



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

University teaching in the digital transition
La didattica universitaria nella transizione al digitale

di

Stefano Consiglio, Dora Gambardella, Roberto Serpieri, Enrico Rebeggiani, Emiliano Grimaldi,
Francesco Pirone e Rosaria Lumino
Dipartimento di Scienze Sociali¹
Università di Napoli Federico II

dogambar@unina.it

rosaria.lumino@unina.it

Abstract

A university department of social sciences engaged in a collective reflection on the distance learning experience during the Covid-19 emergency. Before the university decided, it chose the way of pluralism of digital solutions in favor of the continuity of teaching. The article discusses the first

¹ Il gruppo di lavoro che è autore di questo articolo è composto da Stefano Consiglio, Dora Gambardella, Roberto Serpieri, Enrico Rebeggiani, Emiliano Grimaldi, Francesco Pirone e Rosaria Lumino. I docenti del Dipartimento hanno partecipato a numerosi incontri di discussione e offerto la loro disponibilità in vari momenti del lavoro di campo, e per questo li ringraziamo tutti. Per comunicazioni e contatti rosaria.lumino@unina.it.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XII - n. 3, 2020

www.qtimes.it

results of a survey that involved students (with an online questionnaire) and teachers (through in-depth interviews). The aim was to focus on emerging issues, explore teaching strategies and the degree of innovation of teaching practices, detect the first assessments of the effectiveness of the digital platforms used and stimulate reflections on the effects of the emergency on the possible reconfiguration of teaching.

Keywords: covid-19, distance learning, digital transition

Abstract

Un Dipartimento universitario di scienze sociali si è impegnato in una riflessione collettiva intorno all'esperienza di Didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Prima che l'ateneo decidesse, ha scelto la via del pluralismo delle soluzioni digitali privilegiando la continuità della didattica. L'articolo discute i primi esiti di un'indagine che ha coinvolto studenti (con un questionario on line) e docenti (attraverso interviste in profondità). L'obiettivo era mettere a fuoco le problematiche emergenti, esplorare le strategie didattiche e il grado di innovazione delle pratiche di insegnamento, rilevare le prime valutazioni sull'efficacia delle piattaforme digitali utilizzate e stimolare riflessioni intorno agli effetti dell'emergenza sulla possibile riconfigurazione della didattica.

Parole chiave: covid-19, didattica a distanza, transizione digitale

1. Introduzione

I sistemi di *Higher Education* (di seguito HE) sono stati investiti negli ultimi decenni da processi di significativo cambiamento, che hanno riguardato la struttura, le finalità e le forme della governance, la natura del rapporto tra stato, istituzioni accademiche, mercati e processi produttivi, nonché la natura del lavoro accademico (Moscati et al. 2010; Enders and Musselin 2008). Nel processo di modernizzazione e europeizzazione sono stati stravolti i tratti dell'università italiana che, alla sua nascita nel 1859, erano identificabili in una combinazione equilibrata tra struttura centralizzata, autonomia del docente e unità di didattica e ricerca (Pritchard 2004, Moscati 2009). Specie a partire dalla riforma Gelmini e dall'istituzione dell'Anvur, la trasformazione del sistema universitario può essere letta come un costante riaggiustamento tra processi di ri-centralizzazione ancorati a logiche valutative di *accountability* e di controllo e istanze di autonomia e autoregolazione dei singoli atenei, che persistono e si sovrappongono (Lumino et al. 2017). Per discutere degli effetti paradossali di queste trasformazioni sulla professione accademica si parla spesso di “regimi di performatività” (Ball 2012), mettendo l'accento sulla riduzione degli spazi di autonomia nell'esercizio della professione e sulle conseguenze indotte da un sistema valutativo sbilanciato verso la rilevazione dei prodotti della ricerca scientifica. Sebbene il richiamo a merito, eccellenza e competitività della ricerca scientifica conviva con l'introduzione di un sistema di assicurazione della qualità della didattica teso a regolare l'offerta formativa universitaria, non c'è dubbio che la didattica universitaria giochi un ruolo secondario rispetto alla ricerca scientifica, sia nella valorizzazione delle carriere professionali sia nella capacità degli atenei di aggiudicarsi risorse finanziarie.

La funzione ancillare attribuita alla didattica accademica finisce per erodere gli spazi di riflessività istituzionale intorno a tematiche di taglio pedagogico che riguardano strategie, metodologie e

innovazione didattica, da sempre al centro dell'attenzione nella formazione secondaria superiore, sia come segmento nella formazione degli insegnanti sia come oggetto di sperimentazione di forme della didattica più inclusive e partecipative. Sebbene anche nella scuola l'innovazione appaia incapace di estendersi e di stabilizzarsi, trattandosi di innovazioni a bassa intensità e di esperienze sporadiche (Viteritti, 2014), su questo fronte l'università sconta un colpevole ritardo. Il sistema universitario nazionale, già attraversato da movimenti di progressiva penalizzazione degli atenei del Sud in termini di dotazione di risorse e punti organico (Cersosimo et al., 2018; Viesti, 2016), ripropone una geografia a macchia di leopardo con solo alcuni atenei virtuosi che nel tempo hanno dato vita a centri di servizi integrati per la didattica, la didattica multimediale e l'e-learning – ivi compresa l'esperienza pluriennale di Federica Web Learning dell'ateneo Federico II – in assenza di un adeguato investimento istituzionale in questa direzione.

