autoapprendimento con supporto di materiali multimediali, si accompagna e si promuove un apprendimento generativo che fa della scoperta intellettuale il proprio punto di leva ricorsivo. Ciò significa sostituire ad un paradigma comportamentista un paradigma interazionista che considera la comunicazione didattica come sistema di relazioni interpersonali significative centrate sulla ricostruzione del sapere.

Oggetto della didattica non è più solo il sapere cosa, ma soprattutto il sapere-come e l'impegnarsi nella scoperta del "sapere verso dove". In questo modo il percorso formativo di livello universitario si amplia e si struttura in modo da accompagnare la creatività e la trasformazione progressiva degli stili di apprendimento degli allievi. Il percorso verso una nuova didattica si fa così "apprendi-

mento situato⁴ e “apprendimento collaborativo”⁵, e la comunicazione didattica si fonda su processi collaborativi e si realizza in comunità virtuali/reali di studio/lavoro scientifico.

7. Certificare le competenze didattiche dei futuri docenti universitari

La raccomandazione 4 chiede che entro il 2020 tutti i docenti universitari (a somiglianza di ciò che grosso modo avviene per gli insegnanti di scuola) abbiano una formazione pedagogica certificata, e che essa sia seguita da continui corsi di aggiornamento. Il motivo di ciò, formulato dagli estensori con realismo e ironia, è che «non esiste nessuna legge della natura umana che decreta che un buon ricercatore sia automaticamente un buon insegnante». Secondo le raccomandazioni finali del Rapporto, il reclutamento e la progressione di carriera dei docenti universitari devono tener conto della valutazione della qualità dell’insegnamento (raccomandazione 5). Si dovrebbe trattare di un’ovvietà. Fino a poco tempo fa nel sistema accademico italiano una valutazione delle capacità didattiche

- 4 La maggior preoccupazione didattica di molti docenti è il completamento del programma, minore enfasi viene invece posta su quanto risultino significativi e stabili gli apprendimenti degli studenti. Nella lezione tradizionale il docente fornisce informazioni e lo studente concentra il proprio sforzo soprattutto nel seguire la spiegazione e nel prendere appunti. Molte ricerche smentiscono che la lezione classica sia un modo efficiente di trasmettere informazioni in modo accurato. Di circa 5000 parole ascoltate in 50 minuti di lezione, gli studenti ne appuntano circa 500 e in media trascrivono circa il 90% delle informazioni scritte dal docente sulla lavagna. La lezione tradizionale favorisce di più gli studenti maggiormente dotati. Anche gli studenti più dotati, però, hanno difficoltà a sostenere l’attenzione e l’interesse vivi per una intera ora o più. Dopo circa 10 minuti, l’attenzione comincia a calare. Studi ci dicono che immediatamente dopo una lezione (di 50 minuti), gli studenti ricordano circa il 70% di quanto presentato nei primi 10 minuti, e il 20% del contenuto presentato negli ultimi 10 minuti. Secondo il “costruttivismo sociale” l’intersoggettività tra attori è il “luogo” che essi privilegiano per imparare ad elaborare strumenti di comprensione della realtà. Dunque la conoscenza scientifica viene costruita quando gli studenti sono attivamente impegnati in discussioni e attività riguardanti problemi scientifici. Sappiamo peraltro che lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell’interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte.
- 5 Il *cooperative learning*, è una modalità di apprendimento che si realizza attraverso la cooperazione con altri compagni di classe, che non esclude momenti di lavoro sia individuali che competitivi. «È una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza positiva fra i membri. Questa condizione non si raggiunge né riunendo semplicemente i membri, né limitandosi a stimolarli alla cooperazione, né richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l’apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un’efficace cooperazione» (M. Comoglio, 1996, p. 6). Dal punto di vista dell’insegnante, l’apprendimento cooperativo consiste in un insieme di tecniche di conduzione della classe, in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento comuni e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti. Non esiste un’unica versione di *cooperative learning*, ma molte posizioni interpretate da diversi autori. Ampie rassegne possono essere ritrovate sia in letteratura che in rete.

avveniva un'unica volta in tutta la propria carriera: cioè nel concorso per professori associati, dove uno dei tre elementi di giudizio (accanto ai titoli scientifici e alla loro discussione) consisteva appunto nella presentazione davanti alla commissione di una lezione accademica di 45 minuti. Ora anche quest'unica occasione è stata di fatto soppressa. *È invece necessario e urgente che ciascun Ateneo possa contare su risorse didattiche certificate. Per questo motivo l'idea è di attivare, in via sperimentale, un Master interateneo sostenuto da una rete di Atenei e che coinvolga tutti i ricercatori o i giovani docenti in un percorso formativo di II livello, al termine del quale il Diploma conseguito conferisca attestazione di competenze didattiche coerenti con le istanze fin qui discusse.*

