

UNIVERSITA' ITALIANA UNIVERSITA' EUROPEA
La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007
Camerino, 1 febbraio 2007

Le nuove forme della didattica in una Università cambiata

Luciano Galliani. *Presidente della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione*

Il Coordinamento Nazionale delle Conferenze dei Presidi ha promosso nella giornata del 17 gennaio un seminario sulla riforma degli ordinamenti didattici nel passaggio dal 509/99 al 270/04 e ai Decreti sulle Classi (frutto dei Tavoli ministeriali e delle opportune revisioni dell'attuale Ministro) intitolandolo: "Pensare la didattica: dalla riforma degli ordinamenti all'innovazione delle culture". Infatti, senza mutamenti profondi delle *culture* che ispirano la didattica, azione formativa di mediazione tra oggetti di conoscenza e soggetti che apprendono e, al contempo, luogo di esercizio della professionalità docente e di assicurazione della qualità dei servizi agli studenti, la revisione-manutenzione degli ordinamenti didattici rischia la "razionalizzazione apparente" dell'adeguamento burocratico ai requisiti minimi richiesti per l'accREDITAMENTO dei corsi e della traduzione meramente linguistica degli esiti di apprendimento (learning outcomes) nei "descrittori di Dublino".

I risultati contraddittori, che la riforma universitaria degli ordinamenti sta scontando dopo i primi entusiasmi, sono dovuti anche al *ritardo culturale della didattica* nel sostenere le due innovazioni che il "ridisegno dei percorsi formativi" voleva perseguire:

- la costruzione curricolare non solo di conoscenze di base, ma anche di competenze culturali e professionali mirate all'occupabilità come condizione per l'integrazione sociale e lavorativa dei laureati;

- il passaggio di centralità dall'insegnamento dei professori all'apprendimento degli studenti, per ridurre la dispersione (ancora il 21,5% abbandona i corsi dopo il 1° anno) e lo spreco intellettuale, prima che economico, nell'università di massa.

La didattica tradizionale porta sulle spalle vistose responsabilità sia nella prima componente *progettuale-organizzativa* dei curricula di studio sostenibili e spendibili, sia nella sua seconda componente *comunicativo-valutativa* di strategie di individualizzazione dell'insegnamento e di personalizzazione dell'apprendimento¹.

La disattenzione verso le difficoltà, i ritardi, il rifiuto nei confronti del "manifestarsi" dei saperi accademici da parte degli studenti e l'uso monocorde delle forme di comunicazione didattica, enfatizzata sugli aspetti verbalistico-nozionistici delle singole discipline, hanno portato - secondo l'analisi di F. Frabboni e M. Callari Galli² - a "massimizzare la *lezione*" minimizzando nel contempo altre forme di mediazione cognitiva come l'esercitazione, il seminario, il laboratorio, l'osservazione sul campo, il tirocinio. Allo stesso modo si è "massimizzato l'*esame finale*", minimizzando al contempo le "forme *intermedie* del controllo docimologico", come la diagnosi iniziale, la valutazione formativa in itinere finalizzata al recupero e soprattutto all'autovalutazione dello studente (*self assessment*, *peer assessment* e *portfolio* sono sconosciuti nell'università italiana). La didattica universitaria è stata così banalizzata e patologizzata come *lezionificio* e *esamificio*.

¹ L. Galliani, *Didattica e comunicazione*, in AA.VV., *Lineamenti di didattica*, Studium Educationis, 4, 1996, Cedam, Padova; Idem, *Didattica come organizzazione sistemica delle azioni formative*, in Calonghi L. (a cura di), *Nel bosco di Chirone*, Tecnodid, Napoli, 1993.

² F. Frabboni, M. Callari Galli (a cura di), *Insegnare all'università*, F. Angeli, Milano, 1999.

