



ROSA PIRO

Università degli studi Napoli "L'Orientale"

rpiro@unior.it

MI SPEZZO MA NON MI SPIEGO. APPUNTI DA UN SEMINARIO DI RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

1. Premessa

Il contributo vuole fare memoria del seminario¹ *Mi spezzo ma non mi spiego*². Seminario di riflessione sulla didattica universitaria, tenuto da chi scrive

¹ Ringrazio la Rettrice, la prof.ssa Elda Morlicchio, per avermi invitata a tenere il seminario per condividere due esperienze sul valore della comunicazione in generale e sul valore della comunicazione in aula. Una è l'esperienza del corso seguito alla CRUI, il 28 e il 29 maggio 2018, *La retorica per insegnare e per fare un discorso*, per il quale sono grata ancora una volta alla Rettrice della segnalazione e della possibilità di partecipazione. L'altra esperienza formativa e di studio, da cui sono stati tratti molti spunti di riflessione per la realizzazione del seminario, è quella che ho fatto dal 2017 al 2020 presso la Scuola di Consulenza familiare *Spazio Famiglia 'Nina Moscati'*, a Napoli, seguendo un corso triennale di consulenza familiare, basato sull'esperienza terapeutica di Carl Rogers, di cui si parlerà nel § 5. Il corso mi ha permesso di conoscere il metodo della terapia rogersiana applicata con ottimi risultati ai modelli educativi e capace di suscitare nuovi stimoli nel favorire una didattica centrata sullo studente all'interno di una relazione di aiuto nella quale il docente è il facilitatore. Ringrazio per questa esperienza i fondatori della Scuola, Francesco Citarda SJ (che nel 2016 mi propose di seguire il corso), Stefania Sinigaglia (direttrice della Scuola e presidente dell'Associazione Italiana Consulenti Coniugali e Familiari), i docenti e le colleghe del corso con cui ho condiviso i tre anni di corso che si concluderanno a settembre del 2020.

² Una nota sull'origine della citazione che si trova nel motto latino *frangar, non flectar* 'mi spezzo, ma non mi piego'. Sembra che il primo a usare in modo ironico *mi spezzo ma non mi spiego* sia stato Aldo Moro che non riusciva a farsi capire dai suoi (così leggo in Eckard Römer, *Italienische Mediensprache. Handbuch. Glossario del linguaggio dei mass media italiano – tedesco*, De Gruyter Recht, Bernino 2002, p. VII). L'espressione mi sembrava ironica e calzante per descrivere le nuove sfide della didattica universitaria e delle prassi di comunicazione con studenti e colleghi che tutti i giorni siamo chiamati a esercitare.

il 14.11.18, aperto a tutti i docenti dell'Università di Napoli L'Orientale, ma indirizzato principalmente agli assegnisti di ricerca e ai ricercatori di tipo A e B. L'incontro si è configurato sin da subito, grazie al vivace contributo dei ventitré partecipanti³, come una esperienza di dialogo con condivisioni e rimandi da parte dei presenti sul metodo di fare didattica, da cui è emerso il bisogno di ripensare alla professione del docente universitario oggi, di mettersi in discussione per migliorare la modalità di stare in aula e di relazionarsi con gli studenti, e quindi di apprendere e/o migliorare nuove strategie per la didattica, di definire criteri di valutazione e di autovalutazione, fino ad arrivare a immaginare, anche per L'Orientale, la possibilità di un centro di ricerca permanente sulla didattica universitaria, che altri atenei hanno già da tempo avviato. Diamo di seguito alcuni dei contenuti per offrire un punto da cui partire per pensare, come intera comunità accademica dell'Orientale, alla maniera migliore di declinare la nostra professione oggi.

2. Da dove siamo partiti

Il compito di un docente universitario è di insegnare e di fare ricerca, all'interno di un circolo virtuoso che non è sempre facile da perseguire. La riflessione didattica proposta durante il seminario, tuttavia, ha travalicato la settorialità disciplinare, per guardare piuttosto all'attitudine del docente di entrare in relazione con gli studenti e con i colleghi, al suo modo di stare in aula, all'agio nel trasmettere le conoscenze. Una simile rilettura della professione docente fa sorgere alcune domande: *come si colloca il docente universitario in aula (in molti casi di fronte a centinaia di studenti)? Quale modello teorico di riferimento ha nella relazione con gli studenti? Si sente a proprio agio nella relazione? Sente il bisogno di doversi formare nella gestione della didattica di gruppi numerosi? Come ogni docente procede alla autovalutazione del proprio lavoro? Come gestisce e come accoglie la valutazione degli studenti? Quanto gli studenti*

³ Ringrazio i colleghi che hanno reso fruttuoso il momento di scambio.

sono preparati a valutare il lavoro del docente? I questionari sottoposti agli studenti hanno un modello teorico di riferimento?

Queste le premesse da cui siamo partiti e a cui si potrà dare una risposta esaustiva solo attraverso una ricognizione dei bisogni dei docenti dell'Ateneo. Durante questo primo seminario si è cercato di illustrare una via possibile all'evoluzione della didattica universitaria, proponendo un percorso che a) ricostruisse il punto di partenza europeo del cambiamento universitario con il *Processo di Bologna*, non sempre noto ai docenti neoassunti, b) fornisse un esempio di applicazione virtuosa delle proposte europee, c) ragionasse su quale possa essere per l'Orientale un modello teorico efficace da cui partire per proporre una didattica che tenga conto della valutazione ma anche della relazione d'aiuto che ogni docente è chiamato (consapevolmente o no) a mettere in campo, d) invitasse i partecipanti a esprimere le proprie opinioni attraverso la somministrazione di questionari⁴.

