

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI DOCENTI UNIVERSITARI: ANALISI E PROSPETTIVE

ALDO ATTILIO EPASTO*

Abstract

In linea generale, la formazione dei docenti universitari non sembra avere un ruolo primario all'interno delle politiche educative delle singole nazioni europee, quasi mai assume un ruolo sistemico e, generalmente, nelle poche realtà in cui istituzionalmente è stata formalizzata, non si evidenziano, nelle attività erogate, approcci formativi organicamente ancorati alle direttive emanate a livello europeo. In tale ottica, il presente articolo, tende ad individuare, attraverso una indagine, il livello di interesse che i docenti universitari italiani nutrono nei confronti di una potenziale formazione professionale iniziale e continua. E, rispetto a tali dati, come possa essere pianificata, all'interno di ogni singola università, la creazione di una struttura formalizzata per assolvere tale compito istituzionale.

The training of university professors does not seem to have a primary role among the educational policies of European nations. Almost never this training has a systemic role in such policies. In the few instances where it has been institutionally formalized, it is not organically linked to the European policies. This aim of this paper is to gauge, through a survey, the interest of the Italian university professors in a possible professional lifelong learning. Also, our aim is to establish how to plan the creation of a formal structure, in each University, to carry out such institutional duty.

Parole Chiave: Formazione; Università; Istruzione superiore; Docente.

Key word: Formation; University; Higher education; Teacher.

Premessa

Il tanto auspicato rinnovamento delle istituzioni universitarie, anche se molto deve alle buone politiche educative predisposte dagli organismi competenti, passa, inevitabilmente, attraverso l'adeguamento delle strutture e delle risorse, l'ammodernamento delle prassi educative e una migliore qualificazione professionale dei docenti. Solo mediante tale ampia e continua trasformazione può realizzarsi la programmazione e l'implementazione di servizi per l'istruzione e la formazione, idonee alle necessità di una nazione moderna e sempre più impegnata ad affrontare il "mercato globale della conoscenza". Necessità oggi maggiormente avvertita, soprattutto, in considerazione della rapidità con cui si evolvono le modalità di acquisizione delle conoscenze e del tempo sempre minore che queste ultime impiegano per essere considerate obsolete.

* Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienza Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina.

A livello internazionale, può riscontrarsi una netta differenza tra le nazioni in cui la formazione professionale dei docenti universitari è istituzionalmente presente e riveste un ruolo altamente integrato all'interno dell'organizzazione universitaria, e nazioni in cui tali iniziative sono parzialmente presenti o totalmente assenti. Strutture organizzative complesse possono essere riscontrate sia in nazioni europee come la Norvegia, il Regno Unito o la Spagna; sia in nazioni extraeuropee come l'Australia, il Canada e gli Stati Uniti d'America. In altri contesti nazionali, pur essendo presenti iniziative istituzionali, esse risultano meno organiche, radicate e strutturalmente organizzate. È naturale che l'avvento di sistemi nazionali e internazionali di valutazione della qualità dell'insegnamento erogato, ha posto in essere un sempre maggiore interesse da parte delle politiche dell'istruzione verso tali problematiche, incentivando studi ed iniziative che però, al momento, appaiono spesso disarticolate e poco organiche.

Come contrappeso a tale condizione che la *società della conoscenza* propone ed impone, si sono susseguite, negli ultimi decenni, molte riforme e notevoli programmi a livello europeo. In essi, in modo evidente, sono indicate le modalità che consentono alle università europee di aprirsi alla dimensione internazionale del sapere con maggiore incisività rispetto al passato. L'obiettivo condiviso, in sostanza, è quello di costruire lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e della Ricerca, sotteso al processo di armonizzazione e di convergenza dei sistemi di alta formazione e di ricerca, progetto comune a tutte le amministrazioni nazionali e sovranazionali dei paesi europei, noto come *Processo di Bologna*, definito nella *Dichiarazione di Bologna* sottoscritta il 19 giugno 1999, dai ministri di 29 paesi europei (oggi 48).

Com'è noto, le tappe che hanno scandito i passaggi fondamentali di tale *processo*, partono dalla *Dichiarazione di Sorbona*¹, sottoscritta nel 1998 dai Ministri dell'Istruzione Superiore di Italia, Francia, Germania e Regno Unito e, successivamente alla *Dichiarazione di Bologna*, continuano con le *Conferenze ministeriali di Praga* (2001), *Berlino* (2003), *Bergen* (2005), *Londra* (2007), *Lovanio* (2009), *Budapest e Vienna* (2010), *Bucarest* (2012) e *Yerevan* (2015). Conferenze che hanno rappresentato l'occasione per emanare specifici comunicati programmatici contenenti i progressi registrati nel raggiungimento degli obiettivi fissati nella fase precedente e per individuare i successivi da conseguire.

Uno degli obiettivi fondamentali prefissati dal *Processo di Bologna* è quello relativo alla *qualità certificabile dell'istruzione superiore* erogata dalle singole istituzioni educative degli stati europei. Con la *Dichiarazione di Bologna* in sostanza, i ministri firmatari si sono impegnati a varare riforme nazionali per un sistema universitario convergente a livello europeo e competitivo a livello globale.

Se una critica può essere fatta a tale percorso riformativo, è la poca attenzione posta sulla comunità accademica. A nostro avviso, essa gioca un ruolo centrale nell'attuazione delle riforme proposte nelle dichiarazioni ufficiali e nei comunicati. Essa può, anzi, deve essere se non il pilastro fondamentale, sicuramente, uno dei pilastri su cui costruire l'edificio del cambiamento. Solo la classe docente, per quel che riguarda la parte educativo-didattica e culturale-formativa ma, non ultima, per la ricerca, può realizzare, mettendole in pratica, tutte le innovazioni e le trasformazioni progettate ed implementate a livello politico-organizzativo. In sostanza, solo la classe docente può dar senso e

¹ Anche se in realtà, già nel 1997, nella cosiddetta *Convenzione di Lisbona*, Consiglio d'Europa e UNESCO elaboravano una convenzione che consentiva il riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore acquisiti in Europa.

significato concreto alle didattiche, alle attività di ricerca ed a tutte le azioni formative previste nella *Dichiarazione di Bologna*. Solo tramite la partecipazione attiva dei docenti può realizzarsi quel salto di qualità necessario per costruire un percorso di valore che permetta la realizzazione di un nuovo paradigma dell'istruzione superiore in Europa (*European Higher Education Area - EHEA*), documentato e certificato unitariamente tramite un sistema che possa assicurare la qualità dell'offerta formativa (*European Quality Assurance Register for Higher Education - EQAR*)². Un nuovo e rinnovato approccio alla conoscenza ed alla ricerca tanto auspicato e mai completamente realizzato nei sistemi universitari europei, ed in particolare, in quello italiano.

Il processo di armonizzazione europea dell'istruzione superiore ha promosso e richiesto l'istituzione di un nuovo e diverso modo di concepire l'università, cambiamento che inevitabilmente si riverbera sull'insegnamento universitario, rendendo necessario un rinnovato profilo della professionalità del docente universitario.

