

7

Collana Psychology  
& Education

# DIDATTICHE E DIDATTICA UNIVERSITARIA

TEORIE, CULTURE,  
PRATICHE ALLA PROVA  
DEL LOCKDOWN  
DA COVID-19

a cura di  
Gaetano Domenici



Roma TriE-Press  
2022



Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. L. MALLIA, F. LUCIDI, *Dopare il corpo, dopare la mente...*, 2016
2. N. PATRIZI, V. BIASI, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, 2017
3. M. FIORUCCI, V. BIASI (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. MORETTI, M. FIORUCCI (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. LA ROCCA, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. NIRCHI, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

# DIDATTICHE E DIDATTICA UNIVERSITARIA

TEORIE, CULTURE, PRATICHE  
ALLA PROVA DEL LOCKDOWN  
DA COVID-19

a cura di  
Gaetano Domenici

7

Collana Psychology & Education



*Roma TrE-Press*  
2022



*Direzione:*

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

*Comitato scientifico:*

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”; Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”; Giuseppina Castellana, Università “Roma Tre”; Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”; Gaetano Domenici, Università “UniCamillus”; Anna Maria Ciraci, Università “Roma Tre”; Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”; Fabio Lucidi, “Sapienza” Università di Roma; Piero Lucisano, “Sapienza” Università di Roma; Massimo Margottini, Università “Roma Tre”; Giovanni Moretti, Università “Roma Tre”; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”; Bernardo Hernandez Ruiz, Professor cattedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) **MOSQUITO**.

*Caratteri tipografici utilizzati:*

Adam, ChaletComprime-MilanEighty, Minion Pro-Regular, CeraBasic-Regular (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

*Edizioni: Roma TriE-PRESS©*

Roma, luglio 2022

ISBN: 979-12-5977-089-9

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



## *Regolamento della Collana*

### Psychology & Education

#### I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

#### II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology



- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.  
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

## Indice

Presentazione	15
INTERVENTI	17
Luca Pietromarchi, <i>Rettore Università degli Studi Roma Tre</i>	19
Eugenio Gaudio, <i>già Rettore Sapienza Università di Roma</i>	21
Pasquale Basilicata, <i>Direttore Generale Università degli Studi Roma Tre</i>	25
Massimiliano Fiorucci, <i>Direttore Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma Tre</i>	29
Massimiliano Smeriglio, <i>Deputato europeo, membro della Commissione Cultura</i>	33
Mariya Gabriel, <i>Commissaria europea per la Cultura e l'Istruzione</i>	37
Considerazioni introduttive	
Dalla didattica emergenziale ad una didattica integrata. Risorse digitali e qualificazione dei processi educativi di <i>Gaetano Domenici</i>	39
PARTE PRIMA	
UNIVERSITÀ E CONTESTO EDUCATIVO ATTUALE	
Il Progetto <i>Futures of Education</i> Unesco di <i>Noah Sobe</i>	59
Pandemia e modello di sviluppo. La formazione come pilastro strategico del cambiamento nell'Unione Europea di <i>Massimiliano Smeriglio</i>	63
La didattica universitaria: necessità di rinnovamento strutturale e impatto della crisi Covid-19. Profili italiani ed europei di <i>Francesca Cantù</i>	67
Per un corretto uso dei dati nella didattica online di <i>Elisa Giomi</i>	81
Università e sostenibilità. Dalle azioni individuali all'impegno di rete di <i>Gabriella Calvano</i>	85

PARTE SECONDA

LA DIDATTICA: TEORIE E IMPLICAZIONI OPERATIVE

La rinnovata centralità delle evidenze empiriche. Per una qualificazione della formazione online a seguito dell'emergenza pandemica. Note introduttive. di <i>Valeria Biasi</i>	95
Università in cambiamento e <i>empowerment</i> didattico dei docenti. La formazione Iridi in DaD a seguito del <i>lockdown</i> . Esiti di efficacia di <i>Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel</i>	101
La scuola ai tempi del Covid: riconoscere la crisi, approfittare delle opportunità di <i>Fabio Lucidi</i>	113
È possibile costruire online una comunità di studio a livello universitario? A quali condizioni? di <i>Michele Pellerey</i>	119
Didattica universitaria come questione fondante di una università inclusiva di alta qualità di <i>Giuseppe Spadafora</i>	125
Per una didattica (anche a distanza) universitaria inclusiva e di ricerca di <i>Guido Benvenuto</i>	139
DaD e il modello Torino del decentramento coordinato di <i>Barbara Bruschi</i>	147
Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di <i>faculty development</i> di <i>Anna Serbati, Ettore Felisatti</i>	155
Il Progetto "Nessuno resta indietro" per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti di <i>Paola Ricchiardi, Cristina Coggi</i>	165

## PARTE TERZA

FORMAZIONE ONLINE: ESPERIENZE, RICERCHE, DATI,  
EVIDENZE

Didattica digitale integrata nella scuola e nell'università di <i>Massimo Margottini</i>	179
La didattica online nel periodo di emergenza da Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità ad opera di docenti e studenti universitari di <i>Elisa Cavicchiolo, Valeria Biasi, Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi</i>	189
La didattica universitaria alla prova del <i>lockdown</i> da Covid-19 di <i>Paolo Maria Ferri</i>	211
<i>Deep Understanding</i> . Il controllo della comprensione degli studenti nella formazione universitaria, a distanza e in presenza di <i>Roberto Trincherò</i>	223
La didattica come risorsa strategica di sistema per l'inclusione di <i>Lucia Chiappetta Cajola</i>	235
Lo spazio-tempo formativo tra distanza e presenza: risultati di ricerca e spunti di riflessione di <i>Giuseppe Ritella</i>	255
Il ruolo dell'azione didattica al tempo del Covid-19 di <i>Mariolina Ciarnella</i>	263
Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del Covid-19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti di <i>Stefania Nirchi</i>	269
Didattica a distanza e valutazione scolastica. Stato dell'arte e nuove prospettive di <i>Savina Cellamare</i>	285
Quello che mi è piaciuto e quello che non mi è piaciuto della DaD: insegnanti e studenti a confronto nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma di <i>Giusi Castellana</i>	293

Didattica a distanza e relazione educativa. Riflessioni e prospettive future partendo dall'emergenza  
di *Lisa Stillo* 301

PRESENTAZIONE DEL N. 21 DEL JOURNAL ECPS GIUGNO 2020: E-LEARNING E FORMAZIONE TERZIARIA

Metodi autobiografici, pensiero computazionale e e-learning  
di *Gabriella Aleandri, Emanuele Consoli, Virginia Caliciotti* 315

Creatività, tecnologie e formazione universitaria durante la pademia. Una esperienza di didattica laboratoriale  
di *Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà* 327

Predire il rischio di *drop out* tramite le funzioni analitiche di Moodle  
di *Francesca Rossi* 343

Risorse per qualificare e riprogettare la didattica universitaria a distanza in situazione emergenziale: il podcast audio  
di *Giovanni Moretti, Arianna L. Morini* 351

Open Badge: una sfida da raccogliere nei contesti formativi  
di *Concetta La Rocca* 361

Qualificare la didattica online nella formazione terziaria  
di *Anna Maria Ciraci* 369

PARTE QUARTA

DIDATTICA UNIVERSITARIA E MONDO DEL LAVORO. COMUNICAZIONI OBBLIGATORIE E RI-ORIENTAMENTO CURRICULARE

Competenze formali dell'Università e competenze del mondo del lavoro: strumenti di analisi e politiche di allineamento  
di *Silvia Ciucciiovino* 381

Università e sistemi di reclutamento e formazione del personale delle pubbliche amministrazioni  
di *Gianfranco D'Alessio* 387

Verso un osservatorio sulla transizione al lavoro dei laureati e delle laureate delle Università della Regione Lazio  
di *Pietro Lucisano, Andrea Marco De Luca* 395

---

La polarizzazione della domanda di professioni nella manifattura: un confronto europeo di <i>Livia De Giovanni, Francesca G.M. Sica</i>	425
---	-----

## PARTE QUINTA

## LE ICT NELLE DIDATTICHE DISCIPLINARI: PER UNA DIDATTICA INTEGRATA

Riprogettare le attività didattiche disciplinari in una prospettiva integrata di <i>Giovanni Moretti</i>	441
ICT (Information and Communication Technology) e didattica: esperienza in una scuola di specializzazione in ambito medico di <i>Alessandro Sciarra</i>	451
L'educazione visuale e ai media al tempo del virus di <i>Vito Zagarrìo</i>	457
Gli Autori	469



## Presentazione

La grave crisi che l'umanità sta attraversando a causa del Covid-19, ha assunto, come si sa, nuovi e più radicali significati rispetto ad altre grandi calamità naturali di cui si abbia memoria storica. L'impatto sociale della straordinaria forza di contagio del Covid-19 e dei tragici effetti di morte è stato fortissimo, anche per la pervasività dei nuovi mezzi di comunicazione. La constatata necessità di dover fare appello a nuove conoscenze scientifiche per poter arginare la pandemia, ha prodotto – soprattutto da noi, che per primi tra i paesi occidentali abbiamo dovuto affrontarla – una più diffusa consapevolezza dell'importanza della scienza, dell'insostituibilità della cooperazione interdisciplinare, nonché del rilievo sociale della ricerca e dell'istruzione scolastica e universitaria. Ma ha altresì disvelato l'ingannevolezza di alcuni (falsi) valori; la denutrizione scientifica del nostro paese; la (falsa) credenza di poter trovare con i dispositivi tecnologici disponibili la soluzione ad ogni problema, e, in particolare, i fattori di criticità delle nostre istituzioni educative e sanitarie pubbliche.

Il presente volume costituisce la sintesi essenziale di un Convegno internazionale organizzato a Roma, in modalità "a distanza" – proprio in ragione della situazione contingente imposta dalla pandemia – nel dicembre del 2020 dalla Fondazione Università Roma TrE-Education e dall'ECPS Journal, dal titolo "*Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*". Scopo prioritario è stato quello di presentare, discutere e approfondire, in un apposito contesto, le più accreditate analisi critiche dei problemi educativi emersi durante la pandemia; ma anche i dati e quelle "evidenze empiriche" che andavano delineandosi come esiti significativi di alcune delle tante indagini avviate anche in Italia, sulla qualità e l'efficacia dei processi di istruzione e di formazione che hanno avuto luogo durante i *lockdown* – risultati più "emergenziali" e fortemente destrutturati, che rappresentativi dei principali caratteri formali della "didattica a distanza", come invece, impropriamente, sono stati definiti –.

Questo lavoro, assai composito, si propone di perseguire, tra gli altri, l'obiettivo di avviare su nuove basi conoscitive una possibile ricomposizione teorica e una qualificazione operativa, non solo della didattica "in presenza" e di quella "a distanza" ma, soprattutto, di una *didattica integrata*, in grado di curvare, valorizzandole, le risorse digitali alle caratteristiche specifiche delle strategie di individualizzazione formativa mostratesi capaci di promuovere in ogni contesto e circostanza apprendimenti significativi. L'auspicio è che si creino e si sviluppino, infatti, proprio per la drammaticità della crisi educativa prodotta dalla pandemia e a partire da essa, le condizioni di miglioramento dei disegni strategici e tattico-organizzativi dei processi di istruzione e formazione delle nuove generazioni.



Per lo straordinario successo registrato dal convegno anche sul piano organizzativo, sento di ringraziare con molto piacere tutti coloro che vi hanno contribuito con alta competenza, dedizione e sicuro impegno, in modo particolare i componenti il Comitato Tecnico-Organizzativo, prevalentemente giovani dottori e dottorandi di ricerca di area educativa, assai promettenti. Manifesto altresì la mia gratitudine alla dott.ssa Nazarena Patrizi, per aver collaborato con pazienza e sagacia anche al lavoro, non semplice, di una sistemazione editoriale funzionale dei molti contributi che compongono il volume. Esprimo, infine, gratitudine ai non pochi colleghi che pur avendo partecipato al convegno con proprie relazioni, non hanno potuto consegnare il testo per la presente pubblicazione.

G.D.

## INTERVENTI



È con il più vivo piacere che accolgo una platea così vasta e qualificata nello spazio virtuale di Roma Tre.

Il mio grazie, anzitutto, al Professor Gaetano Domenici. Il numero ed il livello scientifico dei partecipanti dice bene la considerazione di cui il Professore Domenici gode nel suo ambito disciplinare. Questa considerazione si è per lunghi anni irradiata a tutto il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, di cui Gaetano Domenici è stato Direttore, portandovi prestigio internazionale e valorizzazione scientifica. La fiaccola accesa dal Prof. Domenici è ora nelle mani di Massimiliano Fiorucci, attuale Direttore del Dipartimento, che qui saluto.

Permettetemi, inoltre, di cogliere questa occasione per rivolgere il mio saluto al Prof. Eugenio Gaudio, grande Rettore di Sapienza e caro amico di Roma Tre.

Il tema di questo convegno tocca la più viva attualità, che ci ha toccato come istituzione universitaria, a partire dal marzo scorso. È un'emergenza che Roma Tre, come tutte le università italiane, ha affrontato con coraggio e determinazione: è stata una vicenda di felice resistenza, ai limiti dell'impossibile. Dal punto di vista dei risultati, abbiamo registrato un notevole successo trasferendo, praticamente dall'oggi al domani, tutta la nostra didattica online. Roma Tre ha inoltre laureato in questo periodo più di 8000 studenti e, soprattutto, ha fatto sostenere online un numero di esami esattamente corrispondente al numero di esami svolti in presenza l'anno passato.

Ma il successo tecnico della didattica a distanza non può celare i gravi interrogativi che essa sollecita. Consideriamo la didattica a distanza come uno straordinario strumento per l'insegnamento, ma senz'altro uno strumento di emergenza.

Quali sono le sue virtù? quali i suoi limiti? quale il suo futuro in una visione dell'attività didattica che pone, e che sempre porrà, l'aula al centro della vita universitaria? E intendo aula come spazio fisico e simbolico dell'imprescindibile rapporto diretto che deve legare docente e discente. Non c'è dubbio che la comunicazione stessa tra i due si è profondamente trasformata, per non dire alterata. Non sembri un paradosso, ma la DaD ci obbliga ad una comunicazione fatta solo di parole. Lì dove *prima* la comunicazione didattica era polifonica, comprendeva il linguaggio del corpo e degli occhi, lì dove lo sguardo degli studenti in aula serviva al docente per modulare la sua voce e stabilire il *tempo* della sua parola, *adesso* tutto questo non c'è più.

Questo convegno è una straordinaria occasione per affrontare queste domande, e le altre che ne conseguono: fino a che punto si tratta di strumenti

emergenziali? Sono essi destinati ad essere abbandonati appena sarà possibile? Certamente cominciamo a capire che qualcosa è cambiato per sempre. A Roma Tre, come in tutte le altre università, abbiamo acceso in ogni aula dei microfoni per trasmettere le lezioni online. Per quanto sia difficile immaginare il futuro, quello che è certo è che, anche quando torneremo alla normalità, quei microfoni non li spegneremo più, perché ciò ci consente di raggiungere una platea di studenti a cui altrimenti difficilmente saremmo potuti arrivare. Ma come trovare il giusto equilibrio e offrire la stessa formazione alle due fasce di studenti che necessariamente si creeranno, la comunità degli studenti in presenza e quella degli studenti a distanza? Le domande attorno alle quali ruota questo convegno sono potenzialmente infinite e toccano la natura stessa, la pratica e la funzione della didattica. Ciò per dire la profonda necessità alla quale questo convegno risponde.

Di nuovo, dunque, il mio plauso ed il mio ringraziamento, al Prof. Gaetano Domenici per l'occasione di riflessione che ci ha offerto, e per quanto ha fatto in veste di Presidente della Fondazione Roma-Tre Education, importante strumento per fronteggiare queste questioni di frontiera.

Innanzitutto voglio salutare e ringraziare il Presidente della Fondazione Università degli Studi Roma TrE-Education, Prof. Gaetano Domenici, per il gradito invito a partecipare alla Cerimonia di apertura del Convegno sulle didattiche e sulla didattica universitaria alla prova del *lockdown* da Covid-19.

I miei saluti più cordiali al Magnifico Rettore, Prof. Luca Pietromarchi, al Direttore Generale, Dott. Pasquale Basilicata, e a tutti i presenti collegati in streaming.

La Sapienza ha reagito prontamente all'emergenza da Covid-19 fin dall'emanazione del primo DPCM del 4 marzo 2020, permettendo, nell'arco di pochi giorni, il passaggio dalla consueta attività didattica in presenza a quella in remoto grazie al comune impegno di studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo.

Il sistema universitario ha mostrato una capacità di resilienza non scontata, soprattutto per una realtà complessa e diversificata come quella della Sapienza, riuscendo ad assicurare nel secondo semestre dell'anno accademico 2019-20 l'erogazione a distanza di circa il 95% degli insegnamenti.

Nello specifico, l'Ateneo ha messo in campo tutte le capacità e le risorse disponibili per supportare la transizione da una didattica in presenza ad una didattica a distanza, con un grande impegno da parte dei docenti, che hanno garantito la continuità didattica, pienamente supportati dal personale tecnico-amministrativo e bibliotecario. Anche gli studenti hanno aderito alla nuova modalità di erogazione della didattica con grande senso di responsabilità e, direi, con entusiasmo.

Tutto questo non sarebbe stato possibile senza una attenta e studiata metodologia di lavoro, caratterizzata da tempi serratissimi, ma anche da uno spirito ed un approccio collaborativo e di condivisione tra le varie figure dell'Ateneo. Sono stati costituiti gruppi di lavoro stabili per la definizione di strategie ed azioni da attuare in maniera rapida e condivisa, grazie al continuo coordinamento tra Governance, Amministrazione, Facoltà, Dipartimenti, docenti, studenti ed il prezioso allineamento e confronto con la CRUI, Conferenza dei Rettori delle Università italiane.

Fondamentale è stato il progetto del Ministero dell'Università e della Ricerca per l'adeguamento infrastrutturale delle aule a supporto della digitalizzazione della didattica, al quale la Sapienza ha contribuito con un co-finanziamento al 50% sull'utile di bilancio, attribuito alle singole strutture di Ateneo per la gestione di aule e sale di studio attrezzate per la didattica a distanza.

Una survey condotta in Sapienza tra aprile e maggio scorsi ha evidenziato come l'erogazione degli insegnamenti a distanza è stata pari al 100% per circa il 60% dei Corsi di Studio, tra il 90% ed il 99% per circa il 20% dei Corsi di Studio, mentre nessun Corso di Studio ha erogato meno del 40% degli insegnamenti a distanza.

La modalità di erogazione più utilizzata è stata senz'altro quella audio-video sincrona, nelle sue due configurazioni:

- in diretta semplice, utilizzata con maggiore o minore intensità da oltre il 90% dei Corsi di Studio, ed in particolare come modalità maggiormente utilizzata dal 48,8% dei corsi stessi;
- in diretta e registrata, utilizzata dal 66% dei Corsi di Studio, indicata come preferita dal 19%.

Diffuso (73%) anche l'utilizzo di presentazioni di slide con commenti audio, indicata come modalità preferita dai docenti dal 17% dei Corsi di Studio.

La piattaforma preferita è stata sicuramente Google Meet, strumento di cui si è servito oltre il 90% dei Corsi di Studio per le videoconferenze; Google Classroom è stata, invece, la piattaforma più utilizzata per rendere accessibili le presentazioni e gestire la classe.

La percentuale dei docenti che hanno erogato almeno un insegnamento a distanza nel secondo semestre 2020 è stata molto alta, in tutte e undici le Facoltà della Sapienza, così come la percentuale di gradimento relativa alla predisposizione degli appelli degli esami finali. I docenti, inoltre, si sono dichiarati favorevoli ad utilizzare ancora la didattica a distanza una volta terminata l'emergenza, soprattutto in combinazione con le lezioni tradizionali, oppure come mezzo di interazione per tutoraggio, supervisione e richieste di chiarimenti.

Il DPCM del 26 aprile 2020 ha disposto il passaggio dalla fase 2 alla fase 3 e la Sapienza ha immediatamente reagito per adeguare la propria organizzazione alle nuove disposizioni.

In particolare, il Senato accademico del 7 luglio 2020 ha deliberato che tutti gli insegnamenti previsti per il I semestre dell'a.a. 2020-2021, indipendentemente dall'anno di corso, dovessero essere offerti dai docenti in presenza, e che sarebbero dovuti essere fruibili dagli studenti sia in presenza, compatibilmente con le necessarie misure di sicurezza, sia a distanza in modalità sincrona. Tutti gli studenti impossibilitati a seguire le lezioni in presenza, compresi gli studenti stranieri ed i fuori sede, sono stati messi nella condizione di scegliere di seguire i corsi in modalità telematica.

La programmazione degli accessi alle aule ha garantito a tutti gli studenti, a prescindere dall'anno di iscrizione, la possibilità di fruire di un periodo – il massimo possibile – di didattica in presenza, con particolare attenzione alle matricole.

Da settembre l'accesso in aula avviene previa registrazione da parte dello studente, attraverso un sistema di prenotazione predisposto allo scopo, al fine di consentire l'accesso in aula compatibilmente con le disposizioni di sicurezza

sanitaria, con possibilità di turnazione laddove la capienza sia inferiore al numero di studenti in presenza. A tal riguardo è stato predisposto ed approvato il Protocollo di gestione in sicurezza delle attività, in accordo con le Organizzazioni sindacali.

I docenti, dunque, da settembre scorso sono di nuovo in aula per erogare l'attività didattica prevista, secondo il consueto calendario delle lezioni.

Come accennato poco fa, gli studenti impossibilitati a seguire in presenza, come ad esempio gli studenti stranieri e fuori sede che non possono spostarsi sul territorio nazionale, gli studenti con problemi di salute o gli studenti che sono in turnazione, nel periodo in cui non è il loro turno in aula, sono stati messi nelle condizioni di poter seguire agevolmente a distanza grazie agli strumenti tecnologici ed informatici di cui le aule della Sapienza sono state dotate (videoproiettore, microfono, telecamera, lavagna digitale).

Il gradimento complessivo degli studenti per gli insegnamenti seguiti secondo le nuove modalità è rimasto sostanzialmente immutato, con un grado di soddisfazione complessivo maggiore del 80%.

Anche la frequenza degli studenti alle lezioni è rimasta complessivamente immutata rispetto all'anno passato, a dimostrazione che l'impegno profuso da tutte le componenti dell'Ateneo ha permesso di garantire non solo la continuità ma anche la qualità della didattica.

Per concludere, con la ripresa delle attività anche in presenza, prima per gli esami di laurea e di profitto nella fase 2, poi anche per le lezioni in aula nella fase 3, la Sapienza ha dimostrato di sapersi adeguare prontamente all'evolversi della pandemia e dei diversi DPCM che si sono susseguiti in questi mesi, coniugando sicurezza, ripristino delle attività ed attenzione alle diverse sensibilità delle varie componenti di Ateneo. La risposta della Sapienza ha portato l'Ateneo, anche in questo difficile anno e contro ogni previsione, ad aumentare di circa 2.500 gli studenti iscritti ai nostri corsi.

Per concludere, voglio usare le parole di Drew Gilpin Faust, storica e prima donna a ricoprire la carica di Rettore dell'Università di Harvard, "*Il cambiamento è ciò che ci costringe a chiederci chi siamo*", parole che risuonano oggi quanto mai attuali e profetiche.





Sono felice, anche quest'anno, di portare il mio saluto e quello di Roma Tre a questo appuntamento che scandisce, ormai da tempo, l'agenda dell'Ateneo e rappresenta una tra le occasioni più alte per fare il punto sullo sviluppo di una linea di ricerca che ha attraversato gran parte del processo di consolidamento e di crescita, non solo del Dipartimento di Scienze della Formazione, ma dell'intera Università.

Siamo in un momento particolare per cogliere e apprezzare i risvolti che il sistema della comunicazione a distanza può avere sulla società civile, sulle relazioni interpersonali, sulla formazione della classe dirigente, sulla definizione del profilo nuovo che persino una P.A. (lenta, pedante, improduttiva) come la nostra prova a disegnarsi addosso.

È difficile persino immaginare a quale ulteriore e più irreparabile disastro avremmo assistito se non avessimo avuto la possibilità di dialogare e di tenere in piedi frammenti delle attività amministrative e dei processi produttivi attraverso la rete e i percorsi telematici che l'hanno popolato. In questi lunghi mesi in cui il flagello della malattia cinese si è abbattuto sull'intero occidente, non avremmo avuto scampo, la nostra scuola e le nostre università sarebbero state ridotte al silenzio totale.

Certo, la relazione tra didattica a distanza e didattica in presenza non può essere e non è quella che la pandemia sembra indicare. Questa didattica a distanza, sia pure priva di una visione di prospettiva e senza la capacità di misure organizzative, sia sul piano delle infrastrutture come su quello di una produzione di normativa idonea a regolare, ad esempio, il rapporto tra privacy e diritto alla conoscenza, e sia pure fatta precipitare senza interventi di sostegno adeguati in contesti culturalmente arretrati e persino inconsapevoli, ha evitato, tuttavia, che una intera generazione di studenti accusasse un ritardo formativo totale, un ritardo che oggi si avvicina a compimento dell'anno solare e che quindi ha già intercettato, segnandoli, due cicli scolastici.

La didattica a distanza non è un succedaneo, sia pure evoluto, della formazione tradizionale.

La relazione non può ridursi ad una sottrazione (più costruisco formazione a distanza e meno fornisco in attività in presenza), come evidenzia la migliore linea di pensiero, la relazione deve essere giudicata sul terreno della moltiplicazione e dell'aggiunta.

La didattica on line entra perciò in un percorso altro e diventa struttura, concettuale e organizzativa, portante di un processo formativo che aggiunge ordine, regolarità, formalizzazione, metodo e certezze nella ricerca e nella acquisizione delle informazioni, nella loro sistematizzazione, nella costruzione di legami concettuali e di schemi logici, nel piano dei rinvii tematici e diventa il territorio di incontro di sapere diversi attraverso i quali costruire percorsi multidisciplinari e formare competenze trasversali.

È a questa linea di pensiero cui l'Ateneo si è ispirato nell'istituire la Fondazione E-Learning, ed è sempre a questa linea di pensiero che l'Ateneo si è ispirato nel progettare una strategia formativa che, riconoscendo la centralità del rapporto personale ed in presenza come motore interno del processo per costruire comunità accademiche, ha individuato nella formazione a distanza con modalità mista la dimensione strutturata per accrescere la platea dei beneficiari, per ampliare le modalità di fruizione e moltiplicare i confini del processo cognitivo, adattandolo o rendendolo flessibile, rispetto ai bisogni dello studente, come del lavoratore in aggiornamento.

Una strategia che, nel campo della formazione culturale e adattamento delle competenze che sappiano cogliere la mutevolezza, con condizione strutturata, delle relazioni produttive degli apparati tecnico-organizzativi che queste relazioni accolgono, appare l'unica soluzione possibile di fronte al ritmo di un mondo che brucia conoscenza come carburante naturale dello sviluppo e fonda sul cambiamento continuo e sulla velocità delle scelte le prospettive di sviluppo e di benessere.

Tutto questo può piacere oppure no, è un fatto che però non risulta influenzabile dal mondo dell'etica.

Se fossimo stati più attenti a raccogliere questo messaggio di normalità che la società dei tanti post (industriale, finanziaria, ideologica) disegna, probabilmente saremmo stati anche più capaci di adattarci alle emergenze.

In questo senso non posso dire che Gaetano Domenici abbia fatto mancare il suo monito a fare presto in tempi non sospetti, lontani dai virus e banchi a rotelle.

È per questo motivo che dobbiamo fare in fretta oggi che alternative al disastro non ci sono, e sperimentare modalità di scambio strutturate tra processi noti e processi nuovi, nei quali dovremmo inserire, non “distanziamenti”, ma certezze formali, regole concordate con gli esperti veri della scuola e finanziamenti adeguati, affidati non alla trasparenza oscura della burocrazia vuota ma a quella capace di rincorrere e poi rendicontare obiettivi di crescita e sviluppo e che sia in grado di confrontarsi con la domanda di nuovo che viene dal tessuto sociale che ci circonda.

Nel segno di questo riconoscimento a Gaetano Domenici, sento il dovere di ringraziarlo per il lavoro come Presidente della Fondazione E-Learning, Fondazione che è stata in questi mesi il salvagente cui continueremo

ad aggrapparci in questa emergenza e rappresenterà per il futuro un Centro Avanzato della ricerca di forme nuove di relazioni formative, accanto alla pratica attuazione di nuove modalità di studio, ricerca e incontro.



La “chiusura” fisica delle scuole di ogni ordine e grado in Italia e non solo ha costituito una misura inevitabile nel tentativo di ridurre i fenomeni di contagio da Coronavirus. Si è trattato di una misura pesante e delicatissima sul piano sociale non tanto e non solo perché questa abbia prodotto, almeno nelle proporzioni attuali, un danno irreparabile nella preparazione culturale dei nostri studenti, ma perché evidenzia, molto più di qualsiasi messaggio, la gravità complessiva della situazione e le difficoltà emerse nel ripensare e riprogettare la scuola in modalità nuove e diverse. Una scuola fisicamente “chiusa” non è solo un edificio chiuso. È una comunità che viene improvvisamente a mancare in quel territorio; è quel luogo dove ogni mattina i bambini della scuola dell’infanzia e della scuola primaria si ritrovano per imparare, giocare, costruire relazioni, condividere passando una giornata insieme tra loro con le loro maestre e maestri mentre i genitori si incontrano, si confidano, raccontano. È quel luogo in cui gli studenti delle scuole medie e delle superiori si incontrano ogni mattina per commentare la giornata, confidare timori e speranze, parlare delle loro passioni e interessi, confrontarsi, scontrarsi, pensare al futuro, giocare, appassionarsi, innamorarsi e a volte anche annoiarsi. È quel luogo, unico e irripetibile, dove ogni mattino le vecchie e le nuove generazioni si incontrano sperimentando relazioni significative e dove si impara condividendo saperi ed esperienze, regole e contenuti. La scuola – nonostante la situazione critica in cui versa da lungo tempo – continua a rappresentare uno dei pochi presidi di democrazia reale. Si tratta, infatti, di uno dei rari spazi in cui è ancora possibile parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare e, dunque, apprendere in forma critica e non effimera andando oltre gli slogan ad effetto. Un antidoto al populismo e alla demagogia, alla facile costruzione di consensi fondati sulle false rappresentazioni diffuse dagli «imprenditori della paura» che hanno intossicato il clima degli ultimi anni in Italia, in Europa e in gran parte del mondo.

Va precisato, tuttavia, che la scuola così come l’Università non hanno mai chiuso come alcuni continuano a sostenere. La didattica a distanza è stata essenziale in questa fase di emergenza ma si è trattato appunto di una didattica di emergenza dove ognuno ha potuto contare unicamente sulle proprie risorse senza che alle spalle vi fosse una progettazione pedagogica e didattica. È importante esserne consapevoli: non si è trattato di una didattica a distanza meditata, pensata, progettata e organizzata che, in ogni caso, non potrà che integrare e nel caso affiancare la didattica in presenza che rappresenta il cuore della relazione educativa. In ogni caso al di là degli oggettivi limiti della didat-

tica realizzata in questa fase vanno individuate anche le potenzialità che le nuove tecnologie offrono sulle quali si dovrebbe riflettere serenamente senza manicheismi e senza pregiudizi ideologici.

I limiti della cosiddetta DaD poi DDI, soprattutto per come si è potuta organizzare, sono stati evidenti perché è apparsa decontestualizzata e spesso ha riproposto schemi e modelli di una scuola che non funzionava nemmeno prima. Ognuno è stato solo davanti al proprio terminale. Il contesto dell'educazione non è soltanto uno spazio fisico, è anche un luogo simbolico, suscita un vissuto denso di segni e simboli che danno significato all'esperienza quotidiana. Basti pensare all'uso delle pareti nelle scuole e non solo nelle primarie: si appendono cartelloni, elaborati collettivi, foto di viaggi. Le pareti diventano così il luogo di quella memoria condivisa che nella DaD svanisce, soprattutto se non è pensata ma adottata in forma suppletiva. In ogni caso anche nelle forme a distanza chi adottava modelli didattici partecipativi, collaborativi e laboratoriali ha provato a farlo anche nella nuova situazione mentre molti hanno riproposto la scuola unidirezionale "depositaria" che non andava bene in presenza e non può che peggiorare a distanza.

In molti in questa fase hanno sostenuto che la didattica a distanza crei delle disegualianze. In realtà, come ha opportunamente osservato Gino Roncaglia, la didattica a distanza non *crea* disegualianze: le fa emergere, le fa venire alla luce in modo più evidente, le *rivela*<sup>1</sup>. A tale proposito sono molto interessanti i documenti elaborati dal Forum Disuguaglianze Diversità e da Save the Children<sup>2</sup> sulle differenze nell'accesso, nei risultati e negli esiti tra chi vive situazioni privilegiate e chi vive condizioni di marginalità o a rischio di esclusione sociale.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto per molto tempo, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l'istituzione-scuola continua ad essere troppo spesso «diseguale» e selettiva<sup>3</sup>. I più favoriti continuano a essere coloro che dispongono di ambienti e di condizioni di «privilegio», coloro che possono contare su un determinato capitale economico, sociale e culturale usufruendo di possibilità e di opzioni che sono invece negate a chi si trova a vivere in contesti di marginalità, di esclusione, di periferia non solo geografica<sup>4</sup>. Fortunatamente non mancano, nella realtà italiana, le sperimentazioni di «eccellenza» e il grande impegno di tanti insegnanti, educatori e dirigenti scolastici che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Permane, tuttavia, an-

<sup>1</sup> Gino Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Laterza, Roma-Bari, 2020, p. 21.

<sup>2</sup> Forum Disuguaglianze Diversità, *L'impegno per contrastare le disuguaglianze in educazione nel tempo del Covid-19*, 2020; Save the Children, *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020.

<sup>3</sup> Guido Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011.

<sup>4</sup> C. Pacchi - C. Ranci (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017; C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi, Torino 2017.

cora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati prevalentemente sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti e contesti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze uniche e originali che meriterebbero di essere accolte e valorizzate<sup>5</sup>. Si tratta di critiche severe che però gli studi più avvertiti non mancano di sottolineare evidenziando indubbiamente un'«involuzione» soprattutto negli ultimi anni, tanto che si è parlato a ragione di un processo di aziendalizzazione anche per le istituzioni formative<sup>6</sup>. Tale processo ha di fatto tradito l'idea della scuola-comunità e ha sostituito il principio della *discriminazione positiva* («dare di più a chi ha di meno») con un concetto astratto e inevitabilmente escludente di *performance* che, rinnegando i valori della cooperazione, ha favorito al contrario la competizione accentuando ancora di più il peso della provenienza socio-economica e culturale degli studenti.

L'istruzione è, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti NEETs (*Not in Education, Employment or Training*) sono molto eloquenti in proposito<sup>7</sup>. Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio universitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito «analfabetismo funzionale»: i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri

---

<sup>5</sup> Cfr. E. Affinati, *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano 2013; Id., *Via dalla piazza classe. Educare per vivere*, Mondadori, Milano 2019.

<sup>6</sup> M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

<sup>7</sup> Un recente Dossier di «Tuttoscuola» (*La scuola colabrodo*, settembre 2018), confrontando il numero di quanti sono entrati in istituti tecnici, professionali o licei e quanti ne sono usciti cinque anni dopo con un titolo, dal 1995 a oggi, mostra come l'Italia abbia perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti dal 1995 a oggi. L'Italia ha anche il primato dei cosiddetti NEETs: secondo Eurostat l'Italia si conferma maglia nera in Europa per la quota di giovani tra i 18 e 24 anni che non hanno un lavoro né sono all'interno di un percorso di studi o di formazione. Il nostro Paese primeggia nel 2017 nella classifica europea, con una percentuale del 25,7%, a fronte di una media europea del 14,3%.



termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi. Ciò determina una situazione assai pericolosa in cui vi sono alcune persone (poche) in grado di operare scelte libere e consapevoli esercitando il pensiero critico e tante altre (troppe) che non dispongono degli strumenti minimi per decostruire le false rappresentazioni e le facili semplificazioni delle demagogie e dei populismi.

La scuola, la formazione e il sapere possono rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per l'intero corso della vita al fine di consentire ad ognuno di "affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di "sapere minimo garantito") che consenta l'apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l'utilità. Senza questa dotazione di base e senza l'impianto di un sistema di formazione in età adulta non è possibile fare nulla"<sup>8</sup>.

È sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l'insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo anche nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto anche in Italia una rilevanza strategica, almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull'importanza della scuola, della formazione, della ricerca, dell'Università e del sapere non seguono quasi mai adeguati investimenti economici che, anzi, vengono progressivamente ridotti di anno in anno. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di "società della conoscenza". La scommessa per le politiche educative e di formazione è, pertanto, la compatibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all'emarginazione sociale e culturale, impegno per la coesione sociale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) di tutti i cittadini.

---

<sup>8</sup> F. Susi, *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma 2012, p. 10.

Allora, salve, grazie per l'invito. Ringrazio soprattutto il rettore Pietromarchi, il direttore Pasquale Basilicata, Eugenio Gaudio, Massimiliano Fiorucci, il rappresentante del governo Giuseppe De Cristofaro e voglio ringraziare anche Gaetano Domenici per il lavoro fatto e per la preparazione di questo importante convegno. Sono saluti non formali di persone che conosco con cui ho lavorato tanto tempo, in questi anni, prima in provincia e poi nella Regione Lazio. Saluto ovviamente la Commissaria Gabriel che ha dato la sua disponibilità a portare il suo saluto a questo convegno che rende importante ed europeo, l'approccio alle tematiche che state per affrontare.

Il titolo del convegno è un titolo impegnativo: le didattiche alla prova della pandemia del covid del *lockdown* e quindi della distanza fisica che si è prodotta tra le persone. Il covid ha avuto un impatto devastante sulla nostra sanità, sul tema della dell'inclusione sociale ma anche sull'economia e anche, ovviamente, sui consumi e sul lavoro delle persone in questo contesto davvero molto faticoso per tutti. L'Unione Europea ha reagito, ha battuto un colpo forse il più forte anche per la tragicità degli eventi degli ultimi anni. Ha reagito allentando il patto di stabilità; ha reagito rendendo flessibile i fondi strutturali; ha reagito soprattutto in termini di solidarietà con le emissioni di titoli comuni e la condivisione del rischio di questi titoli; ha reagito forzando il bilancio pluriennale quindi gli strumenti ordinari e soprattutto mettendo in campo lo strumento del Recovery. Significa sostanzialmente da un lato affrontare l'emergenza in cui siamo ancora immersi, purtroppo, e soprattutto la possibilità con il Recovery di immaginare e ridisegnare il futuro. Su questo l'Unione è stata chiarissima: lo è stata la Presidente Von Der Leyen.

La tragedia della pandemia deve indurci a modificare il modello di sviluppo definendo alcuni grandi obiettivi:

la transizione ecologica che riguarda all'impronta ecologica del nostro modo di produrre e di immaginare il lavoro e le nostre città e le nostre relazioni;

l'innovazione e quindi il tema delle piattaforme digitali del ritorno di un ragionamento sulle piattaforme che non è solo intrattenimento: è trade; è telemedicina; è sicurezza; è anche intrattenimento; è formazione; è formazione a distanza, quindi tutto il tema delle piattaforme digitali sarà al centro della ricostruzione della "nuova Europa";

da un lato il tema dell'inclusione sociale, quindi dell'inclusione socio sanitaria. Dall'altro il tema della sanità, anche di come non si resta soli e quindi il dibattito sul reddito universale di cittadinanza ad esempio. Anche e soprattutto sulla dimensione pubblica del modello di sviluppo che dobbiamo reinventare e ancora sulla riconsiderazione del tema del valore d'uso delle merci

che produciamo e dei servizi che mettiamo in campo.

Quarta ed ultima gamba di questo ridisegno a cui ci invita a riflettere l'Unione Europea e la presidente Von Der Leyen, è appunto il tema della conoscenza. La conoscenza che ha a che fare con una certa riconsiderazione (lo avete anche annotato tra i materiali in preparazione al convegno della scienza) del sapere scientifico in tempi bui in cui tutto sembra avere lo stesso significato, mantenendo sempre, però, un approccio critico, a mio parere, cioè che nessuna scienza è neutrale. Ogni scelta corrisponde a un'idea, a una visione, a un modo di intendere le relazioni tra gli esseri umani. Tra gli esseri umani e la biosfera, l'ambiente e ovviamente il tema della conoscenza come bene comune, cioè come noi li rimettiamo al centro del modello: la scuola, l'università, la ricerca che stanno faticando tantissimo in questa fase. E ovviamente il ragionamento che sarà oggetto poi del convegno anche in termini scientifici dell'apprendimento a distanza che significa riflettere su alcuni grandi temi certamente di carattere tecnico-scientifico: cioè delle tecnologie a supporto dell'apprendimento a distanza.

Ma anche riflettere sull'impatto sociale e psicologico delle condizioni che si vanno verificando.

Penso all'opportunità e anche ai limiti del lavoro da casa. L'opportunità è quella di riconsiderare i gli stili di vita, i tempi e gli orari della città, il rapporto con la propria famiglia. Però il lavoro a casa è anche alienazione che è anche aumento della violenza di genere. In questa fase è drammatica anche l'aumento del gender gap: cioè delle distanze delle asimmetrie che si vanno rideterminando.

Quindi parlare di apprendimento a distanza significa mettere al centro un ragionamento tra, appunto, quello che può venire dentro le mura domestiche oppure dentro la costruzione di hub specifici nei quartieri, nelle periferie e nelle aree interne, in cui comunque le persone seppur a distanza si incontrano e socializzano. E quello che può avvenire in presenza, perché poi, alla fine delle tante considerazioni, si cresce dentro modelli esperienziali, si cresce professionalmente, si impara di più dentro una dinamica di relazione. Questo secondo me è molto importante.

Dunque siamo dentro questa fase, il Recovery ci aiuta, l'Europa ci aiuta a ragionare di emergenza e di programmazione, l'Europa ci aiuta a ragionare su come curare il presente e tornare a programmare il futuro.

La pandemia in questo senso è, ancora è stata, ed è ancora sar, (purtroppo io temo per qualche tempo, per qualche mese) un'occasione tragica: perché dobbiamo seppellire i nostri morti; tragica perché ha determinato un distanziamento sociale; una rarefazione delle relazioni e anche delle capacità produttive della nostra società.

Però comunque una grande opportunità anche di ripensare gli stili di vita, i modelli, produttivi, le priorità, il benessere della persona. Insomma tornarci a fare la domanda di fondo cioè: "cosa conta davvero nelle società complesse e mature che noi abitiamo?"

Ecco io penso che il convegno sia importantissimo: perché muove in questa direzione ed è un'occasione da non sprecare per riflettere, mettere a nudo e cogliere gli elementi critici di questa fase, anche appunto, le possibilità che ne possono derivare.



L'impatto della crisi Covid-19 sull'istruzione è stato, e rimane, senza precedenti. La rapida transizione all'apprendimento a distanza è stata impressionante. Abbiamo visto una grande dedizione da parte di tutti gli attori.

Questa conferenza si svolge in un momento in cui il settore dell'istruzione superiore è profondamente colpito dalla crisi della sanità pubblica e cruciale per la nostra ripresa.

Pertanto accolgo con favore la vostra attenzione odierna sull'impatto della pandemia sull'istruzione superiore, ora e in futuro. Questo settore sta mostrando un'incredibile resilienza, innovazione e solidarietà. Questo momento è una ridefinizione per tutti noi, e soprattutto per i nostri studenti, insegnanti e ricercatori.

Per tutti i cittadini, l'istruzione è il terreno fondamentale su cui costruire il proprio futuro e iniziare a farsi carico della propria vita.

Ma abbiamo anche visto grandi sfide: la crisi ha rivelato un preoccupante divario socioeconomico e di equità tra coloro che beneficiano di un ambiente domestico digitalmente attrezzato, che è sereno e incline all'apprendimento, e quelli senza. Gli studenti svantaggiati avevano un alto rischio di non ottenere il sostegno di cui avevano bisogno.

Ora sto pensando a come sostenere l'istruzione superiore nel futuro. L'istruzione superiore e la ricerca hanno un ruolo cruciale da svolgere nel raggiungimento degli obiettivi stabiliti nel piano di ripresa dell'Unione, nel Green Deal europeo e nel Programma 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Il 30 settembre, ho presentato la Commission's Knowledge Strategy. Il nostro obiettivo è realizzare uno Spazio Europeo dell'istruzione entro il 2025, rivitalizzare un nuovo Spazio Europeo della ricerca e attuare il nuovo Piano d'azione per l'istruzione digitale.

Stiamo cercando di applicare gli insegnamenti tratti dall'attuale crisi. Tuttavia, andiamo oltre per dare un'occhiata olistica alla trasformazione dell'istruzione in Europa.

La comunicazione sulla realizzazione dello Spazio Europeo dell'istruzione segna un passo importante verso l'accessibilità a tutti di un'istruzione di alta qualità e inclusiva, verso una transizione riuscita, verso un'economia verde e digitale.

Insieme allo Spazio Europeo della ricerca, lo Spazio Europeo dell'istruzione dovrebbe mirare a realizzare una vera piazza della conoscenza, un ecosistema dell'innovazione a pieno titolo che funzioni per la società.

Ispirandomi all'iniziativa europea per le università, che sta rivoluzionando

la cooperazione in materia di istruzione superiore in Europa, lavorerò con le comunità dell'istruzione superiore e della ricerca per co-creare un programma di trasformazione dell'istruzione superiore. Ora abbiamo più di 280 istituti di istruzione superiore in 41 alleanze, situate in tutta Europa. Queste alleanze sono un esempio concreto di un'iniziativa in cui gli obiettivi strettamente interconnessi dello Spazio europeo dell'istruzione e dello Spazio europeo della ricerca si uniscono.

Per rafforzare ulteriormente la cooperazione tra i 5.000 istituti di istruzione superiore in Europa, esamineremo anche il miglioramento della garanzia della qualità, l'istituzione di un diploma UE e la fattibilità di uno statuto per alleanze come le università europee. L'obiettivo è garantire una cooperazione e una mobilità senza soluzione di continuità a beneficio di studenti, staff e ricercatori.

Mi sto anche concentrando sul fare dell'apprendimento permanente una realtà in Europa. Dobbiamo offrire opzioni diversificate e innovative. Dobbiamo inoltre garantire che i risultati di queste nuove opportunità di apprendimento siano pienamente riconosciuti e certificati di qualità. Ecco perché lavoro con le parti interessate per sviluppare un approccio europeo alle micro-credenziali.

La mia ambizione è quella di costruire entro il 2025 uno Spazio europeo dell'istruzione in cui gli studenti e il personale accademico possano cooperare facilmente tra discipline, culture e frontiere, e in cui le qualifiche e i risultati dell'apprendimento derivanti da periodi di apprendimento all'estero siano automaticamente riconosciuti.

Il programma Erasmus attuale e futuro, in sinergia con altri fondi dell'UE come il Fondo sociale europeo Plus e il Fondo europeo di sviluppo regionale, sarà essenziale per aiutare i sistemi europei di istruzione e formazione a cooperare, evolvere, adattarsi e uscirne più efficienti e più resilienti dalla crisi.

Anche se questi sono tempi difficili, lavorando insieme possiamo garantire che l'istruzione superiore – insieme alla comunità circostante – emerga più forte e più connessa che mai.

## Considerazioni introduttive

### Dalla didattica emergenziale ad una didattica integrata. Risorse digitali e qualificazione dei processi educativi

*Gaetano Domenici*

#### 1. Contesto generale e atteggiamenti paradossali

La grave crisi che l'umanità intera sta attraversando a causa del Covid-19, ha assunto nuovi e più radicali significati rispetto alle pandemie o ad altre grandi calamità naturali di cui si abbia memoria storica. Anche a causa della pervasività delle nuove tecnologie della comunicazione e della elevata mobilità delle persone dovuta alla globalizzazione, l'impatto sociale della forza di contagio del Covid-19 e dei suoi effetti di sofferenza e di morte è stato assai forte e drammatico in ogni parte del mondo.

In assenza e nell'attesa della messa a punto di vaccini specifici, ci si è venuti a trovare quasi del tutto disarmati nell'azione di contrasto al virus, se non nei modi appresi grazie alle esperienze fatte nei secoli delle pestilenze, quali la necessità di evitare il contatto tra persone (il distanziamento interindividuale), l'usare mascherine per filtrare l'aria da respirare. Modalità di contrasto davvero antiche, ma operate in un contesto reso assai più problematico che nel passato, anche a causa del numero molto elevato delle persone da coinvolgere e dall'indisponibilità di un numero sufficiente di dispositivi di protezione.

E tuttavia, pur in presenza di una essenziale analogia dei modi e delle procedure di contrasto alla pandemia praticati nei vari contesti geo-politici e socio-culturali, quasi tutti orientati dal sapere scientifico disponibile e dalle conseguenti raccomandazioni dell'OMS, sono emersi modelli di intervento in qualche modo differenziati tra i diversi paesi anche in ragione della diversa consistenza delle risorse clinico-strutturali – unità di terapie intensive; dispositivi di protezione dal contagio; grado di efficienza dei piani sanitari nazionali –. Differenze in qualche modo anche risultato (sono state considerate a ragione vere e proprie *variabili dipendenti*) delle diverse scelte politico-culturali compiute prima della pandemia, soprattutto in ambito sanitario, cui sono corrisposti effetti altrettanto diversi soprattutto in termini di decessi.

Nella prima fase pandemica, assai problematica, si son così registrati disposizioni, condotte e atteggiamenti assai diversi tra loro, spesso reciprocamente contraddittori, veri e propri ossimori. Sono stati assai numerosi, per esempio, episodi di straordinario valore umano e, se non proprio di diffusa razionalità, certo di profonda e inattesa ragionevolezza. La "cecità" con cui il virus sembrava



colpire mortalmente gli appartenenti alle diverse classi e categorie sociali ha fatto affiorare a livello di consapevolezza l'inevitabilità del riconoscimento dell'"altro da sé" come umano e dello sconosciuto non più, necessariamente, come nemico. Si sono generate emozioni che sembravano quasi del tutto scomparse; manifestati sentimenti capaci di far scaturire domande profonde sulla natura stessa dell'uomo e sul destino individuale e collettivo. Alla parte più accorta dell'opinione pubblica la pandemia ha fatto per altro cogliere, contestualmente, *la precarietà dell'esistenza umana, sottoposta alla casualità dei fenomeni di una natura da troppi dimenticata; l'ingannevolezza di valori condivisi da gran parte della popolazione dei paesi industrializzati, per esempio quelli che interpretano le disuguaglianze sociali ed economiche come ineluttabili, nonché la illusoria fiducia di poter trovare con i dispositivi tecnologici disponibili la soluzione ad ogni problema.* Dispositivi, peraltro, mostratisi in qualche modo capaci di ridurre l'effetto negativo dei lockdown – praticati per contenere il contagio – sia sull'apprendimento scolastico e universitario, sia, almeno per alcune tipologie di lavoro, sull'attività produttiva. In questa fase, lo sviluppo progressivo della consapevolezza di dover fare appello soprattutto a nuove conoscenze scientifiche per poter arginare efficacemente la pandemia ha fatto cogliere diffusamente *l'importanza della scienza, e, tra gli scienziati più avveduti, l'insostituibilità della cooperazione interdisciplinare per analizzare problemi nuovi, per cercare, quanto più tempestivamente possibile, ipotesi e procedure risolutive affidabili,* quali ad esempio, nella situazione specifica, un vaccino anticovid. Non è accaduto per caso che lo sforzo internazionale per produrre un vaccino in grado di contrastare con successo la diffusione del virus, e la riscoperta e il rafforzamento dei vincoli di solidarietà tra i Paesi membri dell'Unione europea abbiano bloccato l'espandersi di quei movimenti socio-politici di vera e propria "valorizzazione dell'ignoranza" e di "mortificazione delle competenze", concause non secondarie della diffusione di ideologie sovraniste e nazionaliste, e favorito, per converso, lo sviluppo di un inatteso atteggiamento di partecipazione critica alla cosa pubblica e, in molti paesi del vecchio continente, di riscoperta dell'Unione europea.

Per contro, tuttavia, proprio la particolare drammaticità della crisi ha fatto anche affiorare soprattutto nel nostro paese, come fossero fenomeni carsici di cui si era forse dimenticata l'esistenza, sacche di sotto-cultura e di incultura scientifica piuttosto consistenti (questione assai connessa al tema principale di questo volume), gruppi di persone con credenze e atteggiamenti magico-superstiziosi con "buona" e sorprendente rappresentanza in Parlamento. Ne è un esempio illuminante, la tristissima, degradante proposta di legge sulla "agricoltura biodinamica" fondata su procedure e rituali primitivi e antiscientifici, che votata da una delle Camere è stata poi fortunatamente bloccata, per pochi voti, grazie agli appelli di molti scienziati e alla *moral suasion* operata dal nostro presidente della Repubblica.

Così, nonostante che i vaccini e la vaccinazione siano stati indicati da scienziati ed organismi nazionali e internazionali di tutela della salute pubblica come

la via aurea per uscire dalla situazione di crisi pandemica, in Italia, e in pochi altri Paesi, ci sono stati fenomeni non trascurabili di manifestazioni persino violente di gruppi *contrari ai vaccini*, ritenuti pericolosi strumenti di chissà quali oscuri disegni, che vanno dal supposto legame tra poteri politico-finanziari e case farmaceutiche, alla paura di pericolosi effetti collaterali degli stessi, dalla (falsa) difesa dell'integrità del corpo fino alla "libertà" di scelta.

## 2. Denutrizione scientifica e pregiudizi culturali

Quelli appena indicati, sono atteggiamenti alla cui base vi è la mancata conoscenza delle procedure che nelle società aperte sono adottate per salvaguardare la salute pubblica, e, soprattutto, delle peculiarità del metodo scientifico – molta parte di quei gruppi è composta non a caso di *terrapiattisti* e *antievoluzionisti* –, come peraltro si può inferire indirettamente dagli esiti delle indagini sul prodotto scolastico cui più avanti si farà riferimento. Comportamenti che in gran parte derivano dal fatto, cioè, di ignorare un metodo – quello scientifico, appunto – che rappresenta una sequenza controllata di *congetture* circa le ipotesi risolutive di un problema, e di *confutazioni* pubbliche di ipotesi, teorie, dati empirici ecc. da parte della comunità di competenti, esperti del settore (la scienza non è un affare privato!); criterio di demarcazione, peraltro, tra scienza e pseudoscienza, tra conoscenza accreditabile come scientifica e altri saperi, perché essenzialmente fondata sulla falsificabilità, confutabilità, o controllabilità di asserzioni, ipotesi, teorie interpretative della realtà. Misconoscenza, ancora, come si è appena accennato, delle caratteristiche procedurali di garanzia messe a punto dalla comunità scientifica e dalle istituzioni pubbliche per l'approvazione e la messa in circolazione di medicinali e, quindi, dei vaccini, solo quando vi siano ampi margini di sicurezza. In questo quadro di per sé già desolante, sono emerse anche altre "verità" inimmaginabili prima della pandemia: la considerazione del sapere scientifico, da parte di molti giornalisti, come sapere deterministico. Un indicatore straordinario, questo, dell'ignoranza, in senso letterale, da parte non trascurabile di questa delicata categoria professionale, delle procedure di acquisizione di nuove conoscenze che dagli inizi del Novecento caratterizzano peculiarmente ogni scienza. Come è spesso emerso da programmi televisivi, molti giornalisti hanno mostrato infatti di mal sopportare spiegazioni scientifiche relative alla pandemia formulate da parte di scienziati diversi, che, pur identiche nel contenuto, differivano solamente sul piano lessicale.

In molti sembravano rassicurati più da spiegazioni *causalistiche*, che *probabilistiche*, terrorizzati evidentemente da quella "pericolosa" *casualità* che da oltre un secolo, come si è accennato, attraverso la *statistica* fa invece parte significativa del corredo procedurale anche delle scienze dure o della natura. Con i giornalisti, vittime anch'essi di *bias cognitivi* o *illusioni di ragionamento*, sono stati perciò compiuti spesso errori sistematici di interpretazione e divulgazione della realtà

per *inconsapevole incompetenza*, ma con effetti moltiplicatori, a cascata, sul più vasto pubblico ancor meno attrezzato scientificamente. La scarsa pertinenza e affidabilità della comunicazione pubblica ha così finito con l'alimentare timori e rivendicazioni di gruppi anti-scientifici. Si pensi, per fare un solo esempio, all'uso poco accorto del termine "emergenza", riferito al contesto di prova dei vaccini, impiegato per indicare non già, data la situazione, l'accorciamento dei tempi burocratico-amministrativi per le autorizzazioni a testarli, bensì il salto, l'omissione, di alcuni degli step procedurali sperimentalmente indispensabili per poterli provare con rigore, così lasciando intravedere una loro pericolosità latente, se non addirittura volontariamente nascosta.

E tuttavia, ancor più emblematicamente straordinario degli effetti di distorsione della realtà che una forte denutrizione scientifica può produrre sui comportamenti pubblici, vi è l'insieme degli atteggiamenti e delle azioni che hanno caratterizzato gli interventi messi in atto per regolamentare durante la crisi pandemica i processi di istruzione nei contesti formali, ovvero nelle (o per) le strutture deputate istituzionalmente alla formazione delle nuove generazioni: in primis *scuola e università*. Strutture dalle quali molto dipende il livello culturale diffuso della popolazione e, con esso, di quel sapere scientifico minimo, di base, magari persino elementare, in grado tuttavia di contribuire significativamente allo sviluppo del pensiero critico.

### 3. Didattica emergenziale e decrescita educativa

Tra gli effetti più preoccupanti della pandemia causata dal Covid-19, vi è senza dubbio l'arresto della crescita progressiva, iniziata quarant'anni fa, del livello di istruzione delle nuove generazioni a livello mondiale. L'interruzione di una crescita, quindi, che a ragione era stata considerata tanto positiva quanto inattesa poiché verificatasi mentre la popolazione del nostro pianeta andava raddoppiandosi, passando dai 4 ai poco meno di 8 miliardi di persone (anche se, come ha denunciato l'Unicef, non si era riusciti ancora, prima della pandemia, ad azzerare – spesso a causa di guerre locali – il tasso dei 6-15enni non frequentanti alcun percorso scolastico). In considerazione dei tanti problemi – soprattutto di tipo alimentare – che nel mondo si sono dovuti affrontare a causa di un incremento della popolazione di tale portata, la crescita non solo assoluta, ma anche relativa dei tassi di scolarizzazione ha fatto considerare l'evento come uno dei più nobili traguardi dell'umanità, e il ventesimo, come il "secolo dell'educazione".

Ebbene, i lockdown causati alle prime due ondate della pandemia, non solo hanno bloccato quella straordinaria crescita progressiva – come accortamente e tempestivamente ha denunciato il rapporto Ocse, *A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020* (cui hanno fatto seguito molti altri rapporti sulla elaborati da enti di ricerca) –, ma hanno anche prodotto una vera e propria interruzione delle esperienze di educazione formale

diretta, con conseguente esclusione, in molti casi irreversibile, di un'aliquota molto alta di studenti, stimata, nei soli Paesi Ocse, in una cifra pari circa a cento milioni.

Si suppone a ragione che la sospensione delle esperienze scolastiche e universitarie abbia prodotto un "deficit di apprendimento" che avrà ricadute assai negative sia sui destini individuali, sia su tanti aspetti della vita sociale. Secondo il rapporto "*Remote Learning Reachability*" dell'Unicef, pubblicato nell'agosto 2020, la prima chiusura delle scuole ha coinvolto circa un miliardo e mezzo di studenti, un terzo dei quali non avrebbe potuto usufruire dell'insegnamento/apprendimento a distanza, perché sprovvisti dei più semplici, necessari, dispositivi digitali, così determinando una grave "emergenza educativa globale" i cui effetti coinvolgeranno molto probabilmente più di una generazione e saranno più concretamente percepibili tra molti anni.

Si consideri che nel nostro paese, non si hanno dati sulla sorte di quel 6% di studenti (Fonte MPI), pari a circa 500 mila unità (punta dell'iceberg delle reiezioni e degli abbandoni causati da questo primo anno di crisi pandemica), appartenenti a tutti i livelli e gradi scolastici, che non possedendo PC, *tablet*, *smartphone* o altri *device* digitali, a partire dal primo *lockdown* non hanno potuto più comunicare con i propri docenti. E ciò, nonostante che seppur tardivamente – agosto 2020 – un apposito decreto ministeriale ne prevedesse da parte delle scuole la cessione in comodato d'uso gratuito agli studenti bisognosi, peraltro poco o per nulla praticato..

Così, anche per tale via, il *lockdown*, ovvero la pandemia, ha disvelato e accentuato disuguaglianze socio-economiche che se certamente sono da considerarsi inaccettabili in una moderna democrazia, diventano davvero intollerabili e particolarmente odiose quando impediscono il godimento di un diritto costituzionale come la *fruizione gratuita dell'istruzione di base*.

Se è vero, come molti sostengono, che la pandemia abbia avuto il "merito" di ri-valutare la formazione a distanza; se è da considerarsi davvero encomiabile il tentativo dei nostri docenti d'aver cercato in ogni modo di ridurre l'effetto negativo della chiusura delle scuole per evitare una regressione cognitiva e affettivo-relazionale dei propri allievi, è anche vero, purtroppo, che la loro azione è stata condotta senza un'adeguata preparazione all'uso delle tecnologie, e ciò, nonostante che nel Paese da molti decenni fossero ormai disponibili le conoscenze non solo teoriche, ma anche organizzativo-procedurali della Formazione a distanza (FaD) ovvero della Didattica a distanza (DaD). La questione pone interrogativi cui si deve una risposta affidabile e praticabile per evitare che in analoghe straordinarie situazioni, ma anche e soprattutto, direi, in situazioni ordinarie ci si trovi a operare magari con passione e persino sacrificio, ma con strumenti e procedure scarsamente efficaci, producendo effetti educativi non soddisfacenti quando non regressivi, rispetto al potenziale di apprendimento degli studenti.

C'è da chiedersi, allora, se quella che con enfasi e spesso colpevole autoinganno dall'inizio della crisi pandemica è stata definita come "formazione a distanza" o "didattica a distanza" in quasi tutti i documenti ufficiali – persino di

organismi internazionali, dall'Unesco all'Ocse, oltre che dalle nostre autorità ministeriali – rappresenti davvero quel processo sistematico, rigoroso ed efficace di istruzione che sul piano formale, pedagogico-scientifico a livello mondiale viene così inteso e denominato dalla comunità di esperti e di docenti consapevoli. *Occorre insomma domandarsi se con gli acronimi FaD o DaD ci si riferisca coerentemente a quella strategia didattica messa a punto dalla ricerca educativa internazionale più avanzata per fare in modo che il processo formativo, anche quando vi sia discontinuità o distanza spazio-temporale tra chi insegna e promuove servizi ed esperienze utili per l'apprendimento, da una parte, e chi apprende, dall'altra, abbia successo per ciascuno e per tutti gli allievi, grazie all'individualizzazione della proposta educativa resa possibile dall'uso orientato delle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione (Tic).*

#### 4. DaD sì; DaD no. Una nuova dicotomia alla moda

È perciò stupefacente assistere ad un dibattito pubblico sui pregi (aprioristici) della “didattica in presenza” e sui limiti (pregiudiziali) di quella “a distanza”, dal quale emergono, principalmente, sia l'incapacità di leggere ciò che sia realmente accaduto “didatticamente” a livello scolastico e universitario durante il lockdown; sia, l'ignoranza di cosa debba intendersi per “didattica a distanza”, dei fondamenti scientifico-pedagogici posti alla base delle strategie didattiche on-line, con o senza l'impiego di apposite piattaforme e-learning.

Così, coloro che sostengono che la chiusura della scuola e dell'università non produrrebbe danni educativi *rilevanti*, lo fanno perché credono che la “didattica a distanza” garantirebbe di per sé un'offerta di istruzione se non migliore, nemmeno assai peggiore di quella generalmente promossa in presenza (con ciò denunciando l'inefficacia complessiva della didattica in presenza).

Gli altri, coloro che invece vogliono persuadere l'opinione pubblica che sarebbe un errore grandissimo chiudere le scuole, lo fanno perché decisamente convinti che anche impiegando la “vera” didattica a distanza, comunque si depriverebbero culturalmente in modo assai grave gli studenti. I primi, considerano perciò la DaD come surrogato dignitoso della didattica in presenza; i secondi, invece, come un mezzo del tutto o comunque inadeguato per istruire, educare, formare. Come vedremo, entrambe le posizioni sostengono aspetti di verità parziali, vere solo in condizioni ben determinate, ma assai poco probabili, partono da assunti poco o del tutto infondati sul piano scientifico, e pervengono, di conseguenza, a conclusioni poco o per niente valide.

L'una e l'altra posizione considerano, infatti, le diverse e più disparate attività svolte dai docenti durante il lockdown per cercare di non sospendere la formazione degli studenti, come rappresentative a pieno titolo della “didattica a distanza”. Ciò cui crede, peraltro, la quasi totalità dei decisori politici, degli stessi docenti di scuola e università, e, a maggior ragione, gran parte dell'opinione pubblica che di quelle credenze in qualche modo si nutre. *Si direbbe, a*

*ben vedere, che in tanti siano caduti nell'autoinganno di considerare ogni espediente comunicativo volto a superare l'isolamento degli studenti, anche se di scarsa valenza educativa, un elemento strutturalmente costitutivo e caratterizzante peculiarmente la cosiddetta didattica a distanza.* Non è così, come potremo constatare. Ma è per questa ragione che ogni forma di intervento estemporaneo, *emergenziale*, appunto, certo umanamente encomiabile, ancorché posticcio, spesso improvvisato, di certo poco sistematico e poco efficace sul piano formativo, sia stata assai spesso contrabbandata per “didattica a distanza” – locuzione che come si è accennato rinvia, ben diversamente, a una particolare strategia educativa altamente efficace, almeno sul piano dell'istruzione in grado di promuovere in un alto numero dei fruitori di quella proposta didattica –.

Un fraintendimento che non rinvia certo a una mera questione linguistica.

Purtroppo, esso coinvolge in modo ben più complesso piani culturali, concettuali e operativi con forti ripercussioni sulla *adeguatezza delle decisioni di politica educativa e di quelle tecnico-organizzative assumibili anche se non soprattutto in situazioni di crisi, incidendo non poco dunque sulla qualità dei processi didattico-educativi a livello scolastico e universitario.*

La quasi totalità delle indagini conoscitive svolte nel nostro paese circa le modalità didattiche con cui si è fatto fronte alla chiusura della scuola e, seppur in forma più articolata e meno estesa, dell'università, ha mostrato infatti, in modo abbastanza univoco, che esclusi pochissimi casi, quella da più parti intesa come “didattica a distanza” poco o nulla possiede delle caratteristiche formali, cioè scientifico-pedagogiche, di questa soluzione formativa, se non la distanza che appunto separa gli studenti dalla sede della propria scuola o università e dai propri docenti. Soprattutto a livello universitario, la DaD è consistita essenzialmente – salvo poche eccezioni – nella messa a disposizione degli studenti di una video-lezione, riproduzione tecnologicamente talvolta anche perfetta, ma sostitutiva, della “lezione in presenza”, spesso arricchita, si fa per dire, da un eccesso di materiali aggiuntivi rispetto alle condizioni didattiche usuali. Apparati didattici, questi, considerati e trattati dagli studenti, anche a causa del canale comunicativo adottato, più come appesantimento della preparazione che come mezzo per l'approfondimento dello studio (anche dei dati in tal senso emersi da alcune delle più importanti indagini conoscitive delle soluzioni didattiche adottate durante i *lockdown* svolte soprattutto in Italia, si dà conto nella Terza parte del volume).

Nella maggioranza dei casi, la non dimestichezza dei docenti con le procedure di istruzione on-line, non ha permesso di elaborare il materiale formativo secondo canoni e procedure messe a punto dalla ricerca di settore. La fruizione a distanza di una video-lezione rinvia infatti a parametri psico-cognitivi del tutto diversi da quelli che caratterizzano l'apprendimento e la motivazione in contesti di istruzione in presenza: a seconda delle soluzioni strategiche e tecnologico-didattiche adottate, cambiano, in altri termini, *sintassi e grammatica delle procedure sia di insegnamento, sia di apprendimento*, senza il rispetto delle quali l'azione formativa può rivelarsi inadeguata e inefficace. Un esempio di

facile comprensione riguarda la diversa durata dell'attenzione (del "ricevente") caratterizzata favorevolmente nella comunicazione (anche educativa) "in presenza" rispetto a quella "in remoto", attraverso *device* digitali.

5. Potenziale di istruzione della FaD (o DaD) e occasioni mancate. Lo shock educativo asimmetrico prodotto dalla didattica emergenziale

Nella *necessità* di non sospendere la relazione educativa docente-allievo e quindi anche il processo di istruzione a causa del lockdown, sarebbe stato forse più proficuo considerare e ponderare più accortamente meglio una serie di fattori e variabili in gioco per poter avviare i possibili più virtuosi percorsi di intervento formativo.

Intanto, non ignorare il patrimonio di conoscenza teorico-operativa nel settore dell'istruzione a distanza accumulato nel nostro paese, anzi intervenire durante la crisi per cominciare a metterlo a disposizione di tutti. Certo, un patrimonio di conoscenze e di pratiche mai o poco valorizzate dal Miur, persino osteggiato, a livello universitario, forse a causa della pessima reputazione delle Università telematiche, della "vendita di indulgenze" – come diffusamente le si accusa – in relazione alla quale occorrerebbe l'intervento, come abbiamo più volte sostenuto, di un moderno, laico, Lutero. E tuttavia, un patrimonio, quello cui si sta facendo riferimento, rappresentato da un insieme strutturato di conoscenze, esperienze e procedure operative che senza dubbio sarebbe risultato una delle principali risorse per fronteggiare con esiti soddisfacenti la chiusura improvvisa di scuole e università. Si è invece operato senza che si conoscessero diffusamente le strategie didattiche per l'istruzione a distanza e il loro portato educativo, (come peraltro si continua a fare). Tant'è che sono stati ignorati anche i benefici, davvero incommensurabili, che l'impiego di pur pochi elementi strutturali della FaD può di fatto apportare alla didattica tradizionale, quella in presenza, arricchendola di alcune funzioni formative specifiche. Una siffatta *didattica integrata*, esito cioè della valorizzazione dei punti forti di quella in presenza e di quella a distanza, potrebbe rendere agevolmente praticabile, infatti, l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento.

Purtroppo, invece, nella organizzazione dei processi formativi emergenziali, non si è tenuto conto neppure del peso delle "variabili di contesto, assegnate", cioè dei "vincoli" entro i quali ci si trovava ad operare, per potervi far fronte con *interventi tattici adeguati e tempestivi*. Nell'occasione non sono state esaminate e soppesate soprattutto le variabili relative alle dotazioni tecnologico-strutturali a disposizione delle strutture formative, degli allievi, dei docenti e, per questi ultimi, delle competenze professionali specifiche per attuare le strategie di formazione a distanza (o DaD), utilizzabili peraltro proficuamente anche dopo il *lockdown* per poter praticare la *didattica integrata*.

Se si considera, poi, che l'Italia ha adottato o subito i *lockdown* più lunghi, si può supporre che gli esiti formativi conseguiti soprattutto dalla scuola, ma

anche dall'università in tali periodi, possano probabilmente rivelarsi anche peggiori di quelli modalmente raggiunti a livello internazionale.

Perciò, quali che fossero le previsioni sul futuro andamento della pandemia, e quindi sull'apertura o meno delle strutture educative, in base alle evidenze sugli apprendimenti promossi, sulla disponibilità reale e sulla padronanza d'uso dei *device* digitali emerse già all'inizio del primo *lockdown*, si poteva (si doveva) ben decidere di *avviare* – in forma concomitante, assieme ad altre iniziative – una formazione in servizio, mista o blended – cioè a distanza e in presenza – dei docenti, e offrire, con poca spesa, agli studenti meno abbienti, i *device* necessari. Si sarebbe potuto assicurare in pochi mesi – anche durante la pausa estiva – quello sviluppo professionale minimo nel campo della didattica digitale, e creare le condizioni fattuali per evitare l'interruzione della relazione educativa formale tra docenti e studenti. Si è invece preferito attendere l'attenuarsi della crisi per tornare alla rassicurante didattica in presenza e procedere, a pelle di leopardo, dove possibile e su base volontaria, ad azioni estive di recupero, del tutto casuali.

Eppure non era difficile immaginare che un impiego diffuso ed oculato delle Tlc, in particolare delle piattaforme e-learning durante l'emergenza, certo, con il contributo insostituibile dei docenti, potesse innalzare di fatto la qualità del processo formativo. D'altro canto, se il digitale è ormai, parte strutturalmente costitutiva, senza dubbio integrante, d'ogni manifestazione organizzativa della vita umana, come può non esserlo anche dei processi di apprendimento e di insegnamento, di quella "comunicazione culturale" intergenerazionale in luoghi a tal fine socialmente e istituzionalmente deputati, e che definiamo insegnamento e apprendimento? A tale proposito va precisato che se giustamente non si ritengono necessarie riforme che obblighino l'impiego di strumenti moderni per la comunicazione e la formazione culturale scolastica e universitaria, è certo considerare ingenuo pensare che per attuare con successo la formazione a distanza o una didattica integrata sia di per sé sufficiente l'uso della più avanzata e moderna tecnologia, compresa la robotica.

L'insegnamento e l'apprendimento, come si sa, sono attività assai complesse. Le variabili che entrano in gioco nel determinare ogni situazione educativa sono molto numerose e non tutte e non sempre univocamente determinabili sia sul piano qualitativo sia su quello quantitativo. Ma è proprio la conoscenza del peso che in ogni situazione di insegnamento/apprendimento assumono i più importanti fattori che la caratterizzano, a qualificare le decisioni didattiche facendo sì che producano con alta probabilità gli effetti desiderati.

In tale ottica, le funzioni della didattica nella formazione a distanza si moltiplicano rispetto a quelle tradizionalmente reputate necessarie per operare con successo in presenza.

Ma, se nelle condizioni di forte eterogeneità delle caratteristiche cognitive e motivazionali di chi deve apprendere, il non tenerne conto nei processi di insegnamento-apprendimento convenzionali produce risultati formativi deludenti, nei processi didattici a distanza l'effetto negativo si accentua ulteriormente.



Nelle situazioni in cui l'interazione didattica viene promossa indirettamente attraverso la mediazione di soluzioni tecnologiche tendenti a sopperire alla mancanza della presenza contestuale di docenti e allievi in uno stesso luogo (istruzione a distanza) ancor più che nella istruzione in presenza, la conoscenza delle diverse funzioni della didattica, nonché la preventiva pianificazione delle condizioni e delle strumentazioni necessarie per la loro concretizzazione, contribuiscono a determinare la qualità della proposta formativa, e di conseguenza la sua efficacia.

Nelle più accreditate strategie di individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento assumono, per esempio, particolare rilievo le funzioni didattiche e/o i fattori quali: la coerenza tra proposta formativa e requisiti (soprattutto d'ingresso) dei suoi fruitori; la promozione, lo sviluppo e il sostegno della motivazione; il trattamento delle informazioni e le modalità di "costruzione" delle conoscenze; il controllo dell'adeguatezza dei processi comunicativi attivati e dell'approccio metodologico impiegato; la diagnosi delle difficoltà iniziali e procedurali nell'apprendimento; la differenziazione delle sollecitazioni didattiche in rapporto alla diversità degli stili cognitivi individuali e ai feed-back valutativi; il consolidamento e l'estensione, autonoma, degli apprendimenti e delle procedure di analisi dei problemi attraverso esercizi differenziati; l'autovalutazione dell'apprendimento; la valutazione delle conoscenze e delle competenze acquisite, soprattutto attraverso l'impiego di prove semistrutturate di simulazione di contesti desueti nei quali applicarle; l'analisi e l'autoanalisi valutativa delle strategie cognitive ed affettive individuali impiegate

Nella formazione in rete, queste funzioni, proprie di una didattica avanzata, possono venir integrate con ulteriori funzioni didattico-valutative derivanti o connesse alle Tic utilizzate.

Le Tic, se opportunamente curvate e orientate nel loro impiego agli esiti più avanzati della ricerca didattica e psicologica, al *Come* si apprende in generale e al *Come* si apprende nell'attuale contesto storico, in particolare, possono ben consentirci di operare con successo non solo a distanza, ma anche e soprattutto nella formazione in presenza, permettendoci di strutturare contesti didatticamente significativi ed esperienze cognitive, emotive ed affettivo-relazionali capaci di risultare sensate e motivanti per ogni singolo soggetto che apprende. Anche nella formazione on-line, la strategia didattica adottata incide moltissimo sulla qualità dell'istruzione.

Durante i *lockdown*, anche nei pochi casi di disponibilità dei *device* digitali da parte di allievi, scuole e docenti, non sempre si è proceduto a orientarne l'uso nel senso indicato. Più della FaD, si è praticata una didattica emergenziale che di fatto ha finito con l'amplificare le differenze e le diseguglianze socio-economico-culturali anziché contribuire a ridurle significativamente. Ciò, anche a causa di decisioni politico-culturali "poco o per niente informate scientificamente" compiute prima e durante la crisi. La "FaD da coronavirus" si è così trasformata, involontariamente, in una ulteriore causa di discriminazione culturale, sociale ed economica. Come a dire che il Covid-19 ha prodotto uno

*shock asimmetrico* oltre che tra Paesi diversi, forse anche all'interno di ognuno di essi, certamente del nostro (colpendo studenti, categorie e classi sociali).

I dati delle ultime rilevazioni degli apprendimenti relativi agli anni 2018 e 2020 svolte dall'Invalsi confermano pienamente tale asimmetria. Essi comprovano infatti una variabilità ancor più eccessiva dei risultati, variabilità di per sé considerata una costante, anzi una sorta di fattore K, della distribuzione del prodotto culturale della nostra scuola, fin dagli inizi degli anni Settanta, come le indagini IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), prima, le successive Iea-Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*), Iea-Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*) e, poi, Ocse-Pisa (*Programme for International Student Assessment*) si incaricano ogni volta di mostrare con "bonaria crudeltà".

Una variabilità o dispersione che cresce col crescere dei livelli scolastici, tra classi, tra scuole, e, passando dal Nord al Sud, tra aree geografiche del Paese. Ma soprattutto una variabilità assai accentuata tra le diverse fasce sociali di appartenenza degli studenti, che mostrano, appunto, perdite dell'apprendimento molto gravi – assai spesso doppie rispetto ai valori medi – soprattutto tra gli allievi che provengono da contesti socio-economico-culturali più sfavorevoli. In effetti le informazioni che si ricavano dai dati Invalsi – al netto dell'ulteriore peggioramento dell'apprendimento, dovuto alla chiusura della scuola e alla scarsa efficacia della didattica emergenziale adottata – nulla di particolare aggiungono al quadro conoscitivo sulla produttività del sistema scolastico di cui il Paese già disponeva. I nuovi dati hanno delineato infatti un costante profilo già noto.

A peggiorare però, se possibile, questa situazione di per sé già drammatica, provvedono i dati relativi alla *dispersione implicita*. Così definita poiché, ben oltre quella esplicita e diretta – in sé assai grave poiché colpisce centinaia di migliaia di studenti l'anno (il 13% dell'universo scolastico e il 19% degli studenti universitari nel passaggio al secondo anno dei corsi di laurea) – opera surrettiziamente coinvolgendo un ulteriore alto numero di allievi che, pur terminando i diversi cicli di studio, non risultano in possesso di quelle competenze minime previste per ciascun ordine e grado di istruzione dalle *Indicazioni nazionali – linee guida, curriculari (Rapporti prove Invalsi 2019 e 2021)*. Nell'università il fenomeno è rappresentato, come abbiamo detto, soprattutto dall'eccessivo *drop-out* nei passaggi al secondo anno dei corsi di studio, oltre che dai trasferimenti da un corso ad un altro, che ritardano non poco il percorso di studi.

Come non pensare, di fronte a questo scempio e spreco delle intelligenze, reso certo più grave dalla pandemia, al triste fallimento storico della proposta rivoluzionaria fatta dal grande costituente Piero Calamandrei, di considerare, per questioni di equità e per la promozione "del governo dei migliori", le strutture formative pubbliche, soprattutto scolastiche, come veri e propri "organi costituzionali"!

## 6. Cosa fare? Interrogativi, problemi e tentativi di risoluzione

Già partendo da queste considerazioni e da questi dati – altri verranno presentati e analizzati nella Terza parte del volume –, suffragati peraltro da indagini conoscitive nazionali e internazionali sul deficit di apprendimento causato dai *lockdown*, non è certo difficile comprendere come la bassa qualità della formazione (soprattutto scientifica) promossa dalle istituzioni educative del nostro paese suggerirebbe una revisione non solo dei curricula formativi (in particolare dei docenti), ma anche e piuttosto dell'organizzazione didattica a livello sia scolastico che universitario. Un serio ammodernamento, perciò, del *cosa insegnare e apprendere* e del *come promuovere l'apprendimento insegnato*.

A questo scopo *occorrerebbe ri-considerare sotto una luce nuova – come peraltro questo volume intende fare – quei saperi, quelle conoscenze e quelle pratiche procedurali da tempo messi a disposizione dalla ricerca scientifica in campo pedagogico per poter promuovere nei contesti educativi formali esperienze di apprendimento significativo per ciascuno e per tutti gli allievi, ad ogni livello di istruzione, attraverso una adeguata organizzazione della didattica in presenza e/o a distanza*. Saperi, conoscenze e procedure troppo spesso trascurati nei percorsi di prima formazione e di sviluppo professionale dei docenti della scuola; del tutto ignorati a livello universitario, nonostante sia stato abolito nei concorsi per professore associato quel flebile filtro selettivo rappresentato dalla prova didattica. La crisi formativa causata dai *lockdown* sta ora spingendo anche nell'università i docenti più sensibili a “sporcarsi le mani” con questioni che riguardano la didattica.

Occorre quindi riflettere con freddezza, in questo periodo di pur giustificato elogio della dimensione affettiva ed emotiva dei processi educativi, su cosa fare per dare più forza alla dimensione relativa all'istruzione, così da bilanciarle in modo ottimale.

Come si è cercato fin qui di mostrare, e come mi è già capitato di mettere in evidenza negli editoriali dei nn. 22, 23 e 24. dell'*ECPS Journal* e in una serie di interventi apparsi su *Tuttoscuola* tra il 2020 e il 2021, il grave deficit di apprendimento causato in Italia da un *lockdown* più esteso che in altri paesi, si è innestato su un contesto didattico-organizzativo di scuola e università non certo di buon livello. E ciò, tanto sul piano dell'efficacia culturale di quelle strutture, espressa dalla *tipologia delle conoscenze e degli apprendimenti promossi*; quanto su quello della loro produttività formativa, rappresentata del *numero di studenti che conseguono gli apprendimenti programmati e desiderati*.

Nella scuola questo dato è reso evidente dagli abbandoni e dai reiterati esiti dell'apprendimento non eccellenti – soprattutto in ambiti disciplinari il cui successo è determinato dall'intervento della scuola ancor più che da quello familiare (relativi perciò alle scienze della natura) – esiti che puntualmente registriamo in termini assoluti e relativi, attraverso indagini nazionali e internazionali, come le citate indagini Invalsi, Iea e Ocse-Pisa.

Una rinascita dei processi formali di istruzione delle nuove generazioni

comporterebbe perciò, come sopra si è accennato, una non facile né scontata “scoperta” o “ri-scoperta” da parte di scuola e università, di quel bagaglio conoscitivo messo a disposizione dalla ricerca scientifica in ambito educativo, ma assai poco utilizzato nella pratica didattica, del quale in troppi nel nostro paese si auto-proclamano esperti, per il sol fatto di aver avuto come studenti una qualche esperienza scolastica e/o universitaria.

Questa riscoperta ha senso sia quando si faccia riferimento a contesti educativi formali ordinari, “in presenza”; sia quando si considerino le modalità di intervento in contesti spazio-temporali remoti, cioè “a distanza”. Dopo la fase acuta della crisi pandemica, una considerazione rigorosa dell’insieme di tali conoscenze potrebbe far pervenire il nostro sistema di istruzione ad *adottare una condizione didattica ideale, per così dire “mista”, una forma che integri con opportuni bilanciamenti, in ogni contesto operativo, le soluzioni specialistiche della didattica in presenza e di quella a distanza*. Oltre che buone ragioni, vi sono evidenze empiriche che fanno ritenere come con una didattica integrata (in presenza e on-line) sia molto alta la probabilità di far raggiungere alla quasi totalità degli studenti quegli esiti culturali una volta appannaggio solo del dieci per cento dei migliori.

E questo anche, se non soprattutto, a livello universitario.

Si consideri che l’impiego delle tecnologie digitali nella comunicazione culturale che ha luogo nei contesti educativi formali costituisce ormai, come da più parti è stato ripetuto, uno dei principali fattori della qualificazione della attività didattica. Dai principali studi internazionali sugli abbandoni e sui ritardi in ambito universitario, si evince come molte delle difficoltà di apprendimento degli studenti, anche quando risulti obbligatoria la frequenza, derivino da una serie assai articolata di fattori. Per esempio, dalla non sempre adeguata corrispondenza tra proposta formativa e caratteristiche sia in ingresso che in itinere dei singoli studenti (mancato impiego di un orientamento diacronico-formativo); dall’assenza o dalla bassa frequenza di attività di valutazione, “auto-valutazione” e “valutazione esterna” in itinere del processo di apprendimento individuale e di gruppo; dalla non diffusa pratica propositiva – almeno per un segmento aureo del programma di insegnamento – di partecipazione critica da parte di tutti gli studenti a discussioni, approfondimenti tematico-concettuali – magari in forma di esercizio, partendo da una “valutazione formante” o da un processo metacognitivo o altro stimolo – volti al consolidamento, all’applicazione, all’estensione e all’espansione dei saperi via via acquisiti, eccetera. Con tali tecnologie diventa finalmente agevole, p.e. offrire ad ognuno quel feed-back informativo continuo (che nella istruzione ordinaria, in presenza, non può aver luogo se non con grosse difficoltà) grazie al tracciamento della partecipazione individuale alle diverse attività educative che le Tic consentono, così permettendo a ciascuno e a tutti sia di orientare l’impegno verso il superamento dei punti critici delle proprie strategie di apprendimento, sia di valorizzare particolari interessi e attitudini. Un feed-back, questo, che, peraltro permette al docente di modulare – senza eccessivi oneri aggiuntivi – a proposta didattica alle esigenze

individuali e collettive via via emergenti, allo scopo di promuovere le condizioni per il pieno raggiungimento dei traguardi formativi specifici del corso seguito, a loro volta elementi costitutivi dell'intero percorso universitario individuale, ma anche tasselli fondamentali per la strutturazione di un luogo culturale comune, una "universitas" degli studi in senso classico, resa in qualche modo possibile, oggi, attraverso l'impiego di strumenti moderni.

Una conferma del rilievo delle Tic nell'organizzazione dei processi educativi formali è rappresentata dagli esiti di una esperienza formativa on-line, per molti versi unica nel panorama universitario italiano, condotta negli anni passati a Roma Tre. È stata compiuta grazie alla messa in atto del "Progetto FaD (Formazione a Distanza) del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione" – diretto da chi scrive –, elaborato per la formazione universitaria on-line dei docenti a tempo indeterminato in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria del Lazio. Il progetto, che ha avuto luogo tra il 2003 e il 2010, ha coinvolto circa 2000 immatricolati.

La caratteristica peculiare che in qualche modo lo hanno reso davvero unico in tutto il panorama delle esperienze di istruzione on-line a livello universitario, e forse ben oltre il contesto nazionale, è dato dal fatto che di massima, i docenti del CdL "a distanza" erano gli stessi docenti già impegnati per l'insegnamento delle stesse discipline nel corrispondente CdL in presenza con i medesimi programmi di insegnamento e, ovviamente anche d'esame, per il quale però ci si è avvalsi del colloquio orale, nella formazione in presenza; di un test composto di sessanta item a scelta multipla con quattro alternative di risposta ad una soluzione, per la formazione on-line.

Questa particolare circostanza è stata usata come situazione "Quasi-sperimentale" tale cioè da consentire un confronto abbastanza affidabile tra gli esiti formativi del CdL offerto in modalità didattica "a distanza" (con l'impiego di un'apposita piattaforma e-learning) e gli esiti formativi del preesistente omologo CdL offerto però in modalità didattica ordinaria, "in presenza". È stato così possibile considerare l'intera strategia didattica impiegata nella FaD, attraverso l'insegnamento/apprendimento on-line, come vera e propria *Variabile indipendente*, cioè come la *variabile sperimentale* della ricerca.

*In estrema sintesi, va qui detto che in questa ricerca "quasi sperimentale", i risultati espressi in CFU (Crediti Formativi Universitari), numero di esami sostenuti nella stessa unità di tempo, e media dei voti conseguiti dagli studenti, si sono rivelati nel "CdL on-line", significativamente più alti rispetto a quelli conseguiti nell'omologo "CdL in presenza" (per eventuali approfondimenti si rinvia ai due volumi appresso citati).*

Certo, la diversa tipologia dei componenti il "gruppo sperimentale", composto non già da giovani studenti, ma da insegnanti che avevano dovuto abbandonare gli studi universitari dopo aver vinto il concorso come docenti di ruolo nella scuola dell'infanzia e nella primaria, e che avevano potuto riprenderli proprio grazie alla proposta di un CdL a distanza, ha imposto una riserva nella interpretazione dei dati, così che sono stati considerati come espressione

di una tendenza, seppur netta e significativa, del fenomeno analizzato. In tal senso vanno perciò letti i Grafici e la Tabella appresso riportati, che indicano i Cfu conseguiti dai due distinti gruppi di studenti, tratti da M. Margottini, *La valutazione delle competenze digitali nei processi formativi e-learning*, in G. Domenici (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009.

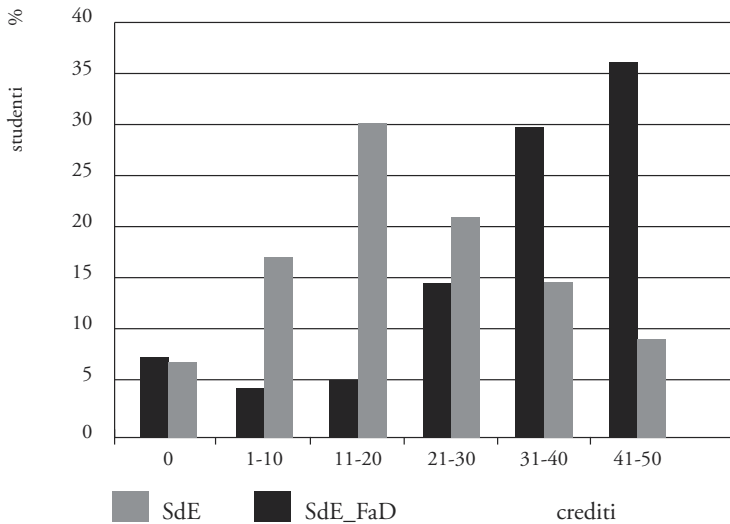


Grafico 1. Confronto crediti SdE – SdE\_FaD dopo un anno

Crediti	Num. Stud. FaD	% Stud. FaD	Num. Stud. SdE	% Stud. SdE
1 a 20	49	5,6	28	22,3
21 a 40	53	6,0	29	23
41 a 60	155	17,7	26	20,6
61 a 80	160	18,2	16	12,7
81 a 100	343	39,1	21	16,7
101 a 120	117	13,3	6	4,8

Tabella 1. Numero di crediti dopo due anni

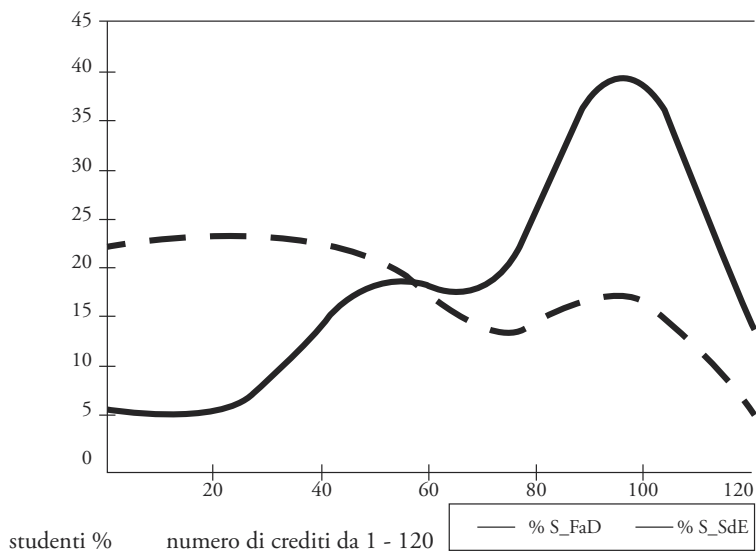


Grafico 2. Curva di distribuzione dei crediti dopo due anni

Concludo, ora, queste considerazioni introduttive utilizzando, con mal celato dis-piacere, pressoché le stesse parole impiegate nella Introduzione al volume da me curato, dal titolo esplicativo: *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*, edito in Roma, da Armando, nel 2016:

“Vi sono ormai prove empiriche che permettono di affermare che l'istruzione on-line che utilizzi opportune modalità di costruzione, presentazione e trattamento dei testi e dei materiali multimediali di insegnamento e apprendimento, e un apparato tecnologico e didattico efficace nella comunicazione educativa, *sincrona*, ma soprattutto *asincrona*, tra docenti e allievi, oltre che tra gli allievi, può permettere la facilitazione sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo e motivazionale del percorso di formazione anche se caratterizzato dalla più alta complessità e da un cospicuo numero di studenti.

Peraltro l'apprendimento centrato su pratiche di rete è andato sempre più configurandosi, negli ultimi anni, ormai come elemento costitutivo e insostituibile dentro il più generale processo di costruzione e condivisione delle esperienze e delle conoscenze, individuali e di gruppi. Di qui l'esigenza, per gli atenei, di attrezzarsi adeguatamente sia nei confronti delle nuove utenze sia in relazione a compiti di formazione che sempre più richiedono un uso “normale” e “costante” delle più aggiornate ed evolute risorse tecnologiche.

Non è per caso che non solo nella UE, e non solo in rapporto agli obiettivi “Europa 2030” e “*Horizon-Europe 2021-2027*”, le Università e i Centri di alta

formazione si stiano organizzando per rispondere alle sfide che insegnamento e apprendimento di rete pongono in relazione alla ricerca, all'organizzazione della didattica, anche "ordinaria", convenzionale, e all'articolazione dei flussi di informazione, nella duplice prospettiva dell'istruzione sequenziale, del *life-long-learning* e, quindi, dell'apprendimento permanente, la cui promozione è ormai considerata dalla recente normativa come "terza missione" delle università".





PARTE PRIMA

UNIVERSITÀ E CONTESTO EDUCATIVO ATTUALE



## Il Progetto *Futures of Education* Unesco

Noah Sobe

Vorrei introdurre il progetto *Futures of Education*, un'iniziativa di punta dell'Unesco 2019-21, che ha visto un'ampia partecipazione da parte dell'Italia nelle fasi di consultazione.

Mi soffermo anche brevemente sulle interruzioni che la pandemia ha provocato nell'istruzione e su alcune idee sul futuro dell'Università.

È importante innanzitutto sottolineare che all'Unesco quando si pensa al futuro dell'istruzione non si parla solo di istruzione in futuro, ma piuttosto di educazione *per il futuro*. Non si tratta di un semplice discorso reattivo, dovremmo farne un discorso sui modi in cui le Università plasmano il futuro.

Il progetto Unesco *Futures of Education: imparare a diventare*, segue le orme di due precedenti rapporti globali dell'Unesco: la commissione Faure del 1972 con *Learning to be* (imparare ad essere) e il rapporto Delors del 1996 *Learning: the treasure within* (nell'educazione un tesoro).

In questa nuova tappa abbiamo una Commissione internazionale, questa volta guidata dal presidente dell'Etiopia Madame Sahle-Work Zewde (una differenza significativa rispetto al passato!). C'è anche una consultazione globale piuttosto solida e una nuova dimensione di co-costruzione molto interessante.

Questo lavoro porta a un rapporto in uscita nel novembre 2021.

L'orizzonte su cui si focalizza è quello del 2050 e oltre. L'Unesco ha cercato contributi per mettere a punto la *vision* e impostare la ricerca in generale. Sulla base di queste indicazioni l'impegno del pubblico e degli esperti si concentra sull'*istruzione come bene comune globale*, che emerge come uno dei temi chiave del rapporto.

Soffermiamoci brevemente sul lockdown prodotto dal Covid nell'istruzione.

Il progetto *Futures of Education* dell'Unesco è stato lanciato nel settembre 2019. Penso che all'epoca la gente pensasse che fosse qualcosa di altamente positivo, un bel progetto da realizzare, ma non c'era una reale percezione di bisogno.

Oggi con il Covid c'è tra molti la sensazione che il futuro sia arrivato. Il futuro è ora. E siamo tutti consapevoli che questo è un momento potente; molte decisioni prese ora, a breve termine, avranno conseguenze significative a lungo termine per plasmare il futuro.

Ci sono alcune lezioni cruciali da trarre da questo contesto.

Ogni esercizio di rappresentazione degli scenari futuri che è stato eseguito negli ultimi 30 anni includeva una pandemia sanitaria globale che metteva fine alle economie e alle società.

In un certo senso si può dire che adesso siamo stati colpiti dal treno che abbiamo visto arrivare per decenni.

Abbiamo capito che forse siamo abbastanza bravi nel lavoro di *previsione*; ma dobbiamo davvero migliorare molto nella parte di *anticipazione*.

Una lezione che possiamo trarre dal Covid è che l'alfabetizzazione al futuro consiste nel venire a patti con la realtà dell'incertezza, nel renderci conto che la nostra ricerca della certezza potrebbe metterci nei guai e che parte dell'anticipazione del futuro sta nel riconoscere il fatto che esso è fondamentale e inconoscibile e aperto.

In molte parti del mondo, abbiamo visto dall'oggi al domani quanto velocemente possa avvenire il cambiamento. Si è scoperto che i problemi non scompaiono da soli magicamente, ma sono possibili trasformazioni fondamentali nel modo in cui organizziamo la nostra vita economica, sociale, educativa. Questa è una lezione importante da trarre.

Ma mentre pensiamo al blocco del Covid e all'Università post-pandemia, un rischio concreto è che ora, avendo sperimentato il Covid, riteniamo di avere ormai sperimentato la portata delle interruzioni che possono verificarsi. Io penso invece che non abbiamo una reale percezione delle interruzioni che ci sono potenzialmente all'orizzonte.

Questo è un punto che la mia collega Keri Facer sostiene in modo convincente. Una vera conversazione sul futuro educativo deve anche prepararsi ad altri possibili capovolgimenti che arriveranno. Forse sarà la clonazione, forse sarà una massiccia migrazione climatica che si svolgerà nello spazio di mesi e non nei decenni che attualmente prevediamo.

Insomma si potrebbe dire "ragazzi probabilmente non abbiamo ancora visto il peggio". Ma c'è anche il rischio che le nostre visioni anticipatorie siano troppo catastrofiche. Forse la clonazione sarà brillante! Forse questo sconvolgimento che arriva inatteso riconfigura fondamentale l'economia di mercato capitalista.

Anticipare il futuro in modo aperto significa non rimanere bloccati nelle gabbie del catastrofismo o al contrario dell'utopia: né essere troppo sicuri di aver già visto il peggio, né presumere con nostalgia che il meglio sia dietro di noi.

Passiamo ora a parlare del futuro delle università.

C'è una frase molto citata nelle opere sul futuro dello scrittore di fantascienza Ray Bradbury, secondo cui: "il futuro è già qui, è solo distribuito in modo non uniforme".

Forse il Covid ha fatto parte di questa distribuzione. Sicuramente ha rivelato molte cose che erano già presenti, ad esempio la gravità delle disuguaglianze. Non sorprende che i più vulnerabili siano quelli più colpiti dal lock-down Covid. Studenti universitari di "prima generazione" – cioè provenienti da famiglie senza laureati – e studenti provenienti da ambienti a basso reddito vedranno i loro studi universitari rallentati o interrotti definitivamente dalla pandemia e l'incidenza dei problemi in questa categoria sarà sproporzionata.

Una domanda che è presente nella mente di tutti, ovviamente, è se il Covid abbia creato nuovi metodi di insegnamento online.

Qual è il futuro dell'apprendimento faccia a faccia?

Siamo condannati a vivere in stanze zoom per il resto della nostra vita?

Non c'è dubbio – almeno nella mia mente – che le scuole (a tutti i livelli, inclusa l'Università) continueranno a essere luoghi fisici in cui le persone si riuniscono per imparare con gli altri e con il supporto degli insegnanti. Però altre dimensioni si stanno aggiungendo attraverso le tecnologie.

Abbiamo scoperto che alcuni dei modi che usavamo per riunire gli studenti possono essere realizzati con efficienza online? Probabilmente.

Alcune lezioni potrebbero essere addirittura più efficaci quando uno studente può ascoltare in un contesto di libertà, quando può mettere in pausa e “riavvolgere”.

La cosa più importante è non presentare questa questione in modo dicotomico: un “sì” o un “no” alla tecnologia. La questione invece è *che cosa facciamo con la tecnologia*.

Gli esseri umani dovrebbero rimanere al centro di tutto il processo decisionale relativo alla tecnologia. Non possiamo ignorare il potente ruolo complementare che questa può svolgere nel migliorare il potenziale umano, il benessere e l'apprendimento.

Ricordiamo che l'apprendimento è una pratica individuale e uno sforzo collettivo, ma in entrambi i casi coinvolge processi sociali ed esperienza condivisa. Va ricordato anche che l'istruzione pubblica non consiste semplicemente nell'istruzione per bambini e giovani e adulti. L'istruzione pubblica educa il pubblico.

L'istruzione che riunisce diversi esseri umani in uno spazio pubblico è uno dei migliori strumenti disponibili per formare e realizzare scopi comuni.

Vorrei concludere con un auspicio: se è vero che il Covid ci porta ovunque, spero che ci porti in conversazioni sul bene comune.

Il rapporto tra l'Università e il bene comune è un argomento importante e di lunga data.

Un altro tema di grande rilievo, come molti sottolineano, riguarda il fatto che nel rispondere al Covid non possiamo dimenticare la sfida climatica e l'importanza dello sviluppo sostenibile.

La nostra capacità collettiva di prosperare nel prossimo secolo richiederà un massiccio sforzo collettivo e un'intensa gestione dei beni comuni che gli esseri umani in tutto il mondo condividono.

L'istruzione è uno dei più importanti beni comuni globali, come l'acqua, l'atmosfera e la biodiversità: ha una rilevanza enorme per un futuro fiorente.

Quando pensiamo al futuro dell'insegnamento universitario di qualità, penso che dobbiamo pensare all'educazione del pubblico, dobbiamo pensare a nutrire, gestire ed espandere i beni comuni globali, comprese tutte le diverse forme di conoscenza umana.

*Dobbiamo insegnare per il futuro, insegnare a creare e costruire il futuro.*

Credo che le sfide del blocco Covid siano un utile promemoria del fatto che insegnamento, studio, indagine e ricerca devono rimanere strettamente uniti nell'Università.

Pensiamo alle Università come luoghi deputati a promuovere e riconoscere processi collettivi di apprendimento che abilitano le persone e le comunità in tutto il mondo a produrre e fruire delle risorse comuni della conoscenza.

## Pandemia e modello di sviluppo. La formazione come pilastro strategico del cambiamento nell'Unione Europea

*Massimiliano Smeriglio*

Il Covid ha avuto un impatto devastante sulla nostra società, sul sistema sanitario, sulla capacità di inclusione sociale, sull'economia, sui consumi, sulla dinamica occupazionale, sui processi di apprendimento. La pandemia ha cambiato il mondo in maniera repentina, non solo i macro dati ma anche la dimensione formativa, affettiva e relazionale tra gli esseri umani.

L'Unione Europea ha reagito, ha battuto un colpo, forse il più forte degli ultimi anni, anche per la tragicità degli eventi.

L'Unione ha reagito allentando il patto di stabilità, flessibilizzando i fondi strutturali (Fesr, Fse, Psr gestiti dalle Regioni), sviluppando meccanismi di solidarietà e mutuo aiuto tra gli Stati come le emissioni di titoli comuni e la condivisione del rischio dei titoli. Ha reagito forzando il Bilancio pluriennale dell'Unione aumentando le risorse proprie e mettendo in pista lo strumento unico ed eccezionale del Recovery. Con un doppio sguardo, quello concentrato sulla emergenza (in cui siamo ancora immersi), e quello capace di immaginare il presente e il futuro.

In questo senso la Presidente della Commissione Europea Ursula Von der Layen è stata, sin dalle prime ore, chiarissima: la tragedia della pandemia deve indurci a modificare il modello di sviluppo definendo i quattro pilastri di questa trasformazione epocale.

1. La transizione ecologica capace di contrastare l'impronta ecologica e il cambiamento climatico, il nostro modo di produrre e di immaginare il lavoro, le nostre città, le relazioni. La rivoluzione green come opportunità per coniugare benessere, sviluppo e sostenibilità.
2. L'innovazione digitale e le piattaforme intesi come trasformatrici di tantissimi ambiti: intrattenimento, commercio, telemedicina, sicurezza, per non parlare della formazione e della formazione a distanza. Piattaforme pubbliche, capaci di tutelare la privacy e gli stili di vita delle persone, evitando di trasformare in big data la vita delle persone e di commerciare e vendere informazioni profilate sul mercato dei social e degli acquisti on line.

Una parte della formazione a distanza passa anche per la effettiva infrastrutturazione immateriale del nostro Paese. Osservando le cinque dimensioni della



digital transformation (connettività, competenze digitali del capitale umano, uso dei servizi internet, integrazione nell'economia delle tecnologie e tasso di penetrazione nella Pubblica Amministrazione) comprendiamo meglio il digital divide. La posizione italiana è davvero ancora critica, essendo al quint'ultimo posto tra i Paesi Ue<sup>1</sup>.

3. L'inclusione sociale e sanitaria. Inclusione significa lotta alle disuguaglianze che, durante la fase alta della pandemia, sono aumentate ulteriormente. Sanità pubblica, diritto ai vaccini e alle cure, welfare, servizi pubblici locali, reddito universale di cittadinanza, salario minimo, sostegno alle diverse abilità, lotta al gender gap. Per fare alcuni esempi concreti.

4. Quarto pilastro di questo nuovo disegno dell'Unione Europea è appunto quello relativo alla conoscenza/formazione. Pilastro descritto dalla Presidente Von Der Leyen anche nella comunicazione al Parlamento sul quadro programmatico ed operativo per giungere alla piena attuazione della European Education Area nel 2025. La Commissione continua a sottolineare come il Covid 19 abbia esercitato un impatto eccezionale sui sistemi educativi e formativi dei Paesi aderenti all'Unione<sup>2</sup>.

La conoscenza intesa anche come riconsiderazione del sapere scientifico in tempi complicati, di fake e di fonti difficilmente verificabili. Avendo cura di mantenere sempre un approccio critico. Mai dimenticare che nessuna scienza è neutrale. Ogni scelta corrisponde a un'idea, a una visione, a un modo di intendere le relazioni tra gli esseri umani, agli interessi, agli investimenti da fare e quelli fatti.

La conoscenza/formazione come bene comune da mettere al centro del dibattito e dell'opinione pubblica. Scuola, università, ricerca, istruzione, apprendimento continuo, per citare alcuni snodi di questa discussione. E naturalmente il cuore del Convegno odierno, l'apprendimento a distanza, i risvolti educativi, sociali, psicologici, tecnico-scientifici e tecnologici di questa modalità. In questo senso la didattica a distanza come "rivelatrice" e non "creatrice" delle disuguaglianze sociali. Una cartina di tornasole che le fa emergere in maniera più evidente<sup>3</sup>.

Penso all'opportunità e anche ai limiti del lavoro o della formazione da casa. L'opportunità è quella di riconsiderare gli stili di vita, i tempi e gli orari della città, la mobilità, i tempi di percorrenza casa attività lavorativa o scuola università. Il lavoro o la formazione da casa possono anche essere alienazione, costrizione, sovrapposizione impossibile di attività professionali e domestiche, spazi e strumenti inadeguati, persino frustrazione e violenza, il più delle volte violenza di genere. In queste condizioni può tornare a crescere in maniera

<sup>1</sup> Cfr, The digital economy and society index (European Commission, 2020), figura 1

<sup>2</sup> Commission staff working document, Brussels, 30.9.202. SWD (2020) 212 final, [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_en)

<sup>3</sup> Gino Roncaglia G. (2020), Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del covid 19, Laterza, Roma-Bari, 2020, p. 21

drammatica il gender gap, cioè le distanze e le asimmetrie che si vanno ridefinendo tra uomini e donne.

Parlare di apprendimento a distanza significa avviare una riflessione tra quello che può avvenire tra le mura domestiche e, contestualmente, prefigurare la realizzazione di hub specifici nei quartieri, nelle periferie, nelle aree interne del Paese, in cui le persone, seppur a distanza, si possano incontrare, socializzare, scambiare opinioni, esperienze in piena sicurezza. Senza rinunciare alla separazione degli ambienti di vita, formazione, lavoro, e senza rinunciare alla dinamica orizzontale dello scambio come meccanismo indispensabile dell'apprendimento.

Il Recovery è una grande opportunità, l'Europa ci spinge a discutere di emergenza e di programmazione e ci aiuta a ragionare su come curare il presente e tornare a programmare il futuro. La pandemia in questo senso è un'occasione tragica di cambiamento, nonostante la rarefazione delle relazioni sociali, il distanziamento. In questo senso possono tornare utili le parole di Gaetano Domenici nel passaggio sull'impatto delle rivoluzioni, trasformazioni sociali, sui progetti educativi di formazione delle nuove generazioni. In particolare parole che descrivono come feconde le stagioni "della riflessione e dell'azione educativa" coincidenti con i periodi immediatamente successivi ai processi rivoluzionari<sup>4</sup>. E in fondo il tempo che stiamo vivendo è un tempo di grandissime trasformazioni. Tutti gli osservatori, esperti, medici, psicologi, filosofi, sociologi, leader politici e di comunità, intellettuali, analisti, convergono sulla eccezionalità dell'epoca pandemica e post pandemica<sup>5</sup>.

La pandemia può però anche essere una opportunità per ripensare gli stili di vita, i modelli produttivi, le priorità, il benessere della persona e dunque i processi dell'apprendimento. Ne possiamo uscire migliori solo facendo tesoro di quanto accaduto, avere memoria delle persone che abbiamo perso, così come prendere sul serio l'impegno a modificare il modello di sviluppo europeo. E qui vi è uno spazio promettente, inatteso, per la formazione, l'apprendimento e la didattica. In presenza e a distanza. Perché solo tenendo insieme i due contesti educativi possiamo fare qualcosa di nuovo e qualcosa di utile.

<sup>4</sup> G. Domenici, Tecnologie digitali, successo formativo e qualificazione della didattica. Editoriale in *Journal of Educational, Cultural, and Psychological Studies*, n. 10, dicembre 2014, Milano, LED, Edizioni universitarie di Lettere Economia e Diritto.

<sup>5</sup> Cfr, S. Maffettone, *Il quarto shock. Come un virus ha cambiato il mondo*, LUISS University, Press, Roma, 2020.

## Bibliografia

- DOMENICI, G. (2014). Tecnologie digitali, successo formativo e qualificazione della didattica. Editoriale in *Journal of Educational, Cultural, and Psychological Studies*, n. 10, dicembre 2014, Milano, LED, Edizioni universitarie di Lettere Economia e Diritto.
- EU, 2020. The digital economy and society index (European Commission, 2020). <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
- EU, 2020. Commission staff working document, Brussels, 30.9.2020. SWD (2020) 212 final, [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_en)
- MAFFETTONE, S. (2020). Il quarto shock. Come un virus ha cambiato il mondo, LUISS University, Press, Roma, 2020.
- McLUHAN, M. (1998). *La galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico*, Feltrinelli, IT: Milano 1998.
- RONCAGLIA, G. (2020). Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del covid 19, Laterza, Roma-Bari, 2020, p. 21

## La didattica universitaria: necessità di rinnovamento strutturale e impatto della crisi Covid-19. Profili italiani ed europei

*Francesca Cantù*

Oggi, la didattica universitaria richiede una forte capacità d'innovazione nella progettualità, negli obiettivi, nelle forme e nei metodi. Sempre più gli studenti escono dalla scuola superiore con una preparazione disomogenea, spesso con carenze culturali che i programmi scolastici faticano a colmare, con orientamenti incerti rispetto alle prospettive professionali. In questa situazione, l'ingresso negli studi universitari dovrebbe indurli a nuove motivazioni allo studio, all'impegno nell'autoformazione, all'appropriazione di nuovi strumenti per la conoscenza. Oltre alla lezione frontale, ancora ampiamente praticata nei corsi in presenza, è viva la necessità di una didattica più attiva e partecipata, che faccia toccare con mano ai giovani le soddisfazioni dello studio anche come mezzo di crescita personale e come risposta positiva a tanti aspetti di fragilità, che essi sperimentano nella maturazione della loro identità e nel loro rapporto con il mondo esterno.

Saper pensare in modo critico, saper leggere e scrivere in modo personalizzato e creativo, sapere esprimersi e argomentare in modo appropriato e incisivo, saper progettare, intraprendere e realizzare sono capacità che oggi la didattica deve consolidare ad alto livello negli studenti universitari non meno dell'apprendimento di nozioni di base, di conoscenze teoriche, di abilità tecniche e di competenze professionali. Programmi intensivi, scuole estive, frequentazioni interdisciplinari, attività in luoghi d'incontro e di scambio con il mondo della cultura, della ricerca, delle professioni, del lavoro, dell'impegno sociale, nuovi linguaggi visivi e multimediali, perfino – com'è stato sperimentato in alcuni corsi di studio – linguaggi corporei, perché è anche attraverso l'appropriato indirizzamento delle energie fisiche e il dominio delle emozioni che si libera l'intelligenza. Questi sono i molteplici ambiti in cui si è misurata, negli anni più recenti e in diversi atenei, la didattica universitaria più innovativa.

La Commissione Europea, così come enunciato nel programma politico della presidente von der Leyen<sup>1</sup>, ha scelto di porre al centro dello stile di vita europeo l'educazione considerata fino al suo livello più significativo, quello rappresentato dalle istituzioni di alta formazione, tra le quali per eccellenza si trovano le università, cui viene affidato il ruolo primario di condurre i cittadini europei al pieno sviluppo della loro personalità, di formarli per una cittadinanza attiva e responsabile, di dotarli delle capacità necessarie per un pieno impiego intercettando le domande di nuove competenze avanzate da una so-

cietà in forte cambiamento, con i comparti trainanti della *green economy* e delle tecnologie<sup>1</sup>. Ma nella sua recente Comunicazione al Parlamento e al Consiglio Europeo, che ha per oggetto il quadro programmatico e operativo per giungere alla piena attuazione della *European Education Area* nel 2025, la Commissione riconosce che il Covid-19 ha esercitato un impatto eccezionale sui sistemi educativi e formativi dei paesi aderenti all'Unione<sup>2</sup>.