La questione essenziale da risolvere è in realtà più complessa e si presenta con due corni problematici, uno epistemologico ed uno pedagogico, che in questi anni di prima applicazione della riforma hanno trovato in larga misura impreparato il mondo dell'università. Il primo riguarda la necessità di andare oltre l'attuale organizzazione del sapere, "frazionato" in discipline, necessarie ad organizzare la conoscenza scientifica, ma insufficiente a cogliere e gestire la complessità dei fenomeni naturali, culturali, sociali, tecnologici. I circa 350 settori scientifico-disciplinari riescono già con difficoltà a giustificarsi con gli specialismi della ricerca, tanto più risultano eccessivi a sostenere le conoscenze di base e caratterizzanti dei corsi di studio. Il secondo riguarda l'illusione che il sapere possa essere "insegnato" e non invece ricercato, costruito e scoperto socialmente, condiviso e vissuto, finalizzando l'istruzione superiore non tanto alla "trasmissione" di conoscenze date quanto all'"imparare ad imparare" e all'"imparare ad essere", come titolava il Rapporto Faure del 1972.

Il confronto con l'Europa implica il ripensamento anche delle prassi didattiche correnti, che rappresentano una criticità per il nostro Paese, dove giovani ricercatori vengono impegnati immediatamente nell'insegnamento senza alcuna preparazione didattica e controlli specifici da parte di docenti più esperti. Il concorso a professore associato prevede la cosiddetta "prova didattica", paradossalmente dopo anni di insegnamento e senza che la non acquisizione di idoneità comporti qualche conseguenza sulla loro didattica.

In Italia inoltre non si è sviluppata una ricerca scientifica degna di questo nome, tranne rare eccezioni, come dimostrano le sei edizioni della Biennale Internazionale della Didattica Universitaria che organizziamo a Padova dal 1996³, né si registra un qualche insegnamento di Didattica Universitaria attivato nelle nostre Facoltà. Alla stessa valutazione degli studenti, tramite il questionario CNVSU, non è collegato alcun intervento positivo di aggiornamento professionale per i docenti, giudicati ripetutamente in modo negativo, sulle nuove metodologie e tecnologie della mediazione didattica.

Tre questioni sono alla base di una nuova didattica:

1. l'organizzazione di strutture e l'erogazione di servizi di supporto in grado di rendere effettivo il diritto allo studio universitario;
2. la costruzione di una offerta formativa caratterizzata da percorsi curriculari diversificati per rispondere alle nuove esigenze formative di utenti giovani e adulti;
3. la qualità dell'istruzione superiore, intesa come ottimizzazione dei processi di insegnamento per favorire e sviluppare i processi di apprendimento.

Per risolvere la *prima questione* non basta una visione funzionalista delle risorse (alloggi, mense, servizi culturali e sportivi, aule, laboratori, tecnologie informatiche e telematiche) propria dei campus, in cui intrecciare lo studio con l'esperienza di vita comunitaria, ma occorre una visione pedagogica dei servizi di supporto (orientamento, tutorato, Erasmus, tirocinio e stage, job-placement) per integrarli nel percorso curricolare e nelle azioni formative. Ciò implica:

- una espansione della professionalità docente oltre l'aula verso pratiche di *counselling* educativo e didattico;
- una utilizzazione formativa "monitorale" degli studenti laureandi del 2° ciclo verso quelli del 1° ciclo, dei dottorandi verso gli studenti del 2° ciclo e dei giovani ricercatori nelle "attività didattiche integrative";

³ Gli Atti sono stati pubblicati per le edizioni del 1996 (C. Xodo (a cura di), *Apprendere all'università*, Cleup, Padova, 1997); del 1998 (C. Xodo, *L'università che cambia*, Cleup, Padova, 2000); del 2000 (C. Xodo, D. Orlando, L. Galliani, (a cura di), *Riscrivere i percorsi della formazione*, Pensa, Lecce, 2002); del 2002 (C. Xodo, M. Chiaranda, R. Semeraro (a cura di), *La formazione continua*, Pensa, Lecce, 2004); del 2004 (C. Xodo, E. Toffano, O. Zanato, *La formazione degli insegnanti*, Pensa, Lecce, 2006). Il tema affrontato nel dicembre 2006 è stato "La responsabilità sociale dell'Università".