L'adattamento e l'armonizzazione prospettata dal Processo di Bologna ha proposto e propone ancora un costante cambiamento ed evoluzione nel rapporto istituzione-docente-discente. Trasformazione che associata ai mutamenti delle condizioni economiche, politiche, sociali, tecnologiche, ecc. dell'attuale società complessa, di fatto modificano in modo sostanziale il sistema di acquisizione delle conoscenze, abilità e attitudini dei nostri studenti, imponendo alla classe docente, rispetto al passato, una maggiore flessibilità negli atteggiamenti e nei comportamenti. Un profilo professionale della docenza universitaria più complesso, per il quale è necessario riconfigurare un nuovo quadro delle competenze e delle funzioni dei docenti. Ciò richiede, necessariamente, una formazione adeguata e continua, sia per la riformulazione dei contenuti disciplinari dei singoli insegnamenti, sia per quel che concerne lo specifico assetto pedagogico-didattico. Variazioni contenutistiche e pedagogico-didattiche sempre in continuo e veloce mutamento che impongono, appunto, un continuo e veloce adattamento dell'insegnamento e, quindi, la configurazione di un docente universitario che ponga al centro del suo percorso professionale, in costante evoluzione, una maggiore attenzione alla sua formazione permanente e continua³.

A tal riguardo, la costruzione di percorsi istituzionalizzati di formazione continua all'interno delle singole strutture universitarie potrebbe, e crediamo, dovrebbe essere il punto qualificante per una rinnovata e innovativa attività didattica e di ricerca. L'istituzione di un'area specifica, con strutture e personale, assegnato alla costruzione di percorsi formativi in ingresso ed itinere per il personale docente delle università potrebbe

² È importante segnalare la versione del maggio 2015 dello “*Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*” e l’“*European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes*”, sempre del maggio 2015 (www.eqar.eu).

³ La formazione continua è stata individuata come un elemento essenziale all'interno delle indicazioni per la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. In sostanza, è stato chiesto ai firmatari del Processo di Bologna, di attivare e incrementare nuove politiche universitarie funzionali allo sviluppo di strutture organizzative dedite alla formazione permanente (Alessandrini, 2011). A tal riguardo, si trovano esplicite indicazioni, nella programmazione degli interventi da realizzare emanati all'interno della conferenza di Praga (2001) e, in particolare, nella *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, carta redatta all'interno della *European University Association (EUA)*, Brussels, 2008. L'Associazione, all'interno del documento emanato, indica e struttura una serie di impegni per lo sviluppo di adeguate strategie di formazione continua che dovrebbero essere assunti nell'ambito dell'istruzione superiore attraverso, anche, una presa di responsabilità da parte dei Governi e degli attori locali. A questi ultimi, è demandato il compito di determinare un quadro normativo e finanziario adeguato allo sviluppo di dette strategie.

concorrere, con risultati a medio e lungo termine, alla costruzione del paradigma dell'istruzione superiore in Europa.

Formazione continua che dovrebbe mirare ad un modello di istruzione in cui l'apprendimento sia l'obiettivo da perseguire e l'insegnamento il mezzo per poterlo realizzare. In sostanza, una didattica che deve necessariamente tendere ad un rinnovato modo di concepire la prassi educativa, non più centrata sul docente ma sul discente. Per la realizzazione della quale è necessario effettuare imprescindibili cambiamenti metodologico-organizzativi finalizzati ad una didattica centrata sulle competenze. Cambiamenti che si ripercuotono, anche, sui sistemi di valutazione delle competenze acquisite e sull'organizzazione, il coordinamento e le relazioni tra discipline e docenti⁴. Prospettiva di cambiamento del concetto di docenza universitaria che trova nella trasversalità degli insegnamenti un punto di riferimento fondamentale, quindi, non più singole discipline per singoli docenti ma coordinamento e relazione tra docenti per la configurazione di un lavoro di squadra finalizzato all'elaborazione ed alla gestione di progetti educativi concordi, capaci di creare le giuste sinergie tra discipline e insegnamenti. Il tutto per fornire ai discenti una formazione completa attraverso la presentazione del quadro complesso, multi-prospettico e polisemico della conoscenza e non solo il trasferimento del contenuto specifico di ogni singola disciplina.

1. La situazione italiana

Per poter contestualizzare il tutto nella realtà italiana (che, ovviamente, non può essere considerata ormai distinta da quelle degli altri partner europei), è necessario precisare i termini della questione, evidenziando la complessità delle problematiche in giuoco.

Nell'attuale panorama della istruzione superiore, assume una importanza rilevante, nella ricerca della innovazione e del miglioramento della qualità dell'offerta formativa, il ruolo del docente. L'insegnamento universitario, soprattutto negli ultimi anni, ha assunto importanti cambiamenti istituzionali, organizzativi, operativi e funzionali. Mutamenti derivanti dall'attività legislativa del parlamento, dalle attività organizzative e strutturali introdotte dalle istituzioni ministeriali, dall'innovazione pedagogico-didattiche e, non ultima, dall'incalzante mutamento tecnologico.

Il docente universitario si trova nelle condizioni di dover modificare, in parte, il proprio approccio all'insegnamento. Transitando da una concezione meramente trasmissiva della conoscenza, in quanto profondo conoscitore della sua disciplina, ad una funzione sempre più orientata verso una maggiore e migliore conoscenza degli aspetti pedagogico-didattico-relazionali del proprio ruolo. Mutamento capace di incidere profondamente sulla qualità dell'offerta formativa ma, che presenta, conseguentemente, nuove e innumerevoli altre problematiche. In sostanza, i docenti, si trovano inevitabilmente, in un contesto in continua trasformazione, per cui devono fornire la loro massima disponibilità ad accogliere ed attuare i radicali cambiamenti richiesti,

⁴ L'istruzione universitaria è tradizionalmente contraddistinta da un carattere individualistico dell'insegnamento, un fatto che contrasta con le esigenze attuali derivanti dal processo di convergenza europea e dalla necessità di certificazione della qualità degli insegnamenti. Nuovo approccio che inevitabilmente richiede ai docenti dei corsi universitari, di adeguare i propri insegnamenti alla certificazione europea e, quindi, alla realizzazione di un nuovo disegno del progetto educativo offerto ai discenti.

rimettendosi in giuoco. Devono, però, allo stesso tempo, in questo itinerario di cambiamento essere supportati, attraverso l'avvio e la partecipazione a percorsi di formazione funzionali, ad una rinnovata qualificazione professionale. Qualificazione professionale che li investe sia individualmente sia collettivamente.