In questo contesto l'emergenza Covid, con la sospensione della didattica in aula e il repentino avvio della didattica a distanza, apre scenari del tutto impreveduti che, da una parte, costringono ad una inedita riflessione sull'innovazione didattica e sulle nuove metodologie di insegnamento e, dall'altra portano ad interrogarsi sull'esistenza di una *learning community* accademica capace di farsi collettivamente carico delle sfide che l'emergenza prospetta, specie nei contesti del paese in cui più si avverte il rischio che la gli effetti del lockdown agiscano da moltiplicatore delle disuguaglianze sociali.

Qui ripercorriamo l'esperienza di un Dipartimento universitario di scienze sociali, obbligato ad un repentino processo di innovazione didattica che prende avvio con la definizione di nuovi indirizzi strategici dell'organizzazione (§2) e impegna nella DaD una quota consistente di professori e di studenti. Il monitoraggio della DaD è stato avviato attraverso un questionario on line rivolto agli studenti, con l'obiettivo di mettere a fuoco le problematiche emergenti – anche in termini di disponibilità di dispositivi, connessione e spazi per lo studio – e di rilevare le prime valutazioni sull'efficacia delle piattaforme digitali utilizzate (§3). Nella seconda parte del semestre il gruppo di lavoro ha avviato le prime interviste con i docenti impegnati nella DaD, con l'intenzione di ricostruire le esperienze didattiche, le strategie messe in campo e il grado di innovazione delle pratiche di insegnamento (§4). Le questioni lasciate aperte e le problematiche sollevate da questa esperienza sono invece ricostruite nel paragrafo finale, con uno sguardo verso il prossimo anno accademico.

Nella lettura dei cambiamenti in atto nella didattica accademica, in linea con quanto suggerito da Torrisi e Kazepov (2010), assumiamo necessario partire da una concezione dell'apprendimento come risultato cui concorrono quattro dimensioni diverse: a) una dimensione tecnica, che rinvia alle soluzioni digitali scelte a scopi didattici e al loro grado di accessibilità; b) una dimensione istituzionale, attenta alla certificazione delle competenze e alla loro usabilità nel mercato; c) una dimensione pedagogica, orientata allo sviluppo e potenziamento sia di diversi stili cognitivi che delle cosiddette competenze sociali ed emozionali; d) una dimensione di contenuto che rinvia sia alla singolarità degli insegnamenti sia a meta-competenze e strumenti trasversali di apprendimento. Si tratta di dimensioni che vanno opportunamente bilanciate e coordinate, per evitare i rischi che l'attenzione per la didattica sfoci in pedagogismo, l'attenzione ai contenuti diventi disarticolazione eclettica, la dimensione istituzionale diventi burocratizzazione e la dimensione tecnica produca tecnicismo (Sisti e Torrisi, 2016: 630).

L'esercizio di riflessione collettiva avviato sul tema della didattica si configura, a nostro avviso, come un'occasione per noi e per l'università tutta di riflettere su se stessi, cogliendo le opportunità aperte dalla straordinarietà della fase storica attuale (Jones, 2020).

2. L'organizzazione della transizione al digitale

Il Dipartimento ha iniziato il 2 marzo 2020 le lezioni del secondo semestre, anche se già dal 21 febbraio erano stati segnalati i primi casi di contagio in Lombardia. Alla fine della prima settimana, il 5 marzo si è deciso di interrompere le lezioni e il Dipartimento ha subito fatto circolare una prima bozza di documento: "Fare lezione in tempi difficili". Il documento conteneva sia delle linee di azione generali, sia delle vere e proprie indicazioni tecniche. La principale preoccupazione era quella di riuscire a continuare ad essere università nonostante l'emergenza, senza soluzioni di continuità, senza aspettare decisioni dall'alto². La parola chiave è stata "resilienza", un concetto in voga in molte discipline insegnate nel Dipartimento che poteva in questa emergenza essere riempito di significato. L'atteggiamento con cui ci si è posti è stato quello della sfida, un modo per reagire alla minaccia che l'epidemia portava alla socialità della comunità accademica prima ancora che alla efficienza della istituzione. Se l'università italiana è riuscita in qualche modo a continuare a funzionare anche negli anni '40, sotto i bombardamenti, senza governo, a maggior ragione bisognava evitare (e non era affatto scontato) di limitarsi a chiudere. Si presentava invece un'occasione per sperimentare un modo diverso di fare didattica, compatibile con i limiti imposti dall'emergenza, ma interessante per confrontarsi con metodi che possono essere anche molto più articolati e flessibili di quanto risulti dalla pratica e dalla retorica corrente sulla didattica a distanza. Nel Dipartimento si è compreso che la necessità di agire offriva un interessante punto di osservazione della transizione, anche in ragione della forte eterogeneità che lo caratterizza: una varietà di insegnamenti che si distinguono per orizzonte disciplinare – con insegnamenti più o meno vicini alla tradizione umanistica e altri più o meno vicini alla tradizione scientifica e tecnologica; una varietà di situazioni didattiche che spazia da corsi frontali che, nonostante gli sdoppiamenti, sono frequentati da oltre 200 studenti a corsi di laurea magistrale con taglio seminariale e una dozzina di presenze; una varietà di stili di insegnamento che spazia dalla lezione cattedratica tradizionale, alla lezione con elementi di interazione digitale, fino ai corsi che già da anni sperimentano una alternanza tra presenza e interazione a distanza di tipo Mooc sulla piattaforma Federica. Quindi nel documento si osservava che "Proprio perché siamo in una situazione in cui occorre in primo luogo minimizzare il danno possiamo sperimentare senza l'ansia di dovere per forza fare benissimo, fare bene sarà già un risultato, assicurare il regolare (o quasi) svolgimento dell'anno accademico sarà un importante contributo a uno sforzo di tutto il paese."