- una preparazione specifica del personale tecnico-amministrativo che gestisce a livello di Ateneo e di Facoltà i servizi di supporto alla didattica.

In particolare le attività di orientamento, a partire dagli interventi nella scuola secondaria e dal recupero di debiti formativi ad inizio percorso, e le attività di tutorato debbono accompagnare gli studenti con problemi e bisogni specifici (studenti non frequentanti, studenti lavoratori, studenti con esperienze formative pregresse, studenti con disabilità).

Per avviare a soluzione la *seconda questione* occorre coinvolgere il maggior numero possibile di docenti nella revisione degli ordinamenti didattici, diffondendo una *cultura della progettazione*, che non è solo costruzione di obiettivi formativi *pertinenti* rispetto alla rilevanza dei bisogni negoziati con le Parti sociali sui profili in uscita e *coerenti* con i risultati attesi in termini di conoscenze–abilità–competenze, ma anche riflessione epistemologica sui contenuti della/e discipline, oggetto del proprio insegnamento, e sulle loro finalità formative e professionalizzanti.

Qualche distinzione meno superficiale e qualche motivazione meno estrinseca alla articolazione e finalità dei tre livelli degli studi universitari potrebbero essere suggerite dal fatto che l'università forma attraverso la scienza e ai suoi differenti modi di vedere il mondo ed educa lo studente a cimentarsi con la produzione scientifica, stimolandolo a mettere in gioco, come afferma E. Morin⁴, non tanto capacità recettive ma soprattutto critiche e creative. Lo stesso mandato professionalizzante dell'università va riferito a contesti di lavoro in cui sia richiesto il pensiero scientifico e competenze di mediazione tra teoria e prassi, principio e caso, generale e particolare⁵. Ecco, allora, il senso profondo della stretta connessione tra ricerca e insegnamento, che sola può evitare la riproposizione di saperi cristallizzati, pronti all'applicazione diretta, a favore di un sapere fluido, problematico, aperto a domande e soluzioni innovative, alla ricerca di metodi e tecniche per interrogare l'esperienza e sperimentare sui fenomeni della realtà per comprenderla e meglio dominarla⁶. Un tale sapere sollecita anche la riflessione sulle implicazioni etiche delle possibili traduzioni sul piano professionale e sulla necessità di costruire competenze trasversali.

E' in questa prospettiva che la metodologia del lavoro didattico in università va fondata sulle strategie di *problem solving*, inteso come proposta di temi non routinari, ma tali da richiedere strutturazione autonoma del sapere e decentramento cognitivo. L'utilizzo di *simulazioni*, dai *giochi di ruolo* agli *studi di caso*, va in questa direzione proponendo il confronto con situazioni relativamente complesse, rappresentative della realtà e stimolanti la partecipazione attiva degli studenti.

L'innovazione metodologica si può consolidare soltanto se viene supportata da pratiche programmatiche collegiali, volte a definire una *organizzazione modulare dei corsi* e raccordi fra diverse discipline nei corsi di studio, non per obbligo estrinseco al compattamento di insegnamenti e alla riduzione di esami, ma per favorire approcci critici integrati alla conoscenza, sfruttando *multidisciplinarietà* e *interdisciplinarietà* nel segno olistico dell'unità dei saperi e della formazione di persone competenti, "dotate dell'attitudine alla contestualizzazione e alla globalizzazione"⁷.

La *terza questione*, per andare verso una nuova didattica universitaria, ha il suo focus sulla insufficienza delle forme tradizionali di insegnamento identificate nel ciclo di lezioni frontali, che privilegiano, da un lato, il ruolo magistrale del docente con le sue capacità comunicative e

⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano, 2000.

⁵ L. Galliani (a cura di), *Educazione versus Formazione. Processi di riforma dei sistemi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2003.

⁶ C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa, Lecce, 2005.

