



RIFLESSIONI CONCLUSIVE



Umberto Margiotta, Juliana Elisa Raffaghelli

Ripensare l'internazionalizzazione nei contesti di formazione della società fluida

Re-thinking internationalisation within learning contexts of fluid society

CAMBIAMENTO SOCIALE E TECNOLOGICO E DIBATTITO EDUCATIVO

Soltanto dieci anni fa, la semplicità di incontrarsi ogni giorno nella rete, sperimentare la "presenza virtuale", emotivamente coinvolgente e motivante, sarebbe stata impensabile. Attraverso il caso di studio MIFORCAL è stato evidenziato come persone che non avrebbero mai avuto l'opportunità di condividere conoscenze esperte sulle proprie pratiche e di collaborare sono state in grado di farlo, creando sistemi di attività umana estesi in reti internazionali ed interculturali, attraverso l'uso del Web

Poiché ogni società ha generato modelli educativi dove vi è dialogo fra tecnologia ed educazione, i dibattiti che si generano all'interno delle scienze dell'educazione oggi, considerando i cambiamenti tecnologici e sociali epocali –, potrebbero dar forma soltanto a pratiche educative del domani. Mentre Vygotskij generava una teoria sui processi di apprendimento, che avrebbe sconvolto le pratiche educative 50 anni dopo, la società industriale perfezionava un modello educativo che si fondava sui principi contrastati dal socio-costruttivismo vygot-skiano; modello che si addiceva meglio agli assetti sociali necessari per mantenere in piedi quelle innovazioni che facevano parte del mondo in cui viveva Vygotskij.

Qualcosa di simile forse è in essere nella ricerca educativa contemporanea.

I contributi che compongono questa opera collettiva sul percorso di internazionalizzazione MIFORCAL hanno quindi tentato una riflessione pedagogica sui processi di internazionalizzazione – mediati dalle tecnologie – e sul loro impatto formativo, con la speranza che questo tipo di riflessione possa allinearsi a tanti altri sforzi di ricerca educativa per promuoverne un posizionamento critico che consenta la ricostruzione delle pratiche pedagogiche nei nuovi scenari internazionali ed interistituzionali, fondandosi su una maggiore consapevolezza della propria entità culturale, e cioè, insieme, del proprio *kairos* e *chronos*.

Il punto di partenza dell'indagine è stato la tematizzazione delle conseguenze che il nuovo nomadismo geografico ed elettronico della società fluida comporta per i sistemi educativi, come fenomeni che generano costantemente nuove pratiche, le quali sono spesso prive di una riflessione pedagogica profonda ed integrata, con settori disciplinari di ricerca educativa che crescono qua e là, in modo frammentario, isolato. Ciò che sembra mancare sono assunti pedagogici

che consentano di spiegare certi fenomeni -processi di apprendimento/insegnamento nella società della tarda modernità- con termini nuovi, non estrapolati dalle vecchie realtà. È in questo senso che gli studi introdotti attraverso la riflessione realizzata su una pratica – quella dei percorsi sperimentali MIFORCAL – che sin dall’inizio ha cercato di essere trasformativa, si è mossa in primo luogo verso l’analisi teorica, per poi analizzare prassi e metodologie che in più punti interrogano le situazioni di cambiamento fondamentale registrate in contesti internazionali di apprendimento adulto e di formazione.

L’obiettivo, che ci sembra realizzato, è consistito nel fornire uno strumento e una traccia per ripensare *i processi di insegnamento ed apprendimento nei contesti proposti dalla società moderna e dentro le istituzioni della modernità.*

Lo sforzo iniziale di ogni contributo, per tanto, è stato quello di raccogliere e di ripensare analiticamente gli elementi che promuovono un tale ripensamento, per inoltrarsi nei *nuovi processi di apprendimento/insegnamento tipici della società fluida*: un apprendimento mobile, un apprendimento in rete e a trama di rete, un apprendimento che attraversa contesti locali e – nel dialogo con diversi attori, situazioni, spazi – negozia nuovi significati e nuovi valori *per entro contesti culturali allargati*. Insomma, un apprendimento che va oltre la relazione pedagogica classica di chi insegna e di chi apprende in un luogo tipico formale, determinato da certe coordinate socioculturali statiche, e che piuttosto promuove la nozione di *apprendimento ubiquo* facente parte di percorsi individuali di ricerca del sé, in una società *iperriflessiva* (Giddens, 1991).