Le cifre avanzate sono impressionanti: più di 100 milioni di europei, da considerarsi parte attiva della grande comunità educativa e formativa dell'Unione, si sono trovati esposti a nuove e sfidanti realtà, che coinvolgono le modalità di apprendimento, d'insegnamento, di comunicazione passate, nel giro di una minima frazione temporale sotto l'incalzare del diffondersi planetario del virus, da una modalità didattica in presenza a modalità didattiche a distanza<sup>3</sup> attuate con l'ampio ricorso alle tecnologie digitali. Di questa comunità educativa fanno parte – è ovvio – anche le università italiane ed è pertanto essenziale anche per queste nostre istituzioni impedire che la crisi sanitaria, con il diffuso corollario di ricorrenti *lockdown* più o meno estesi, del divieto degli assembramenti e della necessaria pratica del distanziamento sociale, diventi una barriera strutturale ostacolante l'apprendimento e lo sviluppo delle capacità professionali degli studenti universitari con grave impatto sulle prospettive d'impiego e di retribuzione economica delle giovani generazioni così come sull'uguaglianza e l'inclusione sociale.

Ecco dunque il richiamo dell'Unione Europea agli Stati membri affinché inquadrino all'interno della cooperazione europea le loro risposte alla sfida pandemica per sviluppare sistemi educativi resilienti e rivolti al futuro secondo modalità molteplici e dinamiche. Fondamento dei sistemi educativi di alta formazione dev'essere lo sviluppo del pensiero critico (*the critical thinking*), da applicarsi anche in modo innovativo e sorvegliato alla formulazione e completamento di quel *Digital Education Plan*, assunto con buona capacità previsionale come strategico nel programma politico per la nuova Commissione Europea ed esplicitato dalla presidente von der Leyen: « My priority will be to get Europe up to speed on digital skills for both young people and adults by updating the *Digital Education Action Plan*. We need to rethink education by using the potential the internet provides to make learning material available to all, for example by the increased use of massive open online courses. Digital literacy has to be a foundation for everyone»<sup>4</sup>. Si tratta di un contesto generale,

---

<sup>1</sup> *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*, Brussels, 30.9.2020, COM(2020) 625 final, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c8e92a1e-0346-11eb-a511-01aa75ed71a1>

<sup>2</sup> *Commission staff working document*, Brussels, 30.9.2020, SWD(2020) 212 final, [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_en)

<sup>3</sup> DAD, secondo un acronimo divenuto ormai familiare e di uso quotidiano nel sistema educativo italiano.

<sup>4</sup> U. von der Leyen, cit.

quello che abbiamo qui appena delineato, che rende quanto mai attuale e significativo il Convegno Internazionale in atto, *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*.

Già da un decennio si era resa evidente, in ambito internazionale ed europeo, la necessità di avviare processi di trasformazione nell'organizzazione e nelle finalità dell'istruzione superiore. Anche il sistema universitario italiano si è sentito progressivamente implicato, pur con qualche ritardo, in tale ampio dibattito. I processi di cambiamento, innescati da una pluralità di fattori, vale a dire dallo sviluppo dell'economia della conoscenza e dal suo impatto sulla produzione e la trasmissione del sapere, dalla progressiva crescita della domanda sociale d'istruzione superiore con la conseguente crescita dimensionale dei sistemi universitari e la loro differenziazione strutturale, dalla necessità di aprirsi alla finalità sociale e culturale di tipo egualitario dell'offerta formativa e di garantire la formazione della classe dirigente del paese, dalla competitività che si è sviluppata fra i diversi sistemi formativi e organizzativi a livello nazionale e internazionale in vista del raggiungimento di traguardi di eccellenza universitari e, infine, dalla penetrazione nelle università di logiche economiche e di mercato proprie del predominante pensiero economico neo-liberale sono stati evidenziati e analizzati a livello europeo anche in un'interessante dimensione comparativa<sup>5</sup>. I necessari aggiornamenti e cambiamenti richiedono, tuttavia, di essere coniugati con un efficace sistema di assicurazione della qualità, che miri all'essenzialità e all'efficacia delle procedure di rilevazione, con una positiva affermazione di una cultura della valutazione intelligente ed equilibrata<sup>6</sup>.

Le università italiane erano già state indotte a riconsiderare forme e risultati della didattica tradizionale dalle pratiche di valutazione introdotte dall'ANVUR<sup>7</sup> (peraltro, sia detto tra parentesi, non senza elementi di forte onerosità e buro-

<sup>5</sup> Cfr. ad es. *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, a cura di R. Moscati, M. Regini, M. Rostan, Il Mulino, Bologna 2010.

<sup>6</sup> Per un'affermazione della cultura e delle pratiche di valutazione estese alle Università europee cfr. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, EURASHE, Brussels 2015. Si tratta di un'articolata riflessione e di un utile documento di lavoro frutto della collaborazione di diverse istituzioni europee European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Students' Union (ESU), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), attuato anche con il supporto della Commissione Europea. Queste *Guidelines* sono state accolte dalle Conferenze dei Ministri dell'istruzione superiore dei paesi dell'Unione Europea, che hanno avuto luogo a Erevan (2015) e a Parigi (2018) e da allora sono entrate anche nei riferimenti normativi che regolano il sistema di valutazione italiano.

<sup>7</sup> L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (ANVUR), istituita con la legge del 24 novembre 2006 n. 286 e dotata di Regolamento riguardante la sua struttura e il suo funzionamento con DPR 1° febbraio 2010, ha reso operativo dal 2013 il sistema AVA (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento) per la valutazione dei corsi universitari e delle università. L'ANVUR è stata ammessa come membro di ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) per cinque anni a partire dal 20 giugno 2019. Sulle procedure ANVUR, v. ad es. A. Decataldo, *Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi*, in *Rivista Trimestrale di scienza dell'Amministrazione*, n. 1, 2008, pp. 1-22.

cratizzazione nella raccolta e nell'analisi dei dati e con carichi burocratici non lievi per i docenti e per gli uffici amministrativi che supportano le strutture didattiche). I cambiamenti sociali, la maggiore apertura delle università al mondo esterno, la nuova attenzione che esse rivolgono ai portatori d'interessi (*stakeholders*), l'utilizzazione di nuovi spazi di autonomia, la necessità di rendicontare con maggiore trasparenza i risultati dell'azione educativa e i bilanci (*accountability*), la crescente internazionalizzazione dell'offerta formativa, l'indispensabile recupero del *drop out* così elevato nel nostro sistema universitario con una più motivata attenzione verso gli studenti e i percorsi curricolari, la moltiplicazione delle discipline e l'esigenza di puntare maggiormente sulle abilità e sulle competenze più che su profili professionali sedimentati sono gli elementi che hanno spinto inevitabilmente a una revisione delle forme tradizionali della didattica universitaria sia nei contenuti sia nei metodi per sfuggire ai rischi di un'autoreferenzialità accademica sempre in agguato nella scelta dei programmi, con il rischio d'indirizzarli verso forme rigide e standardizzate d'insegnamento. Si tratta di ricercare, invece, un'intelligente flessibilità e una nuova qualità dinamica della didattica incentrata sullo studente e sulle modalità dell'apprendimento (saper fare, saper essere, imparare lungo tutto il corso della vita).

La pandemia, che in poco più di un anno ha rivoluzionato il mondo intero e il nostro stesso paese, impone un'imprevista, inderogabile e necessaria urgenza alla necessità di adattare i sistemi d'istruzione superiori e della didattica universitaria alle nuove sfide comportate da un'azione educativa che, per mantenere i propri obiettivi e realizzare i propri scopi, ha dovuto e deve fare ricorso in modo massiccio e diffuso al mondo digitale, alle tecnologie della comunicazione e alla formazione *on line*. Anche le procedure di valutazione della capacità di reazione e di risposta del sistema devono saper procedere velocemente per rendersi pienamente conto dell'enorme impatto esercitato sulla didattica universitaria tradizionale dal Covid-19. La risposta immediata del sistema universitario italiano è stata quella di assumere come obiettivo prioritario la sicurezza degli studenti e del personale docente, tecnico-amministrativo e bibliotecario<sup>8</sup>. E poi, in conseguenza, le università hanno cercato di far fronte ai problemi organizzativi suscitati dal passaggio brusco e complessivo a una didattica da svolgere quasi esclusivamente online, ad eccezione – ove possibile – per le matricole allo scopo di accompagnarle meglio nel loro processo d'inserimento nella formazione universitaria e in una didattica di terzo livello, molto differente da quella sperimentata nella scuola secondaria superiore.

La rispondenza dei programmi d'insegnamento alle esigenze di un mondo in rapida evoluzione, alle nuove conoscenze che nascono sulle frontiere di più discipline, alle attese degli studenti e delle loro famiglie, al necessario aggiornamento dei docenti e alla loro cura nel mantenere attivo il legame tra didattica e ricerca sono tutti momenti di confronto per un'attenta e intelligente verifica.

---

<sup>8</sup> Ministero dell'Università e della Ricerca, *Il post "lockdown" e le nuove Fasi 2 e 3 per il sistema della formazione superiore e della ricerca*, Allegato a nota del 4 maggio 2020 prot. n. 798.

Sono, queste, prospettive che non possono essere tralasciate ma che richiedono nuove strategie per la loro attuazione. Su questi processi innovativi, però, ha impattato violentemente il Covid-19. Anche se molte università avevano già sviluppato esperienze di didattica digitale sia per l'insegnamento in forme miste (*blended*) sia per corsi di studio o curricula da svolgere integralmente in modalità telematica, tale sviluppo era rimasto legato soprattutto alle competenze e alle iniziative assunte di buon grado da docenti favorevoli all'adozione degli strumenti telematici per effettuare una didattica a distanza.

L'emergenza suscitata dal Covid-19 ha imposto drasticamente alla maggior parte dei docenti universitari l'uso di tali strumenti, sovente senza un'efficace preparazione alle nuove responsabilità derivanti dalla mediazione che l'insegnante deve intrattenere tra il sapere di cui è depositario e l'apprendimento degli studenti. Da un punto di vista pedagogico, per quanto riguarda gli studenti è subito apparso evidente che l'insegnamento a distanza richiede una maggiore autonomia nell'apprendimento e la capacità di assumere il controllo della propria formazione. Se da un lato, nella situazione pandemica, esso ha rappresentato momenti fissi d'impegno e d'incontro, sia pure virtuale, con la comunità universitaria di appartenenza in giornate altrimenti racchiuse nell'esclusiva dimensione casalinga e potenzialmente sottoposte a un crescente senso d'isolamento e a pensieri o atteggiamenti emotivamente prossimi all'ansia e alla depressione, dall'altro non ha compensato a sufficienza l'assenza del rapporto umano col docente caratteristico delle lezioni in presenza e l'assenza della dimensione di una vera socialità nell'interazione con i compagni causati dall'impersonalità del mezzo tecnologico.

La creazione di piattaforme dedicate efficaci ed efficienti non solo in grado di soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti sia in ingresso che *in itinere* ma anche di permettere l'integrazione comunitaria tra i discenti e la dimensione interuniversitaria dei corsi virtuali si dimostra sempre più un obiettivo costoso. Inoltre, la preparazione dei corsi online da parte dei docenti richiede, sul medio e lungo periodo, capacità, competenze e impegno perfino superiori a quelli impiegati per le lezioni svolte in aula. Il divario nelle competenze digitali, nell'uso degli strumenti informatici, nell'utilizzazione critica della rete, nel trattamento dei materiali e dei dati disponibili si è rivelato come un'altra condizione di forte impatto da dover tenere in conto. La "rivoluzione immediata" provocata nell'insegnamento e nell'apprendimento universitari dalla crisi Covid-19 ha condotto, dunque, a una grande varietà di opinioni e di esperienze vissute da studenti e professori, come hanno documentato le prime indagini effettuate per rilevare e monitorare gli esiti occorsi<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Per il contesto italiano, si veda ad es. l'indagine svolta dall'Università degli Studi di Modena e Reggio, di cui si trova un'interessante analisi in S. Colombini, G. Piscitelli e M. Russo, *Sulla didattica a distanza ascoltiamo gli studenti*, La Voce.info, 16.08.2020, <https://www.lavoce.info/archives/68930/sulla-didattica-a-distanza-ascoltiamo-gli-studenti/>; cfr. anche, sempre per il contesto universitario italiano, G. Tagliati, *Analisi della Didattica a distanza durante la pandemia di Covid-19 e valutazione della soddisfazione degli studenti*, tesi magistrale in Ingegneria gestionale, Politecnico di Torino, a.a. 2019-2020, con una



Anche sotto questo profilo, oltre ad altri legati al possesso delle dotazioni strumentali, all'utilizzazione dei servizi universitari di supporto e ai processi di socializzazione che l'apprendimento per via telematica nell'isolamento delle proprie case sembra avere compromesso, possono introdursi rilevanti disuguaglianze di natura culturale e socio-economica tra gli studenti caratterizzandone le possibilità o meno di successo. Pertanto, una conseguenza del Covid-19 è anche quella di rendere sempre più urgente l'impegno delle scienze dell'educazione specializzate nelle ricerche sull'apprendimento, molto attive nella loro applicazione agli ambiti della scuola primaria e secondaria, a rivolgere l'attenzione – finora non così frequente – verso i requisiti e i risvolti pedagogici propri dell'utilizzazione delle tecnologie digitali nella didattica universitaria.

A questo proposito non si può dimenticare il corposo numero speciale del *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* pubblicato a fine 2014 e dedicato alle didattiche digitali. Nel suo editoriale Gaetano Domenici pone in evidenza «il rilievo che le rivoluzioni di ogni tipo hanno avuto e hanno nei progetti di formazione delle nuove generazioni, particolarmente nel mondo occidentale» così da rendere evidente come «le stagioni più feconde della riflessione e dell'azione educativa abbiano coinciso spesso, storicamente, [...] con i periodi immediatamente successivi ai grandi processi rivoluzionari»<sup>10</sup>. L'Autore attribuisce alla rivoluzione informatica e telematica degli Anni Ottanta e Novanta del secolo scorso e alla pesantissima crisi finanziaria mondiale iniziata nel 2008 la diffusione progressiva dell'apprendimento centrato su pratiche di rete e sull'uso del web in contesti formativi formali e non formali, ma poco o niente nei contesti della scuola e dell'università sottolineando, invece la necessità per gli atenei di attrezzarsi adeguatamente per una qualificazione dell'attività didattica anche in questo nuovo campo e secondo metodologie e sperimentazioni innovative.

Appare ormai del tutto evidente che la diffusione in poche settimane di un virus di circa 50-200 nanometri ha cambiato la faccia del nostro pianeta, con una velocità di diffusione tale da aver indotto l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) a proclamare il 20 gennaio 2020 lo stato di *Public Health Emergency International Concern* («un'emergenza sanitaria pubblica d'interesse internazionale»). Ormai gli studiosi (medici, sociologi, psicologi, filosofi) convengono sul fatto che ci si trovi di fronte a una vera e propria rivoluzione, capace di innescare cambiamenti radicali<sup>11</sup>, atualizzando alla data odierna gli orizzonti già prospettati da Domenici. Nella sua comunicazione al *World Eco-*

---

buona bibliografia e sitografia. Un'utile sintesi dell'esperienza europea in Young European Research Universities, *The World of Higher Education after Covid-19*, YERUN, Brussels 2020. Numerosi sono gli studi sul tema pubblicati in ambito anglosassone, com'è facile verificare da una ricerca in rete.

<sup>10</sup> G. Domenici, *Tecnologie digitali, successo formativo e qualificazione della didattica. Editoriale*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 10, dicembre 2014, Milano, LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

<sup>11</sup> Cfr. ad. es il saggio di S. Maffettone, *Il quarto shock. Come un virus ha cambiato il mondo*, LUISS University Press, Roma 2020.

*nomie Forum* nel luglio 2020 Kenneth Rogoff, professore di Economia a Harvard, con una convinzione superiore a quella espressa dalla Commissione Europea che pure invitava a un ottimismo responsabile, ha cercato d'interpretare gli effetti del Covid-19 sulle università americane e sull'insegnamento terziario, anche da lui ritenuti rivoluzionari e con ripercussioni di medio e lungo periodo, chiedendosi se la pandemia avrebbe finalmente innescato quella rivoluzione tecnologica dell'insegnamento superiore che giudicava necessaria ormai da lungo tempo – ciò, dopoché il *lockdown* e i confinamenti improvvisi e prolungati imposti dalla lotta contro il virus avevano obbligato le università a ribaltarsi sulla teledidattica dall'oggi all'indomani.

Evidenziando la rilevanza delle interazioni fra professori e studenti sia nella didattica in presenza sia nella didattica a distanza e le difficoltà nonché le resistenze suscitate tra studenti e docenti da una rivoluzione imposta con brutale immediatezza, Rogoff indicava anche il bivio in cui si troveranno le università nel periodo post-pandemico nella scelta tra insegnamento in presenza e insegnamento a distanza dopo avere fronteggiato – e per molti versi subito – l'emergenza provocata nell'insegnamento universitario dalla crisi pandemica. Sottolineava, pertanto, che dominare al meglio le risorse tecnologiche costituisce, nel campo dell'apprendimento, una sfida di alto livello: «Higher education endows students with an array of important life skills and understanding, helps them to lead richer and fuller lives, and, one hopes, makes them better citizens. But it is far from obvious that all of higher education's different aspects, including skills acquisition and social and intellectual development, need to be bundled together in the way they are now. Students need to gather, but not necessarily all the time». A suo avviso, lo sviluppo della didattica digitale di alta qualità, in grado di soddisfare le attese degli studenti non meno delle lezioni in presenza, potrebbe giocare un ruolo determinante nell'allargare ulteriormente l'accesso all'alta formazione, combattendo le disuguaglianze e rendendo la società più giusta e produttiva: «The Covid-19 crisis is likely to bring about further rapid and far-reaching shifts in the economic ground beneath us. But we need not view these changes with dread if the pandemic also propels a transition to better and more universal higher education»<sup>12</sup>.

Sembra importante richiamare qui la linea responsabile di un saggio equilibrio tra «gli esagerati entusiasmi con eccessive fughe in avanti da una parte, e le resistenze al cambiamento dell'apparato e della non diffusa competenza dei docenti, dall'altra». Infatti, se occorre tener presente la necessità di salvaguardare anche nella didattica a distanza quel rapporto personale tra studente e docente che favorisce «la chiarificazione continua delle questioni concettuali problematiche che altrimenti possono diventare in un primo momento ostacoli didattici e cognitivi, poi, emotivi e affettivi», altrettanto bisogna tenere in conto la capacità degli insegnanti di adeguare alle caratteristiche cognitive e motiva-

<sup>12</sup> In: World Economic Forum, *Agenda. An economist explains how Covid-19 impact universities*, <https://www.weforum.org/agenda/2020/07/will-universities-learn-from-lockdowns/>

zionali dei singoli studenti la propria proposta formativa, culturale e didattica<sup>13</sup>.

Si apre, qui, un altro capitolo. Infatti, in quasi tutti i paesi europei, l'investimento sulla formazione dei docenti universitari costituisce da tempo una scelta strategica, strettamente connessa con l'innalzamento della qualità della didattica. Si tratta di sostenere il passaggio dal modello *teacher-centred*, di stampo tradizionale, al modello *student-centred learning, teaching and assessment*, che comporta lo sviluppo di una nuova ed elevata professionalità innestandola sulla capacità di una profonda e attualizzante riflessione del docente, che egli deve condurre nei riguardi della propria attività didattica. Il riferimento teorico, sviluppatosi in ambito anglosassone, è quello del "professionista riflessivo"<sup>14</sup>. Soprattutto nel contesto attuale, che provoca a rimettere in causa certezze e abitudini consolidate, il docente dovrebbe sapersi interrogare «su molteplici dimensioni: questioni riguardanti gli obiettivi formativi e culturali del corso, il suo rapporto con gli studenti, la conoscenza della disciplina insegnata, la programmazione e l'organizzazione delle attività didattiche»<sup>15</sup>. Anche nella didattica universitaria è necessaria un'attenzione alle modalità di sviluppo dei processi cognitivi individuali e di gruppo, con una nuova attenzione rivolta a quelli che si possono conseguire con la didattica digitale.

Vi sono paesi europei come la Svezia, la Norvegia, i Paesi Bassi, il Regno Unito e altri come la Nuova Zelanda in cui è richiesto il superamento di una specifica prova didattica per conseguire il massimo livello della docenza universitaria. In quest'ottica, può apparire paradossale che in Italia, allo stato attuale, dai requisiti per il conseguimento dell'abilitazione scientifica nazionale all'insegnamento universitario sia stata eliminata la prova didattica<sup>16</sup>, che invece era prescritta dalla precedente normativa per il reclutamento dei professori associati, primo gradino della docenza universitaria.

In vari paesi europei, pertanto, si sono venute costituendo associazioni di docenti universitari di carattere disciplinare o trasversale per dibattere e scambiare contenuti e metodi di una didattica universitaria di carattere innovativo e multidisciplinare mentre si sono moltiplicate le ricerche e i convegni internazionali sull'insegnamento universitario. È sicuramente in base a queste esperienze che nel suo documento di fine settembre 2020 relativo alla programmazione strategica per il completamento della *European Educational*

---

<sup>13</sup> Le citazioni sono da G. Domenici, *Tecnologie digitali*, cit., pp. 16-17.

<sup>14</sup> Vedi ad es. L. Benade, *Teacher's Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first century*, in *Open Review of Educational Research*, 2, 2015, pp. 42-50; M. Crotti, *La riflessività nella formazione alla professione docente*, in *Edetania*, 52, dicembre 2017, pp. 85-106; E. Nuijss, S. Sava, *La competenza riflessiva dei professionisti nell'educazione degli adulti nelle politiche di educazione degli adulti*, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 18, n. 3, 2018, pp. 237-249.

<sup>15</sup> G. Errico, *Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano*, in «*Rivista Scuola IaD*», n. 13/14, 2017, <http://rivista.scuolaiaid.it/primopiano/miglioramento-della-didattica-universitaria-e-valutazione-della-qualita-politiche-ed-esperienze-nel-contesto-italiano>

<sup>16</sup> Riferimenti normativi: Legge 240/2010, art. 16 e DM 76/2012.

*Area*, la Commissione europea ha annunciato il suo progetto di lanciare e potenziare, nell'ambito del nuovo Programma Erasmus 2021, delle *Erasmus Teacher Academies* per creare delle reti di docenti europei in grado di offrire, a docenti e studenti, opportunità di conoscenze, di approfondimento e di confronto su temi pedagogici. La Commissione si propone di sostenere queste Accademie con appropriati finanziamenti, segnalando in particolare, fra gli obiettivi e le abilità da promuovere, l'apertura al dialogo con la società, la formazione allo sviluppo sostenibile e l'insegnamento in classi multilinguistiche. La previsione è quella di raggiungere il numero di venticinque Accademie entro il 2025<sup>17</sup>.

Se è innegabile che senza il concorso attivo dei docenti e degli staff tecnico-amministrativi, che concorrono alla funzionalità delle strutture didattiche, non è possibile favorire il successo generalizzato dell'apprendimento degli studenti confinati nelle loro case e messi di fronte alla loro strumentazione informatica come precipuo strumento di dialogo e di partecipazione, va anche ricordato l'impatto immediatamente negativo esercitato da Covid-19 sulla mobilità di studenti e docenti coinvolti nel processo d'internazionalizzazione della didattica. Le università sono, infatti, le istituzioni educative che più di ogni altra si sono aperte alla mobilità di studenti e docenti rafforzando le basi e le condizioni per una cooperazione didattica internazionale strutturata. I due strumenti basilari di questo processo di medio e lungo periodo sono stati, com'è noto, il processo di Bologna e i programmi Erasmus nelle loro successive configurazioni. Non a caso la presidente della Commissione europea Ursula von der Leyen nel suo discorso programmatico si è dichiarata d'accordo con il Parlamento europeo nella volontà di triplicare i finanziamenti riservati all'Erasmus nei prossimi bilanci comunitari.

I programmi europei di scambio di docenti e studenti fra istituzioni universitarie partecipanti ai programmi *Erasmus Plus* ed *Erasmus Mundus* hanno comportato situazioni ed esperienze didattiche plurali, flessibili e convalidate, hanno favorito approcci innovativi e multidisciplinari nella formazione delle competenze, hanno coltivato le forme del pensiero critico e responsabile, hanno raggiunto e coinvolto un gran numero di *stakeholders* estendendo i loro effetti a tutta la società civile fino a creare l'immagine transnazionale dello "studente erasmus", oggi esponente generazionale di una significativa resilienza ai sovranismi e ai populismi emergenti: studenti "europei" e "internazionali", in una

<sup>17</sup> «The Erasmus Teacher Academies [...] will create projects that aim to improve the quality of initial teacher education – the support for teachers in their early years in the profession – and they will explore effective ways to keep teachers' professional competences developing throughout their careers. The Academies will support the development of innovative practices, such as the effective use of digital tools for online learning, education for a sustainable environment, teaching in multilingual classrooms, or creating inclusive schools. Moreover, they will help teachers learn by attending joint courses, modules or mobility opportunities, and by learning with peers in professional communities» (*Erasmus+ Teacher Academies: new funded action for teachers and teachers educators*, in: *School Education Gateway. Europe's online platform for school education*, <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/erasmus-teacher-academies.htm>)

quasi riedizione dei *clerici vagantes*, pellegrini della conoscenza e del sapere di università in università, che vivacizzarono al pari dei maestri di fama e di richiamo le istituzioni universitarie dell'Europa tardo-medievale e umanistica – istituzioni allora ancora giovanissime, uniche e tipiche, che nell'età moderna hanno configurato e promosso la fisionomia culturale, scientifica e didattica specifica dell'Europa elevandosi, nella contemporaneità, a modello universale.

Oggi, tutte le ricerche a carattere nazionale e internazionale convergono sugli effetti positivi di poter studiare all'estero: la mobilità transnazionale ai fini dell'apprendimento, oltre alla sua valenza formativa sociale, politica e culturale, è associata economicamente alla mobilità futura, a retribuzioni più elevate e alla riduzione del rischio di disoccupazione.

Non si può, quindi, trascurare la nuova creazione tra il 2019 e il 2020, per impulso e finanziamento della Commissione Europea (con cinque milioni di euro per ogni istituzione) di quarantuno Università Europee, frutto dell'alleanza tra un certo numero di istituzioni nazionali di alta formazione, cui è stato dato come obiettivo la creazione di *campus* "europei" con l'offerta di corsi misti comuni e di unità didattiche integrate nei programmi formativi di tutte le università aderenti. Le Università Europee mirano anche a sostenere ulteriormente l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, offrendo ai discenti di tutte le età l'opportunità di ottenere micro-credenziali dopo il completamento di corsi o moduli di breve durata. Alla creazione di queste Università europee, che rilasceranno un titolo universitario europeo, hanno concorso ventitré università italiane, tra nord e sud del paese. È ferma convinzione della Commissione che la crisi Covid-19 abbia dimostrato che una più profonda cooperazione attraverso le frontiere, le discipline e le culture sia l'unico modo per riprendersi dalla crisi e rafforzare la resilienza europea arricchendo la progettazione universitaria con la previsione di costruire campus interuniversitari virtuali.

Nella prospettiva del raggiungimento dell'*European Educational Area*, che dovrà per l'appunto giungere a compimento nel 2025, si fa sempre più evidente il fatto che l'Unione Europea consideri il potenziamento della cooperazione europea in ambito universitario e il suo innalzamento a livelli di eccellenza come un indiscutibile strumento di *soft power* per l'affermazione, il consolidamento, la leadership e la competitività dell'Europa, della libertà e della democrazia. Mi chiedo se anche in Italia vi sia tra gli attori e i decisori politici e nella pubblica opinione un simile convincimento sul ruolo strategico delle università per la crescita e lo sviluppo del nostro paese e per il rafforzamento della sua presenza in Europa e nel mondo. Guardando all'investimento dell'Italia in formazione e ricerca sembrerebbe lecito dubitarne<sup>18</sup>.

Infine, vorrei ricordare un settore importante per l'innovazione e lo sviluppo della didattica universitaria, dove la modalità digitale deve ancora affermare

---

<sup>18</sup> Sul tema v.i dati e i rilievi assai critici della *Relazione di monitoraggio del settore istruzione e formazione 2019. Italia*, Commissione Europea, Lussemburgo 2019 [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf)

tutte le sue potenzialità: quello legato al *lifelong learning* e all'apprendimento permanente. Non è possibile, infatti, seguire ragionevolmente la stessa metodologia didattica, erogare gli stessi contenuti didattici e chiedere le stesse modalità e gli stessi tempi di apprendimento, che caratterizzano l'insegnamento rivolto ai giovani studenti, a coloro che tornano o arrivano *ex novo* in università per completare e aggiornare le loro conoscenze e le loro competenze provenendo da ambiti ed esperienze lavorative differenziate, da titoli universitari mutati nel tempo e con esperienze di vita differenti legate all'anagrafe. Nel settore del *lifelong learning* la stessa Unione Europea, pur individuandolo come strategico, ammette nei suoi documenti programmatici che mancano profili sperimentati ed efficaci di docenti preparati a promuovere e sostenere curricula in grado di certificare competenze integrate e convalidate anche da un sistema di micro-credenziali mentre le Università stesse dedicano solo un'attenzione parziale a questo grande potenziale di "studenti di ritorno", così importante – però – per accrescere la qualificazione professionale e lavorativa e risvegliare il senso critico e l'adesione consapevole a forme d'integrazione sociale e cittadinanza attiva: «A focus on adult learning is, therefore, vital for Europe to overcome economic challenges it is currently facing, as well respond to the demand for new skills and sustained productivity in an increasingly digitalised world economy»<sup>19</sup>. Pertanto: «An appropriate didactical environment is welcomed but unfortunately not enough, as it has to be supported by a strong political will to create suitable institutional structures»<sup>20</sup>. In Italia, nel 2018, la percentuale di 30-34enni con un livello d'istruzione terziaria era la seconda più bassa dell'UE (26,9 %), ben al di sotto della media UE del 39,9 %. Il 38,3 % degli adulti italiani fra i 25 e i 64 anni possedeva al massimo un titolo di istruzione secondaria di primo grado, rispetto alla media UE del 21,9 % e solo l'8,1 % degli adulti fra i 25 e i 64 anni aveva avuto un'esperienza di apprendimento recente rispetto alla media UE dell'11,1 %. Il tasso di partecipazione degli adulti scarsamente qualificati alla formazione si attestava su un preoccupante 2%<sup>21</sup>. Va notato che, in quest'ambito, il potenziale delle tecnologie digitali per migliorare le pratiche educative è particolarmente limitato rispetto alle sfide che i sistemi d'istruzione superiore stanno affrontando.

Se tali sono i giudizi della Commissione Europea, a malincuore essa ha dovuto rilevare nel suo *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*<sup>22</sup> che,

<sup>19</sup> Cfr. [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en)

<sup>20</sup> E. Nuissl, S. Sava, *La competenza riflessiva*, cit., p. 238.

<sup>21</sup> "Preoccupante" è la definizione adottata anche nella *Relazione di monitoraggio* (cit.) della Commissione Europea per la sua correlazione con la mancata corrispondenza tra il numero di posti di lavoro che richiedono basse qualifiche (2,5 milioni nel 2017) e il numero di adulti scarsamente qualificati (oltre 12 milioni), v. p. 11.

<sup>22</sup> Commissione Europea, *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, Brussels, 30.9. 2020, COM (2020) 624 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>. La Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo mette ben in luce l'impatto, le conseguenze, i

durante la crisi Covid-19 e il conseguente uso diffuso delle pratiche di apprendimento digitale, le istituzioni che si occupavano di formazione degli adulti hanno assistito all'abbandono di un gran numero di studenti, in alcuni casi fino a tre quarti del gruppo dei discenti, sia per problemi legati al livello di alfabetizzazione informatica dei singoli, sia per la mancanza di attrezzature e dotazioni idonee, sia per il mancato aggiornamento delle forme e dei contenuti della didattica, sia infine a causa della presenza fisica richiesta dalle attività di tirocinio. Anche nel settore del *lifelong learning* e dell'educazione degli adulti il Covid-19 ha mostrato tutta la sua violenza nel mettere i sistemi didattici sotto stress. Lo stesso potrebbe dirsi riguardo alle persone con disabilità, che hanno incontrato grandi difficoltà nei riguardi dell'accessibilità della tecnologia e del materiale didattico digitale, della disponibilità di tecnologia assistiva, del sostegno tecnico fornito dalle strutture e delle competenze degli insegnanti in materia di disabilità e accessibilità. È indiscutibile, infatti, che nell'ambito cruciale della disabilità la didattica digitale susciti sfide enormi.

Sfide analoghe solleva il raggiungimento degli obiettivi più generali che l'Unione Europea ha scelto di coniugare strettamente con i processi di innovazione da promuovere nell'alta formazione e nella didattica di livello universitario: non solo la qualità dell'insegnamento e delle competenze, la formazione dei docenti e dei tutor, l'autonomia e la partecipazione degli studenti nei processi formativi, di cui si è già trattato, ma anche l'inclusione sociale e l'uguaglianza di genere, le transizioni *green* e digitale e la dimensione geopolitica della formazione universitaria. La resilienza nei confronti della crisi Covid-19 è diventata una sorta di parola d'ordine nelle direttive politiche ed economiche, che stanno contraddistinguendo l'azione dell'Europa nella duplice espressione del Parlamento e della Commissione. Se il ricorso immediato e "rivoluzionario" alle forme della didattica e dell'apprendimento online disposto dalle istituzioni universitarie come risposta emergenziale al dilagare mondiale del virus Covid-19 e alla conseguente adozione di politiche della sicurezza in campus universitari, che riuniscono migliaia di studenti da dover sottoporre agli imperativi del distanziamento sociale, ha impattato duramente nei confronti di una più equilibrata maturazione dei tempi, delle strutture tecnologiche e delle metodologie didattiche resa necessaria dall'improvviso e massiccio ricorso alle modalità dell'apprendimento e dell'insegnamento a distanza, è anche vero che «the radical portability» e «the flexibility of asynchronous eLearning» possono aprire la strada verso un più ampio accesso all'alta formazione<sup>23</sup>, naturalmente a condizione di superare il *digital divide*.

Tuttavia occorre ribadire con forza l'avvertimento di non cadere «nella facile tentazione di normalizzare strategie didattiche ed educative attuate come ri-

---

problemi e le opportunità suscitate dalla crisi Covid-19 sulle tecnologie didattiche e le competenze digitali nei sistemi di istruzione e formazione.

<sup>23</sup> M.P.A. Murphy, *COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy*, in *Contemporary Security Policy*, vol. 41, n.3, 2020, pp. 492-505

sposta all'emergenza pandemica, e quindi per loro natura provvisorie»<sup>24</sup>. Quello che è stato definito come l' "emergency eLearning" e che ha suscitato nelle università il *trend* comune di rispondere alla pandemia con protocolli emergenziali basati sulla rapidissima transizione dalla didattica in classi *face-to-face* a sistemi di apprendimento online, non può trasferirsi *sic et simpliciter* nell'età post-pandemica, che dovrà pur misurarsi con una realtà e una progettualità fondate sul ritorno alla normalità. Un passaggio acritico, senza l'analisi delle conseguenze provocate dalla prevalenza dell'obiettivo della sicurezza su ogni altro e senza il superamento della logica che ne ha caratterizzato le scelte in tempo di necessità, bloccherebbe ogni aperta e imperativa discussione e ricerca indirizzate a una pedagogia veramente libera da vincoli di soggezione.

Come muterà il nostro mondo con il Covid-19 è ancora tutto da scrivere ma il cambiamento, dopo un evento così catastrofico, potrebbe essere radicale. Sappiamo solo che il mondo che abbiamo conosciuto non sarà più lo stesso, che "il dopo non sarà mai più uguale al prima" come vanno ribadendo autorevoli opinionisti, anche se «sotto l'accordo di una premessa di rinnovamento generico» si celano spesso «opzioni opposte e in reciproca tensione»<sup>25</sup>. Se «non c'è dubbio che al cospetto dello scenario tragico che abbiamo sotto gli occhi ci siano forti attese di rinnovamento»<sup>26</sup>, è anche certo che le università saranno chiamate a fare la loro parte concorrendo, per quanto ricade nelle loro finalità istituzionali, alle trasformazioni economiche, sociali e culturali della società contemporanea post-pandemica: ciò, non solo dalle frontiere della ricerca scientifica più avanzata ma anche dal territorio strategico della formazione delle giovani generazioni, che le Università dovranno caratterizzare con la creatività, la pertinenza e l'incisività di una didattica capace di rispondere alle esigenze di tempi nuovi.

<sup>24</sup> F. Zannoni, *La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale*, in *Media Education*, vol. 11, n. 2, 2020, pp. 75-84, p. 77.

<sup>25</sup> S. Maffettone, *Il quarto shock*, cit., p. 127. «Il problema sanitario – scrive l'Autore – è la punta di un iceberg. Sotto si celano problemi ecologici, economici, politici di comportamento (p. 52)

<sup>26</sup> *Ibidem*.





## Per un corretto uso dei dati nella didattica online

*Elisa Giomi*

Mai come oggi tecnologia e comunicazione hanno mostrato di giocare un ruolo fondamentale rispetto a tutti gli ambiti della vita individuale e associata.

Si pensi solo – per dare un piccolo assaggio – che tra gennaio e settembre del 2020 (quindi includendo i mesi del lockdown) il traffico è aumentato giornalmente del 44,4% nella rete fissa e addirittura del 56,4% nella rete mobile. Non esistono periodi storici in cui si è registrato un incremento analogo. Lo certificano i report AgCom, ed è l'effetto di una improvvisa quanto massiccia transizione dall'offline all'online di tutte le attività quotidiane – dal lavoro alla didattica alla “ricreazione” –, dato che persino la socialità è stata praticata in forma mediata.

Questo incremento, che certifica una massiccia sostituzione delle interazioni da remoto rispetto a quelle faccia a faccia, apre dei problemi enormi, se consideriamo che in Italia abbiamo una situazione in cui ancora una famiglia su quattro, soprattutto al sud, non dispone di un accesso internet a banda larga, cioè sufficiente a garantire una connessione funzionale e una trasmissione di dati tali, appunto, da permettere DaD e interazioni più complesse.

Consapevoli di questo, come AgCom, abbiamo acceso subito un faro, monitoriamo costantemente – soprattutto a partire da ottobre – il traffico dati sia su rete fissa che su rete mobile per scongiurare il rischio di “sovraccarichi” che si traducono sostanzialmente in inefficienza, per assicurare che gli eventuali picchi siano gestiti in modo efficace dagli operatori senza determinare rallentamenti e quindi senza compromettere la funzionalità delle molte attività che abbiamo demandato alla rete.

Va poi ricordato come il fabbisogno di connessione – e quindi di comunicazioni tecnologicamente mediate – aumenti per tutte quelle persone che sperimentano disabilità di diverso tipo e che possono determinare il dilatarsi dei tempi di svolgimento delle attività quotidiane quando queste avvengono a distanza, come nel caso della didattica. AgCom ha dunque ritenuto di introdurre – nell'ottica di garantire un accesso più ampio in base ai criteri di equivalenza e parità di trattamento – delle forme di compensazione, come stabilito nella delibera n. 290/21/CONS, recante “Disposizioni in materia di misure riservate a consumatori con disabilità per i servizi di comunicazione elettronica da postazione fissa e mobile”, grazie alla quale si amplia sia la platea degli attuali destinatari delle agevolazioni in materia di servizi di comunicazione elettronica sia la gamma delle offerte agevolate di rete mobile.

Altro profilo della didattica online che mi sembra estremamente importante e mi coinvolge sia come Commissaria AgCom sia come studiosa e come ricer-

catrice è quello dei dati e della proprietà dei dati. Noi ci siamo trovati improvvisamente a marzo a dover svolgere la didattica a distanza; a dover utilizzare piattaforme per connessioni, webinar e conferenze e quant'altro. È stato automatico rivolgersi alle cosiddette piattaforme proprietarie. In ogni ordine e grado della filiera educativa sono andati diffondendosi strumenti come Google Classroom, Google Meet, Zoom, Skype o Teams. Anche laddove non erano già in uso. È indiscussa l'efficienza di queste piattaforme, così come il loro ruolo di motori di innovazione tecnologica e progresso. Oggi le piattaforme "infrastrutturali", quelle, cioè, che forniscono l'infrastruttura dell'ecosistema digitale, funzionando come gatekeepers che regolano la circolazione, l'elaborazione, la memorizzazione e l'archiviazione dei dati, costituiscono grandi connettori di utenti, aziende, istituzioni pubbliche (J. Van Dijck, M. De Waal, T. Poell, 2018). E lo fanno senza avere rivali: non esistono attori pubblici in grado di svolgere questo ruolo con la stessa efficacia delle imprese private.

Allo stesso tempo, è importante ricordare i termini del dibattito che si agita attorno a questi strumenti e che sostanzialmente è incardinato sullo statuto proprietario delle piattaforme, che fanno riferimento, prevalentemente, al quadro giuridico, normativo, istituzionale e naturalmente anche valoriali degli Stati Uniti. I valori iscritti nell'architettura socio-tecnologica delle piattaforme, nel loro modello di business e nel loro statuto proprietario non necessariamente sono in linea con i valori che invece sorreggono le società europee. La contrapposizione riguarda valori pubblici e interessi privati; bene collettivo e profitto d'impresa. In ballo c'è la necessità di coniugare il ruolo e i benefici apportati da questi grandi players globali con la salvaguardia con quell'insieme di principi, anche costituzionalmente sanciti, che sono il comune denominatore delle democrazie europee. Questo dibattito accompagna tutto lo sviluppo della cornice regolatoria delle piattaforme, ed è noto ai diretti interessati. Bisogna infatti osservare come, nelle loro esternazioni pubbliche, le stesse piattaforme hanno chiesto ai legislatori di intervenire per limitare il loro arbitrio, ovvero il loro rischio di sbagliare, con le conseguenze giuridiche e economiche del caso.

Con la presidenza della Commissione europea di Ursula von der Leyen si è infine assistito ad una "stretta" regolatoria. La pubblicazione, il 15 dicembre 2020, della proposta di Digital Services Act (Legge sui servizi digitali) e Digital Markets Act (Legge sui mercati digitali) hanno inaugurato un'agenda di regolazione del digitale, mentre la Presidente, nel suo "special address" alla Davos Agenda 2021, ha invitato gli stessi USA ad unirsi in questo cammino: "dobbiamo contenere il potere immenso delle grandi compagnie digitali. Significa che ciò che è illegale offline dev'esserlo anche online. Vogliamo che le piattaforme digitali siano trasparenti sugli algoritmi e sia definita chiaramente la loro responsabilità su come selezionano e diffondono contenuti". Proprio trasparenza e responsabilità sono al centro della proposta normativa del Digital Services Act che mira ad aggiornare ed uniformare la disciplina degli intermediari di servizi digitali, ad oggi costituito principalmente dalla Direttiva 2000/31/CE, sul commercio elettronico.

Il nucleo dell'attuale proposta della Commissione sono proprio i principi già espressi in questa fonte, ma sono anche immaginate una serie di misure proporzionate al ruolo e alle dimensioni dei prestatori, che spaziano da requisiti relativi alle condizioni di servizio a doveri di collaborazione con le autorità nazionali; l'istituzione di sistemi di notifica e azione, reclamo e ricorso nonché di risoluzione extragiudiziale delle controversie; come anche misure contro usi abusivi; obblighi di verifica dei fornitori; regimi di trasparenza della pubblicità e dei sistemi di raccomandazione.



# Università e sostenibilità. Dalle azioni individuali all'impegno di rete

*Gabriella Calvano*

## 1. Dalle Università sostenibili alle Università impegnate per lo sviluppo sostenibile: un'introduzione

L'impegno delle Università per lo sviluppo sostenibile non può di certo dirsi recente<sup>1</sup>. Andando indietro nel tempo, bisogna arrivare al 1990 per ritrovare notizia di un primo incontro internazionale tra differenti Università per ragionare di sostenibilità. A Talloires, ventidue rettori di diversi Paesi del mondo decisero di riunirsi per discutere in merito a come le istituzioni universitarie potessero contribuire ad una migliore comprensione di ciò che nel mondo stava accadendo, soprattutto in termini ambientali, ma l'intento era anche quello di evidenziare come fosse arrivato il momento giusto per le Università di diventare parte attiva nell'individuazione dei problemi globali, sempre più evidenti e complessi, e nell'elaborazione delle loro possibili soluzioni<sup>2</sup>.

Dalla Conferenza di Talloires ad oggi sono passati più di trent'anni. Molti passi in avanti in termini di impegno delle Università per la sostenibilità sono evidentemente stati compiuti. Una cosa è rimasta quasi immutata però: l'idea che un Ateneo sostenibile sia per gran parte da ricondurre a un green campus, ad una Università che si impegna evidentemente per ridurre gli sprechi e gli impatti ambientali prodotti nelle sue sedi, che è attenta a come le risorse vengono acquistate e gestite... È il motivo per il quale, negli anni, molte Università hanno preso provvedimenti per migliorare le prestazioni ambientali delle loro strutture e delle loro sedi ed edifici.

Da qualche tempo si assiste anche ad una nuova attenzione degli Atenei: la sostenibilità è sempre più (giustamente) percepita e pensata come una questione sistemica e, quindi, serve fare in modo che l'intero sistema-università diventi sostenibile, non solo strutture e sedi. Affinché ciò accada, è fondamentale fare in modo che le persone condividano la cultura della sostenibilità e che sappiano renderla nel concreto, nel quotidiano della vita universitaria: governance, gestione dei processi, attività educative...

È quella del rapporto tra educazione e sostenibilità una questione sulla quale

---

<sup>1</sup> W. FORNASE, M. SALOMONE, *Formazione e sostenibilità. Responsabilità sociale e culturale all'università*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 172-173.

<sup>2</sup> G. CALVANO, *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*, Aracne, Roma 2017, pp. 28-29.

a livello universitario ci si interroga non poco<sup>3</sup>, soprattutto da quando ci si è resi conto che educare *per* la sostenibilità ha un significato diverso e richiede azioni, metodi, attenzioni differenti rispetto all'educare *alla* sostenibilità<sup>4</sup>: non dunque solo attenzione ai contenuti e ai temi dell'Agenda 2030, da inserire nei corsi o negli insegnamenti esistenti, ma ripensare in modo complesso e sistemico i curricula affinché siano di supporto non solo al conoscere per comprendere il mondo e le questioni della sostenibilità ma, anche e soprattutto, al conoscere per agire e trasformare la realtà, locale e globale; curricula basati e che rispondano ai principi della sostenibilità (giustizia, solidarietà, cooperazione...)<sup>5</sup>. Per questo la competenza assume un grande valore e rappresenta una grande opportunità nella formazione dei giovani e dei futuri leader, politici, decisori, amministratori, insegnanti<sup>6</sup>: non solo ciò che conosco mi aiuta a vivere in questo tempo storico, ma sapere come comportarmi diviene evidentemente un supporto fondamentale nel fare delle scelte, nel prendere decisioni informate. Alle Università il compito, e l'opportunità, di adottare metodi partecipativi e approcci *place based* e *community centered*. All'Università il compito, e l'opportunità, di dare concretezza al bisogno di andare oltre la separazione delle discipline e di costruire l'unitarietà del sapere<sup>7</sup>, di rendere visibile quella interdisciplinarietà tanto invocata ma poco praticata. All'Università il compito, e l'opportunità, di recuperare il suo ruolo e la sua funzione educativa e civica, in virtù dei quali le istituzioni universitarie "si fanno carico" anche di formare cittadini attivi e consapevoli, oltre che professionisti competenti e preparati.

È proprio attraverso i processi educativi implementati che le Università possono passare da essere Atenei sostenibili a essere Atenei impegnati per lo sviluppo sostenibile, laddove il termine impegno non rimanda solo all'idea della cura, dell'attenzione per ciò che si ritiene necessario fare, ma ci invita alla costanza dell'azione; un impegno che si fa responsabilità continua verso le comunità a cui si appartiene e che "appartengono" alla comunità accademica e territoriale, locale e globale, scientifica e studentesca, con uno sguardo attento anche alle loro fragilità. Le Università impegnate per lo sviluppo sostenibile fanno di avere un ruolo determinante nel far sì che le comunità di riferimento si incammino su un sentiero di sostenibilità autentica e reale e diventino, in questo modo, fucina di innovazione sostenibile per il territorio e per il Paese.

---

<sup>3</sup> P. JONES et al., *Sustainability Education. Perspectives and practice across Higher Education*, Earthscan, London 2010.

<sup>4</sup> S. STERLING, *Educazione Sostenibile*, Anima Mundi, Cesena 2006.

<sup>5</sup> A. ANTONELLI et al., *Educazione universitaria per la sostenibilità*, in CRUI, «Le Università per la Sostenibilità», Forum Edizioni, Udine 2019, pp. 207-239.

<sup>6</sup> M. BARTH et al., *Developing key competences for sustainable development in higher education*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», n. 8, 2007, pp. 416-430.

<sup>7</sup> E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

## 2. Essere Rete per aver cura del Paese. L'impegno degli Atenei Italiani attraverso la RUS

Fin dalla Conferenza dei Rettori di Talloires, le Università hanno riconosciuto non solo la necessità che il loro ruolo fosse ben definito e sempre pronto a rispondere alle necessità emergenti, attraverso un percorso costante di riflessione in un mondo evidentemente in continua trasformazione, ma anche il bisogno di creare reti, tra discipline, tra istituzioni, tra territori e tra Università stesse: questo avrebbe garantito una maggiore efficacia e un maggiore impatto delle azioni e delle politiche implementate. A Talloires si creò il primo *network* globale di Atenei impegnato specificatamente per lo sviluppo sostenibile<sup>8</sup> e ad esso ne sono seguiti altri, di carattere quasi sempre transnazionale, con obiettivi e finalità simili al primo<sup>9</sup>.

Perseguire assieme e in rete politiche di sostenibilità è all'origine di indubbi vantaggi per le Università che decidono di implementare percorsi comuni in quanto possono, con maggior efficacia<sup>10</sup>:

- promuovere nuove politiche nazionali di sostenibilità, che sono fondamentalmente politiche di crescita sostenibile per favorire progetti e processi orientati all'economia circolare;
- incentivare lo sviluppo di una collaborazione tra università e città, diffondendo innovazione sociale sul territorio e fornendo stimoli culturali per l'intero sistema Paese;
- condividere azioni comuni e buone pratiche, semplificando il percorso per tutti gli Atenei e gli enti di ricerca e formazione;
- promuovere iniziative di dialogo con gli attori economici attraverso i *technology transfer office*, servizi di incubatori e *spin-off*.

La consapevolezza che fare ed essere rete può generare maggiore impatto all'impegno profuso dalle istituzioni universitarie in materia di sviluppo sostenibile, che una cultura diffusa sui temi e le questioni della sostenibilità non è ancora condizione comune, che serve una maggiore condivisione delle pratiche efficaci, che è necessaria una maggiore sollecitudine nella promozione dei *Sustainable Development Goals*<sup>11</sup> hanno portato gli Atenei italiani a promuovere e ad attivarsi per la nascita della RUS – Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile, la prima esperienza di coordinamento tra Atenei del Paese attenti ai temi della sostenibilità e della responsabilità sociale.

<sup>8</sup> W. FORNASE, M. SALOMONE, cit., pp. 171-173.

<sup>9</sup> G. CALVANO, cit., pp. 28 – 40.

<sup>10</sup> P. LOMBARDI, *Il ruolo della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile nell'attuazione dell'Agenda 2030*, in M. Arnaboldi, G. Azzone, E. Periti (a cura di), «Università sostenibili. Progetti e azioni per Campus attenti all'ambiente», il Mulino, Bologna 2019, p. 114.

<sup>11</sup> United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Ultima consultazione 22 febbraio 2020/12 marzo 2021.



### 2.1. Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile: processo storico e finalità

La RUS è stata istituita ufficialmente nell'ambito della Conferenza dei Rettori (CRUI) nel luglio del 2015, dopo un processo di incubazione iniziato nel novembre del 2013 in occasione della rassegna riminese di Ecomondo e proseguito prima nel marzo del 2014 a Bologna, ad opera di un Comitato promotore composto da sette Università, e poi a Expo Milano con il lancio della stessa Rete nel settembre del 2015. L'iter è continuato con la definizione dell'accordo di Rete in CRUI nel luglio del 2016, a cui sono seguiti, due mesi dopo, la costituzione di un Comitato di Coordinamento nazionale e la sottoscrizione dell'accordo da parte di 51 Università aderenti nel giugno del 2017.

Attualmente (dicembre 2020), gli Atenei che aderiscono alla RUS sono 78, distribuiti capillarmente su tutto il territorio nazionale. Alla RUS, a cui partecipano di diritto tutte le Università facenti parte della CRUI, possono aderire altre Università le cui finalità istituzionali risultino coerenti con gli obiettivi della Rete. La sottoscrizione dell'Accordo di Rete rappresenta per ogni Ateneo un impegno pubblico ad orientare le proprie attività istituzionali verso gli obiettivi di sostenibilità integrata e a partecipare attivamente agli obiettivi istituzionali della RUS.

La RUS persegue alcune finalità essenziali ovvero:

- Diffusione della cultura e delle buone pratiche di sostenibilità tra gli Atenei aderenti ma anche sui territori su cui gli stessi Atenei insistono;
- Incremento degli impatti positivi delle singole Università sulla società;
- Rafforzamento della riconoscibilità e del valore dell'esperienza italiana a livello internazionale;
- Promozione dell'Agenda 2030 e dei *Sustainable Development Goals*, contribuendo al loro raggiungimento attraverso la creazione di conoscenza e si soluzioni innovative.

Ad esse si accompagnano i seguenti obiettivi istituzionali<sup>12</sup>:

- Armonizzare le attività istituzionali e migliorare la gestione degli aspetti ambientali e sociali degli aderenti, anche mediante un osservatorio permanente dello stato della sostenibilità degli Atenei e la definizione di un *framework* condiviso e di metriche appropriate per il monitoraggio delle prestazioni ambientali, sociali ed economiche degli Atenei e relativa attività di *benchmarking*;
- Creare una *community* capace di sviluppare/disseminare/trasferire/adattare *best practice* nazionali e internazionali e di rappresentare adeguatamente gli aderenti e la RUS stessa a livello nazionale e internazionale, con una particolare attenzione alle dimensioni di sostenibilità nei *ranking* internazionali e al raggiungimento degli SDGs;
- Promuovere, all'interno della Rete, progetti sperimentati con successo da uno o più aderenti e sviluppare congiuntamente iniziative relative a nuove progettualità nei campi del trasferimento di conoscenze e competenze,

<sup>12</sup> Cfr. <https://reterus.it/obiettivi-e-finalita/>. Ultima consultazione 12 marzo 2021.

- della didattica e dell'attività di conduzione e gestione degli Atenei con un'ottica di apprendimento e contaminazione *multistakeholder* e multidisciplinare;
- Sviluppare la dimensione educativa transdisciplinare dei programmi universitari al fine di contribuire a far crescere la cultura dello sviluppo sostenibile e incidere sull'adozione di corretti stili di vita da parte degli studenti, usando anche nuovi approcci pedagogici e ideando iniziative coinvolgenti e innovative;
  - Formare e aggiornare sui temi dello sviluppo sostenibile il personale (docente, tecnico-amministrativo, collaboratori ed esperti linguistici) di tutti gli Atenei italiani, ed eventualmente i docenti delle scuole di ogni ordine e grado;
  - Sviluppare iniziative di sensibilizzazione e promozione a dimensione locale, nazionale e internazionale, in un'ottica di *stakeholder engagement*;
  - Incrementare le collaborazioni con le istituzioni pubbliche e il mondo delle aziende pubbliche e private per le finalità proprie della RUS, nell'ottica della condivisione della conoscenza e della Terza Missione dell'Università.

## 2.2. RUS: organizzazione, modalità operative, priorità educative

Il modello di *governance* della Rete è particolarmente snello e si costituisce di un Comitato di coordinamento nazionale, attualmente presieduto dal Politecnico di Torino, e dell'Assemblea generale a cui partecipano tutti gli Atenei aderenti. Dalla sua costituzione, la RUS ha attivato partenariati e collaborazioni con istituzioni e società civile aventi i suoi stessi obiettivi. Tra questi ricordiamo le partnership con l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), AIESEC, NEXT – Nuova Economia, il Salone della CSR e dell'innovazione sociale, l'ANDISU, la Conferenza dei Collegi Universitari di Merito. La RUS supporta inoltre le iniziative de: il Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale (GBS), il Club Alpino Italiano, l'Ente Italiano di Normazione (UNI).

Il Comitato di coordinamento ha finalità di indirizzo e di monitoraggio delle attività della RUS. Ha durata triennale ed è composto da un numero di docenti, in rappresentanza di altrettante Università, che può variare da 5 a 11. Uno di questi componenti è nominato dal presidente della CRUI, gli altri sono eletti dall'Assemblea. Per il triennio 2019-2021 le undici Università costituenti il Comitato sono: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Università Ca' Foscari di Venezia, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università degli Studi di Parma, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Università degli Studi di Siena, Università degli Studi di Udine, Politecnico di Bari, Politecnico di Milano, Politecnico di Torino.

L'Assemblea generale è composta dai legali rappresentanti delle Università o dai loro delegati. È presieduta dal Presidente del Comitato di coordinamento ed è convocata una volta all'anno. L'Assemblea ha come compiti specifici: l'ele-

zione dei componenti del Comitato di coordinamento; la verifica dello stato dei lavori realizzati dalla Rete, anche tramite la valutazione dei report di sintesi; la condivisione di quanto elaborato nell'ambito del Comitato di coordinamento nelle proprie Università di appartenenza, anche allo scopo di predisporre nuove ipotesi di lavoro.

La RUS non ha risorse proprie e quanto da essa attuato è possibile soltanto grazie alle risorse che ogni singolo Ateneo decide di mettere a disposizione o con le risorse dei referenti della Rete, del personale delle Università che partecipa alle attività comuni, delle risorse strumentali che gli Atenei coinvolti decidono di destinare ai diversi progetti.

La necessità di rispondere a esigenze di Ateneo legate a temi specifici considerati trasversali e prioritari ha portato alla creazione di sette Gruppi di Lavoro (Cambiamenti Climatici, Cibo, Educazione, Energia, Inclusione e Giustizia Sociale, Mobilità, Risorse e Rifiuti), che incrociano alcuni tra i più cruciali Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

La centralità delle questioni educative è stata riconosciuta dalla Rete fin dalla Sua nascita. Per tali ragioni, in occasione del primo Convegno RUS, tenutosi nel luglio del 2017 all'Università Ca' Foscari, recante il titolo *La didattica per lo sviluppo sostenibile negli atenei italiani*, è stato istituito il Gruppo di Lavoro Educazione.

Il Gruppo di Lavoro Educazione si concentra sulle diverse modalità di educazione allo sviluppo sostenibile, evidenziando buone pratiche e proponendo nuovi approcci per assicurare che tutti gli studenti universitari conoscano l'Agenda 2030 e i principi dello sviluppo sostenibile, anche in relazione al proprio campo di studio. Esso persegue tre macro-obiettivi:

1. Operare affinché l'educazione per lo sviluppo sostenibile divenga parte integrante di un'educazione di qualità, facendo in modo che tutti gli Atenei della Rete promuovano percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali attraverso l'utilizzo di metodi e strumenti in grado di valorizzare e favorire l'apprendimento attivo ed esperienziale, legato al contesto locale con un'attenzione spiccata al legame tra questo e la dimensione globale;
2. Definire una strategia educativa e formativa comunitaria, a partire dalla quale ciascuna Università potrà definirne una propria, legata al proprio contesto;
3. Mettere a disposizione quanto prodotto nell'ambito del Gruppo di Lavoro a tutte le amministrazioni e organizzazioni che decidono di investire in educazione, in quanto strumento e capacitazione necessaria per generare sviluppo sostenibile.

Tra le strategie e priorità del Gruppo di Lavoro si annoverano:

- Promozione dell'utilizzo di un approccio sistemico, inter- e transdisciplinare e trasformativo;
- Costruzione di percorsi di studio che favoriscano lo sviluppo di competenze trasversali, oltre che tecniche e specialistiche;

- Avvio di un percorso di riflessione sui metodi didattici utilizzati;
- Recupero del valore dell'etica, da porsi a fondamento anche della formazione dei docenti universitari;
- Sostegno alla formazione dei docenti della Scuola;
- Apertura al territorio e alle città.

Il principale impegno comune generatosi nell'ambito di questo Gruppo di Lavoro coincide con la definizione della cosiddetta "Lezione Zero", ovvero un corso (online e/o in presenza) interdisciplinare e trasversale relativo allo sviluppo sostenibile e all'Agenda 2030 e destinato a tutti gli studenti universitari di tutti i corsi laurea sia di primo che di secondo livello.

### 3. Imparare a guardare lontano. Provvisorie conclusioni

In un contesto di trasformazioni e cambiamenti rapidi e globali, il ruolo e la responsabilità che le Università hanno per lo sviluppo sostenibile e i *Goal* dell'Agenda 2030 sono sempre più evidenti e profondi.

Gli Atenei rappresentano, per i territori in cui operano e con cui si relazionano, un'opportunità per generare un autentico sviluppo sostenibile. Molte pratiche sono state sviluppate singolarmente da alcune Università del Paese in settori differenti. La RUS rappresenta un'opportunità per le Università di diffondere queste pratiche efficaci, in modo che, adattate, possano creare valore e sostenibilità anche in contesti altri rispetto a quelli nelle quali si sono generate.

Il lavoro della RUS costituisce, inoltre, un supporto crescente per gli Atenei in relazione alla valutazione delle politiche e delle azioni di sostenibilità che ciascuna Università sviluppa, anche in risposta alla crescente importanza che sia il Ministero dell'Università e Ricerca sia l'Agenzia Nazionale per la Valutazione delle Università (ANVUR) stanno dando proprio all'impegno che gli Atenei attuano per generare sviluppo sostenibile.

La Rete RUS, allora, consente alle Università che di essa fanno parte di intraprendere un cammino verso la sostenibilità meno impervio e solitario, capace di svelare mondi e futuri che non siamo ancora capaci di immaginare pienamente ma che sappiamo essere sicuramente carichi di speranza e di opportunità. Per tutti e per ciascuno.

## Bibliografia

- ANTONELLI A., BACHIORRI A., CALVANO G., DE NICTOLIS E., FIORANI G., GIOMMARINI C., IAIONE C., *Educazione universitaria per la sostenibilità*, in CRUI, «Le Università per la Sostenibilità», Forum Edizioni, Udine 2019, pp. 207-239.
- BARTH M., GODEMAN J., RIECKMANN M., STOLTENBERG U., *Developing key competences for sustainable development in higher education*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», n. 8, 2007, pp. 416-430.
- CALVANO G., *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*, Aracne, Roma 2017, pp. 28-29.
- FORNASA W., SALOMONE M., *Formazione e sostenibilità. Responsabilità sociale e culturale all'università*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 172-173.
- JONES P., SELBY D., STERLING S., *Sustainability Education. Perspectives and practice across Higher Education*, Earthscan, London 2010.
- LOMBARDI P., *Il ruolo della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile nell'attuazione dell'Agenda 2030*, in M. Arnaboldi, G. Azzone, E. Periti (a cura di), «Università sostenibili. Progetti e azioni per Campus attenti all'ambiente», il Mulino, Bologna 2019, pp. 113-127.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- STERLING S., *Educazione Sostenibile*, Anima Mundi, Cesena 2006.

PARTE SECONDA  
LA DIDATTICA  
TEORIE E IMPLICAZIONI OPERATIVE



La rinnovata centralità delle evidenze empiriche.  
Per una qualificazione della formazione online a seguito  
dell'emergenza pandemica. Note introduttive.

Valeria Biasi

L'attuale emergenza sanitaria, economica e sociale dovuta al diffondersi della pandemia da Covid-19 ha reso sempre più evidente la rilevanza della ricerca scientifica e della considerazione dei dati scientifici per la sopravvivenza stessa dell'umanità.

Questo può essere ritenuto uno dei pochi portati positivi di un evento così drammatico e allarmante: abbiamo infatti avuto ampia dimostrazione di quanto sia utile, nonché necessario, che le evidenze scientifiche informino le scelte politiche ed economiche, al fine di orientare interventi produttivi in vari ambiti della vita sociale, compreso il sistema educativo-formativo.

Il ricorso al pensiero scientifico è tornato quindi a ricoprire – a dispetto di scelte meramente ideologiche – una posizione centrale nel processo di soluzione dei problemi, compresi quelli sociali, psicologici ed educativi, sempre caratterizzati – come sappiamo – da una forte complessità e mutevolezza legate anche ai contesti storici.

Nel cercare risposte efficaci basate su prove valide e affidabili, occorre prima di tutto osservare, descrivere e documentare il fenomeno che si vuole spiegare e magari poi governare.

Ci vengono qui in soccorso le metodologie empiriche le quali permettono livelli di analisi di complessità crescente che vanno dall'*indagine descrittiva* (con ricorso al *metodo osservativo*), volta a delineare una mappa del fenomeno osservato e classificarne le caratteristiche costitutive; all'*indagine correlazionale*, utile per rintracciare relazioni tra più variabili, per esempio tra un aspetto misurabile di un comportamento e altri fattori e condizioni, metodologia però non adatta a rilevare relazioni di causalità; all'*indagine sperimentale* deputata all'individuazione del peso di co-fattori causali; all'*indagine clinica* centrata sullo studio approfondito anche a livello qualitativo del caso singolo con o senza patologia (studio di caso o *case report*).

Esiste inoltre la possibilità di adottare metodologie plurime che da più fronti studino un fenomeno: si tratta della cosiddetta *indagine mista*, basata sull'adozione di più metodi, sempre naturalmente nel rispetto delle singole procedure. L'applicazione di *metodi qualitativi e quantitativi* (cioè di una *metodologia cosiddetta "mista"*) tende peraltro ad elevare la *generalizzabilità dei risultati ottenuti*.



In sintesi, l'indagine cosiddetta mista, che si avvale cioè sia di metodi qualitativi sia di metodi quantitativi, appare capace di combinare la visione che parte dai dati (induttiva per eccellenza, o "data-driven") alla visione che dipende più strettamente dalla teoria formulata (o "theory-driven"). L'uso di metodologie integrate riscuote attualmente notevole attenzione a livello internazionale: prova ne è anche la recente nascita di riviste internazionali come il "Journal of Mixed Methods Research" e l'"International Journal of Multiple Research Approaches".

Anche in ambito educativo si sottolinea la rilevanza dell'uso di metodologie multiple quali-quantitative messe in pratica per esempio attraverso la raccolta dei dati ed il loro inserimento in categorie qualitative con una strategia di codifica condivisa da più ricercatori o giudici, o con tecniche di codifica assistita computerizzate (vedi i programmi di analisi del contenuto con i *softwares* "Qualitative Data Analysis", tra cui NVIVO). L'insieme concettuale così rilevato, frutto di scelte sempre soggettive ma controllate (in quanto replicabili da altri ricercatori) e non arbitrarie (in quanto condivise da più osservatori indipendenti, e compiute in condizioni di doppia cecità), deve poi essere sottoposto alle tradizionali tecniche quantitative di analisi dei dati.

L'indagine empirica qualitativa (specializzata nella individuazione dei significati) e quella quantitativa (deputata all'individuazione di confronti statistici rigorosi in merito ai fenomeni osservati), applicate allo studio delle variabili affettive e cognitive, grazie alla padronanza delle suddette tecnologie e strumentazioni, offre inoltre un vantaggio epistemico frutto della combinazione dei metodi osservativi, correlazionali, del metodo clinico e del metodo sperimentale: ciò può rappresentare un valore aggiunto crescente nella ricerca educativa, e non solo.

Sottolineiamo poi come l'approccio scientifico comporti il passare da un'iniziale osservazione occasionale alle procedure dell'*osservazione sistematica* per garantire la verificabilità delle ipotesi esplicative del fenomeno osservato.

L'osservazione occasionale di un fenomeno può certo costituire un momento molto proficuo di avvio di riflessione sullo stesso originando anche forme di *insight* utili alla problematizzazione successiva. Come dice la parola, però, si tratta di una occasione, una rilevazione occasionale che deve essere ripetuta e meglio focalizzata per dare avvio a riflessioni sistematiche.

L'osservazione sistematica costituisce infatti un momento delicato ed importante nella raccolta dei dati conoscitivi dalla cui analisi e interpretazione dipenderà la verifica delle ipotesi formulate per la spiegazione del fenomeno allo studio. Tale metodologia si basa sulla ripetizione di osservazioni nel tempo accompagnate dalla loro rilevazione attraverso stru-

menti specifici (dalle griglie di osservazione alle tecniche di registrazione).

Se non si passa dall'osservazione occasionale a quella sistematica risulterà difficile cercare di avanzare ipotesi interpretative di un fenomeno evitando che abbiano gioco ipotesi preconcepite o veri e propri pregiudizi distorcenti.

È bene a questo proposito ricordare anche che – in particolare per lo studio delle discipline delle scienze umane (socio-psico-pedagogiche) – i dati ottenuti grazie alle varie analisi condotte vengono via via inseriti in schemi interpretativi che dipendono anche dalla formazione acquisita dal ricercatore e ciò pone l'accento sulla necessaria attenzione da prestare al controllo del peso eccessivo della soggettività: controllo da svolgersi sia attraverso confronti intersoggettivi sia grazie all'allestimento – anche se spesso faticoso – di specifici gruppi di controllo al fine di sconfessare, tra gli altri, i famigerati effetti placebo o nocebo.

È tenendo presenti queste indicazioni di natura epistemologica e metodologica che si è ritenuto necessario sviluppare in questa Sessione un dibattito documentato: portando cioè prove empiriche a favore o contro le ipotesi da verificare o esplorando caratteristiche e dimensioni dei dati a disposizione sui fenomeni osservati in particolare sui temi della didattica online che ha coinvolto tutti i sistemi di istruzione nel periodo pandemico da Covid-19.

Nella Sessione che qui introduciamo abbiamo la possibilità di riflettere in due momenti distinti sul ruolo che le evidenze scientifiche ricoprono in tema di “E-learning per l'istruzione superiore: nuove indagini empiriche”. Viene infatti presentato l'insieme degli articoli che sostanziano il n. 21 del Journal ECPS (<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/>) pubblicato nel Giugno 2020; e, a seguire, sul peso dei risultati empirici frutto di una specifica ricerca nazionale sulla “Didattica a distanza al tempo del Covid-19” condotta appunto nel periodo pandemico.

La prima parte della Sessione si articola sulla presentazione di ricerche svolte presso l'Università degli Studi Roma Tre da Massimo Margottini – Francesca Rossi; Valeria Biasi – Anna Maria Ciraci – Daniela Marella; Giovanni Moretti – Arianna Lodovica Morini; Antonella Poce; Gabriella Aleandri – Emanuele Consoli; Lucia Chiappetta Cajola; Barbara De Angelis; Fabio Bocci – Gianmarco Bonavolontà; Concetta La Rocca.

Arricchiscono il dibattito i contributi di Paolo Ferri, *Università Milano Bicocca* e Giuseppe Ritella, *University of Helsinki*.

Nella seconda parte della Sessione vengono presentati da Gaetano Domenici, *Presidente Fondazione Roma TrE-Education*, Stefania Nirchi, *Dirattrice Journal Q-Times*; Savina Cellamare, *Ricercatrice INVALSI*; Mariolina Ciarnella, *Presidente Istituto per la Ricerca Accademica, Sociale ed Educativa*; Elisa Cavicchiolo, *Università degli Studi di Salerno*, Valeria Biasi, *Università Roma Tre*, Conny De Vincenzo, *Università Roma Tre*, Nazarena Patrizi, *Uni-*

*versità Roma Tre*; i risultati di uno studio esplorativo che ha avuto l'obiettivo di indagare le caratteristiche dell'esperienza della didattica a distanza nel periodo dell'emergenza sanitaria, e ne ha evidenziato i punti di forza e i punti di debolezza attraverso l'utilizzo di un duplice approccio metodologico: l'analisi del contenuto ad opera di giudici in concorso tra loro e l'analisi statistica testuale computerizzata. Quest'ultima tecnica di analisi dei dati ha portato ad una sostanziale conferma delle evidenze ottenute dall'analisi del contenuto rafforzandone l'affidabilità.

Si è trattato di uno studio esplorativo, svolto da maggio ad agosto 2020, condotto su: docenti e studenti di università/scuola e genitori, per un totale di 5224 risposte. In questa sede si propone una breve sintesi di alcuni risultati emersi dalla prima fase di analisi delle sole risposte di docenti e studenti universitari. Il fine della ricerca è stato quello di evidenziare le caratteristiche dell'esperienza DaD, mettendo in luce punti di forza e punti di debolezza.

Sono stati predisposti due questionari: un questionario docenti composto da 18 item a scelta multipla e due risposte aperte; un questionario studenti composto da 24 item a scelta multipla e due risposte aperte. Entrambi i questionari sono stati articolati in 4 sezioni: dati ascrittivi e formazione; organizzazione della didattica a distanza; metodologie/strategie didattiche impiegate; considerazioni *degli insegnanti*.

Dall'analisi delle risposte emerge che gli aspetti sui quali i docenti sono intervenuti di più per introdurre perfezionamenti durante il periodo pandemico hanno riguardato le metodologie/strategie didattiche (63%) e le modalità di relazione con gli studenti (64%). Nonostante ci sia stato un notevole impegno, per il 69% dei rispondenti la DaD ha influito però negativamente sulla gestione della relazione educativa.

Sono state utilizzate per le attività didattiche, quasi esclusivamente tecnologie digitali (98%); nonostante il fatto che il 66% non avesse mai praticato prima la didattica a distanza e che il 67% non abbia mai preso parte in passato a corsi di formazione sulla DaD. Il tempo dedicato alle attività in modalità sincrona è stato occupato prevalentemente dalle videolezioni (74%), che hanno richiesto ai docenti molto tempo per la loro preparazione.

Tra le criticità i risultati hanno segnalato una generalizzata difficoltà relazionale legata alla riduzione del contatto e dell'interazione: la sola didattica online rischierebbe infatti di ridurre la qualità del rapporto educativo in modo consistente.

Sebbene si intravedano alcuni vantaggi di tipo logistico e, per chi ha già esperienza di formazione a distanza, anche di tipo organizzativo, restano evidenti le problematiche relative alla scarsa possibilità di ricevere un feedback dallo studente e di svolgere una efficace valutazione dell'apprendi-

mento conseguito, oltre alla fatica legata al carico di lavoro per il docente e alla difficoltà di mantenere a lungo l'attenzione per lo studente.

In conclusione, dall'analisi dei molteplici dati raccolti emerge l'importanza di orientarsi verso una *didattica integrata*, in presenza e a distanza, per valorizzare effettivamente la specificità del ruolo delle TIC nel potenziare i processi formativi.

In chiusura dei lavori Lisa Stillo dell'*Università Roma Tre* ha presentato i risultati di una indagine esplorativa condotta nel Dipartimento di Scienze della Formazione e diretta in particolare alla rilevazione – sempre tramite questionario appositamente allestito – delle opinioni dei genitori sull'esperienza della DaD che ha coinvolto i loro figli.

Infine, Giovanna Barzanò, *University of London*, ha relazionato sulle procedure e i positivi risultati ottenuti attraverso la realizzazione di un Progetto di valorizzazione ambientale delle strutture urbanistiche della capitale grazie ad un lavoro di team docenti-studenti svolto parte in modalità online parte in presenza, con le dovute precauzioni, nei periodi meno stringenti di lockdown. Ciò testimonia che è possibile e fruttuoso lavorare sia in aula virtuale sia con esperienze sul campo, ossia fuori dall'aula.

In conclusione l'intero dibattito sviluppato nel corso di questa Sessione sulla "Formazione online: Esperienze, ricerche, dati, evidenze" ha finito per mettere in luce l'attuale rinnovato interesse sul ruolo centrale delle evidenze empiriche per la qualificazione dei sistemi formativi a seguito dell'emergenza pandemica.



Università in cambiamento  
e *empowerment* didattico dei docenti.  
La formazione Iridi in DaD a seguito del *lockdown*.  
Esiti di efficacia

*Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel<sup>1</sup>*

## Introduzione

Gli studi e i documenti internazionali sull'assicurazione della qualità e lo sviluppo dell'*Higher Education* (EUA, 2015, 2020)<sup>2</sup> sottolineano l'urgenza di migliorare la didattica e la valutazione in Università, con azioni efficaci di *empowerment* della professionalità docente, tenendo conto delle evidenze di ricerca che si stanno progressivamente raccogliendo.

Le università italiane hanno avviato, da qualche anno, percorsi finalizzati a sostenere i docenti nell'elaborare modalità didattiche innovative per favorire gli apprendimenti degli studenti. I corsi sono stati realizzati abitualmente in presenza e in molti casi sono stati riorganizzati a seguito della pandemia o specializzati per sostenere l'erogazione di corsi integrati o ibridi a distanza. A Torino, nella primavera 2020, la formazione dei docenti alla didattica accademica (programma IRIDI), è transitata dall'aula in modalità a distanza, mentre altre iniziative supportavano l'acquisizione di specifiche competenze nella gestione delle piattaforme e della didattica a distanza.

La trasformazione del programma IRIDI ha offerto l'opportunità di approfondire con la ricerca gli effetti dello stesso corso, con destinatari simili, secondo due modalità didattiche diverse (lezioni collettive nel programma tradizionale e modalità *e-learning* per quello erogato nel *lockdown* e proseguito a distanza). Riporteremo alcuni esiti significativi delle due strategie a confronto, motivando preliminarmente le esigenze di rinnovamento della didattica nell'istruzione terziaria e illustrando brevemente il modello di formazione adottato nell'Università Piemontese, così da facilitare l'interpretazione dei risultati.

## 1. Perché innovare la didattica e la valutazione in Università

Le università Europee devono affrontare attualmente sfide complesse e in parte nuove. Queste sollecitano, in modo importante, anche le Università Italiane.

<sup>1</sup> A C. Coggi vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3, 4 e 5c; A P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 5a e 5b; A F. Emanuel va attribuito il paragrafo 5d.

<sup>2</sup> <https://eua.eu/resources/publications/922:evidence-based-approaches-to-learning-and-teaching-thematic-peer-group-report.html>

### 1.1 I problemi emergenti

Rapide trasformazioni sociali e ambientali incentivano sempre più le istituzioni accademiche al cambiamento.

- a) Alcuni fattori rilevanti riguardano la produzione culturale e il suo trasferimento. Nella società della conoscenza si sono rapidamente trasformati i sistemi di *produzione della cultura* (nelle modalità e nella diffusione). Questi si connettono sempre più all'economia e si avvalgono di strategie di comunicazione e di fruizione sempre più supportate dalle tecnologie digitali.
- b) Una sfida ulteriore è rappresentata dall'evoluzione della domanda formativa. Occorre rispondere ai cambiamenti *dei destinatari* della formazione, divenuti sempre più numerosi, differenziati nella tipologia e nei livelli di ingresso, con profili diversi da quelli delle coorti precedenti. I nativi digitali sono caratterizzati spesso da motivazioni vaghe, stili di apprendimento diversi da quelli tradizionali (più visuali più che verbali; esperienziali più che razionali, analogici più che cartesiani...). Più che in passato mancano di tradizioni familiari di cultura universitaria, hanno frequenti esigenze di lavoro e sono caratterizzati da una crescente provenienza internazionale.
- c) Un fenomeno recente è quello dell'accelerazione da pandemia della digitalizzazione in tutti i contesti lavorativi. Anche in Università i *luoghi di apprendimento* sono rapidamente variati, spostandosi dalle aule e dalle biblioteche ad ambienti integrati o in rete. È stato necessario dunque ripensare gli ambienti di apprendimento, rispettando l'esigenza di continuare a garantire il pieno sviluppo delle competenze degli studenti.
- d) L'estensione dello spazio europeo *dell'Higher Education* ha favorito l'internazionalizzazione dei traguardi da raggiungere e l'avvio di strategie di cooperazione a rete tra istituzioni accademiche<sup>3</sup>. Occorre favorire, nelle nuove generazioni, l'acquisizione di una cultura in rapida evoluzione e di valori internazionalmente condivisi. Le domande sociali emergenti chiedono alle Università maggior connessione con i mercati del lavoro (presenti e futuri, anche in tempi di recessione economica) e l'impegno nel favorire l'inclusione sociale dei laureati, con lo sviluppo di competenze riconosciute nei contesti lavorativi (*soft skills*).

Queste istanze sono state gradualmente raccolte nei documenti delle Istituzioni Europee e si è evidenziata la centralità della didattica come volano di cambiamento.

### 1.2 I Documenti internazionali

I documenti internazionali riconoscono da tempo un ruolo rilevante all'insegnamento accademico, ma sostengono sempre più la necessità di innovarlo.

---

<sup>3</sup> Nel 2001 è stata fondata l'EUA (Associazione delle Università Europee che connette attualmente più di 800 università in 48 Paesi).

Il Rapporto Dearing, alla fine del secolo scorso, ha sottolineato efficacemente che l'insegnamento universitario è cruciale per il benessere sociale: "Esso contribuisce non solo allo sviluppo intellettuale degli studenti, ma anche alla creazione del sapere, allo sviluppo della cultura, alla promozione dei valori"<sup>4</sup>.

Le conferenze dell'EHEA evidenziano anch'esse da più lustri l'importanza della didattica, ma fanno emergere, negli ultimi anni, l'esigenza di "migliorare la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento superiore europeo, di promuovere l'innovazione pedagogica, in ambienti di apprendimento incentrati sullo studente, sfruttando appieno i potenziali benefici delle tecnologie digitali". Sottolineano anche la necessità di "intensificare le attività che sviluppano la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità degli studenti" (Yerevan, 2015)<sup>5</sup>. Per promuovere però un'istruzione di alta qualità, secondo l'EHEA occorrerebbe fondare la progressione della carriera accademica non solo "su una ricerca di successo, ma anche su un insegnamento di qualità" (Paris, 2018)<sup>6</sup>. Per conseguire gli obiettivi descritti, l'ultima conferenza europea raccomanda di intensificare "la cooperazione interdisciplinare e transfrontaliera tra le università, per un approccio inclusivo e innovativo all'apprendimento e all'insegnamento" (Roma, 2020)<sup>7</sup>.

Secondo i documenti internazionali occorre dunque rispondere alle trasformazioni emergenti con una didattica innovativa ed efficace.

## 2. Come trasformare la didattica universitaria

La didattica centrata sull'esposizione docente, nelle aule ad anfiteatro, con la lezione focalizzata sui contenuti disciplinari, di tipo trasmissivo, che si avvale di valutazione sommativa all'esame, non rispondono più alle istanze attuali. Gli effetti dell'approccio tradizionale alla didattica risultano infatti, secondo le ricerche, caratterizzati da apprendimento in superficie negli studenti, polarizzazione sui voti, *cheating* piuttosto che produzione creativa (Campbell & Norton 2007). È necessario quindi innovare, così da potenziare gli apprendimenti e le competenze in uscita dal percorso accademico dei laureati. Le ricerche empiriche negli ultimi vent'anni hanno progressivamente configurato le caratteristiche di una didattica efficace in università, in grado di favorire un apprendimento in profondità e lo sviluppo di abilità trasversali (*soft skills*) anche con l'apporto di una valutazione regolativa e formativa (Trigwell & Prosser, 2020). Secondo il modello di Prosser e Trigwell (2006) la qualità dei risultati di apprendimento degli studenti dipende prioritariamente dall'approccio al-

<sup>4</sup> The Dearing Report (1997). *Higher Education in the learning society*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>

<sup>5</sup> <http://ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

<sup>6</sup> <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>

<sup>7</sup> <http://www.ehea.info/page-ehea-ministerial-conference-rome-2020>



l'apprendimento degli stessi, che a sua volta è condizionato dalla percezione che questi hanno dell'insegnamento (Postareff et al., 2018). L'insegnamento a propria volta, viene erogato dal docente sulla base della sua rappresentazione della didattica (che diventa dunque centrale) e sulla base delle strategie che è in grado di attivare.

Le ricerche hanno messo in evidenza che risulta attualmente efficace una didattica:

- meno centrata sulla trasmissione di conoscenze e più focalizzata sulle strategie di apprendimento che gli studenti devono acquisire;
- basata su una rappresentazione interattiva del processo di insegnamento/apprendimento;
- in grado di provocare la ricerca e l'elaborazione attiva delle conoscenze da parte dello studente, così da promuovere apprendimenti significativi;
- capace di valorizzare le tecnologie dell'istruzione per rispondere ai bisogni differenziati di apprendimento e favorire l'inclusione;
- non preoccupata solo di promuovere competenze disciplinari negli studenti, ma di concorrere alla costruzione delle abilità trasversali (*soft skills*).

Le ricerche evidenziano anche la necessità di transitare verso una valutazione:

- regolativa per il docente e formativa per lo studente: consente al docente di adattare l'insegnamento all'utenza (Boud & Falchikov, 2007) e di restituire un feedback in itinere ai discenti sul loro apprendimento;
- affidabile e trasparente: contrapposta a quella olistica, ovvero in grado di comunicare i criteri adottati per analizzare i processi e i prodotti;
- condivisa, capace di implicare progressivamente gli studenti nel controllo del proprio apprendimento;
- sostenibile, volta a favorire un apprendimento a lungo termine considerando, oltre ai traguardi di apprendimento del singolo corso, anche quelli futuri, di sviluppo professionale e personale nell'arco della vita (Boud & Soler, 2016).

Altri studi, in pieno sviluppo, hanno approfondito le modalità funzionali di digitalizzazione degli insegnamenti, per migliorare l'efficacia dell'*e-learning* e la qualità degli ambienti integrati.

### 3. Formare i docenti e verificare l'efficacia della formazione

Dagli anni '90 del secolo scorso si sono avviati, in ambito accademico europeo, percorsi formativi alla didattica di qualità, di diverso livello, lunghezza e tipologia. Indagini internazionali ne hanno distinto le caratteristiche, ricerche empiriche complesse ne hanno studiato l'impatto sull'innovazione nell'insegnamento, sulle percezioni degli studenti e i loro esiti, sulla cultura istituzionale e sull'organizzazione dei curricula. Dalle ricerche comparative emergono diversi elementi di efficacia dei corsi di formazione (Chalmers & Gardner, 2015). Risultano efficaci:

- *corsi lunghi* (4-8 mesi), articolati in più livelli, che favoriscono riflessività, il confronto delle esperienze con le conoscenze teoriche e le evidenze empiriche;
- corsi di tipo “*didattico generale*” (con temi relativi alle rappresentazioni e alle strategie didattiche e di valutazione) che valorizzano l’approccio *student centred*, con interazioni tra corsisti di più ambiti disciplinari;
- corsi che adottano metodi di formazione *attivanti* (simulazioni, micro-teaching, video, discussioni...);
- corsi che utilizzano strumenti specifici per favorire la *riflessività* dei docenti (es. portfolio).

Il traguardo è il professionista riflessivo, *student centred*, collaborativo, che attiva *evidence-informed teaching* e ricerca per migliorare le pratiche di insegnamento, progredendo nell’*expertise* didattico.

Le rassegne internazionali (Stes, 2011; Ilie et al., 2020) hanno evidenziato la necessità di studiare gli impatti dei diversi corsi. Si possono prendere in considerazione:

- gli impatti sui docenti (rappresentazioni, conoscenze, abilità, comportamenti e pratiche);
- gli impatti sull’apprendimento e il gradimento degli studenti;
- gli impatti istituzionali.

Daremo conto di alcuni impatti sui docenti di un corso di formazione in servizio (diretto a professori ordinari, associati, ricercatori) realizzato sia con modalità in presenza, sia a distanza.

## 4. La proposta di formazione dell’Università di Torino

### 4.1 *Un po’ di storia*

L’iniziativa è stata sollecitata nel 2016 della *Governance* di Ateneo, che ha inserito il miglioramento della didattica tra gli obiettivi principali del proprio Piano Strategico. L’inizio del programma formativo IRIDI nel 2017 è stato preceduto da un anno di preparazione preliminare, che ha richiesto: la costituzione di un gruppo di ricerca; la ricognizione della letteratura internazionale; la definizione del modello e la pianificazione del percorso formativo; l’individuazione dei formatori; la predisposizione di materiali per l’attività didattica (piattaforma Moodle dedicata, progettazione e realizzazione di video; la progettazione dell’impianto di verifica degli esiti per la valutazione di impatto e di gradimento); la messa a punto di un OpenBadge per l’accreditamento delle competenze, con le norme per il conseguimento del titolo. Per accompagnare e monitorare l’attuazione degli interventi formativi è stato costituito un comitato scientifico che si è riunito sistematicamente. L’offerta formativa è stata progettata a tre livelli: I-START per neo assunti, II-FULL per docenti in servizio, III-ADVANCED su problemi specifici di approfondimento (ICT, com-

petenze professionalizzanti per il lavoro). La formazione ha raggiunto fino ad ora un quarto dell'organico di Ateneo. Illustreremo il programma IRIDI FULL, di cui analizzeremo gli esiti.

#### 4.2 Il Percorso IRIDI FULL

Il Programma IRIDI FULL per i docenti in servizio è centrato su temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici. Lo scopo del corso è quello di stimolare la riflessione, la motivazione, l'attivazione degli iscritti verso una innovazione migliorativa e il monitoraggio dell'insegnamento-apprendimento, secondo una logica di progresso continuo. Vengono analizzate nel corso: le strategie didattiche per favorire l'apprendimento degli studenti per promuovere l'attivazione cognitiva e la motivazione degli stessi; vengono proposte pratiche innovative, l'adozione mirata delle ICT per l'insegnamento in presenza e a distanza, le condizioni per lo sviluppo delle *soft skills*; vengono offerte indicazioni per promuovere l'inclusione delle differenze e l'adozione di strategie di valutazione affidabili e formative.

Il percorso, configurato sulla base dei fattori di efficacia più promettenti secondo le ricerche internazionali, si sviluppa in 10 moduli con 60 ore di formazione (30 h di lezione e 30 h di esercitazione e studio individuale). In ogni modulo, alla lezione seguono esercitazioni mirate, feedback individuale e collettivo sul lavoro svolto, con indicazioni ulteriori e possibilità di approfondimento. Al termine del percorso è previsto un *workshop*, in cui i docenti formati possono presentare, individualmente o in gruppo, le innovazioni implementate, i casi analizzati, i progetti avviati o da avviare. I materiali didattici (video clip, video interviste, articoli, ppt, registrazioni) sono resi disponibili nella piattaforma Moodle dedicata al progetto. L'approccio è fondato sulla ricerca. Ogni modulo prevede infatti la presentazione dei problemi tenendo conto dei dati rilevati sui partecipanti (con questionari e scale), l'analisi di modelli ed evidenze sul tema in oggetto, studi di caso o *problem solving* con confronti collettivi, quando possibile, lavori individuali o a piccolo gruppo, discussione. I materiali prodotti nelle esercitazioni individuali vengono raccolti in e-portfolio e ricevono feedback formativo.

La ricerca accompagna il corso (Coggi, 2019), con la rilevazione iniziale (rappresentazioni e strategie dei corsisti) e con l'analisi dei lavori in itinere per pianificare e migliorare la qualità degli interventi formativi. Strumenti di rilevazione finale e workshop consentono di apprezzare i cambiamenti operati e le intenzioni innovative di chi ha concluso il percorso.

#### 5. I risultati di IRIDI FULL in presenza e a distanza.

Il campione considerato nel presente bilancio è di  $N = 175$  corsisti, riferibili a 4 edizioni del percorso, che hanno completato i questionari di ingresso e di

uscita dal corso. Di questi, 139 hanno partecipato in presenza e 36 a distanza durante la primavera 2020, con lezioni in streaming registrate.

L'incidenza del corso sulle rappresentazioni e le strategie didattiche e valutative è stata misurata con *l'ATI (rivisto)* e *il TCoA III di Brown revised*.

In entrambe le modalità di corso (presenza e DaD), gli esiti attestano cambiamenti significativi nelle rappresentazioni e strategie per la didattica, variazioni nelle intenzioni e azioni nella valutazione, gradimento elevato.

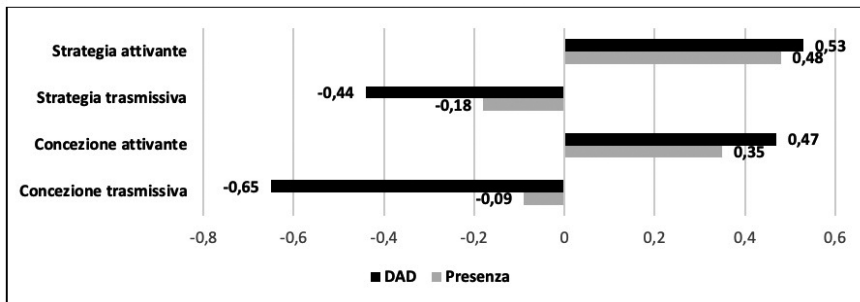
I dati raccolti consentono però di evidenziare alcune differenze negli esiti, attribuibili probabilmente alla diversa modalità didattica adottata. Ulteriori conferme potranno venire dal corso FULL in atto, ancora in modalità a distanza.

Si osservano innanzitutto differenze significative tra i due gruppi *nella persistenza* dei corsisti: in media l'85% degli iscritti conclude il corso in presenza, il 58% degli iscritti ha terminato il corso a distanza. Sull'esito però può aver inciso anche il carico didattico a distanza nel *lockdown*.

a) Per ambedue gli approcci si può osservare *l'efficacia trasformativa* del corso sulle rappresentazioni didattiche e le pratiche, con una maggior centratura sugli apprendimenti degli studenti. Si evidenziano però esiti migliori con la didattica a distanza (DaD).

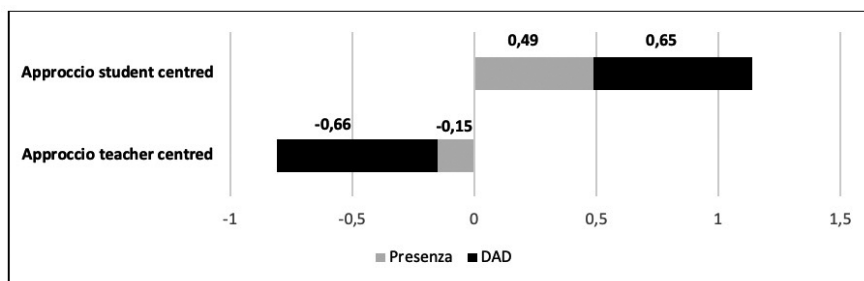
I cambiamenti, apprezzati con il *d* di Cohen per misure correlate (Fig. 1) mostrano infatti la maggior efficacia della DaD nel ridurre le concezioni trasmissive e nel promuovere rappresentazioni di didattica attivante. In parallelo si osservano ampi incrementi delle strategie centrate sugli apprendimenti e la contrazione di quelle trasmissive, sempre con esiti migliori in DaD. Gli effetti di quest'ultima rientrano nei livelli auspicati da Hattie (2009).

Fig. 1 – Impatto (*d* di Cohen) sulle concezioni e sulle strategie didattiche



Se consideriamo i risultati dei corsi nel facilitare la transizione da un modello didattico centrato sulla disciplina, ad uno che dà rilievo agli apprendimenti degli studenti (Fig. 2), troviamo che entrambe le modalità di formazione promuovono l'approccio *student centred*, in una misura riconducibile agli effetti desiderati ( $d > 0.30$  secondo Hattie, 2009) con migliori esiti ancora in DaD. La riduzione parallela dell'approccio trasmissivo ha l'efficacia auspicata solo per il corso in DaD.

Fig. 2 – Impatto (d di Cohen) sull'approccio didattico complessivo

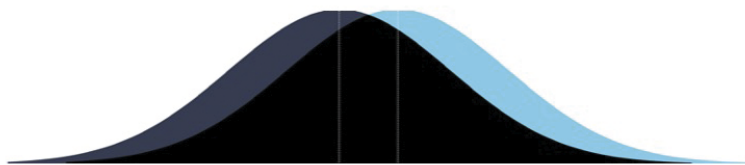


I docenti formati hanno avviato dunque un significativo processo di focalizzazione sull'apprendimento degli studenti, mantenendo però la preoccupazione disciplinare, attenta alla completezza del programma, secondo le tradizioni della formazione universitaria italiana e questo in modo più evidente nei corsi in presenza.

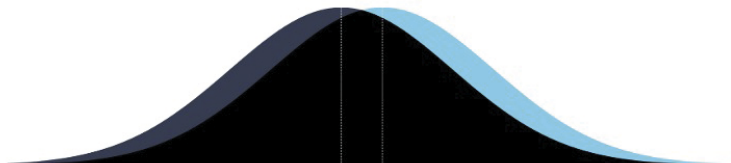
b) Nel promuovere la *percezione di maggior efficacia* nell'insegnare, il corso FULL in DaD ha un esito significativo, ma con un  $d$  di Cohen non elevato, pari a 0.37 (Fig. 3). In questo caso, la didattica in presenza appare più efficace nell'incrementare la fiducia del docente nella riuscita delle sue azioni didattiche ( $d$  di Cohen = 0.53). Entrambi i valori rientrano, secondo Hattie, nella zona degli effetti desiderati ( $d > 0.30$ ), ma con una evidente maggior influenza delle interazioni in presenza, che offrono ai corsisti feedback multipli, dei docenti e dei colleghi, incrementando la sicurezza.

Fig. 3 – Impatto sull'Autoefficacia

Corso in presenza  $d = 0.53$

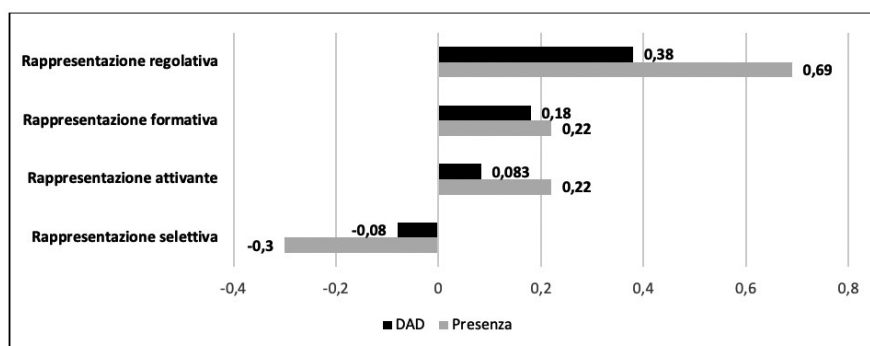


Corso in DAD  $d = 0.37$



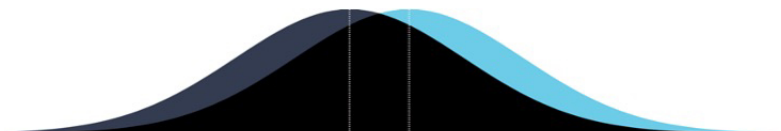
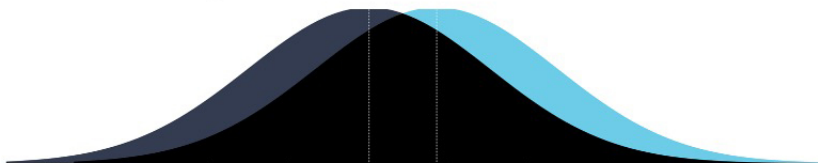
c) Rispetto agli *impatti rilevati nei modelli valutativi* e nelle pratiche, si evidenzia una trasformazione significativa delle rappresentazioni della valutazione in entrambi i casi, ma più evidente in questo ambito come esito del corso *in presenza, piuttosto che a distanza* (Fig. 4).

Fig. 4 – Impatti ( $d$  di Cohen) sulle rappresentazioni della valutazione



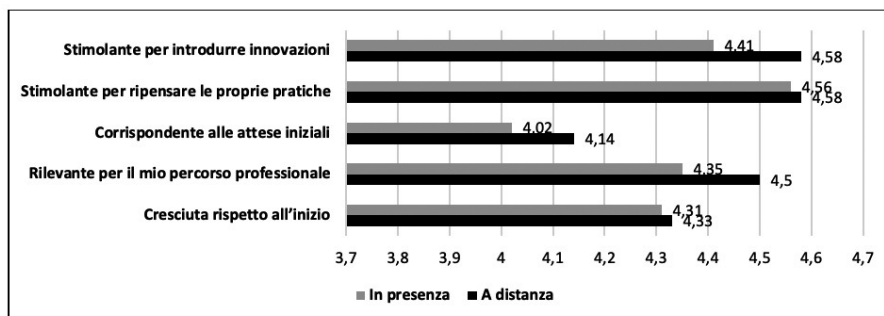
In entrambi gli approcci si riducono le rappresentazioni selettive della valutazione, legate a un modello sommativo tradizionale, con effetti apprezzabili, ma alla soglia di quelli desiderati, per la didattica in presenza. Si incrementano, ma con esiti ridotti, le rappresentazioni della valutazione riferite all'attivazione dei processi cognitivi e quelle legate a modalità formative. I docenti formati colgono invece in modo evidente il valore della funzione regolativa della valutazione, particolarmente in presenza, dove il  $d$  è quasi il doppio di quello a distanza ( $d = 0.69$  e  $0.38$ ). Cresce in maniera soddisfacente anche l'impegno per una valutazione delle competenze trasversali, ancora con esiti lievemente superiori per il corso in presenza (Fig. 5).

Fig. 5 – Impatto sulla valutazione delle competenze trasversali

Cohen's  $d = 0.52$  – a distanzaCohen's  $d = 0.56$  – in presenza

d) *Elevato è il gradimento* della proposta nelle due modalità offerte. Il giudizio dei corsisti riguarda differenti aspetti, legati all'organizzazione del percorso formativo e alla percezione di efficacia. I partecipanti esprimono un alto livello di soddisfazione per il percorso (4.23 in presenza e 4.31 in DaD su una scala di 5 livelli). Lievemente superiore risulta dunque il gradimento del corso a distanza, più facilmente integrabile con gli altri impegni accademici. Riporiamo alcuni esiti analitici, riferiti ai diversi criteri (Fig. 6).

Fig. 6 – Gradimento della formazione



Non si evidenziano differenze significative nell'apprezzamento dei diversi elementi organizzativo-didattici valutati, se non per gli aspetti connessi all'interazione, di cui è percepita la mancanza in DaD e per gli esercizi, lievemente più graditi a distanza.

## 7. Conclusione

La riconfigurazione a distanza del corso, impoverendo le relazioni, ne riduce lievemente l'efficacia percepita, ma non il gradimento. Il cambiamento potenzia anzi alcuni effetti sulle rappresentazioni e strategie didattiche, non su quelle valutative, che fruiscono meglio dell'interazione in presenza. La DaD rende però più approfondita la riflessione individuale, come risulta dalle esercitazioni, più accurate nel corso a distanza.

La formazione, in entrambe le modalità, valorizza la didattica come dimensione professionale rilevante per il docente universitario. Si attiva così il coinvolgimento personale e la creatività dei partecipanti, come attestano i workshop di fine corso, che accolgono le proposte innovative in una situazione di scambio collettivo ricco e stimolante, che vede prevalere la dimensione individuale del cambiamento a seguito della fruizione del corso a distanza, e quella più integrata con i colleghi, a seguito dei corsi in presenza.



## Bibliografia

- BOUD, D., & FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- BOUD, D., & SOLER R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 400-413.
- CAMPBELL, A., & NORTON, L. (eds) (2007). *Learning, teaching and assessing in Higher Education: developing reflective practices*. Exeter: Learning Matters
- CHALMERS, D., & GARDINER, D. (2015), An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes, *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91
- COGGI, C., & RICCHIARDI, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 149-168.
- COGGI, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. New York, Routledge.
- HIGUERAS-RODRIGUEZ, L., GARCIA-VITA, M., & MEDINA-GARCIA, M. (2020). Analysis of training offers on active methodologies for University teachers in Spain. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1223-1234.
- ILIE, M.D., MARICUTOIU, L.P., IANCU, D.E., SMARANDACHE, I.G., MLADENOVICI, V., STOIA, D.C., & TOTH, S.A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- ÖDALEN, J., BROMMESSON, D., ERLINGSSON, G.O., KARLSSON SCHAFFER, J., & FOGELGREN, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339-353,
- PEREIRA, D., FLORES, M.A., & NIKLASSON, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, XLI(7), 1008-1032.
- POSTAREFF, L., MATTSSON, M., & PARPALA, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 68, 96-107.
- PROSSER, M., & TRIGWELL, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- STES, A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 67, 15-30.
- TRIGWELL, K., & PROSSER, M. (2020). *Exploring Teaching and Learning in Higher Education*. Cham: Palgrave Pivot.

## La Scuola ai tempi del Covid: riconoscere la crisi, approfittare delle opportunità

*Fabio Lucidi*

Il coronavirus ha messo in evidenza importanti vulnerabilità nei sistemi educativi di tutti i paesi, rendendo chiaro come la società abbia bisogno di approcci di istruzione flessibili e resilienti. Moltissime università nel mondo si stanno muovendo verso la didattica a distanza, e una recente meta-analisi di Ali (2020) e uno studio effettuato dalla Banca Mondiale (2020) durante la crisi legata al coronavirus, individuano i seguenti punti di attenzione:

- *Difficoltà* Il passaggio all'apprendimento online su larga scala è un'impresa molto difficile e molto complessa per i sistemi di istruzione, anche nelle migliori circostanze.
- *Attenzione alla possibilità di erogazione/fruizione della didattica a distanza*  
1) Rendere i contenuti disponibili su un'ampia varietà di dispositivi, anche di tipo mobile (tablet, smartphones) è fondamentale. 2) Sostenere l'uso di una banda ridotta, comprese le soluzioni offline, è fondamentale per un apprendimento efficace. 3) Fornire un orientamento e un supporto supplementari a docenti e studenti su come utilizzare e accedere a contenuti di apprendimento remoti e online è fondamentale;
- *Rispetto programmi esistenti* L'organizzazione di contenuti educativi digitali in linea con i programmi di studio esistenti è importante per garantire il rispetto degli obiettivi educativi nell'ambito di un sistema educativo;
- *Equità* Il passaggio all'apprendimento online su larga scala solleva profonde preoccupazioni in materia di equità;
- *Motivazione allievi* Gli allievi altamente motivati, sono quelli che hanno maggiore probabilità di trarre il massimo vantaggio dalle opportunità di apprendimento online.

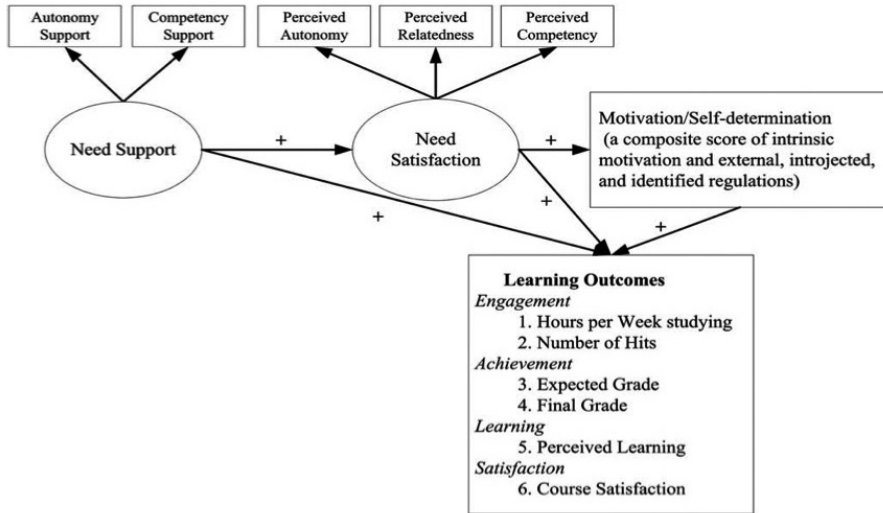
È evidente che l'idea che la emergenza pandemica potesse configurare una nuova condizione accettata e senza conseguenze da parte di bambini e adolescenti era semplicemente ingenua e sbagliata. I corpi in carne ed ossa sono stati, dimenticati poi sterilizzati e poi (ri)rappresentati attraverso schermi. Allontanati gli uni dagli altri nelle classi dalle misure di distanziamento sociale, poi tutti allontanati dalle classi e poi allontanati a turno nelle classi e dalle classi. Quello che dapprima è stato prospettato ai nostri figli come un momento di coinvolgimento collettivo nel tentativo di sconfiggere, tutti insieme un nemico misterioso, poi è divenuto un percorso individuale di acquisizione

di nuove abitudini centrate sulla valorizzazione della distanza, su processi individuali anche nelle fasce di età dove la crescita poggia necessariamente sulla prossimità e sulla acquisizione di risorse cooperative in contesti sociali e collettivi. Non sorprendentemente è nei social che bambini e adolescenti hanno cercato compensazione, con parziale successo visto che numerosi dati indicano che i livelli di percezione di solitudine sono più alti che mai e in costante crescita. Collaborare e cooperare attraverso i social è stato anche un modo per affrontare le richieste che venivano dalla scuola. Abbiamo dunque visto dapprima una scuola affrontare con entusiasmo la sfida della didattica a distanza. Poi rendersi conto che essa non poteva coprire tutti e lasciava scoperte drammaticamente le fasce più fragili, dal punto di vista sanitario e dal punto di vista socio-economico della popolazione giovanile. Così disabilità, digital divide, divario socio-economico sono stati amplificati dalla pandemia che ha detonato tendenze già esistenti all'abbandono e disuguaglianza nei nostri sistemi formativi. Passato l'entusiasmo iniziale la scuola ha messo a fuoco che la competenza cooperativa dei giovani nei social rendeva gli strumenti di valutazione inaffidabili, determinando talvolta reazioni sproporzionate e innescando un meccanismo in cui i periodi scolastici in presenza rischiano di trasformare la scuola in un esamificio e non in un motore di crescita. Il pericolo è però quello di ritrovarsi, alla fine della pandemia con un enorme spinta al ritiro dei nostri studenti, allontanati dalla scuola da crescenti ansie sociali, o di valutazione e sentimenti di scarsa efficacia personale nel poter affrontare queste difficoltà e che non aiuteranno il ritorno alla normalità alla fine della pandemia. Questo pericolo rischia di sommarsi a una situazione già molto pesante in termini di povertà educativa. La relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione per il 2020, la percentuale di giovani nella fascia di età compresa tra i 18 e i 24 anni che si fermano alla terza media – il cosiddetto indice ELET, Early leavers from education and training – è stata del 13,5% e negli anni post pandemici rischia di aumentare enormemente

La motivazione degli allievi appare essere nella DaD come è più importante che nella didattica in presenza (Ali, 2020). Uno studio molto citato in questo ambito di Chen e colleghi (2010) mette in evidenza come nell'educazione online, i docenti dovrebbero evitare di dicotomizzare semplicemente gli studenti in gruppi motivati e non motivati, poiché due studenti con apparentemente lo stesso livello di motivazione possono avere ragioni totalmente diverse per partecipare in classe. Nell'educazione online, gli studenti infatti hanno diversi motivi per partecipare alle lezioni. Essi possono avere ragioni interne come l'interesse, la gioia, o la ricerca di auto-realizzazione. Gli studenti possono avere anche ragioni esterne per partecipare alle attività della classe, come ad esempio la pressione legata agli esami da sostenere (Jang, 2009). Le diverse ragioni di partecipazione degli studenti possono avere un impatto continuo sui loro atteggiamenti e comportamenti in classe, e possono poi influenzare il loro adattamento scolastico a lungo termine (Chen & Jang, 2010). Ne consegue che i docenti dovrebbero provare a comprendere le intenzioni di studio dei loro stu-

deni, e fornire un supporto personalizzato che aiuti i singoli studenti a ridurre l'incertezza e l'ansia, a diventare più sicuri e autosufficienti e a trarre benefici ed emozioni positive del loro apprendimento online. Di seguito la figura di un modello relativo a motivazione e apprendimento nella DaD che ha ricevuto del sostegno empirico (Chen & Jang, 2010).

Fig. 1 – The hypothesized SDT model for online learner motivation



La scuola però non rappresenta solo un luogo di costruzione di conoscenze e competenze, ma un vero e proprio presidio di educazione globale, crescita e salute. Quando le reti di supporto ai quali siamo abituati, i presidi di cittadinanza come la scuola non sono immediatamente accessibili nemmeno ai cittadini più fragili, i rischi potenziali di disagio aumentano, anche per la mancanza dei sistemi di monitoraggio e intervento che la scuola da sempre, pur facendo fatica, ha provato a rendere disponibili. Se la classe si trasforma in un link, l'aula magna dove fare assemblea o la piazza dove incontrarsi diventano digitali e affidate ai nuovi media il ruolo di presidio di cittadinanza per bambini e adolescenti si sposta in territori privati e scarsamente frequentati dagli adulti. In questo contesto, le rappresentazione che gli adulti hanno spesso delle relazioni che poggiano sui media digitali sia virtuale, come se nell'online agissero degli avatar è altrettanto imprecisa. Si tratta di un errore. La realtà virtuale è una tecnologia specifica, non la base di rilevanza dei social. Le relazioni sui social sono invece assolutamente reali anche quando vengono mediate da uno schermo

I giochi, la sfida, i challenge per usare una espressione estremamente e dram-

maticamente attuale viene però sperimentata da corpi reali, in cui persone con ruoli e personalità proprie si mettono in gioco fino in fondo. Le nuove tecnologie però, quasi sempre raccontate come potenzialmente pericolose, rappresentano anche importanti risorse di salute, oltre che di educazione. La rete è un contesto, i social sono uno strumento la contemporaneità con le sue nuove tecnologie sono un elemento non negoziabile, di sicuro non possiamo immaginare un ritorno al passato. Solo che la attuale contemporaneità e straordinariamente conosciuta dai ragazzi, molto meno dagli adulti, con una inversione di competenze tra educatori ed educati, dove i secondi sono tecnologicamente più evoluti dei primi. Nativo digitale, non è più un modo di dire, se, come è noto la competenza si sviluppa prima dell'anno di vita permeando lo sviluppo.

La soluzione non può essere nel tentativo di eliminare il rischio o la novità, sta invece nella necessità di definire un circolo virtuoso in cui configurare nuove competenze usando le nuove tecnologie per costruire risorse anche per usare le nuove tecnologie. Come sempre, di fronte ai rischi connessi nei processi di crescita e nelle età delle crisi, la risposta possibile sta invece nel potenziare le risorse di buffer, in termini di risorse psicologiche e life skills. Queste ultime non sono cambiate nel contenuto, ma nella forma e nei contesti in cui si agiscono. La capacità di prendere decisioni su comportamenti di rischio, rimane la medesima risorsa psicologica, ma assume forme e modalità diverse in un contesto fisico e rispetto a un contesto digitale, lo stesso vale per la capacità di gestire o regolare le proprie emozioni o riconoscere quelle degli altri, solo per fare alcuni esempi. Quindi è nel contesto digitale che sarà possibile fornire nuovi skills, adattando competenze formative attraverso nuovi media.

Ritourneremo alla normalità, ma non ci torneremo con un colpo di bacchetta magica e non sarà un processo improvviso, come la fine di una guerra o la liberazione. Sarà invece un processo graduale nel quale dovremo agire interventi psicosociali per ricostruire la quotidiana e fruttuosa interazione tra i cittadini più giovani e i presidi di cittadinanza chiamati ad accoglierli, prima di tutto la scuola. Dovremo ricostruire attraverso interventi organizzativi un clima di fiducia e collaborazione tra formatori e formandi. Dovremo costruire attraverso interventi psicoeducativi delle competenze comuni tra giovani e adulti sulle nuove piattaforme di scambio, comunicazione, formazione che, presto, non saranno più chiamate a sostituire ma a potenziare quelle tradizionali

## Bibliografia

- ALI, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of Covid-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16–10. <http://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- CHEN, K.-C., & JANG, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- JANG, S.-J. (2009). Exploration of secondary students' creativity by integrating web based technology into an innovative science curriculum. *Computers & Education*, 52(1), 247–255.
- WORLD BANK. (2020). *Guidance Note: Remote Learning & Covid-19*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-Covid-19.pdf>



# È possibile costruire online una comunità di studio e di ricerca a livello universitario? A quali condizioni?

*Michele Pellerey*

## 1. Modelli di comunità di studio e di ricerca online più diffusi.

Sono stati elaborati negli ultimi anni vari modelli di comunità di studio e di ricerca da promuovere a distanza valorizzando le tecnologie digitali via via disponibili. Tra questi modelli si è affermato nel tempo quello prospettato tra la fine del secolo precedente e l'inizio del nuovo da Randy Garrison, denominato *Online Community of Inquiry (CoI)*.<sup>1</sup> Una comunità di studio e di ricerca per poter essere definita tale, quando si ricorre a forme di comunicazione e interazione online, implica una specifica attenzione e cura sistematica di tre dimensioni fondamentali. La prima fa riferimento al docente e alla qualità della sua didattica; la seconda al contesto sociale da promuovere e sostenere; la terza ai processi cognitivi dei partecipanti, da attivare e orientare produttivamente nel corso dell'attività.