A tal riguardo, già nella relazione finale della *World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century* dell'UNESCO, svoltasi a Parigi dal 5 al 9 ottobre 1998, nella *Summary of the Word Declaration on Higher Education* il punto 7 e 8 recitano:

«Quality in higher education is a multidimensional concept, which should embrace all its functions and activities: teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure and the academic environment. [...] There is a perceived need for a new vision and paradigm of higher education, which should be student-oriented. To achieve this goal, curricula need to be recast so as to go beyond simple cognitive mastery of disciplines and include the acquisition of skills, competencies and abilities for communication, creative and critical analysis, independent thinking and team work in multicultural contexts. [...] A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions. Clear policies should be established concerning higher education teachers, so as to update and improve their skills, with stimulus for constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and with an appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching [...]».

Idee e proposte confermate e ampliate nel documento noto come *Processo di Bologna*, il quale, nella stesura del 1999, indica tra gli obiettivi da raggiungere, come primo punto, la necessità di rendere il percorso educativo-formativo delle università europee sempre più di "qualità", attraverso l'efficienza e "l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione". In sostanza, nel Processo di Bologna, riprendendo anche quanto affermato sia nella *Magna Charta delle Università* (1988), sia nella *Convenzione di Lisbona* (1997) e nella *Dichiarazione di Sorbona* (1998), si pone come punto iniziale di una strategia funzionale alla costruzione del futuro della Istruzione Superiore Europea, proprio la necessità di ammodernare i sistemi di istruzione ed aumentare la loro qualità ed efficacia. Ma su chi ricade la qualità e l'efficacia del sistema? Sicuramente sulle strutture ed ambienti accademici, sulle organizzazioni gestionali ed amministrative, sulle politiche accademiche, statali e ministeriali, ma, anche, se non soprattutto, ricade pienamente nelle funzioni che la classe docente universitaria europea deve espletare. Quindi, la classe docente, è da identificarsi quale punto nodale della questione.

In tale contesto, è evidente, se si vuole avviare un processo di innovazione e, quindi, trovare nuovi modi e metodi per l'insegnamento universitario, la formazione pedagogico-didattica dei docenti assume un ruolo rilevante. Formazione pedagogico-didattica iniziale, in particolare, ma anche permanente e continua durante il percorso professionale del docente, non riscontrabili in nessun ordinamento universitario ed in nessuna norma predisposta, almeno in Italia, dalle competenti strutture politico-amministrative. Disposizioni, peraltro, formalmente presenti nella formazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado (Corsi di Studio Abilitanti, Tirocinio Formativo Attivo, ecc.).

A tal riguardo, emerge chiaramente, la mancanza di un piano strategico per la formazione dei professori delle università italiane, capace di orientare ed innovare la prassi educativo/formativa e l'innovazione tecnologica delle stesse università. Rinnovamento delle prassi capace di condurre alla piena attuazione del processo, già da tempo avviato, per la creazione dello *Spazio Europeo per l'Istruzione Superiore*.

La realizzazione di un piano strategico per la formazione iniziale e continua dei docenti deve essere intesa come la creazione di uno strumento, rivolto ai docenti, funzionale all'orientamento pedagogico-didattico e capace di realizzare buone pratiche educativo-formative. Strumento operativo, sicuramente accettato dai docenti più attenti e predisposti verso una prospettiva innovativa dell'insegnamento ma, anche, allo stesso tempo, funzionale a condurre, indurre, motivare e sostenere i docenti meno pronti all'innovazione, attraverso un confronto utile ed efficace sulle nuove proposte culturali ed operative.

Tra i tanti motivi che giustificano la concretizzazione dell'istituzione di un "servizio" per la formazione iniziale e continua dei docenti, si possono indicare, maggiormente nel contesto attuale, oltre alla stretta correlazione tra un insegnamento di qualità, efficiente ed efficace e la formazione dei docenti, anche, la stretta relazione tra quest'ultima e l'innovazione pedagogico-didattica. Va, inoltre, considerato che qualità, efficienza, ed efficacia passano, inevitabilmente, dalla soddisfazione che il docente percepisce nell'espletare la sua attività educativo-formativa. Satisfazione che trova nella sua formazione e nel suo continuo sviluppo professionale dei punti fondamentali.

Sulla funzione docente, ed in particolare in quella universitaria, ricadono e risiedono un insieme complesso di competenze, per molti aspetti diversificate ed appartenenti a contesti spesso distanti e distinti l'uno dall'altro. Un docente universitario, nell'espletamento del proprio ruolo professionale, deve sviluppare una serie di competenze capaci di metterlo nelle condizioni di *generare conoscenza in diversi ambienti di apprendimento*, oltre ad essere in grado di rispondere alle richieste, alle necessità ed alle aspettative degli studenti e della società. Egli deve essere in grado di generare e rendere fruibile per i propri discenti, quell'insieme di attività teorico-pratiche capaci di condurli verso un percorso di acquisizione delle competenze, generali e specifiche, indispensabili per la loro crescita culturale⁵.

Il docente universitario, in quanto professionista dell'insegnamento deve assumere in sé, oltre a diversi ruoli di natura tecnica, a carattere etico sociale e di autonomia gestionale anche, se non soprattutto, molteplici competenze.

Secondo il contributo di Gonzáles & Wagenaar, "The Tuning Educational Structures in Europe"⁶, le competenze possono essere classificate in *competenze generali* e *competenze specifiche*.

Le *competenze generali* (competenze trasferibili, generiche o trasversali), in linea di principio, sono indipendenti dall'area di studio e possono essere classificate in:

- *strumentali* (capacità cognitive, capacità metodologiche, competenze tecnologiche o linguistiche);
- *interpersonali* (legate alla capacità di esprimere sentimenti, capacità di critica e abilità sociali);
- *sistemiche* (competenze e abilità globali, che mettono in gioco varie conoscenze o capacità).

Le *competenze specifiche* corrispondono ai saperi disciplinari in termini di:

- *sapere* (capacità di conoscere e comprendere la teoria di un campo accademico);

⁵ A tal riguardo si vedano le indicazioni proposte in *Tuning Educational Structures in Europe*, Bruxelles, 31 maggio 2002, al punto 4.2 (p. 17) e successivi, in particolare il punto 4.2.3 "Competences and the creation of the Higher Education Area".

⁶ J. GONZÁLEZ & R. WAGENAAR (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report - Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao.

- *saper fare* (competenze professionali in relazione all'applicazione operativa e pratica della conoscenza in un determinato contesto);
- *saper essere* (attitudine e importanza valoriale, come parte integrante di come percepiamo gli altri e il contesto sociale in cui viviamo);
- *saper trascendere* (competenze accademiche e altre competenze specifiche).

Prendendo a riferimento il lavoro di approfondimento condotto in Spagna dalla dott.ssa V. Delgado Benito, sotto la direzione della prof.ssa Raquel Casado Muñoz dell'Università di Burgos, in merito alle competenze che necessariamente devono possedere i docenti universitari, ampliandolo ed adattandolo alle esigenze individuate nel contesto italiano, si indicano, di seguito, i punti qualificanti.