Il ripensamento del contesto di apprendimento e del concetto di ambiente di apprendimento porta a considerare gli elementi fondanti una nuova teoria formativa per l’era della mobilità (oltre i dispositivi tecnologici connessi; oltre le reti internazionali connesse).

Il necessario punto di partenza è costituito da un’analisi documentale che ha portato a descrivere gli scenari sociali ed educativi della società fluida che stanno generando nuovi contesti di apprendimento, attraverso l’analisi delle metafore di rottura, allargamento, attraversamento di confini dei tradizionali contesti di apprendimento (soprattutto quelli istituzionali). Si è particolarmente focalizzata la questione della mobilità studentesca a livello dell’istruzione superiore, come elemento più evidente dei processi di internazionalizzazione e quindi di attraversamento *reale* oltreché simbolico di confini.

Ne è conseguita poi una considerazione teorica dei contesti di apprendimento generati dai processi di internazionalizzazione. In primo luogo, e partendo dalla disamina delle linee di pensiero del socio-costruttivismo e della teoria dell’attività, è stato considerato che in tali contesti interagiscono diversi sistemi di attività umana, Qui gli attori costruiscono, ricostruiscono e diffondono significati, generando, in modo continuo ed esponenziale, conoscenza pratica e concettuale, che fa riferimento a modelli culturali diversi, *ad un continuo processo di meticciamiento culturale che genera “terzi spazi simbolici” con riguardo a posizioni culturali attuali. Più che di un dialogo interculturale ed internazionale nel quale il prefisso “inter” richiama entità statiche, i processi di internazionalizzazione indicano uno spazio nel quale le culture si modificano nel momento stesso che interagiscono, per produrre innovazione. Tale tendenza costituisce sicuramente una opportunità rilevante per il ripensamento dell’intervento formativo*

come leva strategica dei processi di sviluppo: e a questo riguardo risulta rilevante la discussione teorica introdotta da Engeström sul ruolo del sistema di attività nella risoluzione dei problemi posti dalla diade apprendimento/sviluppo. Infatti, adottando gli elementi della “*Activity Theory*” e gli ultimi sviluppi del modello di apprendimento per espansione (AT di 3° generazione), è stato possibile comprendere la relazione che intercorre tra contesto, processi di apprendimento e sviluppo dei sistemi di attività umana, i quali non sono più circoscrivibili nella sola realtà locale, ma risultano dislocati in reti *iperlocali*. In esse, diversi sistemi di attività interagiscono nel condividere un oggetto di attività comune al quale si dà il nome di *runaway object*. Ne consegue che il contesto non può più restare collegato ad una realtà *fisica*. *Esso stesso si fa realtà simbolica*, che attraversa e fa da sfondo alle relazioni fra i diversi sistemi di attività.

I sistemi di attività integrati, a questo punto, si caratterizzano come *runaway object*, e la formazione diventa una leva strategica per ripensare le relazioni interistituzionali che concorrono alla predisposizione di nuovi contesti di apprendimento, pone problemi non indifferenti alla necessità di ogni società di pianificare gli interventi educativi, affinché questi ultimi non si disperdano nel caos delle interazioni, ma invece riescano a cogliere i percorsi più virtuosi, le reti più innovative. Noi pensiamo che si debba ormai riconoscere come “*Contesto Culturale Ristretto*” quel tipo di contesto di apprendimento generato dal tipo di modello che possiamo indicare come *curricolare*; mentre i nuovi modelli di accesso all’informazione generati dalla società fluida non possa non essere riconosciuti in altro che come “*Contesti Culturali Allargati*”. E cioè contesti dove la conoscenza si costruisce nella rivisitazione critica e partecipata delle multi-appartenenze e della conoscenza proposta e condivisa come punto di partenza negli interscambi e nelle negoziazioni di reciprocità.

A questa dimensione si lega strettamente la questione della sostenibilità educativa che si legge soprattutto attraverso l’impatto nella formazione di un’identità professionale *glocal*, in grado di pensare globale ma agire locale; una professionalità che si muove quindi fra riflessione e pratica trasformativa.