Fino al momento del lockdown il dibattito sulla didattica a distanza era stato focalizzato sul modello di didattica asincrona che si era andato affermando in ateneo: l'insieme dei corsi di Federica.eu. Un modello di successo ma che ha riguardato solo una parte dei corsi dell'ateneo e che ha tempi di produzione relativamente lunghi.

² In parallelo e con tempi più lunghi l'ateneo ha creato una task force sulla didattica online, rappresentativa delle diverse aree disciplinari, che ha messo a punto un documento di indicazioni che consigliava MS Teams, già a disposizione di tutto il personale dell'Ateneo prima dell'avvento della pandemia, ma molto poco utilizzato. Al tempo stesso però ha lasciato ai dipartimenti la possibilità di seguire modelli e strumenti alternativi.

Una transizione rapida e senza cadute richiedeva pertanto un approccio plurale, che tenesse conto dei tanti modi diversi di fare lezione e delle varie inclinazioni o idiosincrasie tecnologiche di ognuno, sottraendosi a un dibattito polarizzato su quale fosse “lo” strumento migliore. Per questo il Dipartimento inizia a suggerire nel documento una serie di alternative sottolineando l’importanza di una serie di variabili:

- facilità d’uso (dai due versanti);
- affidabilità (supportare le infinite combinazioni reali di “Dispositivo + Sistema operativo + Provider” che si verificano su grandi numeri);
- economicità / capacità di reggere poche o tante connessioni (scalabilità);
- tracciabilità: ha una sua rilevanza il fatto che la lezione non sia affidata solo alla natura effimera e irripetibile di una diretta FB o Instagram o consenta anche una fruizione asincrona da parte degli studenti.

Quindi, pensando soprattutto a chi fra i docenti aveva meno dimestichezza con il digitale, oltre alle due scelte istituzionali, il Dipartimento ha suggerito e illustrato il funzionamento e le opportunità di una serie di servizi web che potevano permettere una transizione il più possibile rapida e completa. Nella maggior parte dei casi i docenti hanno usato i servizi con cui avevano maggiore familiarità per fare video call (Skype, Zoom) oppure, specialmente per le classi molto numerose, le dirette di Facebook o di Youtube o anche la registrazione di lezioni in asincrono su Youtube. Un gruppo con maggiori esigenze (e capacità) ha fatto uso di una combinazione di servizi come Classroom e Moodle. Il documento del Dipartimento è stato fatto circolare e si è arricchito delle esperienze raccolte in versioni successive, fino alla fine di marzo. Le lezioni sono quindi tutte proseguite senza interruzione o nel peggiore dei casi con una settimana di ritardo.

Dopo il primo mese il problema della piattaforma ha progressivamente perso di rilevanza e la grande maggioranza delle connessioni docenti-studenti è progressivamente transitata su Teams. In questo processo di convergenza ha avuto un ruolo rilevante il fatto che su questa piattaforma si sono tenute le sedute di laurea di marzo, le riunioni formali del Dipartimento e poi di seguito anche quelle informali, i colloqui con gli studenti e infine gli esami.

3. Il monitoraggio della didattica a distanza

Dopo le prime due settimane di DaD d’emergenza il Dipartimento ha avviato una prima indagine esplorativa per conoscere l’opinione degli studenti, con un questionario on line, cui hanno risposto 782 studenti, in gran parte di giovani (il 43% ha al massimo 20 anni) studentesse (76%) iscritte ai corsi triennali (88,5%). E’ bene sottolineare che non si tratta di un campione rappresentativo degli iscritti ai corsi di laurea del Dipartimento, ma solo di campione dei frequentanti che hanno volontariamente partecipato alla rilevazione³. Quanto al profilo degli studenti, l’11,5% si connette solo attraverso smartphone, uno strumento largamente insufficiente per una piena fruizione della didattica e il 43% degli intervistati non ha una sua stanza, ma si collega da ambienti in cui vivono altre persone della famiglia.

³ I campioni costruiti sulla “disponibilità” dei rispondenti risentono evidentemente del meccanismo dell’autoselezione. Nel nostro caso, va sottolineato che il 65% dei rispondenti aveva già frequentato almeno 3 corsi nel primo semestre; tra i rispondenti non mancano comunque giovani che combinano lo studio con una qualche forma di attività lavorativa (42%).

Come già evidenziato, la proposta di DaD del Dipartimento ha visto contemporaneamente una scelta preferenziale, dettata dall'ateneo, per l'uso di Microsoft Teams e la messa in campo complementare da parte di diversi colleghi di una pluralità di Learning Management Systems (LMS) e/o di altre piattaforme come Google Classroom, Edmodo, Zoom, Facebook o Youtube. A fronte di questa diversificazione degli strumenti, a cui è corrisposta una pluralità di strategie didattiche, gli studenti hanno espresso alcune valutazioni di grande interesse in merito alle proprie preferenze per l'uno o l'altro di questi strumenti e soprattutto per alcuni degli strumenti didattici che tali piattaforme consentono di attivare. Proveremo a riportarle qui di seguito, con l'obiettivo di formulare alcune considerazioni utili ad una riflessione sulla didattica universitaria in chiave *blended*, in cui la tecnologia non sia sostitutiva ma si integri con l'interazione in presenza e sia funzionale alla riduzione delle disuguaglianze di accesso e di uso.