Insegnare, fare didattica, non sono doti innate nonostante la mole delle conoscenze trasmissibile attraverso i contenuti o l'eccellenza dei contenuti proposte da chi insegna. Oggi è richiesta sempre più una formazione alla docenza universitaria che riveda il modello classico di insegnare. Solo di recente, in pochissime università italiane e su base volontaria di alcuni docenti, sono stati elaborati corsi su come insegnare all'Università (cfr. *infra* il caso del PRODID Padovano § 3, dell'Università di Torino § 3 n.14, di Palermo § 3 n.15 e di Brescia § 3 n.16). Nel nostro Paese, infatti, si parla di formazione alla didattica universitaria da un decennio, benché non siano mancate formulazioni di modelli teorici, per cui cfr. § 3 n. 13; la didattica, tuttavia, non è ancora un titolo determinante per ottenere l'abilitazione nazionale a professori di I e II fascia che non richiede, di fatto, valutazioni sull'insegnamento universitario. Nell'*Introduzione* al volume curato dai pedagogisti Ettore

⁴ I paragrafi che seguiranno raccolgono, naturalmente, solo appunti e spunti da un incontro che è stato il primo nel suo genere all'Orientale, e non hanno pertanto la pretesa di essere esaustivi né hanno la completezza che un'indagine approfondita sui bisogni dei docenti dell'Orientale potrebbe offrire.

Felisatti e Anna Serbati, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*⁵ (che è stato di stimolo per alcune delle riflessioni che seguiranno nei §§ 3 e 4), i due studiosi tracciano un resoconto di quanto è accaduto nell'università italiana di fronte alle sollecitazioni che provenivano sia dall'Europa e dal *Processo di Bologna* (cfr. § 3), sia dai cambiamenti sociali:

Il dibattito interno alla realtà accademica si è polarizzato soprattutto sulla riorganizzazione delle strutture formative più che sulla nuova filosofia europea che accompagnava l'introduzione di tali cambiamenti, con il conseguente risultato di innestare un sistema organizzativo rinnovato su un impianto culturale che, nella comunità accademica e nella pratica professionale dei docenti, lasciava sostanzialmente intatti valori, principi, metodi didattici e strategie di un'educazione ancora tradizionale⁶.

Alla risistemazione delle strutture universitarie italiane sembrerebbe essere mancato dunque un modello teorico di riferimento che soddisfacesse le proposte di cambiamento provenienti dall'Europa. Ciò sembrerebbe aver aumentato le difficoltà dei docenti universitari nell'operare in un sistema nuovo ma con metodi didattici legati al passato. Sono stati e sono ancora oggi numerosi i tentativi, da parte di tutte le università, di attivarsi per un miglioramento della didattica, inteso in genere per settori disciplinari (molte delle associazioni dei settori disciplinari, per esempio, provvedono a informare i soci e a organizzare riflessioni sulla didattica dei corsi).

3. Il Processo di Bologna e la storia recente del sistema universitario europeo

Gli Stati dell'Unione Europea attribuiscono importanza alla valutazione e all'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore e, come

⁵ Cfr. E. Felisatti e A. Serbati, a cura di, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Franco Angeli, Torino 2017.

⁶ E. Felisatti e A. Serbati, *Introduzione: verso la costruzione di un modello italiano di formazione dei docenti universitari*, cit., pp. 11; cfr. pp. 11-17.

dovrebbe essere noto⁷, il discorso europeo sulla qualità e sulla valutazione per migliorare la didattica universitaria è legato al Processo di Bologna (1999) che, avviato dopo la Dichiarazione di Bologna del 1999⁸, approvò una serie di misure destinate a creare lo *Spazio europeo dell'istruzione superiore*, volto ad armonizzare i titoli di studio nell'UE, ad adottare un sistema con due cicli principali, a introdurre il sistema crediti per favorire la mobilità degli studenti, a promuovere la mobilità di studenti e docenti, ad avviare un sistema di valutazione della qualità, alla formazione permanente⁹.

In Italia, la valutazione dell'istituzione universitaria compare per la prima volta all'interno della Legge 537/93, introducendo i *nuclei di valutazione* all'interno delle università:

Nelle università, ove già non esistano, sono istituiti nuclei di valutazione interna con il compito di verificare, mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa (art. 5, comma 22).

A seguire alcune date decisive per la formazione dell'Agenzia di Valutazione¹⁰.

1993: creazione, da parte del MURST (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica), dell'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario (OVSU).

⁷ Usiamo il condizionale perché non essendo presente una formazione iniziale dei docenti neoassunti, è lasciata a ciascun docente l'autonomia di informarsi sull'evoluzione della didattica universitaria.

⁸ Dati e contenuti di questo paragrafo sono estratti dal sito del MIUR <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna> e dal sito della Commissione Europea https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it e dalla ricognizione di Gemma Errico, *Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiana*, in "Rivista Scuola IaD", 13/14 (2017), pp. 27-51 [consultabile all'indirizzo <http://rivista.scuola-iad.it/primo-piano/miglioramento-della-didattica-universitaria-e-valutazione-della-qualita-politiche-ed-esperienze-nel-contesto-italiano>].

⁹ Cfr. il sito <http://www.processodibologna.it/>.

¹⁰ Cfr. Errico, *Miglioramento della didattica universitaria*, cit., pp. 33-38.

1999: Decreto Ministeriale 509/1999 che segna l'inizio del processo di trasformazione della didattica universitaria, introducendo la riforma degli ordinamenti didattici in due cicli.