⁷ C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia, 2003.

argomentative e l'esposizione sequenziale di contenuti scientifico-culturali organizzati, e dall'altro lato, una funzione prevalentemente ricettiva da parte dello studente, impegnato a decodificare termini e concetti trasmessi oralmente (a volte con supporti scritti e iconici) attraverso linguaggio comune o formale/scientifico.

Al di là delle tecniche per organizzare il lavoro di aula in modo efficace, creando un buon clima dialogico e stimolando la discussione, è il *paradigma informazionista* dell' "apprendimento significativo per ricezione", secondo la formulazione di Ausubel⁸, a dominare, per cui la comunicazione in generale e quella didattica in particolare è concepita come trasferimento di informazione attraverso la trasmissione di messaggi/testi da un emittente ad un ricevente. Il flusso comunicativo, come ben sappiamo, è bidirezionale e presenta tre fasi: emissione/erogazione collettiva dal docente/dai testi agli allievi dello stimolo/messaggio da apprendere; informazione di ritorno (feed-back in tempo reale/differito) individuale dell'allievo al docente/tutor sul che cosa/come (tramite domande, esercizi, prove di valutazione) è stato ricevuto/interpretato lo stimolo-messaggio; rinforzo o correzione-compensazione del cosa e del come (ed emissione di uno nuovo stimolo dal docente/tutor agli allievi).

Quando ci si ispira a questa teoria psicologica *comportamentista* dell'apprendimento, il passaggio dall'istruzione in presenza alla didattica a distanza non innova la metodologia, ma solo la natura dello stimolo/messaggio che da orale/scritto si trasforma in audiovisivo/informatico. Rimanendo entro questo paradigma è privilegiata la natura "dichiarativa" delle conoscenze acquisibili, e una competenza verbale fondata sulla memorizzazione e sull'abilità nel produrre risposte corrette, discriminando testi scritti.

Si innova profondamente la didattica quando alle forme di auto-apprendimento con supporto di materiali multimediali, si accompagna un "apprendimento per scoperta", secondo la lezione di Bruner⁹, caratteristica del *paradigma interazionista*, che considera la comunicazione didattica come sistema tecnologico di relazioni interpersonali significative, che valorizzano le "formae mentis" individuali. L'oggetto della conoscenza non è più il "sapere cosa" ma il "sapere come" e quindi si tratta di esplorare-osservare la realtà in *laboratorio* e sul *campo*, di intervenire nei fenomeni ponendo i problemi e ricercando le procedure di soluzione, di utilizzare strategie analogiche e simulate di produzione-organizzazione-rappresentazione delle conoscenze. Si realizzano così *esperienze* formative, le cui parole-chiave sono progetto, trasformazione, cambiamento e in cui il ruolo del docente non è più quello di trasferire/spiegare conoscenze, ma piuttosto quello di aiutare a scegliere il metodo corretto per risolvere problemi, proponendo anche le vie operative per "far pratica" (non esercizi!) e utilizzando media/ambienti tecnologici reali/virtuali in grado di creare contesti amichevoli ed emotivamente coinvolgenti.

Il percorso verso una nuova didattica si completa con l' "apprendimento situato" di Cole¹⁰ e "cooperativo" di Slavin¹¹ ispirati al *paradigma costruttivista-sociale*, per cui la comunicazione didattica si fonda su processi collaborativi e si realizza in comunità reali/virtuali di studio e/o di lavoro. L'apprendimento contestualizzato è mirato principalmente ad acquisire "cultura professionale" e non riguarda solamente le forme conosciute del *tirocinio* e dell'*apprendistato*, ma si realizza in situazioni in cui "l'incertezza, l'unicità e i conflitti di valore" impediscono di essere risolte per mezzo di conoscenze di base, metodi e procedure definite. Si acquisisce così il "sapere perché, quando, dove", che implica "l'essere capace di fare", il "tener testa", il dominare la situazione realizzando strategie adeguate di azione, che non separino il dominio *cognitivo* (costruzione, differenziazione, integrazione di abilità) dal dominio *emotivo* (motivazioni, sensazioni, atteggiamenti, sentimenti, ansia, valori). In questo paradigma di apprendimento non è necessario un *insegnante* per trasferire conoscenze, né un *tutor* che guidi

⁸ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, F. Angeli, Milano, 1978 (1968).

