



# Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità

## Scholarship of Teaching and Learning for quality teaching and learning in Higher Education

---

Patrizia Ghislandi

patrizia.ghislandi@unitn.it

Juliana Raffaghelli

juliana.raffaghelli@unitn.it

Department of Psychology and Cognitive Sciences, University of Trento

### ABSTRACT

This article introduces the concept of SoTL, taking into consideration its evolution in the last 25 years within the context of educational research at international level. Beyond the definitions, it is highlighted the difficult situation regarding actual practices and concepts of good teaching. This is often linked to traditions of staff development where research has a higher status with regard to teaching. The article focuses next the policy context at European, International and Italian level; within this context, it is evident the urgent need of rethinking the quality of teaching. Drawing on this situation, we contend that SoTL can have momentum against the processes of response to crisis and institutional reforms in Higher Education, for it provides the basis to promote quality teaching (and the role of scholars) as a key factor of quality and innovation in Higher Education. Finally, it is also pointed out that there is a long way to go with regard to the implementation of SoTL as strategy, overcoming reluctance both at European and Italian level.

In questo articolo viene introdotto il concetto della SoTL (Scholarship of Teaching and Learning), considerando la sua evoluzione lungo gli ultimi 25 anni di ricerca educativa a livello internazionale. Oltre la definizione di SoTL viene messa in evidenza la situazione di difficile raggiungimento di uno scenario nel quale le strategie SoTL diventino realtà, poiché il docente universitario tende a seguire la tradizione e a confinare la didattica in una posizione secondaria rispetto alla ricerca; anche tenendo conto che l'insegnamento non è riconosciuto in alcun modo nella progressione di carriera o nella produttività professionale. L'articolo analizza poi il contesto di programmazione politica europeo, internazionale ed italiano, contesto nel quale si osserva un'urgente necessità di ripensare la qualità della didattica. Ciò che si tenta infine di dimostrare è che il contesto di crisi e conseguente riforma delle istituzioni universitarie richiede oggi più che mai l'implementazione di strategie in linea con la SoTL, considerando la didattica universitaria e il ruolo della professionalità accademica un pilastro fondamentale del cangiante scenario istituzionale dell'istruzione superiore. E tuttavia è ancora lunga la strada da percorrere e molte sono le resistenze, sia a livello europeo, sia a livello italiano.<sup>1</sup>

### KEYWORDS

SoTL, Quality, Higher Education.

SoTL, Qualità, Istruzione Superiore.

- 1 Note sulle autrici. Benché questo lavoro sia stato nella sua globalità condiviso e discusso dalle due autrici: Patrizia Ghislandi è autrice dei paragrafi: § 1. SoTL, 25 anni dopo; Juliana Raffaghelli è autrice in particolare dei paragrafi: §2. SoTL: una chiave di volta per le riforme dell'Istruzione Superiore in EU; 3. Conclusioni: SoTL, una solida base per costruire il futuro.

*We believe absolutely that improving the quality of teaching and learning in higher education can bring about a sea-change for Europe's future*  
(McAleese, 2013, p. 4)<sup>2</sup>

## 1. SoTL, 25 anni dopo

Nel 1990 Ernest Boyer, presidente della Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, una fondazione creata nel 1905 e con base a Stanford in California, scrive una monografia dal titolo "Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate" destinata ad avere un'ampia eco in tutte le università americane.

Fin dalla prima pagina l'autore dice: «Today undergraduate are aggressively recruited. In glossy brochures, they're assured that teaching is important,...that the general education is the core of the undergraduate experience. But the reality is that,...teaching is not rewarded, and faculty who spend too much time counseling and advising students may diminish their prospects for tenure and promotion<sup>3</sup> e più avanti the degree to which this push for better education is achieved will be determined, in large measure, by the way scholarship is defined and, ultimately, rewarded.»<sup>4</sup>

Dopo la pubblicazione del libro di Boyer è nato negli Stati Uniti un movimento che intende riportare al centro dell'attenzione della governance accademica e della docenza universitaria un reale interesse per il processo insegnamento apprendimento. E numerose sono le riviste scientifiche di settore che si occupano di questo tema. Oltre alla presenza di alcune organizzazioni che su questo argomento specificamente si impegnano, organizzando periodici convegni sull'argomento.<sup>5</sup>

In Europa l'Università affonda le sue origini e la sua ragione di esistere nell'insegnamento fin dalle scuole monastiche del sesto secolo, che nell'alto medioevo approdarono alla fondazione della Università di Bologna, basata sulla lectio magistralis di grandi studiosi. Ma l'interesse dei docenti universitari per l'insegnamento si è molto affievolito negli ultimi decenni proprio quando l'universi-

- 2 «Crediamo assolutamente che l'aumento della qualità dell'insegnamento e apprendimento nella educazione universitaria potrà portare una svolta radicale per il futuro dell'Europa» (trad. a cura delle autrici).
- 3 «Oggi gli universitari sono reclutati con campagne pubblicitarie aggressive. In brochure patinate li si assicura che l'insegnamento è importante...e che l'educazione è il cuore dell'esperienza di uno studente. Ma in realtà...l'insegnamento non è riconosciuto, e i docenti che passano troppo tempo consigliando e ascoltando gli studenti vedono diminuire le proprie speranze di promozione o di una cattedra» (trad. a cura delle autrici).
- 4 «Il grado in cui questo contribuisce a fare in modo che sia raggiunta una educazione migliore è determinato, in larga misura, dal modo in cui la scholarship dei docenti è definita e, in definitiva, premiata» (trad. a cura delle autrici).
- 5 Ne citiamo tre: The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, The Higher Education Academy. Si veda sitografia.

The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL) fu fondata nel 2004 da un comitato di 67 studiosi universitari provenienti da diversi paesi ed è al servizio di docenti, amministratori e studenti che si preoccupano del processo apprendimento insegnamento come di un serio lavoro intellettuale. ISSOTL organizza dal 2004 una conferenza annuale, a cui partecipano studiosi da una dozzina di nazioni

tà è passata da istituzione di élite a istituzione di massa obbedendo ai perversi meccanismi della carriera universitaria e al fatto che il tempo che il docente dedica ai suoi studenti è poco o per nulla riconosciuto. Ed è inutile parlare di migliorare la qualità dell'insegnamento se, in pratica, al tempo dedicato a questo scopo non viene, di fatto, riconosciuto alcun valore.

Dice Ramsden *From our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum* (Ramsden, 1992, p.187).<sup>6</sup> Lo stesso ragionamento si potrebbe applicare ai docenti. Perché impegnarsi nella didattica, se non viene mai presa in considerazione né all'atto dei concorsi<sup>7</sup>, né nelle progressioni di carriera?

Ma in un mondo sempre più tecnologico, se le università vorranno sopravvivere, dovranno modificare l'enfasi che pongono sui vari elementi che compongono la missione dei propri docenti. Perché in un momento difficile economicamente diventa sempre più importante preparare nel modo migliore laureati che possano portare un significativo contributo alla società e all'economia. E per far questo occorre riportare in primo piano la "vera" docenza, che è molto di più della semplice trasmissione di conoscenza. E ha invece a che vedere con il tutoring, la modellizzazione di ruoli, l'attività di gruppo, la guida, la socializzazione, l'interazione. «Thus the strength of the future physical university lies less in pure information and more in college as a community; less in wholesale lecture, and more in individual tutorial; less in Cyber-U, and more in Goodbye-Mr.-Chips. College. Technology would augment, not substitute, and provide new tools for strengthening community on campus, even beyond graduation»<sup>8</sup> scriveva già nel 1995 ben prima dei MOOC! Eli Noam, professore di Economia e Finanza alla Columbia Business School, in un magistrale articolo su Science, poi molto citato, sul ruolo che le università dovevano assumere alla luce dei rapidi cambiamenti tecnologici. Un recente e illuminato report dell'High Level Group on Modernisation of Higher Education alla Commissione Europea riprende con forza il tema dell'importanza dell'insegnamento nella missione delle università Europee e, riconoscendo il progressivo declino dell'attenzione dedicata alla docenza accademica, ne individua i motivi e suggerisce concrete strategie per modificarlo. (McAleese, 2013).