La dimensione docente concerne la progettazione delle lezioni e delle esperienze di apprendimento e delle modalità attraverso le quali esse possono essere facilitate, favorendo e promuovendo contemporaneamente le altre due dimensioni. Si tratta di forme di progettazione che se hanno analogie con quanto dovrebbe essere messo in atto nelle consuete modalità di insegnamento in presenza, tuttavia se ne discostano secondo aspetti assai diversi e puntuali. Infatti, l'attenzione degli interlocutori nell'interazione online appare più limitata temporalmente e bisognosa di un continuo feedback, diretto in particolare a controllare la comprensione e a sollecitare le riflessioni critiche su quanto presentato. Per questo si propone spesso una strutturazione intorno a obiettivi di apprendimento chiari, ben comunicati e limitati, verificandone sistematicamente l'acquisizione. La modularità accentuata degli interventi richiede inoltre, per evitare frammentazioni e dispersione, di prospettare bene all'inizio la finalità fondamentale del corso e gli obiettivi da conseguire personalmente, richiamandoli spesso al fine di facilitare la percezione del cammino fatto e di quello ancora da compiere. Tutto ciò anche la fine di motivare l'azione di apprendimento di ciascuno e la messa in moto dei suoi processi cognitivi e metacognitivi. A questo fine occorre scegliere con cura le modalità concrete di attuazione di quanto progettato: lezioni, gruppi di lavoro o di discussione, laboratori di ricerca, deleghe a singoli partecipanti di esporre, dopo averli approfonditi, singoli punti del per-

---

<sup>1</sup> D.R. GARRISON, *E-learning in the 21st Century, A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, 3d ed., Routledge, New York 2017.



corso, ecc., avendo poi cura di adattare le varie attività sulla base dei reali progressi del gruppo. Anche le valutazioni, da quella iniziale delle conoscenze e competenze effettive presenti, a quelle dei progressi fatti e dei risultati finali raggiunti, vanno ben progettate e attuate, verificandone la validità.

La dimensione sociale fa riferimento non solo alle relazioni tra docente e studenti e degli studenti tra di loro, ma anche al loro coinvolgimento nel processo sia dal punto di vista affettivo e motivazionale, sia volitivo. Così occorre dare adeguatamente spazio al dialogo, ai rapporti interpersonali, alla collaborazione, alla partecipazione diretta anche se mediata dalle tecnologie. Garrison insiste sulla condivisione di espressioni emotive e di valori e sulla coesione e dedizione nel gruppo. Infine, la dimensione cognitiva riguarda la costruzione cognitiva che ciascuno studente deve attivare per acquisire in maniera valida e significativa concetti e teorie, cioè conoscenze dichiarative, e in maniera corretta e agevole abilità proprie di una conoscenza procedurale. Dal punto di vista della ricerca Garrison indica quattro passaggi: identificazione chiara del problema da affrontare, esplorazione delle sue implicazioni e possibili vie di soluzione, integrazione delle posizioni e delle possibili risposte, risoluzione finale della questione e sua applicazione al mondo reale.

Accanto a questo modello ha avuto una buona diffusione il modello denominato *Technology Acceptance Model* (TAM), che fonda la decisione di valorizzare una tecnologia sulla base della sua percepita utilità, efficacia e facilità di uso da parte sia dei docenti, sia degli studenti.<sup>2</sup> Il modello costituisce una delle più significative applicazioni delle indicazioni provenienti dalla *Teoria dell'azione ragionata* di Icek Ajzen, a partire dalle ricerche di Martin Fishbein.<sup>3</sup> Nonostante la sua diffusione sia nella ricerca, sia nella pratica, occorre ricordare anche le critiche avanzate circa la sua scarsa considerazione dei processi sociali connessi con lo sviluppo e uso delle tecnologie digitali, soprattutto quando la loro valorizzazione nello studio e nel lavoro è imposta dalle circostanze.

## 2. Caratteri propri di una comunità di apprendimento

Richard West e Gregory Williams hanno esaminato la letteratura sviluppata nei decenni passati in merito al concetto di comunità di apprendimento, al fine di poterlo rileggere in condizioni di virtualità. Sono emersi quattro aspetti che possono essere considerati come base di riferimento: quello spazio-temporale, quello relazionale, quello organizzativo, quello del significato e della finalizzazione dell'attività svolta.<sup>4</sup> Nel seguito verrà utilizzato tale quadro di ri-

---

<sup>2</sup> R.D. DAVIS, Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology”, *MIS Quarterly*, 1989, 13 (3), pp. 319-340.

<sup>3</sup> I. AJZEN, The Theory of Planned Behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, 50 (2), pp. 179-211; I. AJZEN, Martin Fishbein's Legacy: The Reasoned Action Approach, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2012, 640, pp. 11-27.

<sup>4</sup> R.E. WEST, G.S. WILLIAMS, “I don't think that word means what you think it means” A proposed

ferimento per approfondire le condizioni fondamentali che devono essere tenute ben presenti nell'attivare comunità di studio e ricerca online.

Fig.1 – Le dimensioni fondamentali di una comunità.

Uno spazio di vita comune Un tempo adeguato trascorso insieme La variante data dalla presenza reale (comunità reale) e quella online (comunità virtuale) Studio e lavoro in presenza e a distanza	Senso di appartenenza Rapporti interpersonali Fiducia e aiuto reciproci Contesto fisico e umano di vita di studio o di lavoro
Finalità e senso esistenziale della comunità Obiettivi specifici da conseguire insieme Valori e che animano la via comune	Organizzazione operativa Mansioni e ruoli assunti Responsabilità e compiti

Il primo aspetto di natura spazio-temporale, come lo stare insieme in uno stesso luogo e a lungo, a molti sembra una condizione essenziale per parlare di comunità. Ciò appare costituire una vera e propria base concettuale intuitivamente assai diffusa. Oggi, tuttavia, sempre più si parla di comunità virtuali, basate su una comunicazione mediata dal digitale. Le due comunità, reale e virtuale, non dovrebbero però essere viste in contrapposizione bensì in una feconda integrazione. Le ricerche e le esperienze disponibili inducono a ritenere fondata la prospettiva che lo sviluppo di un sistema di comunicazione virtuale accanto a un sistema di comunicazione reale possa potenziare sia nella qualità, sia nella continuità, sia nell'incisività, la realtà viva di una comunità.<sup>5</sup> Anche le ricerche sull'insegnamento a distanza indicano nella modalità *blended* la soluzione migliore. Naturalmente quando ciò è possibile.<sup>6</sup>

Il secondo aspetto, quello relazionale, implica senso di appartenenza, interdipendenza delle persone, rapporti interpersonali, impegno reciproco, ecc. La questione, nel caso di una comunità virtuale, è come garantire a un livello adeguato tali rapporti. In questa direzione occorre favorire non solo rapporti validi diretti tra docente e studenti, ma anche rapporti diretti e continui tra gli studenti stessi, mediante forme adatte di lavoro, di studio e ricerca e di discussione comuni. Anche l'evoluzione delle tecnologie digitali sembra permettere sempre più tali possibili interscambi protratti nel tempo. Buone esperienze e studi controllati hanno evidenziato la validità di luoghi virtuali di comuni-

framework for defining learning communities, *Educational Technology Research and Development*, 2017, 65, pp. 1569-1582.

<sup>5</sup> M. PELLEREY, *La valorizzazione delle tecnologie mobile nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo*, Roma, Cnos-Fap, 2015.

<sup>6</sup> J. VALVERDE-BERROSO et alii, Trends in educational research about e-learning: a systematic literature review (2009-2018), *Sustainability*, 2020, p. 12. Cfr. [www.mdpi.com/journal/sustainability/](http://www.mdpi.com/journal/sustainability/)

cazione, confronto e valutazione, come blog, portfolio digitali, spazi di memoria che raccolgono documentazione e confronti tra studenti e docente.<sup>7</sup>

Il terzo aspetto, quello organizzativo, implica i ruoli e le funzioni messe in atto al fine di far funzionare al meglio la comunità, cioè la distribuzione delle responsabilità e dei compiti tra i membri della comunità, la formazione di gruppi di ricerca e di discussione, ecc. Si può anche pensare di coinvolgere gli studenti nella stessa gestione della comunicazione a distanza, affidando loro compiti di coordinamento, di documentazione e di diffusione di materiali e di risultati di indagine.

Infine l'aspetto relativo al senso e alla prospettiva esistenziale, agli obiettivi da raggiungere, alle finalità per cui ci si trova insieme. Occorre, soprattutto in una comunità virtuale, chiarire bene ai partecipanti e rendere tutti ben consapevoli del perché stare insieme e verso quali risultati impegnarsi collettivamente. In particolare, si dovrebbero mettere in atto forme di valutazione formativa nelle quali si affrontano con sistematicità le tre domande fondamentali: verso quali mete stiamo andando, a che punto ci troviamo in questo percorso, quale è il prossimo passo da compiere.

Le distinzioni sopra delineate sono utili a mettere in luce aspetti o dimensioni che caratterizzano o possono caratterizzare una comunità, ma esse devono essere validamente e proficuamente integrate in maniera armonica e organica nel contesto dell'attività specifica svolta come compito fondamentale della stessa comunità.

### 3. Orientamenti operativi

Quanto sopra richiamato porta e identificare tre poli fondamentali di riferimento per la costruzione di una comunità di studio e di ricerca online. In primo luogo, un'organizzazione istituzionale coerente e valida, soprattutto sul piano delle scelte tecnologiche e del supporto tecnico e operativo di quanti sono coinvolti nell'impresa. Il modello TAM può orientare nella scelta e accettazione della piattaforma comunicativa digitale di base favorendo con sistematicità e chiarezza la percezione della sua utilità nel soddisfare le quattro dimensioni delineate di una comunità di studio e di ricerca e facendo in modo che essa venga valorizzata in maniera agevole e proficua.

Il secondo polo è costituito dai docenti. Essi devono sviluppare adeguate competenze nella progettazione, conduzione e valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento online e nella organizzazione comunitaria dei pro-

---

<sup>7</sup> D. GRZĄDZIEL, Costruire insieme le conoscenze. Il blog come strumento nella didattica universitaria, *Orientamenti Pedagogici*, 63 (2016) 1, pp. 157-178; D. GRZĄDZIEL, La formazione delle competenze digitali degli insegnanti. Il ruolo dell'ePortfolio, *Orientamenti Pedagogici*, 65 (2018) 3, pp. 539-555; D. GRZĄDZIEL, ePortfolio come possibile forma del lavoro finale alla conclusione del primo ciclo di studi universitari. Percorso e risultati di una sperimentazione didattica, *Orientamenti Pedagogici*, 67 (2020) 3, pp. 11-31.

cessi. A esempio, conoscere e saper valorizzare gli studi sviluppati nei decenni passati su come organizzare il lavoro di studio e di ricerca online e la costruzione di unità di apprendimento, i cosiddetti *learning objects*, sulla presentazione di mappe e sintesi grafiche progressive di quanto affrontato o dei risultati di indagine conseguiti, sulla presenza ben posizionata di domande di verifica della comprensione, del ricordo e dell'applicazione a casi particolari di quanto oggetto di studio, e come tutto ciò può guidare efficacemente nel realizzare vere esperienze di apprendimento. Inoltre, va curata puntualmente l'organizzazione di gruppi di discussione o di ricerca da attivare online, sia su obiettivi di lavoro diversi, ma relativi all'ambito di studio e di ricerca in corso, sia sullo stesso argomento in modo da poter confrontare tra loro i risultati ottenuti e poi trarne conseguenze comuni, in modo da facilitare il senso di appartenenza e di comunicazione reciproca, soprattutto se si dispone di uno spazio digitale per la raccolta e la conservazione nel tempo di quanto elaborato e discusso.

Il terzo polo è dato dall'insieme degli studenti. In questo caso la problematica più impegnativa riguarda la loro capacità di autoregolazione nello studio e nella ricerca. Già negli anni ottanta dell'altro secolo si era constatato come nell'allora formazione a distanza basata su corsi per corrispondenza l'alta mortalità dei partecipanti, ossia l'abbandono dello studio da parte degli studenti, era in gran parte dovuta alla difficoltà o addirittura all'incapacità di gestire se stessi in tale impegno. Si trattava di difficoltà nell'organizzazione del tempo e dell'ambiente di apprendimento, di problemi di motivazione e di concentrazione di fronte ad altre sollecitazioni, ecc. In questa prospettiva J. Greene nel 2018 aveva segnalato come in tutti i Paesi ci fosse una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.<sup>8</sup> D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio lo sviluppo e il sostegno della capacità di gestire se stessi nello studio e nel lavoro di ricerca.

## Conclusione

A parte l'utilizzo in ambito militare, le reti di comunicazione a distanza basate su tecnologie di natura digitale sono nate e si sono sviluppate ai fini della ricerca scientifica e delle condivisione di dati. La natura stesa della ricerca im-

---

<sup>8</sup> J. GREENE, *Self-regulation in Education*, Routledge, New York 2018, p.116; D. SCHUNK, J. GREENE, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, Routledge, New York 2018, p. 13.

plica, infatti, la collaborazione e il confronto pubblico dei risultati via via raggiunti. Ben preso tutto ciò, e la diffusione di Internet in particolare, ha permesso la prefigurazione e l'attuazione, accanto alla ricerca scientifica, di percorsi formativi online, che prima erano affidati, per esempio, ai corsi per corrispondenza. Sono nate anche sedi universitarie virtuali, prive di un vero campus, che offrono corsi di laurea molteplici, da conseguire online. Ma una sede universitaria per essere veramente tale deve sapere e potere coniugare in maniera sistematica e proficua ricerca e formazione, formando una vera e propria comunità di studenti e studiosi. La sfida oggi, di conseguenza, è quella di riuscire a costruire vere comunità universitarie di studio e di ricerca anche online. Per il futuro, però, occorrerà fare tesoro delle esperienze fatte in tempi calamitosi, e talora un po' improvvisate e traballanti, per progettare impostazioni ibride nelle quali le due comunità, virtuale e reale, si integrino efficacemente e sistematicamente.

## Didattica universitaria come questione fondante di una università inclusiva di alta qualità

Giuseppe Spadafora

La didattica universitaria sta diventando un tema che comincia ad essere dibattuto con notevole intensità nell'ambito della ricerca educativa e didattica contemporanea<sup>1</sup>. È ben noto che, in seguito al concetto di “spazio europeo dell'educazione”, l'università ha assunto un ruolo strategico fondamentale per lo sviluppo sociale e economico, molto più rispetto ad una ricerca finalizzata, in particolare, al processo industriale e militare, di cui il “Progetto Manhattan” è stato, anche tragicamente, uno dei paradigmi fondamentali della contemporaneità<sup>2</sup>. L'università, infatti, come centro di didattica e di ricerca sta diventando sempre più un laboratorio privilegiato di ricerca e di sviluppo delle conoscenze e formazione delle competenze non solo finalizzato a formare cittadini consapevoli o meno e a favorire i processi industriali e produttivi della società globale contemporanea, ma anche un soggetto culturale e politico che deve avere un impatto sociale rilevante, come dimostra il notevole interesse per le tematiche della Terza Missione<sup>3</sup>.

Se questi temi, abbastanza dibattuti, si legano al drammatico e ancora poco chiaro fenomeno che stiamo vivendo e, cioè, il fenomeno in corso della Pandemia che sta ancora confusamente ma, in modo irreversibile, proponendo di ripensare il paradigma dello sviluppo economico e sociale della società globale e digitale contemporanea, ci si rende conto che il problema dell'organizzazione didattico-educativa dell'università diventerà una questione centrale nei prossimi anni.

Partendo da queste premesse, in questo contributo cercherò di dimostrare,

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Braga, *La didattica universitaria: una rotta per il futuro delle università*, in “Scuola democratica”, (2017), n. 2 pp. 417 – 432; C. Coggi, *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*, in *Italian Journal of Educational Research*, n. 16, 2016; F. Corbo, M. Michelini, Felice A. Uricchio, a cura di, *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani: 100 contributi di 27 Università a confronto*, Università degli Studi di Bari, Bari, 2019; E. Felisatti, A. Serbati, a cura di, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2017; A. La Marca, E. Gülbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*, Pensamultimedia, Lecce, 2018; B. Ligorio, a cura di, *Non solo webinar: pratiche innovative di didattica universitaria*, Progedit, Bari, 2018; A. Traverso, a cura di, *La didattica che fa bene: pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*, Vita e Pensiero, Milano, 2015

<sup>2</sup> Cfr. L. Hickman, *Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism at Work*, Indiana University Press, Bloomington, 2001; J. Ellul, *Le bluff technologique*, Préface de Jean-Luc Porquet, Les Editions au Pluriel, Les Vans, 2012

<sup>3</sup> Cfr. G. Spadafora, *Ripensare la didattica per una università inclusiva di alta qualità. Alcune ipotesi*, in *NSR*, 10 giugno 2020

almeno a livello di ipotesi, un assunto che ritengo fondamentale, tenendo conto delle specificità e delle tradizioni del sistema di istruzione e educazione italiano allargandolo, ovviamente, ad alcune dinamiche del sistema formativo europeo e globale.

L'università del futuro, infatti, non può che strutturarsi come una università inclusiva di alta qualità e questo processo si potrebbe sviluppare all'interno di un ripensamento complessivo del sistema didattico e educativo. In effetti, senza comprendere il nesso profondo tra il sistema didattico e quello istituzionale organizzativo dell'università è difficile ipotizzare una possibile trasformazione dell'università in un modello inclusivo di alta qualità.

Per sviluppare una adeguata ipotesi al riguardo potrebbe essere interessante svolgere una riflessione di carattere epistemologico sul legame tra il costruito della didattica e l'organizzazione educativa dell'università, proponendo alcuni principi epistemologici di didattica inclusiva che potrebbero essere adeguatamente chiariti da successive sperimentazioni educative. Questa impostazione, ovviamente, deve essere preceduta da una riflessione di carattere generale sui limiti e le prospettive della scuola inclusiva che, con una più consolidata tradizione di ricerca, rappresenta un punto di partenza e di confronto con l'ipotesi di un modello di università inclusiva.

## 1. Il modello di scuola inclusiva. Limiti e prospettive.

La scuola contemporanea, nella dimensione della società globale contemporanea economica e digitale, si sta contraddistinguendo per una diffusa ricerca del modello di una scuola inclusiva che, in un certo senso, rappresenta lo sviluppo del concetto di scuola democratica, soprattutto in una prospettiva di analisi dell'equità dell'apprendimento<sup>4</sup>.

Il concetto di inclusione è il tema ricorrente della ricerca educativa contemporanea legata alla scuola e allo sviluppo sociale. Quello che è abbastanza chiaro dall'analisi culturale del concetto di scuola inclusiva è che la scuola deve rappresentare "la scuola di tutti e di ciascuno", ma in realtà la questione, almeno nell'ambito della ricerca educativa in Italia, è stata affrontata in particolare negli studi di pedagogia e di didattica speciale specialmente per quanto concerne gli ultimi esiti che riguardano il concetto di "funzionamento umano" e la relazione del PEI con ICF<sup>5</sup>. In effetti, la scuola inclusiva, a mio avviso, si propone come un approfondimento del concetto di scuola democratica.

La radice storicamente più significativa della scuola democratica sicura-

---

<sup>4</sup> Cfr. L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano, 2020

<sup>5</sup> Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017; L. D'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia, 2018; L. Chiappetta Cajola, *Il Pei con l'Icf. Ruolo e influenza dei fattori ambientali*, Anicia, Roma, 2019; D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo, a cura di, *Il nuovo Pei in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson, Trento, 2020

mente risale al concetto di scuola-laboratorio di John Dewey, sviluppato tra Otto e Novecento, dal 1896 al 1903 a Chicago in cui per la prima volta si legava in modo organico la ricerca universitaria del tempo, di carattere prevalentemente, filosofico, psicologico, pedagogico e didattico all'attività concreta della scuola militante<sup>6</sup>.

Si tratta, evidentemente di un primo tentativo organico di ricerca-azione, che ha generato, indubbiamente, la questione didattica della comunità di pratica e dell'apprendimento trasformativo<sup>7</sup>.

In effetti i tre principi che si intravedono già nel testo *The School and the Society*, del 1899 con una seconda edizione arricchita del 1915, rappresentano uno dei motivi fondamentali che hanno determinato la didattica della scuola democratica.

Questi principi possono essere così riassunti, ma soprattutto interpretati e ermeneuticamente adattati alla società globale contemporanea:

1. la scuola deve avere uno stretto rapporto con lo sviluppo sociale nel senso che la scuola deve metabolizzare ciò che avviene all'esterno nella società, ma nel contempo deve produrre costrutti culturali che possano incidere sulle specificità della società esterna per influenzarla;
2. lo studente è al centro del rapporto educativo e, necessariamente, per acquisire la sua centralità deve sviluppare un apprendimento che, scientificamente, sarà definito in seguito costruttivo e multiplo e, soprattutto, legato alla teoria ecologica mente-natura teorizzata da Bateson<sup>8</sup>. Questo atteggiamento sarà esemplificato da Dewey con l'idea del "learning by doing", ma questo costrutto, scientificamente dovrà necessariamente svilupparsi in un ambiente costruito dall'insegnante. In questo senso l'insegnante diventa un "progettista della formazione", – la significativa metafora utilizzata al riguardo fu quella del "gardener" –, proprio perché gli elementi della scientificità didattica, della cura e della coltivazione saranno applicati all'azione dell'insegnante nei confronti dell'ambiente di apprendimento;
3. la scuola deve essere progettata e definita attraverso l'organizzazione. In altri termini, per costruire una scuola democratica è necessario che non ci siano "sprechi" nell'azione educativa e che dal basso si definiscano i progetti di costruzione e cooperazione valoriale. Il modello epistemologico del laboratorio rende la scuola come il luogo in cui si co-costruisce l'azione didattica e educativa.

Questa idea di scuola democratica può essere considerata la "radice" che ha avuto un significativo sviluppo in Europa, specialmente dal secondo dopoguerra in poi con le varie tendenze "ginevrine" degli attivismi, e si consegna

<sup>6</sup> Cfr. G. Sadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015

<sup>7</sup> Cfr. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano, 2018

<sup>8</sup> G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984



alla contemporaneità come il modello di riferimento universale, che trova nel costruito della competenza, a cui stanno facendo riferimento istanze di ricerca qualitativa e quantitativa<sup>9</sup> e specifici riferimenti legati alla dimensione sociologica,<sup>10</sup> il suo criterio regolativo.

La scuola democratica, storicamente, si rivela come una scuola delle pari opportunità di partenza. In questo senso le idee della scuola di Barbiana di Don Milani di “fare parti uguali tra disuguali” e di mettere in evidenza, con la metafora di “Pierino e Gianni”,<sup>11</sup> l’incidenza del retroterra sociale con lo sviluppo formativo delle persone in formazione è una delle chiavi di lettura per comprendere il progetto incompiuto della scuola democratica.

La scuola inclusiva dovrebbe sviluppare questo progetto della scuola democratica, per altro non pienamente realizzato. La “scuola di tutti e di ciascuno” risponde inevitabilmente a due principi fondamentali:

- a. ogni persona in formazione deve sviluppare le sue “potenzialità inesprese”. Ciò significa che ognuno deve sviluppare le sue competenze di base, ma anche la sua “vocazionalità” inespressa (il termine vocational nella lingua inglese ha una valenza semantica completamente diversa in quanto definisce la predisposizione alla formazione professionale. Forse neanche il concetto weberiano di Beruf è adeguato ad esprimere il termine religioso di vocazione come “chiamata interiore”);
- b. ogni persona in formazione, in relazione alla sua età deve costruire una relazione positiva con l’altro, cioè deve costruire una forma di cooperazione di apprendimento e di co-costruzione valoriale. Il cooperative learning, il peer tutoring e la dimensione “transazionale” della relazione, nelle forme inclusive della disabilità e, in senso più complessivo, dei B.E.S. rappresentano una nuova frontiera didattica e valutativa ancora da definire con chiarezza.

L’inclusione, in altri termini, che si sviluppa anche in un contesto di riferimento globale, (basti pensare ai concetti di UDL e di “accomodamento ragionevole” ripresi dalla Convenzione Onu del 2006, ratificata con legge in Italia del 2009, delle persone con disabilità, ma anche dalle numerose normative europee di riferimento) presenta notevoli prospettive ma anche notevoli limiti. Le prospettive sono quelle di una scuola che potrebbe offrire a tutti una teoria del proprio progetto di vita e, soprattutto, una scuola dei diritti<sup>12</sup>, una scuola, cioè, che potrebbe essere in grado di definire un nuovo capitale sociale e politico.

I limiti risiedono principalmente nel perseguire questa finalità, senza chia-

---

<sup>9</sup> Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2004; Daniela Robasto e Roberto Trincherò, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano, 2019

<sup>10</sup> L. Benadusi, S. Molina, a cura di, *Le competenze. Una Mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018

<sup>11</sup> E. Lastrucci, R. Digilio, a cura di, *Don Milani e noi. L’eredità e le sfide di oggi*, Armando, Roma, 2021

<sup>12</sup> Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2013; Monica Amadini et alii, *Diritti per l’educazione*, Scholè, Bercia, 2021

rire adeguatamente il valore culturale e la complessa questione del merito<sup>13</sup>.

Probabilmente, al di là di come la sperimentazione sta lavorando in questa direzione, è necessario definire un progetto di scuola inclusiva di alta qualità, scuola di tutti e di ciascuno, che permetta di chiarire il valore culturale della scuola e lo sviluppo del merito all'interno del gruppo classe.

## 2. L'università inclusiva di alta qualità. Utopia o possibilità?

Questa introduzione sulla scuola inclusiva di alta qualità sembra quasi, sia pure nella brevità e sinteticità dell'esposizione, un modello scientifico distante se non addirittura diverso dal sistema universitario che ha una sua tradizione culturale e una sua specificità molto diversa rispetto ai paradigmi culturali della scuola contemporanea. Eppure il sistema universitario, nell'ambito delle prospettive dell'*Achieving the European Education Area by 2025* e con l'acquisizione nel sistema dei descrittori di Dublino, da rivedere, aggiornare e migliorare, avrebbe dovuto determinare un cambiamento sostanziale per la formazione universitaria di alte professionalità che avrebbero dovuto limitare l'abbandono degli studi universitari, soprattutto nel modello delle lauree triennali progettato proprio per questo, ma nel contempo alimentare in modo progressivo la società della conoscenza legando le alte professionalità ad un impatto sociale della Terza Missione universitaria<sup>14</sup>.

Anche se ci sono state e continuano ad esserci importanti contributi nel settore della didattica universitaria, però, non mi pare ci sia stato un organico progetto che leghi la didattica universitaria al sistema di una didattica inclusiva, un sistema organizzato di insegnamenti e una didattica che permettano ad ogni studente di sviluppare un progetto di vita al fine di determinare significative scelte per il suo futuro professionale e umano<sup>15</sup>.

Probabilmente, in base a quello che ho cercato di focalizzare precedentemente a proposito della scuola, il progetto della didattica per favorire una università inclusiva, timidamente avviato, presenta chiare difficoltà nel costruire epistemologicamente una virtuosa reciprocità tra il sistema degli insegnamenti, la sua realizzazione didattica e l'organizzazione del sistema istituzionale e educativo dell'università, alla luce anche di quelle che sono state le trasformazioni culturali e politiche degli ultimi decenni.

<sup>13</sup> E. Galli Della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia, 2019

<sup>14</sup> Cfr. C. Coggi, M.C. Pizzorno, *La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile*, in A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*, PensaMultimedia, Lecce 2018, pp. 37-58; R. Rumiati e al., *Il problem solving come competenza trasversale. Inquadramento e prospettive nell'ambito del progetto TÈCO*, in "Scuola Democratica", 1, 2019, pp. 239-257

<sup>15</sup> In questo senso cfr. G. Domenici, V. Biasci, a cura di, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 2019; S. Soresi, L. Nota, *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, Il Mulino, Bologna, 2020.

Ci si trova, infatti, in una concezione dell'università e, soprattutto, in una sua realizzazione che non pone il problema di una "università di tutti e di ciascuno", in quanto il sistema universitario, pur nelle differenziazioni delle sue autonomie, ha sviluppato in questi anni un assessment che ha rivendicato con chiarezza la centralità per la governance di varie dimensioni istituzionali senza, però, definire il paradigma dell'equità degli apprendimenti nel sistema universitario.

Il sistema universitario, infatti, ha sviluppato e sta sviluppando processi di empowerment nelle dinamiche dell'orientamento nelle sue varie fasi; nell'acquisizione delle competenze su cui si basano i profili professionali dei corsi di studio; nelle questioni inclusive, soprattutto di genere e della disabilità, ma non come paradigma complessivo del sistema universitario; nelle questioni del counseling.

Questa serie di nodi problematici, come già detto, non è stata inquadrata nel tema centrale dell'università contemporanea e, cioè, la possibilità di progettare una "università per tutti e per ciascuno".

In effetti, la specificità istituzionale dell'università è stata fondata, in modo quasi consequenziale, dalla concezione trasmissiva dell'insegnamento esemplificata dalla lectio accademica, o meglio dalla docenza universitaria, in quanto il docente elabora la sua ricerca e il modo più corretto di diffonderla è legato alla mera trasmissione del sapere, indipendentemente dalla verifica dell'apprendimento da parte dello studente, che spesso si trasforma in un semplice ascoltatore interessato, il più delle volte maturo, ma spesso poco incline alla partecipazione culturale e didattica della lezione.

Si tratta di una trasmissione di conoscenze, di una lezione frontale, forse perché la governance del sistema universitario considera lo studente una persona in formazione, dotata di una sua autonomia, che gli permetterebbe di apprendere e di elaborare autonomamente l'acquisizione e la rielaborazione di conoscenze che vengono trasmesse.

Inoltre, la trasmissione di conoscenze da parte del docente universitario si rifà in modo chiaro all'idea gentiliana del "chi sa, sa anche insegnare", che spesso ipotizza una relazione educativa, una "sintesi a priori" basata su un comune "sentire" spirituale, che spesso evita ogni forma di controllo empirico dell'apprendimento<sup>16</sup>.

Tutto ciò, secondo la tradizione universitaria e accademica potrebbe avere una giustificazione culturale nell'ambito dei gruppi di studio ristretti, nell'ambito ad esempio del dottorato di ricerca, anche se la ricerca sia di base che applicata richiede inevitabilmente cooperazione e continua implementazione innovativa di gruppo, per cui ogni forma di didattica anche in simili contesti di eccellenza non può che essere partecipativa.

Ad esempio il mentoring, legato alla tradizione formativa aziendale, spesso,

---

<sup>16</sup> Cfr. G. Spadafora, a cura di, *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997; Fabio Togni, *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Studium, Roma, 2019

è recuperato nell'ambito della docenza universitaria, quando il docente o il ricercatore universitario assume valore di orientamento e di guida rispetto al piccolo team di ricerca che si può costruire all'interno di gruppi di dottorandi o di collaboratori per la progettazione e elaborazione di specifici percorsi di ricerca che si differenziano nei diversi ambiti. Questa impostazione, che lega la ricerca alla didattica, è abbastanza chiarita nell'attività di mentoring all'interno di ogni specifico gruppo di ricerca.

Il problema del ripensamento della didattica universitaria si pone con evidenza specialmente nelle lauree triennali e anche magistrali, in cui è difficile immaginare una forma di mentoring,<sup>17</sup> che spesso è rimandato, quando l'organizzazione del tempo universitario lo consente, alla forma di tutoring che l'elaboraato finale della triennale e, in modo più significativo della magistrale, può determinare nel rapporto tutoriale tra il docente e lo studente.

La didattica universitaria, in altri termini, si pone come un modello da sviluppare principalmente nell'ambito della laurea triennale o, più in generale, in un contesto di notevole numerosità dello studente, per determinare il miglioramento qualitativo di base della formazione universitaria.

In altri termini, sulla base del modello di scuola inclusiva precedentemente prospettato, è necessario analizzare le prospettive di una didattica universitaria che migliori la qualità dell'apprendimento di base degli studenti, proprio perché in questo modo si realizza quel circolo virtuoso tra formazione universitaria di base, didattica inclusiva e un modello di università di tutti e di ciascuno.

Ripensare la formazione di base degli studenti universitari significa progettare un'azione comune significativa per migliorare la qualità della partecipazione degli studenti ai processi didattici.

Il primo principio di una università inclusiva di alta qualità si basa sul recupero delle competenze di base e sulla identificazione del corretto progetto di scelta universitaria. L'OFA spesso è una procedura che non riesce di fatto a migliorare questo problema. Solo, quindi, uno specifico approccio didattico potrebbe contribuire a realizzare questo principio. Non solo individuazione delle potenzialità inesprese di ogni singolo studente, come avviene in modo più chiaro per i processi scolastici, ma recupero e individuazione delle competenze di base mancanti e avvio di specifici processi di maturazione per legare le possibilità della didattica a quelle dell'orientamento come già alcuni anni fa era stato chiarito per la scuola<sup>18</sup>.

Il secondo principio di una didattica per una università inclusiva di alta qualità è la comprensione da parte degli studenti dei nuclei fondanti dell'inse-

<sup>17</sup> Cfr. Il mentoring come "incubatori di talenti" è una pratica didattica molto complessa. Una prospettiva interessante è ancora la raccolta di Myriam Ines Giangiacomo, a cura di, *Formazioni one to one. Indagine sulle pratiche di autotrasformazione della persona*, Franco Angeli, Milano, 2012. L. Fabbrì, F. Bianchi, *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma, 2018.

<sup>18</sup> Cfr. A. Stella, *Le politiche italiane sull'università: un serio ostacolo sulla strada della ripresa e della crescita del paese*, "A Journal on Research Policy & Evaluation", 1 (2017), pp. 1-24.

gnamento. In altri termini una delle questioni fondamentali della didattica universitaria è quella di porre al centro lo studente universitario, problema questo molto più complesso rispetto al modello della scuola inclusiva, ma che trova nell'approccio didattico del docente una delle chiavi di lettura più importanti.

Proprio per questo la didattica universitaria deve essere considerata un momento fondamentale per progettare una categoria epistemologica fondamentale per innovare il sistema universitario e per costruire una sua dimensione più coinvolgente.

A prescindere dalla complessità del sistema universitario e della sua organizzazione legata al tema della valutazione della governance,<sup>19</sup> un rinnovamento della didattica universitaria potrebbe sicuramente definire una università più inclusiva che determini anche un'alta qualità che, nel caso del sistema universitario, sarebbe più facile da raggiungere, in quanto la questione dipenderebbe dalla valutazione della ricerca e, quindi, dalla qualità dei contenuti con cui la ricerca diventa uno *sharing value* all'interno del contesto universitario e si connette con la didattica e con la Terza missione.

In questa prospettiva è necessario porre alcuni principi da raggiungere nelle questioni della didattica universitaria che potrebbero essere rielaborati e sviluppati in numerose ricerche e sperimentazioni in questi anni per definire un protocollo scientifico significativo, una ipotesi che possa rifondare il sistema universitario.

### 3. I principi epistemologici per costruire un protocollo scientifico della didattica universitaria. Un'ipotesi

Le questioni della didattica universitaria, con l'arricchimento ormai imprescindibile dovuto alla tragica situazione pandemica del digitale, che è una categoria su cui rifondare complessivamente il processo didattico,<sup>20</sup> sono quindi fondamentali per ripensare la struttura complessiva della governance del sistema universitario.

I principi su cui, a mio avviso, sarebbe opportuno investire con una serie di sperimentazioni specifiche nei contesti universitari sono i seguenti:

- a. ipotizzare e dimostrare attraverso opportune metodologie e sperimentazioni che la didattica universitaria migliora la qualità della ricerca di carattere umanistico e di carattere scientifico, di base e applicativa;
- b. coordinare i syllabi dei vari insegnamenti per costruire costrutti didattico-disciplinari, legando le esperienze degli insegnamenti, dei laboratori

---

<sup>19</sup> Cfr. G. Letteria Fassari, E. Valentini Elena, a cura di, *I sociologi e la valutazione dell'università: dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma, 2019

<sup>20</sup> Cfr. G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018;

- e dei tirocini<sup>21</sup>, relazionando questo sistema ai risultati di apprendimento attesi e, soprattutto ai profili professionali definiti dai corsi di studio;
- c. definire un portfolio delle competenze che possa accompagnare lo studente universitario nel suo percorso formativo, per evidenziare un processo di valutazione autentica che permetta di intervenire in quelli che sono i punti deboli del suo percorso, per favorire un adeguato successo formativo;
  - d. costruire, alla luce della categoria del digitale che la Pandemia inevitabilmente ha determinato come uno dei nuovi paradigmi della formazione, una didattica laboratoriale diffusa.

Per quanto riguarda il primo punto, bisogna chiarire che il tema fondamentale per un ripensamento della didattica universitaria si basa sul fatto che si tratta di una trasmissione non solo delle conoscenze, ma della ricerca e, cioè, di una continua elaborazione in progress delle conoscenze. Il vero nodo epistemologico fondante della didattica universitaria è che qualsiasi contesto disciplinare trattato, di carattere umanistico e di carattere scientifico-tecnologico, di base e applicativo, determina, inevitabilmente, un ampliamento degli orizzonti della ricerca.

È complessa una sperimentazione in questa direzione per la difficoltà di individuare evidenze significative anche con il sistema dell'EBE e, in un senso più ampio, del "visible learning"<sup>22</sup>, ma è abbastanza evidente che riqualificare la didattica significa costruire un modello che tenga conto che le conoscenze nella trasmissione del sapere sono ampliate e rielaborate. Questa è una caratteristica particolarmente significativa per la didattica universitaria che determina due orientamenti importanti.

Innanzitutto, l'università deve considerare il processo didattico un arricchimento e non un limite. In questo senso la questione della didattica deve orientare in modo decisivo una possibile trasformazione dell'apprendimento dello studente universitario in senso inclusivo.

Per quanto riguarda il secondo punto, il problema centrale da approfondire è come coordinare i syllabi dei vari insegnamenti per progettare costrutti didattico-disciplinari specifici legati ai risultati di apprendimento attesi e, soprattutto, ai profili professionali definiti dai corsi di studio. Il coordinamento epistemologico tra i saperi di un corso di laurea è un aspetto fondamentale della didattica che deve basarsi principalmente sul tentativo di definire un *costrutto didattico transdisciplinare*. Al di là della normativa vigente che, comun-

<sup>21</sup> Le prospettive sul problema nascono da una intuizione di oltre venti anni fa sull'avvia dei corsi di formazione universitaria degli insegnanti. Cfr. G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma, 2001 e, nella contemporaneità, A. Ciani, L. Ferrari, I. Vannini, *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano, 2021

<sup>22</sup> Cfr. John Hattie, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London, 2012

que, nell'ambito del principio costituzionale della libertà di insegnamento orienta i docenti di un corso di studio ad operare in questo senso, un *costrutto didattico transdisciplinare* permetterebbe una possibile collaborazione tra i docenti del corso<sup>23</sup>.

Il momento successivo da sperimentare, dopo l'acquisizione di questo costrutto è dato dal profondo legame tra gli insegnamenti, i laboratori e i tirocini. Questo circolo virtuoso, precedentemente ipotizzato, è fondamentale nel processo didattico universitario, in quanto è proprio nel rapporto tra il costrutto del modello transdisciplinare definito, il modello del laboratorio e la realizzazione del tirocinio che il processo didattico nell'università potrebbe migliorare.

Dal costrutto didattico transdisciplinare alla costruzione della competenza di base il passaggio è complesso ma possibile<sup>24</sup>. La didattica universitaria, complessivamente, deve progettare un sistema che leghi la collaborazione tra i syllabi alla definizione di modelli per le attività laboratoriale fino alla progettazione di un modello di tirocinio diretto e indiretto, che determini la verifica di questa ipotesi didattica.

Per quanto riguarda il terzo punto è un aspetto centrale della didattica universitaria. La valutazione dello studente universitario non deve essere confinata al singolo esame. Il processo valutativo deve essere una costante del percorso dello studente, proprio per focalizzare il processo didattico sulla dimensione specifica dello studente. Un portfolio delle competenze potrebbe sviluppare la possibilità dell'azione di orientamento e riorientamento progressivo dello studente nell'esercizio del suo apprendimento e potrebbe dare un senso al tema della valutazione e dell'equità in ambito universitario<sup>25</sup>. Una docimologia critica che orienti, quindi, secondo una specifica tradizione di ricerca empirica in educazione<sup>26</sup>, potrebbe legare organicamente il processo valutativo a una possibilità di costruzione continua di apprendimento. Potrebbe essere un processo di *authentic assessment*<sup>27</sup>, la cui valutazione e certificazione in itinere devono essere definite da specifici gruppi di tutor didattici adeguatamente formati.

Il quarto punto deve essere considerato come il punto di arrivo e, allo stesso tempo di partenza, della specificità della didattica universitaria. La didattica universitaria, specialmente nell'ambito delle triennali, deve generare una didattica laboratoriale diffusa. Questa dimensione della laboratorialità diffusa

---

<sup>23</sup> Cfr. D. Borgogni, a cura di, *Per una didattica transdisciplinare. Materiali, proposte, esperienze*, Celid, Torino, 2021

<sup>24</sup> Ufficio studi della Fondazione Rui, *Il «coaching» universitario per competenze. Principi, metodologia, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2009

<sup>25</sup> Cfr. G. Benvenuto, G. Szpunar, *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*, Nuova Cultura, Roma 2017.

<sup>26</sup> Cfr. G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasci, a cura di, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Armando, Roma, 2018

<sup>27</sup> G. Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey Bass, Hoboken N.J., 1998

deve essere implementata notevolmente proprio grazie al digitale, che potrebbe rappresentare un elemento significativo di sviluppo nelle varie dimensioni della DaD e della Didattica integrata<sup>28</sup>.

In altri termini la categoria della didattica frontale legata alla dimensione della trasmissione delle conoscenze, da considerare la base epistemologica della organizzazione didattica universitaria che difficilmente può migliorare la qualità di apprendimento degli studenti, deve mirare alla strutturazione, probabilmente favorita dall'incremento del digitale, di una didattica laboratoriale diffusa. Già il flipped learning in ambito universitario sta avendo un certo riscontro,<sup>29</sup> ma, a mio avviso, il problema non è solo quello di scegliere quale metodologia laboratoriale utilizzare per chiarire il sistema della didattica universitaria. Quello che conta è essere consapevoli che è fondamentale costruire una didattica sistemica all'interno dell'università legata ad un'azione laboratoriale diffusa e specifica in ogni contesto di classe.

La qualità dell'apprendimento dello studente per determinare la possibilità di costruire una università inclusiva di alta qualità è definire l'azione laboratoriale come il punto di partenza per rendere coesa e partecipata la lezione universitaria.

### Una conclusione provvisoria

L'ipotesi di costruzione di alcuni principi per sviluppare una didattica universitaria capace di progettare e favorire una università di tutti e di ciascuno, con le specifiche particolarità che il sistema universitario determina, si basa, quindi, sul modello di una didattica sistemica fondata su quattro punti fondamentali:

1. la consapevolezza che la didattica approfondisce e migliora la qualità della ricerca;
2. la necessità di costruire un modello didattico transdisciplinare sulla base del coordinamento dei syllabi e della circolarità tra insegnamenti, laboratori e tirocini;
3. la costruzione di un sistema di valutazione legato all'organizzazione dell'orientamento in itinere dell'ateneo che metta in rilievo l'importanza di un portfolio delle competenze per monitorare e orientare la dimensione della valutazione autentica di ogni studente;
4. una diffusa dimensione laboratoriale che migliori la questione e il senso della didattica frontale e che, nel contempo, ipotizzi un progetto di una università per tutti e per ciascuno.

Per ognuno di questi quattro punti è necessario avviare un processo di spe-

<sup>28</sup> Cfr. B. Vertecchi, *A distanza: insegnare e apprendere*, Anicia, Roma, 2021

<sup>29</sup> Cfr. Alfredo Prieto Martín, *Flipped Learning. Applicare il modello di apprendimento capovolto*, Introd. e trad. di Stefania Pulice, Anicia, Roma, 2021



rimentazione che, inevitabilmente, possa condurre alla costruzione complessiva di una didattica sistemica e flessibile per ogni tipologia di insegnamento universitario. Una università per tutti e per ciascuno in tempi di pandemia è un processo fondamentale per rilanciare l'idea di un nuovo spazio europeo dell'istruzione che miri alla costruzione di una nuova cittadinanza europea vicina all'idea di una cittadinanza "glocale" che dia forza alle democrazie dal basso nella nuova società che il Covid, purtroppo, ci sta consegnando per il futuro prossimo venturo.

## Bibliografia

- AMADINI M. ET ALII, *Diritti per l'educazione*, Scholè, Berscia, 2021.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- BENADUSI L., MOLINA S., a cura di, *Le competenze. Una Mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- BENADUSI L., GIANCOLA O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano, 2020 .
- BENVENUTO G., SZPUNAR G., *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*, Nuova Cultura, Roma 2017.
- BORGOGNI D., a cura di, *Per una didattica transdisciplinare. Materiali, proposte, esperienze*, Celid, Torino, 2021.
- BRAGA A., *La didattica universitaria: una rotta per il futuro delle università*, in "Scuola democratica", (2017), n. 2 pp. 417-432.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., *Il Pei con l'Icf. Ruolo e influenza dei fattori ambientali*, Anicia, Roma, 2019.
- COGGI C., PIZZORNO M.C., *La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile*, in A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*, Pensa-Multimedia, Lecce 2018, pp. 37-58.
- COGGI C., *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*, in "Italian Journal of Educational Research", n. 16, 2016.
- CORBO F., MICHELINI M., FELICE URICCHIO A., a cura di, *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani: 100 contributi di 27 Università a confronto*, Università degli Studi di Bari, Bari, 2019 .
- COTTINI L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- D'ALONZO L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia, 2018.
- DOMENICI G., BIASCI V., a cura di, *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 2019.
- DOMENICI G., LUCISANO P., BIASCI V., a cura di, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Armando, Roma, 2018.
- ELLUL J., *Le bluff technologique*, Préface de Jean-Luc Porquet, Les Editions au Pluriel, Les Vans, 2012.
- FABBRI L., BIANCHI F., *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma, 2018.
- FELISATTI E., SERBATI A., a cura di, *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2017 .
- GIANGIACOMO MYRIAM INES, a cura di, *Formazioni one to one. Indagine sulle pratiche di autotrasformazione della persona*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- HATTIE JOHN, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London, 2012.
- HICKMAN L., *Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism at Work*, Indiana University Press, Bloomington, 2001.

- IANES D., CRAMEROTTI S., FOGAROLO F., a cura di, *Il nuovo Pei in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson, Trento, 2020.
- LA MARCA A., GÜLBAY E., *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*, Pensamultimedia, Lecce, 2018.
- E. LASTRUCCI, R. DIGILIO, a cura di, *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide di oggi*, Armando, Roma, 2021.
- LETTERIA FASSARI G., VALENTINI ELENA E., a cura di, *I sociologi e la valutazione dell'università: dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma, 2019.
- LIGORIO B., a cura di, *Non solo webinar: pratiche innovative di didattica universitaria*, Progedit, Bari, 2018.
- MEZIROW J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- PERRENOUD PH., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2004.
- PRIETO MARTÌN A., *Flipped Learning. Applicare il modello di apprendimento capovolto*, Introd. e trad. di Stefania Pulice, Anicia, Roma, 2021 Daniela Robasto, R. Trincherò, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano, 2019.
- RUMIATI R. E AL., *Il problem solving come competenza trasversale. Inquadramento e prospettive nell'ambito del progetto TECO*, in "Scuola Democratica", 1, 2019, pp. 239-257.
- SORESI S., NOTA L., *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, Il Mulino, Bologna, 2020.
- SPADAFORA G., a cura di, *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997.
- SPADAFORA G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015.
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018
- SPADAFORA G., *Ripensare la didattica per una università inclusiva di alta qualità. Alcune ipotesi*, in NSR, 10 giugno 2020.
- STELLA A., *Le politiche italiane sull'università: un serio ostacolo sulla strada della ripresa e della crescita del paese*, «A Journal on Research Policy & Evaluation», 1 (2017), pp. 1-24.
- TOGNI F., *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Studium, Roma, 2019.
- TRAVERSO A., a cura di, *La didattica che fa bene: pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*, Vita e Pensiero, Milano, 2015.
- UFFICIO STUDI DELLA FONDAZIONE RUI, *Il «coaching» universitario per competenze. Principi, metodologia, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- VERTECCHI B., *A distanza: insegnare e apprendere*, Anicia, Roma, 2021.
- WIGGINS G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey Bass, Hoboken N.J, 1998.

# Per una didattica (anche a distanza) universitaria inclusiva e di ricerca

*Guido Benvenuto*

## 1. Emergenza pandemica e didattica a distanza

La didattica a distanza di questi ultimi tempi ha spinto, e sta spingendo, verso una trasformazione radicale dell'insegnamento universitario. Mentre il lavoro si trasforma in *remote working*, lo spazio dell'insegnamento universitario, fatto di aule gremite, spesso fino all'inverosimile e ai limiti della capienza legale, fatto di sedili a schiera e tavoli fissi, di spazi stretti e vicinanza fisica, ha lasciato il campo a forme tra le più svariate di didattica a distanza, miste, da gestire sapientemente online e attraverso le diverse piattaforme che hanno popolato l'universo telematico.

Il 25 Agosto 2020 il Ministro dell'Università, Manfredi, aveva rassicurato: «A settembre torneremo in aula, ma la didattica a distanza resterà». Già si intravedeva che il cambiamento in atto, causato dalla situazione pandemica, avrebbe in ogni caso condizionato e rivoluzionato le forme e i modi dell'insegnamento universitario. Il ministro aveva comunque sottolineato che i nuovi immatricolati sarebbero stati privilegiati, con più lezioni in presenza, e aveva rassicurato sul crollo di immatricolazioni nelle università d'Italia. In effetti per l'anno 2020/2021, a livello nazionale, le immatricolazioni sono cresciute del 6% rispetto all'anno precedente, contrariamente alle previsioni. Il trend degli ultimi anni era in effetti negativo, con una perdita graduale di iscrizioni: su un totale di 475.283 nuove matricole (numero che include i nuovi iscritti ai corsi di studio delle triennali, delle magistrali e dei corsi di studio a ciclo unico), sono ben 322.729 i giovani che han deciso di iscriversi quest'anno a un ciclo di studi triennale, contro i circa 307mila nuovi iscritti durante l'anno accademico precedente.

Analizzando gli incrementi nelle immatricolazioni si può leggere una propensione verso scelte per atenei più vicini alla propria città di residenza. E proprio la didattica mista (in parte a distanza, in parte in presenza) sembra essere una modalità vincente in quanto consente di non spostarsi troppo dalla propria città, ed evitare possibili blocchi agli spostamenti. Inoltre, anche la crisi economica e la necessità di "risparmi" (affitti e spostamenti) può aver condizionato una scelta di iscrizione in sedi ravvicinate, pur di non abbandonare gli studi.

Subito dopo il primo *lockdown*, e proseguendo nei mesi successivi, le università italiane sono riuscite a gestire meglio della scuola la necessità di interrompere le lezioni e/o adottare forme diverse per l'insegnamento. Ma questo è stato possibile, ovviamente, in ragione delle notevoli differenze legate alle risorse e al tipo di utenza nei diversi livelli di istruzione, ma anche alla capacità di gestire l'autonomia nei diversi livelli di istruzione. La scuola, a partire dai

nidi, quindi infanzia, primaria e secondaria si è trovata a gestire situazioni ben diverse a livello territoriale e soprattutto in ordine a dimensioni socio-ambientali e di povertà educativa. Proprio una ricerca di Save the Children (2020) ci aiuta a definire meglio la questione, per la scuola. Nel rapporto sull'impatto del coronavirus sulla povertà educativa<sup>1</sup> si sono registrate problematiche legate alla necessità di gestire le nuove forme di "relazione educativa" ma anche rispetto alle scarse risorse per usufruire della didattica online:

Tra le famiglie in maggiore difficoltà, molte sono quelle che vorrebbero un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%) e un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%) perché ritengono le attività scolastiche più pesanti per i loro figli (63,4%), difficili (53,9%), eccessive (46,7%). Tra queste, più di una famiglia su dieci (11,8%) può contare solo sugli smartphone come *device* per accedere alla didattica a distanza, una su quattro (24,4%) teme che questa situazione comporterà qualche insufficienza per i propri figli, 1 su 10 (9,6%) teme che i propri figli possano perdere l'anno (nonostante le disposizioni ministeriali), l'8,6% che addirittura questa situazione possa comportare l'abbandono della scuola da parte dei propri figli. In effetti quasi la metà delle famiglie con maggiori fragilità (45,2%) vorrebbero "le scuole aperte tutto il giorno con attività extrascolastiche e supporto alle famiglie in difficoltà", opzione che comunque è gradita in generale dai genitori del nostro Paese (39,1%). D'altronde sei genitori su dieci (60,3%) ritengono che i propri figli avranno bisogno di supporto quando torneranno a scuola data la perdita di apprendimento degli ultimi mesi.

Ben diversa la situazione per le università che non hanno mai smesso di funzionare grazie alle misure di contenimento, alla didattica a distanza con lo svolgimento degli esami e delle lezioni online, fino alle lauree da remoto. Le direttive generali sulla sicurezza sanitaria (DPCM del 18 ottobre 2020 e poi del 24 ottobre) hanno riguardato l'intero territorio nazionale, ma ogni ateneo ha potuto decidere sul proprio funzionamento interno a livello di lezioni e lauree (in presenza o a distanza), di laboratori, tirocini e stage.

Le diverse piattaforme su internet (tra cui Moodle e Coursera) messe a disposizione dei professori e ricercatori, da anni, e quindi ben prima della condizione emergenziale da pandemia, hanno reso possibile la gestione di nuove forme per la didattica e messo a disposizione, in alcuni casi di Massive Open Online Courses (Mooc). La crescita di competenze digitali da parte dei docenti e gli ingenti investimenti sulle infrastrutture tecnologiche hanno, dunque, per-

---

<sup>1</sup> [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf). La ricerca è un'indagine campionaria sugli effetti della pandemia COVID19. È stata costruita una variabile di vulnerabilità sulla base della corrispondenza con due o più dei seguenti indicatori: aver dovuto ritardare il pagamento di bollette, aver dovuto ridurre le spese alimentari, essere poco o molto poco soddisfatto per le condizioni della casa, essere disoccupato, avere un titolo di studio basso o non averne affatto, aver dovuto ridurre o eliminare le spese mediche per ragioni economiche.

messo di rispettare la regolarità dei corsi e di “ri-pensare” le didattiche universitarie, per gestire il piano motivazionale, ma anche quello degli apprendimenti.

## 2. Tecnologie a supporto della didattica a distanza: vantaggi e rischi

L'uso delle tecnologie si è presentata, e tuttora si presenta per molti docenti, prima come una sfida, poi come un vero e proprio progetto di CdS e di Ateneo. L'emergenza pandemica ha quindi favorito un processo di riorganizzazione “temporanea”, nella consapevolezza che la didattica a distanza potesse essere pensata come sostituzione della didattica in presenza.

Un esempio di risorse messe a disposizione per la riorganizzazione della didattica universitaria può essere, tra i molti, quello messo a disposizione da Sapienza per sostenere la didattica durante il periodo di sospensione delle lezioni per l'emergenza Coronavirus. Il Centro InfoSapienza ha selezionato alcune soluzioni tecnologiche di facile uso per docenti e studenti riportati nella scheda seguente.

### Istruzioni per i docenti

L'attivazione delle lezioni a distanza e la scelta della piattaforma sarà effettuata in autonomia da ciascun docente. Eventuali soluzioni diverse da quelle proposte, individuate dai docenti, sono ammesse purché conformi alle misure minime di sicurezza informatica previste da Sapienza.

Le soluzioni tecnologiche – differenziate in base agli obiettivi di utilizzo – sono illustrate nel manuale richiamato in questa pagina e già inviato a tutti i docenti.

In sintesi gli strumenti proposti sono i seguenti:

1. Software per la creazione di una classe virtuale, la condivisione di materiale didattico, la comunicazione diretta (chat/forum) con gli studenti:
  - Classroom: applicazione web gratuita, presente nella Suite Google Educational. Accesso tramite posta elettronica di Ateneo.
  - Moodle. Accessibile ai docenti tramite piattaforma dedicata (<https://elearning.uniroma1.it/>). Suggerito per utenti che hanno già confidenza con la piattaforma Moodle.
2. Software per la realizzazione di una lezione/ricevimento/webinar a distanza
  - Meet: applicazione web gratuita, presente nella Suite Google Educational. Accesso tramite posta elettronica di Ateneo.
  - Zoom: piattaforma di comunicazione e videoconferenza accessibile da client o browser, da smartphone Android e iOS. Accesso tramite posta elettronica di Ateneo.

### 3. Software per la creazione di audio/video lezioni.

- PowerPoint: strumento finalizzato alla creazione di una audiolezione in modalità offline, con relativa possibilità di condivisione in rete.
- Open Broadcaster Software: strumento finalizzato alla registrazione di video e realizzazione di video streaming definendo una o più sorgenti di input (<https://obsproject.com>). Suggesto per utenti che hanno già confidenza con lo strumento OBS.

Ogni soluzione indicata è corredata da documentazione operativa di utilizzo. Inoltre il Centro InfoSapienza organizzerà sessioni formative telematiche su questi strumenti, al fine di agevolarne l'utilizzo.

Il docente che sceglie di avvalersi degli strumenti per la didattica a distanza, deve pubblicare un messaggio con le istruzioni operative sulla bacheca della propria Scheda docente nel Catalogo dei Corsi di studio.

- Consulta il manuale “Tecnologie di facile utilizzo a supporto della didattica a distanza” (pdf)
- Video tutorial “Come modificare la bacheca docenti”
- Linee guida per la gestione della bacheca docente
- Consulta il manuale “Google DRIVE: condivisione file con utenti esterni al dominio @uniroma1.it”
- Identificazione studenti: procedura per i docenti – consulta il manuale
- Prodigit – Appello studenti in Aula. Consulta il manuale
- Prodigit – Generazione del Token per la conferma della presenza degli studenti in aula. Consulta il manuale

Fonte: <https://www.uniroma1.it/it/pagina/tecnologie-di-facile-utilizzo-supporto-della-didattica-distanza>

Molti i vantaggi che queste risorse hanno presentato sia in termini di apprendimento sincrono, come nel caso di videoconferenze programmate, di chat room per gli studenti, di test programmati, di streaming dal vivo, oppure di apprendimento asincrono, nel rispetto dei tempi personalizzati, come le presentazioni registrate (video o audio), le e-mail, i forum di discussione o i documenti collaborativi nel cloud. Ma al contempo non si possono nascondere gli eventuali rischi che una didattica a distanza corre, quando non è frutto di una mirata progettazione e di un attento monitoraggio. Il rischio principale è quello di tutte le didattiche, quello di ridurre l'insegnamento a mera trasmissione. La situazione emergenziale può spingere a stili più standardizzati, nel rispetto di protocolli e di limitazioni che le tecnologie stesse inducono. Sta quindi al docente, di scuola e soprattutto universitario puntare a livelli di apprendimento soprattutto di natura critica, riflessiva, argomentativa, piuttosto che routinaria, meccanica, mnemonica. Il difficile riscontro in presenza, di concentrazione e attenzione degli studenti deve spingere ad una riorganizzazione anche temporale dei moduli didattici. Non è pensabile di sviluppare le frazioni orarie per ogni insegnamento senza adottare una pluralità di stili di

insegnamento, proprio in ragione delle risorse messe a disposizione dalle tecnologie. Non avevamo certo bisogno di questa situazione pandemica per scoprire l'importanza di una varietà di approcci nell'insegnamento, la necessità di adottare una pluralità di risorse per sviluppare le intelligenze multiple, per motivare e "catturare" la partecipazione attiva, per spingere ad apprendimenti autonomi, sostenuti da materiale e fonti per lo studio individuale.

L'apprendimento critico, non frammentato, che deve connotare la didattica universitaria, doveva e deve puntare all'autonomia dello studio, a fornire la scintilla per l'approfondimento e un atteggiamento di ricerca individuale. Non erano queste, d'altronde, le finalità declinate negli obiettivi che la didattica universitaria propone, e sta cercando di diffondere, con i descrittori di Dublino?

### 3. Descrittori per un'università volta all'inclusione e alla ricerca

Il rischio che corre la didattica a distanza potrebbe quindi essere quello di ridurre sempre più l'insegnamento a mera trasmissione, che porti a una deriva di standardizzazione dei saperi, a lezioni ridotte a pillole, a una riproducibilità dei saperi. Tale riduzione oltre a riguardare la pluralità degli stili di insegnamento e dei saperi, rischia di limitare la stessa libertà dell'insegnamento. Ecco allora che occorre ri-pensare, oggi più di ieri, le didattiche per improntare i processi di insegnamento universitario su stili di apprendimento per la ricerca e di ricerca.

In primo luogo, dando vita autentica e non formalizzata e burocratica ai descrittori di Dublino<sup>2</sup>, sfruttando proprio le tecnologie che l'attuale situazione emergenziale ha richiesto e che i singoli Atenei hanno saputo mettere a disposizione. Gli ingenti investimenti in tecnologie e formazione, per la scuola e per le università, possono davvero provare a ridurre quel gap, quelle disuguaglianze sociali-economiche di sfondo che minacciano fortemente i livelli di istruzione. Disuguaglianze e povertà rilevanti soprattutto a livello di istruzione primaria e secondaria, ma che sono meno evidenti a livello di istruzione terziaria, proprio perché la forbice nella prosecuzione degli studi ha già eliminato la metà degli studenti maturati. Mentre la scuola combatte la sua battaglia decennale contro la dispersione e l'abbandono scolastico, l'università deve offrire livelli di formazione e di costruzione di percorsi professionalizzanti, puntando proprio sul raggiungimento di competenze settoriali e trasversali. In tabella riprendiamo i Descrittori di Dublino e gli obiettivi internazionalmente discussi e proposti da tutte le università europee, nella sequenza dei cicli dell'istruzione terziaria.

---

<sup>2</sup> I Descrittori di Dublino sono enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali. cfr. <http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>



Descrittori	Primo ciclo (diploma)	Secondo ciclo (laurea)	Terzo ciclo (dottorato/specializzazione)
Conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding);	abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi	abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;	abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;
Conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding);	siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;	siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;	abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso; abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale
Autonomia di giudizio (making judgements);	abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;	abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;	siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse;
Abilità comunicative (communication skills);	sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;	sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;	sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;
Capacità di apprendere (learning skills).	abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.	abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentono loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.	siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.

I descrittori rimandano fortemente a una dimensione di ricerca, per sperimentare forme di adattamento ai contesti, la gestione e il lavoro per gruppi di ricerca, per attivare processi di problem solving, co-costruzione di conoscenze, produzione di prodotti cooperativi, la valutazione individuale e di gruppo. Una università aperta alla società e socialmente aperta, si potrebbe dire, riprendendo le riflessioni che Visalberghi (1960)<sup>3</sup> avanzò molti anni fa. La scuola e l'università come microcosmo sociale deve e dovrà essere:

1. Aperta ad accogliere una vitale molteplicità di posizioni e di apporti diversi
2. Aperta a promuovere la discussione impegnativa e pur mai definitiva, a suscitare il dialogo genuino
3. Aperta a realizzarsi (insomma) come ricerca in comune, ricerca sempre aperta, conviene insistere, alla critica e alla rettifica e all'ulteriore sviluppo
4. Aperta al progresso, alla cultura, alla vita e alle voci dell'ambiente naturale ed umano che la circonda
5. Aspetta alle scienze e all'esperienza del nuovo, propria ed altrui, aperta alla sperimentazione intelligente originale e creativa
6. Aperta infine allo spirito di comprensione internazionale più sincero e costruttivo.

Ecco quindi che le dimensioni di inclusione e di ricerca debbono permeare la didattica universitaria e essere messe alla prova del *lockdown* da Covid-19. Il distanziamento sociale e la didattica a distanza (o mista) hanno promosso e moltiplicato l'uso della tecnologia. Dobbiamo imparare a sfruttarla, dopo averla garantita a tutti. Oggi e domani le infrastrutture tecnologiche non possono sostituire le relazioni educative, ma sicuramente possono ottimizzare il tempo di contatto con il docente per ricevere feedback aumentando quello per sviluppare competenze superiori, favorire l'apprendimento attivo offrendo materiale personalizzato e potenziato, aumentare il tempo di studio tra pari (dilatando il tempo scuola nel tempo disponibile) nell'ottica di un capovolgimento della didattica tradizionale (*flipped learning*)<sup>4</sup>. D'altro canto, si va recuperando la ormai storica dimensione e centralità del feedback e l'ottica del *mastery-learning* (padronanza dell'apprendimento), tanto cara a Visalberghi e ai pedagogisti degli anni '60 e oggi attentamente rivisitata dalla *Cognitive Load Theory* (teoria del carico cognitivo)<sup>5</sup> che rivaluta e punta alla progetta-

---

<sup>3</sup> Visalberghi, A. (1960). *Scuola Aperta*, Firenze: Nuova Italia.

<sup>4</sup> Esistono diverse strategie didattico educative che rientrano nella cosiddetta *Flipped Classroom*, come risultato dell'evoluzione di quella tradizionale: *Flipped Mastery*; *Peer Instruction Flipped Classroom*; *Problem Based Learning Flipped Classroom*. Cfr Maurizio Maglioni, *Capovolgiamo la scuola*, 2018, Erickson Editore, Trento.

<sup>5</sup> Una delle preoccupazioni maggiori nell'eLearning è proprio quello del sovraccarico cognitivo, di una richiesta di elaborazione eccessiva per i diversi utenti che ne fruiscono. Il rischio che si corre, analizzato e affrontato dalla Teoria del Carico Cognitivo, è proprio quello di apprendere con difficoltà e di allontanarsi dai percorsi di studio che presentano eccessive richieste di elaborazione. Come migliorare quindi l'apprendimento in modalità elearning? Bisogna ridurre quel carico, facilitando e semplificando le presentazioni, offrendo parole chiave, strategie di supporto per sostenere l'apprendimento

zione flessibile e mirata del lavoro che precede l'apprendimento in classe.

Durante il *lockdown* e nell'alternanza di forme di didattica a distanza e in presenza la didattica ha dovuto quindi ri-modularsi per mantenere la continuità dell'insegnamento e la relazione didattica, senza ripiegare su modelli trasmissivi. Ma proprio sfruttando le opportunità tecnologiche messe in campo la didattica universitaria ha l'occasione di offrire modalità nuove, meno passivizzanti ma volte a costruire apprendimenti critici e riflessivi, di gruppo. Riorganizzare la didattica universitaria nella direzione di contesti di ricerca individuali e di gruppo, nel rispetto dei tempi individuali, non solo può segnare una strada ri-motivazionale in un momento di isolamento e distanza, ma indicare una dimensione maggiormente inclusiva nell'istruzione terziaria.

---

(*scaffolding*), presentando scritture maggiormente concise e momenti di apprendimento collaborativo. Cfr. Sweller, J, Ayres, P. & Kalyga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York Springer.

# DaD e il modello Torino del decentramento coordinato

*Barbara Bruschi*

## 1. Decentramento coordinato

Come ormai sappiamo bene, alla fine del febbraio 2020 scuole e università si sono fermate a causa della Pandemia Covid-19. Si pensava a un arresto di qualche giorno e invece, tra riprese e pseudo riaperture, sono trascorsi parecchi mesi e, mentre si scrive questo contributo, non v'è ancora nessuna certezza rispetto al momento in cui si potrà tornare a una situazione di normalità. Sin dall'inizio, tutto il mondo ha avuto chiaro che l'unica via per garantire una qualche forma di continuità alle attività didattiche era rappresentata dalle tecnologie digitali: Internet e i sistemi di comunicazione online costituivano la sola scelta possibile. Le università, a differenza della scuola, si sono trovate in una situazione meno complessa sia perché il target di riferimento è più adulto e di conseguenza capace di auto-gestire il proprio apprendimento sia perché, in generale, l'impiego delle ICT nella didattica è più diffuso. Nonostante ciò, le criticità non hanno tardato a manifestarsi, portando alla luce una serie di questioni in parte già note in parte meno conosciute, ma che, a questo punto, andranno affrontate per evitare che quanto acquisito vada perso.

Nell'illustrare la risposta all'emergenza fornita dall'Ateneo torinese riteniamo importante indicare la cornice entro cui ci si è mossi. Infatti, gli atenei italiani hanno potuto contare sul coordinamento della CRUI che, attraverso la commissione didattica, ha reso possibili un confronto costante e una condivisione di buone pratiche fondamentale per valorizzare l'esistente e ottimizzare le risorse in termini di know how presente sul territorio. Sin dall'inizio del *lockdown*, si sono susseguiti momenti di incontro con l'obiettivo di raccogliere le iniziative che partivano nei diversi atenei e le varie esperienze in corso, focalizzando l'attenzione sulle applicazioni tecnologiche e sulle modalità di intervento. Ciò ha permesso alle università di limitare l'eterogeneità delle soluzioni pur nel rispetto assoluto delle varie autonomie.

Veniamo ora all'Università di Torino, presentando innanzitutto come la governance si è posta nei confronti dei docenti e successivamente l'organizzazione che si è data alla didattica d'emergenza.

A differenza di quanto si è visto in molti atenei nazionali e internazionali, a Torino si è deciso di promuovere scelte partecipate: la governance ha delineato degli scenari didattici che sono stati prima condivisi con i vice direttori alla didattica e successivamente con tutti i docenti. In nessun momento, si è imposto un unico modo di fare lezione, ma si è optato per un modello, denominato del "decentramento coordinato", che permettesse ampi gradi di

autonomia sia dei corsi di studio sia dei docenti. Sin da subito, si è ritenuto che l'obiettivo da raggiungere non fosse la standardizzazione delle soluzioni, ma il rispetto della professionalità dei professori e della varietà delle espressioni didattiche e disciplinari. Non si è mai creduto nella bontà di soluzioni univoche che andassero applicate a situazioni estremamente differenti per tipologia di contenuti e per modalità di comunicazione didattica. Si è puntato sul capitale umano; sulla capacità dei singoli docenti di individuare le strategie più coerenti con il proprio modo di insegnare e più adeguate alle situazioni specifiche; sulle reti interne all'Ateneo. Quest'ultimo aspetto è stato particolarmente significativo in quanto ha permesso di offrire sostegno e formazione a chi ne aveva necessità. Nell'arco di pochi giorni, sono state attivate reti di sostegno metodologico e tecnologico sia all'interno dei dipartimenti sia tra le diverse strutture dell'Università: chi aveva maggiore esperienza nella didattica online si è messo al servizio di chi era più in difficoltà, rendendo possibile una presenza capillare di esperti che potevano offrire competenze non solo rispetto alle tecnologie, ma soprattutto circa la soluzione delle varie criticità didattiche. Ciascuno ha messo a disposizione degli altri le proprie esperienze secondo il modello delle comunità di pratica di Wenger.

Il rapporto frequente con i vice direttori alla didattica dei dipartimenti ha, inoltre, permesso di verificare costantemente l'andamento della situazione, di cogliere sin dalle origini le difficoltà e le criticità che andavano definendosi, attraverso una negoziazione efficace per individuare le soluzioni didattiche più adeguate e sostenibili. Il secondo obiettivo che si intendeva raggiungere con il modello del decentramento coordinato era individuare proposte a "sostenibilità elevata". Si è ritenuto che, in una situazione di emergenza e in costante mutamento, fosse inutile cercare la perfezione, preferendo risposte sostenibili in termini di tempo e di realizzabilità. In questo modo, si è cercato di promuovere il coinvolgimento della maggior parte dei docenti nella gestione efficace del cambiamento dettato dalla pandemia: una trasformazione così importante poteva essere improntato solo alla flessibilità. Sono stati pertanto individuati tre scenari per la prima fase pandemica e cinque per la seconda. Vediamoli nel dettaglio.

## 2. Didattica alternativa per la prima fase

I diversi scenari della didattica alternativa, così definita per sottolineare che il focus non andava posto sulla distanza, ma sulle modalità "alternative" di fare lezione, erano organizzati in ordine crescente di complessità, in modo da poter essere adottati sia da chi non aveva esperienze pregresse di didattica online sia da chi aveva già integrato le ICT nelle lezioni. Il primo scenario, prevedeva la pubblicazione su Moodle di presentazioni con commento audio e di materiali per l'approfondimento dei contenuti (articoli, collegamenti a siti specialistici, riferimenti bibliografici). Ricordiamo che, in questa prima fase della pandemia,

pochi avevano esperienze pregresse nell'impiego dei sistemi di webcall e, in alcuni casi, erano presenti anche criticità di carattere infrastrutturale (disponibilità di device con webcam, microfoni, connessione Internet adeguata). Sin dall'inizio, è sembrato fondamentale consigliare la pubblicazione dei materiali sulla piattaforma di e-learning per favorire l'orientamento degli studenti verso un unico ambiente in cui reperire i contenuti e per sollecitare i docenti ad aprirsi verso gli ambienti online di erogazione della didattica.

Il secondo scenario, integrava quello appena illustrato con lezioni svolte in diretta attraverso Webex. In questo caso, è stato chiesto ai docenti di definire quali contenuti fossero più adatti ad essere erogati in questa forma e quali potessero essere meglio organizzati in altro modo. Inoltre, è stata prevista l'integrazione con materiali didattici di approfondimento e con varie proposte operative per non limitarsi alla sola trasposizione online della lezione frontale. Come sappiamo, e come abbiamo imparato dalle esperienze del 2020, al di là degli strumenti utilizzati, la qualità degli interventi nella didattica online è rappresentata da una riduzione dei tempi di lezione, rispetto alla didattica d'aula, per meglio intercettare le capacità attentive degli studenti che gli schermi tendono a ridurre drasticamente.

L'ultima proposta, puntava a forme di blended learning o di e-learning con possibilità di interazione attraverso la piattaforma Moodle. Si tratta di uno scenario rivolto principalmente ai docenti che già abitualmente utilizzano la piattaforma non solo per erogare contenuti, ma anche per svolgere esercizi e forme di valutazione online. Anche in questo caso, era possibile prevedere l'integrazione con Webex e con altre soluzioni individuate dai docenti.

Il principio guida per tutti gli scenari consisteva nel proporre ai discenti una quantità di competenze/conoscenze on line paragonabile a quella che si sarebbe proposta in aula; questo non significava necessariamente che le forme alternative di didattica dovessero avere la stessa durata delle lezioni in presenza: ad esempio, una videolezione può essere più densa della corrispondente lezione tenuta in aula (poiché chi la guarda può tornare indietro e rivedere i passaggi più complessi) e al tempo stesso più breve poiché nel riprenderla non ci sono i "tempi morti" dell'aula (ripetizioni di concetti, domande degli studenti, ecc.).

Per rendere più sostenibile il passaggio repentino all'online, si è inoltre consigliato ai professori di sfruttare le molteplici risorse scientificamente valide presenti in Internet. Lezioni su YouTube, MOOC e risorse aperte online (OER) costituiscono un repertorio di materiali che possono essere validamente introdotti nell'implementazione di percorsi didattici in rete, non solo in casi emergenziali, ma anche nell'ottica di una didattica aperta e tesa a valorizzare la pluralità degli approcci.

L'Ateneo ha, inoltre, messo a disposizione i corsi online del progetto Start@unito (Bruschi, Marchisio, Sacchet, 2021) sia nella loro forma integrale sia come singoli moduli a completamento degli insegnamenti erogati in rete.

### 3. Didattica alternativa per la seconda fase

Per la seconda fase della didattica emergenziale (aa. 20/21) sono stati previsti cinque scenari, caratterizzati da una definizione più articolata e precisa delle declinazioni didattiche. Si è considerato che, a seguito dell'esperienza maturata durante il secondo semestre, vi erano le basi per costruire un'offerta formativa meglio strutturata.

In linea generale, sono stati mantenuti i principi di base del primo semestre (lezioni in diretta con o senza registrazione e lezioni asincrone con l'integrazione di materiali di approfondimento) garantendo la pubblicazione dei materiali e delle lezioni su Moodle e la diffusione delle lezioni in diretta, anche nel caso di lezioni in presenza, attraverso il sistema Webex. Potendo contare sull'esperienza maturata e sulla disponibilità di un tempo adeguato per la progettazione, in questa fase, sono stati introdotti gli ambienti di apprendimento integrati: "uno spazio fisico e virtuale al tempo stesso, nel quale sono presenti tutti i fattori che concorrono all'apprendimento, ovvero i contenuti, i processi, gli attori, le relazioni tra loro. Gli ambienti di apprendimento integrati nascono dall'idea che sia opportuno, e forse anche necessario, che vi sia integrazione tra quanto accade in aula e quanto può essere fatto online." (Bruschi, Perissinotto, 2020, p. 40). Questi possono rappresentare una soluzione leggermente più complessa delle altre, che potrà essere efficacemente recuperata anche nel post pandemia.

Come noto, uno dei temi più affrontati in questo periodo ha a che vedere con le modalità secondo cui sarà possibile valorizzare e portare a sistema quanto è stato ampiamente sperimentato e acquisito durante l'emergenza Covid. Gli ambienti di apprendimento integrati (Rossi, 2019) costituiscono un'ipotesi di lavoro interessante perché permettono di creare un ponte tra la didattica d'aula e quella erogata online (Trentin, Bocconi, 2014) consentendo di ottimizzare le risorse investite nella loro progettazione e implementazione. Inoltre, sono un fertile terreno per l'applicazione di metodologie centrate sullo studente e fortemente interattive. Attraverso gli ambienti di apprendimento è quindi possibile cominciare a costruire le basi per una didattica più innovativa, che punti sulle tecnologie non come sostituzione dell'aula e della presenza, ma come completamento e supporto alla didattica anche in presenza.

A partire dall'estate 2020, sono state avviate una serie di azioni al fine di sostenere i docenti nel perfezionamento della loro didattica online e nel tentativo di incrementare le interazioni tra gli studenti in mancanza delle occasioni fornite dalla didattica in presenza. Vediamole.

1. Webinar di formazione sulla DaD. Partendo dalle esperienze vissute dai docenti, è stato organizzato un ciclo di webinar sulle principali tematiche connesse alla DaD. In particolare, si è cercato di proporre una visione della didattica online che non puntasse sulla distanza, ma sulla definizione di ambienti integrati (vedi sopra) approfondendo i seguenti temi: la piattaforma Moodle, le modalità di valutazione online, le Open Edu-

cational Resources, le forme dell'interazione online. Le registrazioni dei webinar sono state pubblicate nell'area personale dei docenti affinché fossero sempre a disposizione.

2. Istituzione di figure di supporto alla didattica digitale. Attraverso due concorsi distinti sono stati coinvolti: 30 borsisti, con una consolidata esperienza di didattica online, per sostenere i docenti nella progettazione e implementazione dei loro insegnamenti a distanza; 156 mediatori junior per la gestione di attività online rivolte agli studenti; 27 mediatori senior (studenti iscritti ai percorsi di laurea magistrale) con il compito di coordinare le attività dei mediatori junior e di interfacciarsi con i presidenti dei corsi di studio per fornire supporto nella gestione dell'attività didattica online e in modalità mista.

L'apporto di queste figure è stato fondamentale in quanto ha consentito l'attivazione di vari servizi, quali, ad esempio: analisi e integrazione costante (tramite Redazione Web) dei siti ufficiali per garantire l'aggiornamento delle informazioni; creazione di Community Moodle; supporto ai docenti nel caricamento dei materiali didattici in piattaforma, nella gestione delle registrazioni Webex, negli incontri Webex con gli studenti; realizzazione di materiali specifici per argomento o di video-pillole relative a differenti aspetti della didattica (piano carriera, trasferimenti e passaggi, tirocinio, percorsi 24 cfu, tesi e scelta del relatore, Erasmus, dottorato, Edumeter, tasse, esoneri; aule studio virtuali). In questo modo, sono stati raggiunti: una maggiore capillarità dell'informazione, un alleggerimento del carico di lavoro dei docenti, ma soprattutto un maggior raccordo tra gli studenti.

I borsisti dedicati alla produzione di materiale online sono stati fondamentali in particolare per la realizzazione dei laboratori virtuali, ottenendo risultati molto interessanti sia per la qualità sia per la costituzione di una library di materiali che potranno essere riutilizzati anche in futuro.

## Conclusione

Dall'estate 2020 il dibattito nazionale e internazionale si è focalizzato sulle modalità che potranno essere adottate per valorizzare quanto acquisito durante l'emergenza. Ovviamente, questa riflessione sta coinvolgendo anche l'Ateneo di Torino che ha attivato un tavolo di lavoro per la progettazione del piano didattico del fine pandemia. L'obiettivo consiste nel definire delle soluzioni che, attingendo dall'esperienza maturata, siano in grado di fornire risposte adeguate alle varie richieste degli studenti con particolare attenzione a specifiche categorie (studenti lavoratori, studenti internazionali, studenti con disabilità gravi, ecc.). La filosofia di fondo prevede, innanzitutto, di puntare sugli ambienti di apprendimento integrati e non sulla sola didattica a distanza. Inoltre, si intende definire una politica di Ateneo sull'e-learning che, partendo dalla costituzione di un *teaching and learning center*, dia spazio a nuove sperimentazioni, ma so-



prattutto alla definizione di soluzioni didattiche integrate. In perfetto allineamento con le posizioni emergenti, è chiaro a tutti che la normalità universitaria che ci attende sarà profondamente diversa da quanto conosciuto sino al febbraio 2020. Ciò significa attivare non solo una revisione delle metodologie e delle strutture didattiche, ma incrementare le attività di faculty development e ripensare l'organizzazione complessiva della didattica universitaria (De Rossi, Ferranti, Castelli, 2018; Englund, Olofsson, Price, 2017). Anche per questo in UniTo si stanno attivando delle comunità di pratica tra i docenti e si è intensificato il piano di formazione iniziale attraverso il percorso Iridi Start.

## Bibliografia

- BRUSCHI, B., MARCHISIO, M., SACCHET, M. (2021) Online Teaching in Higher Education with the Support of Start@Unito During Covid-19 Pandemic. In: Agrati, L.S. et al. (eds) *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. HELMeTO 2020. Communications in Computer and Information Science*, vol 1344. Springer, Cham.
- BRUSCHI, B., PERISSINOTTO, A. (2020). *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Bari Laterza.
- DE ROSSI, M., FERRANTI, C., CASTELLI, L. (2018). *Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT. Information and Communication Technology*. In: Felisatti, E., Serbati, A., (eds), *Preparare alla professionalità docente e innovarla didattica universitaria*, Milano: Franco Angeli, 210-224.
- DINGLI A., SEYCHELL D. (2015). *The new digital natives*. Berlin: Springer-Verlag.
- ENGLUND, C., OLOFSSON, A.D., & PRICE, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73-87.
- FISHER, K., & NEWTON, C. (2014). Transforming the twenty-first-century campus to enhance the net-generation student learning experience: using evidence-based design to determine what works and why in virtual/physical teaching spaces. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 903-920.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New-York, NY: Routledge.
- KIRKWOOD, A., & PRICE, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36.
- LÉVY, P. (2002). *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- RAMELLA, F., ROSTAN, M. (2020). *Working Papers CLB-CPS | Universi-DaD: Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*. [https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/Show?\\_id=gfk5](https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/Show?_id=gfk5)
- RANIERI M. (2011). *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ET.
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI, P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- ROSSI, P.G. (2019). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- SINGH, V., THURMAN, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, (4).
- TRENTIN, G. (2020). *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*. Milano: Franco Angeli.
- TRENTIN, G. (2016). Always-on Education and Hybrid Learning Spaces. *Educational Technology*, (56).

- TRENTIN, G., BOCCONI, S. (2014). The Effectiveness of Hybrid Solutions in Higher Education: A Call for Hybrid-Teaching Instructional Design. *Educational Technology*, 54(5), 12-21.
- VIVANET, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. SNYDER, W., LIPARI, D. (2007). *Coltivare comunità di pratica: prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano Guerini.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R., POTTER, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, (45).
- ZHU, X, JING, L. (2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigit Sci Educ 2*, 695-699.

# Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di *faculty development*

Anna Serbati, Ettore Felisatti<sup>1</sup>

Il presente saggio sviluppa il tema della formazione dei docenti universitari, contestualizzandolo nei processi di cambiamento e di innovazione della didattica. In particolare, esso analizza gli approcci di *faculty development* tra dimensioni formali e informali, individuali e di gruppo, e affronta il nodo cruciale della valutazione dell'impatto di tali azioni finalizzata all'*accountability* e al miglioramento continuo delle azioni formative.

## 1. Lo sviluppo professionale dei docenti universitari

Porre lo studente e il suo apprendimento al centro dei processi formativi richiede necessariamente una revisione delle pratiche di insegnamento e pone attenzione alla conseguente necessità di equipaggiare i docenti di competenze per sostenere un'azione didattica innovata negli approcci, ambienti, metodologie e contenuti che possa promuovere apprendimento significativo.

Come ci ricorda il Comunicato di Yerevan (EHEA, 2015), la qualità della preparazione pedagogica dei docenti deve essere assunta come obiettivo primario per il cambiamento e il miglioramento continuo nella didattica; essa richiede politiche organizzate di incremento, supporto e incentivazione delle competenze didattiche e valutative dei docenti, in un contesto di partnership allargate, fondate sul coinvolgimento attivo degli studenti.

Il docente è così chiamato a realizzare un "governo sociale" dell'azione didattica, per cui diventa fondamentale formare un profilo innovato di elevata professionalità, che va costruita progressivamente mediante una revisione delle tradizionali rappresentazioni identitarie della docenza, sia individuali sia collettive, e una ridefinizione del modo di essere del docente nell'insegnamento (Felisatti, 2017).

Come ricorda l'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013), ogni Istituzione è chiamata ad elaborare strategie mirate al miglioramento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, individuando l'obiettivo di una formazione pedagogica certificata per tutto lo staff accade-

---

<sup>1</sup> Il presente saggio è frutto di un'elaborazione congiunta dei due autori. Tuttavia, sono da attribuire ad Anna Serbati i par. 2 e 3 e ad Ettore Felisatti il par. 1.

mico. Le università non solo devono impegnarsi a promuovere nei docenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche e digitali per la didattica, ma devono altresì incentivare processi e sistemi di valutazione delle performance didattiche, considerate in relazione anche all'ingresso, alla promozione e alla progressione di carriera, riconoscendo e certificando il valore dei docenti che realizzano livelli di qualità nell'apprendimento e insegnamento.

Per procedere in questa direzione, le istituzioni accademiche sono chiamate a costituire organismi permanenti, interni alle singole sedi, che garantiscano un effettivo supporto ai processi di innovazione della didattica innalzando la qualificazione professionale continua dei docenti mediante azioni strutturate di *faculty development*. Tali Centri, generalmente indicati come *Teaching Learning Centers* (TLCs) assolvono al loro compito perseguendo l'eccellenza nell'apprendimento e nell'insegnamento. I TLCs promuovono l'offerta di una pluralità di interventi che abbracciano proposte e programmi per la preparazione alla professionalità dei docenti, supportano la progettazione dei percorsi formativi, favoriscono la sperimentazione di buone pratiche per il rinnovamento dei metodi e delle tecniche didattiche e l'adozione di nuove strategie di assessment e valutazione (Coryell, 2016). Di seguito si descrivono alcuni approcci strategici alle azioni di formazione dei docenti e alla valutazione di impatto delle stesse.

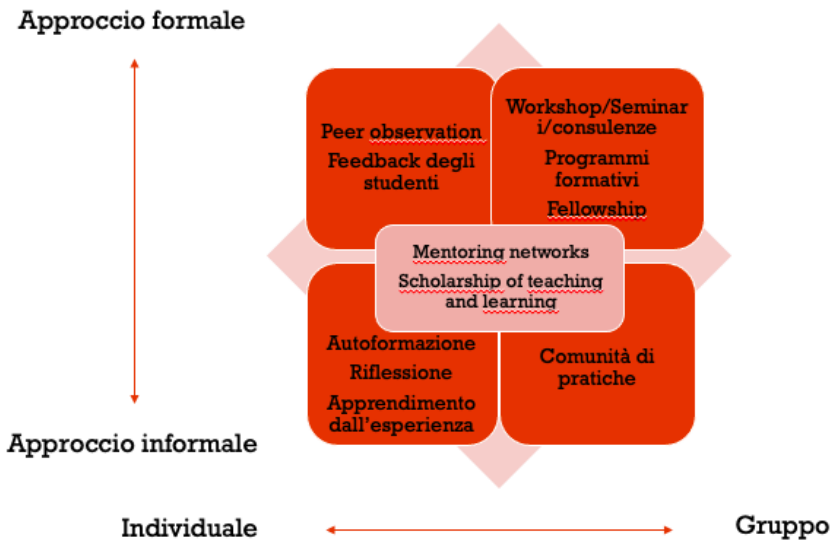
## 2. Approcci di *faculty development*

Come si accennava, l'obiettivo del *faculty development* all'università è quello di promuovere azioni di cambiamento individuale e organizzativo e miglioramento della didattica e di favorire l'apprendimento degli studenti. Le azioni di sviluppo professionale si orientano primariamente in direzione di un avanzamento e di un'innovazione delle strategie di insegnamento e apprendimento, ma, come ricorda Steinert (2011), abbracciano anche attività che riguardano i ruoli accademici in generale, compresi quelli di leadership, management e *scholarship*. Anche nell'accezione di Sutherland (2018) di *academic development*, rientrano i molteplici aspetti della carriera accademica, con uno sguardo su tutta l'istituzione, dai ruoli docente più junior fino a ruoli di responsabilità e complessità, integrando le prospettive disciplinari e le azioni di ricerca finalizzate al miglioramento continuo, con una visione "olistica" dei processi di insegnamento e apprendimento inseriti nella comunità di appartenenza.

La nota classificazione di approcci offerta da Steinert (2010) offre la base per una sua riproposizione adattata in contesto italiano. Come presentato in fig. 1, le diverse modalità di sviluppo professionale possono essere interpretate su un continuum incrociato di diverse dimensioni, ovvero dimensione individuale e dimensione collettiva, intersecate con quella informale e formale. Si possono così collocare una molteplicità di approcci presentati qui in sintesi, tra cui le università possono muoversi per preparare proposte di sviluppo per

i docenti che siano contestualizzate rispetto ai bisogni, alle pratiche e alle credenze dei professori (Felisatti & Clerici, 2020) e agli orientamenti dell'Istituzione.

Fig. 1 – Approcci di *faculty development* (adattamento da Steinert, 2010)



Partendo da approcci informali individuali, a cui molti si appoggiano come autodidatti, si rintracciano l'apprendimento autodiretto, la riflessione e l'apprendimento dall'esperienza.

L'apprendimento autodiretto prevede la ricerca e l'utilizzo di appropriati stimoli e risorse che ciascun docente trovi funzionali al proprio percorso di apprendimento (Knowles, 1975); se ci si sposta in direzione di approcci maggiormente formalizzati, allo scopo di migliorare la propria didattica, il professore potrebbe beneficiare, ad esempio, di *repository* di risorse online, come linee guida, video, letture suggerite, esempi di buone pratiche, ecc. La fruizione di materiali online rende maggiormente flessibile l'accesso e personalizzabile il percorso, e, nel caso di azioni *blended*, può beneficiare delle opportunità offerte sia dalla presenza che dalla distanza.

L'approccio riflessivo-trasformativo all'apprendimento da esperienza (Oste-mann & Kottcamp, 2004; Schon, 1983; Mezirow, 1991) richiama ad una forma di apprendimento che avviene nella pratica di tutti i giorni, grazie all'esempio di docenti più esperti e/o di pari esperienza, alla sperimentazione continua accompagnata da riflessione per identificare punti di forza e di criticità e per ripensare continuamente strategie per migliorare. La *reflective inquiry*

per l'avanzamento delle proprie pratiche può beneficiare di strumenti di autoanalisi o *inventories* sugli approcci e sulle prospettive di insegnamento, di schede riflessive e autovalutative che interrogano il docente sulle azioni e scelte compiute e sui loro impatti; l'attitudine alla riflessione costante è un *asset* importante dello sviluppo professionale, pertanto è fondamentale creare una cultura della didattica basata sul riconoscimento del tempo dedicato a quest'analisi continua e sulla visibilizzazione degli apprendimenti che ne derivano.

Se ci si focalizza sul quadrante degli approcci ancora una volta individuali (e/o di coppia) ma maggiormente formalizzati, si incontrano due pratiche molto importanti nel *faculty development*, ossia la *peer observation* e il feedback dato dagli studenti.

La *peer observation* è un'“opportunità di sviluppo basata sulla mutua osservazione tra colleghi di sessioni didattiche finalizzata a riflettere e migliorare le proprie competenze didattiche” (Race, 2009). Si tratta di una metodologia che beneficia delle esperienze dei pari e crea una piattaforma di scambio e supporto reciproco, offrendo occasioni di feedback, di confronto e di discussione. L'osservazione tra pari può svolgersi in presenza (osservando un collega in aula), oppure può utilizzare le tecnologie per la visione di estratti video e incidenti critici su cui l'osservato desidera ricevere commenti da parte dell'osservatore (Biddau, Dalziel, Serbati, Surian, 2020)..

Il coinvolgimento degli studenti circa la loro opinione sulla didattica è ampiamente confermato in letteratura, come fonte necessaria, anche se non sufficiente, di informazione sull'insegnamento (Semeraro, 2006; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013; Benton e Cashin, 2012). Un confronto aperto e costruttivo con gli studenti, attraverso un loro coinvolgimento nei processi valutativi, anche di valutazione della didattica, può fornire spunti davvero rilevanti al docente per attivare profonde riflessioni e co-costruzione di azioni di miglioramento e sviluppo con gli studenti.

Spostandosi verso approcci formali di gruppo, si può focalizzare l'attenzione su percorsi di formazione alle competenze pedagogiche più strutturati, come workshop/seminari e consulenze, programmi formativi, *fellowship*. Se workshop/seminari si concretizzano come eventi brevi (in presenza o a distanza) su specifici temi che approfondiscono e modellizzano strategie per una didattica *student centred*, le consulenze sono invece richieste di confronto con esperti di didattica, volontarie, confidenziali e costruttive per risolvere problematiche specifiche (DiPietro, 2017; Nyquist & Wulff, 2001). I programmi longitudinali prevedono invece percorsi più lunghi per sviluppare competenze di progettazione, facilitazione e valutazione dell'apprendimento F2F (*Face to Face*) e online, prevedono un alto grado di coinvolgimento dei docenti partecipanti e posso differenziarsi in base al ruolo dei docenti (ad es. tutor, neoassunti, mid-career, coordinatori, misti, ecc.). Le *fellowship* sono invece (DiPietro, 2017) incarichi dipartimentali di docenti esperti riguardanti progetti di didattica, i quali, in coordinamento con la struttura di Teaching Learning Center centrale,

possono operare nel dipartimento di afferenza per il miglioramento delle pratiche didattiche.

L'ultimo quadrante del modello riguarda approcci di gruppo più informali e fa riferimento, in particolare, alle comunità di pratiche. Si tratta di gruppi di docenti (di solito 8-12) che intraprendono un percorso attivo e collaborativo finalizzato al miglioramento della didattica attraverso lo scambio di pratiche, la ricerca, la costruzione di relazioni. Esse possono essere disciplinari o interdisciplinari, strutturate o semi-strutturate, in presenza oppure online, basate su coorti o su temi; in tutti i casi, esse massimizzano l'apprendimento tra pari e peer feedback, creando contesti di confronto non giudicante, di scambio e mutuo supporto, riflessione e miglioramento continuo (Wenger, 1998; Cox, 2004; De Carvalho-Filho, Tio, & Steinert, 2020; Lotti, 2021).

Al centro del modello si collocano l'approccio di *mentoring network* e di (digital) *scholarship of teaching and learning*. Il primo è un modello di mentoring non gerarchico, che prevede la costituzione di azioni di supporto tra pari che partono dal presupposto che tutti hanno qualcosa da insegnare e da imparare dai colleghi; la ricerca ha dimostrato che le *mentoring constellations* sono positivamente associate con sviluppo di carriera e soddisfazione (van Emmerik, 2004; Sorcinelli & Yun, 2007; Felisatti, Scialdone, Cannarozzo, Pennisi, 2019). Il secondo approccio è invece un'azione di ricerca sulla didattica, che prevede la focalizzazione del problema/innovazione, lo svolgimento di un'indagine conoscitiva sistematica, la raccolta di dati, la loro interpretazione suggerendo possibili soluzioni *evidence-based*, la riflessione e la conseguente disseminazione (attraverso pubblicazioni, conferenze, ecc.) (Boyer, 2015).

In conclusione, questa molteplicità di approcci sottolinea, come ricorda Webster-Wright (2009), che un'idea completa e olistica di *faculty development* non comprende soltanto episodi o eventi specifici, ma include azioni di apprendimento professionale continuo e autentico, a livello individuale e collegiale, che possano intervenire efficacemente sul cambiamento della cultura istituzionale.

### 3. Verso un sistema multilivello di valutazione d'impatto per misurare, documentare e migliorare il *faculty development*

La necessità di documentare gli esiti delle attività di *faculty development* nasce dalla duplice esigenza di offrire una rendicontazione agli stakeholder implicati, ma soprattutto prospettive di miglioramento continuo delle azioni di supporto ai docenti. Gli studenti sono maggiormente motivati e coinvolti e il loro percorso di apprendimento è più significativo se i loro docenti possiedono competenze didattiche e valutative solide (Struthers, MacCormack, & Taylor, 2018), pertanto l'investimento sulla formazione dei professori ha il duplice obiettivo di migliorare il loro processo di sviluppo e il loro ben-essere nel proprio ruolo docente, ma anche di offrire a ciascuno studente un'educazione di qualità.

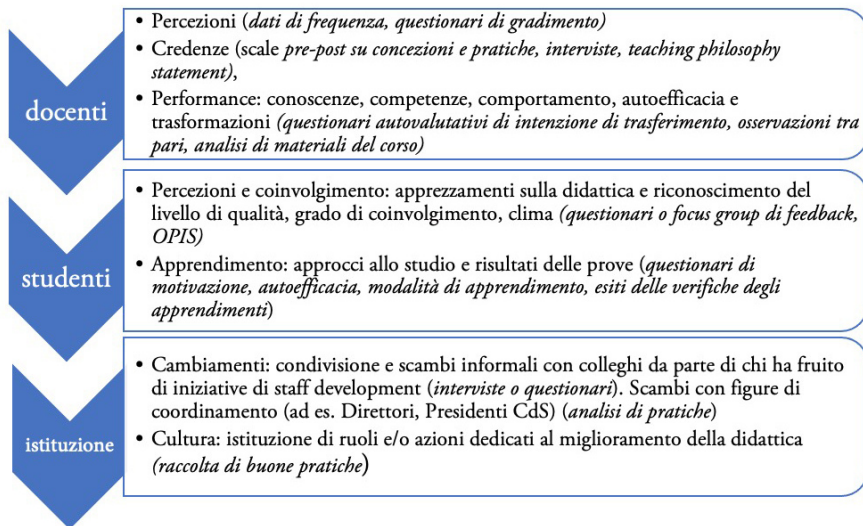


Stes et al. (2010) sottolineano l'importanza di costruire una robusta metodologia di indagine degli effetti dei percorsi di *faculty development*, che, oltre agli aspetti di soddisfazione relativa al percorso, indaghino anche gli effettivi apprendimenti e le possibili ricadute nella pratica quotidiana. Gli autori, nella *review* sistematica da loro realizzata, hanno costruito un'interessante clusterizzazione degli studi indagati, utilizzando e reinterpretando il modello di valutazione di impatto di Kirkpatrick (1994), già rivisto da Steinert et al. (2006) e già adottato anche in contesto italiano per i primi studi sulla valutazione dell'impatto della formazione didattica ai docenti (Serbati, 2017; Coggi, 2019).

Il modello comprende numerosi elementi, in base ai quali gli Autori hanno poi classificato gli studi analizzati, dividendoli in qualitativi, quantitativi e *mixed-methods*.

La figura seguente rappresenta la categorizzazione da loro offerta con alcune esemplificazioni di possibili strumenti di indagine da utilizzare per ciascun livello:

Fig. 2 – Valutazione d'impatto del *faculty development* (adattamento da Stes et al., 2010)



I modelli valutativi più completi abbracciano tutti gli stakeholders interessati, docenti, studenti e organizzazione, mediante approcci complessi e multi-livello. La letteratura offre svariati metodi di indagine, come questionari (pre-post), protocolli di focus group e interviste ai docenti, *site-visits*, analisi dei syllabi, analisi delle note dei formatori e/o supervisori, analisi dei questionari di soddisfazione degli studenti, analisi dei diari di bordo dei docenti, ecc.

Sorcinelli (2020) propone un lettura cronologica degli studi sull'impatto delle azioni di *faculty development* negli Stati Uniti, identificando sei ere: *Age*

*of the Scholar, Age of the Teacher, Age of the Developer, Age of the Learner, Age of the Network, e infine Age of Evidence.*

Nell'*Age of Scholar* la necessità di valutare le azioni formative per i docenti era pressochè inesistente, è comparsa intorno agli anni Settanta nell'*Age of the Teacher*, in cui si è iniziato a rintracciare alcuni importanti elementi di efficacia dei programmi pedagogici quali elementi organizzativi, didattici, curricolari e personali, riconoscendo una difficoltà nel produrre evidenze robuste che ne dimostrino la qualità. Nell'*Age of the Developer*, negli anni Ottanta, con l'esplosione delle azioni di sviluppo professionale per gli accademici, si sono affermati alcuni strumenti per rilevare soddisfazione e acquisizioni dei docenti in termini di conoscenze e abilità rispetto alla propria pratica di insegnamento. L'*Age of the Learner* affermatasi negli anni Novanta è invece caratterizzata dall'attenzione all'impatto sugli studenti delle azioni di *faculty development*, quindi dell'effettivo trasferimento da parte dei docenti di quanto appreso nella propria pratica professionale e, conseguentemente, nel migliore supporto all'apprendimento, dimensione fondamentale seppur difficile da rilevare. Gli anni Duemila, *Age of the Network*, sono stati caratterizzati da un'esplosione di Teaching Learning Centers, cui è seguita una spinta verso la raccolta sistematica di dati di impatto dei percorsi di formazione. Dal 2010 in poi, nell'*Age of Evidence*, si assiste da ultimo alla crescita di risorse, guide, modelli di valutazione dell'efficacia ed efficienza dei programmi promossi dai Teaching Learning Centers; in particolare, appaiono convincenti i modelli multilivello che combinano una molteplicità di fonti e triangolano diverse informazioni dimostrando l'impatto del *faculty development* sul cambiamento della cultura organizzativa e sull'apprendimento degli studenti.

La valutazione dell'impatto delle azioni di sviluppo professionale costituisce, a livello nazionale e internazionale, un'opportunità complessa e sfidante, ma quantomai necessaria per garantire processi di formazione pedagogica dei docenti universitari adeguata ai repentini cambiamenti del contesto e degli studenti. La letteratura sottolinea l'importanza di dotarsi di modelli multilivello, multimetodo e multistakeholder, che considerino gli attori in gioco – docenti, studenti e istituzione – in una rinnovata partnership nell'indagine valutativa che davvero promuova processi di miglioramento continuo delle azioni di *faculty development*.

## Bibliografia

- BENTON S.L., CASHIN, W.E. (2012), Student ratings of teaching: A summary of research and literature, *IDEA Paper n. 50*. Manhattan, KS: IDEA Center.
- BIDDAU, F., DALZIEL, F., SERBATI, A., SURIAN, S. (2020). Crosscultural Dialogue and Feedback among Higher Education Teachers: Enhancing Reflection through an Evidence and Technology-based Approach. In G. Cecchinato & V. Grion, *Dalle Teaching Machines al Machine Learning* (pp. 51-56). Padova: Padova University Press.
- BOYER, E., MOSER, D., REAM, T., & BRAXTON, J. (2015). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- COGGI, C. (2019) (ed). *Innovare la didattica e la valutazione in università*. Milano: Franco Angeli.
- CORYELL, J.E. (2016). Creating and sustaining teaching and learning centers: US models of resources and support, lessons learned, and building a culture of teaching and learning excellence. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 71-83.
- COX, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. In M.D. Cox, *New directions for teaching and learning*, n. 97, (pp. 5-23). San Francisco: Wiley periodicals, Inc.
- DE CARVALHO-FILHO, M.A., TIO, R.A., & STEINERT, Y. (2020). Twelve tips for implementing a community of practice for faculty development. *Medical Teacher*, 42(2), 143-149.
- DIPIETRO, M. (2017). Foundations and Evolution of Educational Development in the United States: The case of the Center for Excellence in Teaching and Learning at Kennesaw State University. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: F. Angeli 118-127.
- FELISATTI, E. (2017). PRODIG: modelli, strategie e dispositivi operativi per un intervento sulla qualificazione della docenza universitaria nel contesto italiano. In Felisatti, E., Serbati, A. (Eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli, 169-183.
- FELISATTI, E. & CLERICI, R. (2020) (Eds). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: Franco Angeli.
- FELISATTI, E., SCIALDONE, O., CANNAROZZO, M. AND PENNISI, S. (2019). Mentoring at university: the project “Mentors for teaching” at Palermo University. *Italian Journal Of Educational Research*. 23 (Dec. 2019), 178-193.
- KIRKPATRICK, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- KNOWLES, M. (1996). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- LOTTI, A. (2021). Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente. L'esperienza dell'Università di Genova, *Excellence and Innovation in learning and teaching, Special Issue 2020*, 149-163.

- MEZIROW, M. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NYQUIST, J., & WULFE, D. (2001). Consultation using a research perspective. In Lewis, K. & Lunde, J. (Eds.), *Face to face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers* (2nd ed.). Stillwater, OK: New Forums Press.
- OSTERMAN, K.F. AND KOTTKAMP, R.B. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- RACE, P. ET AL. (2009). *Using peer observation to enhance teaching*. Leeds: Leeds Met Press.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SEMERARO, R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- SERBATI, A. (2017). La formazione junior faculty: un percorso per neoassunti per apprendere ad insegnare. In Felisatti, E., Serbati, A. (Eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: F. Angeli, 198-209.
- SORCINELLI, M.D. & YUN, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39:6, 58-61, DOI: 10.3200/CHNG.39.6.58-C4.
- SORCINELLI, M.D. (2020). The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (1970s2020). *Excellence and innovation in Learning and Teaching*, 2020/2, 5-17.
- SPOOREN, P., BROCKX, B., MORTELMANS, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art, *Review of Educational Research*, 83 (4), 598-642.
- STEINERT, Y., MANN, K., CENTENO, A., DOLMANS, D., SPENCER, J., GELULA, M., ET AL. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: *BEME Guide No. 8. Medical Teacher*, 28 (6), 497-526.
- STEINERT, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). Philadelphia, PA: American College of Physicians.
- STEINERT, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86 (4), 409-411.
- STES, A., MIN-LELIVELD, M., GIJBELS, D. & VAN PETEGEM, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25-49.
- STRUTHERS, B., MACCORMACK, P. & TAYLOR, S.C. (2018). *Effective teaching: A foundational aspect of practices that support student learning*. Washington, D.C.: American Council on Education.

- SUTHERLAND, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project?. *International Journal for Academic Development*, 23:4, 261-273, DOI: 10.1080/1360144X.2018.1524571.
- VAN EMMERIK, I.J.H. (2004). The more you can get the better: Mentoring constellations and intrinsic career success. *Career Development International*, 9(6/7), 578.
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Il Progetto “Nessuno resta indietro” per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti

Paola Ricchiardi, Cristina Coggi

## 1. Effetti della chiusura delle scuole: il caso del Piemonte

Per gli allievi della scuola italiana, l'attività di apprendimento nel periodo di chiusura delle scuole ha evidenziato innumerevoli difficoltà. È stata segnalata in primo luogo una carenza di formazione specifica degli insegnanti su strategie efficaci di didattica a distanza, nonostante l'attivazione del Piano nazionale per la digitalizzazione delle scuole già nel 2015. Secondo un ampio studio condotto dalla Società Italiana di Ricerca Didattica, tale carenza riguarda in particolare i docenti della scuola primaria, dove solo il 14,6% del personale ha ricevuto una formazione mirata (Lucisano, 2020).

Le difficoltà nella didattica a distanza, che hanno coinvolto il 45,4% degli studenti tra i 6 e i 17 anni, secondo il Rapporto ISTAT 2020, sono legate però anche a carenze importanti di pc/tablet e reti stabili (33,8%), e all'inadeguatezza degli ambienti di studio (42%). A queste si aggiungono, secondo il Rapporto Censis (“Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi”)<sup>1</sup>, specie per i più piccoli, le carenze culturali, linguistiche e informatiche degli adulti disponibili in casa, nel tempo definito dalle scuole per i collegamenti. Al fine di approfondire i dati dei rapporti nazionali e internazionali, è stata realizzata un'indagine locale (in collaborazione con l'USR), che ha coinvolto 393 plessi piemontesi dei diversi ordini e gradi (per un totale di 67.712 allievi). Dallo studio è emersa una percentuale di dispersione nella scuola primaria all'1,95%, superiore a quella della secondaria di primo grado (1,73%) e dei CPIA (0,79%), inferiore solo a quella della secondaria di secondo grado (2,79%). Di particolare interesse è risultata l'analisi dei motivi che hanno portato a perdere i contatti con la scuola nei diversi livelli scolastici. Mentre la carenza di dispositivi e/o di reti (o di reti stabili) costituisce circa il 30% dei motivi di dispersione, sia per i bambini che per i ragazzi, le altre motivazioni si differenziano molto. Nella scuola secondaria di secondo grado i fattori prevalenti coincidono con quelli che determinano la “dispersione ordinaria”: errori di orientamento e carenze motivazionali. Per la scuola primaria e secondaria di primo grado invece circa il 62% della dispersione è connesso a svantaggio socio-culturale e in particolare all'assenza di un *caregiver* competente, dal punto di vista informatico e linguistico, motivato e/o in condizioni

---

<sup>1</sup> <https://www.censis.it/formazione/scuola-studenti-esclusi-dalla-didattica-9-istituti-su-10>

di seguire il minore. Le difficoltà linguistiche si spiegano con il fatto che il 69% degli alunni dispersi nel campione considerato di scuola primaria e secondaria di primo grado risulta infatti di origine straniera. L'indagine ha evidenziato inoltre una prevedibile distribuzione territoriale della dispersione, con una concentrazione nei contesti più a rischio.

## 2. Attivazione del progetto “Nessuno resta indietro”

L'indagine piemontese, in linea con i dati dei rapporti nazionali (*Save the Children*, 2020)<sup>2</sup> e internazionali (Nuamah et al., 2020), segnala dunque l'urgenza di attivare tempestivamente interventi mirati sul territorio, per contrastare le crescenti disuguaglianze educative. Si è ipotizzato quindi di poter attingere all'ampio bacino dei tirocinanti dei corsi universitari di ambito educativo, per realizzare interventi rivolti ai minori più fragili, con un modello innovativo che tiene conto delle sfide poste dal digitale (Hall et al., 2020; Evagoru, & Nisiforou, 2020). Si tratta del progetto “Nessuno resta indietro” che descriveremo brevemente di seguito.

### 2.1 Scopi e attività

Con il “Progetto Nessuno Resta indietro” ci si è proposti di realizzare percorsi a distanza di recupero e potenziamento delle competenze scolastiche essenziali, volti alla rimotivazione di alunni che hanno avuto difficoltà nel seguire la didattica a distanza durante il *lockdown*, non solo per assenza di supporti e di reti adeguate, ma per effetto dello svantaggio socio-culturale. Gli interventi sono stati condotti da 94 tirocinanti dell'Università di Torino (quasi a fine curriculum), prevalentemente di Scienze della formazione primaria. Gli studenti universitari hanno ricevuto una formazione specifica sui contenuti e sulle strategie didattiche e di mediazione cognitiva da adottare, realizzata da un team di 12 docenti dell'Università di Torino e del Politecnico. Il programma di tirocinio si è proposto di stimolare un profilo articolato di 22 competenze didattiche, connesse anche con la gestione di ambienti di apprendimento integrati dal digitale.

### 2.2 Il modello d'intervento con gli alunni

Gli interventi in DaD, realizzati da coppie di tirocinanti, sono stati pianificati dal team di ricerca secondo un complesso modello motivazionale e di potenziamento linguistico, matematico e logico.

---

<sup>2</sup> [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)

#### a) Il modello motivazionale

È stato messo a punto un modello motivazionale, che integra la “Motivational Design Theory” (Malik, 2014), con la “Self-determination theory” (SDT) (Deci, & Ryan, 2002; Ryan, & Deci 2017), gli apporti di ambito socio-cognitivo (Schunk, & Zimmerman, 2008) e i contributi più recenti dell’*engagement* (Yang et al., 2019) e della *gamification* (Chapman, & Rich, 2018; Kim et al., 2018).

Gli interventi del Progetto “Nessuno Resta Indietro” sono stati pianificati per stimolare infatti innanzitutto i quattro fattori maggiormente connessi con la motivazione di chi apprende, secondo l’approccio della “Motivational Design Theory”, ovvero *l’attenzione e la curiosità epistemica*, *le aspettative*, *il bisogno di significato* e *la percezione di competenza*.

In specifico, per incoraggiare l’attenzione e la *curiosità epistemica*, è stata prevista una variazione frequente delle attività e degli strumenti didattici (giochi da tavolo o di movimento, con scopi didattici; software didattici; racconti; attività manuali...) e l’introduzione sistematica di elementi che creano sorpresa e desiderio di conoscere (come problemi aperti; domande stimolo; esperimenti; video, fotografie o situazioni che vanno in contrasto con quanto conosciuto dai bambini; storie interrotte o a “puntate”...). È stato inoltre studiato un contesto immersivo (es. Il mondo di Konfù Panda; “Nessuno resta indietro Airlines alla scoperta del mondo”; “Nessuno Resta Indietro Investigazioni”), con personaggi guida (Il Pirata baffo nero; l’alieno...) o “avatar virtuali” per ciascun partecipante. Al potenziamento della curiosità epistemica concorre anche l’adozione di un approccio ludico, che prevede l’introduzione di sfide, punti, livelli... (secondo l’approccio della *gamification*).

Gli interventi hanno previsto inoltre la promozione di *aspettative positive e convinzioni di efficacia*, attraverso l’adattamento sistematico delle attività al livello dei bambini, il supporto anche individuale degli allievi più in difficoltà, la formazione di un gruppo solidale e supportivo (secondo le istanze della teoria socio-cognitiva) e l’incoraggiamento del senso di appartenenza (nella linea dell’*engagement*).

Le attività didattiche pianificate si propongono inoltre di promuovere la soddisfazione del bisogno di *significato*, consentendo l’applicazione immediata dei concetti appresi nelle attività di gioco, favorendo il bridging con la vita quotidiana e incoraggiando la scelta autonoma di esercizi (anche per potenziare l’autodeterminazione, secondo l’approccio della “SDT”).