⁹ J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1971 (1966); Idem, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997 (1996).

¹⁰ M. Cole, *Cultural Psychology*, Belknap, Cambridge, 1996.

¹¹ R.E. Slavin, *Cooperative learning*, Longman, New York, 1983.

alla scelta del metodo corretto, ma c'è bisogno di un *coach* o di un *mentore*, che incoraggi e sostenga, che provi schemi di relazioni impegnative per la collaborazione di gruppo, che valorizzi le assegnazioni ai singoli, che trasferisca la responsabilità delle azioni e delle decisioni agli allievi, secondo le dinamiche proprie del *gruppo di lavoro*.

La condivisione di un *modello* che sappia *integrare* forme di insegnamento tradizionali e nuove, paradigmi diversi di apprendimento, ambienti reali e virtuali in cui condurre esperienze dirette o mediatizzate, può essere alla base del rinnovamento della didattica universitaria sia per i tre cicli (laurea, laurea magistrale, dottorato) della formazione iniziale, naturalmente con diverse intensità d'uso, sia per la formazione continua, riferita in particolare agli adulti già inseriti nel lavoro. L'approdo dell'apprendimento universitario integrato sono le capacità di acquisire durevolmente saperi, di collegare le conoscenze nuove con quelle possedute, di costruirsi un sapere personale, di utilizzare quanto appreso per risolvere problemi, di comunicare il proprio sapere agli altri, di essere motivati ad apprendere per tutta la vita.

Metodologie integrate di studio e di relazioni comunicative cominciano ad essere sperimentate anche nelle tre dimensioni della formazione professionale e continua¹². La prima dimensione è la formazione tecnico-scientifica (training), caratterizzata dall'*apprendimento riflessivo* sulle pratiche, sulle azioni, sul fare, perché vi deve essere, allo stesso tempo, continuità e innovazione delle conoscenze disciplinari e delle competenze professionali. La seconda dimensione è la formazione organizzativo-sociale, favorita dall'*apprendimento trasformativo*, che sta alla base sia dello sviluppo professionale delle persone sia del miglioramento dell'organizzazione lavorativa e quindi della qualità dei prodotti o dei servizi rivolti ai clienti/utenti esterni. Nell'apprendimento permanente vi è anche una terza dimensione di formazione psico-socio-pedagogica, finalizzata all'autonomia dell'individuo adulto in uno stadio avanzato del suo sviluppo, che viene favorita da un *apprendimento autodiretto e libero* rispetto alla scelta dei contenuti, dei modi e dei tempi. In questa prospettiva la formazione consiste in un processo di cambiamento globale della persona, mirante a conciliare sviluppo personale e adattamento socio-culturale. La formazione in servizio deve incrociare il vissuto personale e appartenere, quindi, ad un orizzonte di senso, di cui il soggetto è in qualche modo responsabile e contribuisce a determinare.

Se l'Università vuol assumere un ruolo decisivo nella formazione continua, non solo attraverso i *master*, pensati come corsi accademici di completamento professionalizzante della formazione iniziale, ma progettando ed erogando congiuntamente al mondo delle imprese e della pubblica amministrazione "moduli di apprendimento permanente", flessibili nella durata e nelle tecnologie didattiche, deve approfondire i nuovi paradigmi di una didattica per l'*apprendimento adulto*. Separare ancora i luoghi della formazione e gli ambienti di apprendimento – invece di integrare *aula, campo e rete* – può semplificare la progettazione e l'organizzazione di corsi ed eventi, ma è un artificio rivelatosi spesso inefficace con adulti, abituati ad esercitare la loro competenza professionale nella complessità delle situazioni, in cui le pratiche e l'esperienza non sono vie sicure di soluzione di problemi, allorché vengono scisse dalle conoscenze scientifiche, dalle teorie, dagli approcci sistematici o dalla discussione collaborativa con le équipes di lavoro e dalla valutazione condivisa dei risultati¹³.