1999: Legge 370/1999, che prevede l'adozione, da parte delle università, di "un sistema di valutazione interna della gestione amministrativa, delle attività didattiche e di ricerca" (art. 1, comma 1), istituisce il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU), e prevede "l'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e dei ricercatori universitari, per obiettivi di adeguamento quantitativo e di miglioramento qualitativo dell'offerta formativa" (art. 4, comma 1).

2006: con il Decreto Legge 262 è istituita l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), le cui funzioni sono di a) valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici, sulla base di un programma annuale approvato dal Ministro dell'università e della ricerca; b) indirizzo, coordinamento e vigilanza delle attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca; c) valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei programmi statali di finanziamento e di incentivazione delle attività di ricerca e di innovazione (art. 36).

L'Italia si è concentrata soprattutto sulla "valutazione esterna" degli Atenei e affidata al Ministero. La "valutazione interna", invece, è stata avviata attraverso il sistema AVA a partire dal 2013 che costituiva ufficialmente gruppi locali di valutazione. Tuttavia, il sistema italiano non è stato sempre in grado di adattarsi alle richieste europee. In alcuni Stati europei, l'adozione di un sistema di valutazione interna si è basata su un modello teorico di riferimento che, in genere, è stato quello del "professionista riflessivo"¹¹, in base al quale "si avverte e si sottolinea l'esigenza [...] di una nuova ed elevata professionalità docente per l'innalzamento della qualità della didattica, nell'ottica di quel pas-

¹¹ Cfr. Donald A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993 (I ed. originale 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006 (I ed. originale 1987); Errico, *Miglioramento della didattica universitaria*, cit., p. 40.

saggio da una concezione tradizionale dell'insegnamento a una didattica universitaria innovativa (dal modello *teacher-centred* al modello *student-centred learning, teaching and assessment*) che costituisce uno dei punti centrali su cui verte il discorso sulla qualità dell'istruzione superiore¹²; per cui il docente è invitato a riflettere sulla propria attività didattica, interrogandosi non solo sulle questioni pratiche riguardanti gli obiettivi formativi del corso che propone, ma anche sulla sua relazione con gli studenti.

Benché in Italia non sia mancata negli ultimi decenni anni una riflessione intorno alla didattica universitaria¹³, sono pochi gli Atenei che, come vedremo nel paragrafo successivo, hanno provveduto a sviluppare, anche sulla base di modelli teorici filosofici e pedagogici, modelli di didattica innovativa.

4. Buone pratiche per un cambiamento nella didattica e nell'approccio all'insegnamento universitario: il cantiere padovano.

Tra le università che hanno cercato di interpretare anche la filosofia delle norme europee sulla didattica vi sono le università di Torino¹⁴,

¹² Cfr. Errico, *Miglioramento della didattica universitaria*, cit., p. 40.

¹³ Cfr. almeno Aldo Visalberghi, Maria Corda Costa (a cura di), *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*, La Nuova Italia, Firenze 1975; Giuseppe Galli, *Didattica universitaria e professione: esperienze in una Facoltà umanistica (1964-65, 1974-75)*, Antenore, Padova 1976; Filippo M. De Sanctis, Paolo Federighi, *Didattica universitaria*, Clusf, Firenze 1977; Antonio Santoni Rugiu, *Gruppi e didattica universitaria*, La Nuova Italia, Firenze 1973; Matilde Callari Galli, Franco Frabboni (a cura di), *Insegnare all'università*, Franco Angeli, Milano 1999.

¹⁴ Con il Progetto Iridi (*Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione*), l'Ateneo di Torino ha dato l'abbrivio a un processo di innovazione della didattica "attraverso attività di ricerca sui temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici (le strategie didattiche, le pratiche di valutazione, l'uso delle ICT, ecc.) e sulle modalità efficaci di preparazione e sostegno della professionalità del docente universitario. La ricerca si è proposta in primo luogo di individuare gli elementi di definizione di un modello efficace di formazione dei docenti universitari alla didattica e alla valutazione, sulla base della letteratura di ricerca internazionale" (cfr. il documento del progetto sul sito dell'Università di Torino https://www.unito.it/sites/default/files/progetto_iridi.pdf).

Palermo¹⁵ e Brescia¹⁶ e di Padova. Ci soffermeremo in questa sede solo sul modello padovano.

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova organizza, dal 1996, Biennali Internazionali sulla Didattica Universitaria, i cui temi sono stati *Apprendere all'Università* (1996), *L'Università che cambia* (1998), *Riscrivere i percorsi della Formazione* (2000), *Formazione, globalizzazione e sviluppo sostenibile* (2002), *La formazione universitaria degli insegnanti* (2004), *La responsabilità sociale dell'Università* (2006), *Università, istanze sociali e sviluppo delle competenze* (2008), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (2010)¹⁷.

Dal 2014 l'Università di Padova ha avviato il Progetto PRODID (*Preparazione alla PrOfessionalità Docente e Innovazione Didattica*), in collaborazione con il gruppo di lavoro QUARC_Docente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario)¹⁸. PRODID è il risultato dell'azione strategica

¹⁵ Nel 2016, l'Università di Palermo ha avviato il programma *Mentore per la didattica*, dando visibilità a un progetto che dal 2013 coinvolge, su base volontaria, oltre cento docenti dei diversi corsi dell'Ateneo siciliano. Gli obiettivi principali del programma sono di "(i) cercare di trovare degli strumenti per migliorare la qualità e l'efficacia delle lezioni; (ii) di sperimentare nuove prassi su base volontaria da estendere in seguito a consessi più ampi. Il docente che aderisce al programma mentore si pone l'obiettivo di migliorare la propria didattica riflettendo criticamente su di essa grazie anche all'aiuto di due mentori che seguono alcune sue lezioni e che hanno il compito di ragionare con lui sugli aspetti da migliorare. Inoltre, il docente partecipa a una serie di riunioni sulla qualità della didattica che, spesso, prevedono l'intervento di esperti esterni" (cfr. *Progetto Mentore per la didattica* sul sito dell'Università di Palermo <https://www.unipa.it/progetti/progetto-mentore/>).