Competenze organizzative e di pianificazione

- Possedere capacità organizzative e di pianificazione del proprio lavoro.
- Partecipare attivamente alla gestione ed ai processi decisionali della propria istituzione.
- Saper organizzare la propria formazione continua.
- Saper organizzare e gestire eventi scientifici.
- Saper progettare e valutare progetti di innovazione, di istruzione e di ricerca.

Competenze disciplinari e competenze didattiche

- Saper pianificare il processo di insegnamento-apprendimento.
- Saper organizzare e favorire situazioni di apprendimento.
- Saper selezionare e presentare i contenuti disciplinari.
- Saper gestire le fasi progressive dell'apprendimento.
- Saper elaborare e sviluppare dispositivi di differenziazione.
- Conoscere e saper gestire le metodologie didattiche e i compiti di apprendimento.
- Conoscenza e padronanza metodologica della didattica generale.
- Conoscenza e padronanza metodologica della didattica disciplinare.
- Conoscere e applicare metodologie educative innovative.
- Essere innovativi e riflessivi sulle pratiche didattiche.
- Saper fornire informazioni e spiegazioni esaustive.
- Saper valutare gli apprendimenti e i processi per acquisirli.

Competenze comunicative, relazionali e psicopedagogiche

- Possedere abilità comunicative (buona organizzazione degli argomenti, chiarezza nella esposizione orale o scritta, ecc.).
- Saper collaborare/cooperare con i colleghi del proprio settore scientifico e con colleghi di settori scientifici diversi dal proprio.
- Conoscere le dinamiche dei processi cognitivi e psico-fisici dello sviluppo mentale, affettivo e relazionale.
- Conoscere le caratteristiche di base dello sviluppo tipico e atipico dell'apprendimento.
- Manifestare interesse e coinvolgimento nei confronti degli studenti.
- Saper entrare in rapporto ed interagire costruttivamente con gli studenti.

- Saper operare per risolvere situazioni conflittuali.
- Esercitare azioni tutoriali e di orientamento nei confronti degli studenti.
- Saper coinvolgere e motivare gli studenti sul loro percorso di apprendimento.
- Proporre atteggiamenti positivi e valori democratici.

Competenze digitali

- Saper gestire, per le proprie attività didattiche, le ICT.
- Saper creare, gestire ed utilizzare in chiave didattica Blog, Wiki, Social network, ecc.
- Saper creare e distribuire presentazioni asincrone e sessioni di formazione.
- Saper fornire informazioni utili agli studenti su strumenti di gestione delle loro attività organizzative e per il loro apprendimento.
- Saper gestire strumenti di valutazione online.
- Saper utilizzare strumenti per la cooperazione/collaborazione online, per il file sharing, per la condivisione dei documenti e file online.
- Saper organizzare e gestire corsi su piattaforme di LMS.

Altre competenze

- Conoscere il contesto universitario e le regole che lo governano.
- Attivare e applicare il proprio impegno nei confronti della dimensione etica della professione docente.
- Conoscere, in forma scritta e orale, almeno una seconda lingua (inglese, spagnolo, francese, ecc.).

Le competenze descritte sono funzionali a rendere un profilo professionale *multipurpose* e flessibile, in grado di sviluppare, nel docente, capacità di adattamento alle mutevoli e variegate situazioni che il contesto istituzionale universitario inevitabilmente propone.

2. La ricerca

Per analizzare i bisogni formativi percepiti dai docenti universitari italiani, si è attivata una indagine conoscitiva, utilizzando un questionario formalizzato e validato in una ricerca internazionale svolta in collaborazione tra alcune università italiane e spagnole. Il questionario prodotto dalla dott.ssa Vanessa Delgado Benito dell'Università di Burgos, prima della redazione definitiva, è stato sottoposto a verifica, effettuando una *somministrazione pilota*, su un gruppo di prova individuato tra docenti di alcune università italiane (Università di Messina, Roma Tre, Kore di Enna). Per la *modalità di somministrazione* del questionario si è scelta la modalità diretta tramite la creazione di un modulo in rete (*form*) con caselle di testo, opzioni, ecc..

Il questionario definitivo è costituito ed organizzato in tre blocchi. Il primo blocco, con 4 items a carattere generale, consente di raccogliere dati relativi al sesso, età ed alla situazione lavorativa all'interno dell'università di appartenenza. Il secondo blocco (5 items), consente di raccogliere dati in relazione alla necessità percepita rispetto ai bisogni formativi individuali. Il terzo (62 items), consente di raccogliere dati relativi sia al livello di interesse nei confronti di potenziali corsi di formazione e/o aggiornamento, sia per

individuare gli ambiti formativi verso i quali sono maggiormente interessati i docenti che hanno risposto al questionario.

3. Rapporto ed analisi dei dati

L'indagine, ha interessato docenti provenienti da diversi settori scientifici disciplinari, appartenenti ad alcune università italiane, il numero complessivo dei partecipanti è di 94 unità. Nelle tabelle successive sono riportati i dati ottenuti.

Dati socio-demografici e professionali

Sesso			
Maschi		Femmine	
56	59,6%	38	40,4%

Età															
30 - 34		35 - 39		40 - 44		45 - 49		50 - 54		55 - 59		60 - 64		65 - 69	
2	2,1%	5	5,3%	9	9,6%	14	14,9%	19	20,2%	18	19,2%	14	14,9%	13	13,8%

Situazione lavorativa							
Prof. Ordinario		Prof. Associato		R.T.I.		R.T.D.	
19	20,2%	24	25,5%	30	31,9%	21	22,4%

Anni di insegnamento									
Da 0 a 5 anni		> 5 a 10 anni		>10 a 15 anni		> 15 a 30 anni		> 30 a 45 anni	
22	23,4%	25	26,6%	29	30,9%	16	17,0%	2	2,1%

Bisogni formativi

1	Ritieni necessaria una specifica formazione iniziale per esercitare la docenza universitaria?	Si				No			
		78	83,0%	16	17,0%				
2	Ritieni necessaria la formazione continua per il tuo sviluppo professionale?	Si				No			
		61	64,9%	33	35,1%				
3	Quale grado di importanza attribuisce alla formazione continua per la docenza universitaria?	Poco importante		Abbastanza importante		Molto importante			
		25	26,6%	34	36,2%	35	37,2%		
4	Attualmente, consideri adeguata la tua formazione pedagogica per svolgere i compiti connessi all'attività didattica?	Si				No			
		62	66,0%	32	34,0%				
5	Ti piacerebbe partecipare a eventuali corsi di formazione proposti dalla tua Università?	Si				No			
		58	61,7%	36	38,3%				

Livello di interesse nella formazione

	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Miglioramento didattico										
Pianificazione dell'insegn.to e interazione con gli studenti	0	0	0	0	21	22,3	40	42,6	33	35,1
Conoscenza dei processi di apprendimento degli studenti	0	0	8	8,5	24	25,6	24	25,6	38	40,3
Progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento	0	0	0	0	30	31,9	36	38,3	28	29,8
Utilizzazione di metodi di insegnamento attivi	0	0	6	6,4	21	22,3	37	39,4	30	31,9
Aggiornamento delle conoscenze scientifiche	0	0	0	0	18	19,2	35	37,2	41	43,6