L'uso sistematico e integrato dell'ICT ovvero delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e di Internet, che ne è allo stesso tempo il *driver* e il *meta-medium*, nelle azioni

¹² G. P. Quaglinò, *Da uno scenario dell'apprendimento a un repertorio del far apprendere*, in ISFOL (a cura di C. Montedoro), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, F. Angeli, Milano, 2002.

¹³ L. Galliani, P. De Waal, *Learning Face-to-Face, In action and On-line: Integrated Model of Lifelong Learning*, EDEN Proceedings, European Distance and e-learning Network, Helsinki, 2005.

formative finalizzate a sostenere e sviluppare i processi di apprendimento – corretta definizione di *e-learning* - comporta alcune sfide per l'università italiana¹⁴.

La *prima sfida* nel pensare l'istruzione universitaria del domani è fare propri il concetto e la pratica dell'*apprendimento aperto*, superando il concetto di “distanza” verso modalità flessibili di lavoro dello studente (ad es: uso integrato della rete), che comportano la ridefinizione non solo dell'unità di tempo, ma anche di luogo e di azione, determinanti nella didattica on-line. Le TIC permettono finalmente agli ambienti educativi formali/artificiali – come quelli universitari – di essere contemporaneamente *chiusi* e *aperti*. *Chiusi* in quanto devono progettare e realizzare percorsi formativi e curricolari, monitorabili e verificabili nei loro esiti e riconoscibili in nuclei di specificità disciplinari e di corrispondenti conoscenze/competenze. *Aperti* in quanto devono ipotizzare uno sviluppo delle molteplici forme del sapere, attraverso i materiali, le esperienze, le fonti e le comunità presenti nella rete. Il fenomeno *Wikipedia* è esemplare, così come lo sviluppo dei Social Network determinato dalle folksonomie¹⁵. In tale contesto l'approfondimento disciplinare, la ricerca più aggiornata, l'apprendimento *incidentale* – propri di Internet – possono mobilitare risorse connesse alla creatività, alla flessibilità cognitiva e al rispetto della diversità delle persone e dei contesti di vita.

La *seconda sfida* sta nel passaggio da un insegnamento basato soltanto sulle conoscenze curricolari ad una didattica inclusiva della costruzione sociale delle “competenze per la vita”, attraverso comunità di discorso e di pratica¹⁶, reali e virtuali, nella società “connessa” in rete. L'innovazione degli “ambienti formativi” passa attraverso l'integrazione ricorsiva reale/virtuale, costruendo azioni educative radicate nelle comunità reali delle aule (condizioni etiche di impegno reciproco) e proiettate nelle comunità virtuali delle reti (coinvolgimento in imprese sociali). Le risorse culturali e didattiche dei contesti reali e quelle *remote* proprie della rete vanno costruite-condivise attraverso una negoziazione continua, possibile solo riferendosi ad “ontologie” di dominio scientifico collegate ad “antropologie” di condivisione sociale. Quasi sempre adulti e giovani stanno in questi due “non luoghi” avversi e conducono “vite parallele”! La *terza sfida*, ma anche la grande chance dell'università e dei suoi attori, è quella di partecipare direttamente – attraverso le Tecnologie dell'Informazione (che trattano conoscenze e saperi) e della Comunicazione (che trattano linguaggi e relazioni sociali) – ai processi di produzione della cultura e non solo della sua trasmissione alle nuove generazioni. Due diversi paradigmi culturali e scientifici¹⁷, uno *informazionale* e uno *relazionale*, reggono rispettivamente le Tecnologie dell'Informazione, in quanto “tecnologie di prodotto”, e le Tecnologie della Comunicazione in quanto “tecnologie di processo”, e ne spiegano lo sviluppo attraverso le metamorfosi della *multimedialità*, dell'*interattività* e della *virtualità*.