¹⁶ Presso l'Università degli studi di Brescia, partire dal 2018, è stato avviato un percorso biennale di formazione per docenti universitari dal titolo *Formazione e innovazione nella didattica universitaria*.

¹⁷ Cfr. Errico, *Miglioramento della didattica universitaria*, cit., p. 44.

¹⁸ Si tratta di un tavolo di lavoro sulla tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario coordinato dal prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova, è composto da 7 docenti, di cui 5 italiani e 2 provenienti da atenei stranieri, afferenti a diverse aree scientifico-disciplinari. Istituito dal direttivo ANVUR con Delibera n. 36 del 03/03/2015, il gruppo (da 28/04/2015 al 28/03/2017) ha prodotto un documento *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del*

messa in campo dall'Ateneo patavino per rispondere a due esigenze fondamentali: da un lato quella emersa dai docenti che trovavano insoddisfacente la propria didattica, non avendo apprese le abilità necessarie a stabilire una relazione educativa efficace con gli studenti, e dall'altra quella della richiesta espressa implicitamente dall'ANVUR mediante l'indicatore AQ1.D.2. dell'AVA per l'accreditamento periodico delle università¹⁹.

PRODID è un progetto biennale volto allo sviluppo della qualità della docenza che sia di sostegno alla professionalità del docente; "si propone di raggiungere il proprio scopo attraverso un'analisi di contesto con un approccio *mixed methods* per identificare pratiche, credenze e bisogni dei docenti e mappare le opinioni degli studenti sulla didattica. Nella seconda fase, il progetto proporrà percorsi formativi rivolti ai docenti neoassunti per migliorare le competenze di insegnamento, ma anche a docenti esperti che assumano il ruolo di *mentor* (*Learning Teaching Designers*) di colleghi più giovani. Gli effetti dei percorsi proposti verranno monitorati nel corso della realizzazione (Postareff et al., 2007). Obiettivo ultimo del progetto sarà di costituire un *Teaching and Learning Centre* di Ateneo, il primo in contesto italiano²⁰.

Dunque, gli ambiti su cui il Progetto PRODID interviene sono la ricerca nel campo della didattica e della valutazione; la formazione e il sostegno alla figura professionale del docente; l'innovazione nell'ambito della didattica; la nuova professionalità del docente universitario.

Il Progetto propone, inoltre, la costituzione di un *Teaching and Learning Center* (TLC), inteso come organismo di riferimento perma-

docente e strategie di valutazione della didattica in Università (che si può leggere all'indirizzo https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf).

¹⁹ Ettore Felisatti, *PRODID: modelli, strategie e dispositivi operativi per un intervento sulla qualificazione della docenza universitaria nel contesto italiano*, in Felisatti, Serbati (a cura di), *Preparare alla professionalità docente*, cit., p. 174.

²⁰ Cfr. Ettore Felisatti e Anna Serbati, *Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research", pp. 323-339.

nente per definire, valutare e costruire la professionalità docente. Il TLC ha il compito di “elaborare programmi e iniziative per l’innalzamento delle competenze nel campo dell’insegnamento e dell’apprendimento e di promuovere esperienze di formazione iniziale e continua dei docenti”, prospettandosi come luoghi di riflessione, studio e sperimentazione didattica per poter creare e interpretare adeguatamente ruoli e funzioni della docenza²¹.

PRODID favorisce, infine, processi di internazionalizzazione attraverso una rete che interagisce con università che hanno già avviato buone pratiche sul tema (es. Texas State University, Kennesaw State University, University of Helsinki, University of Northampton, Penn State University, Michigan State University)²².

4.1. *La valutazione per migliorare la didattica: il ruolo dello studente*

Punto fondamentale per il miglioramento della didattica è certamente la valutazione degli studenti che, tuttavia, passa attraverso la relazione con il docente. Molti studi, tuttavia, hanno dimostrato che “se gli studenti non vedono connessione tra il loro sforzo nel completare il questionario e i risultati (ad esempio effetti sull’organizzazione del corso, o sul cambiamento di alcuni aspetti dell’insegnamento individuati come critici) le valutazioni diventano un mero compito da svolgere ma senza alcun impegno”²³. Ciò è stato percepito anche dai docenti che hanno partecipato al seminario, alcuni dei quali hanno manifestato l’impressione che non sempre gli studenti compilino con la dovuta attenzione i questionari di valutazione alla fine del corso. Ciò è possibile ci domandiamo: *quanto prepariamo gli studenti alla valutazione dell’insegnamento che seguono? Quanto spieghiamo loro l’importanza della valutazione ai fini di migliorare l’insegnamento? Si dedica del tempo per parlare dei questionari di fine corso?*

²¹ Cfr. Felisatti, *PRODID: modelli, strategie e dispositivi operativi*, cit., p. 171.

²² Cfr. Errico, *Miglioramento della didattica universitaria*, cit., p. 47.