Lavoro di gruppo tra docenti	6	6,4	18	19,1	20	21,3	28	29,8	22	23,4
Studio di casi	7	7,5	20	21,3	16	17,0	27	27,7	24	25,5
Apprendimento per problemi	1	1,1	12	12,8	25	26,6	34	36,1	22	23,4
Apprendimento cooperativo	0	0	13	13,8	33	35,1	29	30,9	19	20,2
Gestione dei rapporti con gli studenti	1	1,1	15	16,0	23	24,5	29	30,8	26	27,6
Orientamento e tutorato accademico	0	0	9	9,6	38	40,4	22	23,4	25	26,6

	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Molto importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Miglioramento didattico										
Pianificazione dell'insegn.to e interazione con gli studenti	0	0	0	0	24	25,5	33	35,1	37	39,4
Conoscenza dei processi di apprendimento degli studenti	0	0	6	6,4	35	37,2	31	33,0	22	23,4
Progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento	0	0	4	4,3	33	35,1	31	33,0	26	27,6
Utilizzazione di metodi di insegnamento attivi	0	0	8	8,5	20	21,3	29	30,8	37	39,4
Aggiornamento delle conoscenze scientifiche	3	3,2	13	13,8	16	17,0	21	22,4	41	43,6
Lavoro di gruppo tra docenti	8	8,5	22	23,4	15	16,0	22	23,4	27	28,7
Studio di casi	6	6,4	33	34,1	28	28,7	15	16,0	13	13,8
Apprendimento per problemi	2	2,1	21	22,4	19	20,2	28	29,8	24	25,5
Apprendimento cooperativo	3	3,2	15	16,0	25	26,6	24	25,5	27	28,7
Gestione dei rapporti con gli studenti	0	0	6	6,4	35	37,2	29	30,9	24	25,5
Orientamento e tutorato accademico	3	3,2	12	12,8	15	15,9	30	31,9	34	36,2

	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metodologia di valutazione degli studenti										
Valutazione delle competenze	0	0	3	3,2	28	29,8	35	27,2	28	29,8
Valutazione di gruppi	5	5,3	16	17,0	18	19,2	33	35,1	22	23,4
Portfolio	0	0	45	47,9	28	29,8	19	20,2	2	2,1
Co-valutazione	21	22,3	46	48,9	19	20,3	8	8,5	0	0

	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Molto importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metodologia di valutazione degli studenti										
Valutazione delle competenze	0	0	0	0	16	17,0	27	28,7	51	26,3
Valutazione di gruppi	0	0	0	0	39	41,5	32	34,0	23	24,5
Portfolio	6	6,4	21	22,3	28	29,8	21	22,3	18	19,2
Co-valutazione	18	19,1	31	33,0	24	25,6	18	19,1	3	3,2

	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Integrazione delle TIC nella didattica										
Sviluppo di materiali didattici utilizzando le TIC	9	9,5	28	29,7	22	23,4	19	20,2	16	17,2
Utilizzo del web 2.0	3	3,2	26	27,6	30	31,9	21	22,3	14	14,9
Valutazione dell'attività on-line e Blended-learning	8	8,5	31	33,0	32	34,0	14	14,9	9	9,6

	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Molto importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Integrazione delle TIC nella didattica										
Sviluppo di materiali didattici utilizzando le TIC	6	6,4	26	27,7	29	30,8	19	20,2	14	14,9
Utilizzo del web 2.0	7	7,5	19	20,2	23	24,5	24	25,5	21	22,3
Valutazione dell'attività on-line e Blended-learning	9	9,6	26	27,7	21	22,3	19	20,2	19	20,2

	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)	21	22,3	22	23,4	22	23,4	29	30,9	0	0
Implicazioni didattiche SEIS	23	24,5	28	29,8	19	20,2	24	25,5	0	0

	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Molto importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)	1	1,1	18	19,1	28	29,8	31	33,0	16	17,0
Implicazioni didattiche SEIS	2	2,1	19	20,2	25	26,6	29	30,9	19	20,2

Preferenze formative

Preferenza di formazione	Non interessante		Poco interessante		Sufficiente interessante		Abbastanza interessante		Molto interessante		Non Risponde	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Laboratori	0	0	9	9,6	15	16,0	33	35,1	35	37,2	2	2,1
Seminari specifici	0	0	0	0	23	24,5	35	37,2	32	34,0	4	4,3
Seminari permanenti	0	0	8	8,5	21	22,3	34	36,2	29	30,9	2	2,1
Giornate di scambio di esperienze (...)	2	2,1	6	6,4	26	27,7	29	30,8	30	31,9	1	1,1
Corsi in presenza	0	0	4	4,2	26	27,7	32	34,0	31	33,0	1	1,1
Corsi in blended learning	3	3,2	9	9,5	31	33,0	28	29,8	20	21,3	3	3,2
Corsi on-line	5	5,3	13	13,8	31	33,0	26	27,7	17	18,1	2	2,1
Gruppi di counseling educativo	3	3,2	16	17,0	29	30,9	26	27,7	20	21,2	0	0
Training di formazione (...)	2	2,1	18	19,1	26	27,7	20	21,3	25	26,6	3	3,2

Corsi di formazione		
Denominazione corso	f	%
Apprendimento centrato sullo studente: strategie di partecipazione nell'aula universitaria	42	44,7
Imparare a pensare e insegnare a pensare: lo sviluppo del pensiero creativo	38	40,4
Valutazione e miglioramento della formazione universitaria.	36	38,3
Metodologie attive: le strategie di apprendimento cooperativo.	35	37,2
Docenza universitaria e abilità sociali.	35	37,2
Strumenti per la realizzazione di materiali didattici multimediali.	35	37,2
Metodologie attive nella docenza universitaria: apprendimento per problemi.	31	32,9
Strumenti per la gestione dell'insegnamento.	30	31,9
Relazione tra insegnamento e apprendimento	29	30,8
Stili di apprendimento, stili di insegnamento.	28	29,8
Insegnare attraverso le piattaforme tecnologiche LMS (Learning Management System).	28	29,8
Strumenti per guidare e monitorare l'apprendimento on-line.	26	27,6
Creare e pubblicare siti web, blog, etc. educativi.	26	27,6
L'aula universitaria: migliorare l'esposizione orale e le strategie per la partecipazione degli studenti.	26	27,6
Tutoraggio: un aiuto per imparare all'università.	24	25,5
I docenti universitari e la programmazione dei loro insegnamenti.	24	25,5
Pianificazione della docenza universitaria per l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti.	24	25,5
Comunicazione in aula: spiegazione verbale, problemi e risorse	23	24,5
Introduzione agli strumenti di collaborazione del Web 2.0 (Webquest, Blog e Wiki).	22	23,4
Adattamento delle discipline alle SEIS con enfasi sulla valutazione. (Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)	22	23,4
Attenzione educativa per studenti con bisogni educativi speciali all'università.	22	23,4
Il nuovo profilo dei docenti universitari secondo il SEIS (Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)	21	22,3
Insegnare in situazioni educative complesse	20	21,3
Alfabetizzazione digitale: una sfida per l'ambiente educativo.	20	21,3
Gestione di ambienti virtuali di collaborazione e progettazione di discipline on-line nel SEIS ((Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)	20	21,3
Seminario sulla formazione, valutazione e innovazione della docenza.	19	20,2
Introduzione allo studio di casi come metodo di insegnamento.	19	20,2
Reti sociali on-line: sono rilevanti per l'apprendimento?	18	19,1
Laboratorio sul portfolio digitale.	17	18,1
Gestire il disagio degli studenti in aula	16	17,0
Le qualità processuali della interazione educativa	16	17,0