La promozione della *percezione di competenza* viene incentivata invece consentendo ai soggetti di prendere visione dei progressi conseguiti (es. autovalutazione, valorizzazione dei successi individuali e di gruppo, feedback costanti del tutor, attestato finale, certificato delle competenze conseguite...).

#### b) Il modello didattico

Le attività didattiche pianificate e realizzate a distanza intendono stimolare oltre alla motivazione, anche le competenze di base, in letto-scrittura e mate-



matica, non riproponendo a distanza la didattica tradizionale (Trentin, 2020), ma ripensando le strategie didattiche perché diventino occasioni privilegiate per lo sviluppo dei processi cognitivi di base e superiori (Trincherò, Piacenza, 2020).

Per quanto riguarda le *strategie di potenziamento linguistico* si è optato per una stimolazione a partire dall’oralità in contesti ludici (attraverso canzoni, filastrocche, giochi di ruolo), per favorire la prontezza fonologica, la conoscenza del lessico, l’impiego di regole e funzioni grammaticali in modo autentico (Lombardi, 2019). Si è lavorato in specifico al consolidamento della letto-scrittura e della lettura funzionale (classi prime e seconde), per passare (dalla terza alla quinta) al potenziamento della lettura significativa (Lumbelli, 2009) e dalla produzione linguistica scritta, con passaggi guidati progressivi (Teng, & Zhang, 2018).

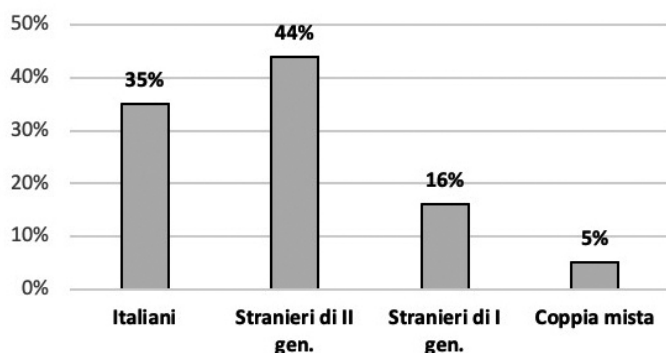
Per il potenziamento *matematico* sono state previste strategie ludiche (giochi e software), attività di *problem-solving* (Di Martino, 2020), attività con oggetti concreti e attività di manipolazione, sia per l’aritmetica che per la geometria (es. origami per la geometria) (Frigerio, & Spreafico, 2018).

Giochi di logica hanno accompagnato tutto il percorso.

### c) Il campione

Hanno aderito al progetto 20 scuole che hanno identificato, ciascuna, circa quattro o cinque micro-gruppi di bambini, per un totale di 330 alunni (dalla classe prima della scuola primaria alla prima della secondaria di primo grado). Gli alunni sono stati scelti dagli insegnanti di classe perché dispersi durante il *lockdown* o perché si erano collegati in maniera saltuaria o non produttiva. Nei gruppi sono stati integrati anche bambini con disabilità o DSA. Il campione complessivo era composto per il 65% da allievi con uno o due genitori di origine straniera (44% stranieri di seconda generazione, 16% stranieri di prima generazione e 5% figli di coppia mista) (fig. 1).

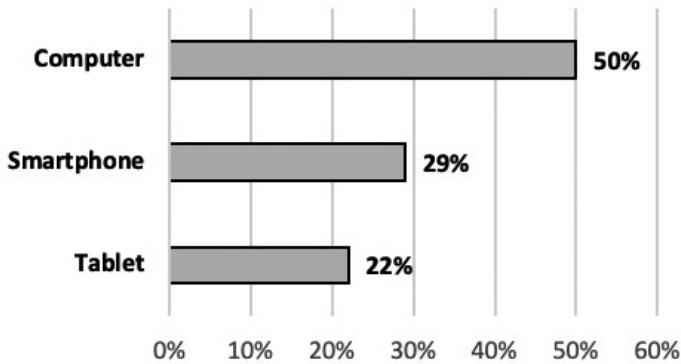
Fig. 1 – Origine degli alunni del campione



#### 4. Condizioni di attuazione degli interventi in dad

Di grande rilevanza risultano le condizioni di attuazione del progetto, perché confermano la supposta “povertà educativa” che caratterizza l’ambiente di vita degli alunni del campione: quasi uno su tre, degli studenti contattati, ha potuto fruire solo di uno *smartphone* per realizzare le attività (fig. 2). Il 72% possiede invece un pc o un *tablet*, per circa la metà dei casi (42%) fornito dalla scuola o da associazioni. Il 62% degli allievi partecipanti al progetto ha presentato una rete instabile, e nel 63% dei casi l’ambiente casalingo di studio è risultato abbastanza o molto disturbato.

Fig. 2 – Strumenti per connettersi e studiare a distanza



Si segnala inoltre che, pur trattandosi di allievi in prevalenza di scuola primaria, nel 24% dei casi non era garantita la presenza degli adulti durante l’incontro online. Per il 43% degli interventi inoltre la famiglia non ha garantito il rispetto del calendario stabilito (con necessità di recuperi, da un minimo di 3 a un massimo di 11).

#### 5. Valutazione di efficacia del progetto

Per valutare l’efficacia del progetto si è fatto riferimento ai due obiettivi fondamentali dello stesso ovvero lo sviluppo dell’apprendimento (in lingua e matematica) e dei processi cognitivi degli alunni coinvolti e lo sviluppo delle competenze professionali dei tirocinanti.

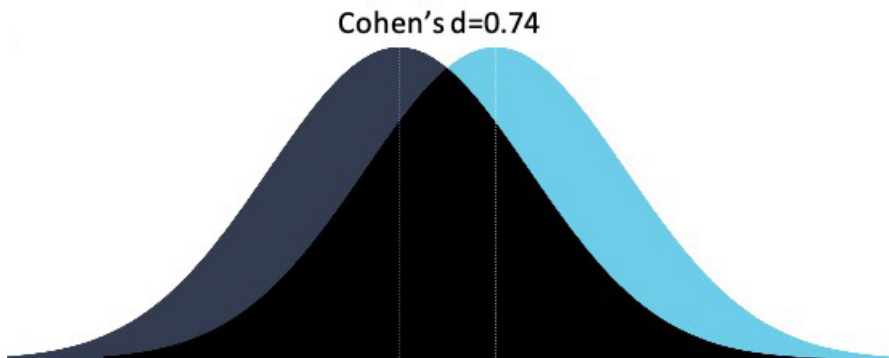
##### 5.1 Esiti di apprendimento degli alunni

Gli esiti di apprendimento degli alunni coinvolti nel progetto sono stati ri-

levati con prove semistrutturate, somministrate *online* (google moduli). Non tutti i bambini, per le difficili condizioni descritte o perché disabili hanno potuto effettuare le prove iniziali e finali standard, utilizzate per rilevare i livelli iniziali e finali di programmi simili, svolti in presenza o nei gruppi di controllo<sup>3</sup>. Gli esiti riportati di seguito riguardano dunque solo il campione di bambini che hanno seguito l'intero percorso e a cui è stato possibile sottoporre le prove<sup>4</sup>. Si tratta di prove di competenza minima in lingua, matematica e processi cognitivi, validate su campioni di soggetti con difficoltà di apprendimento. Gli esiti riportati di seguito si limitano al gruppo di bambini di scuola primaria che ha effettuato entrambe le prove (n=159).

Il miglioramento complessivo di tale gruppo è di 12 punti percentuali, con il progresso dal 58% di risposte corrette nelle prove al 70%. Si tratta di un esito rilevante, benché si tratti di prove di competenza minima, considerando le difficoltà dei minori selezionati e gli ostacoli alla realizzazione dell'intervento. L'incremento di competenza risulta significativo (p associata a t di Student < 0,001), con un impatto medio-alto,  $d=0.74$ <sup>5</sup> (d per misure ripetute, corretto tenendo conto di r)<sup>6</sup> (fig. 3).

Fig. 3 – Effetto del progetto<sup>7</sup>



Per valutare meglio gli impatti del programma, si possono realizzare delle

<sup>3</sup> Si tratta del Progetto Fenix, da cui il programma “Nessuno Resta Indietro” trae modelli, metodi e strumenti (Coggi, 2015).

<sup>4</sup> Agli alunni più in difficoltà sono state somministrate prove che hanno permesso di valutare i progressi, ma non del tutto comparabili a quelle dei compagni. Si ritiene dunque utile una trattazione a parte.

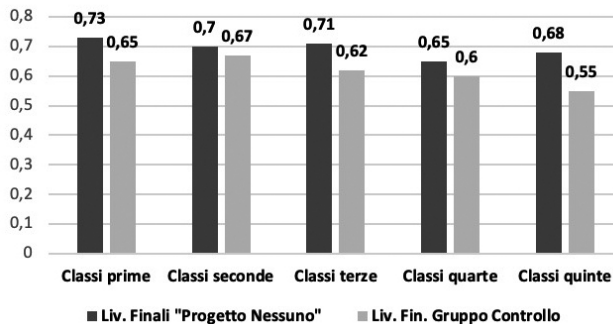
<sup>5</sup> Media iniziale=0.58; d.s. iniziale=0.16; media finale=0.70; d.s. finale=0.13;  $r=0.49$ .

<sup>6</sup> [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html)

<sup>7</sup> <https://rpsychologist.com/cohend/>

comparazioni con gruppi di controllo testati con le medesime prove nelle sperimentazioni precedenti in presenza. In particolare, si possono confrontare i livelli finali conseguiti dai gruppi, che evidenziano le competenze maturate dagli alunni in vista del successivo anno scolastico. A questo proposito, si rileva che i livelli finali in lingua, matematica e processi cognitivi risultano superiori a quelli conseguiti dal gruppo di controllo (livelli finali conseguiti dalle classi nei tre parametri considerati), come mostra la figura seguente (fig. 4).

Fig. 4 – Livelli finali

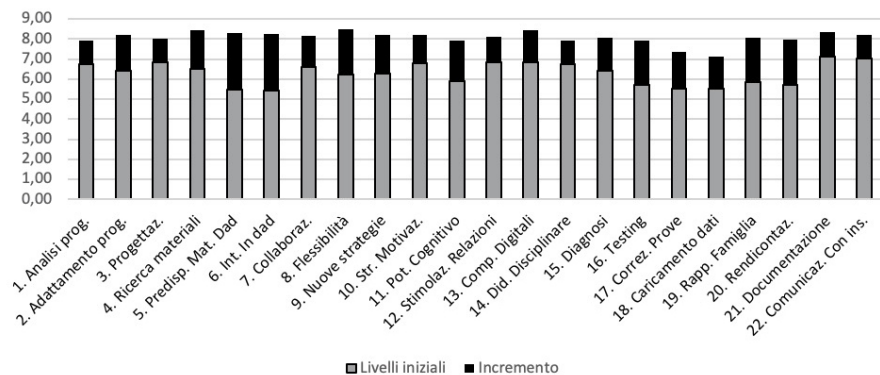


### 5.2 Sviluppo professionale percepito dei tirocinanti

Per valutare lo sviluppo professionale dei tirocinanti nelle 22 competenze considerate, è stata rilevata la percezione degli studenti universitari coinvolti<sup>8</sup>, attraverso uno strumento in *self-assessment*. Gli ambiti in cui gli studenti (al quarto-quinto anno di tirocinio) si percepivano meno competenti, prima dell'avvio del progetto "Nessuno resta indietro" erano, come ci si attendeva, la "predisposizione di materiali didattici per la DaD" ( $m=5,40$  su una scala da 1 a 10) e la "realizzazione degli interventi in dad" ( $m=5,44$ ), seguite da alcune competenze valutative e di ricerca, come la "somministrazione di prove semi-strutturate" ( $m=5,69$ ), la "correzione" delle stesse ( $m=5,53$ ), il "caricamento dei dati" ( $m=5,51$ ) e la "rendicontazione degli esiti" ( $m=5,73$ ). Sono stati rilevati livelli intermedi inoltre per competenze poco o per nulla stimolate dalle forme tradizionali di tirocinio, come la gestione dei "rapporti con le famiglie" ( $m=5,85$ ) e l'uso di "strategie di potenziamento cognitivo" ( $m=5,90$ ) (fig. 5).

<sup>8</sup> I tirocinanti che hanno risposto sono 59.

Fig. 5 – Progresso nella percezione di competenza



Si è rilevato complessivamente un incremento in tutte le competenze considerate come mostra la figura 5 e i due grafici, riportati a livello esemplificativo (fig. 6 e fig. 7), che segnalano lo spostamento della curva verso autovalutazioni più elevate.

Fig. 6 – Progressi nella predisposiz. di materiali in DaD

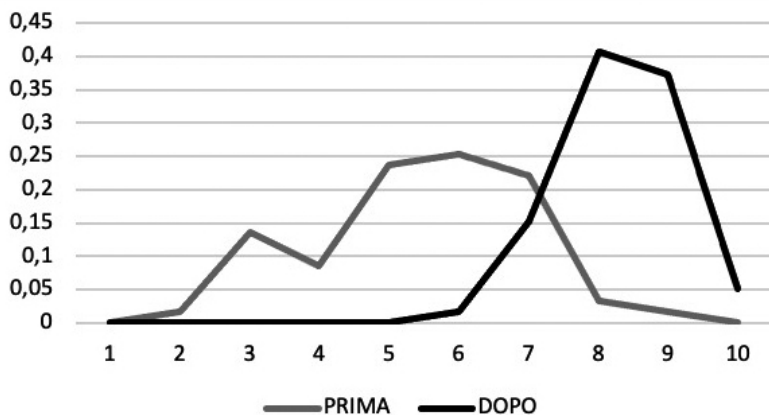
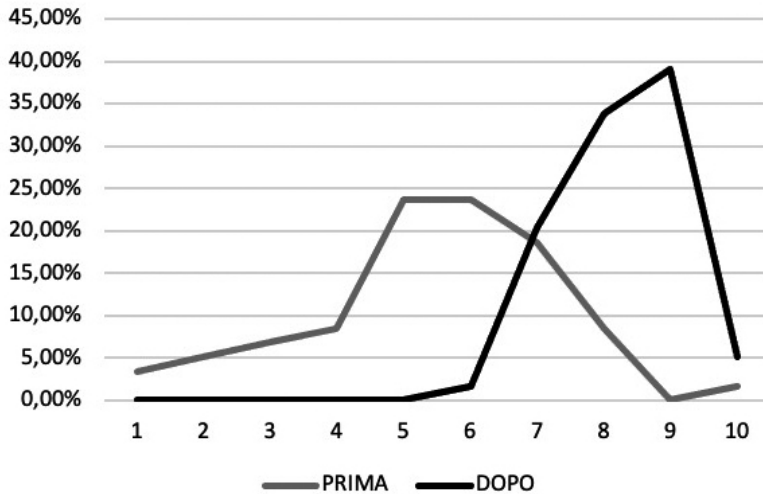


Fig. 7 – Gestione interventi in dad



Il programma di tirocinio è risultato dunque molto utile secondo la percezione degli studenti universitari, tanto che l'84,7% dei rispondenti consiglierebbe a tutti o molti compagni l'esperienza.

### Conclusione

Il progetto attivato ha avuto un esito positivo sia in termini di sviluppo dell'apprendimento degli alunni coinvolti sia rispetto allo sviluppo professionale dei tirocinanti, oltre che un forte impatto sul territorio, nella logica della terza missione. Si ritiene dunque che si tratti di un'esperienza attivata durante l'emergenza, da riproporre anche nel periodo post-covid, con le modalità che si riterranno più adeguate, ma conservandone i principi fondamentali.

## Bibliografia

- CHAPMAN, J.R., & RICH, P.J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315-322.
- COGGI C. (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*, Pensa Multimedia.
- DARLING-HAMMOND, L., SCHACHNER, A., & EDGERTON, A.K. (2020). Restarting and Reinventing School Learning in the Time of Covid and Beyond. *Learning Policy Institut* ([https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Restart\\_Reinvent\\_Schools\\_COVID\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Restart_Reinvent_Schools_COVID_REPORT.pdf))
- DECI, E.L., & RYAN, R. (2002). Overview of self-determination theory. An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Cur.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33), University Rochester Press.
- DI MARTINO V. (2020). *Insegnare il problem solving nella scuola primaria. Contributi di ricerca*. Pensa Multimedia.
- ENGZELL, P., FREY, A., & VERHAGEN, M., (2020). Learning inequality during the Covid-19 pandemic. *SocArXiv Papers*, 1-45 10.31235 / osf.io / ve4z7.
- EVAGORU, M., & NISIFOROU, E. (2020). Engaging Pre-Service Teachers in an Online STEM Fair during Covid-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 179-186.
- FRIGERIO, E., SPREAFICO, M.L.S. (2018). *Ed ora, origami. 18 laboratori di matematica con l'origami*. Kangourou Italia.
- GREWENING, E. LERGETPORER, PH., WERNER, K., WOESSMANN, L., & ZIEROW L. (2020). Covid-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. *Rationality & Competition*, 260, 1-31.
- HALL, J., ROMAN, C., JOVEL-ARIAS, CH., & YOUNG, C. (2020). Pre-Service Teachers Examine Digital Equity amidst Schools' Covid-19 Responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435-442.
- KIM, S., SONG, K., LOCKED, B.Y., & BURTON, J. (2018). *Gamification in learning and education. Enjoy Learning Like Gaming*. Springer.
- LOMBARDI, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*. AIItLA.
- LUCISANO P. (2020), Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle
- LUMBELLI, L. (2009). *La comprensione come problema*. Laterza.
- MALIK, S. (2014). Effectiveness of Arcs Model of Motivational Design to overcome non completion rate of students in distance education. *TOJDE*, 15(2), 194-200.
- MODALITÀ DI DIDATTICA A DISTANZA ADOTTATE NELLE SCUOLE ITALIANE NEL PERIODO DI EMERGENZA Covid-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.

- NUAMAH, S., GOOD, R., BIERBAUM, A., & SIMON, E. (2020). School Closures Always Hurt. They Hurt Even More Now. *Education Week*, 39(36), 19.
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- SCHUNK, D.H., & ZIMMERMANN, B.J. (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and application*. Erlbaum.
- TENG, L.S., ZHANG, L.J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: a mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition Learning*, 13, 213-240.
- TRENTIN, G. (2020). *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*. Franco Angeli.
- TRINCHERO, R., & PIACENZA, S. (2020). Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 7, 50-74.
- YANG, N., GHISLANDI, P., RAFFAGHELLI, J., & Ritella, G. (2019). Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 15(3), 211-225.





PARTE TERZA

FORMAZIONE ONLINE:  
ESPERIENZE, RICERCHE, DATI, EVIDENZE



# Didattica digitale integrata nella scuola e nell'università

Massimo Margottini

## 1. Digital learning nell'emergenza pandemica

È molto probabile che tra qualche anno nel descrivere le fasi che hanno segnato l'evoluzione delle ICT nella Didattica, il periodo dell'emergenza pandemica da Covid-19 venga considerato un momento di svolta. Non tanto perché si sia affermata qualche significativa innovazione sul piano tecnologico quanto piuttosto perché, per ragioni di forza maggiore, è significativamente cambiata la percezione collettiva delle applicazioni del digitale e, più in generale, il momento di crisi ha ulteriormente evidenziato, tanto agli esperti quanto all'opinione pubblica, elementi di criticità del nostro sistema scolastico ma al tempo stesso una tensione verso l'innovazione.

In queste pagine svilupperemo in particolare alcune considerazioni in merito al *digital learning* nei sistemi d'istruzione partendo dall'analisi di alcune indagini che, nel corso dell'ultimo anno, sono state condotte da vari istituti di ricerca e che hanno riguardato docenti, studenti e famiglie dei diversi gradi scolastici. Inoltre, in merito alla evidenza che nei processi di apprendimento on line, forse in maniera ancora più accentuata rispetto ai contesti d'aula, è necessario promuovere negli studenti processi di responsabilizzazione, consapevolezza e autoefficacia rispetto ai propri processi di apprendimento si riportano i primi esiti relativi alla validazione in lingua italiana del *Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning* (Shen D, & altri, 2013).

Una prima considerazione sicuramente scontata, ma che ha catalizzato, nell'ultimo anno, un dibattito spesso acerbato, con artificiose contrapposizioni tra didattica in presenza e didattica a distanza, è che la presenza fisica, le relazioni sociali tra studenti, docenti e famiglie negli spazi scolastici, restano insostituibili.

La scuola non può prescindere da spazi fisici, che tuttavia non necessariamente debbono coincidere in maniera esclusiva con l'aula scolastica, almeno con le aule che nella tradizione prevalente siamo abituati ad immaginare. Quindi, una delle questioni che ha ricevuto una nuova attenzione è legata appunto ad una rinnovata riflessione sugli spazi didattici, sia interni, sia esterni, sia fisici, sia digitali. Purtroppo, come sappiamo, non sempre le soluzioni adottate in forma emergenziale hanno contribuito a rendere più flessibili tali spazi, in funzione di una qualificazione dei processi educativi.

In questo senso, ossia come interpretazione adeguata degli "spazi" della formazione, è invece da intendersi, come ricorda Paolo Ferri, la locuzione del *digital learning*, ossia la possibilità per chi apprende e per chi insegna di far uso

dell'intero ecosistema degli strumenti di formazione (Nacamulli, R. Lazazzara, A., 2019) integrando, sia apprendimento in aula, con riferimento ai “supporti tradizionali”, sia i nuovi strumenti digitali in questi ultimi trent'anni dagli attori della rivoluzione digitale.

Una forma d'integrazione tra spazi d'aula e ambienti digitali è stata in parte avanzata, nella scuola, con l'indicazione del ministero dell'istruzione di una “didattica digitale integrata” (DDI). Tuttavia, nonostante l'esplicito richiamo a metodologie *learner centred*, le interpretazioni prevalenti si sono limitate alla proposta della “lezione”, di matrice trasmissiva, ad una parte di studenti fisicamente presenti nell'aula scolastica e una parte connessi da casa in videoconferenza. Inevitabilmente il bilancio di queste attività ha spesso evidenziato problemi di natura tecnica (qualità dell'audio e del video, difficoltà d'interazione da parte degli studenti on line e/o di quelli in presenza, ecc.) che tale situazione comporta. In realtà si tratterebbe di affrontare il doppio *setting didattico* con una differenziazione della proposta didattica tenendo conto delle diverse modalità di “presenza” degli studenti in aula rispetto a quelli on line. Evidentemente si tratta di un quadro molto complesso e quindi sicuramente più gravoso per il docente. È chiaro che rispetto alla DDI gli aspetti che hanno pesato di più in favore di questa modalità sono stati quelli legati alla necessità di ripristinare condizioni di socialità e di “normalità”, sia pure parziali, rispetto a quelle di una organizzazione funzionale della didattica.

Può essere utile partire da un bilancio delle attività realizzate nelle scuole in modalità Didattica a Distanza (DaD) o Didattica Digitale Integrata (DDI) mettendo a confronto quanto docenti, studenti e famiglie hanno espresso attraverso le numerose indagini realizzate. In queste pagine si fa riferimento in particolare a quelle di INDIRE, SIRD, ITD CNR, AlmaDiploma-AlmaLaurea, UniCatt-UNICEF. Si profila un quadro molto articolato che se da una parte evidenzia le molte criticità che l'alienazione degli spazi e dei contatti fisici hanno fatto emergere, talvolta anche in forma drammatica per i più piccoli, bambini e adolescenti, dall'altra intercetta, sia pure con alcuni limiti, una spinta all'innovazione didattica attraverso un uso ragionato e funzionale delle ICT.

Certamente dobbiamo anche considerare che le indagini sono state prevalentemente condotte attraverso la rete internet e quindi, molto probabilmente, è sottorappresentata la parte dei più deboli economicamente e culturalmente, vittime del *digital divide*.

La prima criticità riguarda le dotazioni tecnologiche, a cominciare dalle infrastrutture di rete, per le quali sono state registrate notevoli differenze da scuola a scuola. D'altro canto è noto che il *Digital Economy and Society Index* (DESI, 2020) evidenzia un ritardo preoccupante del nostro Paese rispetto a tutti gli indicatori, dalla connettività alle competenze digitali. Inevitabilmente questo ha messo in luce, soprattutto nelle fasi della didattica a distanza, forme accentuate di *digital divide* nel nostro paese. È quanto emerge da tutte le indagini: nonostante il supporto offerto dalle scuole agli studenti in maggiori condizioni di disagio, le differenze in termini di dotazioni tecnologiche, con-

nettività e spazi di lavoro hanno ulteriormente accentuato lo svantaggio di quei ragazzi che vivono in condizioni di deprivazione economica e socio culturale.

Ma quello che ci interessa maggiormente è l'impatto sui processi di apprendimento e a tal proposito sappiamo bene che "etichette" come Didattica in presenza, DaD o DDI non dicono molto.

Sappiamo anche che gli studenti apprendono meglio se c'è un coinvolgimento attivo, una disposizione non solo cognitiva ma anche affettivo-motivazionale adeguata, un adeguato supporto tutoriale con un feedback continuo che consente allo studente di sviluppare una maggiore consapevolezza non solo sugli esiti ma anche sui propri processi di apprendimento, se viene dato adeguato rilievo ai processi di socializzazione e collaborazione, se la valutazione svolge effettivamente una funzione formativa. Sappiamo inoltre che tali funzioni possono essere adeguatamente sviluppate sia in ambienti fisici-relazionali, sia in ambienti digitali sia in ambienti integrati fisici e digitali.

A questo punto è opportuna una piccola nota, di relativa attualità, sulla DDI, nella interpretazione che prevede parte degli alunni in presenza e parte on line. Se per un verso costituisce un passo verso la normalità e quindi dà speranza e fiducia, rende però più complessa la progettazione delle attività didattiche e richiede un maggiore impegno da parte del docente per ottenere un coinvolgimento attivo, in pari misura, degli studenti in aula e a casa, mentre risulta più semplice se l'attività didattica è caratterizzata prevalentemente da una erogazione di tipo trasmissivo.

Quali sono le principali evidenze che emergono dalle indagini condotte? Un primo dato ci dice che gli insegnanti hanno prevalentemente fatto ricorso ad attività didattiche di tipo trasmissivo (lezioni, materiali di studio, esercitazioni), solo una minoranza ha sistematicamente utilizzato metodologie più attive, che pure sono suggerite nelle linee guida della DDI.

Risulta anche che gli insegnanti che hanno utilizzato metodologie attive esprimono sulla DaD considerazioni più positive in merito agli effetti prodotti sugli studenti, in termini di apprendimento, relazioni interpersonali, motivazione e autonomia, rispetto ai docenti che non vi hanno fatto ricorso.

Sempre rispetto all'efficacia della DaD, seppure la percentuale dei giudizi negativi da parte degli studenti sia più alta rispetto a quelli positivi dobbiamo anche rilevare che un numero non trascurabile di studenti ha valutato positivamente molti aspetti. Il 30% la giudica efficace per apprendere nuovi argomenti, quasi il 45% la ritiene efficace per il recupero e il consolidamento e quasi il 17% ritiene addirittura che migliori la comprensione degli argomenti rispetto alle lezioni in presenza.

E la stragrande maggioranza degli studenti (quasi 80%) ritiene che la scuola abbia organizzato in maniera efficiente la DaD e oltre il 90% che gli insegnanti abbiano garantito la continuità delle lezioni.

Al tempo stesso, insegnanti, studenti e famiglie hanno giudicato più gravoso l'impegno per condurre o svolgere le attività didattiche con la DaD.

Dalle diverse indagini emerge anche un complessivo innalzamento delle

competenze digitali negli studenti e nei docenti e una maggiore tensione all'innovazione anche sul piano metodologico e didattico.

Un altro dato che colpisce positivamente è il giudizio da parte delle famiglie sul comportamento dei figli nella DaD (ITD CNR, UniCatt-UNICEF).

Le famiglie osservano nei figli un comportamento che tende più al collaborativo, interessato, incuriosito piuttosto che annoiato, irrequieto, emotivamente volubile, preoccupato. Ma al tempo stesso segnalano che un uso prolungato produce affaticamento visivo, capogiri, cefalea, disturbi muscolo scheletrici e irrequietezza (ITD CNR).

Tra il 60 e il 70% dei genitori ritiene che i propri figli si siano impegnati maggiormente, siano diventati più autonomi, determinati e disciplinati nella organizzazione delle attività scolastiche (UNICEF).

E su questi aspetti concordano anche oltre la metà dei 3700 docenti delle scuole secondarie dell'indagine di INDIRE che osservano un miglioramento nella responsabilità con cui gli studenti svolgono i compiti assegnati.

## 2. Uno strumento per valutare l'autoefficacia dell'apprendimento on line

Una tematica riportata fortemente alla ribalta con la diffusione massiva della didattica digitale è quella della sua efficacia ai fini dell'apprendimento. Gli esiti delle rilevazioni Invalsi sembrerebbero mostrare minori livelli di conoscenze acquisite da parte degli studenti durante l'emergenza pandemica. Anche se non è certo possibile stabilire un legame di causa-effetto tra didattica digitale e livelli di apprendimento degli studenti.

Si può però ipotizzare che la presenza, la partecipazione, le relazioni, le stesse routine che caratterizzano il vissuto scolastico abbiano una valenza intrinseca. Si ricorderà a tale proposito la riflessione del premio Nobel per l'economia James J. Heckman, noto per i suoi studi sul capitale umano, che avvalendosi di numerose ricerche empiriche, ha confrontato le carriere professionali e storie di vita di persone che hanno conseguito il diploma attraverso il GED (General Educational Development)<sup>1</sup> con chi invece ha seguito regolarmente il percorso scolastico. L'azione formativa che non si basa esclusivamente su aspetti mnemonico-cognitivi ma promuove anche qualità fondamentali della persona: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza, che possono essere poste alla base di quelle che vengono definite "soft skills" e che Heckman preferisce connotare come "character skills", sono fortemente correlate, mostra Heckman, non solo con il successo accademico e professionale ma anche con una migliore qualità della vita e minore rischio alla devianza.

---

<sup>1</sup> Il General Educational Development, in sigla GED è un esame suddiviso in quattro parti che consente di acquisire una certificazione che conferma un livello di conoscenze equivalente ad aver concluso la scuola superiore negli Stati Uniti e Canada.

Quindi il valore della frequenza scolastica non può essere messo in discussione ma è interessante riflettere su se e come sia possibile promuovere e sostenere, anche attraverso una didattica digitale, responsabilità, consapevolezza, autoregolazione, autoefficacia sui propri processi di apprendimento da parte degli allievi anche quando manchino o siano ridotte le funzioni di supporto esterno che tipicamente caratterizzano l'esperienza scolastica.

Giannetti (2006), richiamando Zimmermann (2001), osserva come l'autoregolazione dell'apprendimento debba intendersi non tanto come abilità mentale o capacità operativa, ma come *processo* diretto dallo studente per trasformare una abilità mentale in una capacità operativa, relativamente ad un compito specifico. Ne consegue che il contesto nel quale avviene l'apprendimento è un fattore chiave, in grado di avere un impatto decisivo sulla capacità di autoregolazione degli studenti (Boekaerts, 1999). Quindi anche studenti capaci di pianificare e gestire i propri processi di studio e di apprendimento nei contesti scolastici tradizionali possono avere difficoltà a farlo in nuovi contesti digitali così come può accadere il contrario.

Quindi è importante favorire una migliore conoscenza e consapevolezza dei propri processi metacognitivi da parte degli studenti attraverso azioni mirate, anche facendo uso di appositi strumenti di autovalutazione e promozione di competenze che hanno una funzione strategica nella capacità di "dirigere se stessi" (Domenici, 2009; Margottini, 2017; Pellerey, 2006).

In tale orizzonte nell'ultimo decennio sono state condotte numerose ricerche che hanno indagato in particolare la natura e il ruolo dell'autoefficacia per l'apprendimento on line.

Emtinan Alqurashi (2016) mostra, attraverso una ricognizione della letteratura, come l'ambito sia in forte evoluzione e come da una prima fase centrata sulla percezione di autoefficacia nell'uso del computer la ricerca si sia spostata su altri aspetti dell'esperienza di apprendimento on line: le interazioni sociali, la capacità di orientarsi negli ambienti digitali, trovare informazioni, pianificare e monitorare i propri impegni.

Questo ha portato anche alla produzione di una serie di strumenti, prevalentemente questionari di autovalutazione del senso di autoefficacia nell'apprendere on line. Tra questi ha avuto una certa diffusione il SEQUOL (*Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning*), validato in lingua inglese e costituito da 5 scale. Nella traduzione e adattamento in lingua italiana, curata da Cinzia Angelini e Massimo Margottini, è stata aggiunta una scala: Autoefficacia nel seguire lezioni on line.

Quella che segue è versione in lingua italiana del Questionario di autoefficacia dell'apprendimento on line (SEQUOL\_IT).



**A1. Autoefficacia nel completare un corso online** (7 item, alfa di Cronbach .801)

2. Sono disponibile ad affrontare sfide
7. Pianifico le attività per completare i compiti assegnati
11. Sono disponibile ad adattare i miei stili di apprendimento per svolgere il corso in modo efficace
12. Comprendo concetti complessi
25. Sto al passo con il programma del corso
26. Valuto i compiti assegnati secondo i criteri forniti dal docente
28. Completo un corso online con un buon risultato

**A2. Autoefficacia nelle interazioni sociali con i compagni di classe** (4 item, alfa di Cronbach .641)

3. Sono attento/a ai comportamenti sociali degli altri studenti
9. Prendo l'iniziativa nelle interazioni sociali con i compagni
22. Stabilisco rapporti di amicizia con i compagni
31. Nelle interazioni, applico le abilità sociali richieste dalle diverse situazioni

**A3. Autoefficacia nell'utilizzo di strumenti per il CMS** (5 item, alfa di Cronbach .412)

5. Mi piace usare ambienti di lavoro collaborativo (lavagna condivisa, wiki...)
15. Invio email ai compagni, con o senza allegati
17. Rispondo ai messaggi altrui in un forum di discussione
24. Posto nuovi messaggi in un forum di discussione
32. Sulla piattaforma trovo sempre quello che mi serve

**A4. Autoefficacia nelle interazioni con i docenti di un corso online** (5 item, alfa di Cronbach,734)

1. Pongo le domande al docente in modo chiaro
4. Chiedo aiuto al docente se ne ho bisogno
16. Informo tempestivamente il docente se si verificano situazioni inaspettate
18. Avvio un confronto con il docente
27. Esprimo le mie opinioni al docente in modo rispettoso

**A5. Autoefficacia nelle interazioni con i compagni sui contenuti del corso** (6 item, alfa di Cronbach .811)

8. Partecipo attivamente alle discussioni online
10. Comunico in modo efficace con i miei compagni
21. Aiuto gli altri studenti se ne hanno bisogno
23. Esprimo le mie opinioni agli altri studenti in modo rispettoso
29. Rispondo agli altri studenti in tempi ragionevoli
30. Chiedo aiuto agli altri se ne ho bisogno

**A6. Autoefficacia nel seguire video-lezioni on line** (5 item, alfa di Cronbach .645)

6. Quando seguo una video-lezione sono molto concentrato

- 13. Faccio domande e partecipo alle discussioni in chat durante una video-lezione
- 14. Mi piace interagire e lavorare in gruppo durante una video-lezione
- 19. Partecipo attivamente durante una video-lezione
- 20. Sono abile nel gestire il sistema di videoconferenza per seguire le video-lezioni

Il SEQUOL\_IT è stato applicato per una prima validazione a 108 studenti del corso di Laurea in Scienze dell’educazione in modalità on line dell’Università Roma Tre. Si tratta di studenti che seguono gli insegnamenti interamente on line, su una piattaforma e-learning Moodle. Nella tabella soprastante, accanto alla denominazione di ciascuna scala è riportato anche l’indice di affidabilità calcolato con l’alfa di Cronbach. Tale indice risulta adeguato per la maggior parte delle scale ma per alcune, in particolare la scala di Autoefficacia nell’utilizzo di strumenti per il CMS (Content Management System), necessita di ulteriore approfondimento.

Tuttavia obiettivo della ricerca è anche quello di utilizzare il SEQUOL al fine di una restituzione agli studenti del profilo ottenuto dalla compilazione del questionario. Al termine della compilazione si ottiene un profilo come quello che segue che consente di avviare un processo riflessivo su ciascuna delle dimensioni di autoefficacia indagate da questionario.

Tab. 1 – Profilo individuale al Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning (SEQUOL)  
La tebella ti restituisce in forma grafica il risultato in ciascuna delle dimensioni indagate dal SEQUOL

Fattore	Descrizione	Esito
F1	Autoefficacia nel completare un corso online	86/100
F2	Autoefficacia nelle interazioni sociali con i compagni di classe	75/100
F3	Autoefficacia nell’utilizzo della piattaforma	54/100
F4	Autoefficacia nelle interazioni con i docenti di un corso online	67/100
F5	Autoefficacia nelle interazioni con i compagni sui contenuti del corso	95/100
F6	Autoefficacia nel seguire video-lezioni on line	67/100

## Conclusioni

In conclusione è forse possibile un bilancio con luci e ombre ma quello che sarebbe più interessante verificare in modo più approfondito è se le diverse interpretazioni della DaD che sono state date e che continuano a manifestarsi nel sistema scolastico e universitario, con metodologie più o meno *learner centred*, possano produrre effetti significativamente diversi in termini di apprendimento e incidere in un senso o nell'altro sul benessere psicofisico degli studenti.

È anche legittimo ipotizzare che i giudizi positivi, a fronte di molti fortemente critici e negativi, possano essere correlati alle esperienze migliori e quindi ritenere che un progettualità mirata e non emergenziale produrrebbe risultati molto diversi nella direzione di una qualificazione della didattica.

Quindi ritengo che le esperienze condotte sia pure in emergenza possano essere valorizzate come impulso positivo nella scuola e nell'università rispetto allo sviluppo di competenze digitali e all'uso delle tecnologie nella didattica.

Certamente è necessario dare maggiore rilievo ad alcuni aspetti:

Formazione iniziale e aggiornamento dei docenti sulle metodologie didattiche.

Infrastrutture e dotazioni tecnologiche (che condizionano anche la scelta delle metodologie didattiche). Quindi infrastrutture di rete nelle scuole a banda ultra larga, sviluppo di ambienti strutturati per l'apprendimento on line, per le attività didattiche sia in modalità sincrona sia asincrona, per attività laboratoriali e collaborative, per il tracciamento delle attività didattiche, per il feedback formativo.

Staff con competenze tecniche e didattiche sulla DaD, come evoluzione della figura dell'animatore digitale.

Si tratta di punti che sono certamente all'attenzione delle politiche governative e che occupano, anche in termini di risorse, uno spazio di rilievo nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) basti fare riferimento agli istituti *Teaching and Learning Center* e *Digital Hub*.

## Bibliografia

- ALQURASHI E. (2016), Self-Efficacy In Online Learning Environments: A Literature Review, *Contemporary Issues in Education Research*, Volume 9, n.1, 45-51.
- BOEKAERTS M. (1997), Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students, *Learning and Instruction*, 7 n. 2, pp.161-186.
- DOMENICI G. (2009) (a cura di), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*, Lecce: Pensa Multimedia.
- FERRI P., Digital Learning, la scuola italiana prova a uscire dal guado: i problemi e le sfide, <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/digital-learning-la-scuola-italiana-prova-a-uscire-dal-guado-i-problemi-e-le-sfide/>
- GIANNETTI T. (2006), Autoregolazione dell'apprendimento e tecnologie didattiche. *Tecnologie didattiche*, 37, n.1, 2006, 51-56.
- HECKMAN J., KAUTZ T., (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- MARGOTTINI M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: Led edizioni.
- NACAMULLI R.C., LAZZAZZARA A. (a cura di), 2019, *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*. Milano: Egea.
- PELLERER M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia: La Scuola.
- SHEN D., CHO M:H, LIN TSAI C., MARRA R., (2013), Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *Internet and Higher Education*, 19 (2013), 10-17.

Indagini sulla DaD consultate (sitografia)

- [https://www.almadiploma.it/info/pdf/indagini/altro/2020/AD\\_IndagineSullaDidatticaADistanza.pdf](https://www.almadiploma.it/info/pdf/indagini/altro/2020/AD_IndagineSullaDidatticaADistanza.pdf)
- <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf)
- [https://www.itd.cnri.it/images/pdf/CNR-ITD-La\\_famiglia\\_e\\_la\\_scuola\\_ai\\_tempi\\_del\\_Covid-19.pdf](https://www.itd.cnri.it/images/pdf/CNR-ITD-La_famiglia_e_la_scuola_ai_tempi_del_Covid-19.pdf)
- <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>
- <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-l%E2%80%99emergenza-COVID-19-l'esperienza-italiana.pdf>



# La didattica online nel periodo di emergenza da Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità ad opera di docenti e studenti universitari

*Elisa Cavicchiolo, Valeria Biasi,  
Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi<sup>1</sup>*

## 1. La didattica universitaria online ai tempi del Covid-19: una panoramica internazionale

Entrati nel secondo anno di pandemia da Covid-19 e di conseguenza di utilizzo preponderante della DaD, è ormai sempre più evidente che la società ha bisogno di sistemi formativi flessibili e resilienti per fronteggiare eventi imprevedibili, ma è altrettanto realistico affermare che vi sono innegabili ambiguità e disaccordi su cosa insegnare, come insegnare, sul carico di lavoro attribuibile a insegnanti e studenti, sull'ambiente di insegnamento e sulle implicazioni per l'equità educativa.

Alcune carenze, sono più pregnanti ed evidenti di altre, come per esempio la debolezza dell'infrastruttura tecnologica, l'inesperienza degli insegnanti, il divario di informazioni, l'inadeguatezza e la complessità dell'ambiente casalingo (Murgatrottd, 2020).

Ali (2020) ha condotto una meta-analisi della letteratura di settore, concentrandosi sulle caratteristiche e l'importanza dell'apprendimento continuo. I risultati rivelano che le università di tutto il mondo si stanno muovendo sempre più verso l'apprendimento online, e indicano come oltre alle risorse, la *disponibilità del personale*, la *fiducia*, l'*accessibilità ai dispositivi digitali* e la *motivazione degli studenti*, sono elementi che svolgono una funzione importante nell'apprendimento integrato con le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Non ci dimentichiamo che gli studenti di oggi vengono indicati come nativi digitali, *millennial*, *net generation*, *digital generation* in quanto vivono in un'epoca caratterizzata dall'adozione su ampia scala delle nuove tecnologie digitali.

Le TIC, infatti, sono diventate una parte integrante della vita quotidiana e stanno via via trasformando radicalmente l'ambiente di apprendimento: utilizzando, per esempio, giochi digitali e *social media* l'apprendimento assume

---

<sup>1</sup> Ricerca svolta con il parziale contributo dei fondi premiali DSF attribuiti a V. Biasi, anno 2020. Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle quattro autrici, in particolare N. Patrizi ha scritto i paragrafi 1 e 3.2, V. Biasi ha redatto i paragrafi 2 e 4; C. De Vincenzo ha scritto il paragrafo 3.1 e 3.3.1, E. Cavicchiolo ha redatto il paragrafo dal 3.3.2 al 3.3.5.

le caratteristiche di una maggiore collaborazione, e questo ha effetti positivi anche sulla motivazione (Cameron & Green, 2019).

Gli ambienti di apprendimento online potenziati dalle TIC, possono per questo consentire di creare un ambiente di apprendimento interattivo e piacevole per tutti gli studenti arricchito anche con laboratori in modalità virtuale, risultando più coinvolgenti e motivanti (Biasi, Ciraci & Marella, 2020).

I membri del personale docente sono certo tra gli attori chiave per l'efficace implementazione dell'apprendimento integrato con le TIC, dobbiamo a questo proposito tener conto del fatto che quando si verifica un passaggio da un ambiente controllato dall'insegnante a un ambiente più controllato dallo studente, il ruolo dell'educatore diventa sostanzialmente quello di un facilitatore e può rendersi necessario uno *scaffolding* minimo (Geng, Law & Niu, 2019). D'altro canto, anche le percezioni e le aspettative degli studenti devono essere prese in considerazione poiché influenzano direttamente il loro stile di apprendimento (Biasi *et al.*, 2020).

Nel caso di studenti universitari di Paesi in via di sviluppo, infatti, così come in ogni Paese in cui le scuole non hanno attuato una trasformazione digitale delle attività educative, è stato necessario più tempo a studenti e docenti per adattarsi all'attuale emergenza didattica con apposite piattaforme.

Come ha inoltre osservato Domenici (2020, pp.15) nell'Editoriale del n. 21 del *Journal of Educational, Cultural & Psychological Studies*<sup>2</sup>: in Italia “[...] sono emersi comportamenti certo encomiabili da parte degli insegnanti per aver cercato di ridurre l'effetto negativo del *lock down* scolastico e universitario. [...] L'obiettivo perseguito nobilmente con uno spiccato senso della loro etica professionale è stato quello di evitare una regressione cognitiva e una pericolosa demotivazione dei propri allievi. *Hanno dovuto assai spesso reinventare o improvvisare conoscenze e procedure* che nel paese da molti decenni erano tuttavia già disponibili. Conoscenze, non solo teoriche, su come si progetta, organizza e si attua con successo culturale la Formazione a Distanza (FAD) ovvero la Didattica a Distanza (DaD)”.

Per approfondire tali questioni è stata svolta la ricerca esplorativa di cui qui riferiamo per la parte dedicata all'università. Si tratta di uno studio esplorativo, svolto da maggio ad agosto 2020 su 5 profili: docenti e studenti di università/scuola e genitori, per un totale di 5224 risposte<sup>3</sup>. In questa sede si propone una breve sintesi di alcuni risultati emersi dalla prima fase di analisi delle sole risposte di docenti e studenti universitari. Il fine della ricerca è stato quello di evidenziare le caratteristiche dell'esperienza DaD, mettendo in luce punti di forza e di debolezza esperiti per meglio progettare, per il prossimo futuro, una efficace formazione integrata, sia in presenza sia online.

---

<sup>2</sup> Cfr. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/> Rivista di Fascia A per i settori 11/D1 e 11/D2, Indicizzata in Scopus e Web of Science.

<sup>3</sup> Il gruppo di ricerca che ha avviato l'indagine è formato da: Stefania Nirchi, Direttrice di QTtimes – Journal of Education, Technology and Social Studies; Gaetano Domenici, Presidente della Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre; Mariolina Ciarnella, Presidente di IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa).

## 2. L'analisi fenomenologica dei significati attribuiti da docenti e studenti universitari alla DaD

Con il termine “analisi fenomenologica” ci si riferisce, in particolare nell'ambito delle discipline psicologiche, all'analisi dei significati attribuiti, dei vissuti esperiti, delle qualità dei fenomeni percepiti come incontrati ossia, come si usa dire in linguaggio tecnico, l'osservazione del fenomeno così come appare.

Tale analisi può essere considerata uno sviluppo del metodo introspettivo e si declina in senso soggettivo o, anche, intersoggettivo, sempre relativamente al mondo dei significati.

Vale a dire che, per esempio, per quanto riguarda la percezione della realtà ci si riferisce a indici percettivi soggettivi e non alla misurazione fisica, la quale necessita come è noto di specifici strumenti oggettivi o quanto più oggettivabili possibili. L'analisi fenomenologica, invece, è espressa da termini quali “esperienza soggettiva”, “vissuto fenomenico”, “impressione autentica”.

Senza entrare in questa sede nella dialettica su quanto anche gli indici fisici siano espressione di realtà intersoggettivamente condivise, fino alla conclusione parossistica della negazione di una qualsivoglia realtà oggettiva, ci siamo occupati in questa sede dell'analisi dei significati attribuiti da studenti e professori coinvolti nella didattica universitaria a distanza (DaD).

Sono state raccolte tutte le espressioni linguistiche; parole singole, brevi proposizioni e/o piccole frasi fornite in risposta alla domanda del Questionario somministrato sui “punti di forza e punti di debolezza” rilevati.

Sono stati quindi identificati i principali vissuti descritti raggruppandoli in categorie di significato: tali categorie testimoniano esigenze, difficoltà, aspettative.

L'approccio fenomenologico, in sintesi, mette in luce, *valorizza il ruolo delle aspettative dell'individuo* dal momento che le aspettative e i fattori di personalità tendono ad orientare la valutazione percettiva e cognitiva della realtà: è possibile fare il cammino inverso e risalire alle esigenze del percipiente.

Per fare un esempio: quando troviamo la descrizione dell'esperienza di didattica online come riduttiva nel fornire un feedback da parte dell'allievo, si può ben comprendere che si sarebbe preferito – ci si sarebbe attesi – di avere una maggiore ricchezza di *feedback*. Oppure, nel caso in cui lo studente indichi questa esperienza di didattica online come portatrice da “riduzione del contatto, della condivisione, dell'interazione” e caratterizzata da “isolamento, poche relazioni sia tra studenti che con i docenti”, si può inferire che si sarebbe preferito – ci si sarebbe attesi – di avere una maggiore possibilità di contatto interpersonale e di condivisione.

Occorre qui precisare che non ha importanza a questo proposito se effettivamente, ossia oggettivamente, si tratti di interazione ridotta o scarsità di feedback: quello che conta è che *così tale esperienza è stata vissuta, così il fenomeno è stato “sentito”*. È da qui quindi che bisogna partire per condurre una buona analisi delle esigenze e delle aspettative degli attori coinvolti, anche ai fini di introdurre efficaci cambiamenti e miglioramenti dell'intervento didattico proposto.



### 3. Metodologia

Lo studio esplorativo di cui si riferisce ha l'obiettivo di indagare le caratteristiche dell'esperienza della didattica a distanza nel periodo dell'emergenza sanitaria, evidenziandone in particolare i punti di forza e i punti di debolezza attraverso l'utilizzo di un approccio di analisi del contenuto e di statistica testuale.

Ai docenti e agli studenti universitari è stato chiesto di rispondere alla domanda aperta *“A partire dalla sua esperienza professionale, indichi due punti di forza e due punti di debolezza della didattica a distanza sperimentata in tempo di Covid-19”* (cfr. anche Biasi, De Vincenzo, Nirchi & Patrizi, 2020). Le risposte testuali fornite da studenti e docenti sono state analizzate da due valutatori indipendenti che, in concorso tra loro, hanno proceduto preliminarmente a individuare i contenuti non codificabili e successivamente a suddividere le singole risposte in quattro unità di analisi separate: primo punto di forza, secondo punto di forza, primo punto di debolezza, secondo punto di debolezza. Quando il rispondente ha indicato più di due punti di forza e/o debolezza, si è proceduto a considerare esclusivamente i primi due secondo l'ordine di comparsa nel testo. Al termine di tale procedura preliminare, i punti di forza e di debolezza individuati sono stati sottoposti a un'ulteriore verifica per l'esclusione dei casi non codificabili, dopo la quale i casi validi sono stati assegnati a delle categorie di significato precedentemente individuate dai ricercatori su base induttiva a partire dall'esame dei contenuti medesimi.

Accanto all'analisi del contenuto è stata poi condotta una analisi di statistica testuale per individuare nei testi elementi di comparabilità, aggregazione e frequenza (Lebart & Salem, 1994). L'analisi ha permesso di corroborare i risultati ottenuti dall'analisi del contenuto e di esplorare le relazioni tra le risposte testuali di docenti e studenti e altre variabili di interesse di tipo socio-demografico o professionale (genere, età, esperienza pregressa con le TIC).

Per il campione docenti, l'unità di analisi scelta è stata la singola parola. Per il campione di studenti sono state invece analizzate anche forme grafiche più complesse rispetto alla singola parola, ovvero segmenti di testo. I segmenti ripetuti sono sequenze più o meno lunghe di parole che si ripetono nel testo (Lebart & Salem, 1988) e sono utili per approfondire i piani semantici in cui sono collocati i concetti espressi.

Le tecniche di analisi dati utilizzate sono riconducibili ad approcci di statistica testuale classica (Bolasco; 2013; Krippendorff, 2004) e sono state condotte con il software QDA Miner versione 4.1.

#### 3.1 Partecipanti

Il campione intervistato è costituito da 324 docenti e 731 studenti universitari a cui è stato chiesto di rispondere a un questionario *online* nel periodo tra maggio e agosto 2020.

Il gruppo dei docenti è composto da 148 donne e 176 uomini, afferenti a istituti universitari di 18 regioni italiane, distribuiti nelle seguenti fasce di età: 103 docenti tra 35 e 45 anni di età, 99 tra 45 e 55 anni, 71 tra 55 e 65 anni, 32 docenti fino a 35 anni di età e 19 oltre i 65 anni.

Il gruppo degli studenti è composto da 589 donne e 142 uomini, iscritti agli istituti universitari di 19 regioni italiane, ripartiti nelle seguenti fasce di età: 221 studenti tra i 21 e i 22 anni di età, 134 tra i 23 e i 24, 126 fino ai 20 anni di età e 250 oltre i 25 anni.

La partecipazione dei docenti è stata sollecitata attraverso l'invio di mail a Rettori, Prorettori delegati alla didattica, Presidenti di Presidio di Qualità e *social network*, mentre gli studenti sono stati raggiunti contattando le Commissioni paritetiche docenti-studenti, le rappresentanze studentesche all'interno dei Senati accademici degli atenei e le varie associazioni di studenti, nonché i canali *social*.

### *3.2 Strumenti*

Le caratteristiche dell'esperienza DaD a livello universitario sono state indagate attraverso due questionari: quello per docenti consta di 18 item a scelta multipla e due item a risposta aperta, quello per studenti di 24 item a scelta multipla e due item a risposta aperta. Entrambi i questionari sono stati resi disponibili su Google Form e sono articolati in 4 sezioni: dati ascrittivi e formazione; organizzazione della didattica a distanza; metodologie/strategie didattiche impiegate; considerazioni del campione.

In questa sede vengono presentate le elaborazioni relative alla quarta sezione ("considerazioni del campione") costituita da domande aperte che rilevano opinioni e impressioni dei partecipanti in merito all'esperienza della DaD attraversata.

### *3.3 Analisi dei dati*

#### *3.3.1 Elaborazione dei dati sui punti di forza e di debolezza della didattica online indicati dai docenti e dagli studenti intervistati*

Ogni docente poteva indicare fino a due punti di forza e due punti di debolezza, per un massimo teorico di 648 punti di forza e 648 punti di debolezza. Sono stati individuati un totale di 441 punti di forza (207 risposte sono risultate mancanti o non codificabili in quanto il contenuto non risultava chiaro) e 461 punti di debolezza (187 risposte sono risultate mancanti o non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). Rispetto al campione costituito dagli studenti universitari, su un massimo teorico di 1462 punti di forza e 1462 punti di debolezza, sono stati espressi 1100 punti di forza (362 risposte sono risultate mancanti oppure non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto) e 1045 punti di debolezza (417 risposte sono risultate mancanti oppure non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto).

Rispetto alle risposte fornite dai docenti e dagli studenti, di seguito vengono riportate le categorie individuate, con le relative frequenze e percentuali di risposta.

Per quanto riguarda i punti di forza espressi dai docenti, si è giunti all'identificazione di 14 categorie e le maggiormente rappresentative fanno riferimento alla possibilità di esplorare nuovi metodi di insegnamento e strategie didattiche con la DaD, con una maggiore opportunità di differenziazione e personalizzazione della didattica (n=97, 22%) e ai vantaggi logistici (n=96, 21,8%), tra cui una più adeguata gestione dei tempi, la possibilità di effettuare minori spostamenti e una maggiore compatibilità con altri impegni personali. I docenti hanno segnalato anche la possibilità di incoraggiare un maggiore coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle lezioni (n=71, 16,1%). Per una descrizione completa delle altre categorie identificate si rimanda alla Tabella 1.

Rispetto ai punti di debolezza, sono state identificate 13 categorie e la più riportata è riconducibile alla riduzione del contatto, dell'interazione e della condivisione conseguente all'adozione della didattica a distanza (n=200, 43,4%). A seguire, le categorie maggiormente rappresentate fanno riferimento a una maggiore difficoltà organizzativa (n=40, 8,7%) – espressa principalmente da una problematicità nella preparazione dei corsi e da un carico didattico maggiore – e una complessità, da parte del docente, di ottenere un *feedback* immediato sulla didattica dagli studenti (n=38, 8,2%).

I docenti segnalano come particolarmente rilevanti anche alcune criticità relative all'utilizzo della tecnologia, sia per quanto riguarda la disparità tra gli studenti nell'accesso ai dispositivi impiegati (n=34, 7,4%), sia in relazione alle difficoltà attribuibili all'accesso alle piattaforme *online*, insieme ad uno scarso supporto ricevuto (n=32, 6,9%) (Tabella 2).

Per quanto riguarda le risposte fornite dagli studenti e, in particolare, nell'ambito dei punti di forza, sono state individuate 10 categorie principali, di cui le maggiormente rappresentate includono i vantaggi economici e logistici derivanti dalla DaD (n=309, 28,1%) – in particolare la maggiore comodità e la possibilità di non spostarsi da casa –, la migliore fruibilità delle lezioni (n=229, 20,8%) e una migliore organizzazione dello studio personale, in termini di autonomia e gestione del tempo (n=208, 18,9%) (Tabella 3).

Rispetto ai punti di debolezza, infine, si sono individuate 16 categorie e la maggiormente riportata, in accordo con le criticità segnalate dal campione di docenti, fa riferimento alle difficoltà relazionali (n=299, 28,6%), intese come riduzione del contatto e dell'interazione sia tra pari che con i docenti. Emergono come criticità significative anche le problematiche di tipo tecnologico (n=152, 14,5%) e una difficoltà nel mantenere l'attenzione e la concentrazione durante la lezione a causa di una maggiore distraibilità nell'ambiente domestico (n=116, 11,1%). Gli studenti riportano come punti di debolezza rilevanti anche un'organizzazione didattica carente (n=80, 7,7%) – riconducibile sostanzialmente al mancato rispetto degli orari o al loro mancato adeguamento alla nuova modalità didattica – e alcune difficoltà relative alle nuove modalità di esame (n=70, 6,7%) (Tabella 4).

Tabella 1. – Punti di forza indicati dai docenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

<b>Punti di forza</b>	<b>Fre- quenze assolute</b>	<b>Frequenze percentuali</b>
Nuovi metodi di insegnamento e strategie didattiche (possibilità di differenziare e personalizzare la didattica)	97	22,0 %
Vantaggi logistici (migliore gestione dei tempi, minori spostamenti, maggiore compatibilità della didattica con altri impegni, velocità)	96	21,8 %
Coinvolgimento di più studenti, maggiore frequenza e partecipazione, inclusività e sostegno	71	16,1 %
Possibilità di rivedere le lezioni	31	7,0 %
Flessibilità	31	7,0 %
Maggiore interazione tra studente e docente e in piccoli gruppi	30	6,8 %
Possibilità di far continuare la didattica	23	5,2 %
Maggiore cura e preparazione della didattica e migliore organizzazione	15	3,4 %
Facilitazione di atteggiamenti (maggiore responsabilità, motivazione e creatività, maggiore interesse, etc.)	14	3,2 %
Autonomia nell'apprendimento	11	2,5 %
Vantaggi ecologici ed economici (meno CO2, meno spese)	9	2,0 %
Riduzione rischio Covid, possibilità di rispettare le disposizioni	3	0,7 %
Migliore procedura ed esiti della valutazione	3	0,7 %
Altro (contezza della dimensione gruppo classe, possibilità di ripen-sarsi professionalmente, silenzio nell'aula, nuove piattaforme utiliz-zabili, dimostrazione che è la DaD è possibile)	7	1,6 %
<b>Totale parziale</b>	<b>441</b>	<b>100%</b>

Tabella 2. – Punti di debolezza indicati dai docenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

<b>Punti di debolezza</b>	<b>Fre- quenze assolute</b>	<b>Fre- quenze percen- tuali</b>
Riduzione del contatto, della condivisione e dell'interazione	200	43,4%
Difficoltà organizzativa nella didattica (orario delle lezioni dimezzato, difficoltà di preparazione del corso, carico didattico maggiore)	40	8,7%
Difficoltà nell'aver un <i>feedback</i> immediato sull'efficacia della didattica	38	8,2%

Disparità nella disponibilità di accesso ai dispositivi digitali	34	7,4%
Problemi tecnologici (difficoltà di accesso alle procedure <i>online</i> , scarso supporto da parte dell'ateneo)	32	6,9%
Difficoltà nel controllo dell'apprendimento, nella valutazione e nell'organizzazione delle valutazioni	28	6,1%
Difficoltà nelle attività pratiche	21	4,6%
Scarsa partecipazione, minor coinvolgimento nelle lezioni <i>online</i> rispetto a quelle in presenza, atteggiamenti meno attivi	18	3,9%
Mancanza di preparazione/formazione	12	2,6%
Difficoltà nel metodo didattico (impoverimento didattica, sola lezione frontale, trasposizione passiva, progetto educativo improvvisato)	12	2,6%
Problemi a mantenere l'attenzione e scarsa consapevolezza da parte degli studenti	11	2,4%
Scarsità di <i>privacy</i> negli ambienti domestici e difficoltà a separare vita lavorativa e privata	9	2,0%
Altro (resistenza al cambiamento, distanza, non inclusività, difficoltà con studenti diversamente abili)	6	1,3%
<b>Totale parziale</b>	<b>461</b>	<b>100%</b>

Tabella 3. – Punti di forza indicati dagli studenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

<b>Punti di forza</b>	<b>Frequenze assolute</b>	<b>Frequenze percentuali</b>
Vantaggi economici e logistici (maggiore comodità, non spostarsi da casa, non perdere tempo in spostamenti, risparmio di tempo e denaro)	309	28,1%
Migliore fruibilità delle lezioni	229	20,8%
Migliore organizzazione e autonomia nello studio personale (puntualità, rispetto degli orari, autonomia nella gestione dei tempi, più tempo da dedicare allo studio)	208	18,9%
Migliore qualità della didattica (disponibilità, flessibilità, sperimentazione di nuovi metodi didattici, stimola nuovi apprendimenti, tecnologie come novità, disponibilità immediata dei materiali, immediatezza, velocità, migliore organizzazione esami)	113	10,3%
Maggiore possibilità di partecipazione e coinvolgimento anche per chi non può frequentare (fuori sede e lavoratori)	76	6,9%
Maggiori occasioni di contatto e confronto con i compagni (per es. anche chi è timido e riesce a comunicare, etc.)	64	5,8%
Maggiore disponibilità docenti	36	3,3%

Minore distraibilità, maggiore attenzione e concentrazione (minore confusione durante le lezioni, etc.)	27	2,5%
Maggiore garanzia di continuità della didattica	20	1,8%
Altro (Effetti emotivi e motivazionali positivi della DaD; minore ansia durante le valutazioni; maggiore utilità per rielaborare i concetti spiegati a lezione; migliore organizzazione dei servizi e degli uffici universitari)	18	1,6%
<b>Totale parziale</b>	<b>1100</b>	<b>100%</b>

Tabella 4. – Punti di debolezza indicati dagli studenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

<b>Punti di debolezza</b>	<b>Frequenze assolute</b>	<b>Frequenze percentuali</b>
Difficoltà di relazione interpersonale (riduzione del contatto, della condivisione, dell'interazione, isolamento, poche relazioni sia tra studenti che con i docenti)	299	28,6%
Problemi tecnologici (connessione scadente, problemi di rete)	152	14,5%
Problemi a mantenere attenzione e concentrazione, maggiore distraibilità (maggiori distrazioni stando a casa, difficoltà di attenzione)	116	11,1%
Organizzazione didattica carente (mancanza di registrazioni, non rispetto e mancato adeguamento degli orari, ritardi organizzativi, ecc.)	80	7,7%
Difficoltà nella modalità di esame (problemi soprattutto con esami scritti e disagio legato al fatto che tutti ascoltano; inadeguatezza della valutazione; problemi nella valutazione)	70	6,7%
Carico di studio maggiore (più lezioni, aumento del carico di lavoro)	47	4,5%
Partecipazione scarsa e/o passiva alle lezioni (passività, lezioni meno coinvolgenti, minori <i>feedback</i> rispetto alla didattica tradizionale)	45	4,3%
Sensazione di non staccare, fatica e stanchezza nel trascorrere troppo tempo al pc (fastidio agli occhi, emicrania, dipendenza dal pc)	42	4,0%
Difficoltà nelle esercitazioni pratiche e nell'effettuare lavori di gruppo (difficoltà con laboratori a distanza, impossibilità di sostenere esercitazioni pratiche, difficoltà a gestire e lavorare in gruppo)	40	3,8%
Atteggiamenti inadeguati dei docenti (non curanti delle difficoltà, poco inclini a stimolare interesse, poca disponibilità e poca chiarezza, non intenzionati a migliorare, alcuni non svolgono didattica <i>online</i> )	40	3,8%
Difficoltà di accessibilità ai dispositivi digitali (disparità nell'accesso agli strumenti, <i>gap</i> tecnologico, accesso non democratico ai dispositivi)	31	3,0%
Scarsa preparazione e competenza dei docenti nell'utilizzo delle tecnologie (professori non in grado di usare le tecnologie)	27	2,6%

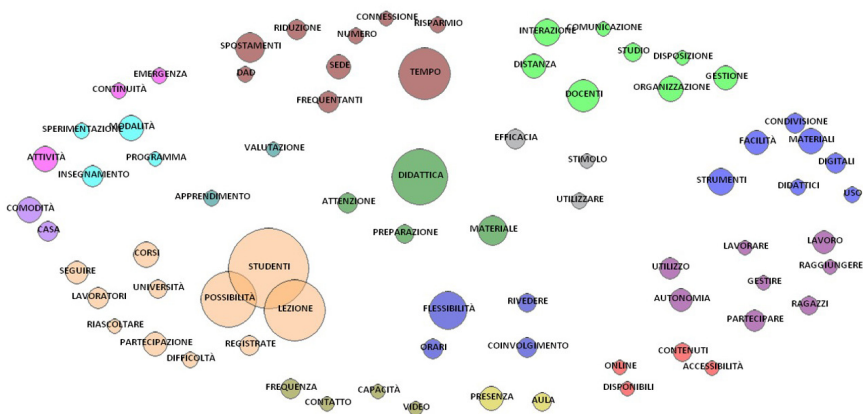
Scarsa qualità della didattica (scarsa chiarezza metodologica, didattica non innovativa, influenza negativa su apprendimento)	25	2,4%
Spazi inadeguati a casa (ambiente domestico inadeguato per lo studio, sovrapposizione degli spazi con altri familiari)	16	1,5%
Carenza di supporto tecnico e dei servizi (segreterie, biblioteche)	12	1,1%
Altro (la sola didattica a distanza crea un disagio nello studio, diminuiscono le motivazioni, stressante, faticosa, dovrebbe essere integrata la didattica a distanza con quella tradizionale per permettere a tutti di seguire le lezioni)	3	0,3%
<b>Totale parziale</b>	<b>1045</b>	<b>100%</b>

### 3.3.2 Mappa dei significati attribuiti dai docenti

In Figura 1 e 2 sono presentate due mappe concettuali che rappresentano i valori di prossimità calcolati per i diversi punti di forza e debolezza indicati dai docenti, utilizzando un approccio di scaling multidimensionale (Provalis Research, 2004-2006). In questa rappresentazione, le parole più vicine tra loro tendono a co-occorrere insieme, mentre le parole che sono indipendenti l'una dall'altra o che non appaiono insieme nei testi sono collocate distanti sulla mappa. La grandezza del cerchio è proporzionale alla frequenza della parola e i colori sono utilizzati per rappresentare l'appartenenza di determinate parole a partizioni differenti, create attraverso la clusterizzazione gerarchica.

I risultati per i *punti di forza* (Fig. 1) mostrano un primo gruppo di parole legato a una dimensione di *partecipazione* (cluster in basso a sinistra di colore giallo) e prossimo a un gruppo che fa riferimento alla *comodità della didattica a distanza* (in lilla, ad esempio parole come “comodità” o “casa”). Il gruppo di parole in alto a sinistra (colore marrone) riporta espressioni emerse anche dall'analisi del contenuto e legati ad alcuni *vantaggi di tipo logistico e organizzativo* della DaD (es. “tempo”, “spostamenti”, “risparmio”). In viola, sulla destra, sono rappresentati una serie di concetti legati all'utilizzo di materiali didattici (“facilità”, “strumenti”, “condivisione”) e prossimi, da un lato, a un cluster caratterizzato da aspetti di *comunicazione e gestione* (in verde chiaro) e dall'altro, a un gruppo di termini quali “autonomia”, “lavoro” e “partecipare”.

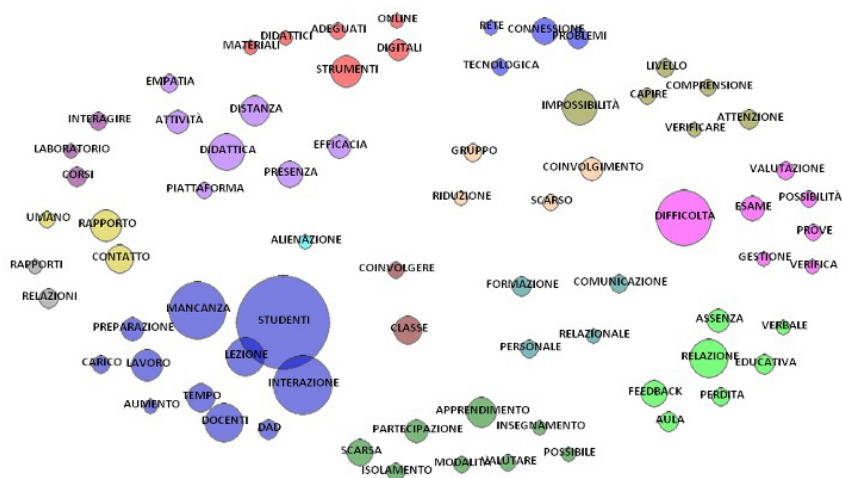
Figura 1. – Mappa concettuale dei punti di forza per i docenti



In Fig. 2 è rappresentata la mappa concettuale relativa ai *punti di debolezza* per i docenti. Il gruppo maggiormente significativo si trova in basso a sinistra, in viola, e raccoglie il maggior numero di parole, confermando i dati emersi dall’analisi del contenuto. Tale gruppo individua concetti legati all’*interazione tra docente e studente* attraverso parole quali “interazione”, “mancanza”, “tempo”, che appaiono prossime a parole quali “tempo”, “preparazione”, “carico”, “lavoro” denotando quindi come, accanto a una diminuzione delle relazioni docente-studente, si assista a un *aumento del carico di lavoro per gli insegnanti*. Il cluster principale è vicino ad altri gruppi che colgono aspetti distinti sempre relativi alla relazione docente-studente: ad esempio in verde sono rintracciabili concetti che fanno riferimento all’*assenza di feedback* e alla valutazione, mentre in giallo e grigio ai *rapporti* e al *contatto umano*. Infine in alto a destra (viola), è presente un cluster relativo ai problemi di connessione e di rete, vicino a un gruppo di parole riferite agli strumenti digitali (in arancione).



Figura 2. – Mappa concettuale dei punti di debolezza per i docenti



### 3.3.3 Il ruolo delle variabili genere, età, disciplina insegnata ed esperienza pregressa nella DaD per i docenti

La relazione tra i significati espressi dai docenti e alcune caratteristiche socio-demografiche e professionali è stata esplorata attraverso una analisi delle frequenze delle parole per ciascuna caratteristica. Le Fig. 3 e 4 riportano la rappresentazione grafica di una tabella di contingenza dove le frequenze sono individuate da cerchi con differente diametro. Le analisi sono state condotte mettendo in relazione i punti di forza e di debolezza per i docenti con il genere (uomo/donna), l'età (categorizzata in "fino a 45 anni" e "oltre 45 anni"), la disciplina insegnata (umanistica/scientifica) e l'esperienza pregressa nella DaD (categorizzata in "nulla/poca" e "abbastanza/molta").

Rispetto ai *punti di forza* (Fig. 3), i concetti relativi alla gestione del tempo e all'organizzazione appaiono rilevanti in particolare per le docenti donne, per i più giovani e per chi insegna discipline umanistiche ("organizzazione", "spostamenti"), mentre i docenti meno giovani sottolineano tra i punti di forza la preparazione dei materiali ("preparazione") e il ruolo dell'attenzione. Per i docenti delle discipline umanistiche appare essere importante il tema relativo alla preparazione delle lezioni, mentre chi ha una esperienza maggiore di didattica a distanza individua come punti di forza la possibilità di avere degli strumenti nuovi, digitali e tecnologici ("digitali", "flessibilità").

Rispetto ai *punti di debolezza* (Fig. 4), i docenti più giovani tendono a indicare da un lato difficoltà di natura tecnica, legate ad esempio alla connessione, e dall'altro aspetti relativi all'inadeguatezza degli strumenti. Un elemento di difficoltà riscontrato dai docenti delle materie scientifiche risulta essere legato all'organizzazione dei propri corsi, laddove si prevede l'utilizzo di laboratori e

lo svolgimento di attività pratiche. Infine, docenti con meno esperienza di didattica a distanza sottolineano tra i punti di debolezza l'assenza di relazione e feedback, l'aumento della quantità di lavoro e la perdita del contatto umano, mentre chi ha più esperienza indica parole riconducibili a temi relativi all'organizzazione e alla gestione del tempo.

Figura 3. – Le relazioni tra i punti di forza espressi dai docenti e il genere, l'età, la disciplina insegnata e l'esperienza pregressa di DaD

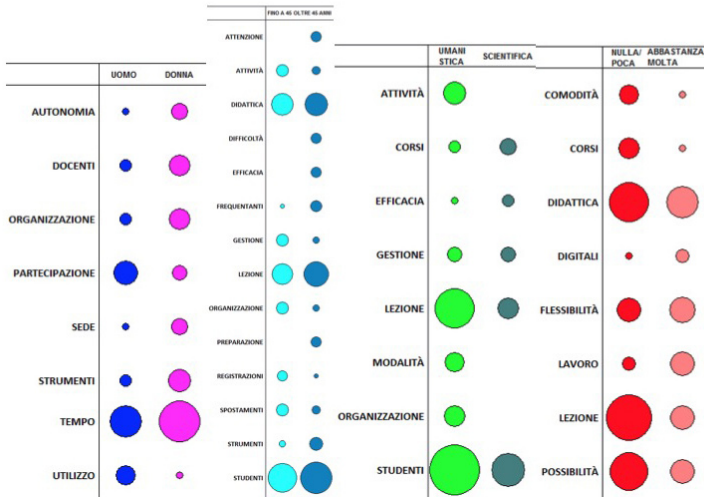
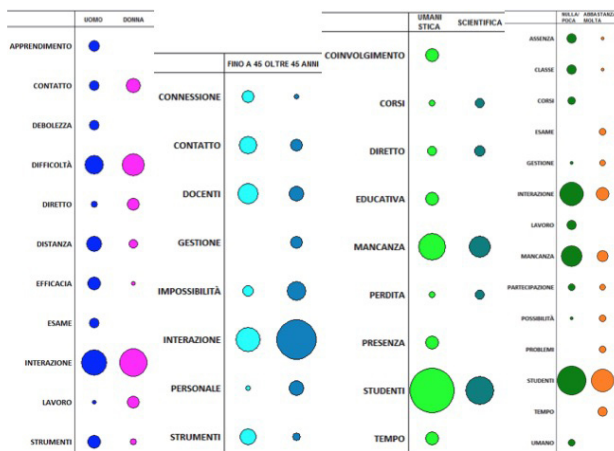


Figura 4. – Le relazioni tra i punti di debolezza espressi dai docenti e il genere, l'età, la disciplina insegnata e l'esperienza pregressa di DaD



### 3.3.4 Mappa dei significati attribuiti dagli studenti

Per le risposte date dal campione di studenti coinvolto nella ricerca sono stati analizzati vari segmenti di testo.

La Tabella 5 riporta le frequenze assolute dei segmenti ripetuti relativi ai punti di forza espressi dagli studenti mentre in Fig. 5 è evidenziato un possibile raggruppamento concettuale di tali segmenti. I risultati confermano le evidenze ottenute dall'analisi del contenuto, in particolare si riscontra per gli studenti l'importanza primaria della possibilità di seguire le lezioni (anche attraverso l'uso della registrazione e il suo riascolto).

Tabella 5. – Frequenze assolute dei segmenti ripetuti per i punti di forza degli studenti

<b>Punti di forza (Segmenti ripetuti)</b>	<b>Frequenze assolute</b>
Seguire le lezioni	69
Possibilità di seguire	36
Lezioni registrate	31
Gestione del tempo	25
Possibilità di seguire le lezioni	22
Stare a casa	16
Possibilità di rivedere	16
Riascoltare le lezioni	16
Possibilità di registrare	15
Non doversi spostare	15
Lezioni da casa	14
Registrare le lezioni	14
Tempo da dedicare	13
Didattica a distanza	13
Possibilità di riascoltare	12
Seguire le lezioni da casa	11
Rivedere le lezioni	11
Possibilità di riascoltare la lezione	10
Tempo per studiare	10
Seguire la lezione	10

Figura 5 – Interpretazione dei concetti emersi dall’analisi dei segmenti ripetuti relativi ai punti di forza per gli studenti



Rispetto ai punti di debolezza (Tabella 6 e Fig. 6), i segmenti ripetuti più frequenti sono quelli riconducibili a problemi di connessione e, più in generale, a problemi di natura tecnologica, seguiti dalla percezione di un elevato carico di lavoro e di un numero eccessivo di ore davanti al computer.

Tabella 6. – Frequenze assolute dei segmenti ripetuti per i punti di debolezza per gli studenti

Punti di debolezza (Segmenti ripetuti)	Frequenze assolute
Problemi di connessione	30
Carico di lavoro	17
Troppe ore	12
Connessione internet	12
Davanti al PC	9
Contatto umano	9
Esami scritti	9
Esame online	8
Compagni di corsi	7
Carico di studio	7
Mancanza di contatto	7
Problemi tecnici	7
Lezione online	7

Troppo tempo	6
Rapporto con i compagni	6
Lavori di gruppo	6
Seguire le lezioni	6
Difficoltà di concentrazione	6
Strumenti tecnologici	6
Rimanere concentrati	6

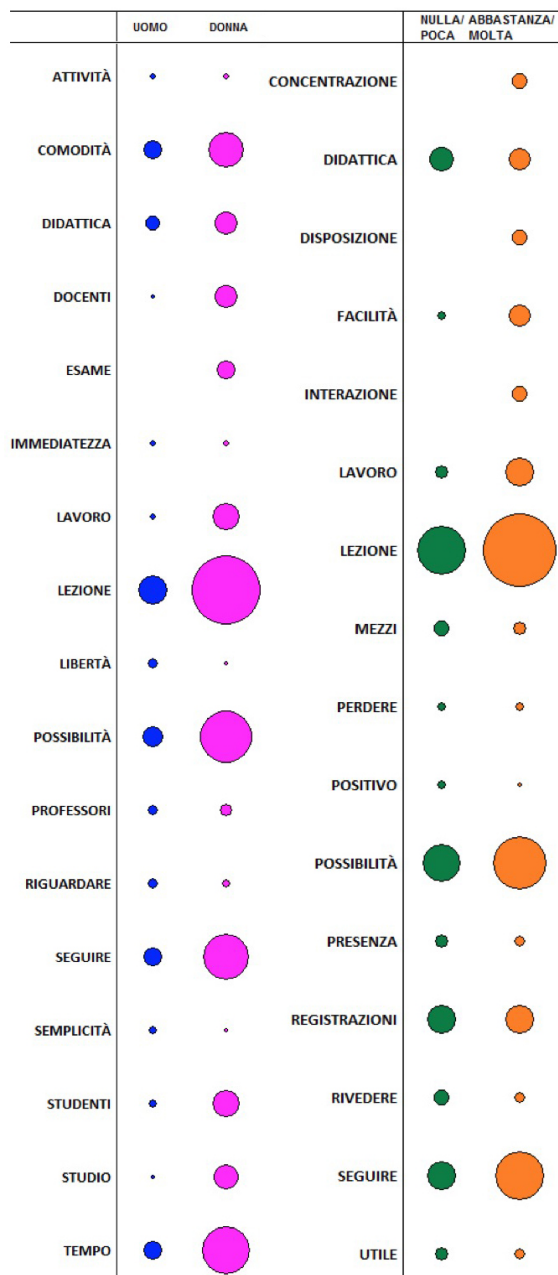
Figura 6. – Interpretazione dei concetti emersi dall’analisi dei segmenti ripetuti relativi ai punti di debolezza per gli studenti



### 3.3.5. Il ruolo delle variabili genere ed esperienza pregressa nella DaD per gli studenti

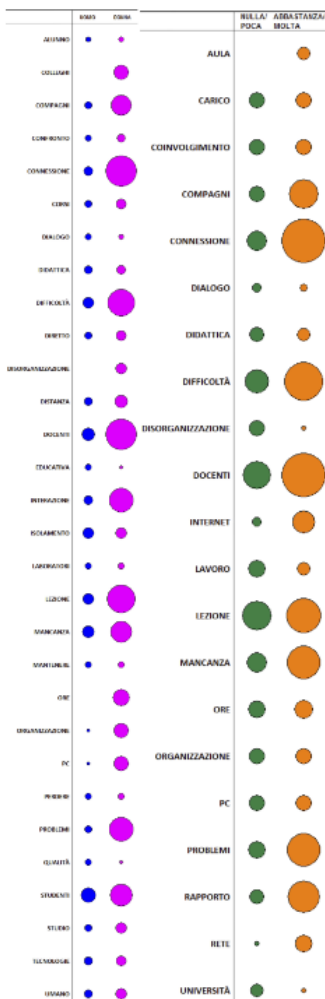
Rispetto alle relazioni tra punti di forza degli studenti e alcune loro caratteristiche quali il genere e l’esperienza pregressa, i risultati (Fig. 7) mettono in evidenza come le studentesse segnalino la possibilità di seguire le lezioni – ad esempio attraverso lezioni registrate – da casa, accessibili anche per chi lavora. Gli studenti con meno esperienza di DaD individuano punti di forza maggiormente legati a questioni logistiche e organizzative, come il minor tempo speso sui mezzi di trasporto, mentre gli studenti con più esperienza di DaD fanno più riferimento a temi legati alla possibilità di interazione diretta con i docenti e a una maggiore concentrazione nello studio.

Figura 7 – Le relazioni tra i punti di forza espressi dagli studenti e il genere e l'esperienza pregressa di DaD



Infine per quanto riguarda le relazioni tra variabili relative agli studenti e i punti di debolezza da loro indicati (Fig. 8), le studentesse riportano parole che attengono principalmente alla disorganizzazione di corsi e orari. Rispetto alle differenze basate sul diverso grado di esperienza di DaD, gli studenti con poca esperienza rilevano essenzialmente problematiche di tipo organizzativo, mentre chi ha più esperienza si sofferma anche su aspetti che concernono la qualità dei corsi (quali il livello di coinvolgimento o la durata delle lezioni).

Figura 8: Le relazioni tra i punti di debolezza espressi dagli studenti e il genere e l'esperienza pregressa di DaD



#### 4. Conclusioni

Lo studio esplorativo effettuato ha raggiunto l'obiettivo di indagare le caratteristiche dell'esperienza della didattica a distanza nel periodo dell'emergenza sanitaria e ne ha evidenziato i punti di forza e i punti di debolezza attraverso l'utilizzo di un duplice approccio metodologico: l'analisi del contenuto ad opera di giudici in concorso tra loro e l'analisi statistica testuale computerizzata. Quest'ultima tecnica di analisi dei dati ha portato ad una sostanziale conferma delle evidenze ottenute dall'analisi del contenuto rafforzandone l'affidabilità e facilitandone quindi la generalizzabilità per l'applicazione futura in altri contesti.

Dai risultati conseguiti emergono importanti tematiche di riflessione.

I *punti di debolezza* segnalati dai docenti riguardano in particolare la preoccupante *diminuzione delle relazioni docente-studente*, con *assenza di feedback* e problematicità della valutazione.

Tra i maggiori *punti di forza* si trovano la maggiore *comodità e vantaggi logistici e organizzativi* e *talvolta una facilitata partecipazione degli studenti*.

Per quanto riguarda le variabili genere, età, disciplina insegnata ed esperienza pregressa nella DaD: vi è apprezzamento da parte delle docenti donne più giovani per una maggiore organizzazione; per i docenti delle discipline umanistiche per una maggiore preparazione delle lezioni; per chi ha una esperienza maggiore di didattica a distanza per una maggiore disponibilità di strumenti digitali.

Criticità si rinvengono per i docenti più giovani per difficoltà di connessione, o per chi insegna materie scientifiche per l'organizzazione dei laboratori e delle esercitazioni.

I docenti con meno esperienza di didattica a distanza sottolineano l'assenza di relazione e feedback, l'aumento della quantità di lavoro e la perdita del contatto umano, mentre chi ha più esperienza indica parole riconducibili a temi relativi all'organizzazione e alla gestione del tempo.

Per gli studenti, in particolare le femmine, si riscontra come *punto di forza* la maggiore possibilità di seguire le lezioni anche attraverso l'uso della registrazione.

Rispetto ai *punti di debolezza*, le difficoltà più frequenti sono quelle riconducibili a problemi di connessione e più in generale a problemi di natura tecnologica, seguiti da una percezione di carico di lavoro elevata e da un numero eccessivo di ore davanti al computer.

Rispetto alle differenze basate sul diverso grado di esperienza di DaD, gli studenti con poca esperienza rilevano essenzialmente problematiche di tipo organizzativo, mentre chi ha più esperienza si sofferma anche su aspetti che concernono la qualità dei corsi (quali il livello di coinvolgimento o la durata delle lezioni).

In sintesi, appare generalizzata la difficoltà relazionale legata alla riduzione del contatto e dell'interazione: la sola didattica *online* rischia infatti di ridurre



la *qualità del rapporto educativo* in modo consistente. Sebbene si intravedano alcuni vantaggi di tipo logistico e, per chi ha già esperienza di formazione a distanza, anche di tipo organizzativo, restano evidenti le problematiche relative alla scarsa possibilità di ricevere un feedback dallo studente e di svolgere una efficace valutazione dell'apprendimento conseguito, oltre alla fatica legata al carico di lavoro per il docente e alla difficoltà di mantenere a lungo l'attenzione per lo studente.

Nella riprogettazione di una didattica efficace anche in un periodo emergenziale come quello che stiamo ancora vivendo, sarà quindi particolarmente utile orientarsi verso una didattica integrata, in presenza e a distanza, la quale può a nostro avviso valorizzare effettivamente la specificità del ruolo delle TIC nel potenziare i processi formativi: a tale fine occorrerà naturalmente investire maggiormente in formazione dei docenti.

## Bibliografia

- ALI, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of Covid-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C, NIRCHI, S., PATRIZI, N. (2020). La didattica universitaria online ai tempi del Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In AAVV, Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, vol. 2.
- BIASI, V., CIRACI, A.M., MARELLA, D. (2020). *Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 211-231.
- BOLASCO, S. (2013). *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*. Roma: Carocci.
- BORGES, M.K., MENICHETTI, L., RANIERI, M. (2018). *Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne.
- CAMERON, E., GREEN, M. (2019). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. Philadelphia, PA: Kogan Page Publishers.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. GU Serie Generale n. 55, del 4 marzo 2020. <https://bit.ly/DPCM-gov-832020> consultato il 13 novembre 2020.
- DOMENICI, G. (2020). *Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus*. Editoriale. *ECPS Journal*, (21), 15.
- GENG, S., LAW, K., NIU, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *Internat. J. Educ. Technology in Higher Education*, 16.
- GIULIANO, L., & LA ROCCA, G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere, Filosofia e Diritto.
- KRIPPENDORFF, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, (2ed). Thousand Oaks: Sage.
- LEBART L., SALEM, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- LEBART, L., SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- MURGATROTD, S. (2020). *Covid-19 and Online Learning*. <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020>
- PROVALIS RESEARCH (2004-2006). *QDA Miner Qualitative Data Analysis Software User's Guide*.



# La didattica universitaria alla prova del *lockdown* da Covid-19

Paolo Maria Ferri

## 1. L'Italia e il Desi Index: i cittadini italiani non sono formati per vivere nella società informazionale

Prima di avviare un ragionamento sulla risposta dell'Università Italia all'emergenza Covid-19 è necessario fare un punto sullo "stato di digitalizzazione del "Sistema Italia". Per farlo prendiamo in considerazione il DESI – The Digital Economy and Society Index – (European Commission, 2020), l'indice di digitalizzazione dell'economia e della società europea. Si tratta di uno strumento che monitora la competitività digitale degli Stati membri dal 2015 e che viene misurato di anno in anno. Come è ben evidenziato dal grafico qui sotto vengono messe a confronto cinque dimensioni del fenomeno della *digital transformation*: a. la connettività, b. le competenze digitali del capitale umano, c. l'uso dei servizi internet, d. l'integrazione nell'economia e nella società delle tecnologie digitali, e. il tasso di penetrazione nella pubblica amministrazione. La posizione italiana rispetto agli altri paesi d'Europa è davvero piuttosto infelice, ci troviamo al quint'ultimo posto. Ma il dato più preoccupante è il fatto che gli altri grandi paesi europei Spagna, Germania e Francia, oltre al Regno Unito ormai extra EU, ci precedono in tutti gli indicatori. Inoltre, la nostra posizione è nettamente al di sotto rispetto alla media europea.

Fig. 1 – L'indice Desi 2020 l'Italia a confronto con l'Europa

### Panoramica per l'Italia

	Italia		UE
	posizione in classifica	punteggio	punteggio
DESI 2019	24	43,9	52,5
DESI 2018	24	38,9	49,8
DESI 2017	24	36,5	46,9

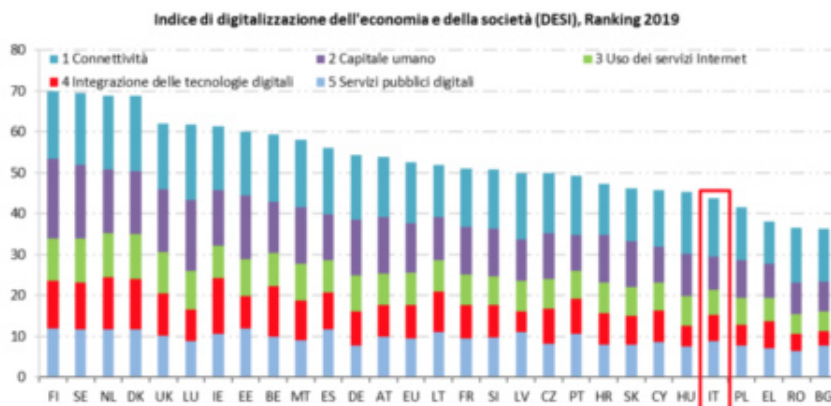
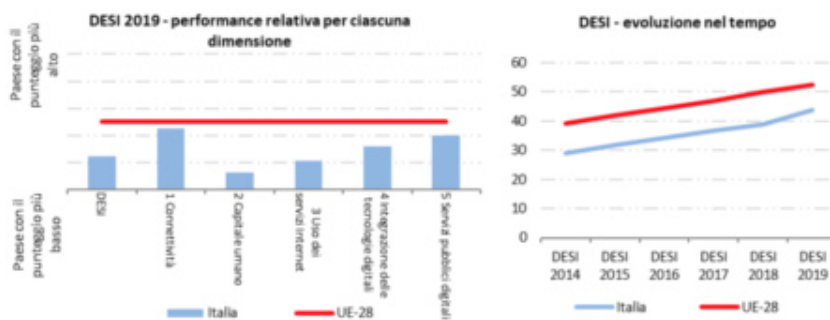


Fig. 2 – L'indice Desi Italia: la scarsa preparazione del capitale umano italiano



Il nostro paese è in buona posizione, sebbene ancora al di sotto della media dell'UE, sulla connettività e sull'offerta – non sull'utilizzo! – di servizi pubblici digitali. Per ciò che riguarda il capitale umano purtroppo solo tre italiani su dieci non utilizzano ancora Internet abitualmente e più della metà della popolazione non possiede competenze digitali di base (i dati non tengono conto del periodo della pandemia). Tale carenza si riflette anche in un minore utilizzo dei servizi online, dove si registrano ben pochi progressi. È questo il dato più grave: la scarsa alfabetizzazione del nostro capitale umano, che si traduce in una generalizzata mancanza di cultura digitale ed in una strutturale insensibilità delle nostre classi dirigenti alla necessità di colmare anche questo gap con l'Europa (Parra J., Pérez-Pons ME., González J., 2020.)

## 2. L'università italiana ha retto bene di fronte alla pandemia: banda ultralarga e piattaforme di e-learning in tutti gli atenei

I dati che abbiamo sin qui presentato farebbero pensare il sistema universitario abbia sofferto le stesse difficoltà, infrastrutturali prima che metodologiche, che si sono manifestate all'interno del sistema scolastico di ogni ordine grado durante la gestione della pandemia (Ferri, 2020). Fortunatamente non è andata così. L'università italiana ha retto bene e sta reggendo ancora all'emergenza Covid-19 ed è riuscita in pochi giorni a traghettare un sistema di quasi due milioni di persone (tra studenti, docenti e personale amministrativo) dalla attività in presenza a quella in remoto. A queste conclusioni giunge, infatti, anche il report *UNIVERSI-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, curato da Francesco Ramella e Michele Rostan dell'Università di Torino. Ramella e Rostan dichiarano, infatti, in apertura del loro report di ricerca: "Durante l'emergenza Covid-19, le Università italiane hanno assicurato la continuità della funzione formativa svolgendo la loro didattica "a distanza" (...). La crisi ha messo in evidenza anche una "insospettabile" capacità reattiva delle università italiane: nel giro di poco tempo, tutti gli atenei sono riusciti ad assicurare la continuità online delle attività didattiche; le lezioni, gli esami e le tesi sono stati tenuti regolarmente; gli studenti frequentanti non sono diminuiti." (Ramella, Rostan, p. 4-5)<sup>1</sup>. Come è stato possibile ottenere questo risultato? Nonostante le carenze nella digitalizzazione del sistema Italia nel suo complesso.

A nostro avviso i fattori che hanno determinato questo successo sono stati i seguenti: a) l'ottima dotazione di banda delle Università italiane garantita dal Consorzio Garr; b) la progressiva digitalizzazione della didattica delle Università italiane e l'adozione in quasi tutte le università italiane di sistemi di e-learning; c) l'impegno e la dedizione dei docenti nell'adattarsi all'emergenza di cui non ci occuperemo qui ma che ha reso possibile la continuità didattica l'efficienza del sistema durante il *Lockdown* dell'Anno Accademico 2019/2020 e 2020/2021.

### 2.1 La banda ultra larga e i servizi della rete Garr

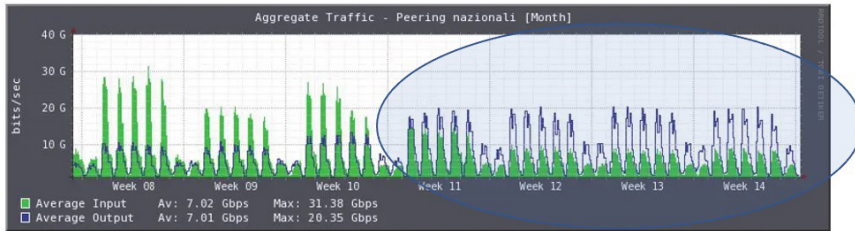
Analizziamo in primo luogo il tema della banda larga e il ruolo del consorzio Garr. Il sistema delle università statali italiane ha retto molto bene, salvo ovvie difficoltà locali, alla crisi pandemica dal punto di vista della disponibilità di "banda Internet" grazie al fatto che le Università e gli altri Centri di ricerca

<sup>1</sup> La ricerca è stata condotta nel mese di giugno 2020. Si è trattato di un'indagine nazionale sulla didattica a distanza fatta durante l'emergenza Covid-19. La survey si basa su un campione di 3.398 professori e ricercatori delle università statali italiane, che hanno risposto a un articolato questionario online. È stata condotta dal Centro "Luigi Bobbio" del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, in collaborazione con UNIRES. La rilevazione è stata realizzata dalla società di ricerche Questlab.

italiani (MIUR, CNR, ENEA, INFN, CRUI) hanno sviluppato fin dal 1991 il *Gruppo per l'Armonizzazione delle Reti della Ricerca*, divenuto nel 2001 *Garr Consortium*. L'attuale rete della ricerca si avvale di una propria infrastruttura in fibra ottica che si sviluppa per oltre 15.000 km tra collegamenti di dorsale e di rete. È dotata di oltre 100 punti di accesso distribuiti capillarmente sul territorio nazionale. La rete GARR offre connettività simmetrica ad altissima capacità (200 Gbps di picco) e servizi di avanzati a circa un migliaio di sedi tra atenei, conservatori e accademie d'arte centri di ricerca, laboratori, osservatori, musei, biblioteche e scuole. Inoltre, il Garr, garantisce il collegamento e la collaborazione internazionale attraverso l'interconnessione con le altre reti della ricerca europee e internazionale. Come sostengono Ambrosi, Carboni e Cisternino (2020), in un loro recente intervento.

La rete GARR è stata capace di sostenere le Università durante la pandemia perché è progettata come un insieme di “sistemi *cloud* capaci di assorbire milioni di flussi audio video disponendo di potenza di calcolo altrimenti mancante nelle varie organizzazioni, e rendendo di fatto una realtà la strutturazione dei propri servizi in un modello di *cloud* ibrido in cui i dati risiedono in parte presso cloud pubblici, e in parte all'interno della propria organizzazione” (Ambrosi, Carboni e Cisternino, 2020). È un sistema proprietario nazionale, che ha permesso di portare online la didattica in presenza di tutti gli Atenei pubblici italiani. La rete Garr è caratterizzata, infatti, dal suo essere “simmetrica”, cioè dal fatto che la banda Internet disponibile è la stessa sia una trasmissione che in ricezione. Si tratta di una caratteristica molto importante che ha permesso durante l'emergenza di gestire l'“inversione” del carico dati da quello prevalentemente interno ad esempio quello per accedere dall'Ateneo a software o ambienti gestionali (ad esempio S3 per la gestione amministrativa) o didattici a quello richiesto da reti esterne quelle di cui disponevano a casa e in smart-working docenti, studenti e personale amministrativo. Il traffico interno, i dati generati all'interno delle università negli scambi tra i dipendenti, è calato drasticamente durante il *lockdown* a causa della chiusura degli Atenei mentre quello con il resto delle reti che costituiscono Internet è salito esponenzialmente. La gestione di questo fenomeno particolarmente evidente nel grafico riportato nell'articolo di Ambrosi Carboni e Cisternino (2020), quando tra febbraio e la metà di marzo del 2020 (ottava e decima settimana) avviene il *lockdown* delle Università e quindi il traffico interno, grazie alla velocità e alla “simmetria” della rete Garr si sposta verso l'esterno senza particolari difficoltà proprio perché questa rete dispone di un peering diretto (l'interconnessione volontaria – gratuita o a pagamento – tra reti Internet che siano distinte amministrativamente allo scopo di scambiare traffico fra gli utenti di entrambe) con le reti di operatori nazionali e internazionali commerciali. Questi ultimi sono gli Internet Service Provider come Fastweb, TIM, Vodafone o Wind-Tre, che supportano le reti degli utenti e anche i servizi globali come Google, Microsoft o Cisco, che, a loro volta, supportano gli applicativi per le connessioni in streaming o propri tool o ambienti virtuali di apprendimento (ad esempio WebEx di Cisco, Google Drive o Classroom).

Fig. 3 – Traffico interne interno ed esterno alla rete Garr tra l'ottava e a quattordicesima settimana dell'anno 2020



## 2.2 Una governance del Miur sufficientemente orientata al digitale: Centri e-learning in quasi tutte le università e un vasto spettro di ambienti virtuali per l'apprendimento

Il secondo fattore che ha permesso alle Università italiane di rispondere in maniera efficiente al *Lockdown* e di proseguire quasi per intero le attività online è stato la presenza in tutti gli Atenei di un Centri E-learning o di Digital learning che hanno a vario titolo supportato i docenti nel trasportare la didattica d'aula e gli esami di profitto e le tesi, dalla presenza alla distanza, dall'analogico al digitale. Ogni Ateneo italiano, aveva già allocato anni prima della pandemia sufficienti risorse umane e tecnologiche investendo, se pur con differenti gradi di intensità sulle piattaforme di e-learning. È da ricordare, infatti, che la normativa del Ministro per l'Innovazione e le tecnologie che determina i criteri di accreditamento dei corsi universitari a distanza o online è contenuta nella legge finanziaria 2003, all'art. 26, comma 5; seguita a breve distanza dal decreto di istituzione delle discusse Università Telematiche (Decreto del 17 aprile del 2003) firmato dall'allora Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti.

In questi diciassette anni il dibattito sugli Atenei telematici e la loro serietà è stato molto aspro (Ferri, 2007), ma anche grazie a questo gli Atenei pubblici hanno progressivamente compreso come fosse necessario integrare e rendere più efficiente la loro offerta didattica attraverso piattaforme digitali e corsi online. Ad esempio, ad oggi, sono ventotto gli Atenei pubblici italiani (Ferraris, 2020)<sup>2</sup> che hanno attivato – con molti anni di anticipo rispetto alla pandemia – Corsi di laurea online (oltre, ovviamente, alle undici Università telematiche accreditate dall'ANVUR).

<sup>2</sup> Hanno attivato corsi on-line le seguenti Università degli studi pubbliche: Torino; Politecnico di Milano; Milano; Padova; Univirtual - Veneto; Venezia; Verona; Insubria; Foggia; Brescia; Bologna; Parma; Modena e Reggio Emilia; Urbino; Macerata; Siena; Firenze; Perugia, Tor Vergata, Roma; Roma La sapienza; Napoli; Campania - Luigi Vanvitelli; Bari; il Politecnico di Bari; Calabria; Messina; Palermo; Cagliari; Sassari.



Inoltre la CRUI, anche se con qualche tentennamento, dovuto soprattutto al dibattito sulle università telematiche, ha sviluppato negli anni un'azione istituzionale di coordinamento tra i singoli atenei che ha portato alla definizione di alcuni importanti documenti di indirizzo quali ad esempio le *Linee guida nazionali per la predisposizione di MOOCs di qualità erogati dalle Università italiane* e la definizione dei un *Piano Nazionale per l'Università digitale* e le (CRUI, 2017, 2018, Bernardi, G., Tercig, A., 2019);

Rispetto alla scuola il vantaggio nella digitalizzazione delle pratiche didattiche dell'Università italiana è stato ed è netto. Prima della pandemia i corsi online o quelli in *blended Learning* erano, ovviamente, un piccola parte dell'offerta didattica ma le infrastrutture per la banda larga, i centri e-learning per i supporto ai docenti e i software, come ad esempio le piattaforme per l'erogazione di Corsi online sincroni e asincroni era ben presenti da molti anni (Galliani, 2019, Manca, Ranieri, 2014, Formiconi, 2016).

Ad esempio le piattaforme per la didattica digitale gli Atenei potevano contare sul un'ampia diffusione di ambienti virtuali per l'apprendimento (VLE o LCMS). Queste piattaforme servivano, da molti anni ad una parte consistente dei docenti, come supporto alla didattica d'aula, come strumento per condividere slide o materiali e per attivare gruppo di lavoro a distanza. Allo stesso modo i tools per la videoconferenza e la didattica sincrona o la registrazione di lezione in differita, permettevano la realizzazione di Master, Corso di perfezionamento e Corsi online. Questo significa che ogni Ateneo italiano sia pubblico sia privato aveva ben prima della pandemia a una serie di strutture, personale e strumenti per far fronte alla trasposizione digitale della didattica (Ferri, 2019, Galliani, 2019). Vediamo ad esempio il caso della Piattaforme e Learning Management System a livello di università pubbliche la piattaforma di gran lunga più diffusa è Moodle la piattaforma Open Source adottata in più nel mondo con più di 200.000 installazioni nel mondo<sup>3</sup>. La Bocconi, l'Università Cattolica e anche alcune università pubbliche (l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia ad esempio) utilizzano la piattaforma privata Blackboard, ma esistevano già presso i differenti Centri e-learning degli Atenei italiani licenze per l'utilizzo delle G-Suite for Education di Google, di Microsoft Teams, oltre che una serie di contratti già in essere per l'utilizzo di una serie di tool per le videoconferenza live come Webex di Cisco, Meet di Google, e lo stesso Microsoft Teams. In Italia ci sono novantasette Istituzioni universitarie di cui sessantasette Università statali, diciannove Università non statali legalmente riconosciute, undici Università non statali telematiche legalmente riconosciute (Miur, <https://www.miur.gov.it/istituzioni-universitarie-accreditate>). La totalità delle università italiane, in particolare quelle pubbliche era pronta, almeno potenzialmente, alla transizione al digitale come conferma del resto l'indagine condotta da Ramella e Rostand. "Nonostante le lezioni

---

<sup>3</sup> I dati non specificamente l'Università ma anche il sistema scolastico e sono riportati al sito Moodle Statistics <https://stats.moodle.org/>

siano state approntate dalle abitazioni private, la stragrande maggioranza dei docenti (l'89%) ha ricevuto un supporto dalle proprie Università per la transizione alla didattica a distanza." In quasi tutte le Università il supporto e la formazione sono stati gestiti da livello di Ateneo dai Centri e-learning via "mail" (61% dei casi), note scritte sul sito o sull'intranet di ateneo (55%), video tutorial sull'uso delle piattaforme (48%); help-desk tecnici (45%); sessioni di formazione (25%)." Anche le strutture decentrate e cioè i Dipartimenti hanno partecipato allo sforzo in circa un terzo dei casi.

I risultati di questo ingente impegno hanno permesso al sistema universitario italiano di convertire "a distanza" la loro didattica con molta efficienza, nell'arco di un paio di settimane, permettendo il funzionamento a regime del sistema Universitario pur nell'emergenza. Cosa che non è successa nella Scuola, e in altri servizi pubblici che a volte per mesi non sono stati in grado di erogare il servizio ai cittadini. Affermano, infatti, Ramella e Rostand nel loro report come: "I ritardi nell'avvio delle lezioni sono stati contenuti. – Il 72% dei docenti, infatti, sono riusciti ad attivare la didattica a distanza entro il 13 marzo. Le ore di lezione non si sono discostate molto da quelle previste. Negli insegnamenti dei corsi di studio triennali l'86% dei docenti ha tenuto lo stesso numero di ore. Il 7% addirittura di più. Nei corsi di studio magistrali, l'89% ha tenuto tutte le ore previste. Nei corsi di master e di dottorato si sfiora la totalità. La stragrande maggioranza dei docenti è così riuscita a svolgere integralmente il programma di insegnamento. L'80% ha completato tutto il programma." Ramella F., Rostand, M., (2020). Si tratta di un insperato successo per il sistema universitario italiano.

Le Università italiane nel corso dell'emergenza hanno costituito un'eccellenza ed un esempio per le pubbliche amministrazioni italiane Ambrosi Carbone e Cisternino (2020), e tuttavia il sistema non è stato esente da criticità che analizzeremo, facendo un bilancio della risposta del Sistema universitario all'emergenza Covid e fornendo anche alcune indicazioni per la gestione della didattica online nel prossimo paragrafo.

### 3. Le criticità della pandemia e le indicazioni per una didattica universitaria "aumentata digitalmente"

È in primo luogo necessario notare come gli ambienti digitali per l'apprendimento richiedono ai docenti di comprendere le profonde differenze che caratterizzano il *Digital* e il *Blended Learning* rispetto alla didattica d'aula tradizionalmente più trasmissiva (Laurillard 2013; Ferri, P., Moriggi, S., 2019, pp. 134-14). Il cambio di "tecnologia caratterizzante" dal digitale all'analogico – come quello indotta dalla pandemia – richiede una radicale revisione della progettazione e della gestione della didattica in generale e in questo caso di quella universitaria per (Ferri, 2011, Ferri, 2013). Come rilevano nella loro indagine Rosatand e Ramella più del 70% dei docenti ha segnalato "Problemi

didattici, connessi con il poco tempo a disposizione, con la scarsa familiarità rispetto alle piattaforme per la DaD, con le difficoltà di interazione con gli studenti” Ramella F., Rostand, M., (2020). Moltissimi docenti hanno perciò trovato grandi difficoltà nell’adattare la propria materia e le proprie pratiche didattiche all’insegnamento online. Il punto più delicato, che giustifica anche il forte stress manifestato dal corpo docente universitario italiano (70% dei docenti) è proprio, a nostro avviso, quello della comprensione da parte dei ricercatori della necessità di curare molto di più la progettazione didattica. Riprogettare i propri corsi in presenza in corsi Blended o ancora di più in modalità esclusivamente online richiede molto sforzo in termini di tempo, almeno di più di 5 a volte quello di un corso tradizionale. Tuttavia questa fatica può essere ripagata con la possibilità di offrire un servizio migliore a tutti gli studenti in particolare i non frequentanti.

Vediamo in che cosa consiste questo sforzo. Progettare un corso universitario ma anche solo una video-lezione o un’attività di laboratori online cooperativa infatti, non è semplicemente una questione di conoscenze tecnologiche o di applicazione delle tecnologie per la formazione già esistenti. Si tratta di un lavoro di progettazione metodologico/didattica molto “fine”. “L’insegnamento – afferma Diana Laurillard – non è una scienza teoretica che descriva e spieghi come alcuni aspetti del mondo naturale o sociale, ma si avvicina più a scienze quali l’ingegneria, l’informatica o l’architettura, il cui imperativo è rendere il mondo un posto migliore: è una scienza della progettazione” Laurillard (2013, p.14). E proprio questa capacità è mancata al 70% dei colleghi universitari che si sono trovati in difficoltà nel gestire la didattica digitale. Proviamo, perciò, a fornire alcuni, in conclusione alcune indicazioni ai docenti universitari che si stanno cimentando nella Didattica Universitaria a Distanza.

In primo luogo è necessario ancora una volta rimarcare come vada molta cura nella progettazione prima dell’avvio dell’attività dell’interazione tra docenti e studenti, e cioè della presenza online del docente. Vanno, poi, definiti in anticipo, anche se in maniera sempre flessibile, i materiali inseriti nel VLE, (video, tesi, presentazioni, e attività) e soprattutto le porzioni di lavoro dedicate alle differenti tipo di interazione sincrona live, asincrona attraverso i forum, di attività cooperativa tra gli studenti e di approfondimento individuale di materiali e contenuti presenti e non presenti nell’ambiente digitale di apprendimento.

In secondo luogo è necessario ri-pensare radicalmente la “relazione di apprendimento” online in maniera pro-attiva e interattiva rispetto allo studente. Si tratta di mixare le diverse modalità di coinvolgimento e *engagement* dei singoli studenti o dei gruppi: ad esempio, inserendo sondaggi istantanei durante le lezioni (ad esempio utilizzano il software Mentimeter) o brevi video di cui discutere o esercizi da svolgere live su piattaforme quali Learning Apps. Inoltre la lezione *live* può essere “attivata” e resa più motivante dalla esplorazione condivisa di simulazioni interattive, dall’analisi di casi di studio e attraverso la collaborazione tra pari (Sousa, Rocha, 2019, Dengel, A. 2016).

È, inoltre, fondamentale in tutte le attività online – ma anche in quelle Blended – che l’insegnante o il gruppo di insegnanti dia un feed-back costante agli studenti e nel caso dei più piccoli anche alle famiglie o al genitore di riferimento. La comunicazione online è molto più ambigua di quella in presenza e si presta ad un gran numero di fraintendimenti, per questo è necessario cadenzare in maniera fissa e rispettare i tempi del feed back che si fornisce agli studenti (Tempelaar, Nguyen, Rienties, 2020).

Anche la valutazione non può essere pensata come un esame scritto ed orale di tipo tradizionale alla fine del corso ma all’interno di un ambiente online può essere arricchita dal tracciamento delle attività degli studenti in piattaforma (Learning Analytics).

Solo in questo modo modificando cioè radicalmente le proprie strategie didattiche nella direzione una maggiore interazione e coinvolgimento con gli studenti sarà possibile produrre una reale aumento della qualità dell’apprendimento “aumentato digitalmente”.

Perché questo possa accadere è necessario attivare in tutti gli Atenei percorsi di formazione alla didattica digitalmente aumentata dal momento che dopo l’auspicabile anche se ancora lontana fine della tragica emergenza che stiamo vivendo, la didattica universitaria possa beneficiare almeno delle esperienze di “aumento digitale” del nostro lavoro che abbiamo condotto.

## Bibliografia

- AMBROSI J., CARBONI M., CISTERNINO A., (2020), *Rete Garr contro Covid-19, università modello per la PA digitale*, AGENDA DIGITALE EU, 1-10, disponibile al sito <https://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/rete-garr-batte-covid-19-universita-modello-per-la-pa-digitale/>
- BERNARDI, G., TERCIG, A., (2019) *CRUI, I magnifici incontri 2018: Piano nazionale università digitale*, Udine: Forum anno di pubblicazione: 2019
- DENGEL, A. (2016). Digital Co-Creation and Augmented Learning. *Proceedings of the The 11th International Knowledge Management in Organizations Conference on The changing face of Knowledge Management Impacting Society*. Hagen, Germany, ACM, Article 3.
- CRUI, (2017). *Progetto MOOCs Italia Linee guida nazionali per la predisposizione di MOOCs di qualità erogati dalle Università italiane*, disponibile al sito della CRUI all'indirizzo [https://www.crui.it/images/1-LineeGuida-MOOCsItalia\\_aprile2017.pdf](https://www.crui.it/images/1-LineeGuida-MOOCsItalia_aprile2017.pdf)
- CRUI, (2018). *MANIFESTO – Piano Nazionale Università Digitale* Versione al 28 agosto 2018, reperibile al sito [https://www2.crui.it/crui/magnifici\\_incontri\\_crui\\_2018/Manifesto\\_Piano\\_Nazionale\\_Universit%C3%A0\\_Digitale.pdf](https://www2.crui.it/crui/magnifici_incontri_crui_2018/Manifesto_Piano_Nazionale_Universit%C3%A0_Digitale.pdf)
- GALLIANI L. (2019). *Tecnologie e valutazione: bio-bibliografia di un intreccio. Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII
- EU, 2020. *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020*. Report reperibile al sito <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
- FORMICONI, A. (2016). La tortuosa via della didattica online nell'università. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 19(1), 105-132. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-18564](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18564)
- FERRARIS, N., (2020). *Corsi di Laurea Online: Guida ai Corsi Universitari Riconosciuti*, in Punto Informatico, reperibile al sito <https://www.punto-informatico.it/laurea-online-corsi-laurea-telematici-a-distanza-riconosciuti/>
- FERRI, P. (2020). Formare i docenti alle tecnologie didattiche per il nuovo anno: le sfide. AGENDA DIGITALE EU, 1-10 reperibile al sito
- FERRI, P. (2019). MOOC, didattica universitaria digitale e Learning analytics. Opportunità e prospettive. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, Numero Speciale(Settembre 2019), 13-26..
- LAURILLARD, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, New York. US: London Routledge. Tr. it. *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- MANCA, S., RANIERI, M. (2014). I Social Media vanno all'università? Un'indagine sulle pratiche didattiche degli accademici italiani, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, n. 10
- MCLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the Making of Typographic Man*.

- Toronto, CA: Toronto University of Toronto Press tr. it. *La Galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico* Feltrinelli, IT: Milano 1998.
- PARRA J., PÉREZ-PONS ME., GONZÁLEZ J. (2021). Study Based on the Incidence of the Index of Economy and Digital Society (DESI) in the GDP of the Eurozone Economies. in Rodríguez, González S. et al. (eds) *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1242. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-53829-3\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-53829-3_16) D.
- RAMELLA F., ROSTAND, M., (2020). *Universi-DaD Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Working Papers CLB-CPS, disponibile al sito [http://unitonews.it/storage/3515/9653/5981/WORKING\\_PAPER\\_CLB-CPS\\_1\\_20.pdf](http://unitonews.it/storage/3515/9653/5981/WORKING_PAPER_CLB-CPS_1_20.pdf)
- SOUSA, M. J., ROCHA, A. (2019), Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations, *Future Generation Computer Systems*, 91, 327-334, <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.08.048>.