La condivisione di un modello che sappia integrare forme di insegnamento tradizionale e nuove, paradigmi diversi di apprendimento, ambienti reali e virtuali in cui condurre esperienze dirette o mediatizzate può essere alla base del rinnovamento della didattica universitaria sia per i tre cicli della formazione iniziale, sia per la formazione continua, riferita in particolare agli adulti già inseriti nel lavoro. L'approdo è dato dalla capacità di acquisire durevolmente saperi, di collegare le conoscenze nuove con quelle possedute, di costruirsi un sapere personale, di utilizzare quanto appreso per risolvere problemi, di comunicare il proprio sapere agli altri, di essere motivati ad apprendere per tutta la vita. In questo modo la didattica universitaria potrebbe tornare a svilupparsi lungo tre assi:

- quello dell'*apprendimento riflessivo* sulle pratiche del conoscere, sulle azioni del ricercare e del fare;
- quello dell'*apprendimento trasformativo* che sta alla base sia dello sviluppo personale sia di quello professionale;
- quello dell'*apprendimento generativo*, che sta alla base della personalizzazione e dell'appezzamento dell'esperienza di vita universitaria come preparazione alla complessità della vita lavorativa e sociale.

Lo sviluppo integrato di questi assi consentirebbe all'istruzione universitaria di far fronte alle sfide che già oggi essa è chiamata a fronteggiare.

La prima sfida consiste nel far propri il concetto e la pratica di un *apprendimento aperto*, superando il concetto della "distanza" contrapposta alla "presenza", verso modalità flessibili di lavoro dello studente (ad esempio l'uso integrato della rete da parte dello studente) che implica la ridefinizione non solo dell'unità di tempo ma anche dei luoghi e delle azioni, variabili determinanti nella didattica on line. In contesti siffatti l'approfondimento disciplinare, la ricerca più aggiornata, l'apprendimento incidentale propri di Internet possono mobilitare risorse connesse alla creatività, alla flessibilità cognitiva e al rispetto della diversità delle persone e dei contesti di vita.

La seconda sfida sta nel passaggio *da un insegnamento basato soltanto sulle conoscenze curricolari ad una didattica inclusiva della costruzione delle competenze per la vita*, attraverso la trasformazione delle aule e dei laboratori in "comunità di discorso e di pratica" (Wenger, 2006), reali e virtuali, capaci di navigare nella società connessa in rete. L'innovazione degli ambienti formativi universitari passa così attraverso l'organizzazione ricorsiva di reale e virtuale, costruendo azioni didattiche radicate nelle comunità reali di apprendimento (aule ad esempio) e proiettate nelle comunità virtuali delle reti, per ritornare, in modalità esperte, a misurarsi con le comunità reali di lavoro e di innovazione.

La terza sfida, ma anche la grande opportunità per i suoi attori è quella di partecipare direttamente ai processi di produzione della cultura e ai processi di innovazione. Ciò significa chiedere all'Università di combinare con grande flessi-

bilità e autorevolezza le forme in cui si produce conoscenza e innovazione oggi: lo studio autonomo guidato e indipendente; lo studio individuale e cooperativo attraverso spazi reali/virtuali di apprendimento; la conversazione e la discussione scientifica e l'incontro ricorsivo con le pratiche professionali di lavoro e di innovazione.

8. Il Master: architettura e obiettivi formativi

Che significa insegnare, oggi, in Università? A quali problemi e sfide far fronte? Dovrebbe essere questo il punto di partenza di un percorso formativo che dovrebbe veder impegnate tutte le sedi universitarie. La professionalità didattica di un docente universitario si basa sullo sviluppo esperto del suo agire formativo nell'equilibrio di tre tipologie di fattori e di processi:

- a) *I processi di sviluppo della ricerca e dell'alta conoscenza in specifiche branche di sapere (i saperi disciplinari – **cosa si insegna**);*
- b) *I processi di apprendimento dello studente nella sua contingenza sociale ed esistenziale (i saperi di allievi giovani – **a chi si insegna**);*
- c) *I processi e le procedure che mette in atto per insegnare (i saperi metodologico-didattici – **come si insegna**).*