La generazione di conoscenza rappresenta da questo punto di vista, più che un problema, una opportunità per i sistemi di attività entro reti sociali interistituzionali ed internazionali. Considerando che le aule internazionali si sviluppano sostanzialmente in rete, il concetto originale di conoscenza condivisa dovrebbe essere riconsiderato e riformulato alla luce di contesti le cui frontiere sono permeabili simbolicamente: non si tratta più di un dialogo fra insegnanti e studenti, che circoscrive un luogo topico e risponde ad un curriculum. Le interazioni, invece, portano ad una co-costruzione ipertestuale e ipermediale nella quale la conoscenza si propone come un flusso continuo, caratterizzato dai molteplici luoghi nella rete, dalle trame relazionali fra le diverse posizioni nella rete, dagli attori chiave che intervengono in un sistema complesso di attività.

Le comunità di apprendimento *glocal* sviluppano così la propria attività formativa costruendo macrodiscorsi di classe (Constantino, 2006), che contengono micro-dicorsi di complessità diversa con riguardo alla presentazione del discorso altrui e all’intertestualità manifesta.

Il passaggio fondamentale che ci è parso di dover svelare è stato quello di spiegare come agisce l’imbricazione fra questo tipo di operazioni cognitivo-emotive all’interno del sistema di attività e le azioni discorsive e le modulazioni

intertestuali associate. Soltanto un'analisi del discorso generato all'interno del processo di apprendimento può darci la sicurezza della transizione espansiva, nella misura in cui sia possibile descrivere e spiegare come i soggetti della comunità glocal siano in grado (o meglio *maturino la capacità di*) di generare *testi* che dimostrano la presenza di un nuovo contesto negoziato. E cioè in che modo i soggetti della suddetta comunità *interpensano*, in un processo ricorsivo di condivisione di conoscenza. Tuttavia questa presa di posizione da parte degli attori coinvolti in un processo siffatto produce trasformazioni non solo sull'identità culturale e professionale "in vista", ma anche sulle pratiche trasformative che la rendono via via possibile. E ciò richiama necessariamente una riflessione critica sul sapere insegnato, o meglio, sul sapere al quale si ha accesso, modalità che, in un futuro di sistemi educativi (e soprattutto di istruzione superiore *networked*) diventerà cruciale per una vera e propria *interdipendenza planetaria*.

IL RIPENSAMENTO DELLE PRATICHE

Un primo aspetto sul quale i diversi contributi di questa opera collettiva vuole incidere è quello del ripensamento dei processi di internazionalizzazione come ambiti che, diffondendosi, richiedono l'acquisizione di metodologie formative specifiche che portino allo specifico riconoscimento di competenze e conoscenze in un contesto di apprendimento, che come abbiamo tentato di sottolineare attraverso la presente ricerca, si allarga. Il caso MIFORCAL può essere considerato atipico, sia per il *modus operandi* scelto nell'implementazione del processo di internazionalizzazione (a forza centrifuga, processuale, partecipata), che per le caratteristiche della rete (eurolatinoamericana, con la condivisione multi linguistica di ambienti di collaborazione ed apprendimento in italiano, spagnolo e portoghese).

Intanto, la letteratura di ricerca individua tre tipi di modelli di internazionalizzazione (Soderqvist & Parsons, 2005; Teichler, 2006):

- a) L'internazionalizzazione come opportunità di finanziamento di una istituzione universitaria.
- a) L'internazionalizzazione come modalità di un dato Ateneo (o reti di atenei) per risultare più competitivi ed attraenti.
- a) L'internazionalizzazione come strategia di sviluppo attraverso una visione di regionalizzazione e formazione interculturale.

Contrariamente a quanto si possa pensare, il primo tipo, risulta essere il più diffuso ed il primo a comparire: in effetti, le università della rete anglofona da più tempo promuovono strategie di arruolamento di studenti internazionali come modalità di sopravvivenza dei propri atenei in una situazione di crisi dei contesti interni, o di una crescita importante delle istituzioni che richiedono un tipo di economia di scala per mantenere l'eccellenza di certi servizi (come, particolarmente, è il caso della ricerca ad alto livello).