²³ Debora Aquario et al., *Valutare per migliorare*, in Felisatti, Serbati (a cura di), *Preparare alla professionalità docente*, cit., p. 225.

I risultati non sempre soddisfacenti dei questionari di valutazione dei corsi sottoposti agli studenti e la poca fiducia dei docenti nell'attenzione con cui sono compilati potrebbero essere letti come il frutto di una loro insofferenza rispetto al processo valutativo a cui gli studenti stessi sono sottoposti²⁴. Per questo motivo, migliorare la valutazione dello studente, attraverso una prassi di ascolto e riflessione sui loro bisogni, potrebbe migliorare anche la valutazione dell'intero corso.

Durante il seminario abbiamo sottoposto un caso di studio proveniente dall'Università, di Padova di cui riporteremo qui solo le considerazioni principali e i risultati²⁵.

Partendo da alcuni dati reperiti da ricerche condotte in Portogallo, in Svezia²⁶ e in Inghilterra²⁷, gli studiosi del Progetto PRODID, coordinati da Gianpiero Dalla Zuanna e Renata Clerici, hanno potuto ripensare al significato e alla finalità della valutazione. Il cantiere messo in campo ha interessato 4 insegnamenti (*Geografia, Geografia culturale, Pedagogia sperimentale, Modelli e strumenti per la valutazione*), per un totale di 570 partecipanti ed è partito da comuni domande poste, all'inizio e alla fine del cantiere, sia agli studenti:

1. Quali sono le rappresentazioni della valutazione da parte degli studenti?
2. Quali le esperienze di valutazione all'Università?
3. Quale cultura valutativa emerge?
4. Quale ruolo possono avere gli studenti nei processi valutativi?

²⁴ Cfr. la bibliografia di riferimento in merito alla soddisfazione sulla valutazione di fine corso in Debora Aquario, Valentina Griori, "Valutazione per l'apprendimento": autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova, in Felisatti, Serbati (a cura di), *Preparare alla professionalità docente*, cit., p. 243.

²⁵ Il caso è descritto minuziosamente in Aquario e Griori, "Valutazione per l'apprendimento", cit.

²⁶ A quasi 300 studenti universitari è stato chiesto di valutare il modo in cui sono giudicati, al fine di tracciare una panoramica di come siano considerati i processi valutativi universitari.

²⁷ A 200 studenti è stato chiesto un parere sui vantaggi e svantaggi di una valutazione tra pari e sull'autovalutazione.

sia ai docenti:

1. *Qual è la percezione dei docenti rispetto al ripensamento in atto di pratiche valutative per l'apprendimento?*
2. *Quali le finalità, le criticità, le scelte effettuate in merito al percorso?*

Dopo il questionario iniziale, ogni docente del corso ha proposto un tipo di azione valutativa durante i corsi: il docente di *Geografia culturale* ha fornito un griglia valutativa e l'ha discussa con gli studenti; il docente di *Geografia* ha recuperato le prove degli anni precedenti e le ha discusse con gli studenti; il docente di *Pedagogia sperimentale* ha diviso gli studenti in gruppi e ha chiesto loro di costruire griglie di valutazione; il docente di *Modelli e strumenti per la valutazione* ha proposto la costruzione di una prova d'esame che è stata poi discussa con il docente.

Alla fine dell'esperimento è stato riproposto il questionario iniziale e, come si vede dalla tabella che segue, i termini e le percentuali usate dagli studenti per definire la valutazione nella prima domanda (*Quali sono le rappresentazioni della valutazione da parte degli studenti?*) ha subito una trasformazione.

Questionario d'entrata	Questionario d'uscita
voto 33%	voto 25%
giudizio 28%	giudizio 21%
metodo 10%	metodo 13%
numero 8%	processo 13%
verifica 8%	strumento 7%
punteggio, misurazioni,	valore 6%
riconoscimento	verifica 5%
	punteggio 4%

Si vede come in percentuale sia diminuita l'attribuzione delle parole *voto* e *giudizio* al concetto della valutazione, ma siano aumentate le percentuali di *metodo* e siano state introdotte parole come *processo*,

strumento, valore. Dopo l'esperimento di collaborazione tra docenti e studenti, che hanno cooperato insieme per migliorare la valutazione, le risposte sono cambiate e in positivo: *processo, strumento, valore* infatti rimandano a un mondo valoriale che non include solo il *voto* o il *giudizio* alla fine del percorso, ma rinviando a una valutazione intesa come un *processo* di crescita, come *strumento* per formarsi e quindi come *valore*. Dopo l'esperimento, oltre l'85% degli studenti ha affermato che uno studente possa/debba avere un ruolo attivo nella valutazione, manifestando l'importanza di un confronto continuo con il docente, della costruzione e della negoziazione con il docente della griglia di valutazione, della possibilità di una valutazione tra pari, dell'autovalutazione.

Tra le risposte dei docenti coinvolti nel cantiere due sono particolarmente interessanti:

era importante non considerarli [gli studenti] come controparte ma come partner con i quali condividere la sfida di innovare le pratiche di insegnamento e apprendimento;
un tentativo di costruire lezioni aperte al dialogo e alla condivisione evitando atteggiamenti che potessero essere vissuti come giudicanti²⁸.

Ciò che emerge dalle risposte degli studenti e dei docenti, dopo il cantiere patavino, è la necessità di rinnovare il rapporto docente-studente rispetto al passato perché insieme possano collaborare alla costruzione di una valutazione intesa come un momento fondamentale nel processo di formazione e di crescita personale.