Il campo della didattica universitaria comprende tutte le situazioni organizzate, sia interne che esterne, sia in presenza che in rete, che intenzionalmente vogliono promuovere specifiche tipologie di apprendimento. Il metodo della didattica universitaria si avvale di procedure di sperimentazione e di ricerca; adottando strumenti di osservazione, di analisi comparativa, di misurazione, di descrizione, di narrazione. Il docente è chiamato a svolgere un'azione di transfer: deve cioè interpretare la sua disciplina-ricerca e trasformarla in disciplina-insegnamento. La disciplina scientifica (quella dei ricercatori) ha come riferimento gli orizzonti del sapere ed è tesa alla ricerca di teorie e di modelli sempre più capaci di descrivere, di spiegare e di prevedere i fenomeni. La disciplina da insegnare (quella per gli studenti), invece, ha come scopo principale la comprensione dei risultati acquisiti, sia nella forma della struttura concettuale o dichiarativa (conoscenze e trame dei saperi) sia della struttura sintattica o procedurale (metodi di scoperta e linguaggi di ricerca) sia della struttura pragmatica o generativa (metodi di trasformazione o procedure di innovazione).

Dopo aver pianificato e progettato il percorso, entriamo in aula e in laboratorio. Come si insegna all'università? Quali sono i metodi di insegnamento migliori, e più efficaci, per studenti adulti? Si possono utilizzare, o adattare, in ambito universitario le tecniche in uso in altri settori professionali e di ricerca? E quali?

All'università il metodo di insegnamento è spesso confuso con il metodo di ricerca delle discipline, e interpretato secondo i personali stili comunicativi del docente. Altre volte gli insegnanti si preoccupano di definire solo gli obiettivi e contenuti del loro insegnamento, adducendo la giustificazione che il metodo si stabilisce al momento e di volta in volta.

Tutto ciò corrisponde al diffuso pregiudizio che l'università italiana nutre e coltiva da sempre nei confronti del "metodismo". Il metodo, invece, non va considerato in modo isolato e indipendente dagli altri elementi della progettazione del corso e delle situazioni didattiche in cui il docente è impegnato. Il metodo si avvale di tecniche, ma non si identifica con le *tecniche*. Scegliere un metodo è operazione strategica, coerente con l'elaborazione delle teorie e dei nuclei con-

cettuali di riferimento oltre che con le finalità del processo formativo che si intende governare. Scegliere invece una tecnica didattica è operazione strumentale, legata a situazioni particolari e determinata dagli obiettivi immediati che si intendono raggiungere.⁶

La scelta del metodo va, invece, declinata e connessa in maniera assai stretta almeno con quattro altri aspetti:

- la determinazione del *profilo d'ingresso* degli studenti e del loro *potenziale d'apprendimento*;
- la definizione del *profilo formativo in uscita* (fissando gli obiettivi nelle soglie di competenze/padronanze attese, conclusive o in itinere);
- la trasformazione dei *saperi disciplinari* in percorsi cooperativi di ricerca, di apprendimento e, soprattutto, di innovazione culturale;
- l'ottimizzazione integrata dei media di comunicazione e di interazione.

Ma in generale, e in prima approssimazione, i capitoli entro cui potrebbe svilupparsi secondo metodologie di lavoro formativo con adulti il Master potrebbero essere i seguenti:

Costruire l'apprendimento allineando l'insegnamento: sviluppare cioè un allineamento costruttivo tra insegnamento e apprendimento.

La chiave per riflettere sul nostro modo di insegnare sta nel fondare il nostro ragionamento su quanto sappiamo rispetto alle modalità di apprendimento dei nostri studenti. L'apprendimento si costruisce come il risultato delle attività di chi apprende. Le attività che sono appropriate al raggiungimento degli obiettivi del curriculum causano come risultato un approccio profondo all'apprendimento. Insegnare bene sorregge tali attività idonee, incoraggiando gli studenti ad adottare un approccio in profondità. L'insegnamento e la valutazione di scarsa qualità sono causa di un approccio superficiale, con il quale gli studenti usano attività di apprendimento inidonee e di basso livello. Un buon sistema di insegnamento allinea il metodo di insegnamento e di valutazione alle attività di apprendimento esplicitate negli obiettivi, in modo tale che tutti gli aspetti del sistema agiscano in accordo e sostengano un apprendimento appropriato. Questo sistema è chiamato *allineamento costruttivo*, poiché si basa sui principi gemelli del costruttivismo nell'apprendimento e dell'allineamento nell'insegnamento.