In questo tipo di internazionalizzazione, si intrecciano discorsi sull'apertura delle politiche di reclutamento dell'ateneo nonché della formazione di accademici e ricercatori esterni al proprio modello, attraendo così una forte quantità di studenti internazionali interessati a particolari aspetti del modello formativo. Come possiamo immaginare, questo tipo di modalità di internazionalizzazione non

consente una rivisitazione del curriculum, né tanto meno del modello formativo. Tuttavia – e considerando le tradizioni di ricerca empirica negli Atenei anglo parlanti – esiste tutta una linea di analisi sull’impatto culturale che gli studenti internazionali soffrono nell’adattamento alla lingua e alle condizioni di vita del paese, con una offerta formativa a supporto di tale condizione. Negli ultimi anni, questa situazione sta portando, in ogni caso, ad una riflessione interculturale che inizia ad incidere sui modelli formativi, dal basso verso l’alto (Kushner & Karim, 2004). Dentro questa forma di internazionalizzazione, esiste la presenza di un gruppo “entrante” nel mercato dell’internazionalizzazione, che si serve intelligentemente sia della proprio posizionamento di vantaggio linguistico, culturale, paesaggistico, sia dei fondi a disposizione – in particolare i flussi di fondi europei – per l’apertura di corsi a gruppi crescenti di studenti internazionali. Questo è il caso, per esempio, degli Atenei spagnoli, irlandesi, e fuori dall’UE, neozelandesi ed australiani, con trend in aumento di studenti internazionali.

Il secondo tipo di processo di internazionalizzazione, si presenta in aree molto mirate di sviluppo istituzionale, come modalità per potenziare l’immagine istituzionale e quindi l’affluenza di corsisti da un mercato interno, ed in modo molto particolare e selettivo, da gruppi di corsisti internazionali. Di norma, queste università potenziano anche l’uscita all’estero dei propri ricercatori ed accademici, per generare reti internazionali specifiche in aree di eccellenza. Un caso tipico di questo tipo di modello è l’Istituto Politecnico di Monterrey (Messico), nonché quello di molti atenei nei paesi in via di sviluppo; la rete francofona, per esempio, mantiene stretti collegamenti con stati ex-colonie, con questa modalità. In questo modo, le università mantengono alta la propria immagine, senza aprire completamente il proprio ateneo alle difficoltà di gestione di studenti internazionali. Le reti internazionali, inoltre, rendono più facili i vincoli di potere e gestione di risorse nell’ambito territoriale, poiché danno prestigio all’università in questione. In questi casi risulta molto difficile la discussione partecipata sui modelli formativi e curriculum, in quanto spesso tali Atenei riportano all’interno dei propri organi modus operandi foranei, come processo di “*internationalisation at home*”.

Per ultimo, il terzo tipo di internazionalizzazione potrebbe essere quello dove inquadrare il caso MIFORCAL studiato, come spazio di tensione per la generazione di un valore superiore alla somma delle parti interagenti per sostenere un’offerta formativa. E cioè parti interagenti diverse cooperano reciprocamente tra loro per ottenere un nuovo, terzo spazio, di riflessione e ricerca sulla figura professionale che si voleva promuovere. In futuro, in effetti, le reti ERASMUS MUNDUS costituiscono un esempio dello sforzo europeo teso a diventare scenario di cambiamento ma anche osservatorio di buone pratiche di internazionalizzazione, si orienteranno verso questo tipo di complessi equilibri formativi. Vi è però ancora moltissima strada da percorrere per quanto riguarda la modellizzazione dei processi di cooperazione interateneo (internazionali). E tuttavia, se da una parte sarà importantissima la predisposizione all’adozione di misure comuni in processi di regionalizzazione (come il Processo di Bologna), dall’altra, le strategie formative ed i servizi forniti agli studenti internazionali, nonché la formazione e il potenziamento delle risorse umane all’interno delle Università, dovranno rispecchiare modelli di offerta e negoziazione della conoscenza insegnata, tali da generare percorsi di valorizzazione della cultura locale; e dunque do-

vranno attivare processi di mediazione pedagogica e culturale che consentano l'inserimento dell'altro come componente di rivisitazione di proprie pratiche e modelli, ben oltre la semplice prospettiva di mercantizzazione del sapere. In tal modo, la mobilità, che è il primo passo di un percorso di internazionalizzazione, non sarà più vista come semplice risorsa, per le università che ricevono gli studenti internazionali, ma come opportunità di miglioramento di piani di studio e di dialogo con le realtà altre per una vera incidenza dell'investimento in formazione superiore sul territorio di appartenenza.