Our economically troubled European Union is looking to its strengths and examining its weaknesses to help chart a surer and better future for its citizens. The future of Europe depends in a special way on our collective work and efforts to improve the quality of education generally and a key component of that is the quality of higher education (McAleese, 2013, p. 4).<sup>9</sup>

- 6 «Dal punto di vista dei nostri studenti, il metodo di valutazione definisce il vero curriculum» (trad. a cura delle autrici)
- 7 Dagli ultimi concorsi per associato è stata tolta anche la prova didattica.
- 8 «Così la forza della futura università starà meno nella pura informazione e più nel college come comunità, meno nelle lezioni e più nel tutorato individuale, meno nella tecnologia e più nei rapporti personali. La tecnologia aumenterà le possibilità, e non sarà un sostituto e fornirà nuovi strumenti per rafforzare la comunità del campus anche dopo la laurea.» (trad. a cura delle autrici).
- 9 «La nostra Unione Europea, così sconvolta economicamente, sta analizzando la propria forza e le proprie debolezze per poter pianificare un futuro sicuro e migliore per i propri cittadini. Il futuro dell'Europa dipende in modo speciale dagli sforzi collettivi per aumentare la qualità dell'educazione e una componente chiave di questa è l'educazione universitaria.» (trad. a cura delle autrici).

Per parlare di tutto questo e portare l'attenzione sul tema il mondo anglofono ha coniato l'acronimo SoTL-Scholarship of Teaching and Learning. Ma cosa si intende per *scholarship*?

Per *scholarship*, in italiano un termine abbastanza difficile da tradurre, intendiamo i metodi, le attitudini, le tradizioni e le attività che uno studioso utilizza in una sincera ricerca della verità. *SoTL-Scholarship of Teaching and Learning* riguarda la ricerca sulla didattica e tutte le attività ad essa connesse per rendere pubblici i risultati conseguiti. Utilizziamo il termine didattico poco apprezzato nella sua versione anglofona (*didactics*) perché ricondotto ad un significato peggiorativo di mera gestione delle attività di insegnamento perché nella tradizione dell'Europa continentale didattica è un termine che si fonda su una profonda e antica tradizione pedagogica di eccellenza nello studio del processo insegnamento/apprendimento. Tradizione che si è purtroppo un po' diluita quando si parla di educazione universitaria. Esistono alcune riviste accademiche che si occupano esclusivamente di SoTL, e numerose riviste disciplinari che si occupano del buon insegnamento nelle singole discipline. Inoltre la International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), fondata nel 2004 da 67 accademici da diversi paesi, promuove una conferenza annuale sul tema.

Certamente non tutti gli atti di intelligenza si possono definire *scholarship*. Un atto d'intelligenza diventa *scholarship* (Shulman, 1999) quando possiede come minimo tre caratteristiche:

1. Diventa pubblico (viene pubblicato);
2. Diventa oggetto di revisione critica e di valutazione da parte dei membri di una comunità scientifica;
3. I membri di una comunità iniziano ad utilizzare questa riflessione, e sulla base di questa costruiscono altre riflessioni e sviluppano altre creazioni

L'insegnamento diventa *scholarship* – *scholarship of teaching and learning* – quando il docente rende pubblico il suo lavoro e lo rende disponibile per le critiche dei colleghi. Diventa proprietà della comunità di studiosi, che lo possono così osservare, studiare, criticare e utilizzare per costruire scientificamente avanzamenti nella conoscenza. *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) per Boyer è una innovazione che riconosce e valorizza l'importanza e la pratica del buon insegnamento (Boyer, 1990).

Siamo lontani dalla realtà delle nostre aule universitarie dove il docente, chiudendosi la porta alle spalle, lascia fuori anche ogni possibilità di confronto. Dove, salvo sporadiche eccezioni, l'insegnamento è una attività completamente solitaria, e pressoché inesistenti sono i confronti con i colleghi sul metodo didattico, sulla preparazione di un curriculum, sulle modalità di valutazione, sulle tecnologie da utilizzare. E rare sono le pubblicazioni in cui si presentano esempi di insegnamento di successo (o insuccesso), consentendo ai colleghi di costruire progressivamente un sapere e creare una comunità scientifica.

Il mondo dell'insegnamento universitario in questo senso è profondamente diverso da quello della ricerca, dove il concetto di *scholarship* è ben radicato. Ma passando dalla ricerca all'insegnamento i docenti universitari sembrano adottare paradigmi completamente nuovi. E metodi quasi esclusivamente basati, in assenza di formazione all'insegnamento, su conoscenze che risalgono alle proprie esperienze di studio e su una visione naïf non fondata su evidenze sperimentali delle teorie dell'insegnamento (e apprendimento) e su cosa significhi *tenere* un buon corso. E il corsivo vuole sottolineare come anche la retorica utilizzata

sottenda concetti, ben radicati, che alludono ad un fatto privato, che non prevede il coinvolgimento dei colleghi o la collaborazione degli studenti.

Un buon corso è un corso di qualità. Ma il concetto di qualità deve essere fondato su evidenze di ricerca che ci dicano quali sono le caratteristiche dell'insegnamento che effettivamente influenzano positivamente l'efficacia dell'apprendimento. Alcune ricerche su questo punto sono già state fatte, ma molto c'è ancora da fare nel nostro paese, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento accademico. Noi accademici di norma siamo buoni ricercatori nelle nostre discipline. Dobbiamo portare nelle classi le nostre capacità di ricercatori. Ma per poter progettare ed erogare corsi di qualità diventa cruciale la formazione dei docenti. Higher Education Academy ha di recente commissionato una ricerca per identificare quali variabili dell'insegnamento siano importanti per predire quanto impareranno gli studenti e quali invece siano difficilmente interpretabili, così da evitare che le università si concentrino su fattori che influiscono poco, e talvolta negativamente, sulla qualità dell'apprendimento. In questo rapporto Graham Gibbs dice «Teachers who have teaching qualifications (normally a Postgraduate Certificate in Higher Education..) have been found to be rated more highly by their students than teachers who have no such qualification. I think this is a crucial point. At the Academy we believe that high quality teaching should be delivered by academic staff who are appropriately qualified and committed to their continuing professional development.» (Gibbs, 2010, p. 2).<sup>10</sup>

Nel frattempo nelle università italiane ai futuri accademici si insegna, nei dottorati, solo a far ricerca, quasi si ritenesse che chi fa una buona ricerca sa anche insegnare bene. Questa convinzione non è supportata da evidenze scientifiche, almeno per quanto riguarda l'insegnamento nelle triennali perché «There is no evidence to indicate the existence of a simple functional association between high research output and the effectiveness of undergraduate teaching» (P Ram-sden & Moses, 1992).<sup>11</sup>

Ci siamo concentrati sino a qui sull'insegnamento, anche se in definitiva quello che conta è l'apprendimento, essenzialmente perché – citando le parole di Craig Mahoney, chief executive of the Higher Education Academy – «Teaching it does make the single biggest contribution to the students learning experience and student success»<sup>12</sup> (Mahoney, 2012, pp. 199-121). Pur se sappiamo bene che insegnamento e apprendimento non sono legati da un rapporto di causa/effetto, perché l'apprendimento letteralmente è atto proprio dell'alunno. (Damiano, con Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013, p. 108-109). Tuttavia la ricerca ci dice che gli studenti adattano il loro approccio all'apprendimento in funzione della loro per-

10 «I docenti che hanno una qualifica per l'insegnamento (normalmente un certificato post-laurea nell'insegnamento Universitario) si è visto che sono valutati meglio dai loro studenti che gli insegnanti che non hanno questa qualifica. Io penso che questo sia un punto cruciale. All'Accademia noi pensiamo che un insegnamento di alta qualità deve essere fornito da docenti che sono adeguatamente qualificati e interessati ad una formazione professionale continua» (trad. a cura delle autrici).

11 «Non ci sono evidenze che indicano che c'è una semplice associazione funzionale tra eccellenti risultati di ricerca ed efficacia del proprio insegnamento nelle lauree triennali» (trad. a cura delle autrici).

12 «L'insegnamento è il singolo fattore che contribuisce nel modo più determinante all'esperienza di apprendimento degli studenti e al loro successo accademico» (trad. a cura delle autrici).

cezione dell'ambiente di insegnamento-apprendimento. Da un insegnamento centrato sul docente deriva un approccio superficiale all'apprendimento, mentre da un insegnamento centrato sullo studente deriva un approccio profondo all'apprendimento (Entwistle, 2009). Hanno un approccio profondo all'apprendimento gli studenti che ricercano attivamente i significati di ciò che stanno studiando, mentre hanno un approccio superficiale gli studenti che cercano di memorizzare quello che pensano gli verrà chiesto in seguito (Marton & Saljio, 1976).