Le risposte dell'Università sono gli “ambienti formativi integrati”, segnati dalle dinamiche didattiche che relazionano i *processi di informazione* (organizzazione scientifico-disciplinare dei saperi: lineare, modulare, ipertestuale) con i *processi di conoscenza* (ricezione, esplorazione, contestualizzazione) e con i *processi dell'apprendimento* (paradigmi: comportamentista, cognitivista, costruttivista)¹⁸.

Le innovazioni “innescate” dall'ICT possono sostenere una “impalcatura didattica a tecnologia variabile”¹⁹, se i docenti acquisiranno non soltanto abilità tecniche – l'uso del computer e di Internet si impara “a casa” come risposta a nuovi bisogni di comunicazione quotidiana – ma tre

¹⁴ L. Galliani, R. Costa (a cura di), *E-learning nella didattica universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2005.

¹⁵ C. Petrucco, “Folksonomie” nella rete: costruire categorie alternative, creative ed interculturali, in *Tecnologie Didattiche* 37, numero 1, 2006.

¹⁶ E. Wenger, *Comunità di Pratica*, R. Cortina, Milano, 2006.

¹⁷ M. Morcellini, G. Fatelli, *Le scienze della comunicazione*, Carrocci, Roma, 1997.

¹⁸ L. Galliani, *Il concetto di e-learning in ambito psico-socio-pedagogico* in ISFOL (a cura di F. Botta), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, F. Angeli, Milano, 2003.

¹⁹ P.C. Rivoltella, P. Ardizzone, *Didattiche per l'e-learning*, Carrocci, Roma, 2003; C.R. Alfonsi, M. Carfagna, D. Pedreschi (a cura di), *E-Università: facciamo il punto*, Fondazione CRUI, Roma, 2005.

tipologie di competenze: *progettuali* per organizzare ambienti integrati di apprendimento (*face to face, in action, on line*); *metodologico-didattiche* per gestire esperienze educative simulate; *linguistico-espressive* per produrre materiali multimediali-interattivi nei loro specifici ambiti del sapere.

L'ICT è un motore di accelerazione, dentro uno scenario che chiede all'università, come istituzione formativa a funzione pubblica, di rispondere a nuovi bisogni:

- di riqualificazione *on the job* degli adulti già occupati ma non in possesso di laurea;
- dei laureati di trovare nella formazione permanente la risposta alle esigenze di aggiornamento costante che le professioni impongono;
- degli studenti di svolgere *off campus* alcuni momenti essenziali del loro apprendimento;
- di includere nel percorso formativo di tutti gli studenti l'uso delle tecnologie come bagaglio indispensabile all'uscita verso la "società dell'informazione".

Occorre, però, superare anche la separazione tra *università tradizionali* e *università telematiche*, a contrapposte funzioni e utenze, con un abbassamento della qualità del servizio didattico offerto spesso dalle seconde, verso l'esplorazione dell'intera gamma di possibilità (dai materiali didattici in linea per gli studenti a forme *blended* presenza/distanza fino al corso *on-line*) di cui tutte le Università dovrebbero essere dotate.

Nelle nostre università tradizionali - utilizzando magari forme consortili con reti territoriali o tematiche - possiamo potenziare l'accesso degli utenti giovani e adulti, senza rinunciare alla qualità dell'offerta formativa garantita dalla ricerca, inesistente nelle università telematiche, ripensando però non solo la didattica, ma anche la specificità distintiva dell'istruzione superiore, che non è la fornitura di *skills* rapidamente deperibili sul mercato, ma la costruzione della capacità di pensare in termini critici e personali.

L'*università aperta e virtuale*²⁰ del futuro - secondo Otto Peters, rettore onorario della Fern Universitaet di Hagen - dovrà combinare con grande flessibilità le tre forme con cui si impartisce conoscenza accademica: lo studio autonomo guidato e indipendente; lo studio individuale e cooperativo in spazi virtuali di apprendimento; le discussioni scientifiche e gli incontri sociali in aula e nelle pratiche professionali.

²⁰ L. Galliani (a cura di), *L'Università aperta e virtuale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.