La tabella della pagina seguente presenta un confronto degli elementi di cooperazione interistituzionale che consideriamo necessari per l'implementazione di processi di internazionalizzazione formativa.

Risulta evidente come questa schematica descrizione, all'interno della quale possiamo collocare il nostro modello formativo, indichi il livello di complessità della tematica e delle possibilità di futura esplorazione sia a livello di pratiche che di ricerca, nei diversi livelli dell'analisi organizzativa e istituzionale, dei processi di *instructional design*, delle metodologie specifiche di mediazione pedagogica e culturale, dell'analisi degli ambienti di apprendimento e delle interazioni, nonché dei profili formativi in uscita e loro sistematica certificazione. D'altro canto, appare fondamentale dedicare una approfondita riflessione alle modalità di interazione fra virtuale e vitale nelle reti di cooperazione internazionale, promuovendo le modalità più economiche per associare diversi spazi formativi in una linea di sviluppo temporale (personale) documentabile e riconoscibile.

Questo aspetto in sé aprirà, come abbiamo stimato in questo nostro contributo, una intera pagina per la ricerca sui processi di internazionalizzazione.

	Internazionalizzazione come...		
	<i>A-Opportunità di finanziamento di una istituzione universitaria</i>	<i>B-Modalità di un dato Ateneo (o reti di atenei) per risultare più competitivi ed attraenti</i>	<i>C-Strategia di sviluppo attraverso una visione di regionalizzazione e formazione interculturale</i>
Caratteristiche principali	Internazionalizzazione integrata all'insegnamento e la ricerca, flussi in entrata. Finanziamento di attività di ricerca di alto livello con reclutamento massivo nei corsi inferiori Il mondo "globale" o sviluppato (rete linguistica ed economica dove l'università è inserita) come mercato di lavoro del futuro laureato Modello favorito dalle autorità nazionali Attenzione a processi di regionalizzazione (Bologna Process) Offerta Formativa in lingua Inglese Finanziamento privato o progetti di cooperazione di alto livello (7mo Programma Quadro)	Internazionalizzazione come fenomeno nuovo Opportunità di crescita istituzionale legata ad un contesto di crescita regionale e cooperazione transazionale finanziata (UE) Vantaggio tratto da particolari situazioni logistiche, linguistiche, culturali che attraggono gli studenti Posizionamento nel territorio come interlocutore autorevole, attraverso l'internazionalizzazione Reti di internazionalizzazione mirate in punti di forza della strategia di sviluppo istituzionale dell'Università	Internazionalizzazione come fenomeno nuovo o in corso Opportunità di rafforzamento di legami culturali in reti di cooperazione educativa internazionale Mobilità: bilancio equo fra Incoming e Outgoing; reti di ricercatori che evolvono in modelli di sviluppo a rete collaborativa Internazionalizzazione come fine per la rivisitazione dei modelli formativi Multilinguismo, valorizzazione delle multi appartenenze culturali
Razionalità	Mobilità di accademici e ricercatori finanziata in reti specifiche di ricerca e sviluppo Mobilità in entrata di studenti internazionali Modello attraente e competitivo	Importanza delle figure di management dell'internazionalizzazione, e di progettazione europea Interlocuzione con il territorio per l'ottenimento di fondi congiunti di sviluppo in reti internazionali	Importanza dello sviluppo di reti di collaborazione accademico-scientifica che si focalizzano su tematiche di cruciale importanza per uno spazio culturale condiviso quanto per le ricadute sul territorio
Mete Istituzionali	Assicurare finanziamenti per la ricerca di alto livello	Miglioramento dell'Immagine, attrattività locale	Approfondimento di un modello formativo allargato, valorizzazione della propria cultura in un ambito internazionale
Conseguenze critiche di questo tipo di razionalità	Rigidità del modello formativo, mancanza di percezione della diversità se non come risorsa	Percorsi di nicchia, importazione non critica di modelli e saperi	Possibile "congelamento" nella complessità dei rapporti con bassa produttività
Fattori necessari per la tenuta del modello	Economia di Scala Management Efficace Uso di Tecnologie Innovative (piattaforme e servizi)	Relazioni personali, Capacità Manageriale Uso efficace di Tecnologie attraenti (multimedialità, Design)	Orientamento neومانista Fiducia in un modello di interdipendenza planetaria Uso efficace di Tecnologie Inclusive (semplicità e usabilità)
Tipo di Identità Professionale Promossa	Professionalità aggiornata, occupato in ambiti istituzionali centrali con riguardo a relazioni internazionali centro-periferia, o collocato in stretta comunicazione con tali ambiti. Produttore (centro) o Riproduttore primario di innovazioni centrali (periferia).	Professionalità di alto status, "portavoce" internazionale nell'ambito locale periferico. Riproduttore primario di innovazioni centrali (periferia)	Professionalità riflessiva e critica, riconosce le multi appartenenze in sé. Impegnato in processi di innovazione che puntano a ibridazione di pratiche e discorsi di altri attori (singoli ed istituzionali) con i quali collabora e si confronta.