Se questa è la situazione nelle università europee, e in particolare italiane, cosa si può fare perché i docenti dedichino un maggior interesse alla qualità della loro didattica?

Innanzitutto per migliorare la qualità dell'insegnamento, prima ancora di investimenti aggiuntivi, si richiede molta leadership, perché è necessario un profondo cambiamento culturale, operazione assai complessa. (McAleese, 2013).

Per raggiungere questo obiettivo, fra i molti suggerimenti dati dall'High Level Group on Higher Education ne abbiamo scelti tre da cui iniziare

1. nelle università deve essere implementata, oltre che una strategia per l'eccellenza della ricerca, anche una strategia per l'efficacia didattica.
2. I docenti devono essere informati non solo sulle ultime teorie della propria disciplina, ma anche sugli ultimi sviluppi delle teorie didattiche per un efficace processo apprendimento/insegnamento
3. i docenti che si impegnano nella didattica vanno premiati, riconoscendo il lavoro da loro fatto nel reclutamento e negli avanzamenti di carriera. Perché come dicono Cashmore, Cane, & Cane *Supporting staff by rewarding and recognising teaching activities is central to obtaining an excellent student experience* (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).<sup>13</sup>

## 2. SoTL: una chiave di volta per le riforme dell'Istruzione Superiore in EU

Dopo aver analizzato in profondità i presupposti alla base della complessa definizione della SoTL consideriamo ora come questo potrebbe indirizzare pratiche di cambiamento dell'Università italiana ed europea, diventando ponte tra politiche educative, riforma, ricerca e pratica pedagogica.

Passeremo in rivista, brevemente, sia il contesto europeo sia quello italiano di riforme dell'istruzione superiore, in quanto costituiscono uno sfondo per le linee di ricerca sulla didattica accademica, anche se non sono sempre immediatamente riconducibili l'uno all'altra. Un tale esercizio ci consentirà di comprendere le criticità così come le opportunità che l'attuale scenario lascia aperte all'innovazione nella didattica accademica e, in particolare, l'attenzione prestata nella ricerca sulla didattica accademica alla tematica della "SoTL". Lo scopo di tale esercizio è quello di giustificare con chiarezza la necessità di mettere in pratica i principi della SoTL non più come spazio di riflessione accademica, bensì come asse portante e strategia di un profondo cambiamento culturale in linea con discorsi di riforma dell'Università.

13 «Supportare i docenti ricompensando e riconoscendo le attività di insegnamento è centrale per consentire agli studenti di avere una esperienza di studio eccellente» (trad. a cura delle autrici).

## 2.1 Europa: dal dibattito sul ruolo dell'università e sulle riforme ad un nuovo contesto di pratica per la professione accademica.

Nel contesto Europeo di *policy-making* ci sono alcune note che ci indicano la direzione che stanno prendendo le riforme dell'Istruzione Superiore, in linea con strategie di sviluppo che mirano a collocare le università europee a livelli competitivi internazionali.

Il Processo di Bologna del 1999,<sup>14</sup> sebbene autonomo rispetto alle strategie di sviluppo dell'Unione Europea, nel 2000 (Strategia di Lisbona) viene immediatamente adottato e promosso dalla Commissione Europea, che mira a creare uno spazio di dialogo (European Higher Education Area) tra i sistemi universitari europei, i quali rispecchiano chiaramente le diversità culturali degli Stati Membri. L'evoluzione di tale dialogo comporta decisioni fondamentali che danno forma ad un'idea soggiacente e assodata: l'università europea continua ad avere un ruolo cruciale nella *Learning Society*; pur tuttavia essa deve mettere in atto cambiamenti fondamentali nella struttura, negli organi, nelle funzioni, nelle modalità di interazione con i soggetti primari del suo operato (ovvero gli studenti), con il territorio e con i ruoli e i profili del personale coinvolto. Il rischio è che se tali cambiamenti non verranno attuati al più presto l'università potrebbe perdere per sempre la capacità di diventare luogo privilegiato di generazione di conoscenza e abilità per una società *coesa e competitiva* (Lisbona, 2000)<sup>15</sup> e *intelligente, sostenibile, inclusiva* (EU2020)<sup>16</sup>.

In effetti, nel contesto della più recente strategia EU2020, spicca tra le *"flagship initiative"* ovvero tra le linee di attuazione di tale strategia l'ambito dell'istruzione e della formazione come asse portante di uno sviluppo intelligente, sostenibile ed inclusivo; portando le attività formative alla creazione di *"new skills for new jobs"* e considerando fondamentale elemento formativo, all'interno di processi di apprendimento permanente, la mobilità. A testimonianza di quanto detto un intero spazio è dedicato all'iniziativa *"Youth on the move"*. In particolare, all'istruzione superiore si chiede produttività ed efficacia, in modo tale che nel 2020 il 40% della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni abbia raggiunto un diploma universitario, considerando la formazione universitaria non la mera acquisizione di conoscenza specifica, ma come un mezzo per la costruzione delle più complesse capacità necessarie all'evoluzione socio-economica e culturale europea. È altrettanto vero che l'Europa fa oggi i conti con una profonda crisi, nella consapevolezza di essersi fissata obiettivi troppo ambiziosi e nello stesso tempo non avendo attuato gli adeguati processi di *governance* del cambiamento politico. Tuttavia i principi e gli strumenti istituzionali in ambito formativo sono condivisi, e continueranno a supportare un dialogo necessario tra i sistemi dell'istruzione superiore.

La Tab. 1 introduce i *milestones* nel Processo di Bologna, attraverso l'arco temporale dei 15 anni che oggi ci separano dal suo punto di partenza. Ciò che emer-

14 Si veda storia e definizione sul Processo di Bologna sul sito Ufficiale dell'European Higher Education Area (EHEA) o Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>. Documentazione in italiano: [http://www.bolognaprocess.it/index.php?id\\_cnt=](http://www.bolognaprocess.it/index.php?id_cnt=)

15 Processo di Lisbona, lanciato dal documento del Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 Marzo 2000), [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

16 Strategia Europea per il 2020, [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)

ge attraverso la lettura della linea temporale, costruita sulla base dell'analisi di elementi dei diversi documenti prodotti biennialmente dal gruppo di rappresentanti coinvolto nel Processo di Bologna,<sup>17</sup> è lo spostamento dell'attenzione tra:

- Garantire la mobilità a breve termine, con il conseguente riconoscimento di percorsi individuali precedenti; verso il consolidamento di uno spazio nel quale la mobilità a breve e lungo termine sia pratica consolidata.
- Comprendere l'importanza dell'accessibilità all'istruzione superiore come motore del cambiamento e dello sviluppo degli Stati europei, a supporto di forme di apertura dell'Istruzione Superiore per il raggiungimento del benchmark 2020 "40% degli adulti tra i 30-34 anni con un diploma universitario".
- Generare strumenti per far dialogare sistemi di istruzione altamente diversificati con il monitoraggio e l'analisi di processi di implementazione di tali strumenti.
- Definire una dimensione europea per l'attrattività della mobilità da paesi terzi sia in presenza fisica, sia attraverso forme di partecipazione virtuale.
- Comprendere le pratiche di qualità e di diffonderle, così come la garanzia di qualità come dimensione partecipata, basata su linee guida condivise da tutti gli Stati europei

La parte che gioca il docente universitario, insieme al personale tecnico amministrativo e agli studenti stessi, in questo complesso processo di cambiamento viene dichiarata esplicitamente nel 2010, con la dichiarazione del "Forum Politico" di Budapest-Vienna<sup>18</sup>.

17 <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80>

18 [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Dichiarazione\\_di\\_Budapest\\_e\\_Vienna\\_\(2010\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Dichiarazione_di_Budapest_e_Vienna_(2010).pdf), cfr. punto 9.