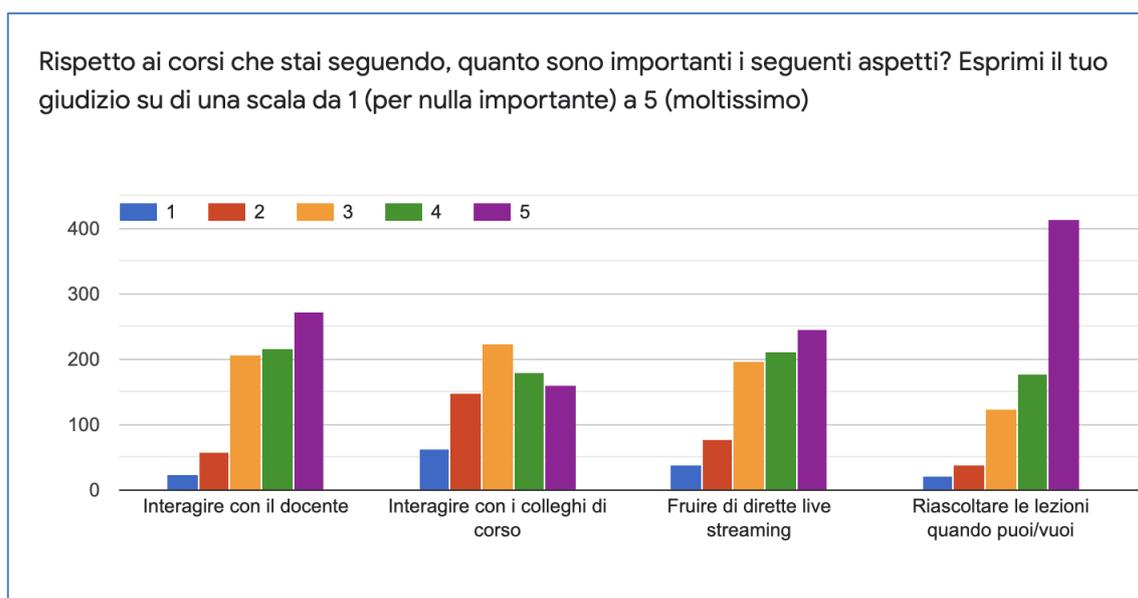
Ci sembra innanzitutto utile operare una distinzione tra LMS, piattaforme specificamente progettate per supportare forme di didattica online, e strumenti che utilizzati in chiave complementare. Tra i LMS, lo strumento più apprezzato dagli studenti si è rivelato Microsoft Teams. Il 68,8% dei suoi utilizzatori ha espresso una marcata preferenza per questo strumento, apprezzandone versatilità e capacità di garantire l'integrazione tra diversi canali comunicativi. Minore il gradimento per soluzioni meno integrate e multicanale come Google classroom (non utilizzato nella versione integrata della GSuite) e soprattutto Edmodo. Interessante anche il livello di gradimento per strumenti non specificamente progettati per la didattica, ma curvati in questa direzione dai docenti del Dipartimento. L'uso della videodiretta su Facebook incontra il favore degli studenti, con il 55,9% dei suoi utilizzatori che sostiene di aver particolarmente apprezzato le esperienze di didattica a cui ha partecipato ed il 22,2% che esprime un gradimento intermedio. Meno scontato è il dato relativo al gradimento espresso per Youtube (rispettivamente 56,4% e 21,1%), ed in particolare per la pratica adottata da alcuni colleghi di registrare brevi videolezioni rese disponibili in asincrono sul proprio canale Youtube. Colpisce, infine sul piano della riflessione didattica, il basso livello di gradimento incontrato da una piattaforma meno versatile ed espressamente pensata per la realizzazione di videochiamate e videoconferenze come Zoom (il 57,6% sostiene di non averne gradito l'utilizzo e solo il 18,7% dichiara di aver apprezzato lo strumento).

Alla luce di questo primo quadro su utilizzo e gradimento per le singole soluzioni tecnologiche adottate per la DaD, di particolare interesse sono alcuni orientamenti emersi tra gli studenti su alcuni degli strumenti e delle strategie didattiche che tali piattaforme consentono di mobilitare.

Una delle dimensioni sulle quali è parso indispensabile ragionare è quella delle pratiche didattiche che possono configurarla in modo più o meno attivo rispetto:

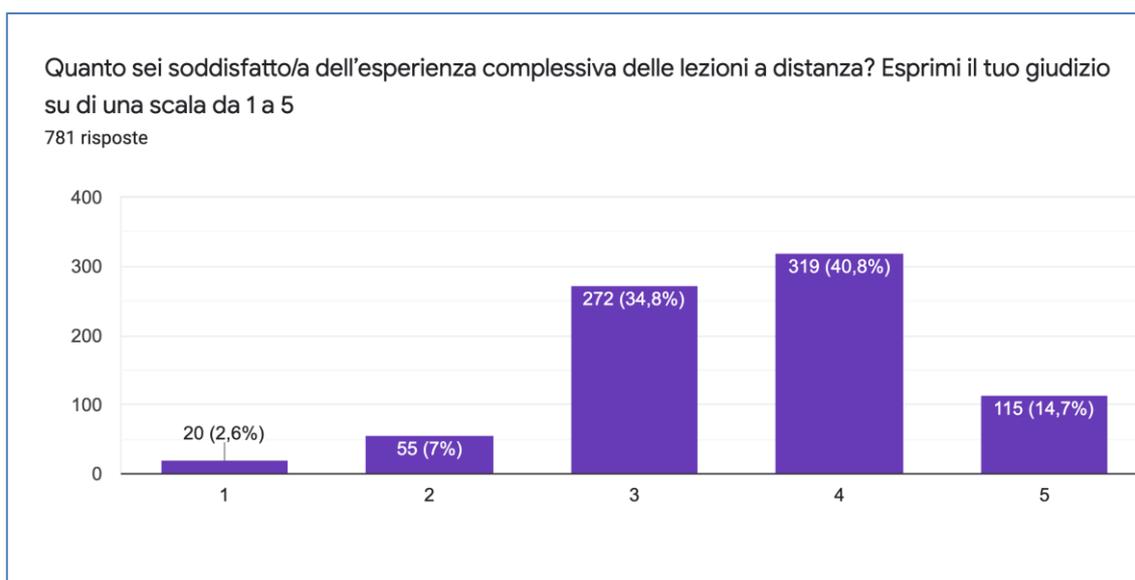
- alla partecipazione richiesta allo studente;
- al suo grado di coinvolgimento nell'interazione in classe e attraverso la comunicazione con il docente e tra colleghi;
- alla sua possibilità di rielaborazione dei materiali forniti con la lezione stessa e a suo supporto.