Fonte: elaborazione propria in base a Thys-Clément & Wilkin (1998); Sodervqist & Parsons (2004); Teichler (2006); Iasevoli (2006); Knight. (1999)

Bibliografia

- IASEVOLI G., *La nuova formazione per la nuova internazionalizzazione. Università e processi di internazionalizzazione*. Milano: Franco Angeli, 2006.
- Knight J., *Internationalisation of higher education services: the implication of GATS*. The observatory of borderless Higher Education, Londra, 1999. http://200.229.43.1/imagadb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20060214115610.pdf, accesso 9 Dicembre 2009
- Kushner C. & Karim A., *Study Abroad at the University Level*, in Landis et al. (a cura di), *Handbook of Intercultural Training, 3rd Edition*, Londra: Sage, 2004.
- Soderqvist M. & Parsons C., *Effective Strategic Management of Internationalisation*, EAIE (European Association for International Education) occasional paper 18, 2006, pp 1-56, 2004.
- Teichler U., *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2006.
- Thys-Clément F. & Wilkin L., *Strategic management and universities: outcomes of a European survey*. Higher Education Management, 10:1, 13-27, 1998.

L'IDEA ISPIRATRICE

Il **Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata** nasce dalla volontà dei 4 Atenei del Veneto di assicurare un presidio unitario alla ricerca sulle didattiche disciplinari e alla formazione continua e avanzata del personale scolastico e formativo.

- L'Università Ca' Foscari di Venezia,
- L'università IUAV di Venezia,
- L'università degli Studi di Padova;
- L'università degli Studi di Verona;
- La Scuola di Specializzazione Interateneo per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria del Veneto.

Sono inoltre invitati a farne parte la Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale.

L'idea che ha ispirato l'istituzione del centro è strettamente connessa all'opportunità di promuovere:

- lo **sviluppo della ricerca didattica e della formazione avanzata**;
- la **collaborazione scientifica fra docenti e ricercatori** degli Atenei del Veneto e la Scuola Veneta, per assicurare soglie di qualità nell'insegnamento e nella formazione;
- il **coinvolgimento attivo di altri importanti stakeholder** del sistema formativo e più in generale dei sistemi territoriali del Veneto

QUALI SONO I PRINCIPALI ORGANI DEL CENTRO

Sono organi del Centro:

- **Il Comitato di Gestione:** con il compito di definire le strategie di sviluppo, gli obiettivi e i programmi da attuare, nonché la verifica della rispondenza dei risultati della gestione alle direttive generali stabilite.

Componenti

Fanno parte del Comitato di Gestione due rappresentanti per ciascuno degli Atenei convenzionati, il Direttore della SSIS o un suo delegato, due docenti del Consiglio SSIS.

IUAV: Prof. Fiorenzo Bertan; Prof.ssa Donatella Calabi;

Università di Padova: Prof. Luciano Galliani; Prof. Cesare Voci

Università di Verona: Prof.ssa Luigina Mortari; Prof. Enrico Gregorio

Università Ca' Foscari: Prof. Umberto Margiotta; Prof. Paolo Balboni

SSIS: Prof. Carmelo Majorana, Prof.ssa Ester Piccinni, Prof. Ferdinando Luigi Marcolungo

- **Il Presidente:** è eletto dal Comitato di Gestione e nominato dal Rettore dell'Università sede amministrativa del Centro, presiede il Comitato stesso e la Giunta, rappresenta il Centro ed è responsabile della sua attività scientifica;

Il Presidente nominato per il triennio 2009-2012 è il Prof. Umberto Margiotta.