Mobilità di studenti e docenti	Mobilità di studenti e docenti, ricercatori e personale amministrat.	Dimensione Sociale della Mobilità	Portabilità di borse per il miglioramento della mobilità	Attenzione alla documentazione per il soggiorno breve all'estero	Sfide del soggiorno a lungo termine, Sistemi di riconoscimento di titoli.	Benchmark del 20% per il 2020 di mobilità studentesca	Bologna Spazio dell'Istruzione Superiore come esempio di cooperazione	Consolidamento dello Spazio dell'Istruzione Superiore
Un Sistema comune a due cicli per i diplomi universitari	Gradi leggibili e comparabili	Riconoscimento di Diplomi Sviluppo di diplomi congiunti riconosciuti "Joint Degrees"	Inclusione del livello di dottorato come terzo ciclo. Riconoscimento dei periodi di studio "Joint Degrees"	FQ-EHEA Lancio del Quadro Europeo delle Qualifiche	Quadro Nazionale delle Qualifiche per 2010	Quadro Nazionale delle Qualifiche per 2012	La maggior parte dei paesi hanno implementato il sistema 3+2+3	
		Dimensione Sociale	Accesso Equo	Maggiore enfasi sulla dimensione sociale	Impegno nella produzione di piani nazionali e relativo monitoraggio	Targets nazionali per la dimensione sociale da monitorare per il 2020	EU 2020 40% degli adulti tra i 30-34 con un diploma universitario	Garantire finanziamenti pubblici per l'Università "Peer-learning" su dimensione sociale
Uso di Crediti Universitari	Un sistema di crediti europeo (ECTS)	ECTS e Diploma Supplement (DS)	Accumulazione di ECTS	Descrittori di Dublino.	Necessità di uso coerente di strumenti e pratiche di riconoscimento	Proseguo nell'attuazione di strumenti di Bologna	Proseguo nell'attuazione di strumenti di Bologna	Analisi dell'implementazione di strumenti di Bologna attraverso <i>Eurostat</i> , <i>Eurostudent</i> , <i>Eurydice</i> .
Europa della Conoscenza	Cooperazione europea in materia di garanzia della qualità	Cooperazione e tra progetti per la garanzia della qualità e progetti per il riconoscimento	Garanzia di qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo	Standards e Guidelines Europei per assicurare la qualità	Creazione di un registro per l'assicurazione e della qualità. <i>European Quality Assurance Register (EQART)</i>	Qualità come un focus trasversale per lo Spazio dell'Istruzione e Superiore.	Ruolo chiave degli accademici per garantire interventi di qualità	Mappatura sullo stato di attuazione di norme e linee guida in QA europee
	Dimensione Europea dell'Istruzione Superiore	Attrattività dello Spazio dell'Istruzione Superiore (SEIS)	Collegamenti tra Spazio Europeo dell'istruzione superiore e Spazio Europeo della Ricerca	Cooperazione e Internazionale per lo Sviluppo Sostenibile	Strategia per migliorare la dimensione globale del processo di Bologna	Migliorare il dialogo politico globale attraverso i "Bologna Policy Fora"	Ruolo chiave degli accademici per garantire la dimensione Europea	<i>Openness</i> : Internazionalizzazione e virtualizzazione come strategie.
1998 Sorbonne Declaration	1999 Bologna Declaration	2001 Prague Communiqué	2003 Berlin Communiqué	2005 Bergen Communiqué	2007 London Communiqué	2009 Leuven-Louvain-la-Neuve Communiqué	2010 Budapest-Vienna Communiqué	2012 Bucharest Communiqué

Tab. 1. 15 anni del Processo di Bologna – Linea temporale

Ma è possibile ipotizzare ulteriormente, alla luce delle dimensioni del Processo di Bologna e della necessità della sua consistenza interna, che i docenti universitari dovranno prestare particolare attenzione alle nuove modalità di riconoscimento degli apprendimenti; di didattica centrata sull'apprendimento; di acquisizione di competenze trasferibili sul mercato del lavoro (incluso le nuove tecnologie); e, infine, di forme innovative di comprensione e accoglienza della diversità sia per la dimensione sociale sia per quella di internazionalizzazione nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS).

Un esempio molto chiaro di tutto questo processo arriva dai descrittori di Dublino,<sup>19</sup> risultato del *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Sulla base della terminologia del progetto *Tuning*,<sup>20</sup> già nel 2003 (Comunicato di Berlino) era stata indicata la necessità di generare uno schema di riferimento per i propri titoli di istruzione superiore, descrivendo questi ultimi non soltanto in termini di crediti (conquista dei precedenti *milestone* nel Processo di Bologna), ma in termini di carico di studio, di livello, di obiettivi formativi, di competenze, di profilo. Così facendo, sarebbe stato possibile generare uno schema di riferimento europeo per l'inquadramento delle qualifiche. Ma i descrittori di Dublino diventano un tassello fondamentale per la riforma dei sistemi, poiché essi reclamano la necessità di misurare gli apprendimenti non più soltanto a livello delle conoscenze ma soprattutto delle *competenze*, così definite (Bologna Working Group Qualifications Frameworks, 2005):

- conoscenze e comprensione;
- capacità di applicare le conoscenze e la comprensione;
- espressione di giudizi;
- abilità nella comunicazione;
- capacità di studio.

Tale schema è stato poi declinato a seconda dei tre cicli (Primo, Secondo, Terzo) dello schema di Bologna. Ad una prima lettura questi descrittori possono sembrare espressioni troppo generiche, ma l'applicazione nella progettazione dei corsi universitari facilita una riflessione centrata proprio sugli apprendimenti, e quindi essi costringono il sistema formativo universitario a ripensarsi e ripensare didattica, valutazione, rapporto con il territorio. È un dato di fatto che la sola lezione frontale, seguita dalla verifica sulle nozioni acquisite, non consentirà il raggiungimento, per fare soltanto un esempio, di conoscenza e comprensione applicate a contesti professionali dove il profilo in formazione andrà ad operare.

È altrettanto vero che la questione della didattica universitaria non entra in scena se non negli ultimi 5 anni nei documenti di lavoro e nelle raccomandazioni di organi transnazionali come UNESCO e l'OCSE. Ed è poco probabile che ciò avvenga per la pressione fatta dalle ricerche che a livello internazionale si susseguono dopo il pionieristico contributo di Boyer (op.cit) sul cangiante contesto di lavoro e degli obiettivi della professione accademica. È altamente probabile, invece, che la resistenza al cambiamento nelle istituzioni universitarie, soprattutto per ciò che riguarda il modificare una didattica essenzialmente centrata sul docente, abbia portato a comprendere che una leva fondamentale del cambiamento possa essere proprio la professionalità del docente universitario.

L'attenzione alla didattica accademica cresce esponenzialmente negli ultimi 10 anni. L'entrata in scena delle tecnologie non fa che accelerare il processo di ripensamento. Già nel 1996, UNESCO lanciava la cattedra UNESCO per la *Qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore in condizioni di sistematico cambia-*

19 Si veda la versione in italiano su sito Ufficiale italiano per il processo di Bologna: [http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6118](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6118)

20 "Tuning Educational Structures in Europe", <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, lanciato nel 2000.

mento socio-economico<sup>21</sup>, nel 2005 la questione della qualità diventava *imperativa* nel dibattito internazionale (UNESCO, 2005); nel 2009 un rapporto per la Conferenza Internazionale dell'Istruzione Superiore sui trends di riforma includeva e sottolineava l'importanza dell'elemento "University Teaching" (didattica universitaria) come componente cruciale del cambiamento (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). Tra i vari elementi il rapporto metteva in evidenza la necessità di abbandonare modelli tradizionali d'insegnamento, al fine di creare opportunità di "cooperazione" tra le due funzioni fondamentali dell'accademico: ricerca e didattica. Nonostante le pressioni dei sistemi per il riconoscimento della qualità delle istituzioni universitarie in base ai risultati della ricerca, l'insegnamento andrebbe perciò considerato come ponte tra ricerca e uso della conoscenza scientifica per la formazione di professionalità di alto livello. La didattica è, in effetti, in varie regioni del mondo, una *responsabilità istituzionale*:

There is potential momentum building for institutions to assume centralized oversight for teaching-quality practice and development. Although it is too early to call this centralization a trend, it has been most prevalent in North America and Europe, as well as discernible in Australia and in select Asian contexts like Hong Kong. In these settings, many universities have developed policies and procedures that enhance the quality of teaching and assessment across all departments in the institution.» (Altbach et al., op.cit, pp. 117)<sup>22</sup>.

Il rapporto indica successivamente come tale responsabilità istituzionale sia stata inserita nell'agenda di sviluppo organizzativo delle università, considerando come strumento fondamentale la creazione di centri, reti e spazi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari:

A variety of strategies have been used to advance this agenda. Perhaps the most prominent among these has been the establishment of teaching and learning development centers. Ideally, these centers play an integral role in the university's teaching and learning structure, providing university-wide staff development in line with the institution's approach to teaching, student learning outcomes, and best practices revealed through the scholarship of teaching and learning. (Ibidem)<sup>23</sup>.