Del numero totale dei docenti che hanno risposto al questionario il 59,6% sono maschi. Per quanto riguarda l'età anagrafica, ben il 68,1% sta nella *range* tra 50 e 69 anni. Dato, che indica un notevole tasso di invecchiamento della classe docente delle università italiane. In particolare, l'elemento caratterizzante la classe docente universitaria in relazione all'età, è evidenziato dai dati riferiti alle percentuali dei docenti ricadenti nella fascia di età al di sotto dei 44 anni, i quali sono solo il 17%, rispetto al 47,9% di quelli che ricadono nella fascia di età superiore ai 55 anni. Disequilibrio evidente confermato anche dal dato relativo alla fascia di età con maggior peso percentuale, infatti, tale fascia risulta quella dai 50 ai 54 anni con ben il 20,2% del totale dei docenti. Età anagrafica che si colloca nella metà superiore dei *campi* individuati dal questionario.

Per quanto riguarda le categorie professionali, più della metà sono Ricercatori a tempo indeterminato ed a tempo determinato (54,3%). Le categorie dei professori ordinari (20,2%) e dei professori associati (25,5%) si suddividono, quasi equamente, le restanti percentuali, con una lieve differenza a vantaggio dei professori associati.

Per l'anzianità di insegnamento non si riscontrano particolari evidenze, se non il fatto che tra 0 e 10 anni e tra 10 e i 45 anni la somma delle singole percentuali forniscono totali confrontabili.

I dati maggiormente significativi della prima parte del questionario si riscontrano nelle domande relative ai "Bisogni formativi", tra essi quelli maggiormente evidenti sono l'83,0% dei "si" assegnati alla domanda "Ritieni necessaria una specifica formazione iniziale per esercitare la docenza universitaria?" e il 64,9% dei "si" alla domanda "Ritieni necessaria la formazione continua per il tuo sviluppo professionale?". Percentuali che indicano una netta presa di posizione, dei docenti universitari, sulla necessità di avere un maggiore supporto alla formazione pedagogico-didattica rispetto alla professione docente, sia in ingresso sia in itinere. Dato riconfermato con le risposte assegnate alla domanda "Quale grado di importanza attribuisce alla formazione continua per la docenza universitaria?" per la quale, il gruppo sottoposto ad indagine, assegna un 63,4% di risposte tra "Abbastanza importante" e Molto importante". È evidente poi, nelle successive due domande ("Attualmente, consideri adeguata la tua formazione pedagogica per svolgere i compiti connessi all'attività didattica?" e "Ti piacerebbe partecipare a eventuali corsi di formazione proposti dalla tua Università?") una certa difformità tra le risposte ottenute. Infatti, se il 66,0% afferma di ritenere adeguata la propria attuale formazione pedagogico-didattica, al contempo, quasi la stessa percentuale di loro, il 61,7%, parteciperebbe volentieri a corsi di formazione. Dati che potrebbero essere interpretati come dissonanti: "se è vero che ritengo la mia preparazione adeguata a cosa mi può servire un corso di aggiornamento?". Secondo un'altra interpretazione, a nostro modo di vedere, quella più corretta, il senso delle risposte date alle due domande, può essere individuato nella consapevolezza da parte dei docenti che il loro ruolo e la loro funzione riservano sempre la necessità di aggiornamento, anche se i compiti istituzionali di docenza espletati sono da considerarsi soddisfacenti. Questa interpretazione, consentirebbe di evidenziare la consapevolezza dei docenti rispetto la necessità di un aggiornamento continuo per assolvere al meglio le loro funzioni istituzionali, anche alla luce dell'attuale contesto sociale, sempre in rapida evoluzione, il quale non permette di adottare metodologie e prassi statiche e ripetitive, ma soluzioni adeguate e sempre in linea con le esigenze del momento.

I dati riscontrabili in questa parte del questionario, confermano in modo evidente la nostra ipotesi. Anche i docenti sottoposti ad indagine trovano necessario avere un

supporto ed una maggiore attenzione rispetto alla loro formazione professionale. Siano essi docenti in ingresso o già da tempo inseriti nel contesto universitario.

La necessità di formazione ed aggiornamento continuo viene, inoltre, posta in evidenza dalle risposte date alle due tabelle relative ai possibili miglioramenti delle attività di insegnamento (individuate con “Miglioramento didattico”); la prima indaga sulla conoscenza che i docenti hanno rispetto ad alcune tipologie o tecniche di insegnamento, la seconda sull’importanza che loro assegnano a tali tipologie o tecniche.

I docenti intervistati assegnano alle voci del questionario riferite all'*aggiornamento delle conoscenze scientifiche*, all'uso di *insegnamento attivo*, alla *pianificazione dell'insegnamento e l'interazione con gli studenti*, alla *progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento* ed alla *gestione dei rapporti con gli studenti* percentuali molto elevate, quasi sempre superiori al 70%, nel considerarle tra *importanti – molto importanti – essenziali*. Per alcuni di esse è evidente il peso che i docenti assegnano loro, riportando dati percentuali dell’ordine del 43,6% delle risposte date nel considerarle *essenziali* (*Aggiornamento delle conoscenze scientifiche*), o del 39,4% delle risposte date alla *Pianificazione dell'insegnamento e interazione con gli studenti* e all’*Utilizzazione di metodi di insegnamento attivi*.

Alcuni dati sono in evidente controtendenza, se da un lato si ritengono *importanti*, se non addirittura *essenziali*, la *pianificazione dell'insegnamento e interazione con gli studenti* e l’*utilizzazione di metodi di insegnamento attivi*, dall’altro si assegnano punteggi e percentuali elevate tra i *non importanti* e *scarsamente importanti* allo “*studio di casi*” (40,5%) e al *lavoro di gruppo tra docenti* (32,3%). Soprattutto quest’ultimo dato può rappresentare una scarsa predisposizione dei docenti universitari alla cooperazione/collaborazione. Una sorta di isolamento professionale assolutamente negativo che deve essere affrontato con un percorso di formazione specifico.