In tal senso, considerando che tali pratiche sono state sottoposte alla torsione della non presenza fisica in aula attraverso diverse tecnologie, si è ritenuto opportuno sondare il grado di soddisfazione su sei tipi di pratiche distinte, che in qualche misura potessero evidenziare il gradimento verso un coinvolgimento più o meno attivo.



Ben 3/4 degli studenti (76%) ha dichiarato di gradire particolarmente la possibilità di “riascoltare” la lezione. Questo dato fa, ovviamente, riflettere su due aspetti che possono essere letti in modo complementare: innanzitutto la disponibilità di una ‘ripetizione’ asincrona di una performance didattica da parte del docente, che potrebbe essere stata erogata tanto in modalità sincrona quanto asincrona, può essere un indicatore di una sorta di consuetudine, per così dire, passivizzante dell’ascolto da parte dello studente; ma, allo stesso tempo, questa disponibilità potrebbe permettere anche una maggiore *ri-appropriazione* dei contenuti e delle conoscenze trasmesse dal docente e questo non solo perché la modalità asincrona, ovviamente, permette tempi di gestione dell’ascolto personalizzabili, ma anche perché ciò faciliterebbe una rielaborazione in più fasi (con ritorni, presa di note, appunti e, magari con anche colleghi) dove l’aspetto trasmissivo potrebbe evolvere verso una messa in moto di competenze dinamiche come, ad es., *problem solving* (risolvere il passaggio che non era riuscito comprensibile di primo acchito) o *critical thinking* (riuscire a comparare e distinguere sollecitazioni di apprendimento diverse dello stesso docente e/o di altri). La tecnologia in campo, come è palese per il caso dei Mooc, appare quindi uno strumento facilitatore a supporto di questa dotazione di materiale didattico supplementare e in asincrono, oltre la performance in aula del docente, che non a caso riceve tanto gradimento dagli studenti.

Non può certo stupire, dunque, in questa ottica di complementarietà che la seconda tra le pratiche didattiche più gradite si trovi la possibilità di interagire col docente, molto o moltissimo apprezzata da oltre tre studenti su cinque (63%). Sembrerebbe, allora, che l’ingresso in campo delle tecnologie non abbia nuociuto – anzi – nel mantenere aperti i canali di interazione diretta tra docenti e studenti e questa dimensione delle pratiche didattiche, non a caso, fa registrare un gradimento simile anche per le dirette streaming e per la disponibilità di materiale integrativo per il superamento degli esami (rispettivamente 59% e 60%). Insomma, si confermerebbe che una riuscita modalità di combinazione tra didattica in asincrono e in sincrono, insieme con materiale didattico adeguatamente predisposto e, soprattutto, immediatamente disponibile (si presume prevalentemente) online possa confermare un elevato grado di soddisfazione da parte degli studenti.



Naturalmente rimane da approfondire se, come e quanto l'innovatività della mediazione tecnologica si affianchi a pratiche didattiche più attive e coinvolgenti, capaci di stimolare il lavoro di gruppo tra gli studenti (ad es. *peer review* e *mutual counseling*) e di affinare i metodi di valutazione oltre la mera registrazione di apprendimenti.

4. Gli accademici e la DaD

A fianco all'indagine rivolta agli studenti, abbiamo realizzato una campagna di interviste in profondità con i colleghi impegnati nella DaD. Si è cercato di riprodurre l'eterogeneità degli insegnamenti per numerosità degli studenti, anno di corso e grado di tecnicità dell'insegnamento. L'obiettivo delle interviste era quello di esplorare le seguenti dimensioni:

- il tipo di piattaforma utilizzata, il mix di strumenti e le soluzioni digitali impiegati;
- i cambiamenti occorsi negli obiettivi di apprendimento, contenuti e strategie didattiche, modalità di valutazione, tempo dedicato all'insegnamento;
- punti critici e lezioni apprese.

Sebbene questa fase sia ancora in corso, proveremo a rendere conto dei primi risultati emersi dall'indagine di campo, integrando i materiali di intervista con le autonarrazioni di alcuni componenti del gruppo di lavoro e con i resoconti delle riunioni di Dipartimento sul tema, riprendendo le quattro dimensioni richiamate in apertura.

All'avvio della DaD la questione tecnica si è posta con estrema urgenza per tutti gli insegnamenti esclusi dalle precedenti esperienze di e-learning (ad es. con i Mooc di Federica.eu). In linea con quanto suggerito nel primo documento di indirizzo sul tema, il panorama delle soluzioni tecniche adottate dai docenti è estremamente diversificato, sebbene Teams sia diventato nel tempo un riferimento per tutte le attività nel lavoro a distanza.