Ideare e definire gli obiettivi curricolari

L'obiettivo della maggior parte dei docenti è che gli studenti 'capiscano' quanto viene loro insegnato. Cosa si intenda per 'capire', tuttavia, non è sempre chiaro. Gli obiettivi contengono criteri per l'apprendimento, che gli strumenti di valutazione intendono misurare, collegando in tal modo insegnamento effi-

6 Al riguardo, G. Mialaret offre una precisa distinzione: il metodo educativo è un insieme più o meno ben strutturato, più o meno coerente, di intenzioni e di realizzazioni orientate verso uno scopo esplicitamente o implicitamente enunciato. La *tecnica* è, invece, un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure, che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi. Per Mialaret, questo insieme di metodi e tecniche costituisce la didattica, cioè la prassi educativa, che consente di insegnare una particolare disciplina, o un determinato insieme di saperi e di competenze. Cfr. G. Mialaret, 1978.

cace ad apprendimento significativo. Il problema è, tuttavia, nel fatto che una siffatta operazione non può risolversi nella decisione del singolo docente: va piuttosto elaborata in stretto contatto e in continua discussione con i colleghi coinvolti nel Corso di studi. Il formalismo, invece, che accompagna le occasioni di coordinamento su tale materia costituisce, come è noto, l'aspetto più deperibile e al tempo stesso più diffuso delle pratiche didattiche universitarie odierne.

Preparare il contesto per un insegnamento efficace

Insegnare efficacemente significa allestire il contesto di insegnamento/apprendimento cosicché gli studenti siano incoraggiati a rispondere al livello di impegno cognitivo richiesto dagli obiettivi formativi del corso. Diversi aspetti risultano, infatti, coinvolti: la motivazione, il clima, la selezione o la scelta di specifiche attività di insegnamento/apprendimento che con probabilità condurranno agli esiti da noi attesi; la scelta delle tecniche didattiche da usare. Ma la preparazione del contesto risulta importante per far sì che gli studenti concordino sull'adeguatezza dell'impegno richiesto e si concentrino sul compito da realizzare.

Principi e pratiche del buon insegnamento universitario

Considerata la natura specifica delle modalità per insegnare all'università, è necessario che tutti i giovani docenti prendano consapevolezza dei principi di metodo più funzionali cui ogni docente dovrebbe ispirare le azioni didattiche: *il gusto del sapere* (soltanto l'insegnante che vive il "sapore profondo" della sua disciplina, sa condividere con i suoi studenti la passione euristica che produce emozioni intellettuali ed esistenziali); *la significatività* (l'azione didattica deve garantire il collegamento di senso e di significato delle nuove conoscenze con quelle già possedute dagli studenti); *la direzione* (l'insegnamento è efficace se l'itinerario è condiviso con lo studente, se è personalizzato, o almeno negoziato); *la continuità* (le interazioni didattiche devono lasciar trasparire l'unitarietà nelle progressioni diacroniche (tra segmenti formativi in successione) e sincroniche (trasversali alle diverse discipline, e connessi con offerte formative diverse)); *la ricorsività* (serve a facilitare apprendimenti estensivi (con connessioni orizzontali, per ampliare il campo di analisi e le possibilità d'uso) e intensivi (con connessioni verticali, per andare in profondità in un argomento)); *l'organizzazione* (l'intervento didattico organizzato non comprende solo la strutturazione dei saperi; l'insegnante deve anche pianificare e gestire in modo funzionale le attività, i tempi, gli spazi e le risorse a disposizione; lo studente apprende dall'organizzazione); *la stabilizzazione* (la divergenza intellettuale del giovane universitario è una ricchezza da educare con il pensiero, la riflessione, la discussione); *il consolidamento* (occorre valorizzare e sostenere ciò che lo studente va apprendendo, ampliando le situazioni, incrementando i contesti d'uso, riorganizzando gli ambienti formativi); *la trasferibilità* (le proposte didattiche devono sollecitare il transfer delle conoscenze e delle competenze, promuovendo una sollecitazione significativa da un argomento ad un altro, da una disciplina ad un'altra, dall'università alla vita reale, da un sistema di codici ad un altro, da un sistema di padronanze ad un altro).

Arricchire l'insegnamento in classi numerose

In presenza di classi numerose si ritiene che l'unica forma didattica più economica o comunque possibile sia la lezione ex cathedra. Non è vero, e le tecnologie didattiche possono al riguardo presentare esempi alternativi oltremodo si-