- 21 <http://www.unesco.org/en/university-twinning-and-networking/access-by-region/europe-and-north-america/poland/unesco-chair-in-quality-teaching-and-learning-in-higher-education-under-the-conditions-of-systemic-social-and-economic-transformations-169/>
- 22 Oggi si ha una potenziale opportunità perché le istituzioni assumano un supervisione centralizzata sulla qualità dell'insegnamento, in termini sia di pratiche di sviluppi. Nonostante sia troppo presto per parlare di un trend di centralizzazione, questo aspetto si rileva come prevalente in Nord America ed Europa, così come risulta chiaro in Australia e alcuni paesi Asiatici come Hong Kong. In questi ambiti, molte università hanno sviluppato politiche e procedimenti per assicurare la qualità dell'insegnamento e della valutazione tra i diversi dipartimenti. (trad a cura delle autrici)
- 23 Per l'avanzamento di quest'agenda sono state adottate una serie di strategie. Forse quella più evidente, tra queste ultime, è stato lo stabilimento di centri di sviluppo per la didattica. Idealmente, questi centri giocano un ruolo integrale nei processi di insegnamento e apprendimento universitario, fornendo supporto allo sviluppo del personale in linea con l'approccio istituzionale all'insegnamento, al riconoscimento di risultati formativi, e alla focalizzazione di buone pratiche emerse grazie a una SoTL (scholarship of teaching and learnig). (trad a cura delle autrici).

Le tendenze su indicate e promosse dall'UNESCO sono riprese anche dall'OECD. Di particolare importanza una serie di studi e documenti promossi dal *Institutional Management of Higher Education* e relativi alla qualità dell'insegnamento universitario tra il 2010 e i nostri giorni (Hénard & Roseveare, 2012; OECD, 2010). Gli studi si concentrano particolarmente su una serie di 46 casi in 20 Paesi dove viene posta particolare attenzione alla qualità della didattica universitaria. I casi sono scelti in modo da considerare sia iniziative istituzionali di cambiamento organizzativo a supporto della didattica di qualità e della formazione del docente universitario; sia esperienze pionieristiche nel campo dell'innovazione didattica. I principali risultati di questi studi sono stati:

- Esiste una crescente attenzione alla qualità della didattica, nonostante le divergenti definizioni adottate dalle diverse istituzioni coinvolte.
- Sono rari i casi in cui le iniziative di innovazione didattica si basano sulla letteratura scientifica esistente in materia. Piuttosto si scelgono strade di tipo pragmatico che riguardano la risoluzione di problemi percepiti da docenti e studenti.
- Il consolidamento di modelli virtuosi richiede tempo, si verifica per ciò nel lungo termine e non sempre è lineare, essendo sottoposto a diverse dinamiche istituzionali.
- La tecnologia gioca un ruolo fondamentale nelle interazioni studente-docente ed ha contribuito in modo significativo a migliorare la didattica universitaria.
- Un insegnamento di qualità deve essere pensato in modo dinamico, alla luce dei cambiamenti contestuali nell'ambiente di istruzione superiore. Gli studi universitari stanno diventando internazionali; e di conseguenza all'istruzione superiore è stato chiesto di contribuire a nuovi settori (quali l'innovazione e lo sviluppo locale), al fine di produrre una forza lavoro qualificata per affrontare le sfide del cambiamento socio-economico.
- Il management delle istituzioni universitarie deve comprendere le contingenze e le necessità di supporto ai docenti universitari per garantire una didattica di qualità.
- Gli studenti devono promuovere feed-back e partecipare attivamente all'organizzazione del curriculum, degli insegnamenti, e della didattica.
- Una politica istituzionale a supporto di una didattica di qualità implica:
  - Fattori esterni a livello nazionale e internazionale che possono creare un clima che porti al riconoscimento della qualità della didattica come priorità (i.e., Bologna Process)
  - Fattori istituzionali interni come circostanze specifiche che favoriscano l'attenzione alla didattica di qualità (per esempio un nuovo tipo di rettore, il rinnovamento del corpo manageriale e tecnico-amministrativo, etc.)
  - Forme di leadership relative alle modalità didattiche, come per esempio l'incoraggiamento all'uso di tecnologie, la generazione di comunità professionali di apprendimento, il riconoscimento delle pratiche di innovazione, l'incoraggiamento alla riflessione pedagogica e al suo impatto su processi di apprendimento, etc.
- Non ci sono condizionamenti (né relativi alle dimensioni delle istituzioni, né relativi ai loro profili disciplinari) allo sviluppo di politiche istituzionali per migliorare la qualità della didattica.
- Le università devono lottare per mantenere un adeguato bilancio tra aspetti tecnici del supporto alla qualità (per esempio implementazione di questionari di fine corso) e aspetti fondamentali della valutazione della qualità (quali

sono gli obiettivi della valutazione? In che modo viene percepita dagli studenti una data innovazione didattica? Perché dare continuità qualora tale percezione non sia inizialmente positiva?)

- Le università devono sviluppare approcci diversificati per misurare l'impatto degli interventi a favore della qualità della didattica. Il focus non deve più essere sui collegamenti tra insegnamento di qualità e apprendimento, un aspetto che è ormai assodato; ma piuttosto su aspetti come la correlazione tra input, processi e risultati dell'investimento sulla qualità della didattica.

La questione della qualità dell'insegnamento raccolta dall'UNESCO e dall'OCSE si ripercuote in contesti diversificati quali Nordamerica (US e Canada) e Latinoamerica.

Nel primo caso il cambiamento dell'istruzione superiore è ormai irrinunciabile, di fronte al forte indebitamento degli studenti per un modello formativo i cui risultati occupazionali non compensano l'investimento realizzato. All'interno di questo contesto è da considerare che la professionalità accademica è distribuita in modo piuttosto disomogeneo tra assistenti alla didattica esterni ("Adjuncts"), spesso precari, e docenti stabili dedicati alla ricerca ("Tenure Track"). Tale situazione ha generato un profondo disagio che è alla base di un ripensamento profondo di ruolo e attività del docente universitario all'interno di un'istituzione in cambiamento. Da mettere in evidenza il ruolo di enti nazionali o interistituzionali per supportare le decisioni di policy-making su tale profilo professionale. Basti citare la Society for Teaching and Learning in Higher Education<sup>24</sup>, che ha lanciato una serie di nove principi etici per l'insegnamento universitario *Ethical principles in University Teaching*.<sup>25</sup> Tra questi viene sì menzionata la buona conoscenza disciplinare di chi insegna, aspetto che deriva dalla propria attività di ricerca e fino ad oggi indiscusso; ma anche la competenza pedagogica, qualità che il docente deve coltivare per un insegnamento innovativo e centrato sui processi di apprendimento. Nello stesso documento viene messa in risalto la complessità del compito docente, basato sulla sensibilità a diversi elementi quali le tematiche di rilievo socio-culturale ed economico, lo sviluppo dello studente come professionista ed essere umano, la prevenzione di conflitti d'interesse nella relazione con gli studenti, la confidenzialità nelle relazioni con studenti e colleghi, la collaborazione e il rispetto per colleghi, le forme di valutazione che rispecchino le innovazioni didattiche e, infine, il rispetto per l'istituzione come spazio dove viene svolta la propria attività di ricerca e insegnamento.

Sempre in Nordamerica, il dibattito sul cambiamento delle istituzioni universitarie, la loro crisi ed il cambiamento della professionalità accademica è stato sostenuto da *EDUCAUSE*, una organizzazione non profit che ha creato una rete di 1800 istituzioni universitarie e più di 300 organizzazioni private per promuovere l'innovazione tecnologica al servizio della trasformazione dell'istruzione superiore. In *Game Changers, Education and Information Technologies* (Oblinger, 2012), oltre al focus sull'adozione delle tecnologie, si mira a rispondere ad altre questioni importanti attraverso una serie di *best practices*, di pratiche di avanguardia in università di diversa tradizione e dimensioni. In estrema sintesi le questioni sono:

<sup>24</sup> <http://www.stlhe.ca>

<sup>25</sup> <http://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/>

- Come andranno le istituzioni universitarie a negoziare una nuova “geografia” degli apprendimenti?
- Come cambieranno l’insegnamento e l’apprendimento attraverso le tecnologie?
- Quale sarà la forma che prenderà l’istruzione superiore in un futuro non lontano, per ciò che riguarda i luoghi dell’apprendimento, il ruolo e i profili dei docenti, le competenze, i crediti?
- Come si preparano docenti, studenti, personale tecnico e amministrativo per un tale cambiamento?