La scelta tecnica appare fortemente condizionata, oltre che dai contenuti specifici dei singoli insegnamenti e dal tema dell'accessibilità⁴, dall'attenzione a forme interattive di partecipazione degli studenti. In questa direzione il ricorso ai social network, usati anche in passato da alcuni colleghi come supporto alla didattica d'aula, viene presentato come una soluzione capace di sfruttare la familiarità già acquisita dagli studenti:

“visto che sono connessi 24 ore su 24 su Facebook come su altri social e non dovevano fare lo sforzo di entrare in Teams, o di utilizzare un'altra piattaforma, [...] era come se la lezione entrasse nel loro spazio quotidiano più personale”.

Il tema ricorrente nelle riflessioni dei docenti alle prese con la DaD è il bilanciamento tra modalità sincrone e asincrone di erogazione della didattica. Solo alcuni colleghi – talvolta per risolvere i dilemmi della conciliazione nel periodo dell'emergenza Covid – hanno optato per modalità asincrone esclusive, lasciando l'interazione con gli studenti allo scambio di commenti postati alla lezione o alla richiesta di ricevimento individuale. I materiali asincroni prendono talvolta la forma di brevi video lezioni o registrazioni audio di commento alle slide di supporto alle lezioni, sempre costruiti nella piena consapevolezza della necessità di tenere conto del tempo medio di attenzione degli studenti e senza superare mediamente un'ora. L'opzione sincrona prende, invece, la forma di lezioni streaming su piattaforme diverse (Facebook, Youtube, Teams, Zoom ecc.), sulla base della considerazione dell'importanza “dell'incontro”, sebbene mediato digitalmente, come valore sociale aggiunto in un momento di grande incertezza e talvolta di scoramento degli studenti nel primo periodo di quarantena. La frequente registrazione delle dirette è stata per tutti un modo per garantire agli studenti la libertà di tornare sulle lezioni anche a distanza di tempo, sebbene per alcuni occorresse cancellare le registrazioni dopo solo qualche giorno per evitare che gli studenti si “deresponsabilizzassero” rispetto alla partecipazione quotidiana alla lezione.

La varietà delle soluzioni digitali usate in periodo di emergenza va ad integrare una piccola gamma di strumenti digitali già in uso per la comunicazione con gli studenti e l'organizzazione della didattica: email (talvolta più d'una), pagine personali del docente su unina.it, sito di Dipartimento, ma anche pagine - istituzionali e/o personali - su Facebook o canali Youtube, gruppi Whatsapp finiscono per diventare preziosi e simultanei canali di comunicazione, aumentando a dismisura il tempo di connessione di tutti (con effetti di affaticamento già dimostrati, Ferran & Watts 2008) e talvolta accrescendo paradossalmente il rischio di una comunicazione poco efficace:

“non mi aspettavo che lo smart working ti facesse lavorare tre volte di più; pur stando a casa e potendo organizzare i tempi di lavoro sono completamente assorbito, immerso in un flusso costante che non si interrompe, in cui non puoi prescindere dalla scrittura, dalla comunicazione digitale senza una chiacchiera che interrompe lo stress del lavoro”.

Nelle ricostruzioni dei docenti, l'esperienza della DaD ruota tutta intorno al valore dell'interazione vis-à-vis con gli studenti e al grande senso di disorientamento provocato dalla rottura delle routine

⁴ Su questo delicato tema sono state messe in atto anche soluzioni istituzionali, mettendo per esempio a disposizione di docenti e studenti un'assistenza tecnica fornita da tutor interni o operatori del Centro di Ateneo per i Servizi Informativi. Resta escluso qui il problema - rilevante - degli studenti che non riescono a connettersi.

delle pratiche di insegnamento. La mission formativa finisce così per essere riletta come occasione per fornire agli studenti nuove e rassicuranti routine quotidiane, per mostrarsi capaci di ascolto e comprensione, per indurre entusiasmo e motivazione allo studio, talvolta provando a superare il proprio senso di smarrimento e affaticamento. Il lavoro didattico si diversifica, si fa più complesso, tende alla personalizzazione del processo di apprendimento, aprendo scenari inediti per la didattica accademica tradizionale. Fare DaD non richiede solo un lungo lavoro preparatorio dei materiali didattici anche per chi da decenni ha esperienza di un dato insegnamento, ma impone un costante adattamento delle strategie didattiche e degli strumenti di coinvolgimento degli studenti, che rimarcano l'assenza dell'aula come luogo in cui "c'è una dimensione fisica, corporea, di gratificazione che ti fa sentire [la didattica] meno pesante". Nella sua irrimediabile mancanza, l'aula universitaria è descritta come luogo in cui un docente esperto è capace di "misurare" con lo sguardo le soglie di attenzione, di cambiare postura e tono della voce per catturare studenti distratti o annoiati, ma anche di ampliare i temi in discussione, di allontanarsi dai contenuti inizialmente programmati, anche solo cogliendo lo stimolo di una domanda che conduce verso nuovi apprendimenti che arricchiscono anche chi insegna. Per sopperire a questa mancanza di apertura e approfondimento, i docenti diventano spesso stimolatori di nuove forme di apprendimento che gli studenti sono invitati a sperimentare in autonomia, cogliendo appieno le opportunità di navigazione a distanza nel sapere disciplinare.