gnificativi. Ma concentriamoci sulla lezione⁷. Poiché in essa predomina il metodo espositivo puro, è diventata oggetto di forti critiche in quanto: utilizza prevalentemente il linguaggio verbale; non considera né il ritmo né la durata della capacità di attenzione degli studenti; mantiene gli studenti in uno stato di ricettività passiva; risulta faticosa se sviluppata in modo intenso e continuativo; la sua efficacia è limitata ai primi processi dell'apprendimento, relativi alla percezione e all'acquisizione delle conoscenze, e non considera i successivi processi di assimilazione, di accomodamento, di consolidamento; si presenta per lo più come ripetizione di ciò che è esposto nei libri di testo, o in fonti bibliografiche accessibili, che possono essere consultate direttamente dagli studenti. Se questi sono i limiti riconosciuti della lezione, come mai è la "forma didattica" più frequentata all'università? A ben vedere, l'esposizione verbale, se ben organizzata, torna didatticamente utile in determinate circostanze in quanto: è efficiente; la trasmissione informativa è condensata: in breve tempo si presentano numerosi contenuti, dati e informazioni; è definita, l'argomento o il tema della lezione è delimitato, e necessariamente strutturato in procedure sequenziali; pone le basi e organizza il campo per lo studio individuale o di gruppo; presenta modelli di razionalità e codici linguistici e semantici impostati secondo le regole della struttura e dell'epistemologia disciplinare. Al di là dei limiti e dei vantaggi connessi alla lezione, è stato ampiamente dimostrato come la sua efficacia dipenda in massimo grado dalle competenze personali del docente, ossia quanto egli sia competente nel: costruire interventi eccellenti, ricchi e articolati nei contenuti e, insieme, affascinanti nel coinvolgimento espositivo; personalizzare l'esposizione, rapportandola alle caratteristiche del gruppo, adattando i codici linguistici, semantici ed esperienziali senza abbassare la qualità dell'insegnamento; coinvolgere gli studenti con strategie partecipative, limitando i monologhi del docente; impiegare correttamente i sussidi e le tecnologie didattiche, al fine di integrare la comunicazione verbale con altri linguaggi particolarmente praticati dagli studenti. Quanto alle modalità d'uso della lezione, in un corso di studi universitari assistiamo a differenze anche macroscopiche: alcune discipline adottano la lezione come metodo principale (dove l'intervento didattico si risolve semplicemente in lezioni e in esami), altre riservano alla lezione il momento teorico (a scopo espositivo-informativo, prima di eventuali applicazioni pratiche, o a scopo riflessivo-riepilogativo, dopo, attraverso procedure seminariali di problem solving), altre ancora, specialmente in ambito scientifico e in settori professionalizzanti, adottano raramente l'impostazione espositiva, operando per lo più secon-

- 7 La lezione costituisce una modalità di presentazione, o di esposizione didattica, fondamentalmente supportata dalla comunicazione orale. Appartiene ai metodi denominati espositivi, che possiamo distinguere in tre tipi differenti: *Metodo espositivo puro* (comporta la trasmissione unidirezionale dell'informazione. L'insegnante spiega e gli studenti ascoltano. Benché presupponga l'ascolto attivo da parte dello studente, il metodo espositivo puro si basa su una concezione sostanzialmente ricettiva dell'apprendimento); *Metodo espositivo interrogativo* (Durante l'esposizione o alla fine di essa l'insegnante formula domande agli studenti. Lo scopo fondamentale dell'interrogazione è il feedback: verificare se il messaggio è stato compreso correttamente e, in caso negativo, modificarlo e riformularlo) *Metodo espositivo partecipato*. Durante la lezione gli studenti possono porre domande e intervenire secondo modalità negoziate: periodi di ascolto (fase passiva) si alternano a periodi di intervento (fase attiva). La partecipazione degli studenti si completa con esercizi applicativi o altre attività comuni.

do procedure laboratoriali. In ogni caso non tutta l'attività didattica si risolve nel fare lezione, ma in ogni attività didattica c'è un momento espositivo, in cui l'insegnante presenta e partecipa agli studenti il sapere. Dal punto di vista strutturale, ed è ormai un luogo comune, l'esposizione può essere scomposta in tre fasi in progressione: *iniziale* o introduzione, *centrale* o corpo, *finale* o conclusiva. Non sono invece luoghi comuni i significati didattici attribuiti alle azioni promosse in ciascuna fase: l'impostazione, l'articolazione e la logica di successione delle attività si differenziano sulla base dei modelli teorici e metodologici di riferimento che si sceglie di adottare. Ed è proprio su questa scelta che occorre attivare un percorso di riflessione e di formazione dei giovani docenti universitari.