# *Deep Understanding.* Il controllo della comprensione degli studenti nella formazione universitaria, a distanza e in presenza

*Roberto Trinchero*

## 1. Introduzione

Il 23 febbraio 2020 viene sospesa la didattica in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado e negli Atenei di Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia-Romagna; il 24 febbraio nelle Marche; il 1 marzo in Liguria; il 5 marzo su tutto il territorio nazionale. L'Università non si ferma. Inizia un periodo mai visto prima di utilizzo massivo della tecnologia per sopperire alla mancata possibilità di interazione in presenza. In tempi rapidissimi viene organizzata una didattica di emergenza utilizzando gli strumenti tecnologici (piattaforme, app, programmi di comunicazione) già a disposizione dei docenti ma normalmente sottoutilizzati. Appare subito evidente che le difficoltà non sono tanto legate alla diffusione di materiali didattici o alla comunicazione informativa tra docente e studente, quanto alla possibilità di riprodurre online la ricchezza dell'interazione didattica verticale e orizzontale tipica di un'aula universitaria in cui si lavora con modalità non semplicemente trasmissive. Queste difficoltà diventano più rilevanti per i corsi con un numero alto di studenti. Dove la soluzione prospettata è l'interazione sincrona del docente con un gruppo ampio di allievi (es. più di 50), ci si inizia a chiedere se tale interazione sia sempre così proficua. Altre difficoltà nascono dal poter raggiungere tutti: come aiutare chi per problemi lavorativi o per limiti di connessione non può partecipare all'interazione? La soluzione più adottata è quella di registrare la lezione del docente e di riproporla per la fruizione asincrona individuale. Questo approccio presenta però subito tutti i suoi limiti: rivedere la registrazione di un'interazione di aula (reale o virtuale) non è come partecipare (in presenza o online) alla lezione stessa e neanche come vedere un video didattico progettato ad hoc, sicuramente preferibile per comprensibilità e strutturazione dei contenuti. E allora, che fare?

## 2. Promuovere la *deep understanding*

Come accennato, nelle interazioni didattiche online o in presenza, sincrone o asincrone, il problema chiave non è la trasmissione di informazioni quanto il controllo della loro corretta comprensione da parte dello studente. Non è un problema nuovo: al termine di una lezione accademica in presenza, cosa



facciamo per controllare che le informazioni che abbiamo esposto abbiano generato una corretta rappresentazione concettuale in *ciascuno* degli studenti che ci hanno seguito? È il problema dell'*understanding*, e la soluzione ovviamente non sta nel chiedere all'uditorio "Avete capito? Ci sono domande?". Sotto l'etichetta dell'*understanding* vengono racchiusi una pluralità di significati e processi cognitivi (si vedano ad esempio Wiggins e McTighe, 1998, 44-62), tutti improntati a descrivere la "padronanza" che l'allievo sviluppa nel descrivere i concetti e gli asserti oggetto di apprendimento, costruire esempi, usarli per sussumere casi, riassumere testi, spiegare fenomeni, associarli ad altri, compararli e trovare similarità e differenze. Importante è la distinzione tra una *shallow understanding* e una *deep understanding* (Gore et al. 2009). La prima si riferisce a una comprensione superficiale, derivante da una semplice associazione meccanica stimolo-risposta, che anche una macchina sarebbe in grado di realizzare. Negli umani una *shallow understanding* può anche essere un primo passo verso una buona preparazione, perché predispone una prima rete concettuale che il soggetto può poi ampliare e rendere più complessa. Se però ci si ferma a questo livello, l'apprendimento rimane – appunto – meccanico. Il passaggio alla *deep understanding* avviene mediante azioni formative che stimolino lo studente a svolgere in modo sistematico una pluralità di *operazioni cognitive* (ossia esercizio attivo di processi cognitivi su determinati contenuti) inerenti gli oggetti di apprendimento.

Nella formazione in presenza, la *deep understanding* può essere stimolata ad esempio mediante un colloquio approfondito con lo studente sui concetti oggetto di apprendimento (ad esempio nella forma del dialogo socratico), volto a far emergere misconcezioni e a fornire buoni modelli concettuali. Questo però richiede un investimento di tempo non trascurabile da parte del docente e la possibilità di interazione uno-a-uno, o almeno in piccolo gruppo, con lo studente. Questo tipo di interazione può anche essere trasposta online, ed è del tutto analoga all'interazione che si potrebbe svolgere in un colloquio finale di esame basato sulla discussione approfondita (non superficiale) sui temi oggetto di formazione. Utilizzata a fini valutativi, una discussione approfondita, in presenza o online, rende praticamente impossibile il *cheating* ma ha risvolti emotivi non trascurabili: siamo sicuri che tutti gli studenti siano in grado di reggerla e di far emergere con serenità i propri saperi di fronte ad un docente che li pressa con domande puntigliose e non banali?

Pratiche virtuose come questa sono quindi difficilmente sostenibili anche con numeri relativamente bassi di studenti e del tutto insostenibili con numeri alti. E allora come promuovere nella pratica la *deep understanding*?

### 3. Un'esperienza didattica, non solo d'emergenza

Descriveremo l'esperienza del corso di Pedagogia Sperimentale per il Corso di Laurea di primo livello in Scienze dell'Educazione, Indirizzo Educazione

nei nidi e nelle comunità infantili, tenuto da chi scrive presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino ([www.edurete.org/psol](http://www.edurete.org/psol), descrizione dettagliata in Trincherò, 2021). Il corso è rivolto a studenti del secondo anno e prevede un esame articolato in due parti: a) una prova di competenza, scritta, comprendente la stesura di un sintetico progetto di ricerca a partire da un caso concreto, inedito e diverso per ciascuno studente, proposto dal docente, l'uso della teoria appresa per rispondere a critiche metodologiche, la costruzione di griglie di osservazione di costrutti presenti nel caso di partenza e l'analisi di un set di dati di esempio; b) una discussione orale di un rapporto di ricerca empirica, recante il resoconto di una ricerca sul campo svolta dallo studente (anche attraverso questionari online), singolarmente o in gruppi di massimo 4 persone, con parti del rapporto divise per responsabilità tra i membri del gruppo.

Nei mesi da febbraio a maggio 2020 il corso è stato rimodulato per una fruizione asincrona a distanza, nell'ottica di garantire sia l'esposizione di contenuti sia il controllo della comprensione approfondita degli stessi, ed è stata svolta una prima sperimentazione. Agli studenti veniva consigliato di utilizzare il testo cartaceo come approfondimento di quanto visto nel video e sulle slides. Sono state costruite 20 Attività che gli studenti potevano svolgere a distanza e che nelle prossime edizioni del corso verranno utilizzate anche nella didattica in presenza di aula, allo scopo di affiancare, integrare e – nel caso di studenti non frequentanti – sostituire la partecipazione in aula. Ciascuna Attività prevede:

a) La visione di un video di circa 30 minuti in cui il docente svolge la una breve lezione supportata da slides con animazioni. Le animazioni sono molto importanti in quanto danno la giusta cadenza e sequenzializzazione al discorso, evitando di presentare immediatamente slides troppo "dense" di testo e facendo comparire i concetti man mano che il docente, visibile nella finestrella video a lato, li descrive. Se l'Attività viene fruita in presenza, la visione del video viene sostituita dalla lezione del docente e il video costituisce ovviamente un supporto che lo studente può utilizzare a casa, in un momento successivo, per integrare eventuali parti della lezione in presenza non pienamente comprese.

b) La lettura, preventiva o contemporanea alla visione del video stesso, da parte dello studente delle slides presentate nel video, disponibili sulla piattaforma in formato pdf. Questo consente allo studente di prendere appunti direttamente sulla slide trattata in quel momento.

c) Lo svolgimento di una prova di comprensione del testo, costituita da domande a risposta chiusa e da domande a risposta aperta, orientate in modo specifico a promuovere la *deep understanding*. La prova è l'elemento cruciale del processo: le domande sono pensate per portare lo studente a compiere una pluralità di operazioni cognitive legate non solo al riconoscere nelle domande e nelle risposte le definizioni presentate nel video e nelle slides, ma al ragionare in modo approfondito e applicativo sui contenuti. In particolare si chiede allo studente di: 1) *cogliere* gli elementi essenziali nel testo e nell'esposizione video;

2) *individuare* informazioni specifiche all'interno del testo e dell'esposizione video; 3) *selezionare* gli elementi informativi utili per *formulare* elementi di una ricerca empirica (ipotesi, fattori, definizioni operative, campioni, piani di rilevazione dati) e *utilizzarli* in modo pertinente; 4) *descrivere, classificare, confrontare* concetti chiave esposti nel testo e nel video; 5) *produrre* inferenze a partire dalle informazioni date; 6) *produrre* interpretazioni personali di situazioni date; 7) *confrontare* esperienze personali con le situazioni date; 8) *attribuire* punti di vista a determinate correnti di pensiero; 9) *riassumere* le idee principali presenti nel testo e nell'esposizione video; 10) *ricavare* implicazioni a partire dalle informazioni presenti nel testo e nell'esposizione video. Le domande proposte sono in parte a risposta chiusa (con correzione automatizzata) e in parte a risposta aperta. In quest'ultimo caso il feedback viene dato dal confronto delle risposte dello studente con le risposte dei pari, e anche dal docente, che inserisce – con periodicità concordata – commenti e suggerimenti (con colori differenti) accanto alle risposte degli studenti. Tutti gli studenti possono vedere immediatamente i feedback dati a tutti gli altri, ovviamente in maniera anonima, in modo da poter apprendere anche dagli eventuali errori compiuti dai compagni. Se l'Attività viene fruita in presenza, la prova di comprensione viene svolta in presenza nella seconda parte della lezione e il docente supporta gli studenti nella corretta comprensione delle domande e dei feedback automatici dati dal sistema computerizzato.

Gli studenti, in genere, ispezionano la prova di comprensione in anticipo, vedono quali sono le richieste del docente e studiano i materiali video e testuali avendo già chiari gli obiettivi da perseguire. La Figura 1 riporta un esempio di Attività, inerente i concetti di “popolazione” e “campione” in una ricerca empirica.

Figura 1. Esempio di Attività del corso, fruibile in aula e/o a distanza

Gentile studentessa, gentile studente,

In questa Attività definirai il campione, ossia il gruppo di soggetti a cui somministrerai il questionario o la griglia di osservazione che stai costruendo, e la popolazione di riferimento, ossia l'insieme più ampio di soggetti per cui i risultati che otterrai con la tua ricerca si potranno considerare validi.

Per farlo ti chiediamo di vedere questo Video e di studiare queste Slides e i materiali di approfondimento in esse indicati. Ti chiediamo poi di rispondere alle domande che troverai nel seguito, che ti serviranno per capire se hai compreso i contenuti studiati e se saprai utilizzarli nelle prossime Attività del corso, oltre che per rispondere alle domande di esame. Le domande non rilevano solo il tuo ricordo dei contenuti, ma anche come sai ragionare sui contenuti che hai acquisito. Se la tua percentuale di risposte esatte è inferiore al 95 per cento ti consigliamo di ripetere la sessione di studio dei materiali sopraindicati. Puoi svolgere questo test quante volte vuoi. Le tue risposte verranno tracciate sul server e potrai confrontarle con quelle dei compagni, e vedere i feedback del Docente, a questo link Feedback. Per

qualsiasi dubbio non esitare a contattare il Docente.

1. Scrivi il tuo numero di Matricola:

2. Scrivi il Problema di ricerca su cui stai lavorando con il tuo gruppo:

Per poter scegliere opportunamente il CAMPIONE a cui somministrerai il questionario/griglia di osservazione della tua ricerca, devi aver compreso le varie tipologie di campionamento. Ti porremo adesso alcune domande che ti aiuteranno a verificare la tua comprensione:

3. Hai contattato la scuola superiore che hai frequentato e il dirigente scolastico ti ha consentito di somministrare il questionario a due classi da te scelte. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

4. Hai contattato la scuola superiore che hai frequentato e il dirigente scolastico ti ha consentito di somministrare il questionario a due classi da lui scelte. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

5. Hai contattato la scuola superiore che hai frequentato e il dirigente scolastico ti ha dato un elenco di tutte le classi del suo Istituto. Tu ne hai estratte due con il generatore di numeri casuali di Excel e a queste somministrerai il questionario. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

6. Hai contattato la scuola superiore che hai frequentato e il dirigente scolastico ha scelto con il generatore di numeri casuali di Excel due classi dall'elenco di tutte le classi del suo Istituto. Tu a queste somministrerai il questionario. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

7. Hai contattato la scuola secondaria di primo grado che hai frequentato e hai chiesto al dirigente di poter somministrare un questionario ad una classe prima, ad una seconda e ad una terza, scelte con il generatore di numeri casuali da tutto l'elenco delle classi dell'Istituto. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

8. Hai scelto di includere nel campione 20 soggetti che hanno frequentato un intervento di Pet Therapy e 20 soggetti che non lo hanno frequentato, perché vuoi capire se vi è una relazione tra frequentare un intervento di Pet Therapy e incremento di abilità sociali dei soggetti. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

9. Hai inviato il link del tuo questionario online ad una mailing list di educatori professionali che hai trovato in un sito di un'associazione professionale. Ti hanno risposto in 57. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

10. Hai inviato il link del tuo questionario online alle educatrici di due asili nido, uno ispirato all'approccio montessoriano e uno ispirato all'approccio Reggio Children, perché vuoi capire se vi è una relazione tra l'approccio utilizzato e le abilità cognitive raggiunte dai bambini al compimento dei 3 anni. Ti hanno risposto in 16 del primo asilo nido e in 15 del secondo. Questo campione è:

A elementi rappresentativi / A strati / Casuale / Accidentale / Ragionato

[...]

16. In quale di queste condizioni tutti i soggetti della popolazione hanno la stessa probabilità di entrare a far parte del campione (e quindi si può parlare in modo proprio di "campionamento probabilistico")?

Quando qualcun altro sceglie per me i soggetti della popolazione che en-

trano a far parte del campione

Quando scelgo io i soggetti della popolazione che mi servono

Quando prendo a caso i soggetti della popolazione

Quando intervisto i soggetti che sono più comodi da intervistare

Quando ho a disposizione un elenco di tutti i soggetti presenti nella popolazione

Ti chiediamo adesso di esplicitare il CAMPIONE su cui svolgerai la tua ricerca

17. QUALI soggetti entreranno a far parte del tuo campione?

18. QUANTI soggetti entreranno a far parte del tuo campione?

19. COME li hai selezionati? Descrivi dettagliatamente la procedura:

20. Esplicita la POPOLAZIONE di riferimento per la tua ricerca:

21. Esplicita il PIANO DI RACCOLTA DATI che userai per la tua ricerca:

---

Ovviamente l'allievo può sempre ritornare sulle slides, sui video e sui materiali di approfondimento consigliati ma, come accennato, le domande sono formulate in modo che non sia possibile rispondere mediante il semplice riconoscimento e associazione di porzioni informative (*shallow understanding*), obbligando lo studente a ricorrere alla propria *deep understanding* e a riconoscerne eventuali lacune.

La prova è utile per l'allievo ma, essendo gli esiti tracciati sul server, anche per il docente, per monitorare la partecipazione al corso da parte dello studente stesso (non solo in termini di "quanti minuti sta sulla piattaforma", ma di *quali operazioni cognitive è in grado di compiere correttamente su quel dato argomento*) e per tracciarne l'evoluzione delle prestazioni lungo la durata del corso (dieci settimane). Strutturata in questo modo l'Attività è una vera e propria attività di *valutazione formante*: l'allievo apprende i concetti mentre svolge la prova di valutazione stessa, utilizzando attivamente tutti i supporti che il docente gli ha messo a disposizione (Trincherò, 2018).

#### 4. Il punto di vista degli studenti

Al termine del corso del primo semestre (svolto interamente online, con le modalità descritte, da ottobre a dicembre 2020) è stato somministrato un questionario online agli studenti per raccogliere opinioni relative alla fruizione del corso stesso. I dati si riferiscono a 131 studenti. Il 77% ha svolto, prevalentemente, le Attività del corso online da solo, il 12% in coppia, il 7% in gruppi di tre, il 4 percento in gruppi di 4 o più. Le modalità di fruizione sono descritte in figura 2 (la somma delle percentuali non è 100 perché molti studenti hanno utilizzato più modalità di fruizione).

Figura 2. Modalità di fruizione del corso

<i>Modalità di fruizione</i>	<i>Perc.</i>
Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato il testo cartaceo, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	36%
Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato le slides, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	31%
Ho visto i video e preso appunti, solo dopo ho letto le slides e provato a rispondere alle domande delle Attività	28%
Ho letto le slides, poi ho visto i video e preso appunti, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	20%
Ho studiato il testo cartaceo, solo dopo ho visto i video delle Attività del corso online e provato a rispondere alle domande delle Attività	15%
Ho studiato le slides delle Attività del corso online, solo dopo ho visto i video e provato a rispondere alle domande delle Attività	15%
Ho riletto le risposte alle domande delle Attività del corso online date da una mia compagna/o e ho trovato i suoi errori	11%
Ho fatto rileggere le mie risposte alle domande delle Attività del corso online ad una compagna/o perché trovasse i miei errori	8%

Gli studenti attribuiscono prevalentemente il risultato dell'esame al loro impegno nel mettere in pratica i concetti teorici (figura 3), e questo è un risultato molto interessante perché riflette la piena comprensione dello spirito del corso. Il 46% riconosce l'importanza delle domande di comprensione per una buona preparazione. A seguire vengono i moduli di Autovalutazione (vedere Trinchero 2021) (37%) e i video delle Attività del corso online (36%).

Figura 3. Attribuzione del successo all'esame

<i>A che cosa attribuisi il risultato che avrai in questo esame?</i>	<i>Perc.</i>
Al tuo impegno nel "mettere in pratica" i concetti teorici nel progettare e condurre concretamente una ricerca empirica	60%
Al tuo impegno nel rispondere alle domande delle Attività del corso online	46%
Al tuo impegno nello svolgere le Autovalutazioni	37%
Al tuo impegno nel vedere i video delle Attività del corso online	36%
Al confronto con i compagni	24%
Al tuo impegno nello studio del testo cartaceo	21%
Alla capacità di capire cosa si aspettava da te il docente	21%

Alla fortuna/sfortuna	17%
Al tuo impegno nello svolgere l'Autoscoring	7%
All'interazione con il docente	2%

Le modalità più utilizzate per lo studio (figura 4) riflettono la centralità delle domande di comprensione per orientare gli sforzi dello studente: il 53% dichiara di aver preso le domande e di aver cercato le risposte nei testi/slides/video. Come accennato, se le domande non sono formulate per stimolare una *deep understanding* il rischio è quello di promuovere un'associazione meccanica tra stimolo e risposta, viceversa esse promuovono l'esercizio di una pluralità di processi legati all'apprendimento significativo. Molto utilizzata è anche la costruzione di autospiegazioni (52%). Meno usata è la costruzione di schemi (31%), mappe concettuali (26%), riassunti (24%) e la ripetizione del testo a voce alta (22%).

Figura 4. Modalità di studio adottate per l'esame

<i>Come hai studiato per l'esame?</i>	<i>Perc.</i>
Ho preso le domande delle Attività del corso online e ho cercato le risposte nei testi/slides/video	53%
Ho cercato di spiegare a me stessa gli argomenti letti sui testi/slides/video	52%
Ho fatto schemi e disegni degli argomenti da imparare	31%
Ho fatto mappe concettuali degli argomenti da imparare	26%
Ho fatto dei riassunti dei libri di testo	24%
Ho ripetuto il testo a voce alta	22%
Ho spiegato alle mie compagne/i gli argomenti letti sui testi/slides/video	13%
Ho costruito immagini mentali degli argomenti studiati	11%
Ho messo in atto nella pratica sul campo i concetti presenti sui testi/slides/video	11%
Ho inventato possibili domande sugli argomenti dei testi/slides/video e poi ho cercato di rispondere	8%
Ho interrogato le mie compagne/i e mi sono fatta interrogare da loro	7%
Ho preso le domande delle Attività del corso online e ho cercato le risposte su Internet/Facebook	2%

La figura 5 sintetizza i pareri degli studenti sul corso. La figura riporta la percentuale di studenti che, su una scala 1 – *per nulla d'accordo con l'affermazione*, 2 – *poco d'accordo con l'affermazione*, 3 – *abbastanza d'accordo con l'affermazione*, 4 – *molto d'accordo con l'affermazione*, 5 – *del tutto d'accordo con l'affermazione*, hanno risposto da “abbastanza d'accordo” in su.

Figura 5. Pareri degli studenti sul corso

<i>Pareri sul corso</i>	<i>Perc.</i>
Svolgere le Attività del corso online mi ha orientato nello studio dei materiali del corso	93%
Progettare la ricerca empirica che condurrò sul campo nelle Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	93%
Svolgere le Attività del corso online mi ha dato degli strumenti per migliorare la mia capacità di riflettere sulla mia preparazione	92%
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	91%
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica	90%
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio quali cose erano da studiare e quali no	90%
Svolgere la ricerca empirica mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	90%
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti del corso	88%
Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire dei concetti che nello studio non avevo capito bene	88%
Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire come dovevo studiare gli argomenti del corso	86%
Svolgere le Attività del corso online mi ha dato strumenti per poter applicare i concetti studiati al lavoro al nido o in altri servizi educativi	83%
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di confrontarmi in modo produttivo con le mie compagne/i	79%
Il feedback del docente nelle Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	78%
Svolgere le Attività del corso online mi ha insegnato un metodo di studio che applicherò anche per sostenere altri esami	65%
Svolgere le Attività del corso online mi ha portato ad appassionarmi alla materia	65%
Se non avessi dovuto fare le Attività del corso online avrei impiegato meno tempo per preparare l'esame	33%

Come è possibile vedere, le opinioni degli studenti sono sostanzialmente positive e pare essere chiaro il ruolo delle domande nello stimolare l'autoval-



tazione della comprensione dei concetti del corso, nell'orientare gli sforzi nello studio, nell'applicare i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica per l'esame. In complessivo, il 75 per cento degli studenti esprime un giudizio globalmente positivo sul corso, dichiarando che il corso non ha bisogno di miglioramenti (dato rilevante anche perché l'80 per cento degli studenti ritiene il corso più difficile rispetto agli altri corsi frequentati). Il 25 per cento restante esprime prevalentemente il desiderio di maggior interazione con il docente, online e in presenza, pur riconoscendo i limiti imposti dalla pandemia.

## 5. Conclusioni

La pandemia ha sollevato problemi, ma ha anche fatto intravedere nuove opportunità. Anzitutto ha indotto a riflettere sulle pratiche del passato e ha messo a nudo numerose criticità pre-esistenti. Tra queste il problema del monitoraggio della comprensione da parte degli studenti di quanto esposto dal docente, stimolando la sperimentazione di strategie note ma spesso sotto-utilizzate. L'esperienza descritta ci ha fatto capire che indietro non si torna. Gli strumenti pensati per la pandemia vanno messi a regime per il futuro, per aiutare tutti quegli studenti che non possono fruire appieno delle possibilità legate all'interazione in presenza e per migliorare l'interazione in presenza stessa.

Un celebre aforisma attribuito ad Albert Einstein definisce la crisi "la più grande benedizione per le persone e le nazioni, perché la crisi porta progressi". Non è automatico che sia così, ma può esserlo. Dipende da noi.

## Bibliografia

- GORE, J., LADWIG, J., ELSWORTH, W., ELLIS, H. (2009). *Quality Assessment Framework. A Guide for Assessment Practice in Higher Education*, The University of Newcastle (Australia), [https://ltr.edu.au/resources/QAF%20FINAL%20doc%20for%20print\\_0.pdf](https://ltr.edu.au/resources/QAF%20FINAL%20doc%20for%20print_0.pdf)
- TRINCHERO, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55. <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/1013/1010/>
- TRINCHERO, R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



# La didattica come risorsa strategica di sistema per l'inclusione

*Lucia Chiappetta Cajola*

## Premessa

Le riflessioni sviluppate da più parti sulla didattica in epoca di pandemia originata dal Covid 19, che ha sottoposto ad ardua prova la vita di milioni di persone al mondo, hanno accompagnato un contestuale ripensamento sul sistema dell'istruzione e della formazione delle giovani generazioni in un impianto strutturale e organizzativo in gran parte dissimile dall'attuale.

La didattica a distanza, avviata e sperimentata per garantire il diritto allo studio, ha convogliato in pochissimo tempo sforzi ed energie ingenti per far fronte alla privazione degli spazi materiali della scuola e dell'università. Ciò ha richiesto ai docenti uno sviluppo ulteriore delle proprie competenze e anche l'acquisizione di nuove abilità al fine di rimodellare i corsi di insegnamento interamente in chiave *e-learning*. Nei fatti il contesto emergenziale ha imposto una adozione prematura, ancorché obbligata, della didattica a distanza dando vita ad un processo di evoluzione delle tecniche di insegnamento i cui effetti saranno, con tutta probabilità, da prendere in considerazione già a partire dall'immediato, nella prospettiva di una innovazione sistemica sia nella scuola sia nell'università.

Ci si è, infatti, confrontati con una fase di transizione, evidentemente complessa, che è stata vissuta dall'università, un po' meno dalla scuola, più come un'opportunità che come un ostacolo. In questo quadro i tanti strumenti utilizzati, le attività e le esperienze oggi disponibili nonché l'eccezionale investimento di risorse straordinarie potranno contribuire a costruire una rinnovata azione didattica all'interno di una visione formativa arricchita dalle nuove tecnologie e a ripensare la prossemica, la pragmatica della comunicazione, i linguaggi e la qualità delle relazioni interpersonali.

È stata avvertita, ancor più chiaramente, l'esigenza di un sistema di istruzione e formazione in cui anche le pratiche esercitate dagli studenti fuori dai suoi confini e, soprattutto, le conoscenze tacite o esplicite che esse contengono e sviluppano, diventino una pratica per eccellenza, ovvero conoscenza riflessiva e critico-sistemica della conoscenza. Ciò implica la disponibilità di docenti capaci di esercitare la loro funzione in modi anche molto diversificati.

Significa altresì tenere in massima considerazione tutte le sensibilità e le diversità che possono trovare spazio «ovunque per chiunque voglia imparare» (Platone, Lettera VII), riconoscendo le potenzialità e i talenti di tutte le studentesse e di tutti gli studenti. A quest'ultime/i occorre trasmettere la massima soddisfazione valorizzandoli mediante la predisposizione di ambienti culturali,

sociali e professionali adeguati, equi e inclusivi» (ONU, 2015). Siffatti ambienti, che fondono insieme differenti spazi e tempi integrati o sovrapposti tra loro, permettono di potenziare le opportunità di apprendimento provenienti da contesti e impulsi sia formali sia informali (Trentin, 2017), e rendono evidente il cambiamento nel concetto di prossimità.

Un sistema di tecnologie di rete avvicina infatti persone, distanti geograficamente o non, assicurando le condizioni per l'interazione e svolgendo, dunque, un'azione sociale. È quest'ultima infatti che, valorizzando la dimensione relazionale e collaborativa, supera la mera dicotomia tra didattica in presenza e a distanza, consentendo la personalizzazione del percorso didattico di tutti gli studenti, siano essi presenti in un'aula o distanti tra loro e/o con bisogni educativi speciali.

D'altro canto, le riforme nazionali, il Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020 hanno profondamente inciso sul modello di formazione proiettando quest'ultima verso approcci didattici innovativi, fundamentalmente incentrati sullo/a studente/ssa, sui risultati dell'apprendimento e della formazione e sull'utilizzo di nuove tecnologie.

C'è, tuttavia, la preoccupazione diffusa che l'interazione a distanza possa essere una trasposizione della tradizionale interazione con il rischio della perdita di aspetti importanti di socialità, non considerando che tale perdita è perlopiù determinata dalla frontalità dell'insegnamento che ancora perdura in modo preponderante nel linguaggio e nella pratica didattica improntati ad una concezione trasmissiva dei saperi. Vale ricordare, a tale riguardo, che la costruzione e l'acquisizione di conoscenze, di abilità e di competenze sono possibili se sostenute dal dialogo educativo e dall'interazione in gruppo entro cui lo/a studente/ssa può riuscire ad attivare un proprio percorso di ricerca impegnandosi in una negoziazione di significati e riflettendo sulla propria e sull'altrui esperienza (Vygotski, 1934; Piaget, 1950; Dewey, 1984; Bruner, 1990).

In questa dimensione valoriale e culturale l'innovazione, l'interconnessione e l'inclusione disegnano dunque l'orizzonte dell'educazione e della formazione in un interscambio dinamico didattica in presenza-didattica a distanza che ha sottolineato una volta di più, e con estrema chiarezza, che la relazione educativa si avvia nelle interazioni tra pari, tra docenti e studenti, tra le varie componenti della comunità scolastica. Relazione che rappresenta un aspetto irrinunciabile per una formazione di qualità e della quale si avverte assoluto bisogno per tornare a vivere il valore del patrimonio rappresentato dalla frequentazione e dalla socialità della vita scolastica e universitaria.

Riflettendo, da questo punto di vista, su ciò che ha funzionato e su ciò che non ha funzionato, l'attenzione è stata diretta agli approcci metodologici posti in atto, alle strategie e agli strumenti didattico-valutativi ai quali è possibile ricondurre il carattere di positività/funzionalità dell'esperienza a distanza che lascerà comunque un segno positivo.

A tale fine, appare ragionevole, dal nostro punto di vista, tentare una sorta

di sintesi provvisoria di ciò che è emerso dai docenti, dagli allievi e dai genitori<sup>1</sup>. In generale non risulta, e meno che meno a chi scrive, che ci siano stati tra gli operatori o tra gli utenti considerazioni a favore della privazione dell'interazione in presenza nè che tale obbligata privazione sia stata oggetto di una prospettiva futura ritenuta minimamente auspicabile.

Risulta confermato invece diffusamente che la scuola e l'università rappresentino opportunità e luoghi di incontro tra persone tali da non poter essere realizzati con modalità distanti. Sarebbe, dunque, del tutto fuorviante e inadeguato se quest'ultime venissero considerate in alternativa alle modalità di interazione in presenza.

Tuttavia, è stata percepita anche la consapevolezza delle positività/funzionalità dell'offerta didattica a distanza relativamente alla flessibilità spazio-temporale. Questa, comprovata da un pensiero strategico, caratterizza l'interazione *online* in un intreccio fecondo tra momenti sincroni e asincroni che facilitano *feedback* sistematici. Da quest'ultimi trae origine la possibilità di dare a ciascuno il tempo di cui ha bisogno per apprendere, sviluppando contestualmente la coscienza del modo di apprendere anche mediante processi fondamentali di valutazione e di autovalutazione.

Allo stesso modo è aumentata la comprensione dei vantaggi nei confronti della relazione educativa provenienti da una espansione spazio-temporale di ambienti, strumenti e metodologie *online* tali da rendere addirittura augurabile la previsione integrata presenza/distanza della didattica.

Di particolare interesse è stato registrare, nell'ambito della forzata interdizione alla sede scolastica, un progresso non da poco delle competenze digitali dei docenti e degli studenti, in relazione beninteso alle differenti possibilità dell'interazione *online*, del diverso grado di familiarità con gli strumenti e le modalità dell'interazione stessa.

È emerso in tutta la sua problematicità il nodo cruciale dell'apprendimento 'da casa' in riferimento soprattutto al mondo della scuola e, di conseguenza, al ruolo dei genitori degli allievi nell'età dell'obbligo. È certamente innegabile tale crucialità, tuttavia va analizzata in modo ampio e approfondito in una visione meno riduttiva e parziale, entro la quale poter cogliere anche gli indubbi vantaggi per molti, quali fuori sede, pendolari, malati cronici, lavoratori, persone con disabilità e *caregiver*.

Non pare dunque automatico, e forse neanche saggio, non tenere in considerazione tutti gli elementi che sono entrati in gioco nell'esperienza della didattica in tempo di pandemia. Da qui l'utilità di mettere a sistema, anche in un'ottica post-emergenziale, le sinergie con tutte le forze sociali per riproporre con impegno e coraggio, nella scuola come nell'università, una didattica adeguata ai bisogni formativi individuali. Una didattica, dunque, inclusiva in grado di favorire la crescita di tutti i nostri giovani e pertanto quella della società e del Paese.

<sup>1</sup> Si vedano: UNIDAD-Universitari per la didattica a distanza (integrata), *Manifesto UNIDAD. Per un'università più inclusiva grazie al digitale*, 2021. [www.unito.it](http://www.unito.it)

Vale richiamare, a margine della sintesi sommaria appena tracciata, una questione di notevole rilievo pedagogico-didattico e culturale-istituzionale quale è quella della formazione in servizio dei docenti. Più di quella iniziale e in ingresso, infatti, questa appare poter garantire, per un verso, l'articolazione dell'esercizio della funzione docente e per l'altro l'interlocazione critica, continua e cooperativa tra l'università e la scuola e con altre realtà formative del territorio. La rete che ne consegue permette, tra l'altro, di apprendere forme miste e innovative di didattica.

La formazione di docenti competenti, punti di riferimento per i giovani, può dunque accogliere e vincere la sfida per la ripartenza della scuola e rendere gli studenti veri protagonisti della loro crescita pur in un contesto esistenziale così difficile<sup>2</sup>.

### 1. La didattica digitale integrata e inclusiva: complementarità presenza/distanza

Da un periodo di criticità condizionato dalla presenza del Covid-19 è, in sostanza, derivato l'impulso a riconsiderare l'implementazione di innovazioni tecnologiche e metodologiche per la didattica mediante una profonda riflessione sulle pratiche di quella in presenza e sulle potenzialità di quella a distanza. Tale riflessione ha ravvivato, come è stato già sostenuto, l'esigenza più generale di innovazione della didattica universitaria e della formazione dei docenti<sup>3</sup>.

Ne è emerso uno scenario dinamico entro il quale, a partire dalle pratiche della didattica, si è sviluppato opportunamente un riesame delle teorie ad esse sottese con riferimento alle culture alle quali hanno dato origine e con una particolare attenzione al potenziale inclusivo espresso nei riguardi degli studenti con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento.

Infatti, le difficoltà rinvenute in fase emergenziale hanno spinto le università a elaborare dispositivi metodologici di *design* e valutativi impiegabili flessibilmente in ambienti di didattica online che, con precisi accorgimenti, risultino trasferibili anche in presenza, all'interno di corsi di insegnamento di diverse aree disciplinari e di forme plurime di didattica (insegnamenti, laboratori, tirocini). Negli atenei, e in quello di Roma Tre sicuramente, tutto ciò è stato possibile anche in virtù di preesistenti infrastrutture tecnologiche favorevol-

---

<sup>2</sup> Sul tema della sfida per la ripartenza, si è svolto nei giorni 7-8 maggio 2021, in modalità a distanza, il Convegno *Con i giovani protagonisti nella storia per la ripartenza. Gli adolescenti e il patto educativo globale e inter-generazionale*, organizzato in collaborazione tra Ministero dell'Istruzione, Ufficio scolastico regionale Abruzzo, Conferenza Episcopale Abruzzese Molisana, Diocesi di Teramo-Atri. Nell'ambito del Convegno, la scrivente ha tenuto la relazione dal titolo *Adolescenza tra istruzione di qualità e inclusione*.

<sup>3</sup> Sul tema dell'innovazione della didattica universitaria e della formazione dei docenti, vale ricordare che a livello nazionale sono stati promossi negli anni gruppi di lavoro appartenenti a diverse aree scientifiche che hanno condotto alla fondazione dell'Associazione italiana per la promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università – ASDUNI. Si veda: [asduni.it](http://asduni.it).

mente combinate alla disponibilità di *expertise* interne, tra le quali spicca l'apporto insostituibile del personale tecnico e amministrativo.

Si tratta di un approccio, anzitutto culturale, che pervade sempre più le scelte accademiche a priori, sia a livello di sistema sia strutturale, e che indirizza gli atenei a divenire più accoglienti e accessibili a tutti.

In una prospettiva futura, sebbene resti irrinunciabile l'attività in presenza, sarà dunque probabile che l'università possa divenire un contesto destinato ad essere sempre più integrato tra presenza e virtualità e sempre più inclusivo secondo i principi teorici e pratici dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011, 2018). È proprio nella dimensione del *design for all* che è riconoscibile il maggior impulso culturale alla didattica in grado di superare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di alcuni a vantaggio certamente di questi stessi ma, nello stesso tempo, di tutti gli studenti, prevenendo qualsiasi rischio di discriminazione.

Si rende quindi manifesta, nella modalità a distanza della didattica, la funzione complementare e integrativa alla didattica tradizionale in presenza<sup>4</sup>. Ne consegue per l'università la necessità sia di dimostrare la qualità della formazione erogata in modalità *online* sia di saper impiegare gli strumenti didattici e valutativi per accrescerla. Particolarmente rilevante appare essere il *focus* sul rapporto fiduciario tra docente e studente in merito alla possibilità di sollecitare la capacità critica di quest'ultimo e la consapevolezza in ogni momento del percorso.

In tale prospettiva la didattica, articolata in presenza e in remoto, rappresenta una risorsa di sistema, flessibile, adattabile permanentemente alle esigenze degli studenti e dunque adatta a soddisfarle mediante dispositivi metodologici e valutativi ad elevata progettualità organizzativa e gestionale tale da innalzare la qualità della didattica stessa nei suoi molteplici aspetti: tecnologici, informativi, metodologici, emotivo-relazionali.

Da questo punto di vista, mentre l'alfabetizzazione digitale avanzata diviene una necessità generalizzata, il suo contributo all'accelerazione del mondo verso la diffusione di pratiche di *sharing learning* si fa sempre più evidente, se si guarda soprattutto al futuro delle nuove generazioni di studentesse e studenti e alle possibili scelte di studio e di vita che il realizzarsi del cosiddetto *smart living* potrà loro consentire.

A fronte, quindi, della esigenza imprescindibile della didattica in presenza,

<sup>4</sup> Riguardo il rapporto tra didattica in presenza-didattica a distanza si richiama la già citata UNIDAD (si veda la nota 1) nata durante la pandemia nell'autunno dell'anno 2020, su iniziativa di alcuni studenti dell'Università di Torino. Nata per sensibilizzare i contesti universitari sul ruolo della didattica a distanza anche al termine della pandemia quale "strumento di affiancamento, complementare e non in sostituzione alla didattica tradizionale per ogni corso di studi e in tutto il Paese" (dal Manifesto UNIDAD, Unidad ha avuto il consenso di numerosi studenti di molte università italiane. L'Organizzazione ha presentato il proprio Manifesto alle più alte cariche istituzionali con l'intento di catturarne l'autorevole attenzione sulle istanze relative alla complementarità delle due forme della didattica anche «a favore soprattutto delle categorie più fragili, svantaggiate o semplicemente meno rappresentate ma con esigenze altrettanto meritevoli di ascolto e accoglienza».



nelle sue articolazioni e declinazioni, appare tuttavia inevitabile evidenziare i vantaggi che può apportare la didattica da remoto. Questi possono produrre effetti proficui sia per incrementare la scelta di immettersi nei percorsi di studi universitari da parte di soggetti potenzialmente interessati, sia per ridurre il fenomeno del *drop out*, in particolare dopo il primo anno, sia ancora per abbattere il senso di rinuncia finanche a dare inizio un percorso universitario. Si tratta, sostanzialmente, di saper cogliere l'occasione di cambiamento in senso innovativo della didattica e promuovere un approccio progredito all'istruzione universitaria tradizionale, al fine di potenziare le garanzie al diritto allo studio e di innalzare la qualità dell'istruzione.

Nel valorizzare, infatti, la capacità dell'università di abbattere le barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione (Unesco, 1994; 2005; WHO, 2017) e di combattere le disuguaglianze di opportunità sia di accesso sia di successo, si fa strada l'idea di misurare tale capacità in relazione alla forza di attrarre giovani in condizioni sociali di partenza preclusive degli studi universitari.

In questa dimensione matura il compito strategico della Terza missione dell'università di presidiare i territori rendendo esplicito il ruolo dell'istruzione come insostituibile e prioritario strumento per costruire un futuro più giusto e più equo. Quest'ultimo trova accreditato riscontro nel principio fondamentale dell'uguaglianza sostanziale e della giustizia sociale intese come rimozione degli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona umana. Si tratta di priorità prescritte anzitutto dalla Costituzione nonché dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU nei confronti delle quali una parte importante del sistema universitario in collaborazione con il Forum *Disuguaglianze e diversità*<sup>5</sup> ha sviluppato una significativa attenzione. La finalità, ambiziosa e al tempo stesso basilare, è quella di rinnovare il senso stesso e i compiti della Terza missione in coerenza, peraltro, alle indicazioni fornite dall'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca/Anvur sui criteri di valutazione della Terza missione stessa (Anvur, 2015). È interessante notare che tali indicazioni sono in linea con la tendenza che si manifesta in molti paesi, ad esempio nelle esperienze delle *civic universities* e nel ripensamento dei criteri di valutazione in uso nel Regno Unito<sup>6</sup>.

In questa prospettiva il Piano nazionale di ripresa e resilienza/Pnrr del Governo italiano<sup>7</sup> offre una opportunità straordinaria se sostenuta, beninteso, da investimenti tali da permettere all'università di svolgere, in modo adeguato alle sfide sociali, le funzioni che le sono proprie: la formazione, veicolo essenziale

---

<sup>5</sup> Il Forum Disuguaglianza e diversità fa capo alla RUS/Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile con il Gruppo di lavoro "Inclusione e giustizia sociale" composto da rappresentanti di più di 50 università. La scrivente è componente del Gruppo di lavoro, designata dal Rettore dall'anno 2019 in rappresentanza dell'Università Roma Tre.

<sup>6</sup> Si veda: <https://civicuniversitynetwork.co.uk/conference-2021/>.

<sup>7</sup> Il PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, varato dal Governo italiano, ammonta complessivamente a 222,1 miliardi di euro. Per la prima missione dedicata a *Digitalizzazione, Innovazione, Competitività, Cultura* sono stanziati 49,2 miliardi.

di mobilità sociale, congiuntamente alla ricerca e alla diffusione delle conoscenze. Si tratta di funzioni che l'università può svolgere sempre più efficacemente in un collegamento strategicamente semplificato con e tra i sistemi territoriali, nell'ambito del quale le disuguaglianze e le diversità sono poste in rapporto critico con i valori prioritari dell'inclusione e della giustizia sociale.

L'università dispone, opportunamente, delle competenze e delle energie necessarie per poter esercitare appieno il proprio ruolo, per un verso, di contrasto alle disuguaglianze, e per l'altro, di promozione della cultura inclusiva nel rispetto delle differenze. In questo quadro, l'accesso alla conoscenza e all'inclusione formativa e sociale appaiono due elementi cruciali finanche per la promozione universale della cittadinanza, della coesione sociale, della libertà e della democrazia.

Su tali presupposti, e affinché “nessuno rimanga indietro”, sono state affrontate, nel tempo dell'emergenza sanitaria, le problematiche relative sia ai bisogni formativi della persona sia al permanere di condizioni sociali e individuali di forte disagio culturale, cause non più tollerabili di esclusione formativa, soprattutto delle fasce più deboli.

I valori primari dell'inclusione e della formazione rappresentano dunque diritti universali il cui esercizio è determinante per lo sviluppo delle società e la realizzazione del progetto culturale innovativo, interconnesso e inclusivo che richiede impegno, coraggio e fiducia per il futuro di tutti i giovani.

## 2. Accessibilità, Universal design e didattica inclusiva: il ruolo dei fattori ambientali

Nel quadro brevemente rappresentato fin qui, il criterio dell'*accessibilità* (ONU, 2006), architrave dell'intero processo di inclusione, coniugato a quello della *progettazione universale* costituisce, anche nell'ambito del digitale, una proposta culturale e sociale rivolta a priori a tutti gli studenti, a prescindere dalle loro caratteristiche. Da questo punto di vista la proposta riguarda preminentemente gli studenti con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento/DSA che esprimono domande di maggiore intensità, e crea il presupposto fondamentale per favorirne il pieno sviluppo umano, l'ingresso nel mondo del lavoro e la realizzazione delle libertà intese come opportunità di concretizzare le aspirazioni personali.

L'università ha dimostrato di possedere una straordinaria capacità di visione ideale congiunta all'inclinazione culturale e operativa a trattare l'inclusione in un'ottica di *mainstreaming*, entro cui coniugare l'ambito dei servizi dedicati con il coinvolgimento esteso all'intera comunità accademica.

Ed è per la salvaguardia dell'unitarietà sia di quest'ultima, privata dei suoi spazi istituzionali materiali sia della centralità della didattica che l'università ha ritenuto di intervenire efficacemente su una molteplicità di dimensioni organizzative.

Infatti, la riorganizzazione delle attività del sistema della formazione superiore e della ricerca ha potuto assolvere, con l'ausilio delle tecnologie digitali e di ogni altra modalità organizzativa adottata alla luce dei dispositivi normativi, la molteplicità dei compiti diretti ad equilibrare l'esigenza prioritaria della sicurezza sanitaria dell'intera comunità universitaria con il completo svolgimento di tutte le attività didattiche e di ricerca. Il principio-guida della riorganizzazione è stato quello di assicurare a tutti gli studenti, anche in una fase di così grave epidemia, la continuità della formazione e della didattica, tenendo in massimo conto le 'specifiche esigenze' degli studenti con disabilità o con DSA da soddisfare con ogni possibile adattamento anche in sede di esami<sup>8</sup>.

L'impiego del digitale, fortemente sollecitato dalla situazione emergenziale del Covid-19, ha dunque esortato i docenti a fornire a tutti gli studenti il materiale didattico in un formato accessibile che possa consentire anche agli studenti con disabilità o con DSA di avvalersene in modo appropriato ed efficace impiegando le tecnologie assistive e le TIC a loro utili. Per corrispondere efficacemente alle citate specifiche esigenze, l'Ateneo Roma Tre, nel corso dell'allestimento della didattica a distanza per tutti gli studenti, ha posto in atto tutte le modalità organizzative in grado di permettere forme di personalizzazione nell'ambito dell'ordinaria preparazione di materiali didattici diretti alla generalità degli studenti. Tale preparazione, coerente con i principi teorico-pratici dell'*Universal Design* e dell'*accomodamento ragionevole*<sup>9</sup> (ONU, 2006) per la rimozione degli ostacoli<sup>10</sup>, ha fatto sì che dei medesimi materiali potessero utilmente avvalersene gli studenti con disabilità e con DSA in quanto resi loro preventivamente e contestualmente accessibili. A tale scopo, sono state messe a punto, e fornite ai docenti, alcune indicazioni metodologiche da impiegare in fase di costruzione dei materiali stessi, al fine di evitarne una ulteriore e separata.

---

<sup>8</sup> Le indicazioni metodologiche, che qui si richiamano, relative alla predisposizione dei materiali didattici nell'ottica della progettazione universale e le possibili forme e modalità di personalizzazione delle prove di esame sono stati posti all'attenzione di tutti i docenti dell'Ateneo Roma Tre, a seguito di un approfondito percorso di confronto nell'ambito del gruppo permanente di lavoro composto dai docenti referenti dei dipartimenti, del coordinatore del servizio di ateneo per i disturbi specifici di apprendimento, dell'ufficio studenti con disabilità e con DSA, e con il coordinamento della scrivente, delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici di apprendimento e al supporto all'inclusione. Le indicazioni sono in relazione significativa con quanto previsto dai decreti emanati dal Rettore di Roma Tre, sulla base delle disposizioni ministeriali. In particolare, si fa riferimento al decreto rettorale 703/2020, Prot. N. 48100, punto f) della Premessa agli allegati

<sup>9</sup> L'esercizio del diritto di accessibilità è sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità ed è finalizzato a consentire di "vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita" (ONU, 2006, art.9).

<sup>10</sup> La rimozione degli ostacoli è l'elemento fondamentale dell'educazione inclusiva e pone in primo piano l'importanza strategica di scelte democratiche e solidali per la prevenzione del rischio di emarginazione e di esclusione da ogni circuito vitale. Si veda: UNESCO (2008), *Inclusive education: the way of the future*, Ginevra, 25-28 novembre.

In questo quadro e a partire da riferimenti normativi e orientamenti nazionali e internazionali<sup>11</sup>, da fonti scientifiche e dalle Linee guida della CNUDD (2014), hanno preso origine le indicazioni metodologiche per il miglioramento massimo dell'accessibilità ai materiali didattici, da parte di ciascun docente, massimizzando le opportunità di apprendimento di ciascuno/a studente/studentessa. In particolare, come si vedrà nei paragrafi successivi, sono stati considerati: testi prodotti in Word, in Power Point, in PDF, ecc; video-lezioni/materiali didattici visivi; audio-lezioni; prodotti multimediali; istruzioni per lo svolgimento di attività *online*, qualora i docenti intendessero impiegarle nell'ambito dei propri insegnamenti.

Dal punto di vista organizzativo, le scelte relative alla didattica hanno avuto una inevitabile e coerente ricaduta su quelle messe in atto nell'ambito della valutazione. La circolarità virtuosa, determinata dalla reciprocità e dall'interdipendenza tra esse (Chiappetta Cajola, 2008; 2013; 2015; 2019), pone in primo piano il ruolo dei fattori ambientali e la funzione prioritaria della valutazione che è quella di indagare se sono state poste le condizioni adeguate a far emergere, e rilevare oggettivamente, i risultati raggiunti nello studio (Unesco, 2005).

La coerenza scientifica tra la predisposizione ottimale dei materiali didattici mediante fattori ambientali, materiali e immateriali, adeguati alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità o DSA e la funzione prioritaria della valutazione, è stata determinata dalle straordinarie sinergie tra tutti i componenti dell'Ateneo. Un tale apporto corale, diretto a sottolineare finalità e prassi comuni, ha reso possibile attualizzare la condivisione di principi e valori. È infatti in relazione a quest'ultimi che diviene realistico poter co-costruire esperienze e percorsi inclusivi in grado valorizzare le diversità delle persone nel rispetto dell'unicità, originalità e irripetibilità di ciascuna di esse.

In questo quadro, ai fini della personalizzazione delle prove, è stato possibile assicurare "le dovute attenzioni agli studenti con disabilità ai sensi della Legge 104/92 o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che possono richiedere un adattamento della prova di valutazione in base a specifiche difficoltà certificate, mantenendo inalterati gli obiettivi di verifica dell'apprendimento, con l'adozione da parte della Commissione di tutte le possibili misure organizzative al fine di consentire lo svolgimento degli esami di profitto, avvalendosi dell'apposito servizio attivato dall'Ateneo" (Decreto

---

<sup>11</sup> Legge 4/2004; Direttiva (UE) 2016/2102; Agenda Digitale Europea. Secondo l'art. 2, *Definizioni*, della legge 9 gennaio 2004, n. 4, in materia di *Disposizioni per favorire l'accesso degli utenti e, in particolare, alle persone con disabilità agli strumenti informatici*, la definizione di 'accessibilità' viene descritta come segue: «la capacità dei sistemi informatici, ivi inclusi i siti web e le applicazioni mobili, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari». La legge 4/2004 è stata aggiornata dal Decreto Legislativo del 10 agosto 2018, n. 106 *Riforma dell'attuazione della direttiva (UE) 2016/2102 relativa all'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici*, in coerenza con quanto previsto dall'Agenda Digitale Europea, reperibile presso: <https://www.agid.gov.it/agenzia/programmi-nazionali>.

Rettorale 703/2020, Prot.N.48100, punto f) della Premessa agli Allegati).

Al centro delle scelte effettuate e delle responsabilità assunte in relazione alle disposizioni ministeriali si evidenzia il principio dell'uguaglianza delle opportunità indispensabile per garantire il diritto allo studio e il successo formativo di tutte le studentesse e di tutti gli studenti secondo una visione progettuale coerente con i principi dell'inclusione e della dignità della persona.

Tale diritto permette effettivamente alle studentesse e agli studenti di partecipare alla vita universitaria e di essere coinvolte/i nella società, nonché di "sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale sostanziale e la cittadinanza attiva" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Rimuovere gli ostacoli, materiali e immateriali, e introdurre i facilitatori è dunque fondamentale per promuovere quel "funzionamento umano"<sup>12</sup> di natura biopsicosociale ribadito fortemente dalla WHO (2017) che si realizza nell'interazione positiva tra la persona, nella molteplicità delle sue caratteristiche e in una determinata condizione di salute, e i fattori ambientali che agiscono da 'facilitatori'. Se i fattori ambientali agiscono, invece, da ostacoli, determinano di fatto la disabilità.

In questa prospettiva si delinea la triade persona-ambiente-partecipazione entro la quale spicca in tutta la sua rilevanza il ruolo centrale dell'ambiente per promuovere processi di cambiamento in termini di flessibilità organizzativa, in un'ottica di sistema e di *governance* inclusiva. (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016).

Se infatti nell'ambiente sono presenti fattori che agiscono da facilitatori, anche personalizzandoli in relazione ai bisogni individuali, allora costituiscono un arricchimento dell'ambiente stesso che diventa un vero e proprio *produttore di opportunità e di capacità*, e mette in condizioni la persona di sviluppare al massimo grado possibile le proprie potenzialità. Soprattutto promuovono lo sviluppo della motivazione, della progettualità, della percezione di autoefficacia, di autostima, in definitiva della percezione del valore della persona insieme alla fiducia crescente nei confronti delle proprie potenzialità, psichiche e corporee. In questo modo le studentesse o gli studenti con bisogni formativi speciali possono fare esercizio delle proprie risorse e accumulare graduali esperienze che ne orientano l'autodeterminazione e l'autonomia, e che in definitiva aprono davvero al progetto individuale di vita<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Il concetto di "funzionamento umano", di matrice aristotelica (diade attività-felicità), ha avuto una notevole influenza in molti studi di ambito sociologico, antropologico e psicopedagogico (Brofenbrenner, 1979; Vygotskij, 1978; Sen, 2000; Nussbaum, 2002) orientati allo sviluppo della cultura dello sviluppo del progetto individuale di vita. Negli ultimi decenni è stata avvertita la stessa influenza anche nell'ambito di proposte elaborate da organismi internazionali (WHO con la Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute; ONU con la *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*) e da istituzioni nazionali, in primis dal MIUR ministero dell'istruzione università ricerca, del ministero degli esteri, ministero del lavoro, della presidenza del consiglio dei ministri. Si vedano in particolare i decreti legislativi 66/2017, 96/2019 e il decreto interministeriale 182/2020).

<sup>13</sup> È di grande rilievo ricordare, a tale proposito, che nel marzo 2021 la Commissione europea ha

La consapevolezza dell'interrelazione degli elementi della triade citata in precedenza concorre a sradicare, nel quadro culturale e sociale, il ragionamento sbagliato in base al quale si tende a dedurre una incapacità da una impossibilità (Seguin, 1846). È infatti un ragionamento che fa di una persona impossibilitata a compiere un determinato atto, una persona incapace di compierlo: in realtà, come è sotto gli occhi di tutti, occorre rimuovere gli ostacoli e le barriere presenti nell'ambiente che impediscono lo sviluppo delle potenzialità in vere e proprie capacità. Quest'ultime possono invece affermarsi se sostenute da adeguati, opportuni e personalizzati facilitatori (*in primis* quelli tecnologici, ausili, strumenti compensativi, adattati, creati ad hoc ecc.): qui si coglie l'importanza dei principi, anche in ambito formativo, di adattabilità e adattamento e quello di accomodamento ragionevole sostenuto dall'ONU.

Riguardo il terzo elemento della triade, vale evidenziare la rilevanza del diritto alla partecipazione considerata l'*outcome* più importante dei processi inclusivi (educativi, formativi, abilitativi, riabilitativi, lavorativi, ecc.). La partecipazione, infatti, in un'ottica di uguaglianza, di non discriminazione e di dignità umana, rappresenta il bisogno della persona con bisogni formativi speciali di cogliere dal proprio ambiente di vita tutte le opportunità possibili, e di essere messa nella condizione di perseguire in libertà i propri obiettivi. In questo senso, si auspica la maturazione progressiva della cultura necessaria a considerare i diritti come traduzione in positivo dei bisogni di cittadinanza attiva.

Da una siffatta visuale, è possibile cogliere il senso profondo degli orientamenti del movimento internazionale *Niente su di noi, senza di noi*<sup>14</sup> vero e proprio manifesto dell'irrinunciabile protagonismo delle persone con disabilità che in un contesto di coprogettazione e di *digital fabrication*, possa essere in grado di promuoverne l'*empowerment* nei processi *bottom up* di decisioni e di scelte della propria vita.

---

adottato la *Strategia sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030*. La strategia si basa sui risultati della precedente *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020*, che ha spianato la strada verso un'Europa senza barriere e verso l'emancipazione delle persone con disabilità affinché possano godere dei loro diritti e partecipare pienamente alla società e all'economia. La nuova strategia prevede una serie ambiziosa di azioni e di iniziative prioritarie in vari settori e ha numerose priorità, tra cui: l'accessibilità: la possibilità di circolare e soggiornare liberamente, ma anche di partecipare al processo democratico; una qualità di vita dignitosa e la possibilità di vivere in autonomia, poiché si concentra in particolare sulla deistituzionalizzazione, sulla protezione sociale e sulla non discriminazione sul luogo di lavoro; la parità di partecipazione, in quanto mira a proteggere efficacemente le persone con disabilità da qualsiasi forma di discriminazione e violenza, a garantire pari opportunità e accesso per quanto riguarda la giustizia, l'istruzione, la cultura, lo sport e il turismo, ma anche parità di accesso a tutti i servizi sanitari; il ruolo dell'UE nel dare l'esempio; l'intenzione dell'UE di fare della strategia una realtà concreta; la promozione dei diritti delle persone con disabilità a livello mondiale.

<sup>14</sup> Ron Chandran-Dudley, primo presidente di DPI/*Disabled Peoples' International*, è stato il primo ad adottare a livello internazionale lo slogan *Niente su di noi senza di noi*. Aveva lottato tutta la vita, da quando all'età di diciotto anni, perse la vista, per far riconoscere la dignità della persona con disabilità. Fu insignito, insieme alla moglie, di un premio dalle Nazioni Unite per il suo sostegno all'inclusione delle persone con disabilità ed affermava che una persona è disabile solo a causa di un ambiente che lo disabilita.

In una rete collaborativa, l'università ha l'opportunità di diventare sempre più veicolo di cambiamento nel modo di pensare e progettare, e di creare inclusione coniugando ricerca, didattica e terza missione, e sviluppando cultura democratica a vantaggio della realtà sociale, civile e di comunità.

Sarà dunque molto importante riflettere su come il modello organizzativo, impiegato in epoca di emergenza sanitaria, per la predisposizione dei materiali didattici e della personalizzazione delle prove di valutazione possa rappresentare un vero e proprio *generatore di evidenze* (Hargreaves, 1997; 1999; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019) in grado di fornire informazioni e dati sulla presenza/assenza di barriere e facilitatori nell'ambiente, nonché di rilevare l'impatto di entrambi sulla partecipazione degli studenti con disabilità o DSA alla comunità universitaria.

Nell'ottica della cultura del miglioramento continuo, è nota, infatti, l'importanza di poter disporre di dati empirici che, con le opportune cautele metodologiche, consentano di monitorare la validità e l'efficacia inclusiva di aspetti organizzativi connessi alla didattica e alla valutazione. L'azione di monitoraggio, che sarà intrapresa, potrà fare tesoro di tutte le esperienze, comprese quelle che, pur realizzate forzatamente, sono da tenere tuttavia presenti per futuri scenari.

### *2.1 Accessibilità ai materiali didattici e personalizzazione degli esami: la relazione docente-studente*

Una delle tracce più visibili dello sviluppo incessantemente progressivo della tecnologia è il forte impulso dato ai principi di uguaglianza delle opportunità, di inclusione e giustizia sociale e di cittadinanza attiva. Nell'attuale fase emergenziale hanno infatti permesso di "accrescere sensibilmente le opportunità per le persone con disabilità o con DSA di avvalersi di strumenti compensativi, sia *hardware* che *software*, grazie all'evoluzione delle tecnologie assistive e delle TIC" (CNUD, 2014). Quest'ultime consentono per un verso di «acquisire sempre maggiore autonomia nello svolgimento delle proprie attività. In alcuni casi l'ausilio consente di fare ciò che altrimenti non si potrebbe fare, in altri migliora le prestazioni in termini di sicurezza, velocità ed efficacia» (*ibid.*); per l'altro rendono possibili buone prassi inclusive, più frequentemente di quanto si possa credere.

Tale duplice azione è fondamentale per una sempre maggiore qualificazione del diritto allo studio per gli studenti con bisogni formativi speciali e la correlata qualificazione dello sviluppo della comunità universitaria in direzione inclusiva: sviluppo che, mai esauribile, costituisce allo stesso tempo un traguardo e uno strumento strategico di sviluppo della qualità del sistema universitario, quando utopia e pragmatismo uniscono le forze. A livello della persona, l'ambito sviluppo aiuta a cambiare sia la realtà circostante sia la prospettiva individuale di affrontare i propri bisogni speciali.

In questa dimensione, tra le prime necessità avvertite a Roma Tre è stata

affrontata quella di differenziare i servizi ordinariamente offerti e di fornire indicazioni a tutti i docenti per corrispondere adeguatamente alle specifiche esigenze degli studenti con bisogni formativi speciali considerandone le implicazioni didattiche e valutative in termini di strumenti compensativi. Il punto di forza è stato riconosciuto nell'impiego delle tecnologie compensative e assistive che, allargando il ventaglio di quelle a disposizione, hanno offerto soluzioni innovative e personalizzate per le quali sono state messe in campo risorse umane con competenze specifiche. È importante sottolineare che tutto ciò si pone al servizio della relazione tra lo/a studente/ssa e il docente dell'insegnamento entro la quale è possibile mettere insieme le specifiche esigenze dell'uno/a e gli adattamenti possibili, dell'altro, in vista dell'esame<sup>15</sup>.

A tale riferimento, e a titolo puramente esemplificativo, si sintetizzano di seguito alcuni elementi organizzativi e misure personalizzate che sono stati oggetto, rispettivamente, di opportuni adattamenti nell'ambito didattico e di misure personalizzate in ambito valutativo, coerenti tra loro.

*In ambito didattico: Materiali di studio*

a) Per i testi prodotti in Word, in Power Point, in PDF, ecc. è opportuno:

a.1) utilizzare:

- le tipologie di caratteri 'senza grazie' (ad esempio, *Arial, Calibri, Helvetica, Tahoma, Verdana*, ecc.). Per gli studenti con DSA, ai caratteri senza grazie si aggiunge anche *Open Dyslexic* (scaricabile gratuitamente dal sito: <https://www.dafont.com/it/open-dyslexic.font>);
- la spaziatura tra le righe minima di 1.5;
- la dimensione dei caratteri di almeno 14;
- gli elenchi numerati per evidenziare la successione logica delle procedure e delle azioni da compiere;
- lo stile sottolineato solo per collegamenti ipertestuali;
- colori diversi per le righe delle tabelle;
- i formati Word, Power Point, Excel e di altri formati che sono modificabili per consentire agli studenti di intervenire, anche in maniera autonoma, direttamente sul testo per adattarne la grandezza dei caratteri, il contrasto dello schermo, la formattazione, i colori, ecc.

a.2) privilegiare:

- il testo allineato a sinistra;
- lo sfondo chiaro per accentuare il contrasto tra il testo e lo sfondo stesso;

<sup>15</sup> A tale scopo il Docente Referente individua la modalità all'interno del proprio Dipartimento per sollecitare ciascuno studente a mettersi in contatto con il docente a cui manifestare le proprie specifiche esigenze in tempo utile. Importante è anche promuovere un complessivo monitoraggio, nel rispetto della *privacy*, da parte delle figure e degli uffici coinvolti a seconda delle singole competenze.



- la struttura del testo articolata in titolo, sottotitoli, capitoli, paragrafi, ecc.;
  - l'uso del sommario;
  - la suddivisione del testo in parti brevi (*chunk*);
  - la presenza di sezioni di riepilogo dei concetti chiave.
- a.3) limitare:
- l'impiego dello stile maiuscolo, del grassetto e dei caratteri colorati alle esigenze del testo (titoli, parole chiave, enfasi, ecc.);
  - le immagini animate, gli sfondi sfumati e i testi scorrevoli.
- a.4) tenere presente che, per l'uso efficace della sintesi vocale da parte dello studente:
- il punto fermo va posto anche dopo i titoli dei capitoli, dei paragrafi e negli elenchi puntati, affinché la sintesi vocale faccia una breve pausa prima di continuare a leggere;
  - gli acronimi vanno scritti anche per esteso affinché la sintesi vocale possa leggere correttamente il significato degli acronimi stessi;
  - le tabelle non devono essere nidificate (tabelle dentro altre tabelle) per la leggibilità da parte della sintesi vocale;
  - le immagini vanno descritte con apposita didascalia che viene letta dalla sintesi vocale oppure vanno descritte con un 'testo alternativo' appositamente scritto ai fini della lettura automatica della sintesi vocale, secondo una determinata procedura di scrittura del 'testo alternativo' (Modifica testo alternativo);
  - le frecce, i bottoni e i link vanno spiegati con un apposito 'testo alternativo' che, come al punto precedente, espliciti i relativi significati per essere letti correttamente dalla sintesi vocale;
  - le scansioni dei testi cartacei esigono l'utilizzazione esclusiva del formato *Optical character recognition* (OCR). Non sono da utilizzare: foto dei testi, formato immagine (ad esempio, *Jpeg*, *Png*, *Gif*, *Tiff*, *Bmp*, ecc.), PDF provenienti dalla scansione dei documenti cartacei;
  - i file *Word* e *Microsoft PowerPoint* che si intende trasformare in PDF devono tenere conto di tutti gli accorgimenti sopra indicati (1-6) per divenire PDF accessibili.
- b) Per le video-lezioni e i materiali didattici visivi è opportuno tenere presente che:
- le video-lezioni in modalità sincrona e asincrona, in presenza di disabilità sensoriale visiva, sono fruibili come audio-lezioni. I materiali didattici visivi (ad esempio: slide, tabelle, grafici, immagini, ecc.) eventualmente utilizzati nel corso della video-lezione sono letti e/o descritti a voce dal docente durante la lezione stessa;
  - le video-lezioni in modalità sincrona, in caso di disabilità sensoriale uditiva, sono fruibili con l'intervento dell'interprete della Lingua Italiana dei Segni e/o mediante la lettura labiale;

- le video-lezioni in modalità asincrona sono fruibili con l'ausilio della sottotitolazione che viene inserita dopo la registrazione della video-lezione stessa effettuata dal docente. Con la piattaforma Teams, la video-lezione viene direttamente salvata su Stream (il servizio di gestione e condivisione video) e il docente avvia la sottotitolazione impostando il campo relativo alla lingua originale del video e cliccando sulla funzione 'Genera automaticamente file di sottotitoli in lingua originale'.
  - c) Per le audio-lezioni è opportuno tenere presente che:
    - le audio-lezioni, in genere preventivamente registrate, sono fruibili mediante il relativo testo scritto fornito dal docente e appositamente allegato a favore degli studenti sordi.
  - d) Per i prodotti multimediali è opportuno tenere presente che:
    - questa tipologia di materiali (collegamenti ipertestuali video/audio/testuali all'interno di slide, di un PDF, ecc.), che sono in genere forniti per lo studio e per l'approfondimento, dovrebbe poter essere utilizzata e gestita in modo autonomo dallo studente con disabilità e con DSA;
    - naturalmente i file audio, video o i testi all'interno dei prodotti multimediali devono essere già stati resi accessibili secondo gli accorgimenti sopra indicati (punti a, b, c).
  - e) Istruzioni fornite dal docente per lo svolgimento di attività online.
- In generale, le attività da svolgere on line sono accompagnate da istruzioni fornite dal docente per la cui stesura è necessario seguire quanto indicato al precedente punto a).

*In ambito valutativo: personalizzazione delle modalità di esame*

È opportuno tenere presente i seguenti punti di attenzione:

*a.1) Tipologia di prova e modalità di svolgimento dell'esame scritto o orale.*

Previo accordo con il docente dell'insegnamento, su motivata e tempestiva richiesta dello studente con disabilità o DSA, la prova può essere personalizzata e il docente può predisporre anche una seduta di simulazione rispetto all'organizzazione. È possibile sostenere l'esame mediante una prova in forma orale in luogo della forma scritta e viceversa, in presenza o a distanza (Decreto Rettorale Roma Tre n. 781/2020).

È noto che la difficoltà a sostenere l'esame in forma scritta per taluni studenti con disabilità o DSA può essere particolarmente rilevante nella modalità a distanza. Infatti, in tale modalità, oltre a superare eventuali problemi determinati dal non possesso del PC o dalla difficoltà del suo uso da remoto (assenza o lentezza di connessione Internet, PC non adeguato, scarsa competenza di utilizzo del PC, impossibilità di essere assistito dal tutor abituale, difficoltà di utilizzare i programmi di lettura dello schermo, ecc.), sarebbe necessario impiegare opportuni adattamenti, quali ad esempio caratteri 'senza grazie' e di

dimensione adeguata, opportuna spaziatura tra le righe di un testo, non uso della doppia negazione nelle frasi, ecc.

Nel caso di problemi rimasti irrisolti per sostenere l'esame in forma scritta a distanza, e sempre su richiesta motivata dello studente, (ad es. problemi di ansia e di emotività fuori controllo, che sono componenti del quadro diagnostico, oppure di problemi informatici o altro) è quindi da prendere in considerazione lo svolgimento dell'esame in forma orale a distanza o in presenza oppure in forma scritta in presenza. In quest'ultimo caso, è necessaria «l'individuazione delle condizioni tecnico-logistiche idonee allo svolgimento degli esami di profitto in forma scritta in presenza presso le sedi dell'Ateneo, nel rispetto delle misure di prevenzione e tutela della salute adottate dall'Ateneo stesso» (Nota Rettorale 72304/2020).

Nel caso di esame in forma orale a distanza, è da considerare l'opportunità di programmare il colloquio dello studente in fase iniziale o finale del gruppo di studenti previsti in una determinata fascia oraria del giorno dell'appello. Al riguardo, vale sottolineare che l'articolazione programmata dei colloqui, peraltro abitualmente posta in atto nel caso di numerosità elevata di studenti, qui risponde in particolare anche alla necessità di evitare forme di ansia e di emotività.

In ogni caso può essere adottata l'accortezza di limitare il numero degli studenti contemporaneamente presenti in piattaforma per mettere maggiormente a proprio agio lo studente con disabilità o DSA con problemi emotivi nel momento in cui quest'ultimo sostiene l'esame.

#### *a.2) Impiego della misura dispensativa "tempo aggiuntivo".*

Previo accordo e interazione tra docente e studente in relazione alla tipologia di prova, è da prevedere l'impiego del 'tempo aggiuntivo'<sup>16</sup> nella misura consentita dalle norme vigenti (fino ad un massimo del 30% per gli studenti con DSA e del 50% per gli studenti con disabilità) nelle prove sia in forma orale sia in forma scritta, in presenza o a distanza. Per l'esame scritto *computer-based*, ciò è consentito mediante la taratura personalizzata della durata dell'esame, ovvero del tempo di risposta impostato dal docente. Per l'esame orale il tempo aggiuntivo può essere impiegato ove necessario. Il docente provvederà ad informare i membri della commissione del tempo aggiuntivo affinché non se ne faccia riferimento in sede di esame per motivi di *privacy* e di cura dello stato emotivo dello studente.

#### *b) Impiego degli strumenti compensativi.*

Gli strumenti compensativi (sintesi vocale, mappe concettuali, formulari, schemi, barra braille, screen reader, calcolatrice, ecc.)<sup>17</sup> possono essere utilizzati durante l'esame orale o scritto, in presenza o a distanza, naturalmente in modo

---

<sup>16</sup> Si veda: <http://www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa/>.

<sup>17</sup> *Ibid.*

corretto (ad esempio, le mappe concettuali fanno da guida allo studente nel corso dell'esame). Gli strumenti di cui lo studente necessita devono essere comunicati e condivisi con il docente dell'insegnamento in tempo utile, precedente, la data di esame. Il docente, anche in questo caso, provvederà ad informare i membri della commissione dell'impiego di tali strumenti senza farvi riferimento in sede di esame per motivi di *privacy* e di cura dello stato emotivo dello studente.

Nel caso di impiego di uno strumento compensativo che non vada inviato al docente (ad esempio, sintesi vocale, *screen reader*, barra braille, calcolatrice), quest'ultimo deve averne ricevuta apposita informazione agli stessi fini di cui sopra. Il docente deve essere altresì informato di abituali ausili eventualmente utilizzati dallo studente con disabilità sensoriale o psicofisica (ad esempio, protesi per l'udito). Il docente provvederà sempre ad informare i membri della commissione.

*c) Garanzia del rispetto della privacy dello studente/della studentessa.*

Per il rispetto del diritto alla *privacy*, l'identificazione da parte del docente avviene mediante la piattaforma GOMP su cui lo studente/la studentessa avrà precedentemente inserito il proprio documento di identità. Per l'esercizio di tale diritto è inoltre opportuno:

- concordare con lo studente, che manifesta specifiche esigenze, l'organizzazione temporale del colloquio nell'ambito dell'appello (all'inizio o verso il termine di esso), come suggerito in precedenza e tenuto conto anche dello stato emotivo di cui al successivo punto e);
- non fare riferimento alla condizione di disabilità o di DSA dello studente;
- non fare riferimento all'uso di eventuali strumenti compensativi, misure dispensative e ausili abituali poiché il docente dell'insegnamento ne è già a conoscenza e ne ha informata la Commissione;
- prevenire in ogni modo situazioni che possano essere percepite come discriminatorie da parte dello studente.

*d) Considerazione dell'importanza di un clima adeguato allo stato emotivo determinato dalla condizione di disabilità o di DSA.*

Poiché la condizione di disabilità e di DSA richiede attenzioni anche nei confronti del clima in cui si svolge l'esame, è opportuno tenerne conto sia nell'organizzazione della giornata di esami sia nella conduzione/gestione, in particolare se a distanza, dell'esame stesso, come suggerito in precedenza.

*f) Mediazione dell'interprete della Lingua Italiana dei Segni/LIS con gli studenti sordi segnanti e sordi oralisti/segnanti e modalità di esame.*

In caso di esame orale a distanza, per gli studenti sordi segnanti si prevede la mediazione dell'interprete LIS/Lingua Italiana dei Segni in quanto sulla piattaforma Teams il docente può visualizzare contemporaneamente sia lo studente

sia l'interprete nelle varie interazioni. In caso di esame orale a distanza, anche per gli studenti sordi oralisti/segnanti con capacità di lettura labiale (in questo caso, di ciò che dice il docente) e capacità di risposta con la LIS è da prevedere la mediazione dell'interprete LIS. In caso di esame scritto, a distanza e in presenza, tali studenti non manifestano problemi. L'Ufficio di Ateneo mette in comunicazione lo studente con l'interprete LIS affinché il docente possa consentire la partecipazione dell'interprete all'esame.

*g) Modalità di esame orale e scritto per gli studenti sordi oralisti.*

In caso di esame orale a distanza, per gli studenti sordi oralisti con capacità di lettura labiale e capacità di risposta verbale si prevede il consueto colloquio senza alcuna mediazione, come nell'esame in presenza. In caso di esame scritto, a distanza e in presenza, tali studenti non manifestano problemi. Invece per gli studenti sordi oralisti con capacità di lettura labiale ma in assenza della capacità di risposta verbale a causa di difficoltà di linguaggio (sopravvenute in itinere) e in assenza anche della conoscenza della LIS, è da prevedere l'esame solo in forma scritta, a distanza o in presenza.

*g) Presenza agli esami del borsista/tutor dello studente.*

Nel corso dell'esame orale a distanza, il borsista-tutor dello studente con disabilità o con DSA può assistere all'esame da remoto su richiesta motivata di quest'ultimo e concordata con il docente. Tale partecipazione è consentita dal docente dell'insegnamento che permetterà, di conseguenza, al borsista-tutor di iscriversi su Teams. Ciò significa che lo studente quando scrive via mail al docente dell'insegnamento, mettendo in copia il Docente Referente del proprio Dipartimento, l'Ufficio Studenti con disabilità e DSA e il Servizio tutorato per studenti con DSA, fornisce anche il nominativo del borsista-tutor e il relativo indirizzo mail. In caso di esame scritto a distanza, la partecipazione del borsista/tutor non è prevista. In caso di esame scritto in presenza, la partecipazione del borsista-tutor è possibile su motivata richiesta che lo studente rivolge al docente, mettendo in copia le figure citate in precedenza. In quest'ultimo caso, è necessaria "l'individuazione delle condizioni tecnico-logistiche idonee allo svolgimento degli esami di profitto in forma scritta in presenza presso le sedi dell'Ateneo, nel rispetto delle misure di prevenzione e tutela della salute adottate dall'Ateneo stesso" (Nota Rettorale prot. 72304 del 25 maggio 2020).

## Bibliografia

- AGENZIA NAZIONALE DI VALUTAZIONE DEL SISTEMA DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA-ANVUR (2015). *La valutazione della terza missione nelle università italiane Manuale per la valutazione*.
- BROFFENBRENNER, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- BRUNER, J. (1990). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando editore.
- CALVANI A., CHIAPPETTA CAJOLA L. (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SAPIE Scientifica. [www.sapie.it](http://www.sapie.it)
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY -CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (2011). *Universal Design for Learning guidelines (version 2.0)*. Wakefield, MA
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2008). *Didattica per l'integrazione, Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'inclusione*. Roma: Anicia
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando editore, 9-124.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. Roma: Anicia.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2019). Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo. In Larocca C. e Margottini M. (a cura di) *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., TRAVERSETTI M. (2016). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe. In M. Morcellini (a cura di) *Una cultura per la società dell'informazione*. Roma: Sapienza Università Editrice, 143-145.
- COMMISSIONE EUROPEA (2020). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Paris: Unesco.
- CONFERENZA NAZIONALE UNIVERSITARIA DELEGATI PER LA DISABILITÀ-CNUDD (2014). *Linee guida*. [www.cnudd.it](http://www.cnudd.it).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- DECRETO LEGISLATIVO 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- DECRETO RETTORALE ROMA TRE n. 781, 5 maggio 2020, prot. n. 72238.
- DEWEY, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DIRETTIVA (UE) 2019/882 del Parlamento europeo e del Consiglio del 17 aprile 2019 sui requisiti di accessibilità dei prodotti e dei servizi.

- HARGREAVES D. (1997). *In defence of evidence-based teaching*. In *British Educational Research Journal*, (23) 4, pp. 405-419.
- HARGREAVES D. (1999). *Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future*. *Cambridge Journal of Education*, (29) 2, pp. 405-419.
- NOTA RETTORALE ROMA TRE, 25 maggio 2020, prot. 72304. *Modalità di svolgimento degli esami di profitto e degli esami finali fino al ripristino della situazione di normale attività accademica a seguito dell'emergenza sanitaria*.
- NUSSBAUM, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE-ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE-UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*. Paris: Unesco.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE-UNESCO-UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- PIAGET, J., (1950). *La psicologia dell'intelligenza*. Londra: Routledge
- PLATONE, Lettera VII, *Introduzione, traduzione e commento* di F. Forcignanò (2020), Roma: Carocci.
- SEN, A.K. (2000). *La ricchezza della ragione: denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- TRENTIN, G. (2017). *Connettività, Spazi Ibridi e Always-on Education*. *Rivista AEIT*, 5(6), 14-21.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- VYGOTSKJI, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*, Harvard.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*, <http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1>.

# Lo spazio-tempo formativo tra distanza e presenza: risultati di ricerca e spunti di riflessione

*Giuseppe Ritella*

## 1. Introduzione

Le sfide poste dalla pandemia da Covid-19 ai sistemi educativi si inseriscono in un'epoca di accelerazione e di incertezza caratterizzata da problemi di crescente complessità. Un aspetto cruciale dei cambiamenti in atto è legato alla diffusione pervasiva della tecnologia digitale che testimonia la forte interdipendenza tra innovazione tecnologica ed innovazione sociale. Infatti, la tecnologia sembra co-evolvere con le pratiche sociali che la utilizzano (Tuomi, 2002). Tale co-evoluzione di tecnologie ed innovazioni sociali si sta affermando in varie forme nella società contemporanea. Esempi in questo senso si trovano nell'evoluzione della modellazione in 3d in ambito professionale che è stata recentemente associata ad innovazioni nei processi collaborativi e di problem solving (Paavola & Miettinen, 2019) e nella co-evoluzione tra le tecnologie di fabbricazione digitale (come le stampanti 3d) ed il movimento sociale dei «maker» e dei «FabLab» (Dougherty, 2012).

Per oltre vent'anni, le istituzioni educative hanno compiuto diversi sforzi nel tentativo di fare un «buon uso» (Henderson, Selwyn, Finger, & Aston, 2015) della tecnologia digitale, ma con le dovute eccezioni la maggior parte delle istituzioni scolastiche non ha trasformato in modo significativo le pratiche di insegnamento dominanti, ancorate a modelli tradizionali che non prevedono un'effettiva integrazione della tecnologia digitale (Hakkarainen, 2009; Ritella & Hakkarainen, 2012). In questo contesto storico, la percezione di molti studenti è che il sistema educativo non li prepari adeguatamente per la vita professionale (Hauschildt et al., 2018), la quale richiede sempre di più lo sviluppo di competenze legate all'innovazione, alla creatività ed alla collaborazione anche attraverso l'utilizzo appropriato di strumenti tecnologici (Egan et al., 2017; Scardamalia & Bereiter, 1999).

Con la chiusura della scuola e l'imposizione della didattica a distanza (DaD) – e in un secondo momento della Didattica Digitale Integrata (DDI) – molti insegnanti si sono affrettati a ricercare gli strumenti giusti per videoregistrare le lezioni, assegnare compiti e verificare lo studio individuale, spesso senza una adeguata progettazione delle attività educative online (Ritella & Sansone, 2020). Tuttavia, data l'interdipendenza tra dimensione tecnologica e dimensione sociale su citata, l'integrazione della tecnologia (sia a distanza che in presenza) può diventare proficua per l'apprendimento solo a seguito di una



ponderata ri-progettazione e trasformazione delle pratiche sociali di costruzione, gestione e condivisione della conoscenza (Hakkarainen, 2009).

Un aspetto essenziale di tale trasformazione delle pratiche formative è il ripensamento dello spazio-tempo formativo (Ritella & Hakkarainen, 2012). Come già sostenuto da Refrigeri (2006), la DaD comporta cambiamenti in fattori essenziali del processo educativo, inclusa la trasformazione dello spazio-tempo. In questo contributo si intende, dunque, partire da risultati di ricerca per proporre una riflessione sul ripensamento dello spazio-tempo formativo che caratterizza l'educazione contemporanea, il quale si è ulteriormente trasformato con la didattica di emergenza.

## 2. La rilevanza dello spazio-tempo per l'educazione e l'apprendimento

Già da tempo Foucault (1975) ha evidenziato l'importanza dell'organizzazione spazio-temporale delle attività didattiche. In particolare, l'autore si concentra sull'introduzione dello «spazio seriale» (ovvero lo spazio tipico ancora oggi delle classi scolastiche che assegna posti individuali agli studenti) e sulle trasformazioni che l'organizzazione spazio-temporale comporta per il sistema educativo. Se in precedenza ogni allievo lavorava pochi minuti con il maestro mentre gli altri restavano in attesa, l'introduzione dello spazio seriale «rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare.» (Foucault, 1975, p. 155) Nel periodo pre-pandemico alcune istituzioni scolastiche hanno avviato innovazioni rilevanti per la trasformazione degli spazi scolastici. Ad esempio, sono state riprogettate le aule fisiche della scuola, sono stati creati makerspaces e atelier digitali (Kajama & Kumpulainen, 2019), o sono state introdotte aule virtuali (Palloff & Pratt, 2013). Ma l'organizzazione della gran parte delle scuole ed università non ha subito variazioni significative restando ancorata alla didattica tradizionalmente intesa.

Nel contesto attuale, l'organizzazione consueta dello spazio-tempo formativo è messa in discussione per le diverse condizioni storiche e sociali contemporanee, incluse quelle emerse con la pandemia, e per l'introduzione estemporanea di molteplici spazi virtuali adottati per la didattica di emergenza. Infatti, nella DaD, come molti docenti hanno esperito, è difficile e spesso disfunzionale cercare di preservare quella «economia dei tempi dell'apprendimento» che per lungo tempo ha dominato le attività didattiche in classe. Di conseguenza si sono compiuti degli adattamenti, spesso improvvisati e semplicistici, come la riduzione della durata delle ore scolastiche. Nel seguito di questo contributo, si propongono spunti sia teorici che empirici volti a promuovere un ripensamento sistematico dell'organizzazione spazio-temporale della pratica educativa attraverso la DaD e la DDI attraverso la progettazione di attività didattiche mediate dalla tecnologia.

### 3. Presenza, agentività e partecipazione nello spazio-tempo formativo ibrido

Un filone di ricerca rilevante per la tematica qui affrontata è quello sul cosiddetto «senso di presenza», definito come «la sensazione di essere situato in un mondo esterno percepito intorno alla persona, sia in caso di presenza mediata che non mediata» (Waterworth et al., 2010). Questo aspetto è molto importante perché può avere un impatto sia sui livelli di partecipazione che sui risultati di apprendimento. Infatti, in una recente ricerca volta a valutare l'efficacia della realtà virtuale per lo sviluppo di abilità procedurali si è rilevato che il senso di presenza era associato a un migliore livello di apprendimento sia nel caso di attività formative mediate da strumenti di realtà virtuale che in assenza di tali strumenti (Grassini et al., 2020).

Il senso di presenza nel caso di attività didattiche mediate dalla tecnologia (soprattutto nel caso della DDI) può essere molto complesso da gestire, poiché i confini tra diversi spazi virtuali e fisici sono spesso sfumati: anche se fisicamente seduto sul divano nel suo appartamento, uno studente può essere «presente» in molteplici spazi virtuali come una chat con un il vicino di casa, un gioco online con amici da altre parti della città o un video prodotto da coetanei in un altro continente. Un elemento da considerare quando si esamina il senso di presenza è la percezione delle proprie azioni. Infatti, alcuni autori sostengono che esso fornisca un feedback sullo status dell'attività intrapresa (Riva, 2009). Dunque, il senso di presenza sembra essere connesso all'ambiente virtuale o fisico in cui si percepiscono i risultati delle proprie azioni. In altre parole, sembra che uno studente – così come un docente – tenda a percepirsi «presente» in quegli spazi virtuali o fisici in cui percepisce che le proprie azioni hanno luogo e producono dei risultati riconoscibili. Dunque, avvertire il senso di presenza rispetto allo spazio-tempo in cui sono condotte le attività didattiche – sia esso fisico o virtuale – sembra essere legato a doppio filo alla partecipazione attiva degli studenti ed al feedback ricevuto in quel contesto specifico. Ad esempio, uno studente che scrive un messaggio in una chat, vedendo comparire il proprio messaggio e ricevendone una risposta da parte del docente o dei pari potrà provare la sensazione di essere «presente» nello spazio-tempo virtuale in cui si svolge quella chat.

La trattazione qui condotta non si intende sminuire le differenze tra attività in presenza (fisica) ed attività a distanza, ognuna delle quali può svolgere funzioni diverse nel processo di apprendimento che idealmente andrebbero integrate, come proposto dai sostenitori del Blended Learning (Ligorio & Sansone, 2009). Si intende, invece, sottolineare che sia nel caso della didattica in presenza che della DaD e nella DDI, la partecipazione attiva degli studenti ed il feedback tempestivo che essi ricevono sulle azioni da loro svolte, siano aspetti cruciali da considerare nella progettazione ed implementazione delle attività didattiche. In modo provocatorio, si potrebbe concludere che un insegnante interessato alla «presenza» (fisica e/o virtuale) degli studenti alle attività didattiche, debba in primis preoccuparsi di prevedere un ruolo attivo per gli studenti

e pianificare un sistema di feedback costante, attraverso valutazioni formative del docente e/o l'interazione tra gli studenti. Il problema che si pone in fase di progettazione, dunque, è di considerare che la partecipazione degli studenti nello spazio-tempo virtuale della DaD o in quello ibrido della DDI avviene con modalità diverse rispetto a quelle abituali nell'aula fisica, richiedendo la riprogettazione e trasformazione delle attività didattiche piuttosto che il loro semplice *spostamento* dallo spazio-tempo fisico a quello virtuale. Ciò che resta invariato è che la «presenza» degli studenti è legata alla loro partecipazione attiva ed al feedback che ricevono dal contesto in cui si svolgono le attività didattiche. Si sottolinea che la tecnologia rende possibile un ampio spettro di modalità di partecipazione e mette a disposizione molteplici strumenti di feedback anche automatizzato che possono contribuire al miglioramento della didattica (Yang et al., 2019). Per i docenti la sfida è di comprendere quali strumenti e modalità di partecipazione siano appropriati per il raggiungimento dei propri obiettivi didattici. A tal fine, è cruciale la competenza digitale dei docenti, soprattutto in termini di conoscenza degli strumenti e di capacità di gestione delle modalità di interazione che essi supportano, le quali sono radicalmente diverse rispetto a quelle non mediate dalla tecnologia. Anche se la DDI può rendere la gestione di questi aspetti più complessa, in quanto richiede di bilanciare e gestire contemporaneamente diverse tipologie di «presenza», il principio è ugualmente valido a patto che venga considerata l'interdipendenza tra il mondo fisico e quello digitale. Infatti, da una parte le tecnologie digitali possono cambiare l'esperienza dello spazio fisico, dall'altro le proprietà dello spazio fisico possono avere implicazioni importanti sulle modalità di utilizzo delle tecnologie (Goodyear et al., 2017).

Un aspetto ulteriore su cui alcune ricerche si sono concentrate in questo ambito è la percezione che gli studenti hanno dei luoghi in cui apprendono. Infatti, oltre ad avere la sensazione di essere più o meno «presente» nell'aula fisica e/o virtuale, ogni studente può percepire la stessa aula in modi qualitativamente diversi. La letteratura dimostra che le percezioni degli studenti hanno un forte impatto sul processo e sui risultati degli apprendimenti (Schneider and Preckel, 2017). Una ricerca di Ryan (2011) che si focalizza sul tema della partecipazione civica degli studenti in relazione alla loro percezione dello spazio-tempo dell'università, permette di chiarire questo punto. Da questa ricerca si evince che nel contesto in cui sono stati raccolti i dati l'ambiente universitario non fosse percepito dagli studenti come un luogo di partecipazione, ma come un'azienda «distante» che presta un servizio per il quale lo studente paga, ottiene un certificato di laurea e se ne allontana. Questa percezione sembra essere connessa ad una scarsa presenza degli studenti all'interno del campus ed alla dissociazione tra la vita universitaria e gli altri ambiti di vita degli studenti, incluso anche l'impegno civico, la vita sociale ed il lavoro.

Al contrario, molta ricerca indica che proprio la connessione tra le esperienze di apprendimento che gli studenti fanno nelle istituzioni educative e gli altri loro ambiti di vita sia vitale per processi di apprendimento significativi (Erstad

& Silseth, 2019). Questo filone di ricerca pone dunque un altro tema di riflessione per gli insegnanti impegnati nella DaD e DDI, ovvero quello relativo alle attività didattiche e alle modalità di organizzazione degli insegnamenti che possono facilitare la percezione dell'aula virtuale (così come dell'aula fisica e, più in generale, della scuola o università) come un luogo di partecipazione significativa e non isolata dalle altre sfere di vita degli studenti. Alcuni approcci come quello del Connected Learning (Ito et al., 2013) propongono principi fondati su dati di ricerca in linea con quanto qui proposto e potenzialmente utili a questo scopo. Ad esempio, si sottolinea l'importanza di tener conto degli interessi degli studenti e della promozione del supporto tra pari nella progettazione delle attività, essendo questi elementi fondanti del processo di apprendimento.

#### 4. Progettazione e valutazione dell'insegnamento online ed offline

La progettazione didattica, in un contesto caratterizzato dal bisogno di innovazione e trasformazione delle pratiche di insegnamento come quello attuale, diviene un aspetto cruciale per un efficace utilizzo della tecnologia sia in presenza che a distanza. Se in molti casi la pandemia ha innescato processi di sperimentazione ed improvvisazione spesso condotti in isolamento da parte di singoli insegnanti, la letteratura dimostra come la generazione sinergie tra ricerca e didattica permette un arricchimento sostanziale dell'offerta formativa. Il riferimento qui è ad approcci come il design-based research (Barab & Squire, 2004) e il participatory design (Bang & Vossoughi, 2016), i quali hanno come elemento costitutivo la co-progettazione di attività didattiche innovative e la loro rifinitura iterativa sulla base di dati di ricerca. Questi approcci permettono di creare sinergie tra ricerca e didattica e di supportare i docenti anche nella riprogettazione della didattica per la DaD e nella DDI. Dato che la situazione attuale in alcuni contesti ha anche alimentato il divario digitale (Selva, 2020) ed esacerbato le disuguaglianze in termini di accesso all'educazione, particolare rilievo assume la prospettiva del cosiddetto «social design experiment» (Gutierrez & Jurow, 2016) che pone particolare enfasi sugli aspetti di giustizia sociale e di inclusione nel processo di progettazione delle attività didattiche.

Si ritiene che anche una riflessione sugli approcci utilizzati per rilevare le percezioni degli studenti alla fine di un'esperienza formativa sia pertinente a questo punto. Uno studio di Ghislandi et al. (2020) ha esaminato qualitativamente i testi prodotti dagli studenti al termine di un corso di matrice socio-costruttivista, individuando le opinioni degli studenti circa la qualità dell'insegnamento. Questo studio ha rilevato come l'analisi qualitativa condotta abbia permesso di identificare le valutazioni degli studenti rispetto ad aspetti caratterizzanti del corso costruttivista, le quali solitamente restano invisibili nelle risposte degli studenti ai questionari somministrati a fine corso. In un momento in cui la trasformazione delle pratiche di insegnamento e l'innovazione didattica sono cruciali per rispondere alle sfide affrontate dal sistema

educativo, questa ricerca suggerisce di arricchire anche la gamma di metodologie utilizzate per rilevare la qualità percepita degli insegnamenti, anche tenendo conto della diversità e ricchezza degli approcci adottati. Ciò può permettere di restituire un quadro articolato del panorama formativo e promuovere pratiche di innovazione didattica i cui elementi caratterizzanti non sempre sono oggetto di rilevazione attraverso le metodologie di valutazione attualmente utilizzate.

Infine, un aspetto importante e spesso non considerato quando si esamina l'efficacia delle pratiche di apprendimento innovative è quello degli effetti di lungo termine degli insegnamenti. Una recente ricerca (Ritella et al., 2020) ha mostrato che anche un singolo corso universitario può avere effetti a lungo termine (perfino a distanza di 13 anni dalla fruizione del corso stesso). Il corso analizzato è un corso blended di «Psicologia dell'elearning» tenuto presso l'università di Bari. Il corso è fondato sull'approccio della Partecipazione Costruttiva e Collaborativa (CCP) (Ligorio & Sansone, 2009) ed offre un ricco ventaglio di attività individuali e collaborative sia online che offline. I risultati della ricerca condotta mostrano che anche dopo molti anni gli studenti ricordano il corso in modo vivido, e soprattutto che oltre il 60% degli studenti ha riutilizzato le competenze apprese attraverso questo corso in altri contesti di vita o di lavoro. Ricerche di questo tipo sugli effetti di lungo termine delle innovazioni didattiche sperimentate in DaD e in DDI possono supportare ulteriormente lo sviluppo di nuove pratiche di insegnamento ed apprendimento efficaci supportate dalla tecnologia.

## Conclusioni

In questo contributo si propone, in accordo con molti autori, che la sfida della didattica di emergenza e post-emergenza non è trasferire online insegnamenti esistenti dall'aula fisica all'aula virtuale o all'aula mista, ma di capire come si possono orchestrare attività formative online e/o offline. Nei momenti di incertezza e cambiamento come quello attuale si rende necessario un ripensamento di aspetti fondamentali dell'esperienza come anche dell'agire educativo, in primis lo spazio ed il tempo (Holquist, 1982). Le ricerche presentate e discusse sopra offrono spunti sia teorici che pratici per operare un ripensamento dello spazio-tempo formativo ed una rimodulazione delle attività formative che consideri le caratteristiche della tecnologia ed i vincoli che caratterizzano il contesto storico e sociale. Si è discusso brevemente anche il tema della progettazione didattica e delle valutazioni degli studenti sugli insegnamenti innovativi, proponendo un approccio che possa facilitare la gestione dello spazio-tempo formativo che risulta profondamente trasformato quando si implementano attività di DaD e DDI.

## Bibliografia

- BANG, M., & VOSSOUGH, S. (2016). Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making.
- BARAB, S., & SQUIRE, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- DOUGHERTY, D. (2012). The maker movement. *Innovations: Technology, governance, globalization*, 7(3), 11-14.
- EGAN, A., MAGUIRE, R., CHRISTOPHERS, L., & ROONEY, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of educational research*, 82, 21-27.
- ERSTAD, O. & SILSETH, K. (2019) Futuremaking and digital engagement: From everyday interests to educational trajectories. *Mind, Culture & Activity*.
- FOUCAULT, M. (1975). Discipline and punish. (*Sheridan A., trans.*) Paris, FR, Gallimard.
- GHISLANDI, P., RAFFAGHELLI, J., SANGRÀ, A., & RITELLA, G. (2020). The Street Lamp Paradox: Analysing Students' Evaluation of Teaching through Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*.
- GOODYEAR, P., CARVALHO L., HOGDSON, V. & DE LAAT, M. (2017) Conclusion – Place-based spaces for networked learning. In Carvalho L., Goodyear, P. & de Laat, M. (Eds.), *Place-based spaces for networked learning* (Chapter 17, pp. 242-260). Oxon: Routledge.
- GRASSINI, S., LAUMANN, K., & SKOGSTAD, M.R. (2020). The use of virtual reality alone does not promote training performance (but sense of presence does). *Frontiers in Psychology*, 11.
- GUTIÉRREZ, K.D., & JUROW, A.S. (2016). Social design experiments: Toward equity by design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 565-598.
- HAKKARAINEN, K. (2009). A knowledge-practice perspective on technology-mediated learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(2), 213-231.
- HAUSCHILDT, K., GWOSC, C., & VÖGTLE, E.M. (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VI 2016-2018; Synopsis of Indicators.
- HENDERSON, M., SELWYN, N., FINGER, G., & ASTON, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308-319.
- ITO, M., GUTIÉRREZ, K., LIVINGSTONE, S., PENUEL, B., RHODES, J., SALÉN, K., ... & WATKINS, S.C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.

- KAJAMAA, A., & KUMPULAINEN, K. (2019). Agency in the making: analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266-281.
- LIGORIO, M.B., & SANSONE, N. (2009). Structure of a blended university course: Applying constructivist principles to blended teaching. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 216-230). Igi Global.
- PAAVOLA, S., & MIETTINEN, R. (2019). Dynamics of design collaboration: BIM models as intermediary digital objects. *Computer supported cooperative work (Cscw)*, 28(1), 1-23.
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. (2013). *Lessons from the Virtual Classroom* (2nd Ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- REFRIGERI, G. (2006). Space, Time, and Process. In *Teaching in the Knowledge Society: New Skills and Instruments for Teachers* (pp. 1-14). IGI Global.
- RITELLA, G., DI MASO, R., MCLAY, K., ANNESE, S., & LIGORIO, M.B. (2020). Remembering, reflecting, reframing: Examining students' long-term perceptions of an innovative model for university teaching. *Frontiers in psychology*, 11, 565.
- RITELLA, G., & HAKKARAINEN, K. (2012). Instrumental genesis in technology-mediated learning: From double stimulation to expansive knowledge practices. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(2), 239-258.
- RITELLA, G., & SANSONE, N. (2020). Covid-19: Turning a huge challenge into an opportunity. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 15(1), 5-11.
- RIVA, G. (2009). Is presence a technology issue? Some insights from cognitive sciences. *Virtual reality*, 13(3), 159-169.
- RYAN, M. (2011). Productions of space: Civic participation of young people at university. *British Educational Research Journal*, 37(6), 1015-1031.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*, 274-289.
- SCHNEIDER, M., & PRECKEL, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565.
- SELVA, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 463-483.
- TUOMI, I. (2002). *Networks of innovation: Change and meaning in the age of the Internet*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- YANG, N., GHISLANDI, P., RAFFAGHELLI, J., & RITELLA, G. (2019). Data-Driven Modeling of Engagement Analytics for Quality Blended Learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(3), 211-225.
- WATERWORTH, J.A., WATERWORTH, E.L., MANTOVANI, F., & RIVA, G. (2010). On feeling (the) present. *Journal of Consciousness Studies*, 17(1-2), 167-188.

# Il ruolo dell'azione didattica al tempo del Covid-19

Mariolina Ciarnella

## 1. Presentazione IRASE Nazionale

La corsa affannosa per portare in rete i circa 8,4 milioni di studenti italiani – secondo i dati forniti dal MIUR per quanto riguarda l'a.s. 2018/2019 –, la digitalizzazione dei docenti, degli studenti e dei genitori (!), tutto questo è servito da acceleratore di idee e progetti chiusi nei cassetti del Ministero ormai da troppi anni.

Fare scuola non è un meccanico apprendimento di nuove nozioni, non vuol dire utilizzare un 'motore di ricerca', non è guardare uno schermo freddo. La scuola è innanzitutto socialità, è apprendimento verticale (rapporto docente-allievo), è scambio tra pari (*peer education*), è formazione di una coscienza civile ed etica, è crescita culturale e sociale.

L'indagine proposta dalla Prof.ssa Stefania Nirchi, direttrice della rivista "QTimes – *Journal of Education, Technology and Social Studies*" e alla quale hanno collaborato: la Fondazione Università degli Studi di Roma TrE – Education e IRASE Nazionale – *Istituto per la Ricerca Accademica, Sociale ed Educativa*, di cui oggi si presentano i risultati, intende offrire sia un quadro sull'impatto che il ricorso alle nuove tecnologie ha determinato sugli apprendimenti, sulla socializzazione, sull'autonomia operativa del sistema-scuola sia una riflessione per cercare soluzioni di lunga durata, partendo proprio dalle limitazioni offerte dalla crisi pandemica.

Con la nota prot. 388 del 17 marzo 2020, il MIUR chiarisce cosa si intende per DaD, le questioni relative alla privacy, la nuova progettazione delle attività scolastiche, l'attenzione agli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali e la valutazione delle attività didattiche a distanza. Nella nota si afferma che:

*“La didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati: da un lato, sta servendo a mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattendo il rischio di isolamento e di demotivazione. Dall'altro lato, è essenziale per non interrompere il percorso di apprendimento [...]. Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una*



*classe, si tratta pur sempre di dare vita a un 'ambiente di apprendimento', per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta*<sup>1</sup>.

L'emergenza sanitaria che ha accompagnato tutto il Duemilaventi, proseguendo anche nel corso di questo Duemilaventuno ha velocizzato, irrimediabilmente, il processo di digitalizzazione della scuola italiana, avviato ormai da anni, anche se con uno sviluppo lento e farraginoso. Nonostante i continui progressi tecnologici (connessi anche allo sviluppo della rete internet), la loro diffusione, all'interno delle scuole italiane, quali ausili a supporto della didattica canonica, ha sempre incontrato molteplici difficoltà di natura strutturale e culturale<sup>2</sup>.

La configurazione del sistema scolastico, che emerge da questa seconda fase della crisi pandemica, ci invita a rileggere con attenzione i modelli educativi e pedagogici *liquidati*, oggi, con una 'semplice' trasmissione del sapere attraverso un pc o un tablet. Senza dimenticare che le misure adottate per contrastare la diffusione del virus hanno inevitabilmente obbligato a un distanziamento sociale che potrebbe portare a vedere l'altro da sé come potenziale vettore di malattie.

Nel fare didattica a distanza vengono inevitabilmente modificati alcuni dei valori fondanti della scuola, quali: il rapporto docente/discente, il canale di comunicazione tra emittente e ricevente, il rapporto tra le istituzioni scolastiche e le famiglie, oltre alle metodologie didattiche utilizzate nella 'classica' lezione frontale (basti pensare alla 'classe capovolta').

Nell'analizzare quelle che sono le debolezze connesse alla DaD, occorre comprendere quali possono essere superate grazie all'utilizzo di nuove metodologie didattiche come, ad esempio, il ripensamento dei tempi di ogni lezione e quali non possono avere una soluzione soddisfacente nell'immediato.

Le istituzioni scolastiche si sono trovate, da una parte, nella condizione di accompagnare i ragazzi nell'eccezionalità della situazione emergenziale attraverso una modalità nuova, nel disperato tentativo di raggiungere studenti e famiglie con il supporto di piattaforme didattiche tutte da sperimentare, con competenze non sempre adeguate del personale scolastico e disposizioni normative che ampio spazio hanno lasciato alla libera interpretazione. Con la DaD il corpo docente, infatti, ha avuto un sovraccarico di lavoro, cancellando quella che è la linea sottile tra vita privata e vita lavorativa, a causa di continue riunioni

---

<sup>1</sup> Per ulteriori approfondimenti Cfr. <https://www.miur.gov.it/>

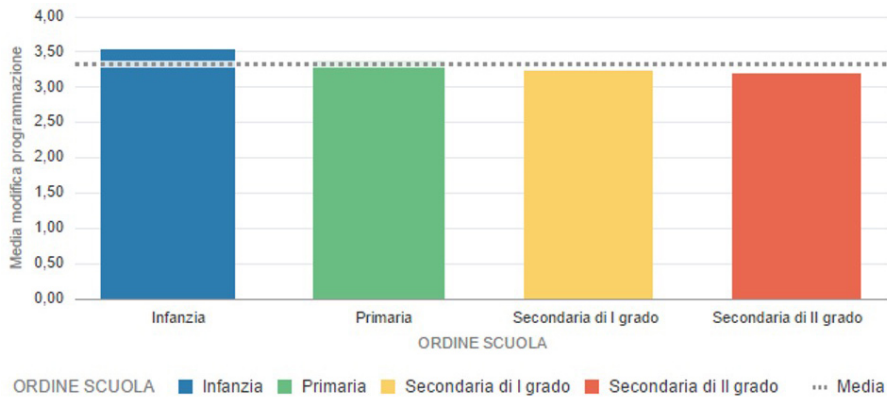
<sup>2</sup> A tal proposito, si veda il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) emanato dal MIUR nel 2015 per favorire, all'interno delle istituzioni scolastiche, le opportunità offerte dall'educazione digitale. *«Questo Piano ha valenza pluriennale e indirizza concretamente l'attività di tutta l'Amministrazione, con azioni già finanziate che saranno prese in carico dalle singole Direzioni del Ministero per l'attuazione; contribuisce a "catalizzare" l'impiego di più fonti di risorse a favore dell'innovazione digitale, a partire dalle risorse dei Fondi Strutturali Europei (PON Istruzione 2014-2020) e dai fondi della legge 107/2015 (La Buona Scuola)»*. <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>

di carattere didattico/organizzativo, innumerevoli messaggi e telefonate da parte di alunni e famiglie disorientate ecc.

Dall'altra parte troviamo studenti e famiglie la cui partecipazione a distanza è legata alla disponibilità di una strumentazione tecnologica adeguata, alla dimestichezza dell'utilizzo degli strumenti informatici, a una connessione internet stabile ecc. Senza dimenticare la difficoltà nella partecipazione alle attività da parte degli studenti più piccoli, in quanto minore è la loro autonomia; con la conseguente necessità di intervento da parte della famiglia e tutte le implicazioni del caso: genitori che possiedono un solo pc o tablet con il quale magari lavorano in *smart working*, famiglie con più figli da seguire nello svolgimento dei compiti assegnati a distanza e così via.

L'emergenza pandemica indubbiamente ha creato nuovi isolamenti, acuendo, purtroppo, quelli dei ragazzi più fragili. In molti casi, infatti, gli studenti in condizioni di svantaggio sono stati presi in carico esclusivamente dall'insegnante di sostegno, che ha dovuto riadattare tutto il materiale didattico e coordinarsi con i docenti curricolari senza la possibilità di costruire relazioni con gli alunni e i loro familiari. Un isolamento sociale difficile per ogni studente, ma drammatico per gli studenti diversabili che vedevano la scuola come un luogo d'inclusione e socializzazione, oltre che di apprendimento.

Tab. 1



Tab. 1

ORDINE SCUOLA	Obiettivi di apprendimento	Metodologie e strategie didattiche	Modalità e strumenti di valutazione	Modalità di relazione con gli studenti	Ore dedicate alla DAD rispetto alla didattica tradizionale	Media modifica programmazione ▼
Infanzia	3,08	3,59	3,49	3,75	3,75	3,53
Primaria	2,64	3,45	3,44	3,40	3,98	3,38
Secondaria di I grado	2,47	3,26	3,29	3,26	3,90	3,23
Secondaria di II grado	2,52	3,21	3,27	3,20	3,79	3,20
Totale complessivo	2,68	3,38	3,37	3,40	3,86	3,30

Nell'osservare la tabella 1 risulta evidente come i vari ordini di scuola abbiano dovuto apportare modifiche alla programmazione didattica, con conseguente rivisitazione dei contenuti delle lezioni.

Come si evince dalle tabelle in esame, soprattutto nella scuola d'infanzia e nella primaria, le modifiche che sono state apportate alle "modalità di relazione con gli studenti" risultano tra le modifiche più evidenti. Questo dato è sicuramente rilevante ma, al tempo stesso, era dovuto in quanto soprattutto nei primi segmenti scolastici, il rapporto docente-discente risulta necessario, se non addirittura indispensabile; si pensi, ad esempio, alla relazione educativa che è alla base dell'apprendimento. La relazione educativa è di per sé una componente determinante; se a questa si aggiunge la delicata situazione che vive un alunno con DSA, l'importanza del rapporto docente-discente diviene fondamentale per la soluzione del problema. Per quanto riguarda le "metodologie e strategie didattiche", i dati rilevano che queste hanno dovuto riadattarsi al contesto emergenziale e, anche all'interno della scuola secondaria di primo e secondo grado c'è stata una modifica rilevante. Gli "obiettivi di apprendimento" risultano scarsamente raggiunti all'interno della scuola primaria e ancor meno nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Un dato, questo, che avrà ripercussioni sul lungo percorso scolastico degli studenti.

Occorre dunque progettare una scuola nuova, diversa. Docenti, studenti e famiglie chiedono soluzioni concrete una volta terminata la pandemia. Bisogna dare soluzioni nuove a problemi datati. La tecnologia potrebbe essere una risposta ma non la soluzione.

Dopo l'ingresso nella scuola italiana delle TIC e l'avvento della DaD, c'è stata un'ulteriore evoluzione con la Didattica Integrata Digitale (DID), definita come l'ultima frontiera di un insegnamento futuristico che, con determinazione, abbraccia l'utilizzo degli strumenti informatici e delle "nuove" risorse del World Wide Web (WWW), che hanno l'obiettivo di sopperire le 'carenze' della ormai 'stanca' didattica tradizionale.

Aspettiamo con ansia il prossimo acronimo!

## Bibliografia

- AGASISTI T. (a cura di), *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, Milano, 2020.
- CASTIGLIONE A., *A un metro di distanza. Dalle suggestioni del lockdown alla didattica a distanza*, Roma, Aracne, 2020.
- MARCIANÒ G., *Didattica a distanza: Indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana*, Hoelpi, Milano, 2020.
- PERISSINOTTO A., BRUSCHI B., *Didattica a distanza: Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, edizione digitale, 2020.
- RONCAGLIA G., *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

## Sitografia

<https://www.miur.gov.it/>



# Indagine sulla “Didattica a distanza al tempo del Covid-19” nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti

Stefania Nirchi

## 1. Introduzione

L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha avuto conseguenze negative sul piano sociale, economico e culturale e prodotto cambiamenti significativi a livello sociale e relazionale per ciascuno. In questo scenario profondamente mutato, uno degli ambiti colpiti duramente è stato senza dubbio quello educativo. I dati dell'Unesco<sup>1</sup> mostrano che ad aprile 2020 il 90% dei sistemi di istruzione mondiali sono stati interessati dal *lockdown*, ovvero più di 1,5 miliardi di studenti sono rimasti a casa. Gran parte delle istituzioni scolastiche hanno dovuto fronteggiare la repentina attuazione di una didattica a distanza; una trasformazione che ha richiesto non soltanto un ripensamento di tutto l'assetto organizzativo delle scuole, in termini di rimodulazione di tempi, modi e luoghi della didattica, ma anche la progettazione di nuove metodologie e strategie, da attuare attraverso l'impiego di tecnologie digitali. Il passaggio dagli spazi fisici agli ambienti virtuali ha richiesto nello specifico, una sostanziale rivisitazione dei contesti, dei linguaggi, dei codici comunicativi, delle metodologie, degli strumenti e delle relazioni. Questo cambiamento sembra aver colto gran parte delle scuole e dei docenti impreparati, al punto che si è dovuto reagire velocemente e con tempi e modalità diversi spingendo, di conseguenza, gli insegnanti a riformulare e rimodulare il proprio agire didattico, come dimostrano anche i risultati di alcune ricerche nazionali e internazionali portate avanti sulla didattica a distanza (d'ora in avanti DaD) durante la pandemia (Carretero et al., 2021; Censis, 2020; Giovannella et al., 2020; IN-DIRE, 2020; SIRD, 2020; Ranieri et al., 2020). Nonostante le grandi difficoltà iniziali, “(...) tanti docenti hanno mostrato, attraverso il loro straordinario impegno, quella particolare *umiltà nel lavoro e ambizione negli obiettivi* propria di chi fa ricerca scientifica, che ha permesso di far fronte a questa eccezionalità senza un'adeguata preparazione all'uso delle tecnologie ma provando e riprovando quelle più praticabili in presenza dei tanti vincoli imposti dal contesto. L'obiettivo perseguito nobilmente con uno spiccato senso della loro etica professionale è stato quello di evitare una regressione cognitiva e una pericolosa demotivazione dei propri allievi” (Domenici, 2020, p. 15)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> UNESCO, <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosures> (2020). Accessed 2020/02/11.