Nelle tabelle relative alle *metodologie di valutazione degli studenti* i dati evidenziano una scarsa conoscenza di alcune metodologie di valutazione. In particolare la *valutazione di gruppi* (nessuna conoscenza 5,3% - conoscenza superficiale 17,0%), il *portfolio* (conoscenza superficiale 47,9%) e la *co-valutazione* (nessuna conoscenza 22,3% - conoscenza superficiale 48,9%). Dati che evidenziano come nell’ambito della valutazione vi sia molto da fare per favorire la conoscenza delle diverse metodologie e tecniche.

Un altro punto di fondamentale importanza della formazione docente è l’integrazione delle TIC nella didattica. Le due tabelle relative, previste nel questionario, hanno evidenziato un quadro della situazione allarmante, sia per quanto riguarda le *conoscenze* attuali sia per quel che concerne l’*importanza* che i docenti assegnano a questo ambito. È evidente, dai dati riportati nella tabella relativa alla *conoscenza*, che più di 1/3 dei docenti, non ha *nessuna conoscenza* o solo una *conoscenza superficiale* in questo ambito (in un caso, la sommatoria delle risposte date, ammonta addirittura al 41,5%). Associata a tale scarsa conoscenza, le risposte date mettono, inoltre, in evidenza una mancanza di interesse nei confronti dell’integrazione delle TIC nella didattica, situazione che deve far riflettere.

Sebbene, attualmente, siamo corresponsabili della creazione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore (SEIS), la conoscenza, *nessuna* e *superficiale*, che i docenti universitari hanno di tale realtà è pari al 45,7%. Se a tale dato, si aggiungono le percentuali relative alla conoscenza *sufficiente* della questione, il dato percentuale raggiunge la ragguardevole intensità del 69,1%. In sostanza, poco meno della metà dei docenti o non conosce o ha una conoscenza superficiale del processo per l’integrazione europea

chiamato SEIS. Cosa molto rilevante è, inoltre, la scarsa conoscenza che questi hanno rispetto l'implicazione che tale processo di integrazione europea ha, come ricaduta, sulle metodologie e prassi educativo-didattiche (54,3%).

L'opinione sull'*importanza* che i docenti assegnano al processo SEIS, anche se con dati percentuali meno intensi rispetto a quelli sulla *conoscenza*, mostra sempre una marginale *considerazione* della questione. Rilevanza di dati che meriterebbero una analisi più approfondita ma, non di specifico interesse per il presente articolo.

Nell'ambito delle *preferenze di formazione*, nella tabella relativa, non sono state proposte linee di azione definite a priori in relazione alla formazione dei docenti, in quanto, non essendo presente, nel contesto delle università italiane, in atto nessun esempio formativo risultava difficile contestualizzare le domande. Pertanto, si è impostata la tabella relativa, prospettando ai docenti la scelta su una ipotetica attività che li potesse vedere impegnati in futuro. Le risposte ottenute forniscono un quadro complessivo molto rilevante rispetto alle potenziali attività di interesse dei docenti sottoposti ad indagine. Superano abbondantemente il 60%, raggiungendo in alcuni casi anche il 70%, le risposte tra *abbastanza* e *molto interessante* ottenute da attività formative come i *laboratori*, i *seminari specifici* e quelli *permanenti*, le *giornate di scambio di esperienze* e i *corsi in presenza*. Ottengono punteggi leggermente uguali o inferiori al 50% i corsi effettuati in modalità *blended learning* o *online*.

4. Ipotesi progettuale

L'analisi delle informazioni ottenute tramite la somministrazione del questionario porta, inequivocabilmente, ad affermare che i docenti universitari assegnano una importanza non trascurabile alla loro formazione, dichiarando, esplicitamente, di essere già pronti alla frequenza di corsi organizzati all'interno delle loro strutture universitarie. Superando, anche se non totalmente, il limite (spesso etichettato loro), di docenti ancorati ai sistemi tradizionali di insegnamento. La voglia di trovare soluzioni nuove e nuovi stimoli per l'insegnamento delle loro discipline deve essere accompagnata, però, da una seria analisi e studio dei modelli operativi da proporre nell'ambito di una adeguata strutturazione delle politiche educative ministeriali e delle singole università.

A tal riguardo, è bene chiarire alcuni aspetti che risultano molto rilevanti rispetto l'idea della realizzazione di un *centro strategico per la formazione dei docenti* all'interno delle università. La formazione iniziale e continua dei docenti, ponendosi come presupposto fondamentale l'individuazione e la creazione di migliori pratiche educativo/formative ha, di conseguenza, nell'innovazione della prassi pedagogico-didattica il suo punto cardine. Formazione che, necessariamente, deve promuovere nei docenti la costruzione e lo sviluppo delle competenze collaborative, la formazione tra pari e lo sviluppo delle competenze trasversali ma, che non può non considerare e sostenere lo specifico ambito disciplinare che il docente riveste rispetto alla propria disciplina di insegnamento. Proprio per tali considerazioni, nel caso specifico dei docenti universitari, risulta indispensabile l'organizzazione di una struttura operativa che si ponga come esplicito compito un'azione di collaborazione tra pari, che trovi piena e fattiva realizzazione nella creazione di un nucleo eterogeneo di docenti esperti in grado di elaborare formule di formazione innovativa capaci di coinvolgere i docenti. Gruppo eterogeneo che si avvale, nell'elaborazione degli specifici interventi formativi, di team omogenei di docenti dello stesso settore disciplinare, capaci di indagare, approfondire e

risolvere i temi specifici connessi alle singole aree scientifiche o disciplinari. L'elaborazione di un *Programma Strategico di Formazione* dovrebbe prevedere una tale struttura organizzativo-didattica. Piano strategico le cui attività dovrebbero realizzare un insieme di programmi e di interventi ricadenti su quattro principali azioni rivolte ai docenti: *formazione iniziale per i nuovi docenti; formazione continua; formazione all'uso delle tecnologie; formazione all'apprendimento di una seconda lingua.*

Organizzazione ed attività finalizzate alla costruzione di percorsi formativi idonei a rendere l'università un reale centro scientifico di formazione professionale, in grado di soddisfare le esigenze di sviluppo economico-tecnologico della società, capace di rispondere alla domanda sociale di formazione qualificata in grado di garantire un adattamento funzionale alle esigenze attuali e future ma, anche, in grado di trascendere dal contesto locale integrandolo con le altre strutture universitarie nazionali ed europee.

Per raggiungere tali obiettivi è necessaria la progettazione di una struttura organizzata in un *Nucleo Operativo (NO)* principale di coordinamento, e la creazione di *Gruppi di Lavoro Settoriali (GLS)*, uno per ogni area scientifica. Il *N.O.* deve prevedere al suo interno un insieme eterogeneo di professionalità ed esperienze, quindi, sia esperti dei vari settori scientifici ma, soprattutto, esperti pedagogico-didattici. I *GLS* devono prevedere al loro interno un insieme omogeneo di professionalità ed esperienze, quindi, esperti del settore scientifico ma, anche, esperti della didattica disciplinare.