Insegnare a studenti stranieri

Molti docenti universitari hanno riscontrato difficoltà nell'insegnare a studenti stranieri. I problemi sono generalmente di tre tipi: *Adattamenti socio-culturali* (uno dei più grandi problemi affrontati dagli studenti stranieri è lo stress creato per adattarsi sia ai nuovi ambienti che alle nuove culture. La preoccupazione dei docenti, tuttavia, non dovrebbe rivolgersi ai problemi di apprendimento che indirettamente sorgono da generali difficoltà di adattamento, ma dovrebbe confrontarsi con il problema di 'come la cultura stessa modelli la cognizione e l'apprendimento'); *Lingua*. (nonostante i prerequisiti linguistici, molti studenti stranieri (e molti docenti italiani che insegnano in lingua straniera) indubbiamente hanno problemi di lingua a cui porre attenzione. Anche se molti docenti affermano che la lingua per scopi accademici non è di loro competenza, la lingua interagisce profondamente con l'apprendimento. Ma in gioco è molto più che la lingua. Molte delle difficoltà che studenti stranieri incontrano in questo campo riflettono piuttosto uno scontro tra culture educative); *Problemi di apprendimento/insegnamento dovuti alla 'cultura'*. Brevemente, si pensa che il background culturale di molti studenti stranieri costituisca un ostacolo all'adattamento allo *stile* di insegnamento universitario o adottato dal paese ospite. In particolare, molti studenti stranieri dipendono troppo dal docente, sono troppo poco critici relativamente al materiale loro insegnato e hanno una carenza generale nella scrittura accademica).

Valutare e verificare la qualità degli apprendimenti: i principi e le pratiche

In genere la valutazione degli apprendimenti è stabilita sulla base del confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate. Questo sistema, il cui scopo è quello di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso nell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Sempre più frequentemente ci si rende conto del fatto che il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi in ciò che essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo "sa", si controlla e si verifica la "riproduzione" ma non la "costruzione" e lo "sviluppo" della conoscenza e neppure la "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta. Una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso sull'apprendimento e cioè sull'effettivo sviluppo e raggiungimento di soglie e capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente. A volte capita che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla e risultano ammessi ai di-

versi Corsi di studio; ma, quando viene richiesto loro di dimostrare ciò che sanno in una prestazione concreta, sembrano confusi e dimostrano una competenza da principianti e non da esperti come avrebbero invece dimostrato nei test. La valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostra le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. Perciò, sapere che uno studente è in grado di operare in contesti reali con prestazioni in grado di conseguire certi obiettivi dice molto di più sul suo apprendimento che non ciò che egli dimostra in prove di riconoscimento della verità o di affermazioni o il punto in cui si colloca rispetto ai compagni. La valutazione alternativa intende correggere i limiti di quella tradizionale non solo offrendo una prospettiva diversa da cui vedere l'apprendimento ma anche suggerendo strumenti diversi per accertarlo. Per realizzare questi obiettivi, la valutazione autentica utilizza l'integrazione di varie strategie, come quelle scritte (portfolio, rubriche, saggi), visive (osservazione diretta durante lo svolgersi della prestazione oppure durante lo sviluppo della conoscenza), e orali (colloquio insegnante-studente) per raccogliere le necessarie informazioni. Essa ha luogo *durante* il processo di istruzione piuttosto che dopo, e fornisce risultati più diretti che aiutano gli insegnanti a perfezionare il loro percorso educativo. Essa serve a controllare costantemente il progresso dello studente al fine di adattare meglio l'istruzione. A differenza della valutazione tradizionale, è una valutazione fondata sull'osservazione e sul giudizio; vale a dire: si osservano i risultati di un'attività autentica (i compiti e la prestazione sono scelti per la loro analogia con compiti reali) e si dà valore alla sua qualità (attraverso indicatori che descrivono la bontà o qualità della prestazione).

L'uso delle tecnologie didattiche ed educative

Troppe persone vedono le tecnologie dell'istruzione e della comunicazione ad uso didattico come un sistema inutile che mira a sostituire gli esperti disciplinari e gli stili di insegnamento riflessivo; e che viene gestito soprattutto da tecnocrati piuttosto che da insegnanti. In realtà le TIC offrono alternative significative al modo tradizionale di insegnamento e di valutazione. La *formazione a distanza*, considerato come "ambiente formativo tecnologico" comprensivo di forme di didattica a distanza e di apprendimento on-line, permette una interazione tra l'apprendimento trasformativo del sé professionale e sociale nell'organizzazione *locale* e le esigenze e le scelte di un apprendimento autodiretto, possibile con l'accesso libero alla rete *globale* delle informazioni e delle conoscenze. Si può aprire in questa dimensione una sfida competitiva virtuosa tra le modalità con cui la formazione aiuta il miglioramento educativo e organizzativo nelle strutture scolastiche di un territorio provinciale, regionale, dell'intero Paese, degli Stati della Comunità Europea, fino al livello mondiale. E sarà una sfida governata dagli stessi professionisti dell'istruzione in grado di ricercare direttamente non solo le informazioni in una *sitografia* istituzionale o le conoscenze in una rete semantica¹¹ digitale della letteratura specialistica e delle risorse remote dei centri di ricerca scientifica e degli esperti più prestigiosi a livello internazionale, ma anche la partecipazione a progetti e network nazionali ed europei. PuntoEdu di Indire rappresenta una esperienza formativa di valore internazionale nella formazione in servizio del personale della scuola italiana. Sarà così possibile combinare sviluppo personale e adattamento socio-professionale ovvero una formazione allo stesso tempo *psicologicamente progettuale* e *socialmente utile*. Naturalmente questo significa superare la visione e la pratica di una FAD tradizionale, consistente in una costosa produzione industriale di corsi di materiali audiovisivi e multimediali e loro erogazione per una improbabile autoistruzione individuale, attraverso altrettanto costose