Ciò che s’invita a pensare infine è che così come l’istruzione superiore è stata in passato un *game changer* (uno strumento/dispositivo di cambiamento delle “regole” sociali verso l’innovazione e la trasformazione), oggi la tecnologia possa essere considerata il nuovo *game changer*; essendo questo ruolo garantito da una adozione riflessiva:

«Colleges and universities are complex adaptive system where people and technology can work together to create value. The college or university learning experience is more than “the classroom”. For institutions to make the best use of technology to address educational needs, they must understand the learner and design the desired experiences, taking into account the many social, technical, and intellectual interactions among students, faculty and staff; the organization; and the infrastructure.» (Oblinger, op. cit., p. 7).

Per quanto riguarda il caso dell’America Latina l’attenzione posta sull’insegnamento nell’ambito universitario è massima: le università latinoamericane sono infatti tra le più affollate data la costituzione demografica. Ma, oltre questo, spesso il focus dell’Università è la formazione di professionisti in grado di riuscire ad operare immediatamente in società che richiedono, per il loro sviluppo, ricerca applicata e specifiche competenze tecniche piuttosto che capacità di ricerca di base. Nel contesto del cambiamento latinoamericano i vettori della riforma universitaria sono relativi all’ingente necessità di maggiore qualità, trasparenza e accessibilità per il numero crescente di studenti; nonché processi di internazionalizzazione e di convergenza che consentano la mobilità e il rientro di professionisti qualificati (Fernández Lamarra, 2012). Una delle più importanti sfide è promuovere l’introduzione critica di strumenti di eLearning e Web sociale (Mena, 2004). L’innovazione didattica supportata dalle tecnologie è vista come motore per: a) la democratizzazione e l’accessibilità, b) la promozione di modelli formativi centrati sull’apprendimento, c) l’innovazione nella relazione università-società per promuovere percorsi formativi integrati tra aula e apprendimento in contesti professionali. Tale trasformazione dovrebbe avere una natura sistemica, coinvolgendo per intero il corpo docente, e impegnando più organi istituzionali (dipartimenti, facoltà, ecc.) nella riflessione sulle pratiche e sul miglioramento continuo (García-Valcárcel Muñoz-Repiso & Tejedor Tejedor, 2011; Lucarelli & Malet, 2010). La cooperazione internazionale (Europea e non; si veda Lamarra e Centeno, questo volume) e la generazione di centri istituzionali, così come convegni nazionali ed internazionali sulla tematica, stanno spingendo la sensibilità verso la formazione alla *docencia universitaria* (insegnamento universitario). Già nella conferenza regionale sull’istruzione superiore in America Latina e il Caribe (Cartagena de Indias, 2008), il ruolo della docenza universitaria è stato considerato fondante:

«Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación» (IESALC-UNESCO, 2008, p. 5)<sup>26</sup>.

Tornando al panorama Europeo esso si allinea (essendo talvolta punta di diamante nel dibattito internazionale) con il riconoscimento da un lato della centralità del Processo di Bologna con le riforme delle università; da un altro con la forte spinta verso l'innovazione generata dal cambiamento tecnologico. Sorprende verificare che uno dei primi studi a supporto della necessità urgente di cambiare le credenze sul buon insegnamento universitario e le relative pratiche venga pubblicato soltanto a Giugno 2013 a cura dell'*High Level Group on the Modernization of Higher Education*.<sup>27</sup>. Come si può immaginare il ruolo di questo gruppo è quello di sorvegliare i processi di "ammodernamento" delle istituzioni universitarie, con un forte focus sulle pratiche formative. Tra le raccomandazioni più significative (*op. cit.*, pp. 64-67):

- Le autorità pubbliche dovrebbero assicurare un inquadramento chiaro e ben fondato a supporto degli sforzi delle università per la promozione della qualità della didattica accademica.
- Dovrebbero essere considerate strategie istituzionali per sostenere il miglioramento della qualità dell'insegnamento, tenendo in dovuto conto il bilanciamento tra didattica e ricerca.
- Il feed-back degli studenti sulla didattica dovrebbe essere stimolato.
- Per il 2020 dovrebbero essere implementate forme di certificazione della conoscenza e formazione pedagogica per lo staff docente universitario.
- La valutazione delle prestazioni didattiche insieme ad altri fattori relativi all'insegnamento dovrebbero essere fattori determinanti nella selezione all'ingresso dei docenti universitari, nonché per la progressione di carriera.
- I leader istituzionali dovrebbero riconoscere e ricompensare gli sforzi dei docenti per il miglioramento della didattica. I curricula dovrebbero essere monitorati attraverso il dialogo e la partnership tra il personale docente, gli studenti, i laureati, gli attori del mondo del lavoro, che insieme diano forma alla didattica con particolare attenzione all'allineamento delle competenze in formazione con il fabbisogno nel contesto di sviluppo socio-economico territoriale ed internazionale.
- L'apprendimento degli studenti dovrebbe essere valutato sulla base di accordi estremamente chiari e definiti all'ingresso del singolo corso di studio.
- Le istituzioni universitarie e i *policy-maker* dovrebbero stabilire forme di partnership con gli studenti, dovrebbero stabilire forme di *counseling*, orienta-

26 È necessario riconoscere lo staff docente come un attore fondamentale del sistema educativo, garantendone la formazione iniziale e continua, adeguate condizioni lavorative, remunerative e prospettive di carriera, che consentano di fare una realtà effettiva la qualità della didattica e della ricerca (trad. a cura delle autrici).

27 Si veda il comunicato stampa sulla creazione del gruppo nel 2013 ([http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm)).

- mento, *mentoring* e monitoraggio volto a supportare gli sbocchi professionali dopo la laurea, come parte integrante della didattica universitaria.
- Si dovrebbero introdurre e promuovere la trans e inter-disciplinarietà nella didattica, e particolarmente nelle forme di valutazione, per supportare lo sviluppo di competenze di cittadinanza come l'intraprendenza e la capacità creativa-innovativa.
  - Le università (con il supporto di fondi pubblici ed europei) dovrebbero promuovere l'adozione di tecnologie educative per una didattica di qualità in linea con la "*digital era*".
  - Le università dovrebbero implementare percorsi di internazionalizzazione strategica come parte della propria *mission*.
  - L'Unione Europea dovrebbe supportare l'implementazione di una didattica di qualità promuovendo: percorsi e metodologie formative innovative; orientamento, *counseling* e miglioramento della progettazione formative tenendo conto degli ultimi avanzamenti in materia di ricerca educativa; la professionalizzazione e sviluppo per l'insegnamento universitario; la mobilità e lo scambio accademico; la sistematica raccolta di dati relative alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.
  - L'Unione Europea dovrebbe facilitare la creazione di un'Accademia Europea per la Didattica Universitaria guidata dai diversi stakeholder e ispirata alle buone pratiche presenti nel settore.
  - I ricercatori finanziati da borse provenienti dal programma *Marie Skłodowska-Curie Actions* dovrebbero includere nella propria esperienza di mobilità e scambio accademico interventi per la qualificazione all'insegnamento universitario.
  - Gli Stati Membri dell'UE dovrebbero dare priorità alla creazione di fondi europei per il miglioramento e lo sviluppo di competenze sulla formazione, con particolare riguardo alla progettazione formativa che cerchi di integrare la ricerca, le necessità del mercato del lavoro e del contesto socio-culturale.

Da quanto prima detto emerge una sostanziale convergenza nelle preoccupazioni per la formazione alla docenza universitaria a livello internazionale. Vi è moltissima strada da percorrere, per garantire il riconoscimento di problematiche che portino a ricerche e a sperimentazioni più mirate. Tre sono gli aspetti che richiedono attenzione:

- L'importanza della docenza universitaria come pilastro per la qualità dell'istruzione superiore, sebbene questo sia un aspetto non ancora entrato con vigore a livello nazionale ed istituzionale .
- L'importanza della formazione professionale dei docenti universitari, aspetto tutto da sviluppare, particolarmente per quanto riguarda l'analisi di forme adatte alle condizioni lavorative del docente universitario, con eventuale uso di comunità di apprendimento professionale mediate da tecnologie. In questo senso vanno promossi studi sistematici e indagini su campionamenti statisticamente significativi per comprendere la vera natura delle competenze ancora mancanti.
  - La necessità di formulare sistemi coerenti di riconoscimento della formazione e dello sviluppo professionale in linea con l'avanzamento di carriera.