Il ricorso alle tecnologie digitali sembra favorire la creazione di una relazione "meno verticale" che spinge gli studenti a superare il "timore reverenziale verso il professore" e fare domande, chiedere approfondimenti, offrire stimoli di discussione in una situazione di maggiore informalità e, nel contempo, aiuta il docente a "mettersi nei panni dello studente" e a "a fare più attenzione alla persona con cui si interagisce" al di là dei ruoli ascritti alla tradizionale relazione docente-studente:

"la lezione in aula dovrebbe farti vedere meglio gli studenti ma in realtà li mette nel ruolo della sediolina e dell'aula, quando vai in aula dai per scontato che uno studente universitario abbia un certo livello [di preparazione]. Adesso, è come se entrando nelle loro vite o facendone parte in maniera informale, ci fosse stata una maggiore comprensione di esigenze e necessità".

L'esperienza della DaD sembra avere avuto pochi effetti sulla riformulazione degli obiettivi formativi e i contenuti dell'insegnamento, almeno rispetto a quella delle metodologie e strategie didattiche. Nella trasformazione dei contenuti pesano sia difficoltà di tipo tecnico e di accessibilità di alcune piattaforme, sia la consapevolezza, più marcata in alcuni docenti, di avere smesso di essere il medium della comunicazione con gli studenti in aula:

"ho sempre pensato che le tecnologie fossero 'al servizio di', che dovessero essere uno strumento per integrare, ma lo strumento fa la differenza [...] perché cambia il mio modo di gestire la comunicazione, devo essere più attento su alcune questioni metodologiche e di contenuto".

Ne deriva un'attenzione marcata alla semplificazione della comunicazione e ad una parcellizzazione dei contenuti tale da consentire un più diretto ancoraggio ai testi di esame, ma anche una disponibilità a forme di costante riaggiustamento in itinere. È così che, col passare del tempo, si diversificano i materiali didattici, si introducono lezioni streaming di discussione/commento sul lavoro didattico settimanale, si mettono a punto forme di coinvolgimento e partecipazione degli

studenti nella forma di lavori individuali e/o di gruppo, giochi tesi a sollecitare forme di competizione tra gli studenti a partire da immagini e filmati da commentare, studio di casi reali, prefigurazioni di lavori di ricerca sul campo che sopperiscono alla mancata esperienza dello studente in contesti di ricerca reali. Si tratta di attività che, specie su corsi con grandi numeri di studenti frequentanti, finiscono per costituire un significativo appesantimento del lavoro dedicato alla didattica, che però non pare funzionare da deterrente per la gran parte dei docenti.

Con l'approssimarsi della fine del semestre il tema delle procedure di valutazione assume grande centralità. Qui l'enfasi sul controllo e la regolarità delle procedure formali di certificazione dell'apprendimento si combina, con sensibilità diverse, all'attenzione per un equo bilancio tra la necessità di accertare l'apprendimento e "mettere a proprio agio gli studenti in un anno ostile" investendo nella costruzione di una relazione di fiducia con lo studente. Qui la scelta più frequente è, soprattutto nei corsi più frequentati, il ricorso a prove scritte nella forma di esercizi applicativi che premiano la capacità di riflessione e analisi critica più che la conoscenza di concetti e definizioni.

La riflessione sul tema esami spinge qualche docente ad interrogarsi, prima ancora che sulla performance dello studente, sulla propria capacità di fare didattica in una situazione in cui non sono solo gli studenti ad essere "spiazzati, smarriti, disorientati", ma anche i docenti percepiscono un senso di "smarrimento personale e professionale" che non può non avere effetti sulla serenità con cui si affronta una lezione:

"io non posso pretendere più di quello che ho dato, quando agli esami faccio domande sulle lezioni più pertinenti ed efficaci ho un *feedback* molto molto più efficace, all'altezza della domanda, per cui molto dipende anche da me; sui temi su cui sono stato più brillante so di poter avere risposte più brillanti e questo dipende dalla capacità del docente non solo dalla capacità dello studente".

In questa prospettiva le prime sessioni di esami sono assunte come uno strumento di messa alla prova di sé rispetto ad un cambiamento per il quale si percepisce il bisogno di maturare una maggiore consapevolezza:

"quando saremo più preparati anche noi probabilmente saremo più capaci di gestire al meglio tutto questo con un sistema misto reale e digitale".

Conclusioni

Malgrado la crescita nell'ultimo decennio dell'e-learning nelle sue varie forme, nell'analisi delle trasformazioni dell'HE, la riflessione sulle pratiche di insegnamento universitario e i temi dell'innovazione didattica hanno riscosso minore interesse rispetto a analisi di sistema, processi di standardizzazione e politiche di valutazione. Lo stato d'eccezione prodotto dall'emergenza Covid si è tradotto in un impulso alla digitalizzazione delle università, nell'ambito di una più generale brusca accelerazione della digitalizzazione del 'sociale' (Landri, Grimaldi & Taglietti, 2020) percepito da molti come una occasione preziosa di ripensamento della didattica universitaria, tanto urgente quanto necessario.

Nel ri-orientamento dell'attività didattica, che non pare mai mettere in discussione gli obiettivi di apprendimento dei singoli corsi, la lezione live streaming mantiene la sua centralità anche dal punto

di vista degli studenti, per i quali acquisisce un valore aggiuntivo come appuntamento che scandisce e dà forma a una quotidianità che rischia di svuotarsi di attività significative. Si tratta di elementi che assumono rilevanza generale in questo periodo: la riscoperta del valore dei rapporti interpersonali e la necessità di attività socialmente significative per organizzare il quotidiano. Sul rafforzamento della motivazione degli studenti e sullo sviluppo del senso di appartenenza ad una stessa comunità di apprendimento, più a rischio nelle forme di DaD (Irizarry, 2002), sembrano pesare positivamente due fattori: il seppur breve avvio dei corsi in presenza e il grado pregresso di socializzazione dello studente alla vita universitaria che, salvo alcuni casi, vede gli studenti degli anni superiori al primo manifestare un maggior grado di autonomia e capacità di intrapresa.