- **La Giunta:** coadiuva il Presidente nel predisporre le proposte operative nelle materie di competenza del Comitato e nel curare l'attuazione delle Deliberazioni del Comitato stesso.

Componenti

La Giunta è composta dal Presidente, dal Vice Presidente, dal Direttore della SSIS o da un suo delegato e dai tre responsabili di Sezione nominati dal Comitato di Gestione tra i suoi membri

Presidente: Prof. Umberto Margiotta

Vice Presidente: Prof. Ferdinando Luigi Marcolungo

Sezione Formazione Avanzata: Prof. Luciano Galliani

Sezione Alta Formazione Continua: Prof. Enrico Gregorio

Sezione per la Ricerca Didattica: Prof.ssa Ester Piccinni

Direttore SSIS: Prof. Carmelo Majorana

Segretario Amministrativo: Sig.ra Simonetta Polo

THE INSPIRING IDEA

The **Interuniversity Centre for Education Research and Advance Training** started out when the 4 Universities of Veneto decided to grant a unitary benchmark to research on learning and teaching and also on continuous and advanced education of teachers and school personnel

- ▀University of Ca'Foscari in Venice,
- ▀IUAV University in Venice,
- ▀University of Padua;
- ▀University of Verona;
- ▀Interuniveristy Specialisation School for Secondary School Teachers' training of Veneto (SSIS).

The Veneto Region and the Regional School Bureau are also invited to join in.

The idea that inspired the constitution of this centre is tightly bound to the chance to promote:

- ▀ The **development of learning research and advanced education**;
- ▀ The **scientific collaboration between the teachers and researchers** of the Universities of Veneto and the Veneto School to grant high quality teaching and learning;
- ▀ The **active involvement of other important stakeholders** of the educational system and, more generally, of the local systems in Veneto.

THE MAIN BODIES OF THE CENTRE

The Centre's bodies are:

- ▀ **The Management Committee:** it has the task to define development strategies, set objectives and programmes to be implemented as well as to assess that the management results achieved are in line with the general guidelines established.

Members

Two representatives of each associated University, the Head of SSIS or a delegate and two professors of the SSIS council are members of the Management Committee.

IUAV: Prof. Firenze Bertan; Prof.ssa Donatella Calabi

University of Padua: Prof. Luciano Galliani; Prof. Cesare Veci

University of Verona: Prof. Luigina Mortari; Prof. Enrico Gregorio

University of Ca' Foscari: Prof. Umberto Margiotta; Prof. Paolo Balboni

SSIS: Prof. Carmelo Majorana, Prof. Ester Piccinni, Prof. Ferdinando Luigi Marcolungo

- ▀ **The President:** s/he is elected by the Management Committee and the chancellor of the university where the administrative offices of the Centre are located. S/he chairs the Committee itself and the Council and also supervises its scientific activities;

The Presidente elected for the three-year period 2009-2012 is Prof. Umberto Margiotta.

- ▀ **The Council:** It helps the President in working out proposals for action in the fields of competence of the Committee and in the implementation of the Deliberations of the Committee.

Members

The Council's members are the President, the Vice President, the Head of SSIS or a delegate and the three section managers chosen among the members of the Management Committee.

President: Prof. Umberto Margiotta

Vice President: Prof. Ferdinando Luigi Marcolungo

Section for Advanced Education: Prof. Luciano Galliani

Section for Lifelong Advanced Education: Prof. Enrico Gregorio

Section for Learning Research: Prof. Ester Piccinni

SSIS Head: Prof. Carmelo Majorana

Administration: Sig.ra Simonetta Polo

CONTATTI

Address: Parco Scientifico e Tecnologico di Venezia, Edificio Lybra, Via delle Industrie 17/a,
30175 Marghera (VE), Italy

Phone: +390415094363, Fax: +390415094410,

e-mail: info@univirtual.it

Finito di stampare
nel mese di novembre 2010
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it