Analizziamo ora gli sviluppi nel contesto di *policy-making* in Italia, per trarre ulteriori conclusioni sullo stato di avanzamento del supporto alla didattica di qualità.

## 2.2 Alcuni cenni sulla situazione italiana

In Italia, in concomitanza con gli sviluppi internazionali, vi è stato a livello di ricerca educativa un crescente interesse per la professionalità accademica accompagnato negli ultimi anni dal dibattito sulla qualità della didattica come parte fondante della modernizzazione dell'istruzione superiore. Tuttavia la questione della didattica universitaria è stata di gran lunga superata dall'attenzione alla valutazione dei servizi formativi e dal management degli stessi.

Il termine didattica può essere utilizzato per indicare:

- La gestione istituzionale complessiva dei servizi formativi, dal corso di studi alle attività professionalizzanti post-universitarie
- Le metodologie formative adottate all'interno di un modulo o insegnamento

Il dibattito sul necessario cambiamento della didattica a livello degli insegnamenti non è nuovo. Documenti di Galliani (1993, 1996) Xodo (1997), Frabboni e Callari Galli (1999) avevano già indicato la distanza tra la modernizzazione dell'università e le tradizioni d'insegnamento. In questi studi gli autori convergono nel sottolineare che la lezione frontale, e la pedagogia trasmissiva ad essa collegata, sarebbe il più diffuso sistema d'insegnamento nell'università italiana. A ciò sono connesse forme di valutazione centrate sul nozionismo e miranti a "produrre" voti piuttosto che centrate su competenze acquisite. Gli stessi autori indicano che elementi come laboratori, seminari, contatti con esperti, uso di tecnologie, lavoro di gruppo, così come l'uso di metodologie di valutazione partecipata o basata sull'auto e co-valutazione, sono pochissimo conosciute nel vasto panorama accademico italiano. Galliani (2009) lamentava la mancanza di studi e ricerche sulla materia, in modo sia estensivo che in profondità; e segnalava che uno dei pochi esempi lo si trovava nella "Biennale Internazionale della Didattica Universitaria", organizzata dall'Università di Padova, che dal 1996 sistematicamente tentava di porre le basi per un dibattito su linee d'intervento *evidence-based*. Il contributo di Semeraro nel 2006, con un progetto nazionale di ricerca atto a riconsiderare la valutazione della didattica nell'istruzione superiore, ha creato senz'altro un Milestone nella riflessione sulla tematica. Più recentemente è da sottolineare il lavoro di Damiano (Damiano, con Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013) che ha considerato il panorama dell'insegnamento nell'istruzione superiore e ricordato il valore potente dei social media per il miglioramento della didattica universitaria.

Da sottolineare che in parallelo con l'entrata pervasiva delle tecnologie la ricerca sulla specificità di insegnamento e apprendimento mediato dalle ICT propone un dibattito sui modelli pedagogici, arrivando a mettere in questione la qualità dell'intervento didattico tradizionale. È innegabile il contributo di questo dibattito al ripensamento delle pratiche pedagogiche nell'enfatizzare per esempio le potenzialità per il dialogo e la collaborazione tra docente e studenti, così come per la generazione di contenuti condivisibili. L'Università di Trento, su questo proposito, nel contesto di progetti di ricerca nazionali (PRIN) ha lavorato intensamente sulla questione delle connessioni tra innovazione tecnologica e innovazione pedagogica. In questo contesto Ghislandi (2005) ha proposto contributi riguardanti la didattica universitaria e le metodologie per l'innovazione didattica.

Eppure, come si accennava prima, queste esperienze di ricerca restano isolate, non trovando riscontro in un contesto di sviluppo professionale riconosciuto ed istituzionalizzato.

In definitiva l'accademico è solo nel decidere se e quando implementare processi di innovazione nel proprio insegnamento. E in Italia poche sono le iniziative di supporto istituzionale all'innovazione didattica, diversamente da quanto già sta accadendo in altri paesi Europei come l'Olanda (de Jong, Mulder, Deneer, & Van Keulen, 2013), Belgio (Creten & Huyghe, 2013), Spagna (Rué, 2013), per non menzionare il Regno Unito che da tempo ha aderito a forme di promozione dell'innovazione della didattica universitaria. A testimonianza di ciò, la presenza di centri interistituzionali come "The Higher Education Academy"<sup>28</sup>, organismo nato con l'intento di promuovere reti di esperienze, di riconoscimento a pratiche eccellenti, di documentazione delle buone pratiche in materia di insegnamento universitario (Piano Strategico 2012-2016).

L'attenzione sulla qualità dell'Università in Italia va di pari passo con l'implementazione del processo di Bologna. A partire dal 2012 l'applicazione della legge 240/2010 fa emergere con maggiore evidenza le difficoltà d'inquadramento di un vero cambiamento della didattica universitaria per ciò che riguarda l'innovazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Ci riferiamo in questo senso alla creazione e messa in atto dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Dal 2012 l'ANVUR entra in funzione con il primo obiettivo di valutare la qualità della ricerca (VQR) nazionale. Il primo rapporto viene presentato verso l'inizio estate del 2013 e si basa fondamentalmente sui prodotti di ricerca realizzati tra il 2004 e il 2010.

La valutazione della didattica, più complessa, viene predisposta durante tutto il 2012 e viene articolata in una serie di passi che vanno dalla formazione dello staff docente e tecnico amministrativo al sistema detto AVA (Autovalutazione, Valutazione Periodica, Accreditamento), e alla sua implementazione progressiva a partire dalla seconda metà del 2013. Tale sistema è stato promosso da un Decreto Legislativo del 27 Gennaio del 2012, e comprende la generazione di un sistema per analizzare la qualità di un intero corso di studi; per migliorare l'efficienza degli outcomes educativi in termini di diminuzione del drop-out, per considerare la soddisfazione dello studente e promuovere il placement lavorativo. Gli elementi portanti del sistema integrato AVA derivano in larga misura, oltre che dalla normativa nazionale, dalle linee guida contenute nelle European Standards (ESG-ENQA) approvate dai ministri europei nella conferenza di Bergen del 2005 e adottate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei (2006/143/CE). Le Università hanno iniziato ad applicare il sistema integrato AVA a partire dal 2013. Va sottolineato AVA riguarda principalmente i processi di progettazione curricolare per l'accreditamento dell'offerta formativa. In effetti il senso ampio di qualità adottato dall'ANVUR può considerarsi in linea con il dibattito EU, dove la qualità implica il raggiungimento di obiettivi proposti dalla stessa istituzione, in un contesto d'innovazione e sviluppo istituzionale. L'idea è quella di superare il modello del "*customer-satisfaction*", per collocare le istituzioni universitarie all'interno di un framework di controllo della produttività ed efficacia formativa a livello nazionale.

Tuttavia, l'enfasi sulla necessità di stabilire obiettivi interni chiari, misurabili; nonché approcci metodologici per raggiungerli, va accompagnato da interventi di sviluppo organizzativo in una cultura partecipata. Un margine di libertà operativa che per le istituzioni universitarie può certamente diventare il principale

blocco per una didattica di qualità. Infatti promuovere una cultura di qualità partecipata richiede formazione e dialogo all'interno delle istituzioni e a livello nazionale. L'ANVUR ha lanciato un processo di training per gli accademici così come per il personale tecnico amministrativo con un focus particolare sulle questioni organizzativo-gestionali del sistema.

È stato segnalato che i quadri di riferimento per la valutazione sono difficili da applicare in alcuni ambiti disciplinari, nonché il fatto che il concetto di produttività varia da una istituzione all'altra. In linea con questo acceso dibattito il CUN<sup>29</sup> ha messo in evidenza che siffatto sistema di valutazione potrebbe coprire soltanto aspetti superficiali della valutazione, concentrati sui valori quantitativi e sui ranking che ne conseguono; mentre una valutazione formativa, che comporti la riflessione su processi e quindi il cambiamento a livello del singolo insegnamento, potrebbe venire a mancare (CUN, 2013; op. cit. p. 19). La mancanza di evidenze di ricerca potrebbe portare alla valutazione come esercizio che non supporta il cambiamento ma consolida gerarchie ed esclusività, con la conseguente mancanza di impatto sul cambiamento effettivo della didattica. In definitiva il sistema di valutazione AVA può essere una leva strategica per il cambiamento, se e solo se considerato come base per il ripensamento delle prassi quotidiane, anziché strumento per costruire il ranking delle università italiane.