Ci sembra evidente che, dopo un lavoro simile, anche i questionari a cui gli studenti risponderanno alla fine di ogni corso, per valutare l'insegnamento, saranno affrontati in modo più consapevole e partecipativo e daranno certamente risultati più utili per il miglioramento del corso da parte del docente.

²⁸ *Ibid.*, p. 253.

5. Il modello rogersiano: tra vecchia e nuova didattica

Per la rilettura della relazione docente - studente durante il seminario, abbiamo avuto come modello teorico di riferimento quello rogersiano, che ci è sembrato adatto per la valorizzazione della relazione tra lo studente e il docente dal momento che propone anche una modalità diversa di porsi nel fare didattica rispetto alla tradizione.

Carl Rogers (1907-1987) è stato uno psicologo e psicoterapeuta statunitense, fondatore della cosiddetta terapia umanistica (o non direttiva o centrata sulla persona), basata sul concetto che si possa restituire potere al paziente e agevolarlo nel far rifiorire in lui le risorse per riuscire a superare i momenti di difficoltà psicologica ed emotiva. Il modello rogersiano si fonda sulla certezza che non sono le pulsioni a motivare le persone ma il bisogno di conoscere e di autorealizzarsi. Il testo rivoluzionario con cui le sue idee cominciarono a farsi strada tra il grande pubblico fu il *Counseling and Psychotherapy* del 1942. Nel saggio Rogers sostituisce la parola *paziente* con *cliente*²⁹, consentendo di fatto di assegnare al soggetto un ruolo non passivo all'interno della relazione terapeutica e allo stesso tempo una grande fiducia nelle sue risorse latenti.

La terapia rogersiana, nata in ambito universitario e applicata agli esordi a studenti universitari, trova spazio in tutte quelle relazioni in cui qualcuno è deputato a prendere in carico altre persone. Tra le figure che mettono in atto relazioni, e che sono definite *d'aiuto*, vi sono gli insegnanti:

Se cerchiamo, in piena coscienza, di comprendere i compiti che, come dirigenti, insegnanti, assistenti sociali, pedagogisti, psicoterapeuti, dobbiamo svolgere, lavoriamo al problema che determinerà il futuro di questo pianeta. Perché il futuro non dipende dalle scienze fisiche ma da chi comprende e affronta le interazioni fra gli esseri umani, da chi si sforza di creare delle relazioni di aiuto³⁰.

²⁹ Il termine usato da Rogers è *client*, con cui lo psicologo americano tende a mettere sullo stesso piano il terapeuta e il paziente; in italiano si è preferito, dopo le prime traduzioni letterali, sostituire *cliente* con *persona*.

³⁰ Carl Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, a cura di Augusto Palmonari e Jan Rombauts, Giunti, Firenze 2013 (edizione originale 1961), p. 82.

Chi insegna (assieme a dirigenti, assistenti sociali, pedagogisti e psicoterapeuti) è certamente una risorsa per il futuro del pianeta. In un periodo in cui il ritratto del docente universitario, ma in generale dell'insegnante, è sempre sotto accusa, a volte svilto e sottoposto a continue verifiche, a cambiamenti mai definitivi nel modello di reclutamento, leggere dell'alta considerazione del ruolo dell'insegnante a partire dalla relazione che instaura con gli studenti e con i colleghi è certamente di stimolo a continuare a insegnare e a fare ricerca.

Nel sistema italiano di formazione universitaria (ma anche scolastica) prestare attenzione alla relazione con gli altri non è il primo messaggio trasmesso. Ciò che muove a intraprendere una carriera universitaria è anzitutto la passione per la ricerca e per lo studio che, in molti casi, vanno in direzione opposta alla relazione, tanto che di frequente i docenti universitari sono rimproverati di "aureo isolamento". Il docente universitario, come tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, è chiamato a offrire un servizio agli studenti che sono in aula perché questi siano *aiutati* nel loro percorso formativo.

Il modello della didattica rogersiana si dimostra rivoluzionario perché al centro non vi è più la relazione asimmetrica in cui il docente detiene conoscenze da riversare sullo studente, ma il centro diviene lo studente: l'insegnante diviene l'"agevolatore", il "facilitatore" capace di restituire allo studente l'immagine di una persona che ha in sé tutte le risorse non solo per superare gli esami, ma per far fronte alle prove della vita, per trovare la propria modalità di stare al mondo anche grazie alle conoscenze che acquisisce durante il corso.

5.1. Gli elementi fondamentali della relazione d'aiuto in Carl Rogers

Nella relazione di aiuto concepita da Rogers, il facilitatore (il terapeuta, il dirigente, l'assistente sociale, l'insegnante) non trova le soluzioni per l'altro, ma aiuta la persona a scoprire le risorse che ha sicuramente in sé. La relazione di aiuto si configura dunque come "una situazione in cui uno

dei partecipanti cerca di favorire [...] una valorizzazione [...] delle risorse personali del soggetto e una maggiore possibilità di espressione”³¹.

Tra gli elementi principali individuati da Rogers perché la relazione di aiuto sia efficace, vi è anzitutto la *congruenza* del facilitatore, che non si nega i sentimenti scomodi suscitati in lui dalla relazione con l'altro, ma diventa capace di viverli e anche di comunicarli, se è opportuno³².

Rogers parla anche di *considerazione positiva incondizionata* o *accettazione incondizionata* dell'altro³³, ovvero una accettazione a priori che non sia chiusa in personali giudizi di valore. La maggior parte dei nostri giudizi, infatti, è spesso negativa e quando siamo in relazione con gli altri li criticiamo, non di rado in modo peggiorativo³⁴. Ciò che favorisce l'accettazione dell'altro sono l'accoglienza calorosa (che permette a chi chiede aiuto di instaurare un rapporto di fiducia), l'attenzione al portato di chi abbiamo di fronte, che consente di scoprire che l'incontro è ricchezza per tutti; l'interesse per l'altro; il rispetto per la persona al di là di come appare; la fiducia che ogni persona possa cambiare in meglio.