La risposta data al bisogno di garantire continuità didattica si è rivelata spesso necessariamente emergenziale e provvisoria, come si è visto anche nel caso del nostro Dipartimento. Le prime evidenze suggeriscono che il numero di studenti che ha frequentato con regolarità i corsi fino alla fine del semestre sia stato più elevato di quello registrato negli anni precedenti, ma per un bilancio complessivo dell'esperienza occorrerà ancora del tempo. Pensiamo però che la didattica erogata in questo periodo di emergenza possa costituire una finestra di opportunità per il ridisegno della didattica universitaria basato su soluzioni digitali ibride, in cui gli spazi dedicati alla didattica in presenza possano coesistere con spazi virtuali, sincroni e asincroni, e con strumenti di interazione virtuale di tipo orizzontale. L'ipotesi su cui si potrebbe lavorare, in un'ottica sperimentale, è quella di utilizzare gli strumenti e le possibilità del digitale a supporto di un più ampio ripensamento del rapporto docente-studente che favorisca forme di democratizzazione in grado di suscitare interesse e coinvolgimento anche negli studenti con maggiori difficoltà, sul piano materiale, cognitivo e socio-emotivo.

Pensiamo qui ad un processo di innovazione delle strategie didattiche che faccia maggiore leva, ad esempio, su forme di cooperazione tra gli studenti o sulla riorganizzazione dei contenuti, che attribuisca alle comunità di apprendimento un maggiore protagonismo nella costruzione del curriculum universitario. Questa prospettiva implica la necessità di un maggiore investimento istituzionale sulla didattica, sul piano finanziario, organizzativo e simbolico, che vada oltre le esigenze di accreditamento e controllo della qualità, e favorisca l'esercizio condiviso di riflessività sul tema, anche attraverso la creazione di spazi e strutture dedicate. Occorre qui avere consapevolezza che la didattica ibrida verso cui ci stiamo avviando per il prossimo anno accademico rischia di produrre un ulteriore aggravio del carico di lavoro dei docenti nel preparare le lezioni, gestire i flussi di comunicazione con gli studenti, seguire i lavori individuali e/o di gruppo, che si ripercuoterebbe sugli equilibri con le altre sfere del lavoro accademico. Ad essere in gioco non sono solo i bilanci di sostenibilità individuali quanto il complessivo rapporto tra didattica, ricerca scientifica e terza missione, che già al momento paiono produrre spinte competitive verso obiettivi plurimi e non pienamente sovrapponibili. Non si tratta dunque di fare appello alla responsabilità dei singoli quanto di creare le condizioni istituzionali che garantiscano l'assunzione di una responsabilità collettiva su quale ruolo l'università sarà chiamata a svolgere nella formazione delle nuove generazioni e nello sviluppo del paese.

Riferimenti bibliografici

Ball S.J. (2012). "Performativity, commodification and commitment: an I-Spy guide to the neoliberal university". *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17–28.

- Bertoni F. (2020). *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. Milano: Nottetempo.
- Cersosimo D., Nisticò R., Pavolini E., Prota F. & Viesti G. (2018). “Circolazione del capitale umano e politiche universitarie: un’analisi del caso italiano”. *Social Policies*, 5(3), 387-406.
- Enders J. & Musselin, C. (2008). “Back to the future? The academic professions in the 21st century”. In: *OECD, Higher education to 2030*, Vol. 1, 125-150.
- Ferran C. & Watts, S. (2008). “Videoconferencing in the Field: A Heuristic Processing Model”. *Management Science*, 54(9), 1565–1578.
- Irizarry R. (2002). “Self-efficacy and motivation effects on online psychology student retention”. *USDLA Journal*, 16(12), 55–64.
- Jones S. (2020). “Covid-19 is our best chance to change universities for good”. *The Guardian*, 31 marzo 2020.
- Landri, P., Grimaldi, E., & Taglietti, D. (2020), *La scuola che verrà? Una mappa per prepararsi* https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi.
- Lumino R., Gambardella D., & Grimaldi E. (2017). “The evaluation turn in the higher education system: lessons from Italy”. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 87-107.
- Moscato R., Regini, M., & Rostan, M. (2010) (a cura di). *Torri d'avorio in frantumi?: dove vanno le università europee*. Bologna: Il Mulino.
- Normand R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?*. Switzerland: Springer Academic Publishing.
- Moscato R. (2009). “The implementation of the bologna process in Italy”. In: A. Amaral, P. Maassen C. Musselin and G. Neave eds. *European integration and the governance of higher education and research*. Dordrecht: Springer, 207–225.
- Pritchard R., (2004). “Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities”. *Oxford Review of Education*, 30(4), 509-528.
- Sisti F. & Torrisi G. (2016). “Il puzzle dell’innovazione didattica all’Università di Urbino. L’esperienza del CISDEL”. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, 625-644.
- Torrisi G. & Kazepov Y. (2010). *Campus virtuali blended: Gestire le differenze in un progetto di cooperazione transnazionale attraverso l’esperienza Web 2.0*. Roma: DIDAMATICA.
- Viesti G. (2016). *Università in declino: Un’indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Roma: Donzelli.
- Viteritti A. (2014). “L’innovazione in bilico. Oggetti e soggetti emergenti nel campo educativo”. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, 605-620.