piattaforme proprietarie. Il valore formativo della FAD di terza generazione sta, invece, nelle attività formative on-line, sincrone e asincrone e quindi nelle comunità virtuali di apprendimento e/o di lavoro. Oltretutto gli “ambienti di apprendimento on-line” sono *open source*, le applicazioni sono *free* e i costi veri riguardano le nuove professionalità, ancora rare, di *progettista di formazione*, di *tutor di rete*, di *web master*. Le innovazioni “innescate” dalle tecnologie possono operare cambiamenti significativi nel sistema didattico universitario, se i docenti acquisiranno non soltanto abilità tecniche – l’uso del computer e di Internet si impara “a casa” come risposta a nuovi bisogni di comunicazione quotidiana – ma tre tipologie di competenze: *progettuali* per organizzare ambienti integrati di apprendimento (face to face, in action, on line); *metodologico-didattiche* per gestire esperienze educative simulate; *linguistico-espressive non solo* per produrre materiali multimediali-interattivi, quanto soprattutto per dialogare e “conversare” con gli allievi in specifici ambiti del sapere.

Sviluppare stili esperti di insegnamento e di apprendimento

Migliorare l’insegnamento richiede un considerevole sviluppo professionale da parte dei docenti. È quindi importante che le università mantengano centri o unità per lo sviluppo professionale integrato ed esperto della didattica e della ricerca educativa, e che provvedano a fornire questo aiuto. Invece molte università hanno ridotto o chiuso tali centri nel poco lungimirante tentativo di ridurre i costi. Questa azione corrisponde ad alleggerire un aereo in difficoltà gettando fuori dalla carlinga proprio i medici nel momento in cui il pilota ha un infarto.

Ciò che intendiamo proporre dunque, per la qualificazione della didattica universitaria nel nostro Paese è un “passaggio al futuro”: tutto ciò richiede, certo, consapevolezza pedagogica; ma ancor più disponibilità al confronto e al cambiamento nei *luoghi* e negli *attori* della formazione universitaria. Allorché ci si confronta con questa sfida, occorre abbandonare l’ideologia della protezione e della chiusura a favore della contaminazione culturale e sociale.

Riferimenti

- Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Casciotti, C. T. (2005). *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*. Roma: Fondazione CRUI.
- CNSVU (2002). *L’evoluzione del sistema di valutazione negli ultimi 10 anni*. *Atenei*, 1.
- Comacchio, A., Pastore, A. (2005). La creazione del ruolo di manager didattico. In Casciotti C. T., *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*. Roma: Fondazione CRUI.
- Commission of the European Communities (2001). *The Regional Dimension of the European Research Area*. Brussels, COM 549 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2014].
- Commission of the European Communities (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels COM 58 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2014].
- Commission of the European Communities (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education research and innovation*. Brussels, COM 208 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2014].
- Commission of the European Communities (2008). *Summary report of the Peer Learning*