Un ruolo primario nella relazione d'aiuto è svolto dall'empatia, ovvero da quell'attitudine di sentire il mondo dell'altro “come se” fosse il nostro, sentirne l'ira, la paura, il turbamento, come se fossero sentimenti nostri in quel momento, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento³⁵. L'empatia è un percorso in cui le tappe sono a) comprendere ciò che viene detto; b) comprendere perché alcune cose vengono dette; c) cercare di decifrare il vero messaggio al di là delle parole; d) comunicare all'altro ciò che abbiamo compreso.

³¹ *Ibid.*, p. 66.

³² *Ibid.*, p. 86.

³³ *Ibid.*, p. 92.

³⁴ Charles Maccio, *Les fondaments de l'attitude rogérienne*, in *Carl Rogers et l'actitude éducative*, a cura di Jean-Daniel Rohart, Chronique Sociale, Lione, pp. 13-35: p. 19.

³⁵ Carl Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, cit., pp. 54-55.

5.2. Il metodo rogersiano nell'insegnamento

Come si declinano le implicazioni di una terapia centrata sulla persona nella didattica? Sicuramente la didattica rogersiana è centrata sullo studente. Quest'ultimo conserva il proprio potere e il controllo su sé stesso, partecipa alle scelte responsabili e alle decisioni, mentre l'insegnante facilita il raggiungimento di questi obiettivi.

Nel concepire un nuovo modo di insegnare Rogers propone un sistema educativo che differisce da quello tradizionale, come riassume la tabella³⁶. Naturalmente ogni sezione andrebbe approfondita, ma lasciamo qui solo degli spunti sintetici.

VECCHIA POLITICA EDUCATIVA	PROPOSTA EDUCATIVA ROGERSIANA IN UN SISTEMA DI ISTRUZIONE CENTRATO SULLO STUDENTE
L'insegnante è il <i>detentore della conoscenza</i> , lo studente è colui che la riceve.	L'insegnante è un <i>facilitatore</i> nella trasmissione delle conoscenze.
La lezione, come mezzo per <i>versare la conoscenza</i> in chi la riceve.	Il facilitatore <i>fornisce i mezzi</i> di istruzione e incoraggia gli altri a trovare altre fonti; apre le porte anche a risorse esterne.
L' <i>esame</i> come misura del grado in cui è stata ricevuta.	La <i>valutazione</i> è un processo che prevede momenti di autovalutazione e di valutazione tra pari, e infine la valutazione finale del docente.
La regola autoritaria costituisce l'indirizzo accettato in classe.	L'agevolatore <i>condivide</i> con lo studente, ma anche genitori o membri della comunità, la responsabilità del processo di istruzione.

³⁶ Cfr. Carl Rogers, *Imparare a essere liberi*, in Carl Rogers, *Da Persona a Persona. Il problema di esseri umani*, Casa editrice Astrolabio, Roma, pp. 57-81; Carl Rogers, *Potere o persone: due tendenze nell'istruzione*, in Id., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Casa editrice Astrolabio, Roma, pp. 68-84; Carl Rogers, *Oltre lo spartiacque: e dove, ora?*, in Id., *Un modo di essere*, Giunti, Roma, 2012 (edizione originale 1980), pp. 292-315.

La fiducia è minima.	Clima di fiducia reciproca. L'agevolatore si sente sicuro al punto da poter sperimentare la fiducia nella capacità degli altri di pensare da sé e di apprendere da sé.
Gli studenti sono meglio governati quando sono in uno stato costante o transitorio di paura.	Lo studente si riconosce un'autodisciplina come sua responsabilità personale.
Non c'è posto per la persona completa, ma solo per l'intelletto.	Nel processo di formazione è coinvolta l'intera persona.

6. I questionari del seminario

Alla fine dell'incontro è stato proposto ai partecipanti di rispondere a un questionario³⁷ alla luce degli argomenti presentati.

RISONANZE SUL SEMINARIO MI SPEZZO MA NON MI SPIEGO 1) <i>Ti ha interessato il seminario di riflessione sulla didattica?</i> Sì No Commenti liberi / Suggerimenti per migliorare 2) <i>Eri al corrente della storia del processo di Bologna, dello Spazio Europeo, del senso della valutazione della didattica?</i> Sì No Commenti liberi / Suggerimenti per migliorare 3) <i>Saresti interessato a un percorso di formazione per la didattica universitaria?</i> Sì No Commenti liberi / Suggerimenti per migliorare 4) <i>Saresti interessato a collaborare attivamente per la creazione di un centro di osservazione sulla didattica universitaria dell'Orientale?</i> Sì No Commenti liberi / Suggerimenti per migliorare

³⁷ Uno in entrata in cui si chiedeva ai colleghi quale sia la rappresentazione che hanno della didattica, le loro esperienze di valutazione, il ruolo del docente e dello studente nel processo valutativo. Le risposte sono state interessanti, ma lasciamo a un altro spazio di condivisione il loro commento.

5) Saresti disponibile a lasciare che colleghi osservino il modo in cui fai lezione?

Sì No

Commenti liberi / Suggerimenti per migliorare

6) Il seminario ha risposto alle aspettative che avevi partecipandovi?