<sup>2</sup> Cfr. G. Domenici, G. (2020). *Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova al-*

Molte scuole e docenti sono riusciti nell'intento, altri no. Le ragioni possiamo rintracciarle nella formazione degli insegnanti sulle competenze digitali (Nirchi, 2018a) che è stata elemento importante per comprendere le maggiori o minori criticità incontrate dai docenti con la DaD e il loro essere capaci di innovare la didattica, attraverso l'uso creativo di strumenti digitali (Biasi et al., 2021). La DaD è stata un'occasione anche per sviluppare potenzialità, laddove i docenti hanno saputo cogliere la sfida lanciata dagli ambienti digitali, modificando la propria programmazione didattica, attraverso una riflessione sulla propria professionalità e sulle competenze richieste per attuare un apprendimento significativo. Insegnare online, rispetto alla lezione tradizionale, richiede l'utilizzo di diversi approcci pedagogici (Nirchi, 2021). Per questa ragione è importante che i docenti siano adeguatamente formati, per essere in grado di agire nei diversi ambienti che vanno dalla centralità della presenza, alla centralità della distanza, in un contesto nel quale le tecnologie e i media digitali sembrano essere gli strumenti più idonei a rendere il processo formativo davvero innovativo (Gui, 2019, p.27). Tuttavia, la tecnologia da sola non basta a trasformare i paradigmi educativi, il modo di insegnare e di apprendere. Se, da un punto di vista più generale, tutto può cambiare utilizzando le tecnologie nella didattica, dal punto di vista pedagogico potrebbe non cambiare nulla, se il docente non è in grado di ricoprire ruoli diversi e mettere in campo competenze specifiche. Si tratta, cioè di guardare alla propria professionalità da diverse prospettive: da docente come progettista, capace di realizzare percorsi didattici ed esperienze di apprendimento in ambienti misti, reali e virtuali, a docente come moderatore o facilitatore (Laurillard, 2014). Questa professionalità così poliedrica, fa sì che oggi diventi indispensabile non soltanto sapere, essere esperti, ma anche possedere competenze strategiche di comunicazione didattica. Saper progettare una lezione, delineare dettagliatamente un syllabus, implica anche riuscire ad articolare un intervento didattico che si avvalga di nuovi linguaggi, paradigmi, strumenti, ambienti digitali, contesti e media che contribuiscono a dare forma all'identità e alle competenze dei soggetti in formazione, ponendo questi ultimi al centro del processo educativo (Falcinelli; Gaggioli, Capponi, 2016; Ranieri; Menichetti; Borges, 2018). Si tratta di modelli pedagogici che richiedono l'uso di ambienti di apprendimento nei quali è necessaria una interazione comunicativa che si realizza tra pari e tra pari e formatori, con ruoli diversi, e che può essere agevolata dall'inserimento delle tecnologie digitali negli ambienti formativi. Si tratta, in altri termini, di linguaggi, strumenti e tecnologie che si configurano come “partner cognitivi” a supporto della creazione di una interdipendenza tra saperi formali, informali e non formali (Limone, Dipace & Martiniello, 2016). Alla luce di quanto esposto sinora, in questo contributo cercheremo di capire come, in una situazione come quella imposta dal Covid-19, la scuola e i do-

centi hanno reagito alla chiusura delle istituzioni educative; se e come hanno ripensato la didattica tradizionale; quali strategie di insegnamento-apprendimento sono state messe in campo e quali difficoltà hanno incontrato nello sperimentare la DaD. Proveremo a chiarire questi aspetti attraverso l'analisi dei primi risultati emersi da un'indagine condotta tra maggio e agosto 2020 attraverso la somministrazione online di un questionario rivolto ai docenti di scuola, di ogni ordine e grado.

## 2. Linee di indirizzo e ricerche sulla DaD

Il 4 marzo 2020 viene firmato il D.P.C.M<sup>3</sup> che sancisce la chiusura di tutte le scuole e il passaggio alla didattica a distanza (DaD). La scelta della formula lessicale DaD ha segnato un cambio di passo negli studi sull'e-learning (Nirchi-Capogna, 2016; Nirchi, 2018a; 2018b). “Dalla fine degli anni Novanta in poi hanno prevalso altre formule come “didattica online”, “apprendimento online”, didattica in rete” a segnalare un importante cambio di paradigma nella storia dell'istruzione a distanza (IaD), vale a dire il passaggio da approcci didattici trasmissivi o fortemente direttivi ad approcci didattici di taglio costruttivista, incentrati sullo scambio dialogico, la negoziazione dei significati, la costruzione collaborativa della conoscenza” (Trentin, 2008; Henderson, Selwyn, Finger, & Aston, 2015; Bonaiuti et alii, 2017; Maragliano, 2019; Ranieri, 2020, p. 2). L'introduzione della didattica a distanza genera tuttavia grande disorientamento nel contesto educativo nazionale che si rivela inizialmente impreparato e disorganizzato a fronteggiare l'emergenza. A supporto di una situazione inizialmente difficile, si sono succedute una serie di linee di indirizzo che hanno tentato di tracciare la rotta per dirigenti e docenti. In particolare lo stanziamento di 85 milioni di euro<sup>4</sup> per fronteggiare l'emergenza e garantire alle scuole la continuità didattica attraverso la diffusione di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza, sono uno dei provvedimenti che arrivano in aiuto alle scuole. Nello specifico si prevede: la dotazione immediata di strumenti digitali e l'utilizzo di piattaforme di e-learning; la messa a disposizione degli studenti meno abbienti, attraverso il comodato d'uso gratuito, di dispositivi digitali individuali; l'attuazione di percorsi di formazione online dei docenti sulle metodologie e tecniche di didattica a distanza. Sul fronte delle tecnologie diverse ricerche hanno messo in luce le luci ed ombre relative ad una loro integrazione nella pratica didattica e un loro utilizzo basato prevalentemente su approcci erogativi. In particolare dall'indagine Censis<sup>5</sup> su 1.221

<sup>3</sup> Tra le varie misure restrittive nel decreto si legge che «sono sospese le attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado e che i dirigenti scolastici sono invitati ad attivare, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avendo anche riguardo delle specifiche esigenze degli studenti con disabilità» (art. 1, comma 1g).

<sup>4</sup> Nota operativa 562de 28/03/2020 inviata a tutte le scuole da parte del Ministero dell'istruzione per l'attuazione del DL n. 18 del 17 marzo 2020 definito “Cura Italia”.



dirigenti scolastici di ogni ordine e grado di scuola, emerge che uno dei principali rischi dell'impiego della tecnologia a scuola è rintracciabile nella formazione inadeguata degli insegnanti (77,2%) e in un utilizzo della tecnologia a supporto di una didattica di tipo tradizionale (70,9%). Inoltre, il passaggio da una didattica in presenza, dove la scuola accoglie tutti gli studenti in uno stesso ambiente mettendo a disposizione di tutti, le stesse risorse, a una didattica a distanza, caratterizzata da una disuguaglianza di contesti familiari di provenienza e di strumenti e risorse tecnologiche, rende difficile il diritto allo studio e la possibilità di includere ciascuno nel processo educativo (Benigno et al., 2020; Nirchi, 2020b). Uno studio sugli studenti (Save the Children, 2020) indaga l'impatto delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria su un campione di 1000 studenti tra gli 8 e i 17 anni, individuando più difficoltà nello svolgimento dei compiti (22% fascia d'età 8-11; 19% fascia 12-14; 21,8% fascia 15-17); minore preparazione nello studio delle diverse discipline per il 22,4%. Dal punto di vista della strumentazione tecnologica a disposizione, i dati Istat<sup>6</sup>, relativi al 2018-19, mostrano che le famiglie appartenenti a ceti socioculturali medio bassi sembrano essere quelle più penalizzate per la mancanza di dispositivi tecnologici da mettere a disposizione dei figli; in particolare, al Sud il 33,8% delle famiglie italiane non ha un computer, spazi della casa adeguati e competenze specifiche per supportare i propri figli nella DaD. Indagini più recenti hanno invece mostrato come scuole e docenti hanno reagito in modo appropriato alla situazione, sebbene quasi tutti abbiano registrato un aumento significativo del carico di lavoro a causa delle difficoltà di gestione del tempo (Giovannella et al., 2020; Nirchi, 2020a). Le strategie didattiche più adottate sono quelle della lezione frontale: manca una rimodulazione della programmazione didattica e c'è un utilizzo delle tecnologie digitali a servizio di una didattica di tipo tradizionale (Sird, 2020; Indire, 2020, Ranieri et al., 2020). Aspetti questi che trovano rispondenza anche a livello di studi internazionali sulla “Emergency Remote Education” (Cedefop, 2020; Hattie, 2020; Hodges et al., 2020; Williamson; Eynon; Potter, 2020), che evidenziano come il repentino passaggio dalla formazione in presenza alla didattica a distanza abbia influenzato gli interventi educativi da attuare in questa fase. Nello specifico la mancata riprogettazione didattica non ha consentito di ricalibrare i percorsi formativi sulla base di vincoli spazio-temporali diversi, a causa dell'improvvisa transizione al digitale e non ha permesso, altresì, di tener conto delle potenzialità degli ambienti tecnologici utilizzati per la DaD. La cornice di riferimento è quella del *learning design*<sup>7</sup> (Conole, 2013; Laurillard, 2012) che pone

<sup>5</sup> CENSIS, *Italia sotto sforzo: diario della transizione 2020*, <https://www.censis.it/formazione/italia-sotto-sforzo-diario-della-transizione-2020>.

<sup>6</sup> Istituto nazionale di statistica, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, 6 aprile 2020, <<https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>>.

<sup>7</sup> Il metodo *Learning Design* è progettato per offrire quel coordinamento dei ruoli, delle attività e degli ambienti associati che permette ai discenti di raggiungere gli obiettivi dell'apprendimento (i risultati conseguiti dal discente), partendo da determinati prerequisiti (il livello di ingresso dei di-

l'accento sull'importanza per i docenti di saper progettare interventi formativi pedagogicamente solidi, basati sulle migliori strategie didattiche e sulle tecnologie che possono promuoverle, nell'ottica delle comunità professionali e della condivisione di buone pratiche. Così pensata la DaD potrebbe rappresentare, integrandola con la didattica in presenza, un'opportunità per riflettere in maniera critica sul processo di insegnamento-apprendimento, ipotizzando e progettando spazi ed ambienti di apprendimento nei quali ciò che conta, non è la trasmissione di contenuti ma, le attività degli studenti (Maragliano, 2020).

### 3. La ricerca: “*Didattica a distanza al tempo del Covid-19*”: primi risultati relativi al profilo “docenti scuola”

Sulla base del quadro teorico fin qui descritto, dal 20 maggio al 31 agosto 2020 (Nirchi, 2020a) è stato condotto uno studio di tipo esplorativo sulla “Didattica a distanza al tempo del Covid-19”<sup>8</sup>. Per garantire una prospettiva multidimensionale, la ricerca ha indagato cinque profili diversi del sistema educativo interessati dall'emergenza della DaD: docenti e studenti di università e di scuola e genitori. La ricerca aveva lo scopo di analizzare le pratiche didattiche e di rilevare le opinioni sulle modalità di svolgimento della DaD, considerando gli effetti prodotti a livello di organizzazione diversa di tempi e spazi, di nuove modalità di relazione e verificare la sua ricaduta in termini di disponibilità degli strumenti digitali necessari all'azione formativa. Solamente a partire da una profonda conoscenza dello stato dell'arte della pratica digitale, si è in grado di attuare quel miglioramento della professionalità docente, nella sua relazione con le tecnologie, nell'azione didattica. Anni di ricerca scientifica sulla scuola hanno dimostrato che, perché questo cambiamento si realizzi, esso deve nascere all'interno dell'istituzione educativa, attraverso la riprogettazione dei percorsi formativi. Non è la tecnologia da sola che fa la differenza, ma i modelli pedagogico-didattici; questi dialogano con il digitale e si avvalgono di un ventaglio ampio di strategie, metodi e linguaggi, mettendo in situazione chi partecipa, favorendo un'interazione costante tra chi insegna e chi apprende. Tutto questo può realizzarsi se si lavora alla costruzione comune e condivisa dei modelli educativi e dei relativi profili di docenza che possano esprimerli, considerando la dimensione del digitale come opportunità e non come ostacolo. In tal senso, ci auguriamo che gli esiti della ricerca possano contribuire a chiarire questioni, criticità, ma anche le potenzialità della DaD, al fine di verificarne la replicabilità anche in condizioni normali di svolgimento delle attività educative. In questo contributo verranno considerati gli esiti più

---

scienti).

<sup>8</sup> La ricerca è stata promossa dalla Rivista *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies* e condotta insieme alla Fondazione Roma TrE – *Education*, dell'Università degli Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale Educativa).

significativi emersi dall’analisi del solo profilo “docenti di scuola”, presentati in occasione dell’*International Conference Webinar “Rome Education Forum 2020”, Didactic and University Teaching: Theories, Cultures, Practices* (December 3th-5th, 2020). Per un’analisi più approfondita a livello statistico si rimanda, invece, al report finale della ricerca. In particolare le domande che hanno mosso la ricerca sono: Quali difficoltà hanno incontrato gli insegnanti durante la didattica online?; Se e quanto sono stati utilizzati gli strumenti digitali per garantire la continuità didattica e facilitare l’apprendimento a distanza?; Quali sono state le strategie didattiche adottate durante la didattica a distanza? Gli insegnanti erano pronti, sia da un punto di vista tecnico che cognitivo, ad affrontare da casa una didattica mediata da computer?; Che cosa si è appreso dall’esperienza della DaD?

#### 4. Metodologia, campione e strumenti di indagine

##### *Metodologia quali-quantitativa*

Allo scopo di avere una lettura multiprospettica del tema oggetto di studio, si è prediletta una metodologia di indagine quali-quantitativa. Dal punto di vista qualitativo<sup>9</sup> sono state avviate delle interviste in profondità a testimoni privilegiati in relazione alla DaD. In questa sede daremo conto esclusivamente di alcuni dati emersi dall’analisi quantitativa. Per questo tipo di analisi è stato somministrato un questionario semistrutturato, messo online il 20 maggio 2020. Sono state raccolte complessivamente 5224 risposte, di cui 2263 relative ai docenti di scuola. Non è stato facile raggiungere questo numero di risposte poiché durante il periodo della ricerca sono partite molte indagini sulla DaD e gli insegnanti sono stati invitati a rispondere ad una mole elevata di questionari sullo stesso tema. In questo senso un grande aiuto nel diffondere l’indagine ci è arrivato dalle associazioni docenti, dalle équipe formative regionali e dall’associazione nazionale dirigenti scolastici proprio perché se ne condivideva il fine ultimo, ovvero quello di approfondire cosa fosse avvenuto con la DaD per poter mettere a frutto gli eventuali aspetti positivi.

##### *Strumenti: questionario docenti*

Il questionario è stato implementato tramite Google Form e si compone di 18 domande a risposta multipla e due domande a risposta aperta. Lo strumento è stato strutturato attorno a dieci assi principali di seguito riportati: 1. tempo impiegato dalla scuola per organizzare la DaD; 2. rimodulazione della programmazione didattica; 3. strumenti digitali impiegati nella didattica; 4. tempo dedicato alla didattica in modalità sincrona e asincrona; 5. uso delle strategie didattiche; 6. attività svolte in caso di DSA e BES; 7. problemi in-

---

<sup>9</sup> L’analisi qualitativa è stata realizzata attraverso interviste ad attori chiave, con l’intento di approfondire il tema della didattica a distanza, delineandone questioni di criticità e punti di forza.

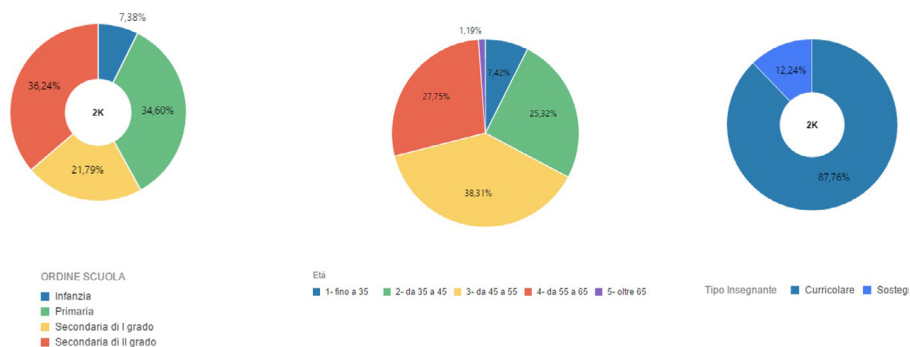
contrati nella valutazione degli apprendimenti; 8. punti critici della DaD; 9. punti forti della DaD; 10. valutazione complessiva dell'esperienza. Le quattro sezioni di cui si compone lo strumento sono precedute da una scheda che descrive l'informativa sul trattamento dei dati personali, in conformità alla normativa del Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR, 2016) e al D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018. Nella "Sezione: profilo del docente" le domande riguardano il ruolo professionale, genere, età, regione in cui si insegna, ordine di scuola e disciplina/e insegnate. La "Sezione: Organizzazione della didattica a distanza", mira ad analizzare in quanto tempo la scuola ha attivato la didattica a distanza, se c'è stata una rimodulazione della programmazione didattica, quali sono state le tecnologie impiegate per la DaD e il tempo dedicato alle attività in modalità sincrona e asincrona. La "Sezione: metodologie/strategie didattiche impiegate" indaga quali strategie sono state messe in atto dal docente, i punti forti e i punti critici della DaD, le attività svolte in situazioni di DSA e BES e il tipo di valutazione attuata sul percorso formativo degli studenti. L'ultimo blocco di domande chiedeva ai docenti di individuare, a partire dalla propria esperienza professionale, due elementi critici e due elementi di positività della didattica a distanza sperimentata durante l'emergenza.

### *Campione*

Il campione è di tipo non probabilistico con tecniche di contatto miste. Nella prima fase il campione può essere definito *a scelta ragionata*, poiché l'azione di sensibilizzazione è avvenuta attraverso l'invio di newsletter, rivolte ai contatti diretti delle istituzioni che hanno condotto l'indagine; nella seconda fase il campione può essere definito *a valanga e su base volontaria*, con possibilità di risposta tramite link sui social. Gli insegnanti che hanno risposto al questionario non costituiscono un campione rappresentativo della popolazione dei docenti italiani, pertanto, l'interpretazione dei dati deve tener conto del fatto che coloro che hanno preso parte all'indagine erano docenti già in contatto con il team di ricerca o membri di associazioni insegnanti e, per questo, potenzialmente più attivi sul fronte della ricerca in campo didattico. Tuttavia, nonostante questi aspetti, lo studio si configura come particolarmente significativo, poiché, grazie ai dati raccolti, fornisce una prima descrizione della situazione vissuta da molte scuole, in un momento storico in cui i modelli pedagogico-didattici a cui eravamo abituati come studiosi del settore hanno lasciato il posto ad una transizione verso il digitale del tutto inedita per le istituzioni educative che, tuttavia, è necessario indagare per avere consapevolezza di quali conoscenze, competenze e risorse sono state messe in campo per avviarci verso il superamento della pandemia. La rappresentazione offerta, pur non essendo statisticamente rappresentativa, si configura come un'indagine pilota di tipo esplorativo su una popolazione estesa e potrebbe rappresentare il primo tassello di una ricerca più ampia. L'aspetto più interessante è la natura di guida che una ricerca-intervento di questo tipo può assumere, attraverso la restituzione alle scuole partecipanti dell'analisi dei dati, al fine di attuare azioni

di miglioramento interno. Dei 2263 docenti che hanno risposto al questionario, il 36,24% sono della scuola secondaria di secondo grado; il 34,60% della scuola primaria; il 21,79% di scuola secondaria di I grado e il 7,38% della scuola dell’infanzia. Si tratta per il 38% di insegnanti che hanno tra i 45 e 55 anni, dato in linea con quanto riportato dall’OCSE<sup>10</sup> che vede il corpo docente italiano tra i più anziani tra i colleghi dei paesi europei; un fattore questo che tendenzialmente non aiuta nell’approccio alle nuove tecnologie. Quasi l’88% sono docenti curricolari, mentre un 12% appartengono all’area del sostegno.

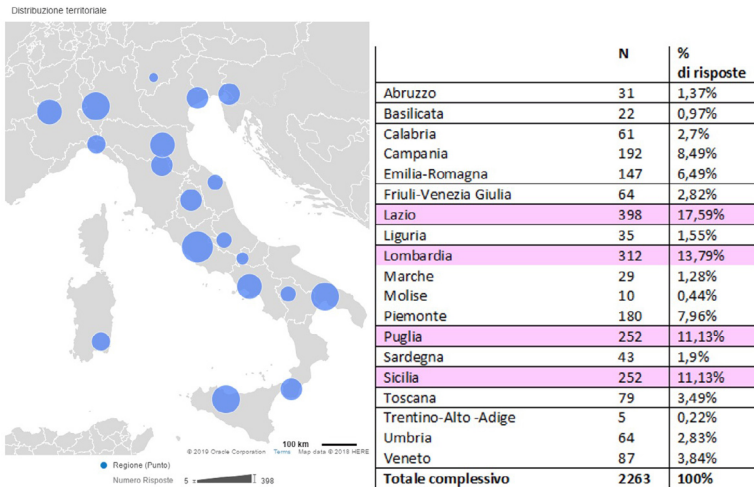
Fig. 1 – Profilo dei docenti



Per quanto riguarda la distribuzione territoriale (Fig. 2) le risposte sono arrivate da tutte le regioni del territorio nazionale tranne che per la Valle d’Aosta. Con percentuali di risposta maggiori nel Lazio 17,59%, Lombardia 13,79%, Sicilia e Puglia 11,13%, Campania e Piemonte 8%.

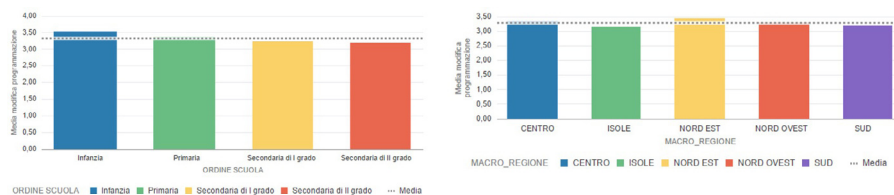
<sup>10</sup> OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2020.

Fig. 2 – Rimodulazione della programmazione didattica e aumento del carico di lavoro



Si riportano di seguito i punti di maggiore interesse che sono emersi dalla ricerca. Nonostante la risposta delle scuole alla situazione emergenziale sia stata immediata, con l'attivazione della DaD entro le due settimane (in modo particolare per la scuola secondaria superiore che registra una percentuale dell'82%) e per tutte le discipline, con una percentuale di risposta del 91%, si sono comunque riscontrati problemi nella transizione al digitale. Gli insegnanti hanno dovuto ripensare interamente la didattica in forme a distanza per non lasciare indietro nessuno studente, in termini non solo di contenuti, ma anche di metodologie e attività didattiche da poter attuare online. Questo ha prodotto un aumento dei tempi di progettazione degli interventi e di predisposizione dei materiali, con un conseguente incremento del carico di lavoro. A livello di rimodulazione delle programmazioni, rilevata a partire dalle risposte al questionario con 5 item costruiti con la tecnica Likert su una scala a 5 passi (1 = per niente, 5 = molto), emerge (Fig.3) come gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria siano dovuti intervenire in misura maggiore, ridefinendo quanto pianificato in precedenza in un tempo molto breve e contestualmente alla verifica della funzionalità degli strumenti (valore medio rispettivamente di 3,5 e di 3,38). Una rimodulazione che è avvenuta in misura maggiore nel nord est (con una media di 3,45) e in misura leggermente più bassa al sud (media 3,20) e nelle isole (3,16).

Fig. 3 – Rimodulazione programmazione didattica per ordine di scuola e per macro aree



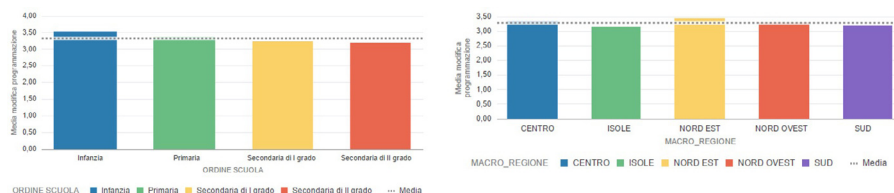
### Use di strumenti digitali

L'analisi fattoriale operata per sintetizzare le risposte dell'intera unità di analisi ha restituito un modello a tre fattori: *Strumenti di presentazione*: canali youtube, social; *Strumenti di comunicazione istituzionale*: registro elettronico, email; *Strumenti di comunicazione sincrona*: google classroom, piattaforme digitali. Dalle risposte dell'intera unità di analisi, queste ultime rappresentano gli strumenti più utilizzati (4,64), seguite dal registro elettronico (3,62) e dalle chat di gruppo (3,56), mentre tra i meno utilizzati risultano i social. Differenze significative si riscontrano a livello di ordine di scuola. Nella scuola dell'infanzia il primo posto nella scelta degli strumenti è relativo alle chat di gruppo (4,28), dato questo che ci fa capire come sia stato importante durante l'emergenza il contatto con le famiglie, come mediatori tra bambini e educatrici. A livello di scuola primaria dopo le piattaforme digitali (4,52), troviamo il registro elettronico (3,66); scelta confermata anche per quanto riguarda la scuola secondaria.

### Strategie didattiche, valutazione e interventi per DSA e BES

Per quanto riguarda le strategie didattiche, la DaD sembra non aver contribuito nella scelta di quelle più innovative, anzi in qualche misura sembra aver riproposto on line le strategie di tipo tradizionale. Dall'analisi dei dati emergono infatti due fattori: *strategie didattiche trasmissive* e *strategie didattiche interattive*; con il prevalere delle prime sulle seconde (Fig. 4). La scelta infatti delle opzioni relative a *materiali didattici*, *invio degli stessi a supporto dello studio individuale*, *assegnazione dei compiti al gruppo classe*, *registrazione audio-video*, dà la misura del fatto che la didattica attuata è stata fortemente trasmissiva. I valori riferiti invece a quelle domande che davano più spazio ad una didattica attiva, come lavori di gruppo e laboratori, sono state piuttosto bassi. Questo dato può essere spiegato sia in base alle difficoltà che una parte dei docenti incontra solitamente nell'uso interattivo delle TIC, sia dalla volontà di ricorrere a forme didattiche maggiormente sperimentate e consolidate a fronte di una situazione generale di per sé più incerta di quella ordinaria.

Fig. 4 – Strategie didattiche



In maniera piuttosto diffusa si riscontra un'inadeguatezza della preparazione dei docenti nell'uso delle TIC nei gradi iniziali del sistema d'istruzione. Infatti, la percentuale complessiva del 30% sembra restituire un'immagine di docenti che sono stati privi di una formazione specifica sulla DaD e che, invece, hanno lavorato in totale emergenza. Questo vale soprattutto per la scuola dell'infanzia e della scuola primaria dove le percentuali di insegnanti che hanno ricevuto una formazione dedicata è sotto il 10% e arriva al 24% nella secondaria di I e II grado, come esperienza formativa personale del docente. La valutazione mantiene il primato di punto debole della didattica in presenza (Vertecchi, 2003; Domenici, 1993), anche nella DaD. Tra le modalità di valutazione più utilizzate, anche in questo caso, hanno prevalso quelle tradizionali, con percentuali molto alte per i diversi ordini di scuola: compiti scritti (80%), nella scuola primaria; ricerche/approfondimenti (77,8%) e test (76,4%), nella scuola secondaria di primo grado; interrogazioni (74,8%), nella secondaria di secondo grado; valori più bassi invece si riscontrano per l'autovalutazione (46,4%), nella secondaria di primo grado e i lavori di gruppo (41,9%), nella scuola secondaria di secondo grado. Il lavoro di rimodulazione della programmazione didattica ha riguardato anche gli interventi destinati agli studenti con DSA e BES (Tab. 1). La scuola ha fornito la strumentazione necessaria solo per il 40%. Questo vuol dire che è riuscita solo in parte a supportare le necessità degli studenti DSA e BES durante la DaD. Si è intervenuti in questi casi con ulteriore materiale didattico, soprattutto nella secondaria di primo grado (81,9%) e nella scuola primaria (79,8%); si è fatto ricorso a forme diverse di valutazione in misura maggiore nella secondaria di I grado (80,5%).

Tab. 1 – Interventi per DSA e BES

	infanzia	primaria	1° grado	2° grado	Totale
E' stato predisposto ulteriore materiale didattico	62,87%	79,82%	81,95%	62,68%	72,82%
Sono state stabilite giornate dedicate per una maggiore interazione	45,51%	58,24%	43%	35,85%	45,87%
Sono state predisposte forme diverse di valutazione	52,10%	72,92%	80,53%	72,68%	72,96%
La scuola ha fornito ulteriore strumentazione didattica	32,93%	41,89%	47,06%	36,71%	40,48%



Complessivamente la DaD sembra non aver stimolato una didattica più innovativa ma, al contrario, sul piano delle strategie didattiche e della valutazione sono stati scelti strumenti e metodologie tradizionali di tipo trasmissivo, piuttosto che seguire un approccio basato sull'interazione e la partecipazione.

#### *Collaborazione con colleghi, dirigenza e genitori*

La collaborazione con tutti gli attori coinvolti nel processo formativo rappresenta un aspetto interessante da tenere in considerazione, affinché tutte le attività e finalità di un'organizzazione complessa come quella scolastica possano essere portate avanti in maniera efficace, soprattutto in una situazione emergenziale come quella rappresentata da una pandemia. In tal senso diverse domande del questionario avevano come scopo quello di analizzare la collaborazione ricevuta dai docenti durante la DaD da parte dei colleghi, dello staff di dirigenza e dei genitori. Nel primo caso la collaborazione con i colleghi è stata ampiamente sperimentata dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola. Nel rapporto con la Dirigenza scolastica, i docenti della scuola dell'infanzia sono coloro che, più di altri, ne hanno percepito l'importanza (65%). Maggiori problemi si sono avuti a livello di rapporto scuola-famiglie. Solo per il 26% dei docenti di scuola secondaria superiore c'è stata una collaborazione proficua con i genitori

#### *Punti forti e punti critici della DaD*

I dati raccolti dall'indagine (seppur da integrare con le analisi delle domande aperte e le interviste) hanno restituito una ricchezza di informazioni utili alle scuole e ai docenti per chiarire i punti forti e i punti deboli della DaD e favorire riflessioni interessanti sulle prospettive future della didattica. Le fragilità emerse dagli esiti della ricerca, infatti, sono quelle storiche che da tempo caratterizzano il nostro sistema scolastico, come la presenza di dotazioni organiche inadeguate, l'assenza o scarsa qualità di connessione alla rete, che ha costretto all'isolamento migliaia di studenti, l'inadeguata preparazione iniziale e in servizio del corpo docente rispetto all'uso delle TIC e della didattica a distanza, la necessità di implementare le competenze dei docenti rispetto ai processi di valutazione del profitto degli studenti, ancor più se riferiti alla DaD. Le risposte al questionario descrivono in maniera piuttosto chiara le criticità che gli insegnanti hanno incontrato nella realizzazione di interventi di didattica a distanza. In estrema sintesi, nonostante i docenti abbiano apprezzato l'attivazione da parte della propria scuola della didattica a distanza, nell'arco delle due settimane, molte sono tuttavia le criticità emerse: l'aumento del carico di lavoro, la riorganizzazione delle modalità di insegnamento e di valutazione, la sensazione di isolamento, i problemi di connessione, le difficoltà nel valutare l'autonomia degli studenti, l'efficacia dell'apprendimento e l'assenza di relazione educativa.

#### *Riflessioni conclusive*

L'analisi degli aspetti fin qui descritti è importante per “riscrivere” una di-

dattica in grado di incidere positivamente sulla formazione degli studenti e di tracciare la strada verso una professionalità insegnante nuova, aperta ad un'azione trasformativa, in grado di rispondere all'emergenza, leggendo il contesto e operando in situazione (Rossi, 2011). L'azione trasformativa del docente, in questo percorso di costruzione della propria e altrui conoscenza è connotata dalle sue capacità organizzative, proattive, di flessibilità e di adattamento al cambiamento, di fronte alle mutate esigenze dei discenti, ai nuovi spazi virtuali e ai nuovi luoghi dell'educazione. Una rivisitazione della didattica, dunque, che richiede, seppure a distanza, una progettazione che tenga conto delle funzioni dell'accoglienza, della qualità della relazione basata sulla centralità dell'altro, di una trasposizione didattica che non si traduca in una mera diffusione di contenuti in rete, ma sia in grado di accompagnare e motivare il discente nel suo graduale processo di apprendimento. Solo in questo modo la didattica a distanza che stiamo sperimentando oggi, potrà trasformarsi da misura emergenziale a strumento, ovvero l'occasione per una didattica integrata che non lasci indietro nessuno.

## Bibliografia

- APRILE, D. (2020). Il digitale come plug-in della didattica. In *Edumakers. Insegnanti che vogliono cambiare la scuola*. 19/05/2020. <https://bit.ly/daplugin>
- BENIGNO, V. ET AL., (2020). *Classi ibride e inclusione socio-educativa: il progetto TRIS*. Milano: Franco Angeli.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., NIRCHI, S., PATRIZI, N. (2021), La didattica universitaria online ai tempi del Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In Carbone, V., Carrus, G., Pompeo, F., Zizioli, E. (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione. Roma: RomaTre-Press, pp. 151-163.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., MENICETTI, L., & VIVANET, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci editore.
- CARRETTERO, S. ET AL. (2021). What did we learn from schooling practices during the Covid-19 lockdown? Insights from five EU countries. *JRC Science for policy report*. European Union: Luxembourg Publications.
- CEDEFOP, (2020). *Digital gap during Covid-19 for VET learners at risk in Europe*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/digital\\_gap\\_during\\_covid-19.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf) Accesso: 02/11/2020.
- CENSIS, *Italia sotto sforzo: diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/formazione/italia-sotto-sforzo-diario-della-transizione-2020> Accesso: 02/11/2020.
- CONOLE, G. (2013). *Designing for learning in an open world*. New York: Springer.
- DOMENICI, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. Editoriale. *ECPS Journal*, (21), p. 15.
- DOMENICI, G. (1993). *Manuale di valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- FALCINELLI, F., GAGGIOLI, C., CAPPONI, A. (2016). Learning to learn: comparing learning and teaching style. *Form@re*. Vol. 16(2), pp. 242-257.
- GIOVANNELLA, C. ET AL. (2020). La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown. *Bricks*, 10 (2020), n. 4, p. 25-41, [http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/09/2020\\_04\\_04\\_Giovanella.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/09/2020_04_04_Giovanella.pdf)
- GUI, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- HATTIE, J. (2020). *Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not*. <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JH-article.pdf> Accesso: 02/11/2020.
- HENDERSON, M., SELWYN, N., FINGER, G., & ASTON, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308-319.

- HODGES, C. ET AL. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, Disponibile su: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Accesso 02/11/2020.
- INDIRE, (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- ISTAT, (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ra-gazzi.pdf> Accesso: 02/11/2020.
- LAURILLARD, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione: costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- LAURILLARD, D. (2012). *Teaching as a design science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.
- LIMONE, P., DIPACE, A., MARTINIELLO, L. (2016). Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione. *PEDAGOGIA OGGI*. Vol. 2., pp. 248-257
- MARAGLIANO, R. (2020). *Intervista con il prof. Maragliano*. Disponibile online: <https://drive.google.com/file/d/122jcUDveHGOc1BuCyXrZH0GBE6FNbSbn/view>.
- MARAGLIANO, R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando editore.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. Nota operativa n. 562 del 28 marzo del 2020 per l'attuazione del DL n. 18 del 17 marzo 2020 "Cura Italia".
- NIRCHI, S., BIANCHI, L. (2021). Descriptive analysis of the open questions of an exploratory survey on online teaching (DaD): The answers of university teachers. In *Formazione & Insegnamento*, 19(3), Pensa MultiMedia Editore, pp. 298-315, Doi: 10.7346/-fei-XIX-03-21\_21.
- NIRCHI, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: RomaTre Press, DOI: 10.13134/979-12-5977-047-9
- NIRCHI, S. (2020a). La scuola durante l'emergenza Covid-19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XII, n. 3, pp. 127-139.
- NIRCHI, S. (2020b). Povertà educativa e divario digitale: comunicazione scuola-genitori in contesti familiari svantaggiati. *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XII, n. 4, pp. 5-11.
- NIRCHI, S. (2018a). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- NIRCHI, S. (2018b). Digital skill per docenti e studenti. In AA.VV. *Rapporto di ricerca. La scuola nella "Digital Era". Competenze, buone pratiche e professionalità docente nel XXI secolo*. Eurilink Press.
- NIRCHI, S., CAPOGNA, S. (2016). *Tra educazione società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.

- OECD, (2020). *Éducation et Covid-19 : Les répercussions à long terme de la fermeture des écoles*  
<http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-et-covid-19-les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles-7ab43642/> Accesso: 15/02/2021
- OECD, (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- RANIERI, M., GAGGIOLI, C., KASCHNY BORGES M., (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla scuola primaria, *Praxis Educativa*, 15 (2020), <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079>
- RANIERI, M., MENICETTI, L., KASCHNY BORGES M., a cura di, (2018). *Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne.
- ROSSI, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- SAVE THE CHILDREN, (2020). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf> Accesso: 02/11/2020).
- SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA – SIRD, (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19*. [https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf).
- TRENTIN, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Milano: Franco Angeli.
- VERTECCHI, B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- VERTECCHI, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R. & POTTER, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107-114.

# Didattica a distanza e valutazione scolastica. Stato dell'arte e nuove prospettive

*Savina Cellamare*

## Premessa

La chiusura delle scuole per il contenimento dell'emergenza sanitaria non ha fermato la didattica, ma l'ha sicuramente rivoluzionata inducendo insegnanti e studenti a sperimentare un nuovo modo di stare a scuola e di fare scuola, costruendo spazi di conoscenza e di relazione virtuali, senza mai uscire di casa. Il passaggio così repentino da una didattica esclusivamente in presenza a una didattica totalmente a distanza ha richiesto quindi al nostro sistema di istruzione e formazione uno sforzo di riorganizzazione poderoso. Ciò ha impresso all'adozione delle tecnologie e delle risorse digitali una decisa accelerazione, che ha inevitabilmente incontrato delle difficoltà facilmente prevedibili malgrado il notevole investimento di risorse compiuto nella scuola per l'adeguamento delle dotazioni tecnologiche e per la formazione dei docenti sui temi del digitale<sup>1</sup>. È altamente improbabile infatti che possa realizzarsi una innovazione se non si promuove in primis nei docenti un miglioramento delle competenze digitali<sup>2</sup>, attraverso le quali configurare nuovi contesti di apprendimento con un uso appropriato degli strumenti che le tecnologie mettono a disposizione della didattica (Calvani et al., 2010)<sup>3</sup>.

L'interesse della ricerca per conoscere, descrivere e comprendere cosa sia accaduto nella scuola italiana nel periodo di didattica a distanza che ha caratterizzato anno scolastico 2019-2020, quale sia stato lo sforzo di adattamento richiesto e

---

<sup>1</sup> Come è noto il documento di indirizzo per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale è il *Piano Nazionale Scuola Digitale*, ai sensi della *Legge 107 del 2015*, che è il documento di indirizzo previsto con la *Legge 107/2015* dal *Piano Nazionale Scuola Digitale* [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)

<sup>2</sup> Il nostro Paese accoglie la definizione comunitaria contenuta nell'*European Digital Competence Framework for Citizens – DigComp 2.0*, che pone la competenza digitale tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente e che asserisce: «La competenza digitale implica l'utilizzo in maniera sicura, critica e responsabile, e il coinvolgimento, delle tecnologie digitali per l'apprendimento, al lavoro e nella partecipazione alla società». <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>

<sup>3</sup> È un bisogno formativo che già l'indagine PISA 2018 ha messo in luce evidenziando un certo ritardo dei docenti italiani nel possesso delle competenze digitali. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>

come sia stato condotto, è stato molto vivo e ha prodotto una notevole quantità di informazioni, che ponendo in luce aspetti diversi permettono di ricostruire uno scenario ricco di indicazioni per il futuro, del quale l'aspetto digitale fa già parte. A questo ampio e articolato quadro di conoscenze concorre lo studio esplorativo "Didattica a distanza al tempo del Covid-19", condotta dalla rivista QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies, in collaborazione con la Fondazione Roma TRE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale Educativa)<sup>4</sup>

Uno degli aspetti indagati ha riguardato una delle questioni che sembrano aver maggiormente interrogato i docenti, cioè come ridefinire il processo di valutazione nella DaD, come e cosa valutare nel particolare contesto di apprendimento che questa ha definito, con quali strumenti farlo, attraverso quali attività. La centralità della valutazione nella didattica e il suo valore formativo fondamentale per gli studenti è stata del resto ribadita all'indomani della chiusura delle scuole nella Nota ministeriale n. 388 del 17 marzo 2020<sup>5</sup>. Il documento, che ha dato alle istituzioni scolastiche le prime indicazioni operative per l'attuazione della DaD, ribadisce la finalità formativa ed educativa della valutazione sulla costruzione degli apprendimenti e sollecita la scuola a promuovere la partecipazione in prima persona degli studenti al processo valutativo attraverso l'autovalutazione.

## 1. Cosa hanno detto i docenti

Le risposte dei 2263 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e di secondo grado che hanno aderito a questo studio esplorativo rispondendo al questionario online attraverso il quale la rilevazione è stata condotta, hanno permesso di scattare una prima fotografia su quale siano gli strumenti e le attività indirizzati verso una valutazione formativa e sommativa nel nuovo spazio virtuale scolastico della DaD e su quali siano le differenze nelle scelte – se ve ne sono – nei diversi gradi scolastici.

Le risposte fornite dagli insegnanti sono state raggruppate operando una distinzione tra:

- strumenti che implicano una gestione autonoma da parte degli studenti, come i compiti scritti, le ricerche e gli approfondimenti, i test o comunque prove più strutturate;
- attività di carattere più relazionale, come le interrogazioni, i colloqui, i lavori di gruppo;

<sup>4</sup> Per una descrizione completa e esaustiva del progetto si veda in questo stesso volume il saggio di S. Nirchi *Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del Covid-19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti*.

<sup>5</sup> Ministero dell'Istruzione (2020). Linee guida sulla didattica digitale integrata. file:///C:/Users/SC/Downloads/ALL.-A-\_-Linee\_Guida\_DDI\_.pdf; file:///C:/Users/SC/Downloads/ALL.-A-\_-Linee\_Guida\_DDI\_.pdf

- gli strumenti di autovalutazione, quali per esempio gli esercizi con risposta di controllo o le rubriche di autovalutazione.

Partiamo proprio da quest'ultimo nucleo, autovalutazione e rubriche di autovalutazione, il cui uso andrebbe favorito fin dalle prime classi. Le attività connesse a questi strumenti sembrano essere infatti quelle meno presenti in tutti gli ordini di scuola; ciò vale soprattutto per le rubriche valutative, uno strumento sicuramente apprezzato e di riconosciuto valore formativo per la possibilità che offre di avere elementi più prettamente qualitativi rispetto ai processi mediante i quali un allievo costruisce e trasforma le proprie conoscenze e competenze (Castoldi, 2019). Le risposte dei docenti dicono tuttavia che in un ambiente di apprendimento versatile qual è la DaD questa opportunità di rendere gli studenti parte attiva nel processo di costruzione consapevole del proprio sapere, di valutare i risultati conseguiti con una maggiore attribuzione di valore agli apporti personali in questo processo, non è pienamente utilizzata.

Certamente anche gli strumenti che implicano attività di relazione consentono di far emergere i processi di apprendimento, tanto nel rapporto uno a uno docente – allievo come nei lavori di gruppo. I dati indicano però che gli strumenti di questo blocco sono utilizzati in misura minore rispetto a quelli che implicano attività da svolgere in autonomia e ciò è più evidente nella scuola primaria. Sono soprattutto i lavori di gruppo a riportare le percentuali minori e questo potrebbe far presumere che, nonostante la digitalizzazione permetta ai giovani di mantenere quella quotidianità di rapporto con i compagni che si sono visti sottrarre di colpo con la chiusura delle scuole, prevale una dimensione individuale dello studio. Questo accade anche nella scuola primaria, dove nella didattica in presenza le attività in gruppo sono in genere molto utilizzate come strumento sia di apprendimento sia di verifica e di valutazione.

Uno spazio ampio è quello occupato dagli strumenti che richiedono maggiormente un'attività autonoma dello studente (compiti scritti, ricerche, approfondimenti, test e prove strutturate). Nella scuola primaria, come anche nella scuola dell'infanzia, il loro utilizzo è molto presente, con una prevalenza dei diversi tipi di compiti da redigere in forma scritta. Ciò è facilmente comprensibilmente poiché è piuttosto difficile mantenere un bambino, soprattutto nella prima infanzia, a interagire davanti a uno schermo per un tempo lungo. È molto probabile che qui entrino in gioco le nuove modalità e possibilità di collaborazione scuola-famiglia, un aspetto di sicuro interesse al quale dedicare approfondimenti di ricerca ma che non è oggetto di questo contributo.

Lo stesso fenomeno si ritrova nella scuola superiore, di primo e di secondo grado, benché questo tipo di compiti siano notoriamente a più alto rischio di inquinamento per l'azione di aiuti esterni, pericolo ben noto agli insegnanti. Perché allora questa scelta prevale? Non ci sono risposte certe ma si possono fare delle ipotesi, per esempio che la preferenza sia legata al fatto che gli studenti possono caricare in piattaforma i documenti in tempi diversi. Sappiamo infatti che le difficoltà incontrate dai ragazzi nell'accedere alle lezioni online possono



essere diverse; le più comuni sono l'instabilità della connessione di rete o la necessità di condividere l'uso del pc con altri familiari (ISTAT, 2020). D'altro canto occorre anche considerare che il tempo e il carico di lavoro che la DaD comporta per gli insegnanti può orientare verso questa opzione, che consente una distribuzione del lavoro più organizzata rispetto alle esigenze presenti.

## 2. Opportunità da cogliere

Analogamente a quanto è emerso in altre ricerche condotte sulla didattica a distanza nel periodo di *lockdown*, anche questo studio rimanda l'immagine di una scuola che, pur essendosi adeguata rapidamente all'uso esclusivo degli strumenti digitali per fare scuola, non ha però ancora compiuto un passaggio ben più fondamentale, ovvero assumere una prospettiva tecnologia all'interno della quale riorganizzare e rimodulare il processo valutativo. La valutazione infatti sembra essere rimasta sostanzialmente ancorata a strumenti e attività che ripropongono quanto accade nella didattica in presenza. Lo sbilanciamento verso modalità di valutazione gestite autonomamente dagli allievi, che ricorre in tutti i gradi scostatici, sembra aver ricondotto la valutazione a un adempimento, quando invece la funzione formativa del processo valutativo potrebbe e dovrebbe trovare spazio di valorizzazione nella didattica a distanza. La videoconferenza lungi dall'essere il mezzo per veicolare repliche delle tradizionali lezioni frontali, può diventare luogo in cui condurre colloqui orali individuali, anche con lavori pratici ed esercizi, nel corso dei quali offrire agli allievi feedback immediati per ragionare sui processi di apprendimento o di risoluzione attuati. Gli strumenti tecnologici, quando non ridotti a pura tecnicità, possono favorire quindi la formazione dello studente attraverso più canali integrati e interagenti: la partecipazione attiva nel processo di co-costruzione del proprio apprendimento; la trasformazione della valutazione in un'esperienza di confronto consapevole con il proprio operare – inteso sia come processo e sia come prodotto – in 'tempo reale', ossia durante dell'interazione didattica; la riorganizzazione delle conoscenze in base a feedback costanti e argomentati; la scoperta o riscoperta di quel gusto dell'apprendere così fondamentale per sostenere la motivazione all'apprendere e che ha un peso tanto importante per il successo scolastico (Messana, 1999; Pontecorvo et al., 2007; Trichero, 2012).

Le tecnologie offrono inoltre la possibilità di condividere rapidamente ed efficacemente strumenti e documenti, come le rubriche di valutazione, che informano lo studente su quali siano i criteri di prestazione per lo svolgimento di un compito, individuale come in gruppo cooperativo, una strategia didattica che nella didattica in DaD ha trovato interessanti applicazioni<sup>6</sup>. La definizione di criteri è del resto un aspetto cruciale nella valutazione in rapporto a un agire

---

<sup>6</sup> Indicazioni in tal senso sono state date alle scuole dal Ministro dell'Istruzione in particolare con la nota 388 del 17 marzo 2020.

pedagogico-didattico che espliciti dei punti di riferimento chiari e condivisi, sia tra i docenti e con i docenti sia con gli allievi (Vertecchi, 1993; Domenici, 2001). In assenza di tali riferimenti il particolare contesto che si crea lavorando in remoto potrebbe concorrere a generare frammentarietà e disomogeneità nel processo valutativo. La distanza cambia infatti il coinvolgimento di insegnanti e studenti nelle procedure valutative; questo indica come una mera trasposizione di ciò che si fa in aula su una piattaforma possa porre le basi per un fallimento dell'istruzione e della formazione scolastica.

La non replicabilità delle prassi valutative, al di là dei dati che indicano una persistente presenza di modalità consolidate nella didattica tradizionale, sono certamente ben presenti ai docenti. Gli esempi di esperienze di costruzione e sperimentazione di protocolli lavoro innovativi, che gruppi di insegnanti condividono in rete, non mancano e testimoniano una dinamicità nel tessuto scolastico che va in direzione di un utilizzo sempre maggiore delle risorse digitali nella quotidianità dell'agire didattico.

### 3. Riflessioni conclusive

Per la prima volta, in una situazione emergenziale la cui estensione ha determinato uno scenario estremamente grave a tutti i livelli della società, lo spazio e i tempi del digitale stanno dettando le regole della didattica e difficilmente si potrà fare marcia indietro. Anche quando la pandemia sarà stata sconfitta e si potrà tornare tra i banchi di scuola alunni e docenti si ritroveranno ad affrontare una didattica tradizionale profondamente rinnovata, in cui l'aspetto digitale sarà ancora più integrato e familiare.

Il persistere di prassi valutative tipiche della didattica in presenza che le indagini hanno evidenziato era probabilmente prevedibile, e del resto un cambiamento profondo non trova nell'urgenza il terreno migliore per realizzarsi. Aver delineato però un quadro delle caratteristiche che la valutazione ha nel contesto della DaD costituisce un presupposto essenziale per una revisione critica dell'esistente, per una riorganizzazione di un fare e vivere la scuola per il quale il possesso della competenza digitale non è più una scelta opzionale.

Allo sforzo compiuto negli ultimi anni per promuovere la digitalizzazione delle scuole deve associarsi con rinnovata forza un impegno formativo dei docenti per conferire all'uso delle tecnologie un reale valore pedagogico, con un utilizzo del digitale che amplifica le possibilità di innescare e promuovere processi di valutazione partecipata, espressione di una qualità dell'agire formativo capace trasformare la crisi in opportunità di crescita e di sviluppo.

## Bibliografia

- AJELLO, A.M. (2020). *A proposito di valutazione ai tempi del Covid-19*.  
<https://www.invalsiopen.it/valutazione-ai-tempi-del-covid-19/>
- CALVANI, A. (2020). *Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica "blended". Quale strada percorrere?* <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/10/Calvani.pdf>
- CALVANI, A., FINI, A., RANIERI, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- CASTOLDI, M. (2019). *Rubriche valutative. Guida all'espressione del giudizio*. Torino: UTET Università.
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 62  
[https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=1&art.flagTipoArticolo=0&art.codiceRedazionale=17G00070&art.idArticolo=1&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&art.progressivo=0#art](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=1&art.flagTipoArticolo=0&art.codiceRedazionale=17G00070&art.idArticolo=1&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&art.progressivo=0#art)
- DOMENICI, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica* (Nuova edizione riveduta e ampliata). Roma – Bari: Laterza & Figli.
- EUROPEAN DIGITAL COMPETENCE FRAMEWORK FOR CITIZENS – *DigComp 2.0 European Digital Competence Framework for Citizens – DigComp 2.0*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*  
<https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- GLI INSEGNANTI RACCONTANO LA DAD (2020) <https://www.invalsiopen.it/insegnanti-raccontano-dad/>
- MESSANA, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*. Roma: Carocci.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2020). *Linee guida sulla didattica digitale integrata*.  
[file:///C:/Users/SC/Downloads/ALL.-A.-Linee\\_Guida\\_DDI\\_.pdf](file:///C:/Users/SC/Downloads/ALL.-A.-Linee_Guida_DDI_.pdf)
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. *Piano Nazionale Scuola Digitale*. [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)
- OCSE (2020). *L'apprendimento a distanza quando le scuole saranno chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA*.  
<https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>
- PICCOLI EQUIVOCI SULLE COMPETENZE. INTERVISTA ALLA PROFESSORESSA ANNA MARIA AJELLO, PRESIDENTE DELL'INVALSI. <https://www.invalsiopen.it/piccoli-equivoci-sulle-competenze/>

- PONTECORVO, C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO, C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- TRINCHERO, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- VERTECCHI, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia Editrice.



# Quello che mi è piaciuto e quello che non mi è piaciuto della DaD: insegnanti e studenti a confronto nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma

*Giusi Castellana*

## 1. Introduzione e contestualizzazione dello studio

Questo contributo illustrerà alcuni dei risultati emersi dal percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma (Castellana, Rossi, 2021a; Castellana, Rossi, 2021b) che ha partecipato all'indagine sulla DaD, condotta dal gruppo di ricerca SIRD attraverso la somministrazione di un questionario per docenti a risposte chiuse e aperte (Lucisano, 2020; Capperucci, 2021; Ciurnelli & Izzo, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021; Batini et al., 2020; Batini et al. 2021). Con l'adesione dell'istituto al progetto ci si proponeva di indagare non solo le pratiche didattiche messe in atto dai docenti, gli strumenti utilizzati, le difficoltà tecniche, relazionali e didattiche, ma anche le opinioni di alunni e famiglie, nella prospettiva di iniziative future. A tal scopo, alla fine di giugno 2020, è stata prevista la somministrazione di 3 questionari distinti: il questionario della ricerca nazionale SIRD per i docenti e due questionari analoghi per famiglie e studenti, costruiti dall'unità di autovalutazione della scuola sul modello di quello degli insegnanti<sup>1</sup>.

Sono state raccolte in totale le risposte di 138 docenti sui 162 in servizio, di 457 alunni sugli 860 frequentanti e di 702 genitori dei circa 1500 alunni dell'istituto.

La descrizione dettagliata dello studio e i diversi esiti della ricerca sono già stati discussi in altre sedi (Castellana, Rossi, 2021a; Castellana, Rossi, 2021b). Dalle analisi condotte sulle risposte chiuse sono emersi: la generale soddisfazione di famiglie e alunni per la disponibilità e la vicinanza mostrata dagli insegnanti, la soddisfazione di questi per la collaborazione con i colleghi, il riconoscimento di una scuola vista come comunità coesa. Tra i punti di debolezza, come dai risultati dell'indagine nazionale, emerge l'aumento dei tempi di lavoro, un maggiore ricorso a pratiche didattiche di tipo trasmissivo e una riorganizzazione difficoltosa della valutazione.

Il focus che è stato scelto di dare in questa sede riguarda la discussione degli esiti di due delle domande aperte<sup>2</sup> che sono state inserite all'interno del que-

---

<sup>1</sup> Per limiti di spazio, si rimanda la presentazione dettagliata dello studio, degli strumenti e dei risultati in (Castellana, Rossi, 2021 a; Castellana, Rossi, 2021 b).

<sup>2</sup> Per la categorizzazione delle risposte aperte di docenti e studenti, sulla base di quanto già svolto a

stonario dei docenti e degli studenti (*Cosa hai trovato di positivo nella DaD? Perché? Cosa non ti è piaciuto nella DaD? Come si potrebbe migliorare, secondo te?*). Tenuto conto dei commenti che verranno riportati, si ritiene che questa selezione possa offrire ulteriori punti di vista su una DaD che ha diviso e sulla quale ci si è divisi, ma che ha continuato ad essere “scuola” – come emerge dal contributo di una docente – per tutti i soggetti coinvolti.

*“Il carico di lavoro per i docenti è più che triplicato per correggere tutti i compiti inviati sul registro, raccogliere materiali interessanti ed accattivanti, rispondere e dare consigli su mail e piattaforma, offrire agli allievi con Bes le stesse opportunità di supporto come in classe. Il rapporto diretto in alcuni casi è mancato anche se c’è stato un buon processo di scambi, di opinioni e suggerimenti sulla mail istituzionale con gli allievi. I docenti con sei o nove classi hanno subito maggiormente lo stress di arrivare a tutti gli studenti e molti hanno lavorato anche di notte. È stato importante e necessario spesso incoraggiare e sostenere diverse famiglie provate dalla situazione di emergenza. Dopo le prime difficoltà nell’adattarmi a modalità diverse e spesso cangianti in itinere, ho provato comunque una grande soddisfazione nel vedere i risultati dei miei sforzi, continuando al contempo a favorire un clima sereno e coinvolgente, proponendo lavori di approfondimento. Le classi che hanno lavorato con un eccellente lavoro di squadra hanno permesso un arricchimento non solo della didattica interdisciplinare ma anche nella relazione umana, fondamentale in questo periodo difficile e precario che in un modo o nell’altro abbiamo passato, dove nessuno si è sentito solo, né insegnanti, né bambini”.*

## 2. Cosa è piaciuto della DaD agli insegnanti e cosa è piaciuto agli studenti

Dalla categorizzazione e dall’analisi delle risposte aperte degli insegnanti sui punti di forza sono emerse 329 occorrenze<sup>3</sup>. La categoria che ne ha raccolto il maggior numero (30%) è risultata quella relativa all’arricchimento dell’offerta formativa. La DaD è stata, a detta dei docenti, l’occasione di usufruire di un ampliamento delle risorse. Le piattaforme utilizzate si sono configurate come uno strumento utile per i lavori di correzione, per la predisposizione di una classe virtuale in cui lasciare materiali sempre fruibili, caricare lezioni asincrone da ascoltare e riascoltare in caso di necessità, avvalersi di materiali multimediali personalizzati, rivolti a tutti gli alunni, in particolare a quelli con fragilità o assenti per motivi di salute.

Ma la DaD è stata anche un’occasione di crescita per la formazione personale (15%), la possibilità di sperimentarsi in nuove metodologie didattiche,

---

livello nazionale dal gruppo di ricerca SIRD (Batini, et al. 2020, 2021), è stato seguito un processo bottom-up: è stato letto l’intero corpus delle risposte raccolte e sono state individuate le tematiche ricorrenti per ciascuna domanda; le tematiche sono state poi aggregate per aree di significato (categorie e sottocategorie).

<sup>3</sup> Per il processo di analisi delle risposte è stata prevista la possibilità di attribuire più di un codice di categorizzazione della risposta (Batini, et al. 2021), sulla base del numero dei concetti riportati dai rispondenti; è seguito infine il calcolo complessivo delle occorrenze per ogni domanda.

ricercare materiali e nuovi canali comunicativi che rendessero la lezione a distanza maggiormente coinvolgente. Le nuove tecnologie si sono rivelate uno strumento "accattivante" per invogliare "anche i bambini più timidi", creando "una didattica all'avanguardia, rispondente alla necessità di alfabetizzazione tecnologica e sviluppo della pluralità delle intelligenze che ha consentito il mantenimento prolungato dell'attenzione, supportato maggior interesse e partecipazione". Connesse a questa area sono le risposte relative al miglioramento delle competenze informatiche. Anche qui i docenti hanno riportato di aver rilevato un incremento delle proprie capacità digitali, di aver avuto modo di praticare didattiche alternative, su cui avevano ricevuto una formazione specifica, ma che non avevano mai avuto il tempo di attuare nella didattica quotidiana.

Altre percentuali rilevanti sono state registrate relativamente alle relazioni con colleghi, studenti e soprattutto all'aver stabilito un contatto più stretto con i genitori (12%): "è stata rinsaldata la collaborazione scuola-famiglia. Con la DaD la prospettiva è cambiata. I docenti spiegano e aiutano, ma il percorso di apprendimento è ancor più di prima in carico allo studente e ai genitori, nel loro ruolo attivo di partner educativi". Ulteriore elemento importante è stata la riscoperta della funzionalità della collaborazione tra i docenti: "Ho capito l'importanza di fare gruppo con i colleghi, l'importanza della comunicazione con la classe e con i genitori al fine di mantenere una coesione e portare avanti un progetto comune".

La percezione di un miglioramento dell'organizzazione lavorativa è stata riportata dal 10% dei soggetti. Ha riguardato una maggiore flessibilità oraria, più libertà e autonomia nella pianificazione del lavoro, velocità nelle comunicazioni e nella consegna dei materiali, funzionalità organizzativa nella partecipazione a riunioni e incontri con genitori e colleghi senza la necessità di spostamento.

Un aumento di autonomia, impegno e partecipazione sono stati rilevati anche nei confronti degli studenti (7%) nella gestione degli impegni, nell'organizzazione personale e nella percezione di maggiore sicurezza derivata dall'ambiente familiare.

Tra i punti di forza della DaD per gli studenti viene in primo luogo identificata la funzione di risposta emergenziale. Le risposte appartenenti a questa categoria (26%) si distribuiscono in sottocategorie che inquadrano la DaD come opportunità di mantenimento di una continuità didattica, ma soprattutto di tutela della continuità relazionale. Ricorrenti sono i riferimenti al non essere stati lasciati soli in un momento di grande disorientamento, le premure dei docenti, il loro impegno, la disponibilità al dialogo, l'attenzione al disagio, la vicinanza, il supporto, la cura (gli insegnanti ci sono stati sempre vicino, ci hanno aiutato in tutto e ci hanno sempre incoraggiato; lo sforzo degli insegnanti per essere sempre presenti come a scuola anche sapendo che non fosse la stessa cosa).

Anche per gli studenti la DaD è stata un'opportunità di imparare ad usare gli strumenti digitali in modo più (8%) consapevole, soprattutto come strumento di studio e apprendimento (questa esperienza mi ha fatto imparare ad



*utilizzare meglio i dispositivi elettronici, come il computer, che non sapevo usare*). Una piccola percentuale (6%) ha riguardato il miglioramento delle relazioni tra pari, con gli insegnanti e con i propri familiari. Il periodo trascorso in casa è risultato un'occasione per approfondire i rapporti con i compagni, per instaurare nuove amicizie e collaborazioni, un modo per avvicinarsi maggiormente agli insegnanti (*sono stato rivalutato da alcuni prof perché in classe non mi valutavano così*) e ai familiari (*è stato bellissimo stare tutto il giorno con la famiglia e fare delle cose che prima non era possibile fare*), riconoscendo alla scuola anche un ruolo di sostegno emotivo.

Una delle categorie che ha raggiunto come per gli insegnanti un significativo numero di occorrenze (15%) è stata quella relativa al miglioramento organizzativo. Le modalità utilizzate sono state apprezzate e ritenute innovative, coinvolgenti e stimolanti (*al contrario della didattica a scuola è stato tutto più bello, naturale e moderno*); hanno comportato una maggiore flessibilità nella gestione e organizzazione del proprio lavoro, nel miglioramento del metodo di studio, facilità di contatto con gli insegnanti e fruibilità di contenuti secondo modalità personalizzate (*se non si capiva qualcosa si poteva tranquillamente mandare indietro la registrazione e riascoltare ciò che non hai capito*), un aumento di tempo per sé e per lo studio (*ho avuto più tempo per le mie passioni; potevo fare i compiti sia la mattina che il pomeriggio*), infine un miglioramento della qualità di vita e la diminuzione di ansia e stress (*non ero più in ritardo a lezione; potevo dormire un po' di più e ero meno nervoso*). Per alcuni alunni la DaD è stata un'esperienza maggiormente inclusiva, in quanto ha dato loro modo di partecipare alle lezioni anche durante la malattia, rendendo più accessibile la presenza in classe e lasciando più tempo per il recupero degli apprendimenti.

Un'altra corrispondenza tra docenti e studenti ha riguardato l'area degli atteggiamenti verso la DaD (10%), la percezione di un incremento nell'autonomia e nell'autoregolazione (*ho trovato di positivo che sono diventata autonoma nello studio, perché spesso dovevo fare i compiti ma i miei genitori non c'erano*), nella responsabilizzazione, nell'attenzione e nella partecipazione alle attività programmate.

### 3. Cosa non è piaciuto della DaD agli insegnanti e cosa non è piaciuto agli studenti

Il maggior numero di occorrenze (50%) per i punti di debolezza registrati dai docenti è stato totalizzato dalla categoria relativa alle difficoltà di adattamento al nuovo ambiente di apprendimento. Le problematiche hanno riguardato perlopiù le difficoltà connesse all'interazione e allo scambio comunicativo, alla valutazione di processo e all'inadeguatezza – secondo taluni docenti – dello spazio virtuale per le attività laboratoriali e di gruppo.

Per quanto riguarda le difficoltà di valutazione queste sono state prevalentemente attribuite all'impossibilità di arrivare a una "valutazione oggettiva" e

priva di interferenze (*poca attendibilità nei compiti riconsegnati; criticità per una valutazione autentica e veritiera dell'autonomia degli alunni*) e di verificare e controllare in presenza il lavoro svolto (*mananza del contatto visivo ed interpersonale che garantisce al docente l'apprendimento dell'alunno; difficoltà nell'aver un riscontro, tempestivo e globale degli argomenti spiegati a lezione da parte degli studenti, soprattutto per quelli più complessi*).

Altre criticità importanti, che erano state già rilevate con le risposte chiuse, sono state quelle relative alla mancanza di connessione e di dispositivi (14%); la riorganizzazione dell'assetto scolastico con l'aumento del carico di lavoro "in modo incontrollato" (13%); il pericolo ravvisato per l'area affettivo-relazionale (9%) (*l'assenza del contatto umano fondamentale nella crescita dei ragazzi, le relazioni e la socialità con la DaD sono freddi e distanti*) l'inclusione e la difficoltà di seguire gli alunni fragili e più piccoli da vicino (12%) (*impossibilità di aiutare i ragazzi privi del sostegno familiare e dei supporti tecnologici*).

Le aree di maggior criticità messe in luce dagli studenti hanno riguardato: le difficoltà connesse al nuovo ambiente di apprendimento (16%), le difficoltà di organizzazione dell'assetto scolastico (15%) e della gestione della didattica (10%).

La prima ha compreso la scarsa qualità dello scambio comunicativo e del *feedback*, il sentirsi poco coinvolti nelle spiegazioni o il non riuscire a seguire il ritmo delle attività proposte, infine la mancanza di contatto in presenza con i docenti e con i pari (*vorrei tornare a scuola, perché è diverso avere i maestri davanti a te e non dietro uno schermo*). La sezione relativa all'organizzazione della didattica ha interessato la segnalazione in alcune classi di un numero insufficiente di video lezioni, il non rispetto della calendarizzazione e dell'orario fissato, un'inadeguata coordinazione sulla conduzione delle attività o l'assegnazione dei compiti, l'utilizzo di piattaforme diverse, indicazioni carenti e perlopiù confuse.

Le difficoltà relative alla gestione della didattica da parte dei docenti hanno messo in luce la carenza di attività laboratoriali e la conduzione di lezioni perlopiù frontali (*potevamo fare qualche lavoro in più di gruppo; i prof avrebbero potuto fare molte più cose attraverso la DaD*), l'esiguo utilizzo delle potenzialità offerte dalla didattica multimediale, la limitata pianificazione delle attività, la sovrapposizione delle consegne e l'eccessivo carico di compiti.

Ulteriori categorie sono state quelle relative agli atteggiamenti degli insegnanti e degli studenti (12%) come il non adeguato supporto alle richieste di spiegazioni, o i fattori di disturbo messi in atto dagli stessi studenti (non rispetto delle regole e della *netiquette*: camere spente, false disconnessioni, uso improprio del microfono, ecc.), le difficoltà di concentrazione e la scarsa partecipazione; gli effetti negativi della DaD (5%), intesi come affaticamento e stanchezza per l'uso eccessivo del video.

#### 4. Conclusioni

I riscontri richiamati permettono di trarre una parziale, ma significativa panoramica della realtà vissuta all'interno di un istituto scolastico. La domanda che sorge intorno alle varie riflessioni è il chiedersi se questa didattica a distanza abbia effettivamente comportato una distanza dalla scuola e dal "fare scuola" per docenti e studenti.

Le osservazioni riportate a margine sembrano dire di no e sembrano invece rinsaldare un attaccamento alla scuola, ai suoi impegni e alle sue responsabilità che non è mai venuto meno per la maggior parte degli interessati. Le occorrenze sui feedback ridotti, la partecipazione, le carenze organizzative e strumentali non hanno affatto riguardato la DaD, ma specificità personali, formative e professionali, criticità strutturali e sociali che nel passaggio da un ambiente di apprendimento consolidato e assestato a uno sconosciuto sono state mantenute e forse maggiormente messe in rilievo.

Sicuramente la mancanza di un'adeguata strumentazione tecnologica e il disagio socio-economico hanno fatto la differenza e amplificato durante la pandemia situazioni di svantaggio e abbandono a danno di docenti e scuole che in certi contesti hanno faticato e perso più degli altri il contatto già precario con i propri studenti. Quelli che però non possono essere tralasciati in questa esperienza sono gli aspetti positivi emersi e che possono far guardare a nuove prospettive e cambiamenti. La DaD è stata per docenti e studenti soprattutto un'esperienza di formazione e di autoformazione come esperienza di apprendimento del singolo, nell'aggiustamento delle proprie pratiche, nell'innovazione del proprio modo di continuare a imparare, ma anche e soprattutto come esperienza di apprendimento sociale e comunitario nello scambio di risorse, nel supporto tra pari, nella condivisione di esperienze.

Tra le osservazioni libere riportate dai docenti prevalgono quelle che sottolineano gli effetti della scoperta delle tecnologie al servizio dell'insegnamento o di una loro possibile integrazione nella didattica ordinaria. Nelle proposte di miglioramento avanzate dagli studenti emerge molta assennatezza, maturità critica e disponibilità, con uno sguardo ai miglioramenti futuri.

Quello che emerge da questa esperienza cooperativa è che individui e organizzazione possono non solo acquisire conoscenza, ma generarne di ulteriore se si creano situazioni di reciproco confronto e sforzo collettivo. Ciò può avvenire quando la reciprocità sollecita lo scambio, quando vengono valorizzate le azioni dei singoli per interessare relazioni che alimentino un modello di autoformazione e di reciprocità (Costa, 2002). Quello che non è piaciuto della DaD è da tempo chiaro a tutti, su quello che è piaciuto e che potrebbe offrire una nuova pista per un approccio integrato all'istruzione forse si può continuare a riflettere.

---

## Bibliografia

- BATINI, F., SPOSETTI, P., SZPUNAR, G., DALLEDONNE VANDINI, C., SCIPIONE, L., MONTEFUSCO, C., ET AL. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RICERCAZIONE*, 12, 47-71.
- BATINI, F., SPOSETTI, P., SZPUNAR, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA. VV. *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* pp.100-156. Lecce Pensa Multimedia.
- CAPPERUCCI, D. (2021). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>
- CASTELLANA, G., ROSSI, L. (2021). La didattica a distanza secondo docenti, alunni e famiglie: un percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo. *Italian Journal of Educational Research, S.I.*, 203-222.
- CASTELLANA G., ROSSI L., (2021) La didattica a distanza nelle risposte aperte di docenti e alunni: l'analisi di un percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo di Roma. *Italian Journal of Educational Research*, 27. pp. In press
- CIURNELLI, B., IZZO, D. (2020), "L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola", *Lifelong Lifewide Learning*, XVII, 36, pp. 26-43.
- COSTA, M., *L'economia della formazione. Glocal learning*, UTET Libreria, Torino 2002.
- GIRELLI, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *Ricercazione*, 12(1), 203-208. ISTAT (2020). Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- LUCISANO, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19'. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- LUCISANO, P., DE LUCA, A., & ZANAZZI, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza Covid-19. In AA.VV. *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.



# Didattica a distanza e relazione educativa. Riflessioni e prospettive future partendo dall'emergenza

*Lisa Stillo*

## 1. Introduzione

La possibilità di operare forme di condivisione ampia, di riflettere e socializzare elementi nuovi emersi da ricerche di tipo empirico, come anche da indagini teoretiche, rappresenta, in un momento di grave disorientamento e precarietà sociale, economica, politica, un passaggio fondamentale per la comunità scientifica. L'avvento della pandemia provocata da Covid-19 ha imposto un ripensamento generale del vivere di ogni persona, provocando un numero importante di morti a livello mondiale e una crisi economica e sociale che si aggiunge a condizioni difficili già preesistenti per molti paesi, tra cui l'Italia. All'interno di tale scenario la dimensione educativa e formativa, in tutte le sue sfaccettature, ha dovuto ripensarsi e mutare forma per tentare di affrontare l'impensato e sostenere i percorsi di sviluppo dei più piccoli, come anche dei più grandi.

Per tale ragione è stato importante ipotizzare percorsi di ricerca e riflessioni pedagogiche fin dai primi momenti di chiusura degli spazi deputati all'apprendimento formale e non formale, così come alla riduzione della possibilità di spazi di socializzazione e apprendimento informale. Tale lavoro di osservazione, analisi e riflessione ha permesso e permette oggi di immaginare nuove forme e spazi di apprendimento, ma anche ripensare quanto già presente, nell'ottica di una positiva crescita e di una rinnovata attenzione agli aspetti critici dell'ambiente scolastico, spesso fin troppo trascurati.

## 2. Le voci di docenti, genitori e studenti attraverso una ricerca empirica

Sulla scorta di quanto evidenziato, e consapevoli dell'importanza di studiare e comprendere i fenomeni e le trasformazioni sociali ed educative, nella speranza di poter operare in esse con maggior competenza e coscienza, è stata costruita un'indagine empirica volta ad osservare ed analizzare quanto accaduto nella scuola nel periodo immediatamente successivo alla chiusura generalizzata di marzo 2020 (Fiorucci et al. 2021; Stillo, 2020). Tale scelta nasce dal bisogno di guardare da vicino gli stravolgimenti a cui, i diversi attori coinvolti nei processi di apprendimento e formazione all'interno dell'istituzione scolastica, hanno dovuto far fronte. L'indagine, realizzata attraverso la costruzione di tre

diversi questionari, ha permesso di ascoltare le voci di docenti, genitori e studenti che si sono mostrati disponibili a partecipare alla somministrazione del questionario nelle settimane intercorse tra metà maggio 2020 e metà giugno 2020. In particolare, si è scelto di concentrarsi su tre regioni: Lazio, Lombardia e Puglia, con la consapevolezza di non poter operare forme di generalizzabilità dei dati, ma volendo fotografare realtà economico-sociali e territoriali molto eterogenee, coscienti della grande diversità insita in tutto il territorio nazionale. È sembrato opportuno provare ad ascoltare le voci di docenti, studenti e genitori in quanto portatori di specificità, bisogni ed esperienze tra loro differenti, seppur interconnesse all'interno di un momento storico e sociale che ha spesso comportato la precarietà e l'incertezza del vivere quotidiano.

La realizzazione dell'indagine rappresenta solo una delle molteplici iniziative di studi e ricerche che hanno permesso e permettono di costruire una narrazione plurale di quanto vissuto e di quanto sperimentato in termini educativi, promuovendo forme di riflessione e dibattito su temi pedagogici e sociali fondamentali.

### *2.1. Lo strumento di indagine ed il campione di riferimento*

I questionari realizzati sono stati costruiti allo scopo di esplorare quanto vissuto da insegnanti, genitori e studenti rispetto a diverse dimensioni esplorate: la didattica, il tempo e lo spazio, la comunicazione, il *digital divide* e le relazioni tra i vari soggetti; tali aspetti sono stati indagati attraverso risposte chiuse ed alcune risposte aperte. Il campione di riferimento per i tre diversi questionari è così composto: i docenti che hanno risposto sono in totale 781; di questi la maggioranza è composta da donne (84,9%) e si suddivide all'interno dei diversi ordini e gradi in modo abbastanza eterogeneo: il 9,2% lavora nella scuola dell'infanzia, il 39,2% nella scuola primaria, il 19,7% nella secondaria di primo grado e il 31,9% nella scuola secondaria di secondo grado.

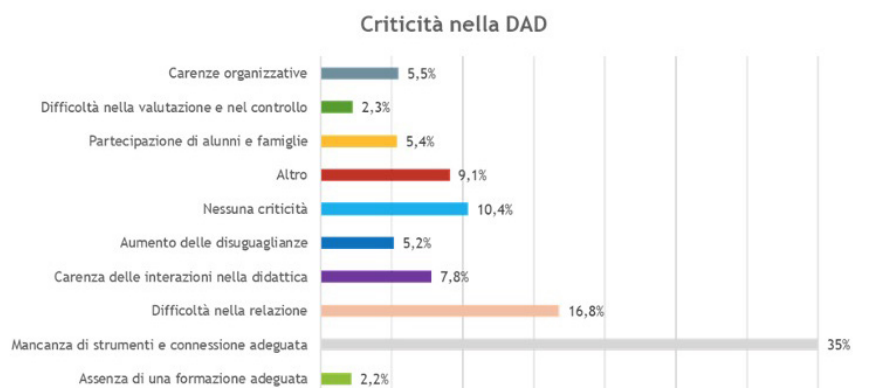
Per quanto riguarda i genitori coinvolti nell'indagine, che in totale sono 968 rispondenti, c'è una prevalenza del genere femminile, che si attesta sull'83,2% del totale; tra i rispondenti vi è invece una pluralità di presenze rispetto al tipo di scuola frequentata dai figli per i quali gli intervistati hanno risposto al questionario, con una prevalenza per la scuola primaria (56,5%), ed una percentuale simile per la scuola secondaria di primo grado (19,4%) e secondo (17,6%), con una presenza minima della scuola dell'infanzia (6,4%).

In ultimo, gli studenti partecipanti sono in totale 632 ed anche qui è possibile identificare una presenza femminile significativa, composta dal 64,4% dell'intero campione di riferimento, nel quale vi è una composizione eterogenea rispetto al tipo di scuola frequentata, che vede in particolare studenti frequentanti gli istituti tecnici (28,5%), i professionali (19,3%) e i licei scientifici (19,3%), ma non manca la presenza di altri licei di stampo umanistico e linguistico.

## 2.2 La DaD. Alcune criticità emerse

I cambiamenti che hanno investito la didattica durante il *lockdown* hanno costituito il centro di molti dibattiti sul tema, coinvolgendo opinione pubblica, politici, esperti sul tema e meno esperti, stimolando nuovamente un'attenzione generale su una delle dimensioni centrali che abitano la scuola. Non volendo ripetere quanto espresso altrove (Stillo, 2020) rispetto al corretto utilizzo di quella che per comodità indicheremo come didattica a distanza realizzatasi durante i primi mesi di chiusura della scuola, è opportuno operare alcune considerazioni in virtù del presente e soprattutto del futuro. Per farlo è possibile partire da alcune domande poste ai docenti impegnati nel realizzare una didattica completamente privata dello spazio fisico (l'aula) e del contatto ravvicinato con colleghi/e e studenti. In relazione alle criticità individuate dai docenti per quanto sperimentato in relazione alla didattica emergono alcuni aspetti peculiari, come è possibile notare dalla figura 1.

Fig. 1



Una percentuale importante di docenti individua nella mancanza di strumenti e connessione adeguata una delle criticità più grandi, e lo stesso accade se si guarda a quanto emerso dagli altri due questionari somministrati. Gli studenti lamentano problemi in particolare dal punto di vista della connessione e della gestione di spazi e tempi (fig.2); e lo stesso possiamo dire dalle testimonianze dei genitori rispondenti, ai quali è stato chiesto di indicare le maggiori difficoltà percepite dai propri figli (fig.3).



Fig. 2.

### Alcune criticità della DAD

- Problemi di connessione (es. collegamento ad internet insufficiente o lento)
- Difficoltà a utilizzare app, piattaforme, software
- Difficoltà nell'organizzare lo studio
- Difficoltà ad orientarsi tra le attività e i lavori assegnati
- Difficoltà nella gestione dei tempi e degli spazi

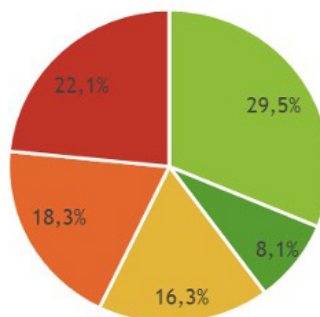
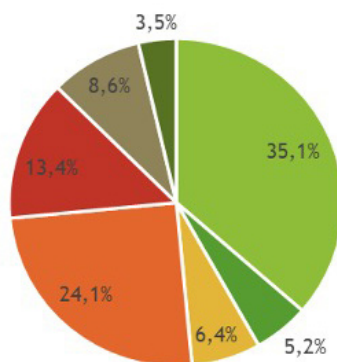


Fig. 3

### Quali difficoltà vissute dai propri figli?

- Problemi di connessione (es. collegamento ad internet insufficiente o lento)
- Le dotazioni tecnologiche a disposizione insufficienti
- Difficoltà a utilizzare app, piattaforme, software
- Difficoltà nell'organizzare lo studio
- Difficoltà ad orientarsi tra le attività e i lavori assegnati
- Non saprei
- Mancanza del rapporto con i compagni



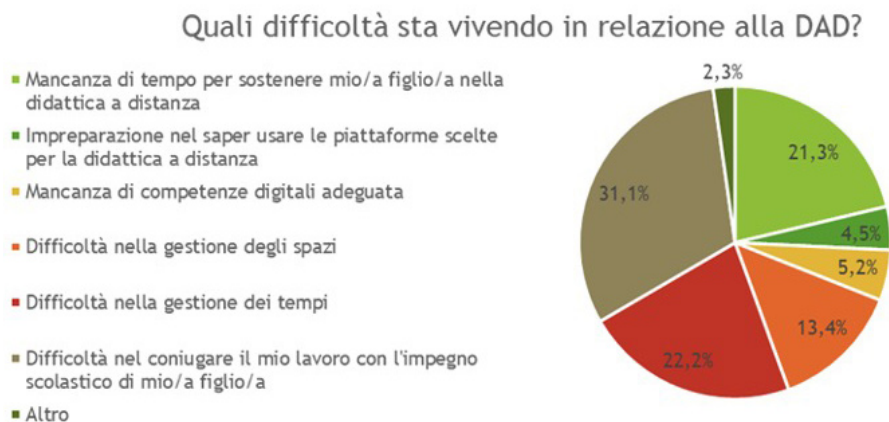
Appare chiara, non solo da questa ricerca ma dalle molteplici rilevazioni condotte prima e durante la pandemia (Agcom, 2019; Istat, 2020), l'urgenza di costruire un sistema digitale in grado di soddisfare i bisogni e le attività di una società che è potenzialmente trasferibile quasi interamente all'interno della rete internet, vivendo pienamente quella che è stata definita come infosfera (Floridi, 2017).

A ben vedere, l'assenza di una struttura in grado di sostenere la migrazione dall'offline all'online è solamente uno degli aspetti che ha coinvolto la riflessione sulla cosiddetta didattica a distanza, investita di numerose responsabilità, molte delle quali trovano le radici in tempi passati e all'interno di logiche differenti, che poco hanno a che fare con la didattica e molto più con un sistema di politiche scolastiche, sociali e familiari inadeguato. L'esperienza educativa e formativa di questo anno passato ha evidenziato con maggior forza le già note (almeno agli addetti ai lavori) difficoltà del sistema scuola di essere davvero per tutti un motore di trasformazione, cambiamento, livellamento delle differenze di ordine economico e sociale (Baldacci, 2020; Save the Children, 2020). Una scuola in grado di promuovere forme di giustizia sociale e di non fare *parti eguali tra diseguali* (Scuola di Barbiana, 1967) sembra lontana da quella che si è andata improvvisando durante il *lockdown* e nei successivi momenti di apertura, in cui a rimanere indietro sono stati molti di quegli studenti e di quelle famiglie che erano già in affanno. Dalle risposte aperte di docenti e genitori emergono le fatiche di studenti stranieri e studenti con disabilità, che più di altri, anche nella scuola della "normalità" rischiano l'abbandono scolastico e la mancata inclusione, testimoniando l'incapacità dell'istituzione scolastica di promuovere spazi di liberazione dalle forme di subalternità ed oppressione, dimostrandosi ennesimo strumento di stratificazione e cristallizzazione sociale (Illich, 1972). Ancora troppo spesso i percorsi educativi e formativi degli studenti sono in balia di differenze abissali, in relazione alle risorse economiche, culturali e sociali, come anche alle risorse della scuola e dei singoli docenti. In tale cornice, in un momento di grande difficoltà generalizzata, la forbice delle disuguaglianze si è ampliata, evidenziando tutti i limiti di una scuola, ma oserei dire di un paese, povero di prospettive e della capacità di sostenere l'istruzione dei più giovani e la vita delle famiglie, sempre più sole ed impoverite. In particolare, dalle analisi condotte attraverso la presente ricerca emerge chiaramente il malessere vissuto dai genitori che si sono trovati a gestire cambiamenti repentini sul piano lavorativo, di cura dei propri figli e della propria casa, relazionale ed economico, senza poter appoggiarsi a politiche di welfare familiare adeguate, né tantomeno poter esercitare quel dialogo costante che dovrebbe essere alla base della corresponsabilità scuola-famiglia (Pati, 2008). Tale rapporto di confronto, progettualità e condivisione del percorso formativo riguarda la globalità degli aspetti che interessano gli studenti e che coinvolgono l'ambiente scolastico, familiare e sociale, da ripensare in continuità educativa e non come spazi differenziati e separati tra loro. Le dinamiche ed i rapporti odierni tra scuola e famiglia si intrecciano con le trasformazioni economiche, politiche e culturali del paese (Dusi, 2006), e riflettono, soprattutto in un momento di emergenza, gli aspetti di criticità maggiormente presenti.

In particolare, i genitori intervistati lamentano da una parte le fatiche di dover organizzare e gestire tempi e spazi in modo consono agli impegni scolastici dei propri figli, che mal si conciliano con il proprio lavoro (fig. 4), dall'altra testimoniano un coinvolgimento nelle attività didattiche, indiscutibilmente

necessario in un momento di grande cambiamento e difficoltà generale, ma che deve potersi sostenere anche e soprattutto attraverso un dialogo costante e una presenza della scuola.

Fig. 4



In generale è possibile affermare che la situazione di emergenza vissuta può ricondurre lo sguardo di insegnanti, genitori e pedagogisti al fondamentale lavoro di sinergia che scuola e famiglia, come agenzie educative essenziali, possono e devono svolgere con continuità e rinnovata condivisione di intenti, non solo organizzativo-didattici, ma educativo-valoriali.

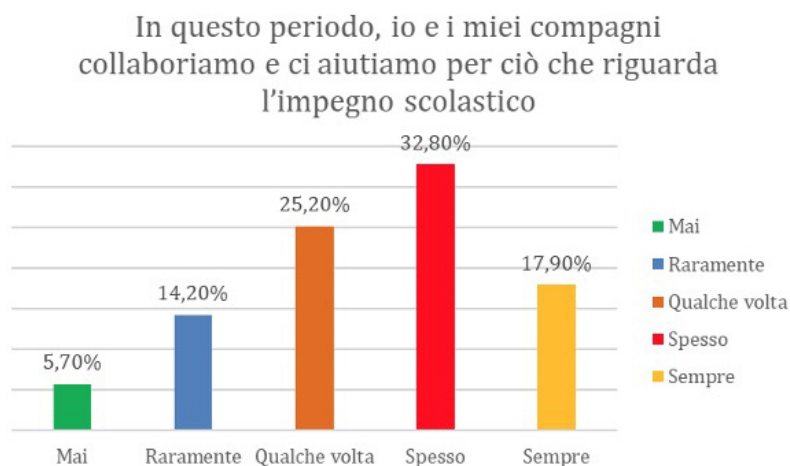
### 2.3 La relazione mediata

La pratica educativa si fonda sulla relazione e con essa cresce, si alimenta e promuove percorsi di trasformazione ed emancipazione, costruendo una dimensione di fiducia in grado di orientare le scelte e sostenere i passi da compiere nella crescita di ogni individuo. Tale processo è sicuramente ricco di complessità, e da sempre accompagnato da una dimensione di vicinanza, contatto, presenza che in questo periodo di emergenza sanitaria è stata forzatamente interrotta. Si è dunque assistito ad una trasformazione dei rapporti educativi, che a scuola solitamente si instaurano attraverso la condivisione dello spazio fisico, degli sguardi, gli abbracci e i sorrisi, assenti per forza di cose all'interno di una sospensione della scuola così come è sempre stata. Se non possiamo sfuggire a tale cornice di sfondo, è possibile operare riflessioni diverse da chi ha creduto di non poter costruire una relazione valida e positiva anche all'interno di spazi virtuali, immateriali e aleatori. Una relazione mediata dalla tecnologia è possibile, e può rivelarsi altrettanto importante, anzi imprescindibile, in un momento in cui altre modalità sono di impossibile attuazione.

Tale aspetto sembra essere vissuto in maniera controversa dagli insegnanti intervistati, che identificano come aspetto di criticità della DaD proprio l'impossibilità di quest'ultima di sostenere relazioni efficaci. Come evidenziato da più parti (Ardizzone e Rivoltella, 2003; Protestio, 2013), la tecnologia all'interno della pratica educativa può rappresentare uno strumento utile nella costruzione di una relazione che si sviluppa attraverso medium differenti, ma non per questo meno efficaci. Se utilizzata all'interno di una progettualità didattica ed educativa consapevole, la tecnologia può "riallestire il tessuto sociale" (Rivoltella, 2020) e promuovere forme altre di condivisione, dialogo e relazione, incentivando una pluralità di spazi, linguaggi e reti di apprendimento sempre più necessari in una società complessa ed eterogenea. Una relazione mediata da uno spazio e un tempo dilatati all'interno del virtuale, ponendo le condizioni per un effettivo e concreto decentramento spaziale del docente – non più seduto dietro la sua cattedra, ma dietro uno schermo, come tutti i suoi studenti – e facilitando quel rapporto di orizzontalità, ascolto e centralità dello studente, così spesso presente solo nella retorica scolastica più che nella pratica educativa.

La stessa relazione *a distanza* ha rappresentato per gli studenti intervistati la possibilità di darsi supporto seppur lontani (fig. 5) costruendo un clima sereno, partecipativo e di condivisione all'interno di una rete che collega e si stringe intorno agli utenti per sostenerli in rapporti di scambievolezza e vicendevolezza.

Fig. 5



D'altra parte, non possiamo non evidenziare come la relazione sia il nodo centrale su cui studenti e docenti si sono maggiormente concentrati all'interno delle risposte, indicandola come elemento più di difficile gestione e rimodula-

zione all'interno della cornice emergenziale. Il 79,8% degli studenti indica la relazione con i propri compagni come l'aspetto di maggior criticità e di mancanza pensando alla quotidianità scolastica; ed interessanti spunti di riflessione provengono da alcune risposte aperte di studenti che fanno riferimento anche alla mancanza dello spazio fisico della classe, dei corridoi e dell'ambiente scolastico tutto, a testimonianza del valore non solo fisico dello spazio, ma anche psicologico, antropologico e sociale (Lewin, 1948; Augè, 1992; Goffman, 1963).

### 3. Riflessioni per guardare al futuro

Sulla scorta di alcuni dati riportati e di quanto emerso e confermato in altre ricerche e studi elaborati in questo periodo (Girelli, 2020; INDIRE, 2020; Bazzoli et al. 2021; Carbone et al. 2021;), è possibile operare alcune considerazioni più generali sul prossimo futuro, ed in particolare sugli elementi di positività da conservare di un periodo certamente drammatico, che ha richiesto e costretto la scuola e la società tutta a ripensarsi, seppur in modo disorganizzato, precario ed in parte miope. A fronte dell'impreparazione sperimentata durante la chiusura eccezionale della scuola, come anche di molti luoghi di lavoro, e lo stravolgimento di dinamiche sociali, temporali, organizzative, economiche e politiche dell'intero paese, è doveroso aver raccolto numerosi studi e ricerche sui tanti aspetti evidenziati; ma ancor di più è fondamentale farne tesoro ed operare riflessioni organiche e ragionate, che coinvolgano tutti gli attori coinvolti, rappresentando concretamente occasioni per ripartire, ricostruire, cambiare.

La pandemia da Covid-19 non ha solo mostrato le fratture di una società e di una scuola che hanno bisogno di urgenti interventi di cura, attenzione, risorse; ma ha anche testimoniato, in modo fortuito ma emblematico, l'importante del digitale e della tecnologia, come anche il valore di una comunità educante allargata.

Entrambi questi aspetti non sono nuovi ai dibattiti interni alla pedagogia, né all'organizzazione e alle prospettive della scuola, che anche nei documenti si costruisce sulla scia di questi principi. Basti citare il Piano scuola digitale<sup>1</sup>, inserito all'interno della legge sulla Buona Scuola (107/2015), o al patto di corresponsabilità educativa già presente nel 2007 tra i riferimenti normativi e strutturali del Miur<sup>2</sup>. Le perplessità allora sorgono spontanee pensando alle difficoltà e all'impreparazione dimostrata per molti versi sia dalla struttura scolastica, sia dai professionisti che la abitano; chiaramente non possono bastare documenti, linee guida e piani strategici, se questi non sono accompagnati dalle risorse economiche, dal sostegno politico e culturale adeguato, da una

<sup>1</sup> <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>

<sup>2</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>

formazione capillare di insegnanti e dirigenti, come anche dalla sensibilizzazione dell'intera comunità che educa e che viene educata. La costruzione di una cultura della scuola condivisa appare essere ben lontana (Baldacci, 2014), in virtù delle tante anime che la compongono e che rappresentano troppo spesso una fragilità piuttosto che una ricchezza. La pluralità e l'eterogeneità possono divenire un patrimonio fondamentale attorno al quale la scuola può crescere, fare rete e costruire spazi altri di apprendimento, ragionando sui contesti che Zoletto (2012) definisce *eterogenei*; in questo senso il digitale e lo spazio virtuale della rete possono divenire alleati, piuttosto che nemici. Servono però consapevolezza e progettualità, come anche la disponibilità di accesso materiale a strumentazioni e risorse, e la formazione di docenti e dirigenti ai numerosi possibili linguaggi da utilizzare, in una didattica e una formazione sempre più liquide e multiformi.

Nei mesi passati si è spesso guardato alla pandemia come ad una opportunità di rinascita e trasformazione, in tanti ambiti, tra cui ovviamente la scuola e l'educazione; tale sguardo, che porta con sé una dose di indispensabile ottimismo e speranza verso il futuro, deve sicuramente fare i conti con ingranaggi arrugginiti dal tempo, e necessita di grande coraggio e collaborazione, tanto in momenti di serenità di un paese, quanto in un tempo di fatiche. Una opportunità che può essere colta solo all'interno di cornici di riflessione, ricerca e confronto tra i diversi attori che operano nella e con la scuola, affinché si possano effettivamente promuovere forme di innovazione e trasformazione in grado di sostenere e sollecitare positivamente la scuola e le politiche che di essa si occupano.

## Bibliografia

- AGCOM (2019). *Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso e integrato di risorse digitali abilitanti*. [www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-027-ab30-5670803a60c2?version=1.0](http://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-027-ab30-5670803a60c2?version=1.0)
- AUGÈ, M. (1992). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it. Milano: Elèuthera, (1993).
- BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Franco Angeli: Milano.
- BALDACCI, M. (2020). *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*. In MicroMega. Per una sinistra illuminista. Dopo il virus, un mondo nuovo? n.4, pp. 45-60.
- BAZZOLI, N., BARBERIS, E., CARBONE, D., DAGNES, J. (2021). La didattica a distanza nell'Italia diseguale. Criticità e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19. In *Rivista Geografica Italiana*, (3), 36-58. <https://doi.org/10.3280/rgioa3-2021oa12531>
- CARBONE, V., CARRUS, G., POMPEO, F., ZIZIOLI, E. (a cura di) (2021). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Roma: Roma TrE-Press.
- CARDINALI, P., MIGLIORINI, L. (2013). *Scuola e Famiglie. Costruire alleanze*. Roma: Carocci Editore.
- CAMBI, F. (2011). Presentazione. In Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- DUSI, P. (2006). La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. *Race/ethnicity*, 12, 2-3.
- GOFFMAN, I. (1963). *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*. trad.it. Torino: Einaudi. 1971.
- FIORUCCI, M., CRESCENZA, G., ROSSIELLO, M.C., STILLO, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. In *Realia. Research in Education and Learning Innovation Archives*, No.26, ISSN: 2659-903, pp.73-85
- FLORIDI, L. (2017). *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- GIRELLI, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). In *RicercaAzione Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, vol. 20 (1), 203-220.
- ILLICH, I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- INDIRE (2020). Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani. [www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf)
- ISTAT (2020). Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi. [www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf](http://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf)

- LEWIN, K. (1948). *Il bambino nell'ambiente sociale*. trad. it., Firenze: La Nuova Italia. 1963.
- MILANI, L. (2014). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- PATI, L. (2008). La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori, in *Pedagogia e Vita*, n.1, Milano
- PROTESTIO, A. (2013). La sfida dell'educazione alla "cultura" dei media e delle nuove tecnologie, in *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno III, N.8.
- RIVOLTELLA, P.C., ARDIZZONE, P. (2007). La Media Education, tra tradizione e sfida del presente. In *New Media Education*. Anno LII, n. 15, 50-52.
- RIVOLTELLA, P.C. (2017). La comunicazione e le relazioni didattiche. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, pp. 71-86.
- RIVOLTELLA, P.C. (2020). L'emergenza costringe a ripensare le pratiche didattiche. E rivalutare il digitale. Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning. In *Avvenire*, 17 marzo 2020.
- SAVE THE CHILDREN (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)
- SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*, Libera editrice fiorentina, Firenze.
- STILLO, L. (2020). La scuola nella pandemia. Uno studio esplorativo. In *Articolo 33*, Edizioni Conoscenza, ISSN 2280-4315, pp. 54-61.
- ZOLETTO, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.





PRESENTAZIONE DEL N. 21 DEL JOURNAL ECPS GIUGNO 2020:  
E-LEARNING E FORMAZIONE TERZIARIA



# Metodi autobiografici, pensiero computazionale e e-learning

*Gabriella Aleandri, Emanuele Consoli, Virginia Caliciotti*

## 1. Introduzione

Nell'anno accademico 2019/20, si è tenuto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre un progetto formativo e di ricerca che ha coinvolto studentesse e studenti di corsi di laurea triennale e magistrale, realizzato in parte in presenza e in parte a distanza, finalizzato allo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della riflessività e del pensiero creativo. Gli studenti hanno apprezzato il progetto e i risultati sono stati interessanti, tanto che è stato riproposto anche nell'anno accademico 2020/21, completamente su piattaforma digitale a causa dell'emergenza per il Covid-19, in modalità sincrona e asincrona. A motivo dello spostamento dell'intero progetto in modalità "a distanza", è stato elaborato anche un questionario specifico sull'e-learning.

La scrittura e la riflessione su se stessi permettono di conferire all'esperienza narrata significati sempre più approfonditi e anche nuovi, nonché una maggiore autoconsapevolezza sul proprio processo di costruzione dell'identità. Permettono altresì di progettare azioni e comportamenti che stimolano intenzionalità della persona verso l'auto-miglioramento nella prospettiva dell'educazione permanente. In considerazione di ciò, i metodi autobiografici hanno assunto un ruolo rilevante nella ricerca e nella letteratura in ambito pedagogico, sia a livello internazionale sia nazionale, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso (Josso, 1991; Pineau & Le Grand, 1993; Demetrio, 1996; Alberici, 2000; Dominicè, 2000; Cambi, 2002; Formenti, 2009 e 2017; Di Rienzo, 2016 e 2017; Aleandri, 2012, 2015, 2017, 2019).

Il pensiero computazionale si ripropone, tra gli obiettivi, di esercitare la capacità di concretizzare le proprie idee, attraverso la logica, la riflessione e la creatività (in sinergia tra pensiero computazionale, coding e metodi autobiografici in ambito pedagogico), e generare ulteriori apprendimenti profondi e incisivi (Aleandri & Consoli, 2020). Le attività sono state realizzate in un ambiente che stimola la parte sociale del processo creativo attraverso la reciprocità, interagendo e condividendo gli errori e i progressi (Papert, 1980), facilitando, oltre l'apprendimento, la creazione di una comunità in cui il sapere di ognuno è patrimonio di tutti (Wenger, 1998).

## 2. Analisi del contesto

Le Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione sono diventate pervasive e quasi, ormai, governano la nostra vita. Il ricorso alle tecnologie informatiche è divenuto fondamentale per lo svolgimento della maggior parte delle attività, da quelle

formativo-educative a quelle della vita quotidiana e relazionale e, non ultime, quelle professionali. L'*OECD Employment Outlook 2019* stima che il 14% dei posti di lavoro sarà automatizzato (OECD, 2019). Ma l'OECD rileva anche che il 60% di cittadini adulti non è in possesso di competenze informatiche di base (Idem, 2019) e che i cittadini carenti di competenze di base sono ad alto rischio di esclusione dalla trasformazione digitale e, anche, da un'ampia fetta del mercato del lavoro.

L'importanza delle tecnologie è stata ulteriormente messa in evidenza fin dai primi *lockdown* e dalle restrizioni imposte per il dilagare della pandemia da Covid-19, allorquando le possibilità offerte dall'implementazione della tecnologia digitale hanno permesso, se pur con problemi, di poter continuare uno dei servizi essenziali, quello dell'istruzione e della formazione.

Le prime difficoltà, affiorate già a marzo 2020, hanno mostrato nel nostro paese innanzitutto l'inadeguatezza delle strutture di rete, ma anche della preparazione/formazione di parte dei cittadini, degli insegnanti e degli studenti, che potrebbero sfociare in un alto rischio di esclusione sociale, dalla frequenza proficua di percorsi di istruzione/formazione e dalle opportunità lavorative migliori e più redditizie (OECD, 2016).

### 3. I progetti

I progetti formativi e di ricerca sono stati condotti negli anni accademici 2019/20 (Aleandri & Consoli, 2020) e 2020/21. I progetti realizzati in entrambi gli anni accademici sono articolati nella realizzazione di esperienze laboratoriali di:

- scrittura autobiografica attraverso un format
- pensiero computazionale attraverso il coding e il programma *Scratch* avendo come contenuti di riferimento i vissuti autobiografici.

I progetti si ripropongono di potenziare nei partecipanti anche: l'autoconsapevolezza sui propri vissuti e sulle competenze esplicite e tacite, capacità riflessive, di orientamento, di progettazione educativa, di problem solving e la creatività.

Inoltre, nel progetto realizzato nell'a.a. 2020/21 è stato somministrato anche un questionario sulle percezioni e opinioni degli studenti universitari relative all'e-learning, per cercare di comprendere meglio come stessero affrontando la complessa e difficile situazione causata dalla pandemia sia a livello familiare e sociale sia, in particolare, per quanto riguarda la formazione digitale.

#### 3.1 Obiettivi

- Verificare l'utilità di un percorso formativo ibrido di scrittura autobiografica insieme al coding
- Comprendere l'adeguatezza dell'esperienza e-learning attraverso le percezioni e opinioni degli studenti.

### 3.2 Metodologia

L'analisi del format autobiografico e del questionario e-learning, d'ora in poi denominato questionario DaD, si è basata su modello misto quanti-qualitativo. L'analisi quantitativa utilizza strumenti statistici, mentre l'analisi qualitativa si basa su un modello originale ispirato alla *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2009), sulle revisioni di Merrill e West (2009) e di Aleandri (2012).

La metodologia relativa al laboratorio di coding si basa sull'Apprendimento Creativo (Resnick & Robinson, 2018), all'interno della teoria Costruzionista dell'apprendimento (Papert, 1980).

### 3.3. Partecipanti

Il campione non rappresentativo che ha partecipato al progetto nell'a.a. 2019/20 è stato di 50 studenti adulti, dai 19 ai 50 anni, l'84% di genere femminile, il 70% iscritto ad una laurea triennale L-19, il 30% alla magistrale LM-57. Oltre il 60% è studente-lavoratore.

Il campione non rappresentativo che ha partecipato al progetto nell'a.a. 2020/21 è stato di 42 studenti, dai 19 ai 52 anni. La percentuale di genere femminile è di oltre il 90%. Una metà è iscritta alla L-19, l'altra metà alla LM-57. Il 33% è studente-lavoratore, in diminuzione rispetto all'anno precedente.

Si fa presente che, per quanto riguarda il laboratorio di Coding con *Scratch* e il Questionario DaD, il numero di studenti che ha partecipato è stato minore, in quanto si sono svolti a fine semestre, all'approssimarsi delle sessioni d'esame.

I due campioni sono stati quindi rinominati: Studenti 2019/20 e Studenti 2020/21.

## 4. Strumenti

### 4.1 Metodi autobiografici

Per quanto riguarda il laboratorio di scrittura autobiografica, è stato somministrato un questionario conoscitivo iniziale, poi il format ideato (vedi Aleandri, 2012) e utilizzato anche in altri progetti di scrittura autobiografica e, infine, un questionario conoscitivo finale.

#### 4.1.1 Questionario conoscitivo iniziale

Attraverso questo questionario si è indagato, in particolare, sulla dimestichezza e utilizzo, nel passato dei partecipanti, di un diario, del fissare nella memoria o richiamare i ricordi di esperienze vissute e considerate significative. È stato chiesto anche la loro percezione del grado di conoscenza di sé e, poi, di identificare le emozioni provate prima di cimentarsi con l'esperienza di scrittura autobiografica.

#### 4.1.2 *Format autobiografico*

Nell'a.a. 2019/20 gli studenti hanno compilato il format di scrittura autobiografica in presenza e, in parte, a distanza, mentre nell'a.a. 2020/21 gli studenti lo hanno compilato totalmente a distanza a causa del perdurare della pandemia attraverso l'applicazione Moduli della piattaforma cloud di *Google Drive*, che ha consentito ampia flessibilità di accessi e di tempi.

Il format si compone di 4/5 schede, a seconda dell'età dei partecipanti, che si riferiscono ai principali periodi della vita: infanzia, adolescenza, prime esperienze lavorative, presente, futuro.

Ogni scheda è composta da una griglia guidata di item/stimoli di tipo cognitivo, percettivo, emozionale ed affettivo, che aiutano a ricordare, a riflettere e ad attribuire senso alle esperienze e agli apprendimenti conseguiti durante l'intero corso della vita.

#### 4.1.3 *Questionario conoscitivo finale*

A conclusione del laboratorio autobiografico è stato somministrato un questionario conoscitivo finale per sondare le percezioni e opinioni sull'esperienza appena vissuta. Il questionario è composto da 8 item a risposta multipla, più un campo facoltativo a risposta aperta.

#### 4.2 *Coding con Scratch*

Il laboratorio di coding è stato pensato per progetti. I partecipanti sono stati invitati a realizzarne uno che narrasse un'esperienza formativa tra le più significative vissute, utilizzando la multimedialità offerta da *Scratch*.

#### 4.3 *Questionario sull'e-learning*

Il questionario DaD comprende tre sezioni: nella prima vengono rilevate le opinioni degli studenti sulla didattica a distanza in base alle loro esperienze del momento; nella seconda vengono approfonditi i cambiamenti negli stili di vita e nelle relazioni sociali durante l'attuale periodo di pandemia; infine, nella terza sezione è stato chiesto quali fossero le principali emozioni provate. Le prime due sezioni sono state strutturate con item a scelta multipla e item a risposte aperte. Nella terza sezione è stata utilizzata, invece, una scala lineare.

### 5. Analisi dei dati

A fronte della ricchezza dei dati raccolti, per motivi di spazi ne estrapoliamo soltanto alcuni. Nella tab. 1 sono riportati alcuni item relativi alla scheda "Oggi", suddivisi nelle due rilevazioni, scelti come oggetto di analisi e confronto:

Tab. 1 – Format autobiografico: Scheda Oggi (presente)

Item	Studenti 2019/20	Studenti 2020/21
	%	
<b><i>Item/stimolo 1: Descrivi un'emozione significativa e ciò che l'ha suscitata</i></b>		
Felicità per: indipendenza o lavoro o studi	26	19
Emozioni legate a: amore/legami/dolori	22	29
Ansia provata in situazioni varie	22	36
Non indicato	30	16
<b><i>Item/stimolo 2: Oggetti significativi</i></b>		
Automobile	16	0
Oggetto di famiglia	12	29
Strumenti di lavoro/studio	10	12
Oggetti utilizzati per esercitare un hobby/attività ricreativa	8	0
Smartphone personale	6	36
Oggetti di uso quotidiano	2	7
Altro	10	12
Non indicato	24	4
<b><i>Item/stimolo 3: Eventi significativi contesto familiare</i></b>		
Lutto in famiglia	22	14
Fatti riguardanti la famiglia	22	43
Fatti riguardanti nello specifico fratello/sorella	8	10
Fatti riguardanti nello specifico cugino/nipote	8	7
Fatti riguardanti gli amici	2	0
Fatti riguardanti la salute	2	10
Altro	4	14
Non indicato	32	2

Tra le risposte all'item 1, per gli studenti 2019/20 la felicità per: indipendenza o lavoro o studi risulta essere la percentuale più alta, mentre per gli studenti 2020/21 risulta essere la percentuale più bassa. Le risposte con maggior percentuale per gli studenti 2020/21 si aggregano per lo più nella voce Ansia, segno del difficile momento che stiamo vivendo. Alla voce Emozioni legate a: amore/legami/dolori, emerge l'importanza dei legami affettivi, accentuatasi durante le restrizioni comportate dalla pandemia. Da notare anche che la per-



centuale di chi ha preferito non rispondere è quasi dimezzata tra gli studenti 2020/21, segno di una loro maggiore partecipazione e coinvolgimento, seppur attraverso una piattaforma digitale, che di primo acchito si potrebbe pensare meno socializzante, motivante o coinvolgente.

Per gli studenti 2019/20 gli oggetti significativi sono quelli della quotidianità, quali l'automobile come simbolo di indipendenza o le cuffie per la musica sul treno. Le risposte degli studenti 2020/21 si sono concentrate di più sullo Smartphone personale, strumento indispensabile ora per restare in contatto e in relazione con gli altri, parenti e amici e, anche, per “muoversi e spaziare” virtualmente.

Per quanto riguarda le risposte fornite all'item Eventi significativi contesto familiare, gli studenti 2019/20 hanno indicato principalmente un Lutto in famiglia e Fatti riguardanti la famiglia, gli studenti 2020/21 soprattutto Fatti riguardanti la famiglia e, inoltre, eventi connessi al Covid-19.

Dal questionario conoscitivo finale emergono opinioni positive in merito all'esperienza di scrittura autobiografica, tra le quali estrapoliamo quelle relative all'item indicato nella tab. 2:

Tab. 2 – Questionario conoscitivo finale. Item: “Ritieni che la scrittura autobiografica sia stata utile nel ricostruire e conferire significati o nel comprendere in maniera più profonda o rinnovata il tuo pregresso percorso di vita e le esperienze compiute?”

	%	
	Studenti 2019/20	Studenti 2020/21
Per nulla	0	0
Poco	0	0
Abbastanza	37	20
Molto	58	31
Moltissimo	5	49

Le risposte sono state, quindi, molto positive per entrambi i gruppi e maggiormente per gli studenti 2020/21, un risultato molto soddisfacente considerando che, ricordiamo, l'attività è stata svolta a distanza.

Per quanto riguarda il laboratorio di coding, riportiamo i contesti educativi/formativi ritenuti più significativi (tab. 3):

Tab. 3 – Esperienze narrate nel progetto Scratch

	%	
	Studenti 2019/20	Studenti 2020/21
Contesto educativo formale: scuola secondaria I e II grado	35	25
Esperienze di vita non legate al sistema di istruzione	19	13
Contesto universitario	16	38
Tirocinio universitario	14	0
Esperienze di volontariato	8	0
Contesto di lavoro	5	13
Contesto educativo informale	3	13

Molte esperienze narrate riguardano eventi avvenuti nel contesto dell'educazione formale: per gli studenti 2019/20 nelle scuole di I e II e secondo grado (35%) e per quelli 2020/21 nel contesto universitario (38%).

Tra le difficoltà iniziali emerse nella realizzazione dei progetti, da rilevare quella connessa alla suddivisione in sotto-problemi, in unità più semplici e in istruzioni, che hanno riscontrato entrambi i gruppi di studenti. Gli studenti sono stati quindi supportati dal docente e dal tutor, anche perché la capacità di scomporre per poi ricreare un modello è ritenuta importante per comprendere, altresì, l'estrema complessità dei fenomeni sociali, globali, economici.

Nel questionario DaD somministrato agli studenti 2020/21, tra gli altri item è stato chiesto se sono riusciti a seguire le lezioni in maniera proficua (tab. 4):

Tab. 4

<i>Item: Riesci a seguire in maniera proficua?</i>	%
Sì	50
Abbastanza	40
Poco	7
Molto poco	3
Per niente	0

Le percentuali di risposte positive sono state elevate, in forma aggregata raggiungono il 90%.

Tra i punti di forza dell'e-learning, il 50% indica la facilità nello svolgere le

attività e il 47% indica favorevolmente il non dover fare spostamenti per raggiungere le sedi universitarie potendo avere, in tal modo, più tempo disponibile (tab. 5):

Tab. 5

<i>Item: Punti di forza della DaD:</i>	%
Facilità nelle attività	50
Spostamenti	47
Comodità zona comfort	3

Tra i punti di debolezza, invece, il 53% degli studenti indica le difficoltà di socializzazione, il 40% le distrazioni dovute a problematiche tecnico-informatiche, il 3% alle difficoltà legate ai Bes, il 3% ha dichiarato di non avere avuto alcuna difficoltà (tab. 6):

Tab. 6

<i>Punti di debolezza della DaD</i>	%
Socializzazione	53
Distrazioni tecniche	40
Difficoltà Bes	3
Nessuna difficoltà	3

Da un'analisi generale dei principali risultati emersi, si rilevano le difficoltà determinate dall'attuale periodo connotato da insicurezza, precarietà e ancora maggiore complessità. Emerge, inoltre, una certa corrispondenza tra le risposte date nel questionario DaD in comparazione con quelle di altre rilevazioni simili svolte nel primo periodo di *lockdown*, ad esempio presso il centro di formazione Elis (Aleandri & Caliciotti, 2020). Il processo di costruzione e condivisione delle esperienze e conoscenze individuali e di gruppo viene configurato come elemento costitutivo dell'apprendimento centrato sulle pratiche di rete (Domenici, 2017; Aleandri & Caliciotti 2020).

## 6. Riflessioni e prospettive

Da un'analisi complessiva dei risultati, l'utilizzo integrato dei metodi autobiografici e dell'apprendimento creativo attraverso il coding per lo sviluppo delle competenze trasversali come la riflessività, l'autoconsapevolezza, l'autoformazione, la creatività, il problem solving e la cooperazione (Aleandri & Consoli, 2020) è stato apprezzato. È altresì importante sottolineare che le re-

lazioni docente/studente si confermano avere un ruolo fondamentale, in modalità circolare, come scambio, opportunità di confronto culturale, di convivenza, di ascolto attivo, di interesse autentico per l'altro, di affetto e coinvolgimento anche in un periodo come questo di distanziamento fisico (Aleandri & Caliciotti, 2020; Chiosso, 2020). È fondamentale sempre di più che le strategie pedagogico-educative perseguino, tra gli obiettivi prioritari, il *lifelong, lifewide e lifedeeep learning and education* (Aleandri, 2019) in forme sempre più flessibili, integrate, personalizzabili, interattive e motivanti. Dalle riflessioni evinte, la pedagogia e l'educazione possono inoltre aiutare a rintracciare punti di riferimento, di dialogo e essere da supporto per trovare approfondite letture del passato, personale e sociale, e spunti di riflessione e progettazione per il presente e il futuro, soprattutto nei periodi di maggiore incertezza come quello attuale (Aleandri, 2020).

## Bibliografia

- ALBERICI, A. (2000). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- ALEANDRI, G. (2015). Autobiographical methods for broader lifelong and lifewide learning for all: A research based on original format. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 352-356.
- ALEANDRI, G. (2017). Scritture di una vita. Scritture per... Un sottoprogetto. *QDS-Quaderni di Didattica della Scrittura*, 28, 115-125.
- ALEANDRI, G. (Ed.). (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. (Vol. 5). Roma: Roma TrE-Press.
- ALEANDRI, G., (2020) Editoriale. Pedagogia del cambiamento tra passato, presente e futuro. *Bollettino As.Pe.L.* Luglio-Dicembre 2020, 1-4.
- ALEANDRI, G. & CALICIOTTI, V. (2020). Educazione e formazione a distanza durante e oltre la pandemia per Covid-19. *Bollettino As.Pe.L.* Luglio-Dicembre 2020, 32-54.
- ALEANDRI, G. & CONSOLI, E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 275-300. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-alea>
- CAMBI, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- CHIOSSO, G. (2020) *Scuola. Non sarà il digitale a salvarla, ma soft skills e più umanità*. <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-non-sara-il-digitale-a-salvarla-ma-soft-skills-e-piu-umanita/2026893>
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- DI RIENZO, P. (2016). Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione. *METIS*, VI, 1-6.
- DI RIENZO, P. (2017). Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze. *Epale Journal*, 1(1), 20-24.
- DOMENICI, G. (a cura di) (2017). *La formazione on line a Roma Tre: L'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- DOMINICÉ, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FORMENTI, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- FORMENTI, L. (2017). Complexity, adult biographies and co-operative transformation. In S. W. Marcella Milana (Ed.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A. (2009). Tr. it. *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.

- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Ade d'Homme.
- MERRILL, B. & WEST, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage. Tr. it. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Feltrinelli.
- OECD (2016). *OECD economic outlook. Escaping the low-growth trap?* Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD employment outlook 2019: The future of work*. Paris: OECD Publishing.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- PINEAU, G. & LE GRAND, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- RESNICK, M. & ROBINSON, K. (2018). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- WENGER E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.



# Creatività, tecnologie e formazione universitaria durante la pandemia. Una esperienza di didattica laboratoriale

Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà<sup>1</sup>

*“Questo non posso crederlo!”, dichiarò Alice. “Proprio non puoi?”, chiese la Regina in tono compassionevole. “Prova ancora: fai un respiro lungo e chiudi gli occhi”. Alice si mise a ridere. “Non serve a nulla provare”, disse: “Non si può credere alle cose impossibili”. “Oso dire che tu non hai molta pratica”, affermò la Regina. “Quando avevo la tua età, facevo sempre questo esercizio per mezz’ora al giorno. Diamine, certe volte ho creduto fino a sei cose impossibili prima di colazione!” (Lewis Carroll, Attraverso lo specchio)*

## Premessa

In un passaggio del documento conclusivo del Consiglio dell’Unione Europea del 27 maggio 2015 dal titolo *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell’educazione della prima infanzia e dell’istruzione primaria nella promozione della creatività, dell’innovazione e della competenza digitale* si legge «Promuovere la creatività, l’innovazione e la competenza digitale mediante l’istruzione nei primi anni di vita può produrre benefici più tardi, ponendo le basi per l’ulteriore apprendimento, consentendo alla conoscenza di svilupparsi a un livello molto più elevato e migliorando in generale la capacità di ciascun bambino di sviluppare capacità di riflessione critica e creativa e di diventare un cittadino responsabile dell’Europa di domani, in grado di far fronte alle sfide di un mondo sempre più interconnesso e globalizzato» (Consiglio Unione Europea, 2015, p. 18).

Questa affermazione sembra calzare pienamente a quanto stiamo vivendo nella nostra attualità, non solo avendo a mente gli scenari sempre mutevoli del sistema sociale contemporaneo ma, anche, alla luce di quanto accaduto e sta ancora accadendo con la Pandemia scatenata dal virus Sars-Cov 2.

Perché se è vero che viviamo in un mondo che cambia repentinamente, con una rapida (talvolta immediata e inedita) obsolescenza delle conquiste conoscitive e degli apprendimenti, la Pandemia e, anche (purtroppo), gli scenari di guerra che hanno investito in queste ore la stessa Europa per il conflitto russo-

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto tra i due autori. Ai soli fini dell’identificazione delle parti, laddove viene richiesto, si specifica che è da attribuire a Fabio Bocci la Premessa e a Gianmarco Bonavolontà il Paragrafo 1. Il Paragrafo 2 è da attribuire in modo equivalente a tutti e due gli autori.



ucraino stanno richiedendo soprattutto alle nuove generazioni di misurarsi con situazioni sconosciute, imprevedute (nei limiti in cui lo siano per la popolazione generale, tralasciando le inascoltate voci di alcuni esperti), generatrici di incertezze, instabilità, inquietudini e malesseri.

Di fronte a queste situazioni, una possibile strada da percorrere (e che è stata percorsa) è quella di arroccarsi a difesa di un presente/passato ritenuto noto e per questo affidabile (nonostante anche gli eventuali limiti conosciuti ma ritenuti evidentemente meno rischiosi del “nuovo che avanza”), cercando di ancorarsi a certezze che in realtà non sono mai tali (anche quando si presume che lo siano). È, ad esempio, ciò che è accaduto durante la Pandemia, soprattutto nelle prime fasi e nel primo anno, con la sterile dicotomia tra didattica in presenza e didattica a distanza, con una narrazione prevalente (sostenuta dai media e da molte/i intellettuali) che ha attribuito alla prima tutto il bene possibile e alla seconda tutto il male immaginabile, senza però il dovuto e accurato vaglio dei limiti di una simile e sommaria analisi comparativa. Un’analisi che, nella sua sommarietà, non ha tenuto conto del potenziale innovativo e creativo che sarebbe potuto (e potenzialmente potrebbe ancora) scaturire da questa strana occasione che ci è capitata di vivere (Bocci, 2021), mettendo in campo una dialettica aperta, laica, propositiva tra queste due dimensioni (presenza e distanza) di pensare e di attuare il dispositivo didattico che dà corpo, in quanto artefatto culturale, al processo di insegnamento-apprendimento, invece che cristallizzare tutto dentro una dicotomia apodittica<sup>2</sup>. Soprattutto, nel cristallizzarsi del dibattito su posizioni statiche, è venuto meno il vero oggetto dell’analisi, cioè la didattica, e questo non ha certo giovato ad alimentare i processi trasformativi di cui ogni sistema ha bisogno per non involvere.

E, in effetti, un’altra strada, diversa da quella intrapresa, sarebbe stata (e sarebbe) quella di riconoscere come queste situazioni, che noi abbiamo (anche come forma difensiva, per l’appunto) rubricato come emergenziali, non lo siano affatto. Al di là di chi paventa futuri scenari di sistematica instabilità, sovrapponibili a quello degli ultimi due anni, è piuttosto palese come sia sempre più necessario insegnare e apprendere a *farsi trovare preparati a non essere preparati*, come suggeriscono le/gli studiosi che hanno approfondito il tema dell’improvvisazione in ambito educativo e formativo (Cappa & Nigro, 2006; Santi, 2010; 2015; Sawyer, 2011; Santi, Zorzi, 2015). Questa “nuova” consapevolezza riguarda gli individui, i gruppi, le comunità, le istituzioni (a partire da quelle educative e formative). Occorre, dunque, dare impulso – non escludendo ma integrando le tecnologie, all’interno di una cornice scientifico culturale che abbiamo provato a definire come *approccio tecnologico all’educazione*

---

<sup>2</sup> E su questo aspetto, fortunatamente, vi sono stati numerosi/e studi, riflessioni e ricerche. A titolo esemplificativo: Capperucci, 2020; Corsini, 2020; Di Bari, 2020; Di Palma & Belfiore, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020; Nirchi, 2020; Pinnelli, 2020; Pireddu, 2020; Ranieri, 2020; Ranieri & Gaggioli, 2020; Rivoltella, 2020a).

*e all'istruzione* (Bocci, 2017)<sup>3</sup> – a un cambiamento del paradigma dell'educazione (come lo ha definito Ken Robinson), rendendo la capacità di pensare in modo creativo non un atto straordinario, ad appannaggio di pochi individui, ma un fattore universale (Anderson, 1972), ossia un bisogno profondo (Fromm, 1972; May, 1972; Maslow, 1972; Rogers, 1972) sul piano del diritto personale a sviluppare il potenziale che c'è in ciascuno/a e, quindi, sociale, che investe l'intera umanità (Mencarelli, 1972; 1976; 1977). Detto altrimenti, una facoltà di facoltà, come espressione di espressioni possibili dell'umano, che si attiva/no mediante le infinite interazioni che tutte le persone, nessuna esclusa, instaurano con se stesse, con le attività che intraprendono, con l'ambiente fisico e relazionale in cui sono immerse e con le condizioni in cui e per cui si trovano ad agire (Bocci, 2004).

Sulla base di queste considerazioni – qui solo brevemente accennate per ragioni di spazio – considerando che la sfida ai sistemi formativi derivante dalla Pandemia ha riguardato (e non poteva essere altrimenti) anche l'università (Arengi & al., 2020; Biasi & al., 2021; Limone & al., 2020; Tamborra, 2021) e, nel nostro specifico, i corsi finalizzati alla formazione iniziale delle/degli insegnanti del ciclo primario, anche sulla scorta di altre nostre esperienze (Bocci, Bonavolontà & Domenici, 2021; Bocci & Guerini, 2021) abbiamo pensato di “aprofittare” di questo momento particolare per dare corpo a una esperienza formativa che ha riguardato il corso denominato *Laboratorio di espressività creativa*, attivato a partire dall'aa. 2020-2021 presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre<sup>4</sup>, condotto dagli scriventi tra il mese di aprile e il mese di maggio 2021.

Prima di dare conto di questa esperienza, introduciamo sempre in modo essenziale quello che è stato lo sfondo teorico che ci ha guidati. Poiché abbiamo già avuto modo di trattare il tema della creatività in questi anni con diversi contributi (Bocci, 1999; 2004; 2007; 2012; 2019a; 2019b; Bocci & Olmetti Peja, 2006; Bocci, Bonavolontà & Nanni, 2013) – nei quale abbiamo cercato di fare tesoro della ricca letteratura disponibile anche in Italia<sup>5</sup> – in questa sede, tenendo conto del tema del nostro saggio, focalizzeremo l'attenzione su un particolare modello, qual è quello della *spirale dell'apprendimento creativo* di Resnick.

<sup>3</sup> La definizione è ovviamente frutto di una rielaborazione della importante tradizione sulle tecnologie dell'istruzione nel nostro paese. Su questi temi si vedano, almeno: Galliani, 1988; 2004; Maragliano, 1992; 1994; 2005; 2011; Maragliano & Pireddu, 2012; Calvani, 1995; Rivoltella & Ardizzone, 2003; Limone, 2012; 2021; Bonaiuti & al., 2017; Rivoltella & Rossi, 2019a; 2019b; Pinnelli, 2002; Margottini, 2008; Calvani, Fini & Ranieri, 2010; Domenici, 2016; Margottini & La Rocca, 2019; Rivoltella, 2016; 2020b; 2021).

<sup>4</sup> Si tratta di un corso di 2 CFU (16 ore) che rientra tra le attività formative a scelta per lo/le studente/esse e che può essere frequentato a partire dal secondo anno del percorso di studi.

<sup>5</sup> A titolo esemplificativo e con uno sguardo diacronico: Calvi, 1966; Cropley, 1969; 1983; Mencarelli, 1972; 1976; 1977; Andreani Dentici; 2001; Beaudot, 1977, 1983; Arieti, 1979; Rubini, 1980; Trombetta, 1989; Mazzotta, 1990; Gardner, 1994; De Masi, 2003; Garroni, 2010.

## 1. La spirale dell'apprendimento creativo

Abbiamo appena detto, in premessa, della fondamentale importanza della creatività umana – anche nel suo essere in stretto rapporto con l'evoluzione tecnologica – e nel farlo abbiamo richiamato anche Ken Robinson e il suo contributo alla riflessione su come indirizzare un sostanziale cambiamento del paradigma dell'educazione. Robinson, ha provato ad argomentare in merito all'importanza della creatività chiedendosi perché debba essere considerata così importante. La risposta è netta: «perché essere creativi fa parte del nostro essere umani. Creatività è sviluppare idee originali che hanno valore e la creatività ha alimentato il progresso umano in tutti i campi fin dagli albori della storia. La creatività umana è radicata nella nostra facoltà – unica – di immaginare, cioè di portare alla mente cose che non sono presenti ai nostri sensi. La creatività è un passo più in là rispetto all'immaginazione: è mettere l'immaginazione all'opera. La creatività è un processo pratico, oltre che concettuale: ciò che creiamo e come lo creiamo dipendono molto sia dagli strumenti e dai materiali che abbiamo a disposizione sia da quello che facciamo di e con essi» (Robinson, 2018, p.8).

Tuttavia, nonostante questa nettezza, vi è ancora molto da fare affinché gli attuali sistemi formativi si riconfigurino nella direzione di corrispondere davvero alle istanze e alle sfide del XXI secolo (Gardner, 2009; 2014; Gardner & Davis, 2014; Morin, 1999; 2001; 2015), ossia che siano effettivamente in grado di porre la creatività come fulcro del sistema stesso consentendo ad alunne e alunni e a studentesse e studenti a divenire concretamente pensatrici e pensatori creative/i.

Ecco, dunque, sorgere una seconda domanda. Questa volta a porla è Mitchel Resnick, il quale si chiede (e ci chiede): «Come possiamo aiutare i giovani a sviluppare il pensiero creativo così che siano preparati a vivere in questo mondo che cambia continuamente?» (Resnick, 2018, p. 13). Il quesito di Resnick – che ci interpella in qualità di genitori, educatori e insegnanti, così come di studiosi dell'educazione – non è certo finalizzato a sviluppare/intercettare talenti creativi secondo la logica cara ai mercati finanziari. Non è neppure focalizzata sull'idea di talento/creatività come espressione del genio (quindi riservata a pochi). Resnick pone l'attenzione e l'accento sulla «creatività con la *c* minuscola» (p. 24), cioè su quella creatività universale a cui facevamo precedentemente riferimento, una facoltà di tutti e per tutti che ci rende, se liberata, capaci di inquadrare situazioni, problemi, oggetti, relazioni in modi sempre cangianti e a immaginare soluzioni sempre possibili. Insomma, una creatività del quotidiano e non finalizzata (solo) a formare il prossimo premio Nobel.

Non a caso Resnick – che com'è noto è professore in *Learning Research* al MIT Media Lab di Boston – si occupa principalmente di sviluppare nuove tecnologie e attività in grado di coinvolgere le persone in esperienze di apprendimento creativo e di sostenere l'apprendimento dei bambini attraverso il gioco. Il suo gruppo di ricerca, il *Lifelong Kindergarten*, ha sviluppato idee e

tecnologie alla base dei kit robotici *LEGO Mindstorms* e del software *Scratch*, utilizzato da milioni di bambine/i e di giovani in tutto il mondo. Un linguaggio di programmazione che persegue l'obiettivo non tanto di preparare le persone a carriere da programmatori ma, piuttosto, di permettere a tutti di esprimersi creativamente attraverso il *coding*. Partendo dalle esperienze di Seymour Papert<sup>6</sup> con *Logo*<sup>7</sup>, Resnick con *Scratch* è andato oltre, rendendo la programmazione ancora più accessibile e più sociale, divenendo un elemento principale all'interno di una strategia didattica rivolta al pensare creativamente<sup>8</sup>.

È proprio su questa lunghezza d'onda che lo studioso ha elaborato e delineato l'approccio della *spirale dell'apprendimento creativo*, della quale forniamo qui di seguito alcune coordinate. Questa *spirale* si fonda su cinque passi: 1) *immaginare*; 2) *creare*; 3) *giocare*; 4) *condividere*; 5) *riflettere*. Questo tipo di processo viene ripetuto più e più volte: le creazioni variano ma il processo alla base che le sostiene rimane lo stesso. Per comprendere meglio questo approccio, proponiamo un esempio tratto direttamente dal testo di Resnick: «Immaginiamo un gruppo di bambini che gioca sul pavimento con i blocchi di legno. Due dei bambini iniziano a costruire un castello, ispirati da una fiaba letta dall'insegnante. Costruiscono la base del castello e poi iniziano a erigerci sopra una torre di guardia. Continuano ad aggiungere blocchi, per cui la torre diventa sempre più alta. Alla fine la torre non regge più e crolla. I bambini si mettono a ricostruirla, cercando di renderla più stabile. Nel frattempo, un bambino comincia a raccontare una storia sulla famiglia che vive nel castello. Un compagno si inserisce nella narrazione aggiungendo un nuovo personaggio. I due bambini si alternano arricchendo la storia di nuovi elementi. Man mano che cresce il castello, cresce anche la storia» (Resnick, 2018, pp. 17-18).

Proviamo con lo strumento che abbiamo qui a disposizione, la scrittura, a ripercorrere i passi della *spirale* così come emergono dal brano appena trascritto/letto. La lettura della fiaba da parte dell'insegnante attiva nei bambini l'immaginazione (*immaginare*); successivamente, il pensiero diventa azione con la costruzione di un artefatto, in questo caso un castello (*creare*); i bambini continuano a costruire aggiungendo altri blocchi, sperimentando ludicamente la loro creazione (*giocare*); sopraggiunge il racconto della famiglia che vive all'interno del castello: questa è narrata e partecipata da più bambini (*condividere*); il crollo della torre mette in discussione l'operato dei bambini, i quali

<sup>6</sup> Seymour Papert (1928-2016) è stato un matematico, teorico dell'apprendimento costruzionista e visionario delle tecnologie educative. Collaboratore di Piaget e poi di Marvin Lee Minsky al MIT sull'Intelligenza Artificiale, Papert è stato tra i primi a comprendere il potenziale rivoluzionario dei computer nell'apprendimento dei bambini, riconoscendo che tali dispositivi tecnologici potevano essere usati non solo per fornire informazioni e istruzioni ma soprattutto per dare ai bambini la possibilità di sperimentare, esplorare ed esprimere se stessi.

<sup>7</sup> Un linguaggio di programmazione per scopi educativi ideato da Seymour Papert alla fine degli anni '60.

<sup>8</sup> In tal senso è anche indirizzato il progetto *Computer Clubhouse*, co-fondato da Resnick, una rete internazionale di centri di apprendimento doposcuola per giovani con difficoltà economiche.

cercano di capire il problema che risiede nella la stabilità (*riflettere*) per ricominciare intravedendo nuove vie risolutive (*immaginare*).

Siamo dunque dinanzi a un processo a *spirale*, in cui i/le bambini/e senza soluzione di continuità immaginano ciò che vogliono fare, creano un progetto basato sulle loro idee, giocano con le loro creazioni, condividono le loro idee e creazioni con altri, riflettono sulle loro esperienze e tutto ciò li porta a immaginare nuove idee e nuovi progetti (Figura 1).



Figura 1 – La spirale dell'apprendimento creativo (Resnick, 2018).

Attraverso questo processo, dunque, allieve e allievi sviluppano e affinano le loro abilità di pensatrici/ori creative/i. Imparano a sviluppare le proprie idee, a provarle, a testarne i limiti, a sperimentare alternative, a ricevere input e feedback dagli altri e a generare nuove idee basate sulle loro esperienze.

In realtà i passi del processo non sono così distinti o sequenziali come in-

dicato nel diagramma. Immaginare, creare, giocare, condividere e riflettere si mescolano in molti modi diversi ma gli elementi chiave sono sempre presenti in una forma o nell'altra. Il processo va avanti e si ripete di continuo, con il fare e l'imparare che si rinforzano a vicenda in una spirale, appunto, potenzialmente senza fine. L'interazione è il cuore del processo al cui centro c'è la capacità di creare.

Per chi ha qualche, anche minima, conoscenza pedagogica, è facile rilevare come alla base della *spirale dell'apprendimento creativo* alberghi l'idea di Friedrich Fröbel – apparentemente scontata sul piano teorico ma affatto praticata su quello della realtà, se non nella primissima infanzia – secondo la quale quanto maggiori opportunità offriamo a chi apprende di agire creativamente tanto più abbiamo la possibilità che sviluppi un pensiero creativo e un modo di agire altrettanto creativo. Creare è alla base del pensiero/pensare creativo/creativamente e Fröbel, com'è noto, ha messo in atto tale principio a partire dal 1837 con l'esperienza del *Kindergarten* (giardino d'infanzia), un contesto di educazione e di apprendimento ricchissimo di stimoli, sotto forma di oggetti (i cosiddetti *doni*), che i bambini potevano usare a piacimento per costruire, progettare e creare. Il pensiero di Fröbel ha avuto un forte ascendente su generazioni di educatori/ici e pedagogiste/i, a partire dalla stessa Montessori, e – secondo Resnick – può essere addirittura considerato un primo esempio dell'approccio costruttivistico all'educazione successivamente sviluppato da Papert, essendo entrambi finalizzati – mediante un approccio interattivo – al pieno coinvolgimento di bambine/i e ragazzi/e in esperienze di apprendimento ritenute significative.

Avendo a mente quanto appena detto, è facilmente intuibile come all'interno di una simile prospettiva le tecnologie digitali assumano, se adeguatamente concepite, progettate e supportate, un ruolo di grande rilievo per la trasformazione dei processi di apprendimento. In tal senso, occorre superare la visione meramente riproduttiva delle tecnologie – ossia quali strumenti finalizzati a supportare l'approccio trasmissivo dei saperi – e approdare a un approccio creativo (Maragliano, 2011), in grado di riconfigurare gli ambienti nei quali si ri-genera e ri-co-costruisce la conoscenza. La *spirale* creativa proposta da Resnick può essere considerata una delle opportunità per introdurre questa suggestione nelle pratiche educativo-didattiche e, questo a nostro avviso può e deve avvenire a livello di formazione degli/delle educatori/ci e delle/degli insegnanti. C'è infatti bisogno di un cambiamento nel modo in cui le persone pensano e ri-creano l'educazione. Abbiamo bisogno di espandere il concetto della creatività per sperare in mondi migliori di quelli che stiamo vivendo. Avendone l'opportunità, in quanto docenti e formatori, abbiamo cercato di sperimentarlo a partire dalle nostre stesse pratiche di insegnamento accademico, come cerchiamo ora di esplicitare descrivendo brevemente una nostra recente esperienza.

## 2. Un'esperienza di applicazione della *spirale dell'apprendimento creativo* all'università

L'esperienza didattica ispirata ai principi della *spirale* di Resnick di cui diamo qui di seguito brevemente conto ha avuto luogo nell'aa. 2020-2021 nell'ambito del Laboratorio di espressività creativa, un'attività formativa a scelta di studentesse e studenti all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Com'è noto si tratta di un CdL abilitante all'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria, pertanto le/i partecipanti sono tutte/i maestre/i in formazione.

Il Laboratorio si è svolto in contemporanea in sincrono e in asincrono, avvalendosi contestualmente della piattaforma Microsoft Teams e della piattaforma Moodle del Dipartimento di Scienze della Formazione denominata *Formonline*, la quale prevede spazi specifici destinati a ciascun corso (insegnamento, laboratorio o tirocinio che sia). Tutte le attività svolte in sincrono sono state registrate e messe a disposizione degli/delle studenti/esse favorendo così una maggiore partecipazione (complessivamente hanno frequentato gli ambienti e svolto le attività 148 studenti/esse). L'ambiente digitale con le sue risorse ha consentito non solo una maggiore possibilità di partecipazione alle attività ma anche di incrementare i livelli di condivisione anche per coloro i/le quali non erano "fisicamente" presenti durante l'incontro nell'aula virtuale.

Nell'impostare il corso abbiamo cercato di rispettare, nei limiti della tipologia del corso stesso e degli spazi a disposizione, alcuni dei principi propri dell'allestimento di un ambiente e-learning inclusivo, da noi descritti e rielaborati (Bocci, 2019c; Bocci & Bonavolontà, 2020) a partire dagli studi di Gráinne Conole (2013): apertura, diversificazione dei linguaggi, comunicazione sincrona e asincrona, collaborazione, equilibrio tra strutturazione e personalizzazione del percorso, riflessività, equilibrio tra formale e informale, attenzione all'eterogeneità dei profili dei partecipanti e delle loro esperienze.

Entrando nel merito delle attività, abbiamo cercato con studentesse e studenti di fare esperienza delle diverse componenti della *spirale dell'apprendimento creativo* con una serie di attività che descriviamo qui di seguito nella loro essenzialità, ricordando, come abbiamo detto nel precedente paragrafo, che i vari elementi sono spesso compresenti e interagiscono costantemente tra loro.

La prima attività proposta è ispirata a un test di creatività e consiste nell'immaginare, inventare e disegnare una macchina, un apparecchio, un oggetto o qualsiasi altra cosa venga in mente che consenta di tagliare le unghie a un leone o a una leonessa. Non sono stati forniti altri dettagli lasciando alla libera interpretazione (a partire dai personali repertori conoscitivi per andare oltre il reale) e i/le partecipanti si sono cimentati/e avendo a disposizione tutto il tempo che ritenevano fosse loro utile. I disegni (fig. 2) sono stati condivisi in un argomento specifico del forum didattico del corso e studenti/esse avevano la possibilità di accompagnare il disegno con una didascalia della spiegazione dell'uso della macchina/apparecchio/oggetto ecc. oppure con una storia che sviluppasse la vicenda del taglio delle unghie.

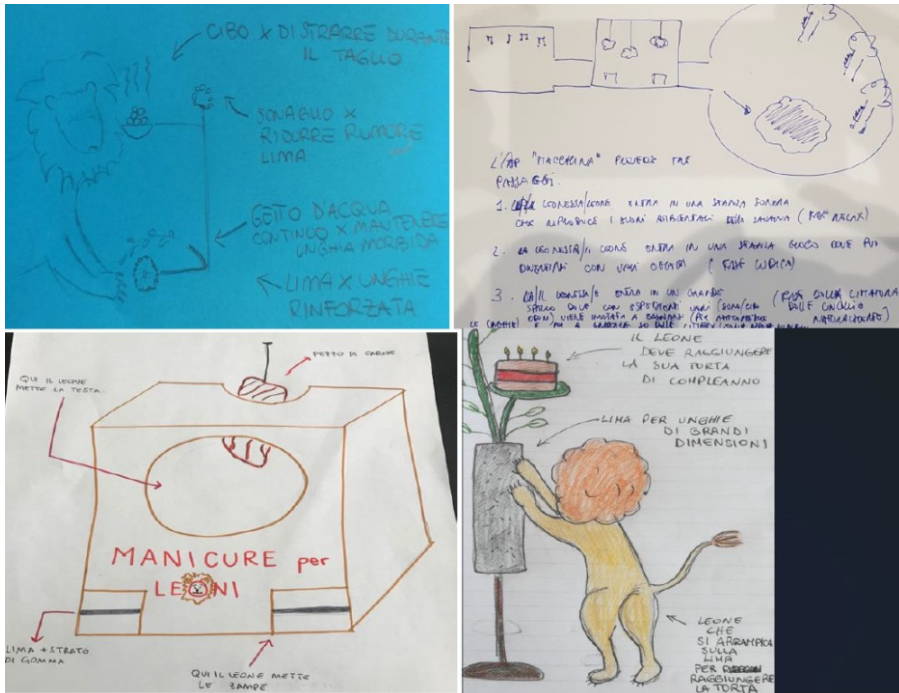


Figura 2– Disegni della macchina tagliaunghie ai/alle leoni/esse inventati dalle/dai partecipanti.

Molto interessante è stata l’iniziativa di una partecipante – RSC – che ha proposto l’attività anche alle/agli alunne/i della classe dove aveva al momento un incarico di insegnamento. Nella figura 2 riportiamo un esempio dell’esito di questo ulteriore coinvolgimento con i disegni di due bambini, S. e L.

Sul piano dell’immaginario attivato da quello che è divenuto nei fatti un gioco a catena (effetto domino), sono molto interessanti le spiegazioni fornite dai due bambini e riportate nel forum unitamente ai disegni dalla loro maestra (e nostra studentessa) MSC. S. inizia a descrivere il suo disegno dal basso: «Ci sono tanti secchi che trasportano tante forbici, poi clicchi un pulsante e tutti questi secchi mentre vanno verso su si trasformano in forbici dure, nere, di acciaio, specializzate per leoni che gli omini possono utilizzare per tagliare le unghie al leone». L., dal suo canto, descrive la sua invenzione così: «Tu tiri la leva (vedi ho disegnato anche la freccia per indicare da che parte tirarla), il pistone va giù, attiva tutto il meccanismo e le forbici si attivano e tagliano l’unghia del leone».





Figura 3 – La macchina tagliaunghie ai/alle leoni/esse nell’immaginario di due alunni della classe di MSC.

La riflessione condivisa nel forum rispetto alle proprie creazioni e a quelle dei bambini grazie al loro coinvolgimento da parte di MSC ha aperto la strada a una serie di considerazioni sui concetti di fluidità, flessibilità, curiosità, elaborazione e originalità, che sono stati oggetto di due momenti.

Un primo, di approfondimento teorico, con il richiamo a vari studiosi, tra i quali, oltre a quelli già citati, aggiungiamo Guilford (1950), Vygotskij (2010); De Bono (1992; 1999; 2000), Williams (1994), Rodari (1973).

Un secondo momento caratterizzato dall’avvio di una seconda attività. Questa, basata sull’*Assessment Fantasia* (Galluzzi, Mazzotta, Olmetti Peja & Tornar, 1992), ha previsto una serie di giochi di creatività, di tipo verbale e grafico, che vanno dal fare tanti disegni (quanti più ne vengono in mente) partendo da un singolo stimolo grafico, al disegnare delle parole, dall’inventare storia o un dialogo avendo a disposizione una vignetta, all’inventare tanti titoli partendo dalla lettura di un brano, oppure dall’elaborare frasi originali partendo da una scintilla data dall’incontro di due parole apparentemente distanti tra loro (il binomio fantastico di Rodari) all’ipotizzare conseguenze imprevedibili partendo dalla suggestione cosa accadrebbe se... (ad esempio *i dolci non si lasciassero mangiare*). Anche in questo caso il coinvolgimento è stato massimo, con un’ampia condivisione nel forum, con attività svolte talvolta in comune, benché a distanza (Fig. 4).

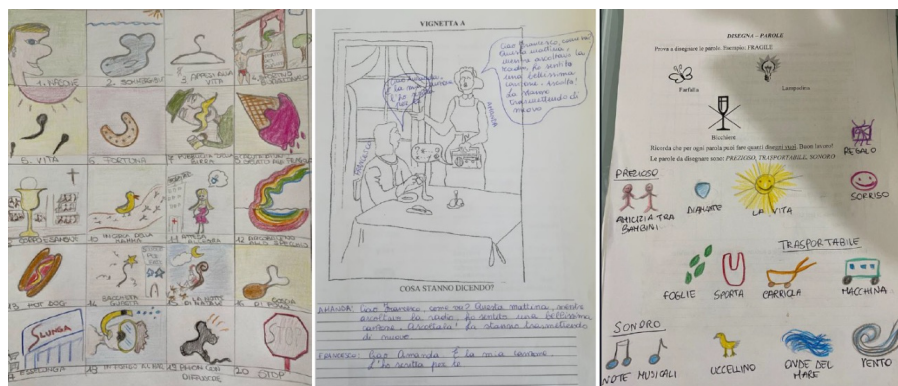


Figura 4 – Esempi di alcuni elaborati dell'Assessment creati dalle/dai partecipanti.

La riflessione, a livello individuale e collettiva, che ha accompagnato costantemente il percorso ha fatto da volano per innescare nuovamente la *spirale*, partendo con l'immaginare – da parte di ciascun/a partecipante – singolarmente o in coppie o in piccoli gruppi una attività didattica da proporre a bambine/i di scuola dell'infanzia o di scuola primaria. Anche queste proposte, inventate e create sotto forma ludica (la spinta è stata quella appunto di rivedere il paradigma secondo la suggestione di Robinson) e accompagnate anche dalla lettura del testo di Munari *Fantasia*, scelto come ulteriore interlocutore, sono state poi condivise nel forum della piattaforma e sono state oggetto di riflessione comune, aprendo la strada a una circolarità virtuosa che ci auguriamo accompagni questi/queste insegnanti nel loro percorso professionale.

Dai riscontri ricevuti e da quanto sperimentato sul campo possiamo affermare che ci sono ottime possibilità affinché ciò avvenga, soprattutto avendo potuto tutti noi sperimentare – attraverso la Siparale di Resnck alla base di questa breve esperienza formativa – quanto sia pervasiva la massima di Maurizio Mazzotta (1990), il quale negli ormai lontani primordi degli anni novanta affermava che la *creatività è una interazione e si assume per contagio*.

## Bibliografia

- ANDERSON H.H. (a cura di). (1972). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- ANDREANI DENTICI O. (2001). *Intelligenza e Creatività*. Roma: Carocci.
- ARENCHI A., BENCINI G., PAVONE M. & SAVARESE G. (2020). DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 48-67.
- ARIETI S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- BEAUDOT A. (1977). *La Creatività*. Torino: Loescher.
- BEAUDOT A. (1983). *Il problema della creatività nella scuola*. Torino: SEI.
- BIASI V., DE VINCENZO C., NIRCHI S. & PATRIZI N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19* (pp. 151-163). Roma: RomaTre-Press.
- BOCCI F. (1999). La Creatività, cinquant'anni dopo Guilford. *Scuole & Città*, 11: 449-458.
- BOCCI F. (2004). Creatività, diversità, disabilità. Oltre il concetto di limite. *Studium Educationis*, 3: 619-628.
- BOCCI F. (2007). Quando la creatività genera creatività: una esperienza pilota educativo-speciale e riabilitativa, *Ricerche Pedagogiche*, 163: 13- 20.
- BOCCI F. (2012). Non disabilitare la creatività. Una questione educativa generale con qualche implicazione speciale. In M. Corsi & S. Ulivieri (a cura di). *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- BOCCI F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A., Morganti & F., Bocci (a cura di). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Scuola.
- BOCCI F. (2019a). Creatività a/e Scuola. Un connubio possibile. In Direzione Generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie Urbane (a cura di). *Scuola, spazio aperto alla cultura*. Roma: De Luca Editori d'Arte.
- BOCCI F. (2019b). Creatività e scrittura. Un binomio davvero fantastico. In C. Angelini & F. Bocci (a cura di). *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI F. (2019c). Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione online inclusiva. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di). *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 113-126). Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI F. (2021). Criticità, retoriche e occasioni (mancate?) nei discorsi sulla scuola durante la pandemia. In G. Crescenza (a cura di), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 165-181). Roma: Edizioni Conoscenza.

- BOCCI F. & BONAVALONTÀ G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria on line. Esiti di una ricerca esplorativa. *ECPS Journal*, 21: 325-339.
- BOCCI, F., BONAVALONTÀ, G. & NANNI W. (2013), Figli di una Creatività minore? Che cosa pensano le persone normodotate del connubio creatività-disabilità, *ECPS Journal*, 8: 87-111.
- BOCCI F., BONAVALONTÀ G. & DOMENICI V. (2021). Non solo intrattenimento. Una ricerca esplorativa sull'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica universitaria durante il lockdown. In V., Carbone, G., Carrus, F., Pompeo, E., Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Roma: RomaTre-Press.
- BOCCI F. & GUERINI I. (2021). La formazione degli insegnanti in era covid. Descrizione e analisi di una esperienza laboratoriale sui temi della pedagogia e della didattica inclusiva. *Education Sciences & Society*, 1: 271-286.
- BONAIUTI G., CALVANI A., MENICETTI L. & VIVANET G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- CALVANI A. (1995). *Manuale di tecnologie dell'educazione*. Pisa: ETS.
- CALVANI A., FINI A. & RANIERI M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- CALVI G. (1966). *Il problema psicologico della creatività*. Milano: Ceschina.
- CAPPA F. & NEGRO, C. (a cura di). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- CAPPERUCCI D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23: 13-22.
- CONOLE G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. RED. *Rivista de Educación a Distancia*, vol. 39. <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf>
- CONSIGLIO EUROPEO (2015). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 172/17, 27.5.2015.
- CORSINI C. (2020). I costi della scuola in presenza a tutti i costi: una riflessione pedagogica. *CADMO*, 38(2): 82-93.
- CROPLEY A.J. (1983), *La creatività nella scuola e nella società*. Roma: Armando.
- CROPLEY A.J. (1969). *La creatività*. Firenze: La Nuova Italia.
- DE BONO E. (1992). *Strategie per imparare a pensare. Creatività*. Torino: Omega.
- DE BONO E. (1999). *Sei cappelli per Pensare*. Milano: Rizzoli.
- DE BONO E. (2000). *Pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.
- De Masi D. (2003). *La fantasia e la concretezza*. Milano: Rizzoli.
- DI BARI C. (2020). Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza. *Studi sulla Formazione*, 23: 23-32.

- DI PALMA D. & BELFIORE P. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 169-179.
- DOMENICI G. (2016). (a cura di). *La formazione on-line a Roma Tre l'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Roma: Armando.
- FROMM E. (1972), L'atteggiamento creativo. In H.H. Anderson (a cura di). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- GALLIANI L. (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- GALLIANI L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- GALLUZZI P., MAZZOTTA M., OLMETTI PEJA D. & TORNAR, C. (1992). Fantasia. Una proposta per la creatività. *Nuova Paideia*, 4: 44-61.
- GARDNER H. (1994). *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Ghandi e Martha Graham*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER H. (2009). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER H. (2014). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER H. & DAVIS K. (2014). *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- GARRONI E. (2010). *Creatività*. Quodlibet: Macerata.
- GIRELLI C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1): 203-220.
- GUILFORD J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9): 444-454.
- LIMONE P. (2012). (a cura di). *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- LIMONE P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- LIMONE P., TOTO G.A. & SANSONE N. (2020). (a cura di). *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenze e futuro*. Bari: Progedit.
- LUCISANO P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36): 3-25.
- MARAGLIANO R. (1992). *La tecnologia fa scuola*. Roma: Anicia.
- MARAGLIANO R. (1994). *Manuale di didattica multimediale*. Bari: Laterza.
- MARAGLIANO R. (2005) (a cura di). *Pedagogie dell'e-learning*. Bari: Laterza.
- MARAGLIANO R. (2011). *Adottare l'e-learning a scuola*. Garamond.
- MARAGLIANO R. & PIREDDU M. (2012). *Storia e pedagogia nei media*. Roma: Garamond Editoria Digitale.
- MARGOTTINI M. (2008). *Formazione e-learning. Teorie e modelli didattici per la scuola*. Roma: Monolite.
- MARGOTTINI M. & LA ROCCA C. (2019). (a cura di). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.

- MASLOW A.H. (1972). La creatività nell'individuo che realizza il proprio Io. In H.H. Anderson (a cura di). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- MAY R. (1972). La natura della creatività. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola
- MAZZOTTA M. (1990). *Come educare alla creatività*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- MENCARELLI M. (1972). *Potenziale educativo e creatività*. Brescia: La Scuola.
- MENCARELLI M. (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- MENCARELLI M. (1977). *Creatività e valori educativi*. Brescia: La Scuola.
- MORIN E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MUNARI B. (1977). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- NIRCHI, S. (2020). La scuola durante l'emergenza Covid-19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.
- PINNELLI S. (2002). *Formazione a distanza e qualità: tra misurazione, management e identità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- PINNELLI S. (2020). *Contesti educanti nell'emergenza Covid-19. Da cosa ricominciare*. Lecce: ESE.
- PIREDDU M. (2020). Didattica online: presenza e prossimità nell'era della "nuova normalità". *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 5-19.
- RANIERI M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 2: 69-76.
- RANIERI M. & GAGGIOLI C. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15: 1-20.
- RESNICK M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi*. Trento: Erickson.
- RIVOLTELLA P.C. (2016). Per una storia pedagogica dei media e delle tecnologie. In P. Rivoltella, E. Felisatti, R. Di Nubila, A. Notti & U. Margiotta U. (a cura di). *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- RIVOLTELLA, P.C. (2020a). Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più. *Avenire*, 27 Novembre 2020.
- RIVOLTELLA P.C. (2020b). *E-learning*. Milano: Raffaello Cortina.
- RIVOLTELLA P.C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- RIVOLTELLA P.C. & ARDIZZONE P. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- RIVOLTELLA P.C. & ROSSI P.G. (2019a). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.

- RIVOLTELLA P.C. & ROSSI P.G. (2019b). *Tecnologie per l'educazione*. Ediz. Mylab. Torino: Pearson.
- ROBINSON K. (2018). Prefazione. In M. Resnick. *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi*. Trento: Erickson.
- RODARI G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- ROGERS C.R. (1972). Per una teoria della creatività. In J.S. Parnes & H.F. Harding (a cura di). *Educare al pensiero creativo*. Brescia: La Scuola.
- RUBINI V. (1980). *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*. Firenze: Giunti.
- SANTI M. & ZORZI E. (2015). The Improvisation Between Method and Attitude: Didactic Potential for Education Today and Tomorrow. *Itinera*, 10: 351-361.
- SANTI M. (2010). (Ed.). *Improvisation between technique and spontaneity*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- SANTI M. (2015). Improvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 16(2): 103-113.
- SAWYER K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- TAMBORRA V. (2021). Emergency Distance Learning all'Università. Il futuro della didattica universitaria tra policy accademica e openness della formazione. *Formazione & Insegnamento*, 19(2): 157-167.
- TROMBETTA C. (1989). *La Creatività. Un'utopia contemporanea*. Milano: Bompiani.
- VYGOTSKIJ L.S. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- WILLIAMS F. (1994). *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*. Trento: Erickson.

# Predire il rischio di *drop out* tramite le funzioni analitiche di Moodle

Francesca Rossi

## 1. Introduzione

Da diversi anni la comunità scientifica si interroga sul tipo di strumentazione tecnologica in grado di garantire la qualità e il successo della formazione *online* (Calvani, 2014; Domenici, 2014).

La recente decisione di chiudere scuole e università per contrastare la diffusione della pandemia Covid-19 ha messo nuovamente in discussione molti temi relativi all'impiego delle tecnologie di rete nei contesti formativi. I vari sistemi digitali adottati dalle scuole nel tentativo di proseguire l'attività didattica *online* hanno riportato numerose criticità infrastrutturali che hanno contribuito all'innalzamento dei livelli di *drop-out* (UNICEF, 2020), all'alta variabilità della qualità dell'istruzione e dei risultati di apprendimento, e alla perdita di considerazione di aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali che sono alla base del successo nello studio (Margottini & Rossi, 2020).

Considerando la situazione attuale, i sistemi di istruzione hanno concordato la necessità di qualificare ulteriormente gli ambienti di insegnamento e apprendimento *online* partendo dall'acquisizione di metodologie, strumenti e competenze adeguate allo scopo (Domenici, 2020; Marzano & Calvani, 2020). In particolare, la comunità accademica ha espresso la necessità di sviluppare e integrare strumenti di *Learning Analytics* (LA) che consentono di analizzare grandi set di dati, di raccogliere informazioni sull'accessibilità della proposta formativa e sulle modalità con cui gli studenti interagiscono con le varie risorse multimediali, di produrre *feedback* formativi e motivazionali, di progettare percorsi individualizzati, e di sostenere lo sviluppo di conoscenze e competenze autoregolate per l'apprendimento *online* (Ferguson, 2014; Follmer & Sperling, 2019; Margottini & Rossi, 2019, 2020; Matcha et al., 2019; Papamitsiou & Economides, 2019; Siemens, 2013). In questa prospettiva è stato ritenuto utile esplorare strumenti LA che fossero in grado di supportare gli studenti e la loro riuscita in ambito formativo. A tal proposito è nato lo studio della piattaforma *Moodle 3.8* del Master di I livello in "Consulente esperto nei servizi di orientamento e *placement*" (Direttore: Prof. Massimo Margottini) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Come sarà riportato nei seguenti paragrafi, tale piattaforma consente di abilitare e potenziare una serie di funzioni analitiche ritenute utili ai fini del presente filone di ricerca.

2. La piattaforma Moodle del master in "consulente esperto nei servizi di orientamento e *placement*" dell'Università Roma Tre

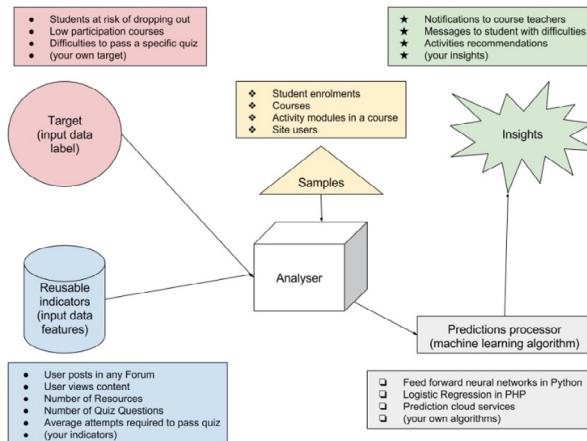


Il Master “Consulente esperto nei servizi di orientamento e *placement*” dell’Università Roma Tre, attivato nell’a.a. 2019/20, propone un percorso teorico pratico con l’obiettivo di promuovere un insieme di competenze teoriche ed operative in coloro che operano nei diversi settori della formazione scolastica, universitaria, professionale e nei servizi per l’orientamento e il *placement*. Il percorso formativo si svolge su piattaforma *Moodle* (<https://masterorientamento.uniroma3.it>) per una durata complessiva di 12 mesi, durante i quali i corsisti sono tenuti ad acquisire un totale di 60 CFU.

La prima edizione del corso è quasi giunta al termine. Il numero di utenti registrati al momento della sua prima attivazione considera 11 persone, alle quali nell’a.a. 2020/21 si sono aggiunti altri 16 corsisti.

Le attività consistono nello studio di 15 unità di apprendimento, nella realizzazione di attività laboratoriali, nella partecipazione a due seminari di studio e ricerca in presenza e nell’attuazione di uno stage. Il Master si conclude con una prova finale semi-strutturata, in presenza, mediante la quale si chiede di applicare in un contesto simulato le conoscenze e competenze acquisite durante il corso. Quest’anno, nel rispetto delle disposizioni relative allo svolgimento delle attività didattiche nel periodo dell’emergenza Covid-19, tutte le attività sono state svolte *online*.

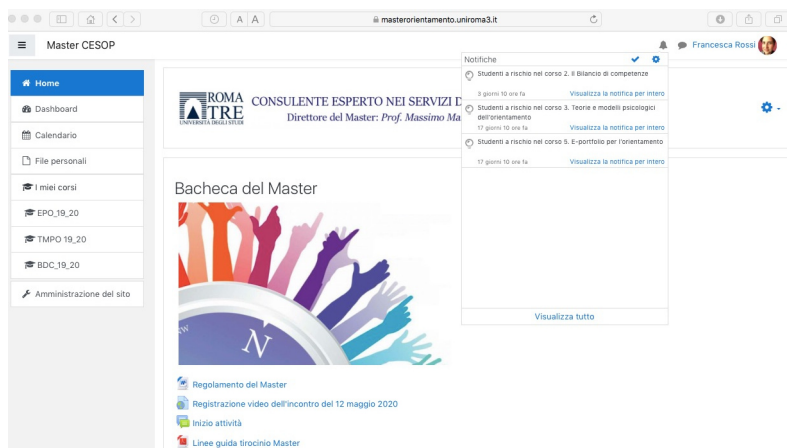
Come annunciato il Master è ambientato su piattaforma *Moodle 3.8*, la quale consente di aumentare il coinvolgimento del corso con approfondimenti di LA che permettono ai docenti di monitorare e contattare gli studenti che non hanno avuto accesso al corso o che hanno avuto difficoltà a svolgere determinate attività. Questa versione contiene un sistema di *Moodle Analytics* (Fig. 1), il quale se abilitato fornisce strumenti che consentono di combinare una serie di indicatori (es. mancanza di partecipazione alle attività, alle discussioni nei forum, alle esercitazioni, alle consegne dei compiti...) e obiettivi (es. completamento del corso). In tale modo, il sistema permette di calcolare modelli di previsione del rischio di abbandono e di intervenire per il recupero degli studenti in difficoltà, mediante l’analisi di grandi set di dati, l’adozione di una modalità “tutorata” di erogazione degli insegnamenti, il rilascio di *feedback* e messaggi formativi e motivazionali, lo stimolo di interazioni tra docenti e studenti, e la facilitazione dello sviluppo metacognitivo sul piano dell’auto-riflessione e dell’autoregolazione nell’apprendimento *online*.

Fig 1 – “API components”, [https://docs.moodle.org/dev/Analytics\\_API](https://docs.moodle.org/dev/Analytics_API).

### 3. Alcuni risultati

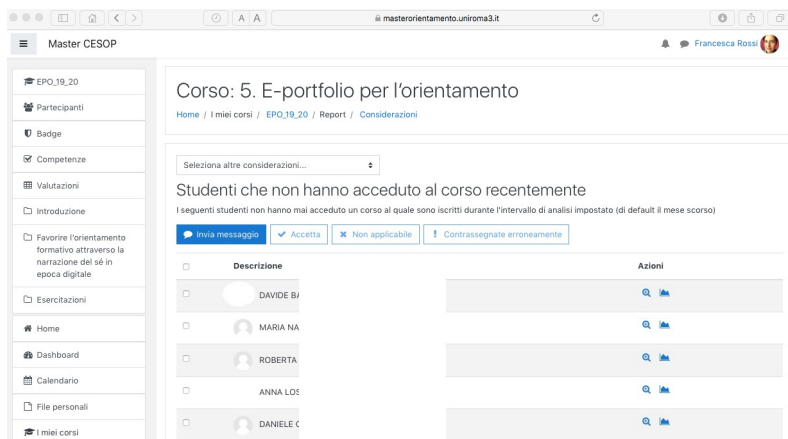
Lo studio è tuttora in corso. Dall'analisi dei primi dati raccolti in seguito all'abilitazione di *Moodle Analytics* si osserva che il sistema consente di rilevare informazioni sugli studenti a rischio *drop-out* e avverte il docente responsabile di una o più Unità inviandogli delle notifiche (Fig. 2) che permettono di risalire al profilo e alle attività svolte o meno dal singolo studente.

Fig 2 – Finestra “Notifiche” generata dal sistema Moodle Analytics



Entrando nel quadro delle notifiche generate dal sistema si apre una seconda finestra che mostra gli studenti che non hanno acceduto all'Unità di recente o affatto (Fig. 3) e il docente può scegliere se inviare loro un messaggio di esortazione o intervenire con altre misure strutturate per il recupero e il sostegno (invio di feedback informativi, formativi, motivazionali...).

Fig 3 – Finestra “Studenti che non hanno acceduto al corso recentemente” generata dal sistema Moodle Analytics



Inoltre, la piattaforma consente di risalire al profilo di ogni singolo studente tramite l'elaborazione automatica di un report che riassume anche la frequenza delle interazioni avute con i materiali *online* (lettura di testi, apertura di file, svolgimento di esercitazioni, discussioni nei forum...). Come riporta il seguente esempio (Fig. 4), è possibile osservare la scarsa quantità di interazioni di uno dei corsisti con le risorse messe a disposizione dal docente dell'Unità "E-portfolio per l'orientamento": a distanza di due mesi (59 giorni) risultano due sole attività di lettura della versione stampabile delle dispense di studio.

Fig 4 – Finestra “Report individuale delle attività svolte” generata dal sistema Moodle Analytics

The screenshot displays a Moodle Analytics report for a student named DANIELE. The report is titled "5. E-portfolio per l'orientamento" and is located under the path "Home / I miei corsi / EPO\_19\_20 / Partecipanti / DANIELE / Report / Report riassuntivo".

The report is organized into three main sections:

- Introduzione:** Contains a link to "Descrizione modulo unità 5".
- Favorire l'orientamento formativo attraverso la narrazione del sé in epoca digitale:** A list of activities with their completion status:
 

Attività	Stato
Obiettivi formativi	-
Introduzione	-
Indice dei contenuti	-
PRIMA PARTE: L'ePortfolio	-
SECONDA PARTE: Alcune esperienze di sviluppo di ePortfolio nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre	-
Approfondimento Bibliografico	-

 Below this list, it indicates "2 letture" and "giovedì, 1 ottobre 2020, 10:19 (59 giorni 3 ore)".
- Esercitazioni:** A list of three exercises, each with a "Valutazione: -" status:
 

Esercizio	Valutazione
Esercitazione 1	-
Esercitazione 2	-
Esercitazione 3	-

Dunque, la possibilità di calcolare modelli di previsione delle difficoltà e del rischio di abbandono da parte dello studente, tramite sistema *Moodle Analytics*, apre la possibilità di progettare interventi per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento *online* (ElSayed et al., 2019; Margottini & Rossi, 2019; Romero, Ventura, & García, 2008). Si pensa, inoltre, che continuando a implementare strumenti LA su piattaforma Moodle – come dimostrato con il prototipo “Signals” presso la Purdue University (Campbell De Blois & Oblinger, 2007; Pistilli & Arnold, 2010) – si possa giungere alla restituzione di un *feedback* grafico e testuale tramite un’interfaccia con l’elenco delle attività da svolgere per completare il corso (es. interazione sui forum, visualizzazione materiali multimediali, svolgimento di esercizi e test di valutazione, etc.) affiancato da un segnale che avverte lo studente se sta procedendo bene, se si riscontrano potenziali problemi con il suo avanzamento di carriera o se è a rischio di insuccesso. Come dimostrano alcune ricerche (Margottini & Rossi, 2020; Moretti, Giuliani, & Morini, 2019; Sclater, Peasgood, & Mullan, 2016; Zhu et al., 2014) condotte in ambienti di formazione *e-learning*, gli studenti che ricevono *feedback* formativi e motivazionali si sentono meno soli, più motivati, e si percepiscono in grado di gestire le proprie strategie di apprendimento e riescono a interagire con i docenti, aumentando così le probabilità di successo. Pertanto, si ritiene fondamentale continuare a sviluppare simili strumenti, in quanto questi possono offrire un notevole supporto all’attività didattica e al successo nell’apprendimento in tutti i contesti della formazione *online* (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini & Rossi, 2020).

## Bibliografia

- CALVANI, A. (2014). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- CAMPBELL DE BLOIS, P.B., & OBLINGER, D.G. (2007). Academic analytics: A new tool for a new era. *Educause Review*, 42(4), 42-57.
- DOMENICI, G. (2014). Tecnologie digitali, successo formativo e qualificazione della didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 13-22.
- DOMENICI, G. (2020). Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta. Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 11-19.
- ELSAYED, A.A., CAEIRO-RODRÍGUEZ, M., MIKIC-FONTE, F.A., & LLAMAS-NISTAL, M. (2019). Research in learning analytics and educational data mining to measure self-regulated learning: A systematic review. In *Proceedings World Conference on Mobile and Contextual Learning* (pp. 46-53), 16 September. <https://www.learntechlib.org/p/210600/> (accessed 31/01/2020).
- FERGUSON, R. (2014). Learning Analytics. Fattori trainanti, sviluppi e sfide. *Tecnologie didattiche*, 22(3), 138-147.
- FOLLMER, D.J., & SPERLING, R.A. (2019). Examining the role of self-regulated learning microanalysis in the assessment of learners' regulation. *The Journal of Experimental Education*, 87(2), 269-287.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Ambienti, metodologie e tecniche per l'apprendimento on line nell'istruzione superiore. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 17-33). Milano: FrancoAngeli.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2020). Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 193-209.
- MARZANO, A., & CALVANI, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 125-141.
- MATCHA, W., UZIR, N. A., GAŠEVIĆ, D., & PARDO, A. (2019). A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1-20.
- MORETTI, G., GIULIANI, A., & MORINI, A. (2019). Valorizzare i Learning Analytics per promuovere la valutazione per l'apprendimento. Il caso del Master in Leadership e Management in Educazione dell'Università Roma Tre. *Italian Journal of Educational Research*, special issue, 125-139.

- PAPAMITSIOU, Z., & ECONOMIDES, A.A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3138-3155.
- PISTILLI, M.D., & ARNOLD, K.E. (2010). Purdue signals: Mining real-time academic data to enhance student success. *About Campus*, 15(3), 22-24.
- ROMERO, C., VENTURA, S., & GARCÍA, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & Education*, 51(1), 368-384.
- SCLATER, N., PEASGOOD, A., & MULLAN, J. (2016). *Learning analytics in higher education: A review of UK and international practice. Full report*. London: Jisc.
- SIEMENS, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioural Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- UNICEF (2020). Covid-19: Are children able to continue learning during school closures?". <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/> (accessed 11/02/2021).
- ZHU, H., ZHANG, X., WANG, X., CHEN, Y., & ZENG, B. (2014). A case study of learning action and emotion from a perspective of learning analytics. In *IEEE Proceedings of the 17th International Conference on Computational Science and Engineering* (pp. 420-424), Chengdu (China), 19-21 December.



# Risorse per qualificare e riprogettare la didattica universitaria a distanza in situazione emergenziale: il podcast audio.

Giovanni Moretti, Arianna L. Morini<sup>1</sup>

## 1. Introduzione

La riprogettazione della didattica a seguito dell'emergenza sanitaria ha richiesto, a tutti gli attori coinvolti, flessibilità e adattabilità, ripensando l'organizzazione della didattica, le modalità di insegnamento e le prassi da rimodulare in un contesto nuovo, prevalentemente a distanza (Bryson & Andres, 2020; Domenici, 2020; Lucisano, 2020; Rapanta *et al.*, 2020).

La riflessione sulle risorse tecnologiche che possono contribuire a migliorare l'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento da remoto, facilitando il raggiungimento del successo formativo degli studenti, è stata oggetto di numerose ricerche nell'ambito del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, impegnato da tempo nella progettazione di percorsi di studio nella modalità *blended*, avvalendosi di piattaforme in cui predisporre attività sia in sincrono sia in asincrono (Domenici, 2016, 2020). Tra i dispositivi didattici che possono essere efficacemente introdotti negli ambienti di apprendimento online, è progressivamente aumentato l'interesse nei confronti del podcast audio, diventando oggetto di studio e di ricerche educative, con particolare riferimento all'istruzione superiore (Evans, 2008; Van Zanten, Somogyi, & Curro, 2012; König, 2020). Il podcast audio, infatti, può essere considerato una risorsa flessibile che, integrata con altri materiali di studio, può contribuire a qualificare la proposta didattica complessiva (McGarr, 2009; Heilesen, 2010; Kay, 2012; Bianda, 2017; Moretti & Morini, 2020).

Nel 2020, in concomitanza con il periodo di *lockdown*, l'utilizzo del podcast si è ulteriormente diffuso per esigenze formative, ma anche per interessi personali di informazione e di approfondimento. L'indagine Nielsen, condotta nell'ottobre 2020 per analizzare l'ascolto di podcast in Italia, riporta dati in crescita degli ascoltatori rispetto al 2019 (+15%). Sicuramente il periodo di *lockdown* ha influito sull'utilizzo delle risorse digitali, ma il dato interessante riguarda la continuità mantenuta a seguito del periodo di *lockdown*. L'ascolto in media è di 3,9 volte al mese e la durata media della sessione di ascolto è aumentata da 22,9 minuti del 2019 a 24,5 minuti nel 2020. Coloro che si avvalgono quotidianamente di podcast sono il 6% degli intervistati e

---

<sup>1</sup> Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, G. Moretti ha scritto §1 e §4, A.L. Morini ha scritto §2 e §3.



corrispondono a giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni che hanno una dieta mediatica eterogenea. I consumatori prediligono l'ambiente domestico per l'ascolto dei podcast, in crescita rispetto al 2019 (si è passati dal 71% al 79%), mentre risulta essere in calo l'utilizzo in macchina e sui mezzi pubblici. Questi dati rispecchiano le restrizioni che hanno caratterizzato il periodo della pandemia, modificando le abitudini dei cittadini. La notevole diffusione dei podcast e l'esperienza di familiarizzazione in corso soprattutto tra i più giovani, suggerisce di approfondire ulteriormente le modalità con cui è possibile avvalersi di tale risorsa nell'ambito della progettazione dei percorsi di apprendimento.

## 2. Metodologia della ricerca

La ricerca empirica è stata svolta in continuità con il Progetto di Ricerca Interdisciplinare di Dipartimento (PRID) di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre sul tema «E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line» (Margottini & La Rocca, 2019).

Sulla base degli esiti della ricerca che è stata condotta al fine di verificare l'efficacia del podcast audio come dispositivo per migliorare il processo di apprendimento degli studenti e per qualificare la didattica universitaria a distanza (Moretti & Morini, 2020), l'indagine è stata ulteriormente sviluppata al fine di riflettere sulle modalità con cui riprogettare la didattica in situazione emergenziale. In particolare l'interesse è stato rivolto alla predisposizione di podcast audio che possano essere adeguatamente integrati con gli altri materiali di studio, coerentemente con la proposta didattica complessiva. La ricerca ha quindi avuto come obiettivo principale quello di individuare gli elementi di qualità che contribuiscono a migliorare l'efficacia delle diverse tipologie di podcast audio e, più in generale, di approfondire il modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative a distanza.

L'indagine è stata svolta coinvolgendo studenti frequentanti nell'a.a. 2019/2020 il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza (SDE online) del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre. Gli strumenti che sono stati utilizzati per la rilevazione dei dati sono: un questionario semistrutturato e un focus group in cui sono stati coinvolti gli studenti che hanno partecipato attivamente al corso di Didattica della Lettura, nell'ambito del quale è stato previsto un intervento didattico in cui sono state introdotte diverse tipologie di podcast audio. Nello specifico, in accordo con la letteratura scientifica di riferimento (Popova & Edirisingha, 2010), sono stati messi a punto: «Podcast tematici», «Podcast di approfondimento», «Podcast di avvio delle attività», «Podcast contenenti feedback formativi» e «Podcast costruiti dagli studenti».

La varietà di podcast ha permesso di individualizzare la proposta didattica e di coinvolgere e motivare gli studenti nel loro percorso di studio.

### 3. Principali esiti della ricerca

Al fine di individuare gli elementi che contribuiscono a qualificare la progettazione e riprogettazione di un podcast audio da introdurre nell'ambito della didattica universitaria a distanza, sono stati elaborati e analizzati i dati rilevati attraverso i questionari e nel focus group con gli studenti, integrandoli con l'analisi della letteratura nazionale e internazionale di riferimento.

La ricerca empirica ha permesso di individuare e formulare quattro categorie, adattabili e flessibili alle specifiche esigenze formative, per la produzione di un podcast audio di qualità: "contenuti", "efficacia", "comunicazione", "produzione". Le categorie, esito di un'operazione concettuale, sono da considerarsi utili sia ai fini della didattica, sia per alimentare il dibattito della comunità scientifica interessata ad approfondire la risorsa podcast audio come dispositivo per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento e per sviluppare competenze strategiche tra cui la capacità di ascolto, la capacità di autoregolazione del proprio apprendimento e, più in generale, la capacità di imparare ad imparare. L'introduzione dei podcast in un contesto formativo favorisce infatti l'individualizzazione del percorso di studio, promuovendo il *mobile learning*, ossia la possibilità di scegliere autonomamente i propri tempi e spazi di apprendimento. La fruizione asincrona dei contenuti consente inoltre di attivare specifiche strategie cognitive e metacognitive per potenziare la capacità di comprensione, ad esempio attraverso l'ascolto ripetuto del podcast o la possibilità di fare delle pause per prendere appunti.

Il podcast audio attiva principalmente la memoria uditiva. Per sostenere il consolidamento delle informazioni acquisite e favorire un apprendimento significativo, sviluppando anche la capacità di collegare tra loro differenti nuclei tematici, è necessario dedicare attenzione alle fasi di ideazione, costruzione e sviluppo del podcast.

Nella categoria "contenuti" si fa riferimento agli aspetti da tenere in considerazione nella progettazione del podcast. È opportuno individuare pochi argomenti da approfondire e strutturare il discorso in maniera da rendere il contenuto chiaro ed esaustivo. Il linguaggio dovrebbe essere semplice, per garantire la comprensibilità da parte di chi ascolta. Tra gli elementi per migliorare la qualità del contenuto emerge l'importanza di prevedere un titolo efficace che rappresenti il podcast, inserire all'inizio dell'audio una breve introduzione e presentare alcune parole chiave. Questi elementi concorrono infatti a focalizzare la concentrazione sugli aspetti principali. Non prevedendo un supporto visivo è inoltre opportuno fornire degli esempi specifici che possano richiamare l'attenzione dell'ascoltatore, promuovere l'interesse e svolgere la funzione di ancoraggio. Come rileva S. I. sulla base della sua esperienza: *«credo che i podcast debbano essere organizzati meglio e non come una lezione a braccio. Nelle lezioni*

*frontali si riesce a mantenere la concentrazione grazie alla gestualità, al contatto visivo ecc. Con il podcast viene a mancare qualsiasi supporto quindi un discorso non preparato, pieno di divagazioni rischia di essere noioso e di far perdere la concentrazione e l'interesse»* (fonte: focus group).

Nella categoria denominata “efficacia” vengono presentati gli aspetti che contribuiscono a rendere il podcast una risorsa utile per migliorare il percorso di apprendimento. Il contenuto del podcast dovrebbe avere una funzione di approfondimento rispetto alle altre risorse che gli studenti hanno generalmente a disposizione come materiale di studio (ad esempio: volumi, articoli, slide) e per questo dovrebbe poter contribuire a connettere più informazioni e a sviluppare il pensiero critico, attraverso l’analisi, la valutazione del contenuto e l’attivazione di processi inferenziali. La progettazione di diverse tipologie di podcast integrate tra loro (Moretti & Morini, 2020) può inoltre sviluppare la motivazione allo studio e il coinvolgimento attivo degli studenti.

Rientrano in questa categoria anche le indicazioni circa la durata ideale del podcast, considerata di massimo 20 minuti, per favorire un ascolto consapevole e mantenere alta la concentrazione. I tempi di attenzione sono variabili a seconda del soggetto, ma si stima che dopo circa 15 minuti la capacità attentiva tende a diminuire. È importante utilizzare un tono di voce informale ed evitare di leggere un testo scritto che renderebbe la comunicazione poco efficace. Se il podcast viene caricato in un ambiente di apprendimento online, sarebbe opportuno integrare il file audio con una breve descrizione scritta del podcast in cui precisare eventuali passaggi chiave con riferimento al minutaggio. Si tratta di una sorte di indice che, soprattutto nella fase di un nuovo ascolto, permette allo studente di orientarsi con maggiore consapevolezza.

La terza categoria individuata è stata definita “comunicazione”. Si tratta di mettere in atto delle strategie orali che possano migliorare la qualità della comunicazione: è importante che la voce sia espressiva, che la pronuncia, la timbrica e la velocità siano adeguate. Se questi elementi vengono trascurati, il rischio è di perdere la concentrazione e l’interesse di chi ascolta. Dall’analisi del focus group è emerso come, in generale, tra le risorse multimediali messe a disposizione negli ambienti di apprendimento prevalentemente a distanza, la memoria visiva costituisce un elemento molto importante nel processo di apprendimento e, per questo motivo, le slide, accompagnate da un file audio, risultano essere la risorsa percepita come più efficace (fonte: questionario). Il podcast audio, prevedendo come canale comunicativo solo la voce, deve garantire la presenza di alcune caratteristiche che, se non soddisfatte, rendono la risorsa poco efficace ai fini dell’apprendimento. Nel focus group è emerso come ad esempio *«il tono della voce è importante: alcuni professori tendono a leggere, altri a raccontare ed è completamente diverso. Si può anche leggere, se ti metti in piedi con un foglio e inizi a leggere è diverso di leggere seduti: la posizione, il tono della voce è sempre lo stesso e nell’ascolto si percepisce e perde di efficacia, risulta monotono e piatto»* (A. C.).

L’ultima categoria nominata “produzione” definisce alcuni aspetti tecnici

che, pur rivestendo apparentemente un ruolo secondario rispetto alle categorie descritte in precedenza, tuttavia sono stati considerati interessanti da riportare in quanto contribuiscono a rendere il podcast maggiormente fruibile da parte degli studenti. I docenti, i formatori e gli educatori che intendono produrre un podcast audio devono avere consapevolezza dell'importanza di alcune scelte strategiche. È importante individuare un luogo silenzioso in cui registrare il file audio, evitando la presenza di rumori che possano costituire un disturbo di sottofondo; posizionare in modo corretto il microfono; regolare il volume della voce in base alla capacità di ricezione del dispositivo con cui si sta registrando l'audio; salvare il file in un formato che sia compatibile con i diversi dispositivi. Come riferisce R.L. durante il focus group *«penso che in un podcast efficace il docente non deve leggere un testo scritto, non deve parlare con voce bassa e monotona e non deve tenere vicino cellulari che squillano o finestre aperte che riportano i rumori della strada [...]». La voce registrata deve parlare liberamente in maniera più coinvolgente possibile, come se fosse una lezione in cui non ci si vede ma ci si sente solamente»*. Un'ulteriore attenzione riguarda la possibilità di prevedere delle brevi pause tra un argomento e l'altro in modo da garantire a chi ascolta di poter rendere il contenuto frazionabile. Nella Tabella n.1 viene riportata una sintesi delle categorie descritte.

Tab. n.1 – Sintesi delle categorie individuate nella ricerca empirica per la produzione di un podcast audio di qualità

<b>Contenuti</b>	<b>Efficacia</b>	<b>Comunicazione</b>	<b>Produzione</b>
Essere sintetico, chiaro ed esaustivo	Durata massima di 20 minuti	Voce espressiva	Usabilità
Approfondimento di pochi argomenti introducendo esempi specifici	Evitare di leggere un testo	Pronuncia, timbrica e velocità adeguata	Microfono ben posizionato
Utilizzare un linguaggio semplice	Suscitare interesse e curiosità	Tono modulato e ritmico	Volume medio
Utilizzare un titolo e delle parole chiave	Contribuire a sviluppare il pensiero critico	Buona articolazione vocale	Assenza di rumori di sottofondo
Prevedere un'introduzione che sintetizzi il contenuto del podcast	Presentare gli argomenti che verranno approfonditi nel podcast con riferimento al minutaggio	Parole ben scandite	Possibilità di essere facilmente frazionato

Le categorie individuate possono essere estese a diverse tipologie di podcast nell'ambito della didattica. Tra le differenti tipologie sono state individuate

come particolarmente efficaci, oltre ai «Podcast tematici» e i «Podcast di approfondimento» anche tipologie meno diffuse come i «Podcast di avvio delle attività», i «Podcast contenenti feedback formativi» e «Podcast costruiti dagli studenti» che favoriscono l'auto-riflessione e l'autoregolazione del soggetto e consentono lo sviluppo di dinamiche di interazione a distanza tra studenti e con il docente.

#### 4. Considerazioni conclusive

L'emergenza sanitaria ha costretto le scuole e le università a rivedere in poco tempo l'organizzazione della didattica e a ripensare lo svolgimento delle attività previste o in corso di realizzazione. La riprogettazione dei percorsi di istruzione e formazione, dunque, si è imposta improvvisamente, in un contesto globale di insicurezza diffusa, ed ha rappresentato una sfida senza precedenti da affrontare sia per le istituzioni educative e per gli insegnanti, sia per gli studenti e per le famiglie (Domenici, 2020; Lucisano, 2020).

La riprogettazione implica di prestare maggiore attenzione a quegli elementi che possono concorrere a definire la flessibilità della progettazione, ovvero a renderla permeabile ai necessari interventi di regolazione e di rimodulazione da effettuarsi in itinere. Un aspetto importante, per prevenire i rischi di frammentazione e di perdita di coerenza della proposta formativa complessiva è quello di adottare una logica progettuale unitaria in grado di orientare nella stessa direzione i processi di apprendimento sottesi alle attività proposte.

Il contributo di ricerca ha tenuto conto del contesto emergenziale ed ha cercato di individuare alcuni elementi utili per supportare gli insegnanti a fronteggiare in modo efficace la gestione delle attività didattiche e riprogettarle con un approccio flessibile avvalendosi di soluzioni operative sostenibili. In particolare la ricerca ha evidenziato che il podcast audio è effettivamente una risorsa efficace per qualificare e riprogettare la didattica universitaria a distanza in situazione emergenziale e in grado di attivare componenti sia emotive sia cognitive che favoriscono la partecipazione degli studenti nelle attività individuali e in quelle di gruppo.

Gli esiti della indagine, che approfondiscono una linea di ricerca avviata in precedenza (Moretti & Morini, 2020) confermano l'importanza di avvalersi di un utilizzo integrato di una varietà di podcast che siano modulabili, adattabili e complementari con gli altri materiali di studio e coerenti con le finalità formative dei percorsi progettati (Popova & Edirisingha, 2010). Gli esiti, inoltre, evidenziano che il podcast audio in quanto risorsa che ha di recente riscontrato una notevole diffusione e familiarizzazione soprattutto tra i giovani, si predispone ad un utilizzo formativo volto a favorire il *mobile learning*, la fruizione asincrona dei contenuti, la comprensibilità da parte di chi ascolta, la possibilità di connettere tra loro informazioni, di focalizzare l'attenzione sugli aspetti principali del discorso o di rendere il contenuto frazionabile.

La ricerca empirica ha consentito di individuare e formulare quattro categorie – “contenuti”, “efficacia”, “comunicazione” e “produzione” – che possono risultare utili per comprendere come predisporre differenti tipologie di podcast audio di qualità e modularne l’utilizzo adattandolo in modo flessibile alle specifiche esigenze formative e agli obiettivi di apprendimento previsti. Le categorie individuate sono un punto di riferimento utile per riprogettare le attività didattiche e per valorizzare le potenzialità della risorsa podcast audio, intesa come dispositivo per migliorare e individualizzare i processi di insegnamento-apprendimento, in modalità sincrona e asincrona, con il principale obiettivo di sviluppare la capacità di ascolto e quella autoregolativa e di promuovere la competenza strategica “imparare ad imparare” oggi considerata fondamentale per affrontare le situazioni problematiche caratterizzate da incertezza.

## Bibliografia

- BIANDA, E. (2017). E in Europa, il podcast? *Problemi dell'Informazione*, 42(3), 567-568.
- BRYSON, J.R., & ANDRES, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623.
- DOMENICI, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 11-24.
- DOMENICI, G. (Ed.). (2016). *La formazione on line a Roma Tre: l'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- EVANS, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491-498.
- HEILESEN, S.B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*, 55, 1063-1068.
- KAY, R.H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28, 820-831.
- KÖNIG, L. (2020). Podcasts in higher education: teacher enthusiasm increases students' excitement, interest, enjoyment, and learning motivation. *Educational Studies*, 1-4.
- LUCISANO, P. (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, (24), 9-12.
- MARGOTTINI M. & LA ROCCA, C. (Eds.) (2019). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- MCGARR, O. (2009). A review of podcasting in higher education: its influence on the traditional lecture. *Australian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- MORETTI, G., & MORINI, A. (2020). L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 233-253.
- NIELSEN (2020). Indagine Nielsen 2020 disponibile in: <https://www.illibraio.it/wp-content/uploads/2020/11/Ricerca-Podcast-Nielsen-per-Audible.pdf>
- POPOVA, A., & EDIRISINGHA, P. (2010). How can podcasts support engaging students in learning activities? *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 5034-5038.
- RAPANTA, C., BOTTURI, L., GOODYEAR, P., GUARDIA, L. & KOOLE, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ*, 2, 923-945.

VAN ZANTEN, R., SOMOGYI, S., & CURRO, G. (2012). Purpose and preference in educational podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 130-138.





# Open Badge: una sfida da raccogliere nei contesti formativi

Concetta La Rocca

## 1. Introduzione

Il dibattito scientifico sull'utilizzo del digitale in ambito formativo, esploso in seguito all'emergenza sanitaria relativa al Covid-19, è in corso da almeno un ventennio (Calvani, 2001; Galliani, 2004; Khan, 2004; Maragliano, 2004; Rivoltella, 2003; Salmon, 2004; Trentin, 2001) e, in tempi più recenti, nel documento denominato "Bologna Digital"<sup>1</sup>, del maggio 2018, tra le altre, è stata enunciata come sfida emergente quella di riflettere sulle tipologie di certificazione emesse dagli Istituti di Istruzione Superiore e dalle Università. La questione riguarda sostanzialmente la possibilità di affiancare, alle qualifiche tradizionali, tipologie di certificazione che attestino l'acquisizione di competenze e conoscenze apprese nell'ambito di singole unità di apprendimento e perciò più specifiche, flessibili e spendibili. Nel documento si rileva che questa formula risponderebbe all'esigenza di rendere maggiormente documentati e certificati i risultati dell'istruzione, al fine di rispondere alle richieste del mondo del lavoro, nel quale, oggi, come è noto, oltre che ai titoli di studio formali, si presta molta attenzione al possesso di competenze trasversali<sup>2</sup>. A questo proposito l'UE incoraggia l'utilizzo dell'ePortfolio e degli Open Badge per offrire una documentazione più dettagliata delle esperienze, delle conoscenze, abilità, competenze acquisite dagli studenti durante i loro percorsi di apprendimento avvenute durante gli studi o in contesti differenti, informali e non-formali.

## 2. Open Badge: cosa sono e come si costruiscono

Il badge è un distintivo che attesta specifiche qualificazioni a colui che lo detiene; i *digital* Open Badge (OB) sono delle "credenziali che possono essere rilasciate e visualizzate attraverso l'uso di tecnologie e in ambienti digitali" (Raffaghelli, 2014, p.120).

Gli OB possono essere considerati una sorta di campo comune in cui si incontrano tre categorie di enti/persona:

---

<sup>1</sup> Bologna Digital: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/2018-05-02\\_Bologna-Digital\\_v1.2.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/2018-05-02_Bologna-Digital_v1.2.pdf) (visionato il 14/02/2021)

<sup>2</sup> Nel dossier elaborato da LinkedIn nel 2016 le competenze più richieste in ambito lavorativo sono le seguenti: Complex problem solving; Pensiero critico; Creatività; Gestione delle persone; Puntualità; Intelligenza emotiva; Capacità di giudizio; Comunicazione interpersonale; Negoziazione; Flessibilità cognitiva. [https://lavoroefinanza.soldionline.it/le-10-competenze-piu-richieste-su-linkedin-450493.html#steps\\_9](https://lavoroefinanza.soldionline.it/le-10-competenze-piu-richieste-su-linkedin-450493.html#steps_9)

- *Issuer*: chi emette il badge – enti e associazioni che erogano corsi o organizzano attività o esperienze che possano essere certificate dai badge;
- *Earners*: chi guadagna il badge – utenti di corsi e attività per le quali sono stati emessi badge e che li raccolgono a testimonianza delle competenze raggiunte in questi percorsi formativi;
- *User*: chi utilizza il badge – datori di lavoro o addetti alla formazione che valutano le persone anche attraverso i badge conseguiti.

L'OB, che può essere ascritto nella logica della *gamification* (Deterding et al., 2011; Zicherman et al, 2011), può essere utilizzato come strumento pedagogico, in particolare nella formazione digitale, assumendo la funzione di indicare, al soggetto, le possibili traiettorie formative da scegliere tra i materiali inseriti in piattaforma, promuovendo così un percorso individualizzato e non strettamente collegato ad una programmazione rigorosamente sequenziale. Perciò l'OB può essere considerato una forma di feedback, che il sistema/piattaforma online comunica al soggetto, e può rappresentare, simbolicamente, lo status raggiunto da chi lo guadagna. Questa attribuzione di status può agire in diversi ambiti: a livello individuale può servire per incrementare l'autostima e per sollecitare processi di autovalutazione; a livello di gruppo può avere la funzione di riconoscere pubblicamente gli obiettivi raggiunti; a livello istituzionale, può servire al docente per ricevere informazioni sulle scelte effettuate da ciascuno studente, attraverso l'identificazione del percorso che ha preferito selezionando i materiali didattici in piattaforma (Antin et al, 2011). Inoltre l'OB può essere assunto come sistema di accreditamento poiché consente di descrivere abilità, conoscenze, competenze o disposizioni in modo più puntuale ed articolato di quanto facciano le certificazioni formali espresse da titoli di studio (Arkes 1999) e può essere considerato uno strumento elettivo per l'attribuzione di credenziali a forme di esperienze di apprendimento "altre" da quelle formali (Werquin, 2008; Halavais, 2012).

Naturalmente la possibilità di adottare gli OB potrà trovare una condizione di applicabilità nei contesti educativi se e solo se si realizzeranno requisiti di praticabilità che coinvolgano, a livello istituzionale e culturale, decisioni politiche, legislative, pedagogiche e scientifiche.

Va precisato che il badge non si esaurisce nella sua raffigurazione iconica, poiché essa rappresenta la sintesi visiva dei metadati che ne giustificano e ne legittimano l'esistenza; l'OB è una effigie digitale, cliccando sulla quale si accede alla descrizione degli obiettivi, delle attività, dei criteri che lo *Issuer* ha progettato e l'*Earners* ha eseguito e che lo *User* potrà utilizzare assumendo informazioni analitiche sul soggetto che ne è portatore.

In ogni caso va sottolineato che, qualora si decida di considerare gli OB come uno strumento pedagogico, è opportuno, in fase di progettazione delle attività didattiche, delineare quali funzioni possa svolgere un badge nel processo di apprendimento. Ad esempio, se ben progettati, essi possono indicare agli studenti quali conoscenze e competenze siano ritenute rilevanti nel corso a cui stanno partecipando, possono essere una guida per aiutarli a pianificare

e tracciare un percorso formativo e possono fungere da rilevatori dello stato di avanzamento del processo di apprendimento. Bisogna inoltre sottolineare che l'adozione del badge non sostituisce affatto la presenza dell'azione umana (un insegnante, un tutor) che guidi attivamente e sostenga efficacemente lo studente nel suo percorso di apprendimento anche servendosi di un artefatto digitale (Pea, 2004).

### 3. Costruzione e assegnazione di Open Badge

Nell'anno accademico 2019/20, nell'ambito dell'Insegnamento di Comunicazione di Rete<sup>3</sup>, si è deciso di avviare una sperimentazione pilota per verificare la praticabilità e l'opportunità dell'adozione di OB.

#### *Motivazioni per l'adozione*

Dopo attente riflessioni di carattere pedagogico, didattico e amministrativo si è ritenuto opportuno avvalersi degli OB per i seguenti motivi:

- arricchire gli elementi che compongono l'ePortfolio che, dal 2015, viene elaborato annualmente dagli studenti che frequentano il corso;
- sperimentare un sistema di validazione delle competenze trasversali acquisite nell'ambito delle attività laboratoriali svolte all'interno del corso;
- proporre un percorso strutturato che abbia come scopo il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento e lo sviluppo di consapevolezza;
- adottare una forma di valutazione sistematica in funzione formativa;
- rispondere alle sollecitazioni del "Bologna Digital" contribuendo alla diffusione di una cultura digitale della valutazione e della certificazione.

Va specificato che i badge sono stati costruiti a costo zero poiché, in questa fase pilota, si è deciso di non servirsi dei *pacchetti a pagamento* predisposti da enti che si occupano della loro ideazione, progettazione, realizzazione, raccolta e distribuzione<sup>4</sup>.

#### *Criteri per l'attribuzione*

Gli OB sono stati assegnati agli studenti che avessero eseguito correttamente le attività laboratoriali di Cooperative Learning online (CL) previste nell'ambito dell'insegnamento Comunicazione di Rete.

L'attribuzione degli OB ha riguardato esclusivamente le attività laboratoriali poiché si è ritenuto di utilizzarli espressamente per la certificazione dell'acquisizione di metodi atti allo sviluppo di competenze trasversali e non per le conoscenze o competenze disciplinari raggiunte.

L'assegnazione dei badge ai singoli studenti è stata effettuata a seguito di

<sup>3</sup> L'insegnamento è tenuto dall'autrice in due Corsi di Laurea Magistrale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

<sup>4</sup> Ci si riferisce in particolare al sistema BESTR-CINECA

una rigorosa valutazione del corretto svolgimento dei compiti assegnati effettuato attraverso check-list e rubriche valutative redatte sulla base degli obiettivi posti e condivise con gli studenti. I badge sono stati assegnati all'interno della piattaforma di Dipartimento e sono stati inseriti da ciascuno studente nel proprio ePortfolio; poiché si è in fase di sperimentazione, i badge sono da considerarsi materiale interno alle piattaforme *Mahara* e *Formonline*, entrambe gestite nell'ambito del Dipartimento.

#### 4. Open Badge: icona e meta-dati

Come si è detto, un OB è costituito da due elementi: un simbolo nel quale si rappresentano sinteticamente le competenze possedute dal soggetto e i meta-dati che sono costituiti dalla puntuale descrizione del percorso che il soggetto ha compiuto per ottenere il badge. Nel paragrafo successivo si riporta la descrizione dei metadati relativa al badge emesso per il laboratorio di CL: si ritiene che i metadati siano l'aspetto davvero interessante del badge poiché visibile da chiunque vi *clicchi sopra* e ciò obbliga lo *Iusser* alla descrizione dettagliata di tutti gli elementi e i passaggi necessari per la sua emissione. Di questa puntualità ovviamente beneficiano gli *Earners* i quali usufruiscono di una chiarissima esposizione di quello che dovranno fare, del motivo per il quale lo faranno e di quali traguardi raggiungeranno grazie a ciò che faranno. E ne beneficiano gli *User* perché sapranno in modo dettagliato quali percorsi abbiano condotto i soggetti ad acquisire quei certi metodi per lo sviluppo di quelle certe competenze indicate dell'icona.

Fig. 1 – Icona del *Badge Competenze di mediazione: collaborazione, cooperazione, gestione del lavoro di gruppo online*.



#### 4.1 Meta-dati

##### – Finalità

Il proprietario di questo badge ha frequentato il Corso di Comunicazione di Rete istituito nei Corsi di Laurea Magistrale SE AFC ed EPCM – MAPSS<sup>5</sup> del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ed in particolare, ha svolto le attività previste dal laboratorio “Cooperative learning online: lavoro di gruppo sulla piattaforma <http://formonline.uniroma3.it>” previsto nell’ambito del Corso. La partecipazione al laboratorio ha lo scopo accompagnare lo studente in un cammino che gli consente di acquisire conoscenze teoriche e metodologie empiriche finalizzate allo sviluppo di competenze di mediazione (collaborazione, cooperazione, gestione del lavoro di gruppo online) attraverso la realizzazione e la presentazione di un progetto di ricerca di gruppo in piattaforma <http://formonline.uniroma3.it>.

La capacità di lavorare in gruppo è ritenuta fondamentale in ambienti formativi, lavorativi, e sociali in senso lato. La disposizione positiva verso gli altri, la capacità di ascolto, la tensione propositiva, la discrezionalità nel giudizio, la flessibilità nel comportamento, la negoziazione delle opinioni, possono essere promosse ed ampliate favorendone la consuetudine nell’esercizio di pratiche collaborative e cooperative.

La possibilità di utilizzare le tecnologie digitali per attivare forme di relazione e di dialogo è di estremo interesse ed è ampiamente sollecitato a livello internazionale.

##### – Obiettivi

Il proprietario di questo badge ha partecipato alle attività laboratoriali online su piattaforma <http://formonline.uniroma3.it> che lo hanno impegnato nel

- costruire un gruppo di lavoro online costituito da 3-5 persone
- gestire la comunicazione online utilizzando un forum dedicato
- individuare il tema della ricerca da compiere
- concordare gli obiettivi da raggiungere
- condividere metodologie e strumenti di indagine
- selezionare documenti multimediali da inserire nella ricerca
- pianificare l’attribuzione delle diverse parti del lavoro
- gestire l’allestimento dei materiali online utilizzando un forum dedicato
- decidere la forma di presentazione del lavoro
- presentare il lavoro collettaneo alla presenza dei colleghi del corso e dei docenti

##### – Competenze

Il proprietario di questo badge ha sviluppato competenze di mediazione, ov-

<sup>5</sup> SE AFC: Scienze della Educazione degli Adulti e Formazione Continua; EPCM: Coordinatore dei Servizi Educativi e dei Servizi Sociali

vero ha acquisito un metodo di lavoro che lo ha messo nella condizione di dover collaborare, cooperare, gestire il lavoro di gruppo online. In particolare sa

- valorizzare le conoscenze e le competenze dei membri del gruppo
- utilizzare la netiquette e le forme di attribuzione dei ruoli conversazionali
- procedere per passaggi dialogici per definire il campo di indagine
- negoziare ipotesi di obiettivi da raggiungere
- tenere conto delle opinioni dell'altro in merito alle procedure da seguire
- offrire in modo dialogico il proprio punto di vista critico sulle proposte altrui
- mantenere fermo l'intento di raggiungere gli obiettivi prefissati dal gruppo
- delimitare con garbo e decisione il proprio contributo individuale al lavoro di gruppo
- costruire un prodotto collettaneo nel quale sia possibile risalire ai contributi di ciascuno
- partecipare ad una conferenza pubblica utilizzando strumenti di presentazione adeguati (es.PP, Prezi, etc)

Il proprietario di questo badge, frequentando le lezioni frontali del Corso "Comunicazione di Rete", ha inoltre acquisito conoscenze relative: alle diverse forme di comunicazione e di interazione in rete tipiche delle differenti tipologie di comunità virtuali; alle modalità di apprendimento e insegnamento in ambienti online; ai paradigmi comunicativi, pedagogici e didattici che sottendono la progettazione di interventi di formazione in rete; alle diverse tipologie di figure tutoriali online. In aggiunta, Il proprietario di questo badge ha migliorato le proprie conoscenze delle tecnologie digitali ed ha sviluppato abilità specifiche nella gestione di piattaforme online e di file multimediali.

– *Criteri*

Il proprietario di questo badge ha seguito le lezioni in presenza del corso "Comunicazione di Rete" ed ha partecipato attivamente, e con successo, alle attività laboratoriali online adempiendo a tutti i compiti assegnati e contribuendo alla stesura del prodotto collettivo finale in modo che risulti evidente il proprio contributo personale. Le attività sono state puntualmente e sistematicamente monitorate, verificate e valutate sia in itinere sia in uscita.

Emesso dalla Prof.ssa Concetta La Rocca, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È possibile ottenere informazioni sul Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre visionando il sito <http://formazione.uniroma3.it/default.aspx?aspxerrorpath=/amministrazione/defaultdocente.aspx>

## 5. Considerazioni conclusive

I risultati derivati dall'applicazione delle rubriche e della check list sono consultabili nell'articolo scientifico pubblicato nel 2020 (La Rocca, 2020) inserito in bibliografia.

In questa sede si può affermare che l'esperienza si è rivelata molto positiva soprattutto per il clima di fiducia e di collaborazione che si è instaurato: la trasparenza nella comunicazione dei metadati e degli strumenti valutativi ha permesso a ciascuno studente di controllare e gestire ogni fase del percorso intrapreso e di condividerlo con i compagni di corso, i tutor e la docente. L'attivazione di questa condizione di responsabilizzazione e di condivisione ha promosso lo sviluppo di processi autovalutativi, riflessivi, collaborativi, promuovendo un utilizzo degli OB in evidente funzione formativa.



## Bibliografia

- ANTIN, J. & CHURCHILL, E.F. (2011). Badges in social media: a social psychological perspective. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, NY.
- ARKES J. (1999). What Do Educational Credentials Signal and Why Do Employers Value Credentials? *Economics of Education Review*. vol. 18, issue 1, 133-141
- CALVANI A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino: UTET
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, ACM, New York, NY, pp. 9–15.
- HALAVAIS, A.M. (2012). A genealogy of badges: inherited meaning and monstrous moral hybrids. *Information, Communication & Society*, vol. 15, no. 3, pp. 354–373.
- GALLIANI L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza
- KHAN B.H. (2004). *E-learning: progettazione e gestione*. Trento: Erickson
- LA ROCCA C. (2020). Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 343-354.
- MARAGLIANO R. (2004)(a cura di) *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza
- PEA, R. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *Journal of the Learning Sciences*, vol.13.
- RAFFAGHELLI, J.E. (2014). Open Digital Badge: tecnologie a supporto della valutazione per il Lifelong Learning. *TD, Tecnologie Didattiche* 22(2), pp.119-123. Genova: CNR.
- RIVOLTELLA P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento: Erickson,
- SALMON G. (2004). *E-moderating. The key to teaching and learning online* London: RoutledgeFalmer
- TRENTIN G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete* Milano: Franco Angeli
- WERQUIN, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: a very good idea in jeopardy?, in *Lifelong Learning in Europe*. <https://pdfs.semanticscholar.org/e4a1/5addaa9d4092f451b06e788d52fae4f3d8c5.pdf>
- ZICHERMAN, G. & CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by Design*. Canada: O'Reilly Media

## Qualificare la didattica online nella formazione terziaria

*Anna Maria Ciraci*

1. La rivoluzione dell'e-learning è una rivoluzione in termini di *comunicazione, diffusione e accessibilità* dei processi formativi

Oggi l'Università sta assistendo al crescere della domanda di formazione da parte di un pubblico adulto, già inserito nelle attività e tale domanda si collega spesso al desiderio di conseguire benefici di carriera o alla necessità di una ricomposizione del proprio profilo professionale. Al sistema formativo universitario, che si trova oggi ad operare in uno scenario caratterizzato da grandi mutamenti sociali e da profonde trasformazioni del mercato del lavoro, si richiedono, pertanto, tempi, spazi e modalità di lavoro in grado di interpretare questi nuovi bisogni formativi e, soprattutto, di favorire una ricaduta professionale dei processi attivati. Se l'approccio formativo tradizionale porta a separare il momento dell'apprendimento da quello della applicazione di quanto appreso, una proposta didattica e-learning, grazie alle potenzialità della rete, può permettere allo studente di prendere decisioni, osservarne le conseguenze e riflettere sugli esiti conseguiti per "regolarli" opportunamente favorendo la presa di coscienza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti, delle procedure valutative e delle decisioni adottate nella soluzione di un problema specifico (Domenici, 2009; Domenici & Ciraci, 2016; Biasi & Ciraci, 2019). Attraverso l'idea di riproporre l'apprendimento come processo sociale anche sul *web* viene superata quello che è stato il maggior limite della formazione a distanza di prima generazione: la totale mancanza di una dimensione sociale e socializzante del percorso formativo. La rivoluzione vera e propria dell'e-learning è dunque una rivoluzione in termini di comunicazione. I sistemi di terza generazione hanno il loro punto di forza proprio nella creazione di una comunità virtuale di studenti in contatto tra loro e con i rispettivi docenti e tutor, al fine di riprodurre, in un contesto diverso da quello tradizionale, i processi socio-cognitivi che si vengono a creare dall'interazione comunicativa degli studenti in una classe reale. La rete, dunque, non solo come strumento di trasmissione dei materiali didattici (*medium trasmissivo*) ma anche, e soprattutto, come "luogo" in cui dar vita a nuove forme di interazione fra tutti gli attori coinvolti (*medium collaborativo*) e in cui risulta centrale la *figura tutoriale* che ha proprio il compito di interrompere la condizione di distacco creato dalla distanza fisica e che svolge un ruolo di mediazione e di orientamento. La figura del *tutor*, praticamente assente nella formazione in presenza, nell'e-learning acquisisce una rilevanza ampia ed articolata, assumendo un ruolo centrale nel percorso di apprendimento. L'e-learning, infatti, può favorire quell' "ap-

prendimento per scoperta” in cui l’oggetto della conoscenza non è più solo il “sapere cosa” ma il “sapere come”, in cui l’apprendimento diviene una mediazione sociale con la realtà ed è sempre storicamente situato, in cui contestualizzare piuttosto che astrarre attraverso compiti autentici; in cui offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati su casi piuttosto che su sequenze istruttive predeterminate; in cui i contenuti di studio sono meno strutturati e posti a partire da situazioni problematiche dalle quali sviluppare strategie di soluzione riflessive e creative (Resnick, 1976; Mezirow, 1991; Domenici, Biasi & Ciraci, 2014). In definitiva un sistema didattico in grado di favorire l’acquisizione e lo sviluppo della “capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale” (Parlamento europeo & Consiglio, 2008).

## 2. Il Modello-Prototipo FAD dell’Università “Roma Tre”

Negli ultimi quindici anni presso il Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione dell’Università Roma Tre è stato proposto e sperimentato con successo un Modello-Prototipo per la formazione online caratterizzato in modo peculiare dal ricorso sistematico a modalità di valutazione e auto-valutazione degli apprendimenti (Domenici, 2016). In particolare, si tratta di un modello formativo centrato essenzialmente sull’utilizzazione di tecniche di *simulazione di contesti* fino alla realizzazione di veri e propri Laboratori Didattici Virtuali (LDV) articolati con specifici filmati didattici su temi di interesse in vari insegnamenti, attraverso i quali potenziare il pensiero scientifico e l’intero processo di conoscenza. Come si sa le *tecniche di simulazione* stanno assumendo un ruolo crescente, in particolare nei processi decisionali, a tutti i livelli. In ambito didattico-valutativo si declinano in metodologie che respingono il ruolo passivo, dipendente e sostanzialmente ricettivo dell’allievo ma, al contrario, comportano la sua partecipazione sentita e consapevole poiché contestualizzano le situazioni di apprendimento in ambienti reali analoghi a quelli che l’allievo ha esperito nel passato (attualizzazione dell’esperienza), che vive ora (integrazione *hic et nunc* della pluralità dei contesti) o che vivrà in futuro (previsione e virtualità). Le attività basate sulla simulazione di contesti reali possono incoraggiare un vero e proprio transfert di apprendimento e, in genere, una cosiddetta «ristutturazione degli elementi del campo» (Köhler, 1925): attraverso questa operazione mentale diviene possibile modificare il ruolo in cui è percepito o comunque colto un elemento all’interno del contesto, dunque diviene rilevante la capacità di mettere le parti in relazione per coglierne il valore funzionale, trasformando la situazione (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014). Nella formazione online, forse ancor più che nella formazione tradizionale in aula, assume quindi un ruolo centrale la capacità di *autoregolazione (self regulation) e autovalutazione* (Pellerey, 2006). In particolare, si ritiene che le nuove forme di autovalutazione

degli apprendimenti realizzate attraverso prove semi-strutturate (Domenici, 2005; Ciraci, 2017), nella tipologia della *simulazione di contesti* (Domenici & Ciraci, 2016), possano essere favorite da una buona immersione in un ambiente di apprendimento virtuale e tale buona immersione viene resa possibile nel caso di buona interattività del sistema informatico con il linguaggio umano verbale e non verbale e può essere ottenuta, per esempio, attraverso il ricorso a colori rilassanti e ad icone chiare e non frammentarie, evitando così il sovraccarico o bombardamento di informazioni eterogenee e favorendo forme guidate di lettura e sintesi dei testi allo studio (Biasi & Ciraci, 2019). Domenici, Biasi e Ciraci (2014) hanno evidenziato empiricamente come le abilità cognitive di ragionamento inteso come *problem solving convergente e divergente* (*pensiero creativo*) vengano potenziate attraverso una formazione centrata su modalità valutative e auto-valutative realizzate attraverso prove *semistrutturate di simulazione di contesti reali*.

### 3. Un'indagine esplorativa sulle innovazioni in grado di qualificare gli ambienti virtuali di apprendimento e la didattica online nella formazione terziaria

Nell'ambito del progetto PRID (Progetto di Ricerca di Dipartimento) 2016-17 "E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line", finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre", è stata fatta, quindi, un'implementazione del modello originario attraverso il potenziamento della cosiddetta *affective usability* della piattaforma e-learning utilizzata (Biasi & Ciraci, 2019). Il potenziamento della *affective usability* è stato realizzato dedicando una maggiore cura degli aspetti grafico-pittorici espressivi di comfort e valore estetico, come il perfezionamento della attrattività delle icone, il miglioramento dell'accessibilità anche in chiave giocosa, il potenziamento dell'espressività dinamica e cinematografica, la disponibilità di percorsi guidati anche attraverso l'accompagnamento di tutor remoti e attraverso un'attività di *tutoraggio individualizzato* in grado di rispondere alle maggiori esigenze medie dell'utenza, legate anche alla fascia di età attraversata (dai giovani adulti alla formazione con adulti maturi o senior, come succede nei percorsi di lifelong learning).

Nell'ottica di arrivare ad una reale integrazione tra i dati della ricerca educativa e la pratica didattica, in modo che le scelte in ambito formativo siano sempre più basate su basi evidenti di dati, nei mesi di marzo-giugno 2019 è stata svolta una indagine esplorativa per conoscere le esigenze e le aspettative dell'utenza, ossia degli studenti iscritti a corsi di laurea in modalità prevalentemente a distanza, in tema di sistemi e ambienti e-learning efficaci (Biasi, Ciraci & Marella, 2020). L'obiettivo è stato quello di arrivare a definire procedure e tecnologie innovative in grado di facilitare la cosiddetta "usabilità affettiva" potenziando l'attrattività della comunicazione didattica, favorendo il coinvol-

gimento motivazionale dello studente e l'efficacia del sistema di tutoraggio in relazione alle esigenze espresse dagli studenti iscritti, tenendo conto anche delle diverse fasce di età. L'indagine esplorativa ha riguardato quindi l'innovazione dei sistemi e-learning realizzata attraverso l'individualizzazione delle forme di tutoraggio, lo sviluppo di specifiche competenze professionali, irrinunciabili nei percorsi di formazione terziaria, e l'incremento dell'«affective usability» intesa come la realizzazione di una buona esperienza di immersione virtuale con facile accessibilità e positivo coinvolgimento emotivo e attentivo.

Per rilevare le opinioni degli studenti in merito alla qualità dell'esperienza formativa offerta dal Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza (Sdeonline: <http://sdeonline.uniroma3.it/>) attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" è stato elaborato un questionario online con cui sono state rilevate opinioni, valutazione e aspettative in tema di: Familiarità con le tecnologie online; Motivazioni e Aspettative; Tutorship; Analisi del fabbisogno formativo e della qualità dell'esperienza formativa (attrattività e accessibilità della piattaforma, ecc.). Il "Questionario sulla Qualità dell'esperienza formativa online" esperita è stato somministrato tramite apposito LINK attivo sulla piattaforma online open source Limesurvey (<http://survey.uniroma3.it/formazione/index.php/531248?lang=it>)

Hanno partecipato all'indagine esplorativa 46 studenti e studentesse iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza, i quali hanno compilato il Questionario online nel corso del secondo semestre del primo anno di lezioni.

Le principali caratteristiche del campione intervistato sono le seguenti:

- il gruppo dei 46 partecipanti all'indagine esplorativa è costituito per il 43.48% da studenti in età dai 18 ai 32 anni (1° fascia di età denominati giovani adulti), per il 32.61% da studenti in età dai 33 ai 45 anni (2° fascia di età denominati adulti maturi) e per il 23.91% da studenti in età dai 46 ai 58 anni (3° fascia di età denominati adulti senior);
- con riferimento al genere l'84.78% degli intervistati è costituito da studentesse;
- per quanto concerne il titolo di studio pregresso e quindi la tipologia di scuola secondaria di provenienza si rileva che il campione intervistato ha conseguito in maggiore frequenza percentuale (39.13%) il diploma liceale, al secondo posto si trova il diploma magistrale (23.91%) ed infine il titolo dell'Istituto professionale e tecnico (21.65%);
- per quanto concerne il grado di familiarità con le procedure della formazione a distanza si evidenzia come il 76.09% degli studenti intervistati abbia avuto già esperienza e ritenga di utilizzare con sufficiente competenza i vari programmi informatici di base.

Attraverso un'analisi bivariata, si sono analizzate:

- valutazioni e aspettative in merito al ruolo del *Tutor online* e le esigenze di individualizzazione del tutoraggio;
- valutazioni e aspettative in merito alle competenze professionali da sviluppare;

- aspettative in merito alle innovazioni per facilitare l'*effective usability* degli ambienti di apprendimento virtuali.

Nonostante l'esigua numerosità del campione per avere informazioni sulla connessione, per alcuni dei caratteri considerati, la suddetta analisi è stata corredata dal calcolo dell'indice V di Cramer.

### 3.1 Valutazioni e aspettative in merito al ruolo del Tutor online: l'esigenza di una individualizzazione

Riguardo al ruolo attribuito alla figura del tutor, che risulta come sappiamo di particolare importanza nella formazione a distanza:

- la frequenza di scelta per un tutor visto come *istruttore* – ovvero orientato a presentare i contenuti didattici e/o suggerire percorsi – è comunque in media una attribuzione piuttosto rara (pari complessivamente al 25.53%);
- a proposito del ruolo del tutor come *facilitatore*, ossia una figura che sappia ascoltare gli studenti, oppure sostenerli sul piano operativo, in particolare per gli adulti maturi che probabilmente hanno meno familiarità con l'utilizzo del computer e quindi incontrano maggiori difficoltà nella fruizione dei contenuti didattici messi a disposizione nell'ambiente di apprendimento, si richiede invece un maggiore sostegno di tipo più organizzativo. Si tratta comunque, in media, di una attribuzione piuttosto rara (pari al 24.82%). Da notare la rara o mancata scelta dell'opzione che indica il tutor come capace di motivare;
- ricopre maggior rilievo, secondo gli studenti intervistati, la funzione del tutor come *moderatore* (detto anche mediatore) – con il ruolo di stimolare la partecipazione degli studenti alle attività proposte in piattaforma – che viene indicata complessivamente dal 44.68% dei partecipanti, in particolare per le età dai 18 ai 45 anni, sale infatti per questi due gruppi al punteggio medio di 52.5% contro il 27.27% della fascia di età 46-58. Non si tratta tanto di sollecitare la motivazione allo studio, per la quale gli studenti hanno indicato una risposta negativa pari al 95.74% in quanto non ritengono che debba essere compito del tutor rafforzare la loro motivazione allo studio (che è in genere già presente a livello intrinseco) ma di stimolare il loro coinvolgimento nel sollecitare la partecipazione alle proposte didattiche presentate in piattaforma, fornendo indicazioni e svolgendo appunto una attività di intermediazione per lo svolgimento dei vari compiti formativi.

### 3.2 Valutazioni e aspettative in merito alle competenze professionali da sviluppare

Riguardo alle aspettative di sviluppo di specifiche competenze professionali durante il percorso formativo offerto dal Corso di laurea frequentato:

- tra le competenze professionali da sviluppare per il futuro docente sono ritenute importanti quelle metodologico-didattiche (80.85%); quelle re-

lative alla progettazione formativa (74.47%); quelle organizzative (70.21%); quelle relative al controllo e alla valutazione del processo didattico (61.70%), particolarmente apprezzate dagli studenti sopra i 33 anni; quelle relative alla documentazione educativa (68.09%), apprezzate dagli studenti sotto i 45 anni; quelle relative all'individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento (68.09%), apprezzate dagli studenti sopra i 33 anni; e, infine, le competenze di progettazione in rete (36.17%), richieste soprattutto dagli studenti sopra i 33 anni;

- le percentuali di scelta più elevate si riscontrano però per le competenze comunicativo-relazionali (93.62%), considerate prioritarie, in modo omogeneo, quasi dall'intero campione intervistato.

### 3.3 *Aspettative in merito alle innovazioni per facilitare l'affective usability degli ambienti di apprendimento virtuali*

Per quanto concerne le aspettative in tema di miglioramento dell'*affective usability*, che comprende, ricordiamo, la possibilità di una buona immersione virtuale con facile accessibilità e un positivo coinvolgimento emotivo e attentivo, gli intervistati ritengono:

- “molto” o “abbastanza importante” la realizzazione di ambienti stimolanti a livello grafico e tecnologico (complessivamente indicati come abbastanza o molto importanti nel 40.43% dei casi), rilassanti e accoglienti (complessivamente indicati come abbastanza o molto importanti nel 36.17% dei casi);
- “molto importanti” l'introduzione e la disponibilità di dispositivi visivi come filmati e teleconferenze (63.83%) e di lezioni in modalità streaming (57.45%), particolarmente apprezzate dagli studenti sopra i 46 anni. Sono indicati peraltro come “abbastanza importanti” i collegamenti skype con il docente e/o i compagni di corso per permettere un contatto più diretto (48.94%).
- “molto importanti” i laboratori virtuali che permettano di fare esperienza diretta dei contenuti di studio (53.19%) e che rappresentano un vero e proprio banco di prova per il potenziamento del pensiero scientifico dello studente in formazione e del futuro docente;
- “poco importante” l'utilizzo di dispositivi per la realtà aumentata (per es. occhiali virtuali) (48.94%) soprattutto dagli studenti sopra i 46 anni.

## 4. Conclusioni e prospettive di sviluppo

In sintesi, dall'indagine esplorativa qui descritta emerge che, per una didattica digitale efficace nella formazione terziaria, può essere utile: una maggiore individualizzazione della funzione di tutorship in relazione anche all'età degli studenti; l'uso di dispositivi virtuali avanzati (per es. laboratori virtuali caratterizzati

talvolta anche da forme di realtà aumentata); privilegiare lo sviluppo di specifiche competenze professionali, irrinunciabili nei percorsi di formazione terziaria, e promuovere le competenze comunicativo-relazionali; potenziare l'*affective usability* degli ambienti di apprendimento virtuali rendendoli più attraenti dal punto di vista percettivo e quindi in grado di coinvolgere maggiormente gli allievi a livello emotivo, facilitare l'attenzione e, di conseguenza, l'apprendimento.

In particolare, emerge il ruolo facilitante della didattica digitale nello sviluppo del pensiero scientifico. Tale sviluppo può essere, infatti, facilitato dai sistemi tecnologici più innovativi i quali, proprio attraverso la realtà virtuale e aumentata, possono permettere di ripercorrere le tappe principali della dimostrazione scientifica: dall'osservazione occasionale alla problematizzazione di un fenomeno, all'osservazione sistematica, alla formulazione di ipotesi, alla messa a punto di esperimenti o dimostrazioni, alla raccolta dei dati per la verifica di tali ipotesi, all'analisi di tali dati e alla loro interpretazione critica. L'abitudine all'utilizzo del metodo scientifico, inteso come capacità di formulare e risolvere problemi proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, raccogliendo ed analizzando dati pertinenti, traendo da essi le conclusioni, anche operative, conseguenti (Ciraci, 2013) permette agli allievi di adoperare opportunamente e consapevolmente, oltre ai saperi specifici, i linguaggi simbolici presenti ormai in ogni ambiente professionale (Domenici & Biasi, 2019).

La qualificazione della didattica online nella formazione terziaria comporta, però, anche l'esigenza di acquisire una nuova cultura della stessa formazione online che la veda non tanto in antagonismo o in alternativa alla formazione in presenza, quanto piuttosto come un'ulteriore possibilità, soprattutto laddove la formazione tradizionale incontra seri problemi di praticabilità. Una nuova cultura che faccia comprendere più a fondo le metodiche della formazione a distanza e come queste non rappresentino necessariamente una formazione più povera di quella in presenza, in quanto meno calda e partecipativa, ma al contrario in grado di offrire, negli approcci di ultima generazione, nuove forme di partecipazione talvolta più intense e coinvolgenti di quelle basate su rapporti non mediati.

Se nessuna politica educativa, a qualsiasi livello essa si espliciti, può prescindere dalla centralità della professione docente e dal conseguente coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi (Consiglio dell'Unione Europea, 2001), allora sono le Università che, trovandosi al punto d'incrocio della ricerca, dell'istruzione e dell'innovazione, hanno in mano la "chiave per lo sviluppo della società della conoscenza" (Commissione Europea, 2003).

Con il *lockdown* da Covid-19 ci siamo resi conto concretamente che "non è più il momento di chiederci se le TIC sono utili al cambiamento, ma quale posto devono occupare nella formazione e nella ricerca" (Galliani, 2004). In conclusione, è davvero giunta l'ora per tutti gli accademici di "ballare col diavolo" (Katz, 1999).



## Bibliografia

- BIASI V., CIRACI A.M. (2019). Processi cognitivi e dimensioni affettivo-relazionali nella didattica digitale. La simulazione di contesti reali per lo sviluppo del pensiero critico e creativo. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 164-191). Milano: Franco Angeli.
- BIASI V., CIRACI A.M., MARELLA D. (2020). Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa / Innovations for the qualification of virtual learning environments and online didactic in tertiary education: An exploratory survey. *JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, 21/2019, 211-231.
- CIRACI A.M. (2013). La sfida delle competenze per una scuola inclusiva. In L. Chiappetta Cajola & A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 125-218). Roma: Armando.
- CIRACI A.M. (2017). Processi valutativi e autovalutativi. Le prove semistrutturate. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative. Volume primo: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (pp. 270-277). Roma: Armando.
- COMMISSIONE EUROPEA (2003). Comunicazione della Commissione. *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*. Bruxelles, 5 febbraio 2003 – COM (2003) 58 definitivo.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2001). Relazione del Consiglio dell'Istruzione al Consiglio europeo. *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*. Bruxelles, 14 febbraio 2001 (16.02) (OR. EN) 5980/01.
- DOMENICI G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- DOMENICI, G. (a cura di). (2009). PRIN 2006-2008. *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- DOMENICI G. (a cura di) (2016). *La formazione online a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- DOMENICI G., BIASI V., CIRACI A.M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo / E-Learning Teacher's Training and Creative Thinking. *JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, 10/2014, 189-218.
- DOMENICI G., CIRACI A.M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. In *Universidad 2016. 10<sup>mo</sup> Congreso Internacional de Educación Superior, Memorias*. Havana (Cuba), 15-19 febrero 2016. CD-Rom, PED 291, pp. 1826-1835, Edited by Universidad, Havana (Cuba).

- DOMENICI, G., BIASI, V. (a cura di) (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: Franco Angeli.
- GALLIANI L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- KATZ R.N. (1999). *Dancing With the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- KÖHLER W. (1925). *The mentality of apes*. New York: Harcourt-Brace.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- PARLAMENTO EUROPEO & CONSIGLIO (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 6.5.2008 (2008/C 111/01).
- PELLEREY M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- RESNICK L.B. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.



PARTE QUARTA

DIDATTICA UNIVERSITARIA E MONDO  
DEL LAVORO. COMUNICAZIONI OBBLIGATORIE  
E RI-ORIENTAMENTO CURRICULARE



# Competenze formali dell'Università e competenze del mondo del lavoro: strumenti di analisi e politiche di allineamento

*Silvia Ciucciovino*

1. Negli ultimi anni il rapporto tra la didattica universitaria e il mondo del lavoro è stato messo di fronte a importanti sfide che l'emergenza Covid non ha fatto altro che acuire, accelerando alcuni processi già in atto.

A mio parere tra le principali questioni da affrontare due sono particolarmente urgenti: da un lato l'attenuazione del mismatch tra competenze formate e competenze domandate dal mercato del lavoro (*skill mismatch*); dall'altro lato la necessità che l'Università si proponga e si affermi come soggetto attivo e autorevole non soltanto nella formazione dei giovani, ma anche degli adulti occupati e non occupati, nel quadro della strategia per l'apprendimento permanente che deve accompagnare le persone in ogni fase della vita attiva, soprattutto in un quadro di crescente transizionalità lavorativa.

Queste due macro tematiche pongono al centro innanzitutto il tema del *dialogo* tra Università e mondo del lavoro, che deve partire dalla capacità di comunicare, di entrare in contatto, la capacità di leggersi e comprendersi vicendevolmente, nonché di parlare linguaggi univoci e possibilmente comuni.

In secondo luogo le tematiche indicate invitano a riflettere sulla necessità di superare una visione segmentata e lineare della formazione e del lavoro che per troppo tempo è risultata dominante ed ha condotto a concepire l'apprendimento come una fase, logicamente e temporalmente, distinta e meramente preparatoria rispetto al lavoro. L'apprendimento invece è un processo ormai costante per giovani e adulti e la manutenzione delle competenze deve accompagnare e scandire ogni fase della vita attiva. La complessità e la forte accelerazione dei cambiamenti tecnologici e sociali richiedono la possibilità di accesso nel continuo a saperi altamente e scientificamente elevati che, per loro natura, soltanto le istituzioni universitarie sono in grado di generare, dominare e trasmettere.

Tanto sul fronte del dialogo tra Università e mondo del lavoro, quanto sul fronte del rafforzamento dell'Università come luogo di apprendimento permanente molto è stato fatto, ma ancora molto è possibile fare.

La sessione del Convegno dedicata alla "Didattica universitaria e mondo del lavoro. Comunicazioni obbligatorie e ri-orientamento curricolare" affronta questi temi, sollecitando riflessioni e riportando esperienze virtuose.

2. Per quanto riguarda il dialogo tra Università e mondo del lavoro, la base da cui muovere consiste nell'aumentare il grado di conoscenza e consapevolezza della coerenza tra fabbisogni di competenze espressi dal sistema produttivo e competenze prodotte dall'offerta formativa universitaria.

In tale contesto gli strumenti di analisi della domanda di competenze da parte del mercato del lavoro sono di fondamentale importanza in quanto permettono di approfondire, analizzare e anticipare i fabbisogni professionali e, quindi, pongono le premesse perché le istituzioni formative possano fornire una risposta consapevole e adeguata in termini di trasmissione di conoscenze e abilità idonee a rispondere a tali fabbisogni, incidendo così positivamente sulla occupabilità delle persone.