È proprio in questo senso che SoTL può esprimere il suo enorme potenziale: quello che i sistemi di assicurazione della qualità portino ad una strategia riflessiva sulla professionalità docente in ambito universitario. Questa sarà la sfida più grande nel futuro prossimo.

### 3. Conclusioni: SoTL, una solida base per costruire il futuro

In questo articolo è stata fatta una breve introduzione al concetto della SoTL, considerando la sua evoluzione lungo gli ultimi 25 anni di ricerca educativa a livello internazionale. Partendo dal concetto di un insegnamento che va oltre la mera pratica e che affianca in modo sussidiario l'attività di ricerca, centrale alla professionalità accademica, è stato sottolineato come l'insegnamento possa diventare *scholarship* — *scholarship of teaching and learning* — quando il docente documenta e rende pubblica la propria didattica consentendo così forme di condivisione e di revisione e co-valutazione in un *loop* di continuo miglioramento e studio. È stata messo però in evidenza quanto sia difficile implementare realmente le strategie SoTL, e quanto questo metta a repentaglio la credibilità dell'insegnamento universitario come leva per la formazione di abilità necessarie alla società della conoscenza.

L'articolo ha analizzato successivamente il contesto di programmazione politica sulla qualità della didattica a livello sia europeo e internazionale, considerando nello sviluppo del dibattito anche altri scenari, quali quelli nordamericani e latinoamericani. Ciò che si è tentato di dimostrare è come il contesto di crisi e riforma delle istituzioni universitarie richieda oggi più che mai l'implementazione di strategie in linea con la SoTL, considerando la didattica universitaria e il ruolo

29 Dichiarazione della CUN relative al Sistema di valutazione dell'Università e la Ricerca "Le emergenze del sistema" January 2013. [http://www.cun.it/media/118417/dichiarazione\\_cun\\_su\\_emergenze\\_sistema.pdf](http://www.cun.it/media/118417/dichiarazione_cun_su_emergenze_sistema.pdf)

della professionalità accademica un pilastro fondamentale del cangiante scenario istituzionale. Non sorprende osservare infine, introducendo una breve panoramica della situazione italiana, che il contesto di programmazione politica e di attuazione della valutazione della qualità dell'Università sta portando l'attenzione verso l'implementazione di esperienze di innovazione didattica. Aspetto che, pur essendo già stato messo in evidenza dagli studiosi del settore pedagogico, soltanto molto recentemente trova espressione concreta in normative e linee guida a supporto di vere e proprie attività di sperimentazione e ricerca didattica. Anche se ancora lunga è la strada da percorrere e molte le resistenze, sia a livello europeo, sia a livello italiano.

Assodato che la didattica universitaria è un aspetto molto rilevante all'interno dei processi di riforma universitaria; e che le strategie alla base della SoTL potrebbero diventare una *via maestra* per configurare sistemi di continuo miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento; non sfugge all'analisi che l'implementazione di questi due elementi è ai suoi esordi. Un primo passo è l'attivazione di forme di riconoscimento delle pratiche eccellenti motivando alla partecipazione a programmi di sperimentazione didattica. Ma un secondo e più delicato elemento è la messa a sistema della SoTL come base per lo sviluppo professionale accademico, dalla formazione iniziale (i.e., l'integrazione nei percorsi di dottorato) alla formazione continua (i.e., l'attivazione di comunità di apprendimento professionale con riconoscimento di crediti utili ai concorsi per l'avanzamento di carriera).

Se all'inizio di questo *ex-cursus* la domanda poteva essere *perché la didattica universitaria può essere importante nell'attuale contesto di cambiamento dell'Istruzione Superiore* ci auguriamo che gli argomenti esposti possano portare a considerare ugualmente rilevanti domande quali *come implementare percorsi di supporto all'innovazione e alla qualità della didattica universitaria? come studiare la qualità degli apprendimenti? come facilitare lo sviluppo professionale dei docenti?* Un cenno di risposta a queste domande verrà indubbiamente dall'ambito della SoTL, che da ormai 25 anni ha tracciato la strada per dibattiti e ricerche sulla qualità della didattica.

## Riferimenti

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. (246). Paris. From <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
- Bologna Working Group Qualifications Frameworks (2005). *A framework for Qualifications of The European Higher Education Area*. Copenhagen, Denmark. From [http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up\\_files///Processo\\_Bologna/Doc Qualification Framework.pdf](http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Doc Qualification Framework.pdf)
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (1997, 147). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. From <http://books.google.com/books?id=y0EQAQAAMAAJ&pgis=1>
- Cashmore, A., Cane, C., & Cane, R. (2013). *Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?* (39). York, UK. doi:ISBN: 978-1-907207-77-8.
- Creten, S., & Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73–90.
- Damiano, E., con Giannandrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento* (383). Milano: FrancoAngeli.
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., & Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching qualifica-

- tion system in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch phenomenon. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 23–40.
- Entwistle, N. (2009). Taking Stock: Teaching and Learning Research in Higher Education. In H. Christensen & J. Mighty (Eds.). *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Kingston, Ontario: McGill-Queen's University Press.
- Fernández Lamarra, N. (2012). LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1–29. From <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603>
- Frabboni, F. Callari Galli, M. (1999), (eds). *Insegnare all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las Curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749042>
- Galliani, L. (1996). Didattica e comunicazione In AA.VV., *Lineamenti di didattica*. *Studium educationis*, 4. Padova: Cedam.
- Galliani, L. (2009). Le nuove forme della didattica in una Università cambiata, discorso inaugurale, Università Italiana Università Europea, La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007 - Camerino, 1 February 2007.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l'università*. Trento: Trento University Press.
- Gibbs, G. (2010). *Dimension of quality in higher education* (62). York, UK. doi:ISBN 978-1-907207-24-2.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (p. 54). Paris. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/imhe/QT\\_policies\\_and\\_practices.pdf](http://www.oecd.org/edu/imhe/QT_policies_and_practices.pdf)
- IESALC-UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. In IESALC-UNESCO (Ed.), *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: UNESCO AMERICA LATINA Y CARIBE.
- Lucarelli, E., & Malet, A. M. (2010). *Universidad y Practicas de Innovacion Pedagogica* ( 272). Buenos Aires: Jorge Baudino Editores.
- Mahoney, C. (2012). How should teaching, learning and assessment evolve? How to drive quality teaching. *Blue skies. New thinking about the future of higher education*.
- Marton, F., & Saljio, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- McAleese, M. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. doi:1.0.2766/42468 ISBN978-92-79-30360-9
- Mena, M. (2004), (ed). La educación a distancia en América Latina. Modelos, Tecnología y realidades. *RIED - Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 7(1-2), 318. Retrieved from <http://ried.utpl.edu.ec/en/node/550>
- Oblinger, D. (2012), (ed). *Game Changers: Education and Information Technologies*. EDUCAUSE. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7203.pdf>
- OECD (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/learningourlessonreviewofqualityteachinginhighereducation.htm>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London & New York: Routledge.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00145017>
- Rué, J. (2013). Formación Docente de Profesorado. Una perspectiva internacional. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17–22.
- Shulman, S. L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change*, 31(4), 10–17.
- UNESCO (2005). *Education for All - The Quality Imperative*. Paris. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>

- Xodo, C. (2000). *L'università che cambia*. Padova: Cleup.
- Xodo, C. (Editor) (1996). *Apprendere all'università*. Padova: Cleup.
- Xodo, C., Orlando, L., Galliani, L. (2000). *Riscrivere i percorsi della formazione*. Lecce: Pensa.

### Sitografia

- Carnegie Mellon Foundation: <http://www.carnegiefoundation.org/>
- International Society for the Scholarship of Teaching & Learning: <http://www.issotl.com/>
- Bologna Process: [http://www.bolognaprocess.it/index.php?id\\_cnt=](http://www.bolognaprocess.it/index.php?id_cnt=)
- Strategia Europea per il 2020: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
- Tuning Educational Structures in Europe: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Society for Teaching and Learning in Higher Education: <http://www.stlhe.ca>
- The Higher Education Academy: <http://www.heacademy.ac.uk/>