Sì No

Commenti liberi / Suggerimenti per migliorare

7) Degli aspetti trattati, quale vorresti approfondire?

Alla prima domanda *Ti ha interessato il seminario di riflessione sulla didattica?* Le risposte sono state tutte affermative e diversi commenti sono stati a favore della condivisione delle esperienze didattiche con altri colleghi (“utile e necessario momento di confronto comune”; “potremmo prevedere degli incontri regolari di confronto per condividere “buone pratiche””; “sarebbe auspicabile riflettere e/o elaborare riflessioni sul “cambiamento”, aspetto centrale emerso durante l’incontro”; “è stata un’occasione di confronto tra pari che purtroppo manca, e un’occasione di riflessione e arricchimento”).

Per la seconda domanda, non tutti erano al corrente della storia del Processo di Bologna, dello Spazio Europeo e del senso della valutazione della didattica del Processo, solo un partecipante ha dichiarato di averlo appreso in un corso di formazione sulla didattica.

Circa la terza, tutti sarebbero interessati a un percorso di formazione per la didattica universitaria.

Per la quarta, tutti sarebbero interessati a collaborare attivamente alla creazione di un centro di osservazione sulla didattica universitaria all’Orientale, anche se in alcuni commenti emerge la preoccupazione che possa essere un ulteriore gravoso impegno in aggiunta a quelli già da assolvere.

Dalle risposte della quinta domanda è emerso che non tutti sarebbero disponibili a lasciare che i colleghi osservino il modo in cui si fa lezione (cfr. il commento: “Se il fine è di crescita e non di valutazione fine a sé stessa”).

Per la sesta, tutti hanno sentito che il seminario ha risposto alle aspettative, solo in un caso la richiesta era soprattutto di approfondire le tecniche della didattica.

Infine, per la settima domanda, tra gli aspetti trattati che i partecipanti vorrebbero approfondire sono emersi:

- *le buone pratiche*
- *il confronto con i colleghi*
- *la relazione con gli studenti*
- *il lavoro in aula*
- *le tecniche e metodologie della didattica*
- *le strategie didattiche su grandi numeri*
- *le strategie didattiche su piccoli numeri*
- *le nuove strategie di valutazione*
- *l'autovalutazione*
- *le griglie di valutazione*
- *le esperienze sul campo*
- *la retorica in aula*
- *il linguaggio del corpo*
- *la compilazione dei programmi in base agli indicatori di Dublino*
- *l'approfondimento del rapporto tra vecchia e nuova didattica.*

7. Quasi una conclusione e prospettive di lavoro

Dalla partecipazione attiva e dal dialogo dei colleghi presenti durante seminario e, soprattutto, dalle risposte al questionario, è emerso anzitutto il bisogno dei docenti coinvolti di avviare un dialogo sulla didattica dei docenti universitari anche presso L'Orientale. È affiorata, inoltre, l'attenzione che molti hanno per la relazione con gli studenti e con i colleghi, il desiderio di collaborazione; è emerso il bisogno di tutti di poter migliorare la didattica anche attraverso tecniche adeguate e di sperimentare nuove strategie di valutazione, e il bisogno comune di formarsi alla docenza universitaria e di rispondere nel modo migliore alla richiesta di coloro a cui prestiamo servizio: gli studenti.

Perché ci possa essere un cambiamento nella didattica universitaria, che risponda pienamente alle indicazioni europee, occorre partire dalle persone piuttosto che dall'idea di una "professione docente" come ci è stata consegnata dalla tradizione e da molta letteratura. Partire dalle persone significa, da un lato, mettere il docente al centro di un cambiamento della visione della professione che svolge che gli consenta di vivere con agio e benessere il proprio lavoro per il bene di sé e degli altri; dall'altro significa concentrarsi sullo studente da cui proviene una richiesta di aiuto. Ciò comporta scegliere un modello teorico di riferimento consolidato che instradi su come la relazione possa essere strutturata attraverso l'erogazione di una didattica orientata verso le persone, attraverso una valutazione che tenga conto dei bisogni delle persone che vengono valutate. Un sistema di valutazione che non tenga conto di tutto ciò, infatti, rischia alla lunga di divenire frustrante e di non rispondere alle esigenze dei gruppi che hanno sicuramente necessità sì di una valutazione esterna, per capire come stanno procedendo, ma anche di una valutazione interna ben organizzata che contatti i bisogni reali del contesto in cui operano. Proporre test e questionari valutativi che non abbiano alla base un modello teorico educativo, pedagogico, filosofico, che metta al centro le persone, rischia di essere continuamente rigettato o sentito come imposto. Docimologi e pedagogisti hanno messo in luce da una ventina di anni la necessità che il mondo accademico riconsideri la valutazione alla luce di una didattica centrata sullo studente e il modello che abbiamo offerto in durante il seminario è stato quello "umanistico" di Carl Rogers. Una didattica e una valutazione centrate sullo studente potrebbero favorire la relazione con il docente, far collaborare gli studenti tra loro, preparare persone capaci di valutare il proprio apprendimento e quindi valutare in modo costruttivo anche il modo in cui il docente fa didattica.

Come realizzare tutto ciò? Dai questionari dei colleghi che hanno partecipato al seminario è emersa la volontà di poter costituire un gruppo di ricerca sulla professione del docente universitario che possa

ripensare all'attività didattica e coordinarla assieme all'attività di ricerca. Poter sperimentare in aula nuove modalità di relazionarsi con gli studenti, attraverso un rinnovamento della didattica e della valutazione interna, potrebbe aprire nuovi scenari di una università in cui tutti gli attori si sentano protagonisti del processo educativo.