Gli assi strategici che il *NO* e i *GLS* dovrebbero prendere in considerazione, per la loro ottimizzazione, potrebbero essere individuati nei seguenti punti:

- massimizzare l'integrazione europea (*European Higher Education Area - EHEA*);
- promuovere la formazione docente in ingresso e continua;
- promuovere l'impegno e motivare i docenti coinvolgendoli nel progetto identificativo della propria università;
- dare un apporto funzionale ed attento alla relazione docente-studente, capace di creare un buon clima per lo studio e la partecipazione attiva;
- partecipare attivamente all'organizzazione delle attività e dei servizi rivolti agli studenti;
- partecipare alla ridefinizione dei processi chiave per il miglioramento delle attività istituzionali;
- proiettare l'università, creando partnership, a livello internazionale sul tema della formazione professionale del personale docente e dei servizi rivolti agli studenti;
- promuovere l'integrazione e la collaborazione tra scuola e università attraverso l'organizzazione di Centri di Ascolto e di Orientamento (Pedagogici, psicologici, disciplinari, ecc.);
- organizzare una rete tra scuole e università, creando partnership, sul tema della formazione professionale del personale docente della scuola.

Rispetto tali assi strategici il *Nucleo Operativo* e i *Gruppi di Lavoro Settoriali*, coordinati dagli *Organi di governo ed amministrativi* delle università (vedi Figura 1), avrebbero il compito di formulare un piano strategico strutturato (con le dettagliate azioni operative) funzionali al raggiungimento degli obiettivi previsti in sede di progettazione e programmazione.

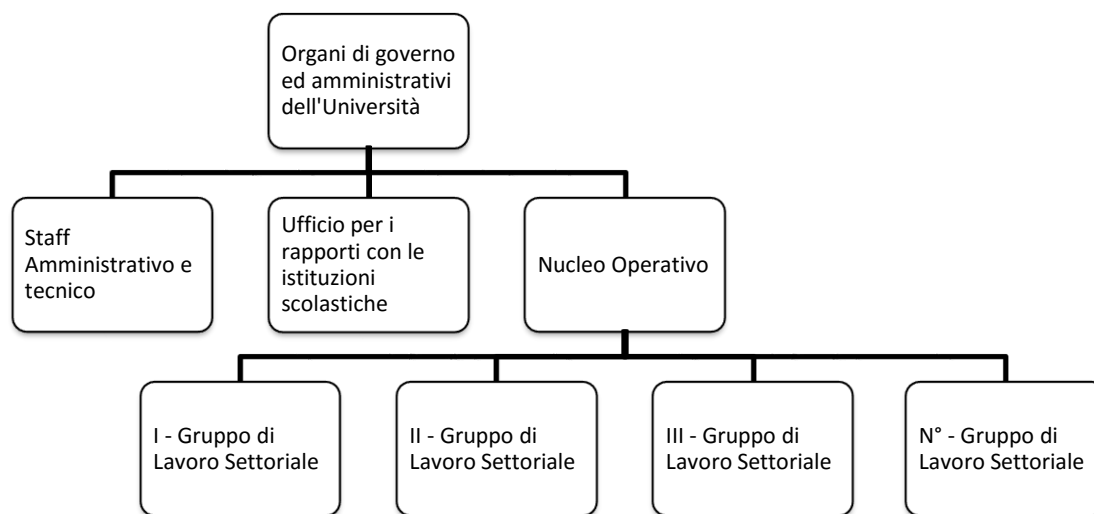


Figure 1- Struttura organizzativa per la formazione dei docenti

5. Considerazioni conclusive

I risultati dell'indagine, le considerazioni approfondite in precedenza e le ipotesi progettuali, conducono ad identificare un nuovo profilo di docente universitario, in grado, di operare e generare conoscenza, abilità e competenze in un contesto altamente competitivo ed in rapida e costante evoluzione, come pure di essere disponibile e sensibile alle richieste, esigenze e aspettative espresse sia dagli studenti sia dalla società di riferimento.

La formazione professionale dei docenti universitari, quindi, non deve e non può essere considerata come una sorta di accumulo di corsi, alcuni dei quali implementati esclusivamente per porre rimedio ad ipotetici errori commessi. Essa deve sostanzialmente contribuire a sviluppare un comune percorso pedagogico-didattico capace di incidere sui modelli operativi, ricomponendo e riconfigurando un equilibrio, all'interno della pratica educativa, tra gli schemi teorici più accreditati del momento e le esigenze educativo-formative che il contesto attuale richiede. In tale ottica, sono evidenti le esigenze scientifiche, sociali, educative, professionali e politiche che giustifichino la necessità dello sviluppo professionale e dell'adeguamento ed adattamento delle pratiche educative alla società reale.

Scrivono F. Frabboni e L. Giovannini nell'introduzione al libro dal titolo "Professione insegnanti", "L'orgoglio e la fatica di insegnare", «Un mestiere difficile, l'insegnare». L'insegnante, troppo volte denigrato e additato, da una politica ottusa e poco attenta, come «fannullone, spendaccione, povero diavolo della cultura [...]», deve essere rivalorizzato sia professionalmente sia socialmente. Pertanto, in contrapposizione a quanto fatto fino ad oggi, deve essere incentivata e valorizzata una «[...] immagine di insegnante alla quale dà luce culturale il mondo della ricerca universitaria», in sostanza,

la figura di un *professionista dell'insegnare* «[...] impegnato con **orgoglio e fatica** nella formazione delle *menti* e dei *cuori* delle nuove generazioni»⁷.

Bibliografia

- ALBERICI A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano
- ALESSANDRINI G. (2011), *Gli adulti e la formazione*, in "Pedagogia oggi", 1-2, pp. 83-85.
- CONFERENZA DEI MINISTRI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE (2007), *Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato*, Londra, 17 - 18 maggio.
- CONSIGLIO D'EUROPA – UNESCO (1997), *Convezione sul riconoscimento dei titoli di insegnamento superiore nella regione eutopea*, Lisbona, 11 aprile.
- DICHIARAZIONE DI SORBONA (1998), *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, Parigi, la Sorbona, 25 maggio.
- EUROPEAN QUALITY ASSURANCE REGISTER FOR HIGHER EDUCATION (2015a), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels.
- EUROPEAN QUALITY ASSURANCE REGISTER FOR HIGHER EDUCATION (2015b), *European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes*, Brussels.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2007), *La Dichiarazione di Lisbona. Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un Obiettivo Comune*, Bruxelles.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2008), *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, Brussels.
- FRABBONI F. e GIOVANNINI L. (2009) (a cura di), *Professione insegnanti. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano.
- GONZÁLEZ J. & WAGENAAR R. (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report - Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE (1999), *Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore*, Bologna, 19 giugno.
- MAGNA CHARTA DELLE UNIVERSITÀ (1988), Bologna, 18 settembre.
- UNESCO (1998), *World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*, Paris, 5–9 October.

⁷ F. FRABBONI E L. GIOVANNINI (2009) (a cura di), *Professione insegnanti. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7–8.