- Activity on Circling the Knowledge Triangle from the perspective of education: the added value in better connecting Higher Education to Research and Innovation.* Disponibile su http://www.kslll.net/Documents/PLA_Circling%20the%20Knowledge%20triangle_June%2008_final%20report.pdf [Data di accesso: marzo 2014]
- Commission of the European Communities (2009). *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. Brussels, COM 158 def. Disponibile su <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it> [Data di accesso: marzo 2013].
- Commission of the European Communities (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's Higher Education System*. Brussels, COM 567 def. Disponibile su <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF> [Data di accesso: marzo 2014].
- De Ridder-Symoens, H. (2006). Le patrimoine intellectuel des universités anciennes d'Europe. In Sanz, N., Bergan, S. (eds), *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Del Negro, P. (2002). *L'Università di Padova. Otto secoli di storia*. Padova: Signum.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1996). Emergence of a triple helix of university-industry-government relations. *Science and Public Policy*, 23 (5), 279-286.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000a). Le "Mode 2" et la globalisation des systèmes d'innovation "nationaux": le modèle à Triple hélice des relations entre université, industrie et gouvernement. *Sociologie et sociétés*, 32 (1), 135-156.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000b). The dynamics of innovation: from national systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
- European Commission. Disponibile su http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/m-unster_en.pdf [Data di accesso marzo 2014].
- European University Association (2008). *European Universities' charter on lifelong learning*. Disponibile su <http://www.eua.be> [Data di accesso: marzo 2014].
- Finocchietti, C. (2003). *La Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli*. In *Collana doc CIMEA*, 113. Roma: Fondazione RUI.
- Galliani, L. (2010). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. In: *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione*. Padova, 3-4 dicembre 2008 (pp. 79-88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (2010), (eds). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation" [on line]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), 3-7. Disponibile su <http://www.cairn.info> [Data di accesso marzo 2014].
- Godin, B. (1998). Writing Performative History: The New New Atlantis? *Social studies of science*, 3 (28), 465- 483
- Godin, B., Gingras, Y. (2000). Impact de la recherche en collaboration et rôle des universités dans la production des connaissances. *Sciences de la Société*, 49, 11-26.
- Grimaldi, A. (2000), (ed). *La proposta Isfol sui profili professionali per l'orientamento*. Milano: Isfol, Strumenti e Ricerche, FrancoAngeli.
- Grimaldi, A. (2003), (ed). *I professionisti dell'orientamento - Informazione, produzione di conoscenza e modelli culturali*. Milano: Isfol, Strumenti e Ricerche, FrancoAngeli.
- Grossetti, M. (2000). Sciences et demandes sociales au tournant du siècle. *Sciences de la Société*, 49, 3-10.
- Hessel, L. K., van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: a literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37, 740-760.
- Le Boterf, J. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Leydesdorff, L., Meyer, M. (2006). Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems: introduction to the special issue. *Research Policy*, 35 (10), 1441-1449.

- Mialaret, G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. Torino: Loescher.
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE, économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, 68-73.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2008a). How can evaluation fail? The case of Italian Universities. *Quality in Higher Education*, 14, 157-173.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri M., (2008b). The fifteen year evaluation experience in Italian universities with its crisis factors and a desire for Europe. In Beso a. Et al. *Implementing and using quality assurance: strategy and practice. A selection of papers from the 2st european quality assurance forum* (68-73). Brussels: European Universities Association.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2008c). The risk of failure of controls and levers of change: an examination of two Italian public sectors. *Journal of Accounting & organisational change*, 4, 5-26.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2008d). The structure and significance of the Italian research assessment exercise (vtr). In Mazza, C., Quattrone, P., Riccaboni, A., (Eds), *European Universities in Transition* (221-236). Cheltenham: Elgar.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. (2009). Why do controls fail? Results of an Italian survey. *Critical Perspectives on Accounting*, 20, 933-943.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Munari, A. (2002). Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo. In Galliani L. (ed). *Educazione versus formazione: processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: ESI.
- Munari, A. (2011). Scienze umane e saperi d'impresa. In Frison D. (ed), *Dialogo università-impres: quale contributo dalle scienze umane?*. (13-33). Napoli: ESI.
- Newman, J. H. (2008). *The idea of a university defined and illustrated: in nine discourses delivered to the Catholics of Dublin* (Ed. Originale 1852) [on line]. Project Gutenberg Ebook. Disponibile su <http://www.gutenberg.org> [Data di accesso marzo 2014].
- Olivier-Outard, F. (2003). La dynamique d'un double héritage. Les relations université-entreprise à Strasbourg [on line]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (148), 74-82. Disponibile su <http://www.cairn.info> [Data di accesso marzo 2014].
- Pestre, D. (1997). La production des savoirs entre académies et marché - Une relecture historique du livre: «The New Production of Knowledge», édité par M. Gibbons [on line]. *Revue d'économie industrielle*, 79, 163-174. Disponibile su <http://www.persee.fr> [Data di accesso marzo 2014].
- Prigogine, I., Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Sanz, N., Bergan, S. (2006), (ed). *Le patrimoine des universités européennes*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Science-to-Business Marketing Research Centre (2011a). *The State of European University-Business Cooperation*.
- Science-to-Business Marketing Research Centre (2011b). *30 good practice case studies in University-Business Cooperation*. European Commission. Disponibile su http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/st-udies/munstercase_en.pdf [Data di accesso marzo 2014].
- Stracca, L. (1979). *L'università e la sua storia*. Torino: ERI.
- Swedish National Agency for Higher Education (2009). *The Knowledge Triangle Shaping the future of Europe*. <http://www.hsv.se/download/18.726d1204123dc555ee67ffe233/0926R.pdf> [Data di accesso: marzo 2013].
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice: a brief introduction*. [Online] [Data di accesso: marzo 2013]. from <http://wenger-trayner.com/theory/>