Gli strumenti di analisi sono molteplici, di tipo qualitativo e quantitativo. Tra questi spicca uno strumento di straordinaria importanza costituito dalle fonti informative del mercato del lavoro ed in particolare dai dati amministrativi delle comunicazioni obbligatorie. Si tratta di dati raccolti dal Ministero del lavoro che permettono di osservare le serie storiche dei flussi riguardanti le attivazioni e cessazioni dei rapporti di lavoro di lavoro dipendente e parasubordinato, mettendo in luce le caratteristiche dei lavoratori (età, genere, nazionalità, ecc.) ed i profili professionali che le imprese assumono, nonché le tipologie contrattuali utilizzate, seguendo così le traiettorie professionali delle persone e le transizioni occupazionali. I dati in parola consentono di elaborare una sorta di radiografia della domanda di lavoro con riferimento anche a specifici territori che riesce ad entrare in profondità nella valutazione delle dinamiche della domanda di lavoro riferita a singole professionalità.

Grazie a questa preziosa fonte informativa è stato possibile anche sviluppare il progetto sostenuto dalla Regione Lazio di creazione di un Osservatorio sulla domanda di lavoro e i percorsi di transizione al lavoro dei laureati e delle laureate delle Università laziali (hanno aderito le Università di Cassino, LUISS, LUMSA, Roma Tre, Sapienza e Tuscia). I dati delle comunicazioni obbligatorie permettono di seguire i percorsi professionali dei laureati attraverso diverse variabili di analisi e quindi permettono di comprendere, da un punto di vista fattuale ed empirico, la performance occupazionale dei soggetti in uscita dai diversi percorsi formativi universitari.

D'altra parte i microdati di fonte amministrativa e la massa di dati raccolti dalle istituzioni e dagli enti amministrativi oggi forniscono potenzialmente ai gruppi di ricerca universitari elementi conoscitivi utili ad elaborare studi ed analisi in profondità, anche settoriali, del mercato del lavoro, delle dinamiche occupazionali, dei comportamenti delle imprese in una dimensione neppure immaginabile sino a pochi anni fa. Si tratta di fonti informative preziose che andrebbero sfruttate in modo sistematico, non soltanto dalle istituzioni formative ma anche dalle istituzioni regionali e nazionali che hanno responsabilità in materia di formazione professionale e politiche attive, così come dalle parti sociali e dai policy makers in generale per realizzare un monitoraggio costante

dei fenomeni e una valutazione dell'efficacia della formazione universitaria, almeno dal punto di vista dell'impatto occupazionale, al fine di migliorare la programmazione e le strategie formative.

Le analisi oggettive se condotte in modo scientifico possono infatti diventare un ausilio importante per la programmazione dell'offerta formativa e la successiva verifica della risposta ai fabbisogni effettivi registrati nel mercato del lavoro.

3. La capacità dell'Università di dialogare e leggere le dinamiche in atto nel mercato del lavoro è strategica anche per contribuire a sviluppare quelle competenze considerate chiave per l'occupabilità a livello nazionale e internazionale, non sempre incluse all'interno dei curriculum universitari.

Questi ultimi d'altro canto scontano una certa rigidità a causa dei ben noti vincoli ministeriali ed inoltre anche i tempi di adeguamento dell'offerta formativa curriculare universitaria sono lunghi, tanto più se confrontati con la velocità di cambiamento e di innovazione del sistema produttivo. Inoltre non è possibile, né forse opportuno, chiedere alla formazione universitaria di inseguire i mutevoli fabbisogni di formazione professionalizzante provenienti dal sistema produttivo. La risposta probabilmente va ricercata, almeno in parte, nella creazione di forme e modalità agili di trasmissione delle nuove competenze in modalità integrativa e multidisciplinare, complementari all'offerta curriculare, in grado di colmare in modo efficace e rapido il mismatch di competenze offerte e domandate nel mercato del lavoro.

A livello nazionale e internazionale si pone da tempo un'attenzione crescente sull'acquisizione da parte degli studenti universitari di competenze trasversali particolarmente richieste dal mondo del lavoro che, in aggiunta alle competenze disciplinari, possano completarne il profilo in una prospettiva di miglioramento dell'occupabilità e delle opportunità di inserimento lavorativo.

Il Quaderno dell'Osservatorio Università-Imprese della Fondazione CRUI intitolato "Le competenze trasversali per l'higher education" 2016 fornisce un quadro esaustivo delle indicazioni delle istituzioni nazionali e internazionali su questo fronte e riporta alcune indagini condotte in Italia.

L'esigenza di incrementare la formazione di terzo livello anche su questa tipologia di competenze è rimarcata con sempre maggiore enfasi sia dal mondo delle imprese (es: rapporto Excelsior), sia da istituti e agenzie nazionali e internazionali (OCSE, ANVUR, ecc.<sup>1</sup>). I documenti disponibili evidenziano

<sup>1</sup> Si rinvia, tra gli altri, ai seguenti documenti: Skills for Jobs Strategy 2018 dell'OCSE; Rapporto diagnostico OCSE per una "Skills Strategy" italiana 2018; Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente; Quaderno dell'Osservatorio Università-Imprese della Fondazione CRUI intitolato "Le competenze trasversali per l'higher education" 2016; Report OU-I 2017 Osservatorio Università-Imprese con focus sulle competenze digitali per il lavoro; Indirizzi programmatici Anvur nel programma di valutazione della didattica (Accreditamento, Valutazione e Autovalutazione – AVA).



come vi sia ancora molta strada da fare per dotare gli studenti universitari di competenze non strettamente tecniche o disciplinari e molto utili ai fini della transizione università-lavoro, in primis le competenze digitali, linguistiche e le soft skills.

Una delle sfide emergenti nei sistemi dell'Higher Education europei sembra proprio essere l'impegno delle istituzioni della formazione terziaria e delle università nel favorire l'acquisizione da parte degli studenti di competenze trasversali strategiche per l'occupabilità.

È evidente che questa sfida richiede una risposta collaborativa tra istituzioni formative e sistema delle imprese. Il coinvolgimento diretto delle imprese nella evidenziazione dei fabbisogni professionali e nella strutturazione di una offerta di nuove competenze per rispondervi è infatti fondamentale per la buona riuscita di qualsiasi progetto di questo tipo. Proprio in tale direzione si è mossa l'Università Roma Tre in collaborazione con l'Unione delle industrie e delle imprese di Roma e del Lazio con il recente progetto Skill4Jobs "Competenze trasversali e soft skills per migliorare l'occupabilità degli studenti" 2020, finanziato dalla Camera di Commercio, industria e artigianato di Roma.

Il Progetto Skill4Jobs ha permesso un ricco confronto con numerose imprese di Roma e laziali ed ha fornito indicazioni generali utili a migliorare le collaborazioni esistenti, a fini formativi, tra imprese ed Università, rilevando anche le diverse modalità in uso ed i rispettivi benefici. Il fine ultimo del Progetto è quello di favorire una maggiore collaborazione tra Università e imprese per offrire, già durante i percorsi di studio, allo studente la possibilità di integrare il proprio percorso di studio con competenze che completino le skills necessarie ad inserirsi adeguatamente nel mondo del lavoro, in linea con i fabbisogni delle imprese che, quindi, ne beneficeranno a loro volta in termini di aggiornamento/formazione dei giovani che fanno il loro ingresso in azienda.

Diventa quanto mai importante costruire una rete tra le filiere della formazione professionale e dell'orientamento e il percorso universitario, sviluppando sinergie e definendo una forma di cooperazione condivisa per l'arricchimento del profilo professionale degli studenti nel segno della complementarità in termini di progettazione e offerta formativa.

4. Una delle questioni centrali con le quali deve misurarsi il rapporto Università-imprese è anche quello della maggiore integrazione della formazione universitaria nei processi di formazione continua e apprendimento permanente lungo l'intero arco della vita, che rappresenta ormai una realtà ineludibile dello sviluppo del capitale umano e della crescita delle persone e delle stesse organizzazioni produttive. Formazione formale, formazione informale, formazione non formale si annodano e costituiscono la trama della identità professionale e culturale delle persone (art. 4, comma 51, L. n. 92/2012). Non c'è più una rigida segmentazione dei diversi processi formativi, né sono più scandite in forma lineare le fasi formative e lavorative delle persone. Il diritto soggettivo

alla formazione professionale è diventato una forma di tutela dei lavoratori, oggetto di specifiche previsioni di legge e di contratto collettivo.

Le stesse politiche attive del lavoro che dovrebbero facilitare la transizionalità lavorativa e accrescere l'occupabilità dei lavoratori fanno leva principalmente sulla formazione e l'adeguamento delle competenze. Soggetti pubblici e soggetti privati concorrono a più livelli e con diversi titoli a comporre questa trama di sviluppo del capitale di competenze e quindi professionale delle persone.

Anche le Università possono e debbono giocare un ruolo sempre più rilevante in questo contesto. Il sistema di messa in trasparenza, individuazione, validazione e certificazione delle competenze di cui al D. Lgs. n. 13/2013 va in questa direzione ma è ancora poco conosciuto e diffuso nei contesti aziendali, cioè laddove si sviluppa buona parte della formazione non formale, e si-  
anche nei contesti pubblico-istituzionali.

5. La concreta esigibilità del diritto all'apprendimento permanente richiede però, prima di tutto che si realizzino alcune condizioni per così dire infrastrutturali: a livello normativo, tecnologico e lessicale.

Una infrastruttura normativa innanzitutto: occorre dare piena realizzazione ad una sistema di regole coeso e coerente a livello nazionale e a livello regionale, in modo da evitare eccessive frammentazioni e corto circuiti regolativi in un ambito – quello della formazione professionale e delle politiche attive del lavoro – dove si ha una pluralità di competenze concorrenti e necessità di cooperazione interistituzionale.

Occorre attuare una infrastruttura digitale per la messa in trasparenza delle competenze, che significa dare finalmente attuazione alla dorsale informativa unitaria delle politiche del lavoro, al sistema informativo digitale della formazione professionale e al fascicolo elettronico del lavoratore previsti dal d. Lgs. n. 150/2015. C'è ancora molto lavoro e molta strada da fare a questo riguardo.

Va poi costruita una infrastruttura lessicale mutuamente comprensibile e riconosciuta, che significa standardizzare linguaggi e referenziazioni in modo da mettere meglio in comunicazione il mondo della formazione con il mondo del lavoro (ad iniziare dalla declinazione degli sbocchi professionali nei format dell'offerta formativa universitaria); uniformare i linguaggi delle imprese con quelli del mercato del lavoro; i linguaggi delle relazioni di lavoro con quelli del sistema burocratico amministrativo; i linguaggi del sistema delle classificazioni professionali della contrattazione collettiva con quelli dei repertori nazionali e regionali.

Il Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali, il Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione, l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni vanno in questa direzione, ma siamo ancora lontani da una standardizzazione accettabile e si tratta di un sistema, allo stato, fortemente sbilanciato sul ver-

sante pubblicistico e ancora poco recettivo rispetto alla realtà dei rapporti e della semantica in uso nella prassi delle relazioni sindacali e del lavoro.

## Università e sistemi di reclutamento e formazione del personale delle pubbliche amministrazioni

Gianfranco D'Alessio

Per comprendere quale è attualmente e quale potrà essere in futuro la rilevanza della formazione offerta dalle università e dei titoli di studio da esse rilasciati rispetto all'inserimento lavorativo dei laureati (e dei soggetti che abbiano conseguito negli atenei master e dottorati di ricerca) nelle pubbliche amministrazioni, bisogna partire da un dato: per circa un decennio le prospettive di collocamento nel settore pubblico sono state estremamente limitate, se non del tutto annullate, a causa di una drastica riduzione – che ha finito per configurarsi come un sostanziale blocco – del *turnover*, introdotta a partire dal 2010 e più volte reiterata dal legislatore, con evidenti finalità di contenimento della spesa pubblica.

Il superamento di questa situazione si è avviato solo a seguito della legge 56/2019, la quale – dando seguito a quanto, per la verità, prefigurato dal d.l. 90/2014 – ha ripristinato il 100% del *turnover* e ha previsto l'introduzione di misure volte ad accelerare assunzioni mirate nelle amministrazioni nazionali, stabilendo che esse predispongano i loro piani dei fabbisogni di personale (già introdotti dalla “legge Madia” 124/2015) “*tenendo conto dell'esigenza di assicurare l'effettivo ricambio generazionale e la migliore organizzazione del lavoro, nonché, in via prioritaria, di reclutare figure professionali con elevate competenze*”.

Si è, così, aperta una nuova stagione di reclutamento dei lavoratori pubblici, con l'indizione di un consistente numero di concorsi, che nell'arco dei prossimi anni dovrebbe portare all'inserimento nelle strutture amministrative di alcune centinaia di migliaia di nuove unità di personale.

Su questo si è, poi, innestata nel 2020 la normativa contenuta nei decreti con i quali sono state affrontate le conseguenze della pandemia da Covid-19, dove sono state inserite varie disposizioni intese ad accelerare e semplificare le selezioni, introducendo concorsi unici, stabilendone lo svolgimento presso sedi decentrate e prescrivendo che le procedure siano realizzate con l'utilizzo della tecnologia digitale (d.l. 34/2020): va sottolineato che tali procedure sono “*volte a valorizzare e verificare anche il possesso di requisiti specifici e di competenze trasversali tecniche e attitudinali, ivi incluse quelle manageriali per le qualifiche dirigenziali, coerenti con il profilo professionale da reclutare*” (d.l. 18/2020).

Quello che emerge è la volontà di immettere nelle amministrazioni nuove energie, recuperando la forte diminuzione del numero dei pubblici impiegati prodottasi negli anni precedenti: ma su questo dato quantitativo dovrebbe innestarsi un elemento qualitativo, perché si dovrebbe privilegiare l'arruolamento di soggetti destinati a coprire profili professionali qualificati e che richiedono

specifiche competenze tecniche, per far fronte alle esigenze di rinnovamento di una amministrazione che deve essere posta in grado di confrontarsi con le sfide del cambiamento della realtà sociale, economica, culturale e istituzionale.

In questa prospettiva, le università hanno l'opportunità – e, quindi, dovrebbero mettersi in grado – di svolgere un ruolo da protagoniste nella nuova stagione di apertura del “mercato del lavoro pubblico”.

Le amministrazioni, da un lato, hanno bisogno di compensare finalmente una storica carenza di personale “tecnico” e, dall'altro, devono dotarsi di personale definibile come “amministrativo” che sia dotato di una preparazione di alto livello e al passo con i tempi.

È del tutto evidente che sono soprattutto, se non unicamente, le università che possono fornire, per così dire, il “materiale umano” utile a soddisfare queste esigenze del sistema amministrativo pubblico: quindi è non solo auspicabile, ma indispensabile lo sviluppo di un dialogo fra il mondo amministrativo e quello universitario per la costruzione e l'innovazione di percorsi di studio potenzialmente destinati a formare soggetti che aspirano ad entrare e, in prospettiva, a ricoprire incarichi di rilievo nelle amministrazioni.

Per capire gli ambiti di riferimento e le forme che dovrebbe assumere l'interlocuzione fra atenei e amministrazioni è opportuno rivolgere l'attenzione al profilo relativo ai requisiti “culturali” richiesti per l'ammissione ai concorsi e a quelli che sono i titoli “culturali” valutabili in sede di selezione dei concorrenti.

Non si intende, qui, toccare neanche incidentalmente l'annosa *querelle* sul valore legale dei titoli di studio, che è importante ma richiederebbe una trattazione a sé, anche perché inficiata – salvo alcune apprezzabili eccezioni – da approcci ideologici e, troppo spesso, da una certa superficialità.

Merita, invece, di essere richiamata la tendenza, manifestatasi nell'ultimo decennio – a partire da un regolamento sul reclutamento e la formazione dei dirigenti e funzionari pubblici del 2013, passando per la decretazione attuativa della “legge Madia”, per arrivare all'introduzione in via sperimentale di una nuova modalità di reclutamento rinvenibile nella legge di bilancio 178/2020 – a valorizzare nelle selezioni per i livelli più qualificati degli impieghi pubblici i titoli di studio post-universitari (dottorati di ricerca, master, scuole di specializzazione): è una tendenza da valutare positivamente, anche se non ha ancora dispiegato tutte le sue potenzialità, che interroga le università su come conformare la propria offerta di corsi post-laurea alle prospettive di inserimento nel lavoro pubblico.

E va, per converso, segnalata una controversa (anche se, per la verità, poco sottolineata) novità rilevabile nel sistema concorsuale disciplinato dalla normativa post-Covid-19: la previsione – introdotta inizialmente dal d.l. 34/2020 solo per i concorsi da espletarsi nel 2020, ma poi resa di generale applicabilità ad opera della decretazione successiva – in base alla quale per la partecipazione ai concorsi unici comuni a diverse amministrazioni è sufficiente il possesso di qualunque titolo di studio del livello previsto per una determinata qualifica dai contratti collettivi, e non un titolo specifico (ad es., una certa laurea). Da

questa previsione sembra emergere una controtendenza rispetto all'esigenza, manifestatasi negli anni precedenti e ribadita, per altri aspetti, anche dai provvedimenti più recenti, di "specializzare" i requisiti di accesso in relazione alle diverse professionalità oggetto delle selezioni.

Al di là della valutazione sulla positività o meno di tale indicazione, comunque, va messa in luce l'opportunità, se non la necessità, di salvaguardare la "specificità" della formazione culturale richiesta per ricoprire posizioni che fanno riferimento a peculiari ed elevate professionalità.

Di qui, l'affermazione dell'esigenza di delineare una prospettiva di collaborazione delle amministrazioni (e, *in primis*, delle istituzioni e degli organismi preposti al reclutamento e alla formazione dei dirigenti e dipendenti pubblici) con le università nella costruzione di corsi di laurea – oltre che di master e di altri corsi post-laurea – che abbiano come specifico obiettivo la preparazione di soggetti che aspirano ad entrare nelle amministrazioni: il riferimento, ovviamente, è in primo luogo alla formazione di funzionari "generalisti" (senza trascurare l'utilità di considerare la possibile finalizzazione alla collocazione nel settore pubblico anche nell'offerta didattica riguardante la formazione di "tecnici").

Chiaramente, i *curricula* di tali corsi – dei quali in realtà esistono diversi interessanti esempi, specie presso i dipartimenti di Scienze politiche, in ragione della loro connotazione spiccatamente multidisciplinare e interdisciplinare, ma anche presso dipartimenti di Giurisprudenza e di Economia – dovrebbero coniugare le indispensabili conoscenze giuridiche con contenuti e approcci metodologici di tipo economico-statistico, storico-politico, organizzativo-aziendale, ecc. (come, del resto, già oggi previsto per alcune classi di laurea di primo e/o di secondo livello).

Detti corsi – quelli già in essere, adeguatamente riqualificati, e quelli nuovi da istituire – potrebbero essere oggetto di forme di riconoscimento e "validazione" da parte delle amministrazioni (o di istituzioni come la SNA-Scuola nazionale dell'amministrazione), che consentirebbero di condurre – come è stato autorevolmente proposto – alla creazione di percorsi agevolati per i laureati nell'ambito delle procedure di selezione dei dipendenti pubblici. Il che, forse, porrebbe le basi per l'introduzione anche in Italia di quei percorsi di *fast track* o *fast stream*, già da tempo presenti in altri ordinamenti, che vedono una fattiva cooperazione fra amministrazioni e atenei per individuare ed inserire in tempi brevi e in posizioni qualificate nelle strutture pubbliche i migliori laureati (così come i possessori di master o di titoli di dottorato), realizzando operazioni di vero e proprio *talent management*.

Ciò detto per quanto riguarda il profilo relativo alla connessione fra offerta formativa universitaria e accesso ai pubblici impieghi, forse si può proporre qualche riflessione su un altro aspetto delle relazioni fra università e amministrazioni in ordine alla gestione e valorizzazione delle risorse umane di queste ultime: quello relativo alla formazione del personale pubblico, sia nella fase iniziale (formazione in entrata) che durante il successivo sviluppo della carriera (formazione continua).

Le università svolgono già – in diverse forme e a vario titolo – molteplici e rimarchevoli attività riconducibili alla tematica della formazione dei dipendenti pubblici ma, a certe condizioni, potrebbero esercitare una funzione anche più rilevante; – sul piano quantitativo e, soprattutto, in termini qualitativi – in futuro, proponendosi come *partner* fondamentali delle amministrazioni.

Lasciamo da parte il fatto che le amministrazioni e i soggetti (pubblici e privati) dei quali esse si avvalgono per la formazione dei dipendenti utilizzano frequentemente docenti universitari per la didattica dei corsi, perché qui interessa focalizzare l'attenzione sulle relazioni nel campo della formazione fra le istituzioni amministrative e quelle accademiche, anche se il tema dell'affidamento di compiti didattici a professori e ricercatori universitari in iniziative formative rivolte ai dipendenti delle amministrazioni presenta spunti interessanti, che si possono sintetizzare in un paio di interrogativi: a) quale equilibrio è opportuno definire, nello strutturare i corsi e i moduli formativi, fra docenze esterne affidate a professori e altri esperti e docenze interne svolte da dirigenti e funzionari? b) quanto è possibile contare sulla capacità degli accademici di modulare oggetti e metodi di insegnamento nei corsi per il personale amministrativo in modo diverso rispetto a una normale lezione universitaria?

Quest'ultima, chiaramente, è una questione che si colloca all'interno della delicata problematica concernente i contenuti e, soprattutto, le modalità di svolgimento delle attività didattiche nei corsi di formazione: è ancora utilizzabile, e in che misura, il tradizionale strumento della lezione frontale, e quanto spazio, invece, può e deve essere dato ad altre forme di didattica, che prevedano il coinvolgimento attivo dei partecipanti (seminari, *workshop*, discussioni collettive, esami di problemi o casi concreti, esercitazioni sorvegliate, simulazione di comportamenti organizzativi, ecc.)? A questo si connette, evidentemente, il tema della "formazione dei formatori", che può assumere qualche profilo di non agevole fattibilità se destinata a docenti universitari.

Venendo ai rapporti fra strutture universitarie e amministrazioni che devono organizzare e realizzare una "offerta formativa" per i loro dipendenti, è facile rilevare che, come detto, sono già numerose le esperienze (di diverso tipo e natura) di collaborazione fra amministrazioni e atenei nel campo della formazione. Però, questa collaborazione dovrebbe assumere un carattere più organico, si vorrebbe dire più consapevole e, comunque, meno estemporaneo.

Consideriamo, in primo luogo e come dato fondamentale, le forme di coinvolgimento delle università nella realizzazione di attività formative promosse e attivate dalle amministrazioni o da scuole e altri organismi a ciò istituzionalmente preposti.

Qui si esprime la convinzione che, al fine di elevare il livello qualitativo dei "prodotti didattici" offerti alle amministrazioni e garantire l'affidabilità dei soggetti ai quali esse si rivolgono per "formare" i propri dipendenti, si dovrebbe partire – per le università, così come in generale per tutti i soggetti esterni chiamati a contribuire alla soddisfazione delle esigenze formative del personale pubblico – da un meccanismo di accreditamento, sulla base di una verifica delle

competenze presenti nei dipartimenti universitari e dell'esperienza da essi acquisita nel settore della formazione: in proposito si può segnalare, come esempio virtuoso, il rapporto fra le università e l'“Accademia per l'autonomia” promossa da ANCI e UPI per la realizzazione negli scorsi anni di piani formativi destinati ad amministratori e dirigenti degli enti locali, e fondati appunto sulla selezione di progetti di corsi e seminari presentati da dipartimenti universitari preventivamente accreditati, su temi ed oggetti previamente individuati dal soggetto committente; ma vale la pena di menzionare anche il programma “Valore PA”, con il quale da alcuni anni l'INPS seleziona e finanzia un numero assai significativo di proposte presentate da università o consorzi universitari e interuniversitari per l'attivazione di corsi di formazione, su una serie assai articolata di aree tematiche, rivolti al personale delle pubbliche amministrazioni.

E, forse, merita di essere considerata l'ipotesi di introdurre in via ordinaria da parte delle amministrazioni (come nel primo degli esempi citati) sistemi di qualificazione di quanti – in primo luogo gli istituti universitari – si propongono ad esse per realizzare le attività formative. Chiaramente, all'accreditamento dovrebbe accompagnarsi un meccanismo di valutazione periodica delle attività svolte.

In ogni caso, sarebbe importante che le strutture universitarie chiamate a contribuire alla realizzazione delle iniziative formative venissero coinvolte, ove possibile, nella progettazione e nella determinazione delle modalità di erogazione delle prestazioni didattiche e di verifica degli esiti delle stesse; se non, già prima, nella rilevazione dei bisogni formativi e nella identificazione degli strumenti attraverso i quali dare ad essi risposta.

L'altro versante dei rapporti fra università e amministrazioni – o istituzioni preposte alla formazione, come la SNA e altre scuole o istituti pubblici, a livello nazionale o locale – è quello che attiene alla valutazione dell'utilizzabilità (e, prima ancora, dell'utilità) dell'offerta didattica delle università per la copertura di esigenze formative del personale pubblico.

A tale riguardo, l'attenzione si è fin qui concentrata soprattutto sui corsi di master (e di specializzazione). Questi corsi post-laurea, in effetti, possono essere una occasione di formazione anche molto valida per i dipendenti pubblici: a condizione, però, che le amministrazioni non si limitino a “commissionarli” agli atenei, o addirittura solo a far iscrivere ad essi una quota del loro personale, sostenendo i relativi costi (una scelta, questa, che coglie solo la dimensione individuale della formazione, trascurandone la valenza di strumento di crescita e riqualificazione dell'organizzazione), ma:

- a. contribuiscano fattivamente alla progettazione (qui vale un discorso speculare rispetto a quello sulla partecipazione delle università alla “confezione” dei percorsi formativi gestiti dalle amministrazioni);
- b. forniscano indicazioni e supporto per l'individuazione sia dei docenti che dei partecipanti;
- c. seguano l'andamento dei moduli formativi e collaborino alla valutazione dei risultati, compresa la valutazione dei docenti.



Si può prevedere una moltiplicazione delle esperienze, già diffuse, di co-organizzazione e co-gestione fra amministrazioni e università di master destinati unicamente o, comunque, anche a dipendenti pubblici. Pure in questo caso (anzi, a maggior ragione in questo caso) è importante l'attivazione di meccanismi di qualificazione e anche di sostegno, come avviene attualmente per l'accreditamento di master da parte della SNA.

Altre e diverse forme di costruzione e consolidamento delle relazioni fra università e amministrazioni, che conducano fino alla creazione di una vera e propria *partnership*, possono essere immaginate e realizzate: l'importante è, in ogni caso, e che fra queste due realtà istituzionali si acquisisca la piena consapevolezza dell'importanza di tale collegamento e dei frutti positivi che possono derivarne per entrambe.

### Nota di aggiornamento

Nel corso del 2021 e all'inizio del 2022 sono intervenuti alcuni rilevanti elementi di novità, che sembrano destinati ad incidere in misura notevole sulle relazioni fra il sistema universitario e le prospettive di riqualificazione dei sistemi di accesso ai pubblici impieghi e di formazione del personale delle pubbliche amministrazioni. Fra di essi meritano di essere ricordati almeno i seguenti:

1. Nel testo del "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza" (PNRR) trasmesso dal Governo italiano alla Commissione europea alla fine di aprile 2021 e approvato il 13 luglio 2021, dopo la valutazione da parte della stessa Commissione, dal Consiglio della UE, si dedica ampio spazio ai temi del reclutamento e del rafforzamento delle conoscenze e delle competenze dei dipendenti pubblici. In particolare, riguardo all'accesso nel Piano si prevede che ai percorsi ordinari di reclutamento dei dipendenti pubblici *"sono affiancati programmi dedicati agli alti profili: giovani dotati di elevate qualifiche (dottorati, master, esperienza internazionale) da inserire nelle amministrazioni con percorsi rapidi affiancati da un formazione ad hoc"* e che ai fini della realizzazione dei progetti del PNRR *"possono essere conclusi accordi con Università, centri di alta formazione e ordini professionali per favorire la selezione e l'assunzione rapida dei migliori profili specialistici"*. In ordine alla formazione, si prospetta, tra l'altro, il *"potenziamento della Scuola nazionale dell'amministrazione (SNA), anche attraverso la creazione di partnership strategiche con altre Università ed enti di ricerca nazionali"*; inoltre, si può immaginare che gli atenei possano proporsi come naturali interlocutori delle amministrazioni per la *"riorganizzazione e razionalizzazione dell'offerta formativa, a partire dalla predisposizione di specifici corsi online (MOOC) aperti al personale della PA sulle nuove competenze oggetto del PNRR, con standard qualitativo cer-*

*tificato... integrati da una rigorosa misura dell'impatto formativo a breve e medio termine".*

2. L'art. 2 del d.l. 80/2021, convertito dalla legge 113/2021, stabilisce che *"le amministrazioni pubbliche possono attivare specifici progetti di formazione e lavoro per l'acquisizione, attraverso contratti di apprendistato anche nelle more della disciplina dei rispettivi contratti collettivi di lavoro, di competenze di base e trasversali, nonché per l'orientamento professionale di diplomati e di studenti universitari"*.
3. Infine, il 10 gennaio 2022 il Ministro per la pubblica amministrazione ha presentato "RI-FORMARE LA PA. Persone qualificate per qualificare il Paese", un piano strategico per la valorizzazione e lo sviluppo del capitale umano della pubblica amministrazione, finanziato con risorse del PNRR, nel quale si richiama e si dà seguito ad un protocollo d'intesa stipulato nell'ottobre 2021 con il Ministro dell'università e della ricerca, dove si prevede, tra l'altro (per limitarci a richiamare i punti di maggiore rilievo ai nostri fini): a) la *"elaborazione di misure specifiche per favorire la formazione universitaria professionalizzante, in specie per la finalità di consentire ai dipendenti pubblici diplomati il conseguimento della laurea"*; b) la *"elaborazione congiunta di proposte normative idonee ad accrescere la valorizzazione delle esperienze maturate dai dottori di ricerca nel periodo di dottorato e successive, al fine del migliore e più efficiente inserimento nelle pubbliche amministrazioni"*; c) la *"individuazione di percorsi formativi specifici finalizzati al conseguimento, da parte dei lavoratori, di master di primo e secondo livello, e alla frequenza di corsi di perfezionamento e aggiornamento, nella logica della formazione permanente, connotati da contenuti didattici rispondenti allo sviluppo delle tematiche di interesse delle amministrazioni di appartenenza"*; d) la *"elaborazione di specifici programmi di studio da diffondere nelle Università per la formazione mirata ai settori di interesse delle pubbliche amministrazioni (es.: percorsi e programmi di lauree magistrali afferenti alla classe di laurea magistrale in Scienze delle pubbliche amministrazioni e in discipline economico-aziendali), oltre all'eventuale attivazione dei procedimenti di istituzione di nuovi corsi di laurea"*.



# Verso un osservatorio sulla transizione al lavoro dei laureati e delle laureate delle Università della Regione Lazio

*Pietro Lucisano, Andrea Marco De Luca*

## 1. Introduzione

### *1.1 Il progetto UNI.Co*

Accanto ai due obiettivi della formazione e della ricerca, l'Università persegue una terza missione, "quell'insieme di attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società" (ANVUR, 2013), opera cioè per favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'impiego della conoscenza per contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società.

In quest'ottica, il progetto si pone l'obiettivo di analizzare i percorsi di transizione al lavoro dei laureati e delle laureate delle università del Lazio, grazie all'utilizzo di banche dati di natura amministrativa: le anagrafi dei laureati degli atenei e le comunicazioni obbligatorie del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

La disponibilità di dati amministrativi e la possibilità di integrare grandi banche dati consente oggi un diverso approccio all'analisi dei processi di transizione al lavoro, poiché permette di osservare i fenomeni in esame su intere popolazioni, non su campioni, di basarsi su dati accertati in termini amministrativi e non su dichiarazioni e di avere una visione diacronica che consente di verificare i fenomeni in chiave longitudinale e non puntuale.

La finalità del progetto per la Regione Lazio è di dotarsi di uno strumento che consenta di analizzare i percorsi di transizione al lavoro dei laureati, e dunque di comprendere come sostenere i processi di orientamento in uscita dagli studi universitari dei giovani. Un osservatorio che permetta di esaminare quali problemi si propongono in relazione, ad esempio, al tipo di percorso universitario svolto, alle caratteristiche della domanda di lavoro subordinato e parasubordinato presente nel territorio e rivolta ai laureati, all'efficacia dei tirocini post laurea, alla coerenza tra percorsi di studio e occupazione, alla durata dei processi di transizione al lavoro, alla durata della latenza prima del primo contratto; tutte informazioni utili per meglio indirizzare i processi di orientamento e di politiche attive del lavoro.

Al tempo stesso l'Osservatorio fornirà agli atenei un servizio in grado di accrescere la loro consapevolezza sugli esiti dell'offerta formativa e quindi in grado di sostenere la programmazione degli Atenei e l'implementazione della qualità della didattica anche in relazione alla domanda di lavoro del territorio e del Paese.

## *1.2 La storia del progetto*

Il progetto Unico si attiva nel 2011 con una convenzione tra La Sapienza e il Ministero del Lavoro finalizzata ad una prima esplorazione dell'utilizzo delle comunicazioni obbligatorie (Alleva et al 2015). Fin dall'inizio, la scelta è stata quella di integrare le analisi classiche sulla domanda di lavoro con quelle sugli esiti occupazionali in modo che arricchissero l'idea di un'analisi dei percorsi universitari – visti come luoghi di produzione della conoscenza e volano dei cambiamenti sociali, culturali e strutturali (Bivens, Haffenden e Hall, 2015) – con un approccio “pedagogico”, adottando categorie di analisi che guardino alla qualità e non solo alla quantità delle esperienze dei laureati, e che distinguano nell'ottica deweyana tra esperienze educative ed esperienze che ostacolano invece che promuovere il continuum degli apprendimenti (Dewey 1938). Ci siamo chiesti se i percorsi di transizione costituiscano per i laureati una esperienza di valorizzazione o di blocco delle conoscenze e delle competenze acquisite nel corso del percorso universitario, se dunque la transizione avvenga in continuità o rappresenti una forte discontinuità con gli studi universitari (Renda & Zanazzi, 2011; Lucisano et al. 2016, Lucisano et al. 2017°, b).

Il Lavoro prosegue e si sviluppa negli anni successivi anche grazie al PRIN 2013-16 Successo formativo inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi, coordinato dal prof. Gaetano Domenici (Lucisano et al 2017).

Con il progressivo ampliamento della banca dati, le dimensioni analizzabili crescono poiché dalla semplice considerazione degli esiti post-laurea, ora per i laureati dall'anno accademico 2011 disponiamo dei dati dei contratti che precedono l'ingresso in università, si sviluppano durante gli anni di corso e seguono la fine degli studi.

Nel 2016 si attiva un accordo di collaborazione scientifica tra Sapienza e Luiss Guido Carli e inizia una collaborazione che consente di guardare oltre la sola analisi dei dati Sapienza.

Nel 2019 la Regione Lazio chiede di realizzare un osservatorio regionale sulla transizione al lavoro dei laureati al quale hanno aderito ad oggi le università di Cassino, LUISS, LUMSA, Roma Tre, Sapienza, Tuscia.

Nel 2020 la Regione Toscana avvia una collaborazione con la Sapienza per estendere il modello di indagine alle università della Toscana.

## *1.3 Le dimensioni delle banche dati*

La raccolta dei dati delle università della regione Lazio non è ancora completa, in questa sede, allo scopo di illustrare le potenzialità del progetto, presentiamo i dati dei laureati di RomaTRE e di Sapienza: un totale di 346.440 laureati e 1.315.643 contratti di lavoro subordinato o parasubordinato, riferiti al periodo di osservazione che inizia il 1° gennaio 2008 e termina il 31 dicembre 2019.

Il primo aspetto che possiamo osservare integrando le due basi di dati, dalle quali sono state eliminate tutte le informazioni di carattere anagrafico per garantire l'anonimato, è la quota di laureati *abbinati*. Per abbinati, d'ora in poi, intendiamo quei laureati per i quali risulta attivato almeno un contratto di lavoro dipendente o parasubordinato (o anche un tirocinio) nell'archivio delle Comunicazioni Obbligatorie durante l'arco di osservazione temporale considerato. Il 62% dei laureati (215.062) risulta abbinato a contratti. Tuttavia, il termine abbinato si riferisce alla presenza del laureato nel database delle Comunicazioni Obbligatorie e non è in alcun modo sinonimo di occupato. Infatti, si può essere presenti nel database delle Comunicazioni Obbligatorie anche per un solo contratto della durata di un giorno o per un solo contratto di tirocinio post-laurea. Analogamente, il mancato abbinamento non è sinonimo di disoccupato, il mancato abbinamento potrebbe essere spiegato dal fatto che alcuni laureati hanno semplicemente scelto di continuare gli studi dopo la prima o la seconda laurea senza lavorare contemporaneamente o abbiano lavorato con una forma diversa da quelle previste per le Comunicazioni Obbligatorie (partite IVA, rimborsi sportivi, assegni di ricerca, ecc.).

In sintesi, 199.390 (57%) laureati presentano abbinamenti post-laurea<sup>1</sup>. I contratti post-laurea sono 1.013.215 ed i relativi giorni di lavoro post-laurea 301.728.434, pari al 63% dei 476.135.845 giorni osservati.

La popolazione dei laureati si presenta complessa da esaminare in relazione ai diversi percorsi di studio. Nel complesso i laureati che hanno terminato gli studi (figura 1) risultano abbinati nel 68% dei casi, mentre per quelli che continuano gli studi (figura 2) il tasso di abbinamento scende a quasi la metà 35% dei casi, vedremo più avanti, che i diversi percorsi presentano andamenti significativamente diversi.

Fig 1 – Termina studi

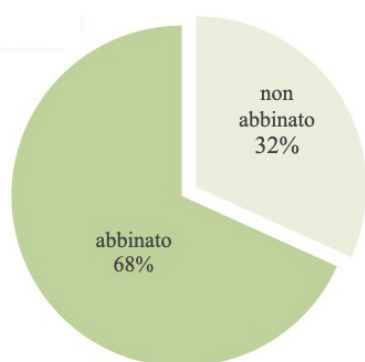
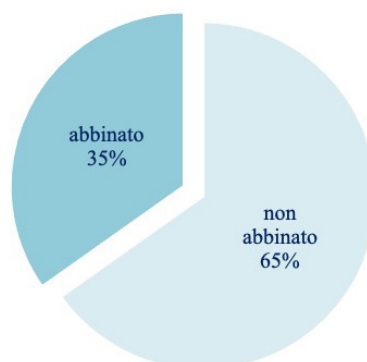


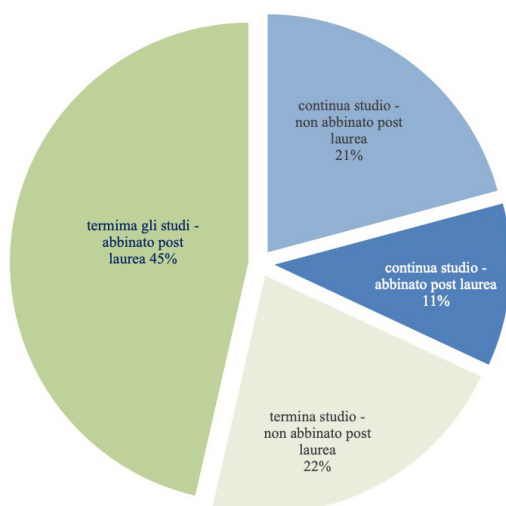
Fig 2 – Continua studi



<sup>1</sup> La percentuale più alta di abbinati presentata sopra deriva dal fatto che esiste un a percentuale di abbinamenti che precedono la laurea.

Una prima sintesi dell'intera popolazione dei laureati è nella figura 3. Nell'intera popolazione esaminata gli abbinati sono il 56%, il 45% abbinati avendo completato gli studi, e l'11% abbinati pur avendo in corso il completamento di un secondo titolo. Il 21% è di laureati che avendo raggiunto un primo titolo sta completando il secondo e ragionevolmente non è alla ricerca di lavoro. Il 22% invece è composto da laureati che pur avendo terminato il ciclo di studi non presentano abbinamenti. In parte si tratta di laureati che lavorano probabilmente a partita IVA, ma la stima ISTAT per Sapienza è molto al di sotto di questa percentuale. Si tratta in una parte significativa, dunque, di studenti disoccupati o occupati in nero.

Fig 3 – Studio e lavoro



Nella tabella 1 vediamo gli stessi dati declinati per il titolo di studio conseguito, poiché è la data di conseguimento del titolo di studio a determinare l'inserimento; nella popolazione sono presenti sia pure in misura minore laureati di vecchio ordinamento. Se si osservano le percentuali di abbinamento post laurea, è evidente che il fattore tempo giochi un ruolo fondamentale nella determinazione del tasso di abbinamenti, come anche che le lauree a ciclo unico abbiano un tasso di abbinamenti significativamente più basso, sia in relazione alla presenza per le professioni relative a percorsi di ingresso più complessi sia per la maggiore presenza, ad esempio per le lauree in Architettura e in Giurisprudenza di un maggiore uso delle partite IVA come modalità contrattuale.

Tab 1 – Percorso di studio e lavoro per tipologia del titolo

Titolo	continua studi		termina studi		abbinato post laurea %	Totale
	non abbinato post laurea	abbinato post laurea	non abbinato post laurea	abbinato post laurea		
CDL	550	420	3.250	5.911	65%	10.131
CDU	0	1	4	10	71%	15
L	23.379	14.196	7.281	28.925	80%	73.781
L270	34.254	14.925	15.101	28.603	65%	92.883
LM	3.548	2.957	15.425	42.318	73%	64.248
LS	1.842	2.060	4.800	19.931	81%	28.633
LMCU	3.608	1.026	9.493	6.970	42%	21.097
LSCU	2.022	585	2.716	3.881	59%	9.204
M1	598	704	3.385	5.537	62%	10.224
M2	972	510	6.814	7.344	52%	15.640
SP	1.183	809	3.423	4.533	57%	9.948
DR	213	321	3.189	6.913	68%	10.636
TOTALE	72.169	38.514	74.881	160.876	65%	346.440

#### 1.4 La distribuzione territoriale

Il data base Unico consente di verificare la collocazione territoriale dei singoli contratti e dunque di verificare fenomeni quali la mobilità dei laureati e la collocazione territoriale della domanda di lavoro. I laureati abbinati di Sapienza e Roma TRE hanno avuto contratti in 5.552 (70%) comuni italiani (figura 4) e 117 Stati Esteri (figura 5). Il sito che stiamo allestendo consente di verificare per ciascuno dei comuni italiani quanti laureati hanno trovato occupazione in quel comune, quanti contratti hanno avuto e tutte le caratteristiche dei contratti. Alcuni fenomeni sono molto evidenti, la mobilità nel paese è molto alta, e Roma con le sue grandi Università rappresenta uno snodo per i laureati provenienti dal sud per avviarsi ad un lavoro prevalentemente nel nord del paese.



Fig 4 – Mappa territoriale delle sedi di lavoro per comune

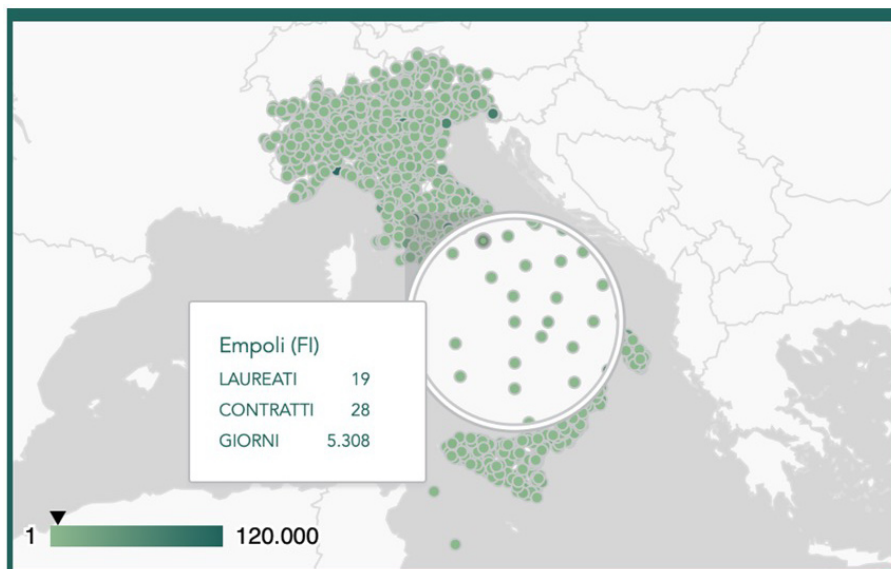
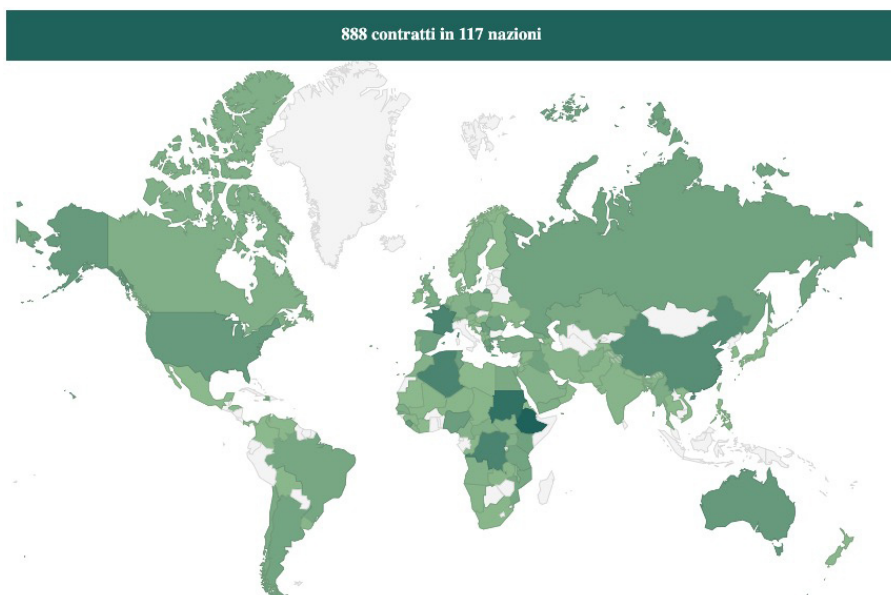


Fig 5 – Mappa territoriale delle sedi di lavoro per Paesi Esteri



## 2. I dati ci pongono domande

A questo punto è necessario considerare da un lato le nostre ipotesi e dall'altro alcuni dei problemi metodologici che abbiamo incontrato. Abbiamo scelto di privilegiare l'attenzione non agli esiti occupazionali, ma alla qualità della domanda di lavoro. È la qualità della domanda di lavoro, a nostro parere, a determinare non solo i percorsi post-laurea, ma anche le aspettative e la motivazione degli studenti durante il loro percorso di studi. Le domande che seguono sono invece relative al linguaggio necessario per esaminare ciò che abbiamo osservato. Il dettaglio delle informazioni disponibili, infatti, mette in discussione il lessico tradizionale utilizzato nelle ricerche sulla transizione al lavoro a partire dai concetti stessi di lavoro e di occupazione.

### *2.1 Che cosa intendiamo per lavoro e per occupato?*

La definizione di occupato applicata dall'Istat nella rilevazione della forza lavoro è armonizzata a livello europeo e coerente con quella internazionale definita da ILO, tutti i paesi europei sono tenuti ad adottare la stessa definizione in base ai regolamenti comunitari.

Sono Occupati le persone di 15 anni e più che nella settimana di riferimento:

- hanno svolto almeno un'ora di lavoro in una qualsiasi attività che preveda un corrispettivo monetario o in natura;
- hanno svolto almeno un'ora di lavoro non retribuito nella ditta di un familiare nella quale collaborano abitualmente;
- sono assenti dal lavoro (ad esempio, per ferie o malattia).

Ora la possibilità di determinare la durata in giorni di lavoro di ciascuno dei contratti ricevuti dai laureati in un arco di tempo superiore a dieci anni consente una migliore determinazione del concetto e pone domande del tipo: “possiamo definire occupato un laureato che lavora il 10% o il 20% o il 30% dei giorni osservati?” “Qual è la percentuale di giorni di lavoro che determina, la piena occupazione, quella parziale o quella saltuaria?”

### *2.2 Che cosa intendiamo contratto tipico?*

Il contratto a tempo indeterminato è spesso classificato come contratto tipico. I contratti tipici nella nostra popolazione raggiungono il 9,2%. E lo stesso uso di “a tempo indeterminato” per significare “durevole” o “per la vita”, appare improprio, dato che circa la metà dei contratti a tempo indeterminato osservati si è risolto durante il periodo della nostra osservazione. I laureati abbinati hanno avuto contratti di 51 tipologie diverse, tra cui merita segnalare 11 diverse forme di apprendistato (di cui solo 309 di alta formazione).

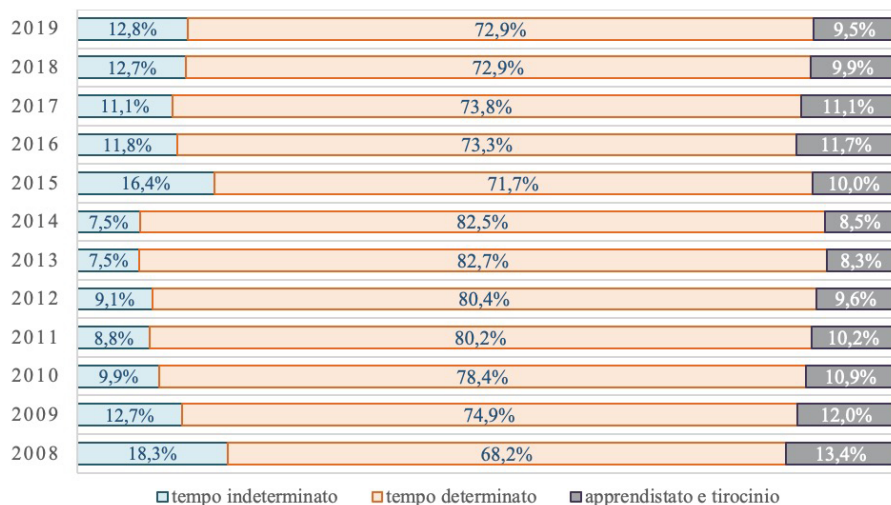
Nella tabella 2 abbiamo raggruppato le 51 tipologie di contratti in 7 categorie omogenee rispetto alla natura prevalente. Ad esempio nella categoria “Tempo Determinato” abbiamo raccolto anche la tipologia “Tempo Determinato per sostituzione”, “Lavoro domestico a tempo determinato” ecc.

Tab 2 – Tipi di contratto

I tipi di contratto	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
Tempo Determinato	863.098	65,6	65,6
Occasionale	162.524	12,4	78,0
Tempo Indeterminato	121.250	9,2	87,2
Tirocinio	76.382	5,8	93,0
Apprendistato	35.578	2,7	95,7
Altro	33.118	2,5	98,2
Lavoro a Progetto / CoCoCo	23.693	1,8	100,0
Totale	1.315.643	100	

Se ci poniamo in un'ottica diacronica, merita osservare (grafico 1), che per il numero di contratti a tempo indeterminato si presenta nel tempo una oscillazione della frequenza con una progressiva riduzione tra il 2008 e il 2014, poi una ripresa significativa nel 2015 dovuta agli incentivi del Jobs Act e poi una riduzione percentuale nel 2016 che, tuttavia, mantiene valori significativamente più alti rispetto agli anni che precedono il Jobs Act. Nel lato opposto del grafico osserviamo il numero di contratti per tirocini e apprendistato. Anche in questo caso vi è una riduzione progressiva del numero di contratti tra il 2008 e il 2014 con lievi riprese negli anni successivi al 2015.

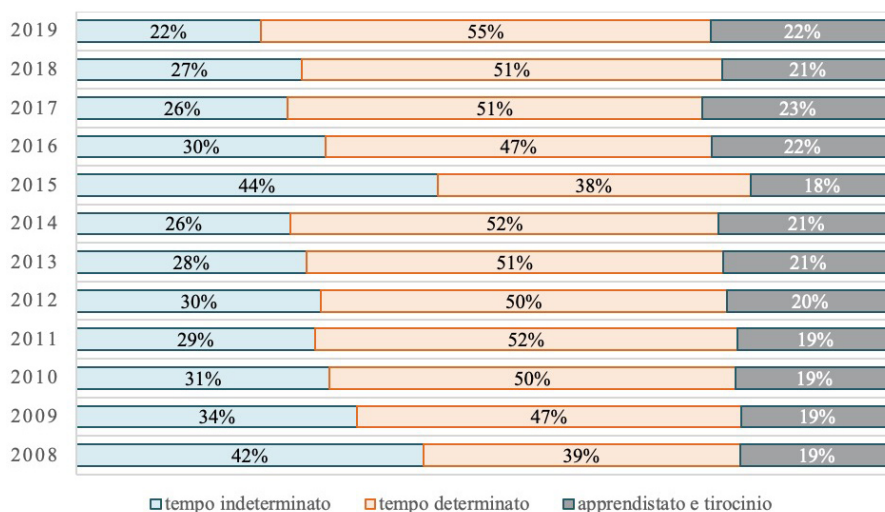
Grafico 1 – Numero di contratti per macro-tipologia



Nel grafico 2 osserviamo, invece, lo sviluppo diacronico delle giornate di lavoro, l'andamento è simile, ma merita osservare che mentre i contratti a tempo determinato in termini di numero oscillano tra il 68 e l'82%, in termini

di giornate di lavoro oscillano tra il 38 e il 55%. I contratti a tempo indeterminato comunque hanno una presenza assai più consistente e i contratti di tirocinio e apprendistato finiscono per rappresentare circa il 20% delle giornate di lavoro dei laureati abbinati.

Grafico 2 – Giorni di lavoro per macro-tipologia



### 2.3 Quando il lavoro considerabile può essere considerato coerente con il percorso formativo?

Anche il problema della coerenza del lavoro presenta non poche difficoltà e mette in luce i limiti della terminologia e degli strumenti di cui disponiamo. Infatti, i codici ISCO consentono solo di verificare se la qualifica professionale del laureato è coerente con il titolo di studio conseguito, ma non con il piano di studi conseguito; dunque se un laureato in Fisica ha contratti da Attore, questi secondo la classificazione risultano coerenti. Non esistono invece indicatori di coerenza relativi ai contenuti del percorso di studi (in alcuni approfondimenti abbiamo utilizzato il parere dei presidenti dei corsi di studi, ma l'esito non è risultato al momento affidabile). Dai dati emerge che il mercato del lavoro non si muova in modo coerente, molti laureandi ad esempio ottengono contratti da laureati e troppi laureati invece lavorano con contratti che sono classificati al di sotto del diploma secondario.

Utilizzando il codice ISCO a 1 digit come indicatore di coerenza possiamo osservare forti differenze di genere nella domanda di lavoro (tabella 3). Le laureate hanno percorsi più precari e durate meno consistenti del lavoro in giornate nei primi tre livelli della classificazione, il primo e il secondo per

convenzione riferibili ai laureati di secondo livello e il terzo alle lauree di primo livello. La questione di genere è stata oggetto di uno studio specifico del nostro gruppo sulla popolazione Sapienza ed è in corso di pubblicazione un testo in cui vengono evidenziate le differenze. Le Laureate hanno carriere universitarie complessivamente migliori, e una transizione più difficile con esiti meno coerenti di quelle dei laureati di sesso maschile (De Luca, Lucisano 2020).

Tab 3 – Professione svolta per genere

	Femmine		Maschi		Femmine		Maschi		Pro-capite Femmine	Pro-capite Maschi
	n. contratti	g. contratto	n. contratti	g. contratto	n. contratti %	g. contratto %	n. contratti %	g. contratto %		
Dirigenti	2.306	1.995.438	1.964	1.969.354	0%	1%	0%	1%	865	1003
Professioni intellettuali e scientifiche	506.729	81.447.548	161.850	53.509.737	55%	26%	41%	31%	161	331
Professioni tecniche intermedie	105.464	71.989.757	68.963	48.873.766	12%	23%	17%	28%	683	709
Impiegati di ufficio	117.722	76.802.493	53.591	34.890.605	13%	25%	13%	20%	652	651
Professioni nelle attività commerciali e nei servizi	153.655	64.455.993	77.282	23.898.678	17%	21%	19%	14%	419	309
Personale specializzato addetto all'agricoltura, alle foreste e alla pesca	290	113.978	371	142.032	0%	0%	0%	0%	393	383
Artigiani e operai specializzati	4.280	1.776.466	9.583	2.718.491	1%	1%	2%	2%	415	284
Conduttori di impianti e macchinari e addetti al montaggio	1.339	919.423	3.238	1.775.508	0%	0%	1%	1%	687	548
Professioni non qualificate	24.967	9.230.108	21.948	7.178.277	3%	3%	6%	4%	370	327
Totale	916.834	308.831.696	398.809	174.972.388	100%	100%	100%	100%	337	439

#### 2.4 In quali condizioni il lavoro produce esperienze educative o apprendimenti?

In parte questa domanda sviluppa le considerazioni del punto 3.1 Abbinato non vuol necessariamente dire occupato, infatti un contratto può durare più anni, un anno, un mese...un giorno. La tabella 4 mostra che i contratti di durata un giorno sono il 31% del totale dei contratti e non si collocano solo nelle fasi che precedono l'acquisizione della laurea (il 64% inizia post-laurea). Se è ragionevole che le fasi iniziali della transizione possano prevedere contratti brevi, ci si chiede quale sia la durata minimale di un contratto che produca un apprendimento significativo in relazione al lavoro svolto.

Tab 4 – Confronto durata contratto e periodo di studio/lavoro

	inizio e fine ante Imma	inizio ante Imma fine ante Lauream	inizio e fine tra Imma e Laurea	inizio ante Imma fine post Lauream	inizio ante Lauream fine post Lauream	inizio post Lauream	% contratti iniziati post laurea
Un giorno	20.465	39	125.950	100	317	265.838	28%
Una settimana	5.801	20	31.457	446	843	104.122	11%
da 8 giorni a 1 mese	5.074	81	17.705	1.625	2.903	79.453	8%
da più di 1 mese a 3 mesi	9.845	313	22.707	3.335	6.217	96.398	10%
da più di 3 mesi a 6 mesi	5.642	747	17.772	2.069	7.154	95.285	10%
da più di 6 mesi a un anno	5.759	1.790	18.678	1.844	12.179	156.816	17%
da più di un anno a 2 anni	1.628	883	4.189	1.350	7.234	59.743	6%
da più di 2 anni a 3 anni	587	579	1.257	768	4.244	28.975	3%
Più di 3 anni	990	1.478	992	7.845	13.124	52.988	6%
Totali in v.a.	55.791	5.930	240.707	19.382	54.215	939.618	100%
Totali in %	4%	0%	18%	1%	4%	71%	

Il totale dei laureati che trovano almeno un contratto di lavoro di tipo subordinato o parasubordinato è il 58%. Poiché osserviamo percorsi diversi abbiamo calcolato in cinque fasce sia un indice di occupazione sia un indice di coerenza con il titolo di studio. La tabella 5 mostra che la qualità complessiva in termini di coerenza paradossalmente ha il massimo di rilievo dove l'indice di occupazione ha il valore più basso e dove ha il valore più alto.

Tab 5 – Confronto indice coerenza e indice di occupazione

Fasce Indice Occupazione: rapporto tra giorni di lavoro e giorni osservati	Fasce Indice Coerenza: rapporto tra giorni di lavoro coerente e giorni osservati					TOTALE
	fino al 20%	dal 20 al 40%	dal 40 al 60%	dal 60 all'80%	oltre l'80%	
fino al 20%	27%	0%	0%	0%	0%	27%
dal 20 al 40%	11%	5%	0%	0%	0%	16%
dal 40 al 60%	9%	1%	4%	0%	0%	14%
dal 60 all'80%	9%	1%	1%	4%	0%	15%
oltre l'80%	18%	1%	1%	1%	8%	29%
TOTALE	73%	8%	6%	5%	8%	100%

Se dobbiamo accettare che non sempre l'università riesca a preparare il “capitale umano” per il suo impiego nel mondo del lavoro, sembra inconfutabile che il mondo del lavoro non presti alcuna attenzione alla valorizzazione del

capitale umano e ne consideri un uso “usa e getta” che ha effetti non solo in termini di continuità sulla valorizzazione delle professionalità acquisite, ma anche in termini di qualità dello studio durante il percorso universitario, considerato che la consapevolezza della precarietà della transizione impatta sulla motivazione degli studenti durante gli studi universitari.

### 3. La qualità della domanda di lavoro

Questo rimanda al problema più importante della qualità del lavoro che viene proposto ai nostri laureati. Una prima descrizione della qualità della domanda di lavoro subordinato o parasubordinato rivolta ai laureati è ricavabile dall'esame della domanda di lavoro in termini di qualifiche professionali richieste. Possiamo esaminare il totale delle 1.014 qualifiche professionali rivolte ai laureati dei due Atenei da diversi punti di vista. Nelle tabelle che seguono il dato viene ordinato sulla base del numero di contratti (tabella 6), per giorni di lavoro (tabella 7) e per numero di laureati (tabella 8). Gli esiti sono molto diversi e consentono di comprendere alcuni fenomeni rilevanti per descrivere la qualità della domanda di lavoro. Per numero di contratti dominano le qualifiche legate al settore istruzione. I professori di scuola pre-primaria e primaria (si noti che l'ISTAT nella classificazione nobilita i maestri e gli educatori di scuola dell'infanzia attribuendo loro il dovuto titolo di professori) da soli ottengono il 23% dei contratti dei 297.620 laureati esaminati, pur essendo in tutto poco più di 7.000 laureati (circa il 2,3% del totale, e questo dato è sovrastimato poiché è largamente possibile che lo stesso laureato abbia avuto i due tipi di contratto). In questo caso osserviamo come le professioni educative siano esposte ad un precariato dalle caratteristiche drammatiche e merita sottolineare che questo precariato è largamente agito da strutture pubbliche. Tra i laureati che lavorano in questo settore abbiamo trovato una laureata con oltre 1500 contratti da un giorno. Segue il contratto da Attore la cui interpretazione è difficile. I codici ISCO classificano la professione di Attore tra quelle ad alta professionalità coerente, dunque, con la laurea di secondo livello, tuttavia osserviamo una quantità di contratti prevalentemente da un giorno difficilmente riconducibili ad un esercizio professionale qualificato del lavoro di attore. Per il resto la tabella 6, ordinata per numero di contratti – fatte salve le professioni sanitarie – prevede prevalentemente contratti di livello inferiore alla laurea triennale.

Tab 6 – Prime 12 qualifiche professionali per numero di contratti

	n. contratti	g. lavoro	n.l aureati	%	contratti procapite	g. lavoro procapite
Professori di scuola pre-primaria	108.193	3.188.705	3.780	17%	29	844
Professori di scuola primaria	37.959	3.654.733	3.600	6%	11	1.015
Attori	37.682	540.420	5.897	6%	6	92
Addetti agli affari generali	26.854	20.537.180	20.684	4%	1	993
Camerieri di ristorante	25.891	11.980.863	10.583	4%	2	1.132
Commessi delle vendite al minuto	20.166	18.493.382	15.091	3%	1	1.225
Professioni sanitarie infermieristiche	17.530	18.454.234	12.118	3%	1	1.523
Addetti a funzioni di segreteria	14.463	14.682.519	11.881	2%	1	1.236
Tecnici dell'organizzazione della produzione radiotelevisiva, cinematografica e teatrale	13.104	969.107	1.840	2%	7	527
Professori di discipline umanistiche nella scuola secondaria inferiore	9.687	1.731.649	2.829	2%	3	612
Addetti all'assistenza personale	9.505	6.711.276	5.985	1%	2	1.121
Professori di scienze letterarie, artistiche, storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche nella scuola secondaria	9.114	2.305.029	3.284	1%	3	702
<b>Altre qualifiche professionali</b>	<b>313.280</b>	<b>198.479.337</b>	<b>200.048</b>	<b>49%</b>	<b>2</b>	<b>992</b>
<b>Totali</b>	<b>643.428</b>	<b>301.728.434</b>	<b>297.620</b>	<b>100%</b>	<b>2</b>	<b>1014</b>

L'esame delle qualifiche professionali ordinate per giorni di lavoro restituisce un'immagine della dimensione reale della domanda di lavoro che il nostro sistema economico rivolge ai laureati di due grandi università italiane. Come si può vedere l'unica qualifica professionale presente adeguata al titolo di studio triennale è quella di professioni sanitarie infermieristiche. La tabella dà la dimensione di una domanda di lavoro che mortifica i percorsi di studio e non riesce a raccogliere le professionalità proposte dalle università se non in una parte residuale. Una immagine non diversa viene dal numero di laureati impegnati in lavori relativi alle qualifiche professionali (tabella 8).



Tab 7 – Prime 12 qualifiche professionali per giorni di lavoro

	n. contratti	g. lavoro	n. laureati	%	contratti procapite	g. lavoro procapite
Addetti agli affari generali	26.854	20.537.180	20.684	7%	1	993
Commessi delle vendite al minuto	20.166	18.493.382	15.091	5%	1	1.225
Professioni sanitarie infermieristiche	17.530	18.454.234	12.118	4%	1	1.523
Addetti a funzioni di segreteria	14.463	14.682.519	11.881	4%	1	1.236
Camerieri di ristorante	25.891	11.980.863	10.583	4%	2	1.132
Analisti e progettisti di software	6.445	6.731.549	5.225	2%	1	1.288
Addetti all'assistenza personale	9.505	6.711.276	5.985	2%	2	1.121
Segretari amministrativi e tecnici degli affari generali	5.066	6.129.799	4.206	1%	1	1.457
Specialisti in risorse umane	7.715	5.767.287	5.489	2%	1	1.051
Baristi e professioni assimilate	7.094	5.156.216	4.623	2%	2	1.115
Addetti ad archivi, schedari e professioni assimilate	4.292	4.871.855	3.569	1%	1	1.365
Tecnici programmatori	4.503	4.754.501	3.538	1%	1	1.344
<b>Altre qualifiche professionali</b>	<b>493.904</b>	<b>177.457.773</b>	<b>194.628</b>	<b>65%</b>	<b>3</b>	<b>912</b>
<b>Totali</b>	<b>643.428</b>	<b>301.728.434</b>	<b>297.620</b>	<b>100%</b>	<b>2</b>	<b>1014</b>

Tab 8 – Prime 12 qualifiche professionali per numero di laureati

	n. contratti	g. lavoro	n. laureati	%	contratti procapite	glavoro procapite
Addetti agli affari generali	26.854	20.537.180	20.684	7%	1	993
Commessi delle vendite al minuto	20.166	18.493.382	15.091	5%	1	1.225
Professioni sanitarie infermieristiche	17.530	18.454.234	12.118	4%	1	1.523
Addetti a funzioni di segreteria	14.463	14.682.519	11.881	4%	1	1.236
Camerieri di ristorante	25.891	11.980.863	10.583	4%	2	1.132
Addetti all'assistenza personale	9.505	6.711.276	5.985	2%	2	1.121
Attori	37.682	540.420	5.897	2%	6	92
Specialisti in risorse umane	7.715	5.767.287	5.489	2%	1	1.051
Analisti e progettisti di software	6.445	6.731.549	5.225	2%	1	1.288
Baristi e professioni assimilate	7.094	5.156.216	4.623	2%	2	1.115
Specialisti nell'educazione e nella formazione di soggetti diversamente abili	9.037	2.953.357	4.502	2%	2	656
Tecnici del marketing	5.688	3.657.522	4.313	1%	1	848
<b>Altre qualifiche professionali</b>	<b>455.358</b>	<b>186.062.629</b>	<b>191.229</b>	<b>64%</b>	<b>2</b>	<b>973</b>
<b>Totali</b>	<b>643.428</b>	<b>301.728.434</b>	<b>297.620</b>	<b>100%</b>	<b>2</b>	<b>1014</b>

### 3.1 La domanda di lavoro per attività economiche (ATECO)

È interessante, e lo è in particolare per la Regione Lazio e per i decisori politici che possono intervenire sulle strategie economiche del paese, considerare i settori economici dai quali proviene la domanda di lavoro. Anche in questo caso sarà utile interrogarsi sui limiti delle classificazioni vigenti. La figura 6

propone la percentuale di giornate di lavoro proposte da ciascun settore economico rivolte ai laureati dei diversi titoli di studio sintetizzati in quattro livelli. Il settore economico che propone il numero più elevato di giornate di lavoro è la Sanità che, come si vede, assorbe una percentuale elevata di laureati triennali (professioni sanitarie e di Specializzandi), segue il settore del Commercio all'ingrosso e al dettaglio che privilegia le lauree triennali e a ciclo unico, seguono i Servizi di informazione e comunicazione e l'Istruzione. È evidente che questa analisi acquista rilievo se svolta in dettaglio, sui settori CUN, o sui singoli Corsi di studio, in questa sede ci limitiamo a presentarne la modalità.

Fig 6 – Settori economici (ATECO) per tipo di laurea

	Triennale	Magistrale	Ciclo Unico	Alta Formazione	Totale
Sanità e assistenza sociale	17,6%	7,8%	3,9%	25,2%	21,0%
Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli e moto	13,7%	9,0%	13,9%	9,8%	20,0%
Servizi di informazione e comunicazione	9,0%	15,8%	5,9%	4,7%	19,0%
Attività professionali, scientifiche e tecniche	6,4%	12,4%	10,9%	8,6%	18,0%
Istruzione	6,4%	9,4%	6,4%	14,5%	17,0%
Attività dei servizi di alloggio e di ristorazione	13,2%	4,9%	12,1%	3,4%	16,0%
Noleggio, agenzie di viaggio, servizi di supporto alle imprese	8,5%	8,7%	9,0%	4,1%	15,0%
Attività manifatturiere	4,6%	8,1%	4,6%	4,7%	14,0%
Amministrazione pubblica e difesa; assicurazione sociale obbligatoria	2,8%	3,4%	6,8%	11,7%	13,0%
Altre attività di servizi	3,5%	4,1%	3,7%	3,2%	12,0%
Attività finanziarie e assicurative	2,2%	5,3%	8,7%	1,6%	11,0%
Trasporto e magazzinaggio	3,1%	2,8%	2,5%	1,6%	10,0%
Attività artistiche, sportive, di intrattenimento e divertimento	3,4%	2,4%	3,5%	1,8%	9,0%
Costruzioni	2,0%	2,2%	3,3%	2,8%	8,0%
Attività di famiglie e convivenze come datori di lavoro per personale domestico; produzione di beni e servizi indifferenziati	1,3%	0,7%	1,1%	0,6%	7,0%
Attività immobiliari	0,8%	0,6%	1,5%	0,6%	6,0%
Fornitura di energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata	0,2%	1,3%	0,9%	0,5%	5,0%
Agricoltura, silvicoltura e pesca	0,7%	0,4%	0,7%	0,3%	4,0%
Fornitura di acqua; reti fognarie, attività di gestione dei rifiuti e risanamento	0,3%	0,5%	0,4%	0,4%	3,0%
Organizzazioni ed organismi extraterritoriali	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	2,0%
Estrazione di minerali da cave e miniere	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	1,0%

#### 4. La restituzione agli Atenei

Il sistema messo a punto consente una restituzione puntuale ai diversi livelli di ciascun Ateneo dei percorsi di transizione al lavoro dei laureati. Come esempio riportiamo due delle tabelle di restituzione. Nella tabella 9 sono riportati i dati di un corso di laurea 270 di Area Chimica in cui sono indicati il totale dei contratti e dei giorni di lavoro svolti dai laureati per qualifica professionale

e viene indicata la coerenza delle qualifiche professionali con il titolo di studio. Nella tabella 10, che è ridotta nelle dimensioni, viene presentato l'esito di alcuni corsi di laurea di area scientifica (resi anonimi), in cui gli esiti dei laureati vengono dati a uno, a tre e a cinque anni dalla laurea. Calcolando gli anni dalla laurea, ceteris paribus dalla laurea, di fatto il dato è disponibile con cadenza annuale per 10 anni per ciascuna delle leve di immatricolati.

Tab 9 – 1° esempio di restituzione

Corso Area		n. Laureati	Contratti coerenti	N. contratti	g. contratto	g. Lavoro
Chimica L270	Professioni intellettuali e scientifiche					
	Professori di scienze matematiche, fisiche e chimiche nella scuola secondaria superiore	2	1	3	776	776
	Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze chimiche e farmaceutiche	1	1	1	487	487
	Chimici e professioni assimilate	2	1	2	238	238
	Professori di discipline tecnico-ingegneristiche nella scuola secondaria superiore	1	1	6	101	20
	Attori	2	1	5	5	4
Professioni tecniche e intermedie	Tecnici chimici	4	1	5	1992	1992
	Tecnici della produzione manifatturiera	3	1	3	510	510
	Tecnici della vendita e della distribuzione	1	1	1	244	244
	Tecnici della prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro	1	1	1	157	157
	Tecnici dei contratti di scambio, a premi e del recupero crediti	1	1	1	95	95
	Contabili	1	1	1	18	18
	Tecnici del suono	1	1	1	3	3
Impiegati di ufficio	Addetti a funzioni di segreteria	1	0	2	769	769
	Addetti all'accoglienza e all'informazione nelle imprese e negli enti pubblici	2	0	2	680	680
	Centralinisti	1	0	1	584	584
	Addetti alla gestione dei magazzini e professioni assimilate	1	0	1	154	154
	Addetti agli affari generali	1	0	3	101	101
	Addetti all'informazione nei Call Center (senza funzioni di vendita)	1	0	1	26	26
Professioni nelle attività commerciali e nei servizi	Camerieri di ristorante	7	0	12	2606	2529
	Commessi delle vendite al minuto	5	0	6	2272	2272
	Baristi e professioni assimilate	4	0	9	1088	912
	Bagnini e professioni assimilate	3	0	8	720	720
	Cuochi in alberghi e ristoranti	1	0	3	313	313
	Venditori a domicilio	1	0	1	186	186
	Guardie private di sicurezza	1	0	1	84	84
	Addetti all'assistenza personale	1	0	1	60	60
	Assistenti congressuali e fieristici	1	0	1	17	0
Artigiani e operai specializzati	Operai addetti ai servizi di igiene e pulizia	1	0	1	431	431
	Macchinisti ed attrezzisti di scena	1	0	2	2	2
Conduttori di impianti, macchinari e addetti al montaggio	Operatori di macchinari e di impianti per la chimica di base ...	2	0	2	1221	1221
	Addetti a macchine confezionatrici e al confezionamento di prodotti industriali	1	0	1	43	43
	Autisti di taxi, conduttori di automobili, furgoni e altri veicoli	1	0	1	363	363
Professioni non qualificate	Addetti alle consegne	1	0	1	894	894
	Braccianti agricoli	2	0	3	507	475
	Personale non qualificato addetto alla pulizia nei servizi di alloggio e nelle navi	1	0	1	187	187
	Addetti alla preparazione, alla cottura e alla vendita di cibi in fast food, tavole calde, ecc.	1	0	1	80	80
	Collaboratori domestici e professioni assimilate	1	0	2	55	54
	Personale non qualificato nei servizi di ristorazione	1	0	3	5	5
Totale		64	12	100	18074	17689

Tab 10 – 2° esempio di restituzione

	Totale laureati di cui ABBINATI		Totale giorni Lavorati	Giorni osservati	GG lavorati / GG osservati	tot N. Contratti	Contratti pro capite	Giorni di lavoro Procapite	N. abbinati nel 1° anno dalla laurea	N. giorni di lavoro netti nel 1° anno dalla laurea	N. abbinati nel 3° anno dalla laurea	N. giorni di lavoro netti nel 3° anno dalla laurea	N. abbinati nel 5° anno dalla laurea	N. giorni di lavoro netti nel 5° anno dalla laurea
Corso 1	231	47	34.487	552.071	6%	112	2,4	734	16	3.107	28	6.569	18	4.954
Corso 2	2617	802	669.630	4.626.672	14%	2625	3,3	835	348	55.925	365	82.228	377	100.117
Corso 3	346	126	49.994	299.498	17%	246	2,0	397	87	13.773	59	11.816	20	1.336
Corso 4	312	193	201.688	750.386	27%	939	4,9	1.045	63	10.241	77	19.606	127	31.552
Corso 5	178	112	53.371	198.468	27%	255	2,3	477	72	9.779	47	10.292	35	8.048
Corso 6	207	112	57.985	245.903	24%	499	4,5	518	55	8.154	55	10.263	40	9.226
Corso 7	326	282	335.655	586.876	57%	1181	4,2	1.190	199	36.630	190	53.338	153	43.604
Corso 8	1692	603	554.626	3.127.645	18%	2259	3,7	920	324	53.995	349	80.425	289	74.363

## 5. La carica dei 101: Storie di transizione al lavoro di laureati stranieri

Lo studio condotto dal Gruppo di lavoro Uni.Co della Sapienza di Roma, si presta ad una serie di focalizzazioni su alcuni aspetti specifici quali la differenza di genere nella transizione al lavoro e approfondimenti sugli esiti delle lauree psicologiche e educative. In questa sede facciamo riferimento a un approfondimento sui laureati e laureate provenienti da Nazioni Estere con l'obiettivo di fornire a studiosi della materia ed osservatori della realtà sociale uno sguardo su di un tema scottante: quello sugli sbocchi lavorativi dei laureati di origine straniera in Italia. In realtà con questo lavoro abbiamo cercato di realizzare un approccio allo studio dei dati diverso. Infatti, se da un lato l'esame statistico di questa banca dati, che viene aggiornata e cresce di anno in anno, consente uno sguardo complessivo sul fenomeno della transizione al lavoro, essa consente – sia pure in anonimo – di ricostruire dalle informazioni in nostro possesso i percorsi di transizione dei singoli laureati. Questa possibilità ci ha consentito di ampliare la nostra prospettiva di analisi e di adottare un nuovo punto di vista: leggere i dati sia con un approccio *top-down* sia con la prospettiva *bottom-up*, utilizzando la ricostruzione dei percorsi a partire dalle storie di transizione dei singoli laureati (Stanzione et al. 2020). Abbiamo proceduto dunque a rielaborare i dati in forma narrativa ricostruendo le storie sulla base delle informazioni disponibili sui singoli soggetti ed estratte dagli archivi tramite la scelta di variabili significative. Detto in altri termini, abbiamo scelto di passare dalla matrice Big Data all'approfondimento delle informazioni sui singoli dati che la costituiscono e di integrare le sintesi generali con un approccio narrativo. Le sintesi statistiche se consentono una visione d'insieme dei fe-

nomeni, finiscono per nasconderne alcuni aspetti caratterizzanti e rischiano di far perdere alle stesse informazioni parte della loro forza ermeneutica e comunicativa. La matrice è una collazione di singole storie, e la descrizione dei dati nel loro insieme non restituisce una ricostruzione del contesto da cui sono stati estratti, ma l'insieme degli elementi di cui disponiamo consente di costruire una cornice interpretativa. Descrizione e narrazione insieme costituiscono invece le strategie che consentono “la trasformazione di una situazione antecedente esistenzialmente indeterminata o disordinata in una situazione determinata” Dewey 1949 p. 299).

Il materiale informativo costituito da fatti permette dunque di avvalersi del primo dispositivo interpretativo dell'uomo, cioè la narrazione (Bruner, 1988, 1992). La narrazione, infatti, implica una ricostruzione di senso e di relazione tra eventi perché necessita di dare struttura all'esperienza dotandola di coerenza e facendo emergere consapevolezza e motivazioni sottostanti agli elementi di vita (Mantovani 2010). Indubbiamente le informazioni che possediamo non sostituiranno mai il racconto diretto del protagonista, ma contribuiscono, a fare emergere nuovi elementi necessari per una migliore valutazione dei dati di sintesi.

### *5.1 La provenienza dei 101 laureati e laureate*

I dati presentati in questo paragrafo sono una estrazione ragionata dei percorsi di studio e lavoro di 101 laureati e laureate appartenenti al gruppo dei laureati della Sapienza di nazionalità non italiana, che nel periodo osservato (2008 – 2018) sono 9.339.

Nello studio sono stati coinvolti gli studenti che hanno seguito il corso di Pedagogia Sperimentale del Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia e Scienze della Educazione e Formazione.

Come detto, i dati sono completamente anonimi, ma abbiamo assegnato ai laureati stranieri dei nomi di pura fantasia per evitare di distinguerli per mezzo di un codice numerico. Di seguito presentiamo l'elenco delle storie ricostruite e tre esempi di storie individuali: quella di Akir un laureato keniota, che è un esempio di transizione che valorizza, anche se contiene momenti di difficoltà; quella del tedesco Arnold che invece appare una transizione in cui il percorso di studi non risulta per nulla valorizzato e quella di Dana una laureata del Kazakistan, il cui percorso è segnato da momenti molto difficili e da una difficoltà a fare valer progressivamente la sua esperienza universitaria.

Tab 11 – I 101 laureati stranieri per continente di provenienza

Africa	America	Asia	Europa	Australia
Amir, nigeriano	Carmen, cilena	Amir, iraniano	Carmen, portoghese	Anita, australiana
Helima, congolese	Zoe, canadese	Franco, singaporiano	Pablo, portoghese	Aidan, australiano
Bashir, egiziano	Ada, colombiana	Yosef, israeliano	Andrej, polacco	Chloe, australiana
Charlie, camerunense	Mark, statunitense	Mei, cinese	Clara, polacca	Marta, australiana
Aida, etiopese	Charlotte, costaricana	Mohamed, siriano	David, moldavo	
Anicet, malgascio	Rocio, peruviana	Alessia, kuwaitiana	Sofia, moldava	
Dalila, beninese	Daniel, argentino	Sara, giapponese	Petra, greca	
Miriam, gibutiana	Lorenzo, brasiliano	Carla, libanese	Elias, greco	
Murielle, burundese	Federica, venezuelana	Farah, iraniana	Nicol, svizzera	
Baina, ugandese	Steven, salvadoregno	Sarah, israeliana	Gabriel, svizzero	
Manu, sudanese	Maria, nicaraguense	Omar, thailandese	Adil, turco	
Simba, ruandese	Carmen, panamense	Ismael, giordano	Sam, britannico	
Yvonne, zambiana	Clara, paraguaiana	Ameira, uzbeka	Denisa, albanese	
Stella, tunisina	Pedro, boliviano	Aisha, libanese	Dimitri, albanese	
Amir, somalo	Diego, ecuadoregno	Mitsu, giapponese	Gisela, rumena	
Amira, maliana	Javier, guatemalteco	Dana, kazaka	Anastasia, bielorusa	
Audri, algerina	Carlos, messicano	Samir, emiratino	Karina, ucraina	
Azul, libico	Rafael, cubano	Siria, saudita	Diana, russa	
Jamila, capoverdiana	Antonio, uruguayano	Ranjita, indiana	Luise, francese	
Akil, kenyota	Blanca, dominicana	Xia, cinese	Federico, austriaco	
Yonas, eritreo	Sofia, argentina	Teresa, filippina	Petra, slovacca	
Nati, togolese	Erica, statunitense	Aki, sud coreano	Nikolay, bulgaro	
Youssef, marocchino		Jasmine, indiana	Adele, britannica	
Karen, sudafricana			Arnold, tedesco	
Ibrahim, senegalese			Martina, tedesca	
			Greta, svedese	
			Amelie, francese	

## 5.2 Storia di Akil, kenyota

Akil nasce nel 1988 in Kenya, in Africa orientale.

Ancora giovane si trasferisce in Italia, a Roma dove frequenta il liceo scientifico e si diploma nel 2007 con la votazione di 86/100.

Akil continua gli studi scientifici, nel 2007 si iscrive al corso di laurea triennale di Ingegneria aerospaziale; consegue il titolo nell'ottobre 2010 con la votazione di 102/110.

Akil decide di proseguire gli studi e si iscrive al corso di laurea magistrale in Ingegneria aeronautica; mantiene una media di 26,5 e si laurea in corso nel gennaio 2013, la votazione di 105/110.

Nel corso della laurea magistrale, da settembre a dicembre del 2012, Akil avvia un Tirocinio come Ingegnere aerospaziale e astronautico a Olbia.

Un mese dopo la laurea, Akil avvia un altro Tirocinio della durata di tre mesi a Olbia come Personale addetto a compiti di controllo, verifica e profes-

sioni assimilate. Tre giorni dopo, a fine maggio 2013, riesce a ottenere un contratto a tempo determinato con la stessa qualifica professionale, sempre a Olbia, che termina alla fine di gennaio del 2014.

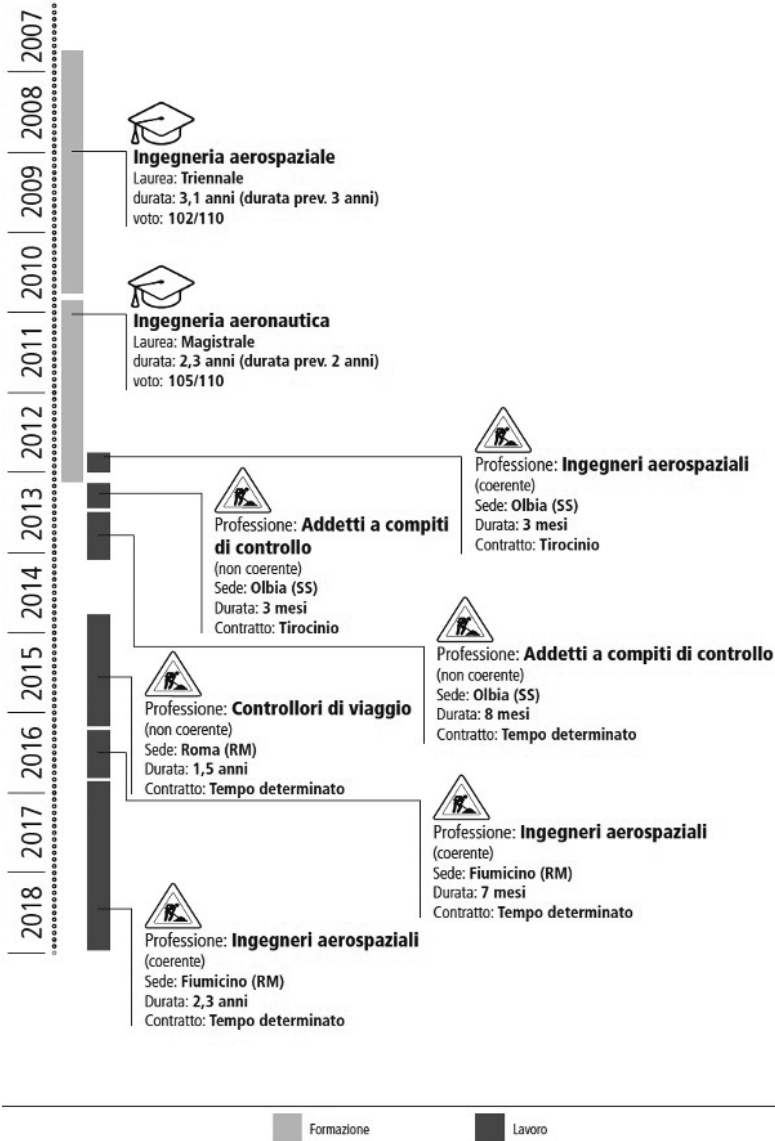
Nel settembre dello stesso anno, Akil firma un contratto di lavoro a tempo determinato come addetto al controllo della documentazione di viaggio a Roma, che dura fino a febbraio del 2016.

Il giorno successivo, stipula un contratto a tempo determinato della durata di circa sei mesi, come Ingegnere aerospaziale e astronautico a Fiumicino. Il giorno dopo la scadenza di questo contratto, ne ottiene uno analogo che risulta ancora in essere al termine della nostra osservazione.

La scelta di Akil di terminare rapidamente i suoi studi si rivela vincente in ottica di ricerca di un'occupazione: a partire dal conseguimento della laurea magistrale lavora per l'89% dei giorni osservati e dei giorni lavorati il 54% risulta coerente con il titolo di studio conseguito.

Per una rappresentazione grafica del percorso di studio e di lavoro abbiamo riportato nella figura 6 gli eventi sopra descritti.

Fig 7 – Il percorso di studio e lavoro di Akil, kenyota





### 5.3 Storia di Arnold, tedesco

Arnold è nato in Germania nel 1988. Non abbiamo informazioni sulla tipologia del suo titolo di studio secondario superiore, sappiamo che lo ha conseguito nel 2007 con la votazione di 94/100.

L'anno successivo, nel 2008, Arnold decide di iscriversi alla Sapienza, nella facoltà di Scienze politiche, sociologia, comunicazione, al corso di laurea triennale in Scienze politiche e relazioni internazionali.

Consegue la laurea, perfettamente in corso, nel luglio del 2010 con votazione di 105 su 110.

Subito dopo decide di proseguire gli studi e nel 2011 si immatricola per frequentare la laurea magistrale in Relazioni internazionali. La sua media dei voti è alta, di 28,6, e gli consente di laurearsi a gennaio del 2013 con la votazione di 110/110 e Lode.

Arnold è uno studente lavoratore, infatti durante la laurea magistrale, a marzo del 2011, firma il suo primo contratto di lavoro a progetto a Roma come Insegnante nella formazione professionale, che termina un anno dopo.

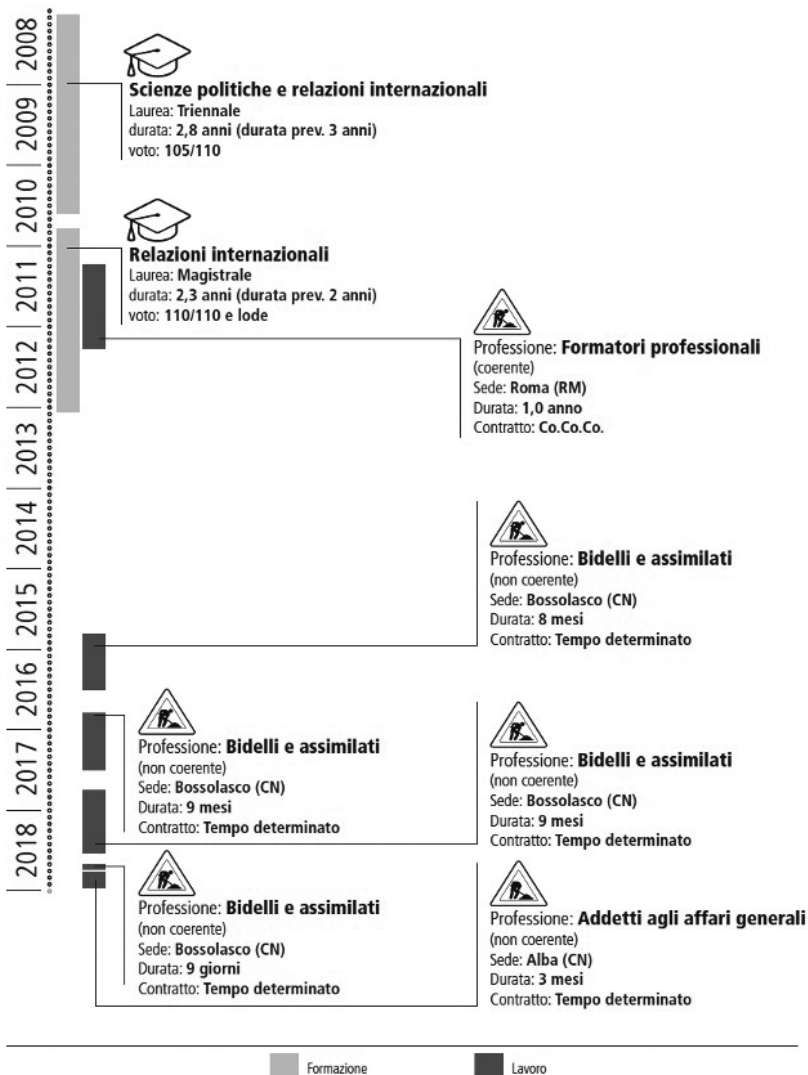
Per i tre anni e mezzo successivi Arnold non firma nessun contratto, fino all'ottobre del 2015 quando trova lavoro in una scuola di Bossolasco, in provincia di Cuneo, con un contratto a tempo determinato con la qualifica di Bidello e professioni assimilate. Arnold mantiene questo impiego per tutto l'anno scolastico e gli viene poi rinnovato due volte sempre con la stessa durata. L'ultimo contratto con questa qualifica lo stipula nel settembre del 2018 ma per soli nove giorni.

Subito dopo il suo ultimo contratto come Bidello e professioni assimilate, precisamente il giorno dopo, Arnold firma un contratto a tempo determinato ad Alba, in provincia di Cuneo con la qualifica professionale di Addetto agli affari generali, contratto che prosegue oltre il periodo della nostra osservazione.

Arnold ha ottenuto ottimi risultati nella sua carriera universitaria, conseguendo un titolo magistrale con il massimo dei voti in Relazioni internazionali. Dopo la sua laurea ha lavorato il 42% dei giorni sul totale degli osservati con contratti che non hanno nessuna coerenza né con il livello né con il percorso formativo relativo al suo titolo di studio. L'unico lavoro coerente con il suo titolo lo ha svolto a cavallo tra la sua laurea triennale e l'iscrizione al percorso magistrale.

Per una rappresentazione grafica del percorso di studio e di lavoro abbiamo riportato nella figura 7 gli eventi sopra descritti.

Fig 8 – Il percorso di studio e lavoro di Arnold, tedesco



#### 5.4 Storia di Dana, kazaka

Dana nasce nel 1982 in Kazakistan, Asia centro meridionale. Non sappiamo con precisione a che età, viene in Italia e si trasferisce a Roma dove nel 2005, a 23 anni, si diploma come Ragioniere e Perito commerciale con la votazione di 96/100.

A due anni dal diploma, si immatricola alla Sapienza nella facoltà di Economia per seguire il corso di laurea triennale di Amministrazione delle aziende.

A novembre 2008 firma il suo primo contratto a tempo indeterminato a Roma, con la qualifica professionale di Collaboratrice domestica e professioni assimilate, forse per sostenersi con le spese universitarie. Questo contratto termina dopo due anni con le dimissioni di Dana.

Nel 2010, a giugno, ottiene un contratto di Tirocinio a Roma come Ricercatore e tecnico laureato nelle scienze della terra della durata di circa tre mesi.

A dicembre dello stesso anno si laurea con la votazione di 96/100 e una media generale degli esami di 24,4.

Dopo la sua laurea triennale firma due contratti: uno a gennaio 2011 della durata di un anno, l'altro a gennaio 2012 della durata di sei mesi, entrambi come lavoro a progetto (Co.co.co) a Roma con la qualifica professionale di Addetta agli affari generali.

Al termine di quest'ultimo contratto perdiamo le tracce di Dana per circa due anni, non sappiamo se abbia lavorato in nero o a partita IVA, o se abbia avuto un periodo di disoccupazione.

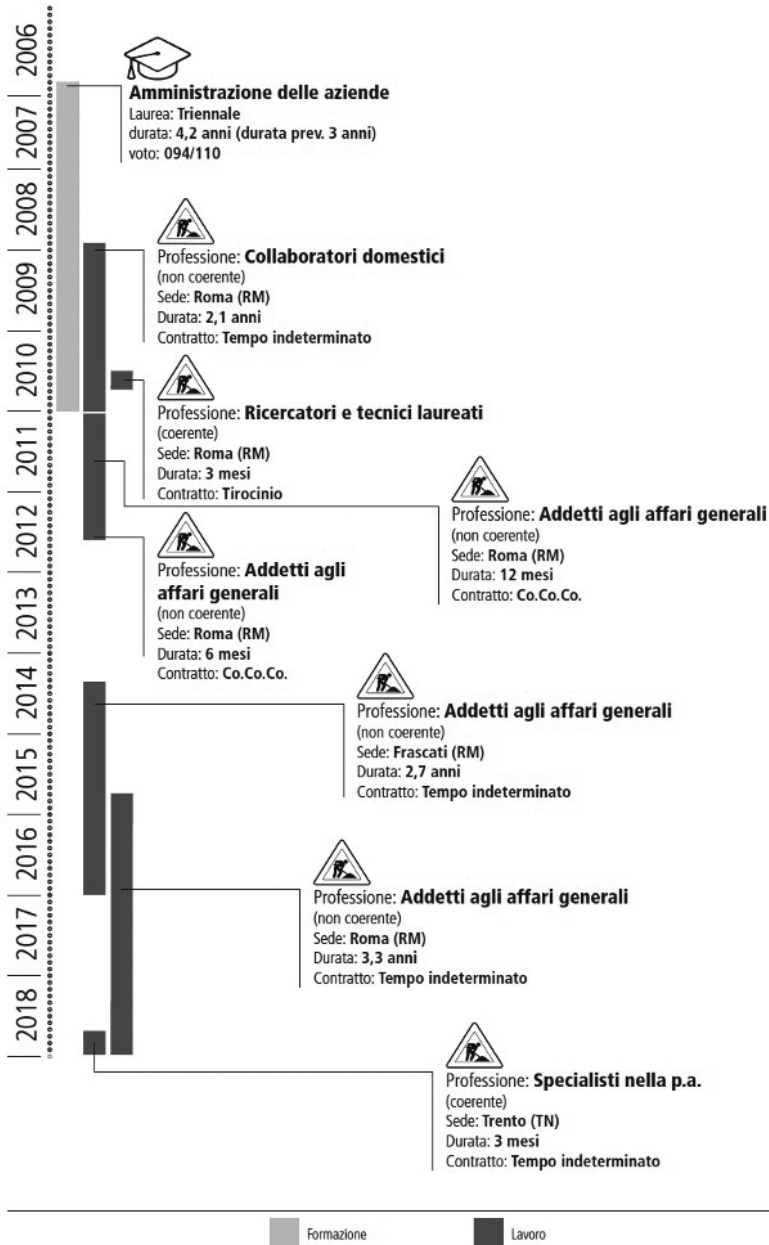
Nel 2014, ad aprile, riappare nel nostro database firmando un contratto a tempo determinato che dura circa tre anni sempre come Addetta agli affari generali, questa volta però a Frascati.

Quest'ultimo contratto viene trasformato nel settembre del 2015 in un contratto a tempo indeterminato, di nuovo a Roma e sempre come Addetta agli affari generali di cui non vediamo la conclusione nel nostro periodo di osservazione (che termina il 31/12/2018). Durante questa esperienza, nel 2016 decide di continuare gli studi e si iscrive ad un corso magistrale della classe di laurea in Scienze economiche e aziendali, di cui però non vediamo il termine.

Dana ad ottobre 2018 si trasferisce a Trento con un contratto a tempo indeterminato con la qualifica professionale di Specialista della gestione nella pubblica amministrazione.

Dana ha lavorato dopo la laurea triennale il 77% dei giorni sul totale di quelli osservati ma con contratti che non hanno nessuna coerenza con il livello del suo titolo di studio; per questa o per altre ragioni nel 2016 ha deciso di intraprendere un percorso di specializzazione che l'ha impegnata di nuovo in una doppia veste di studentessa e lavoratrice.

Fig 9 – Il percorso di studio e lavoro di Dana, kazaka



## 6. Al posto delle conclusioni

La descrizione d'insieme della transizione al lavoro dei laureati stranieri pone in primo luogo problemi metodologici relativi ad una migliore identificazione delle loro caratteristiche e ad una più precisa identificazione dei laureati immigrati e dei laureati internazionali. Possiamo sintetizzare l'esito del lavoro affermando che la domanda di lavoro penalizza in modo evidente i laureati stranieri.

Analizzando e commentando la coerenza delle qualifiche professionali con gli studi svolti, abbiamo rilevato come, in un contesto generale di scarsa valorizzazione delle alte professionalità, gli stranieri risultino ulteriormente penalizzati, sia in termini di "quantità" della domanda che di "varietà" delle opportunità disponibili e di "coerenza" nella classificazione ISCO. (Lucisano et al. 2021).

Abbiamo verificato, inoltre, come uno svantaggio degli stranieri sia presente anche durante il percorso di studi, con un impatto in termini di voto finale che a sua volta potrebbe interagire con i percorsi post lauream. La forte stratificazione e segmentazione del nostro mercato del lavoro si concretizza in una sorta di "intrappolamento" dei lavoratori stranieri in mansioni a bassa qualificazione, o più in generale in qualifiche più basse di quelle accessibili agli italiani con pari livello di studi. Come hanno evidenziato anche altri contributi, sembra essersi creato un mercato del lavoro "secondario" riservato agli stranieri, caratterizzato da una settorializzazione determinata, a volte, anche da pattern etnici, fino ad arrivare, per alcune comunità, alla segregazione in "nicchie occupazionali". Se a questo aggiungiamo minori tutele, una mobilità sociale più bassa, i differenziali salariali e le limitazioni derivanti dal non essere cittadini, si profila una condizione di "integrazione subalterna" che colloca gli stranieri, a volte persino le "seconde generazioni", in un'area di marginalità, ostacolando processi di rinnovamento sociale e innovazione che la diversità culturale potrebbe, invece, favorire (Ambrosini, 2020). Oltre agli indicatori fin qui citati, che consentono di misurare la penalizzazione riservata agli stranieri con riferimento a specifiche dimensioni sociali ed economiche, per completare il quadro è opportuno citare anche i pregiudizi e le discriminazioni di cui spesso sono vittime gli stranieri per i motivi più vari, che possono incidere negativamente anche sul loro inserimento nei contesti di lavoro e sulla loro crescita professionale (IDOS & Confronti, 2019). Dai nostri dati emerge ad esempio una "migliore" transizione dei laureati provenienti dall'Europa e dall'America del Sud rispetto agli Africani e agli Asiatici.

I fattori descritti indubbiamente concorrono non solo a limitare l'attrattività del nostro sistema universitario e, più in generale, del nostro Paese, ma anche ad ostacolare processi di radicamento e di valorizzazione delle competenze formate nei percorsi di istruzione terziaria, andando a ridurre il ritorno dell'investimento pubblico. Come rilevato dall'ultimo Dossier Statistico IDOS "[...] a indicatori di sempre più grande stabilizzazione e radicamento da parte degli

stranieri in Italia continuano a fare da contrappunto dinamiche (e politiche) di esclusione e discriminazione che non solo disconoscono il carattere strutturale dell'immigrazione nel paese, ma iniziano ad avviare processi di disaffezione e – soprattutto tra i giovani e più qualificati – anche di abbandono dell'Italia” (IDOS & Confronti, 2019, pp.10-11).

Per bilanciare questa rappresentazione poco incoraggiante, va detto anche che le limitazioni del nostro dataset non ci consentono di apprezzare eventuali sviluppi positivi dei percorsi di transizione al lavoro nella direzione della libera professione, né dell'imprenditorialità. Nel nostro Paese l'imprenditorialità straniera è un fenomeno dinamico, in forte crescita, che risulta essere fattore di emancipazione e di promozione socio-economica per molti giovani stranieri. Le ricerche più recenti evidenziano che le imprese create dagli immigrati non sono soltanto ditte individuali o microimprese che operano nei settori del commercio e dei servizi (per quanto questa tipologia sia ad oggi ancora la più diffusa), ma si stiano gradualmente evolvendo verso forme più strutturate e complesse, che ben si inseriscono nei network dell'economia globale, realizzando progetti e attività dall'elevato contenuto tecnologico e innovativo (IDOS, 2020).

Nella ricostruzione delle storie abbiamo cercato di evitare giudizi complessivi sull'esito, in quanto non c'è un esito e non è possibile definire criteri di successo o insuccesso. La preparazione universitaria può avere giocato un ruolo nella vita dei laureati a prescindere dalla loro carriera. Questo giudizio non compete alla nostra ricerca. Tuttavia, l'esame congiunto dei dati complessivi e delle storie individuali, sia dei laureati stranieri, sia dei laureati italiani, porta a concludere che la transizione, così come avviene, rappresenta una forte discontinuità con il percorso di formazione e contrasta con il grande investimento che i giovani hanno realizzato, spesso lavorando per mantenersi per tutta la durata degli studi. Certamente è necessario migliorare i percorsi di formazione universitaria, ma è altrettanto urgente che il paese preveda una politica economica e a modelli di gestione imprenditoriale di più ampio respiro e più capaci di chiedere ai laureati di svolgere lavori da laureati, o di valorizzarne nel lavoro le competenze. Il lungo precariato, i contratti frammentati, il succedersi di qualifiche diverse non favoriscono né la crescita professionale dei laureati, né lo sviluppo economico del paese. Nei lavori precedenti abbiamo ampiamente descritto i limiti dell'attuale situazione complessiva anche per i laureati italiani e le difficoltà che si prospettano per la maggior parte di loro ad una transizione “educativa” che dia continuità al loro impegno negli studi, e i limiti di alcune politiche attive quali i tirocini professionalizzanti e le diverse forme di apprendistato. In questo lavoro l'obiettivo era sottolineare le grandi possibilità di un sistema che valorizzi a fini conoscitivi gli archivi e la necessità di maggiori integrazioni che consentano di vedere anche i percorsi dei laureati con partite IVA.

È stata fatta molta strada e gli esiti sembrano molto interessanti, c'è molta strada da fare nella ricerca e molta nel governo delle università e del Paese.

## Bibliografia

- ALLEVA, G., MAGNI, C., LUCISANO, P., RENDA, E., PETRARCA, F. (2015), *La domanda di lavoro per i laureati. I risultati dell'integrazione tra gli archivi amministrativi dell'Università Sapienza di Roma e del Ministero del lavoro e delle politiche sociali*. Roma: Nuova Cultura.
- ALMALAUREA, *Profilo dei Laureati 2018 – Rapporto 2019*. <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2018/volume>.
- ANVUR (2018), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario*.
- AMBROSINI, M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*. Terza edizione. Bologna: Il Mulino.
- BOFFO, V. (2020). “Sostenere l'Employability dei giovani adulti: il Career Service in AltaFormazione”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 56-70.
- BRUNER, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Trad. it., Laterza.
- BRUNER, J. (1992), *La ricerca del significato*. Trad.it., Bollati Boringhieri.
- DE LUCA A.M., LUCISANO P. (2020), “Lavoro de generis, Gender at work”, in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019, Lecce: Pensa Multimedia, pp.156-167.
- DEWEY, J. (1938), *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1949), *Logic. The Theory of inquire*. Henry Holt and Co., New York; trad It., *Logica, teoria dell'indagine* (Voll.1-2). Giulio Einaudi.
- FERRUCCI, G. (a cura di) <https://www.fondazionedivittorio.it/it/presentazione-della-ricerca-positivo-contributo-degli-immigrati-demografia-occupazione-e-welfare>
- FONDAZIONE GIUSEPPE DI VITTORIO (2019). *Il positivo contributo degli immigrati: demografia occupazione e welfare*, B. De Sario, 61
- GENZ, C. (Cur.) (2014), *Transantional Career Service Conference 2014*. Chemnitz: UniversitätsverlagChemnitz.
- HILLAGE, J., POLLARD, E. (1998), *Employability: developing a framework for policy analysis*, Londra: Research Brief 85, Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment.
- IDOS (2019), *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma: IDOS.
- IDOS (2020), *Rapporto immigrazione e imprenditoria 2019-2020*. Roma: IDOS.
- LUCISANO, P., DE LUCA, A.M. (2020). “La transizione al lavoro dei laureati stranieri”, in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019, Lecce: Pensa Multimedia, pp.188-200.
- LUCISANO P., DE LUCA A.M. ZANAZZI S. (2017), “Educazione e transizione al lavoro. Strumenti per una migliore comprensione del fenomeno”, in *Notti A. (a cura), La funzione educativa della valutazione*, Lecce: Pensa Multimedia, pp.647-664.

- LUCISANO P., RENDA E., ZANAZZI S. (2017), “Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell’overeducation a partire da fonti amministrative integrate”, *Scuola Democratica*, VIII, 1, pp.73-98.
- LUCISANO P., MAGNI C., DE LUCA A.M., RENDA E., ZANAZZI S. (2017), “Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l’uso delle Comunicazioni obbligatorie (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali”, in Giovannini L., Loiodice I., Lucisano P., Portera A. (a cura di), *Strategie orientative e transizione università-lavoro*, pp.7-75, Roma: Armando.
- LUCISANO P., MAGNI C., DE LUCA A.M., ZANAZZI S., RENDA E. (2016), *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l’esperienza dei laureati*. Roma: Nuova Cultura.
- MANTOVANI, G. (2010), “Narrazione e produzione di senso: con gli altri, ma quali altri?” In Batini, F., Giusti, S. (Cur.). *Imparare dalle narrazioni* (pp.4-7). Ed. Unicopli.
- MLPS (2019). *IX Rapporto annuale – Stranieri nel mercato del lavoro in Italia*.
- MLPS (2020). *X Rapporto annuale – Stranieri nel mercato del lavoro in Italia*.
- Renda, E., Zanazzi, S. (2016), “Una lettura educativa del lavoro che c’è. Il contributo di analisi quantitative e qualitative”, in Sposetti, P., Szipunar, G., *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- OECD (2019), *International Migration Outlook 2019*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c3e35e35-en>.
- SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA (2016), *Piano Strategico* [https://web.uniroma1.it/trasparenza/sites/default/files/PianoStrategico\\_20162021\\_ver11.pdf](https://web.uniroma1.it/trasparenza/sites/default/files/PianoStrategico_20162021_ver11.pdf).
- STANZIONE, I., DE LUCA, A.M., POUILLAIN, M., & LUCISANO, P. (2020), “Costruire storie a partire da una lettura bottom-up dei dati amministrativi”. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(37), pp.58-72.



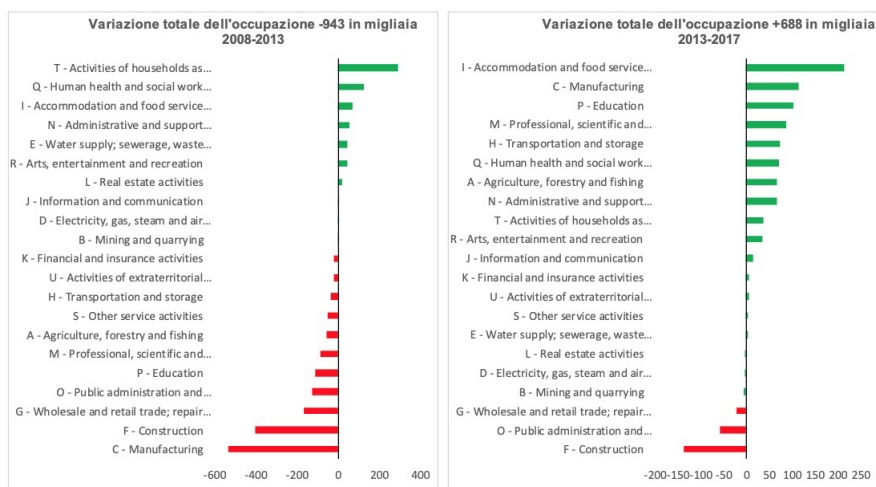


# La polarizzazione della domanda di professioni nella manifattura: un confronto europeo

*Livia De Giovanni, Francesca G.M. Sica*

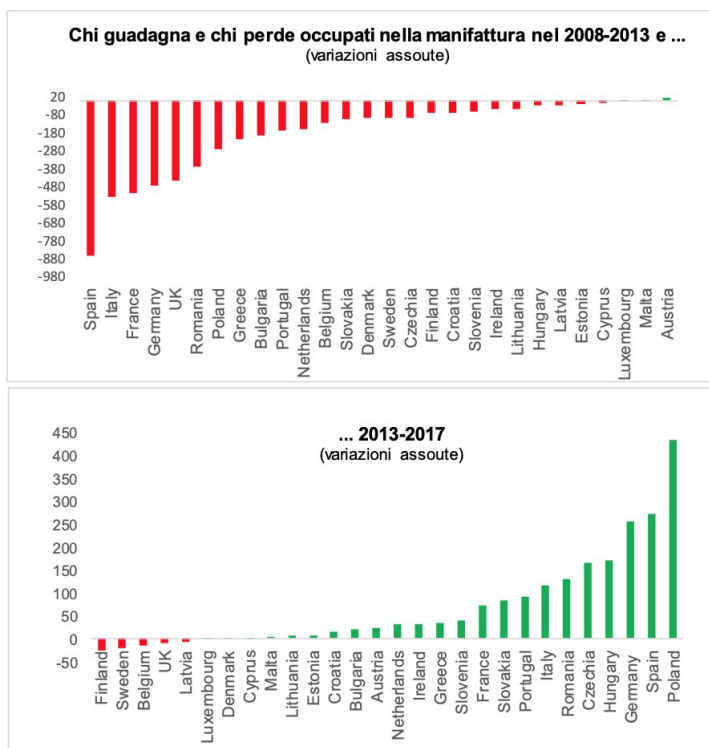
## 1. Le trasformazioni dell'occupazione manifatturiera: livello e composizione interna

Grafico 1 – Variazione dell'occupazione italiana per settore



Nel decennio 2008-2017 la manifattura italiana ha subito un forte ridimensionamento della forza lavoro con 420 mila occupati in meno (-9,2% la variazione percentuale tra il 2017 e il 2008). A seguito del calo, il livello dell'occupazione è sceso a 4,2 milioni da 4,5 del 2008. Il risultato negativo registrato complessivamente nel decennio cela in realtà dinamiche di segno opposto nei due sottoperiodi distintamente identificabili nell'arco temporale in esame (Graf. 1). La distruzione di posti di lavoro della manifattura risulta, infatti, circoscritta al periodo 2008-2013 quando sono stati espulsi 535mila lavoratori. Superata questa fase negativa, la manifattura italiana ha cominciato a recuperare a partire dal 2013 fino al 2017 (ultimo anno disponibile) con un incremento complessivo di 116mila, a fronte di 688 mila posti di lavoro in più generati nel complesso dell'economia italiana.

Gráfico 2 – Variazione dell'occupazione per paese

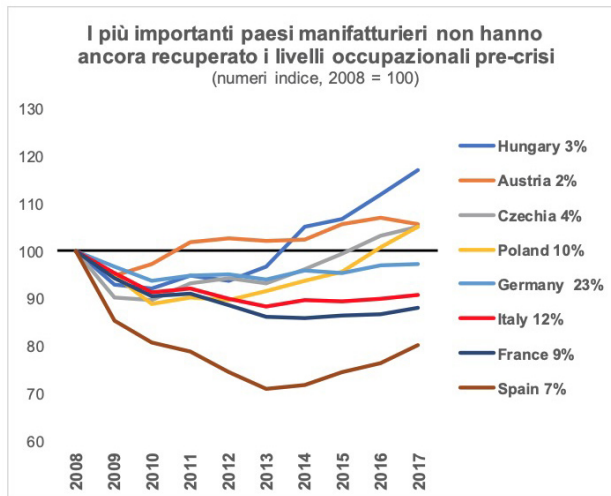


Dai dati dettagliati per attività economica, si evince che la manifattura è stato il settore più pesantemente colpito in termini di posti di lavoro, seguono le costruzioni che hanno accusato una contrazione di 402 mila occupati, il commercio all'ingrosso e al dettaglio e la PA con oltre 180 mila unità in meno in entrambi.

Nonostante il recente recupero, la riduzione del livello dell'occupazione ha lasciato un segno ormai irreversibile: l'intensità manifatturiera come quota di addetti della manifattura sul totale degli addetti dell'intera economia è stata fortemente ridimensionata al 18,4% dal 20% del 2008.

La contrazione del numero di occupati nella manifattura nel periodo 2008-2013 ha colpito diffusamente tutti i paesi membri della UE28 fatta eccezione per l'Austria: in totale la manifattura dell'Unione europea ha perso 5,1 milioni di occupati, di cui il 47% nelle quattro principali economie manifatturiere dell'area; da quella dell'area euro sono fuoriusciti 3,4 milioni di lavoratori, di cui il 70% concentrato nei quattro paesi, di cui Spagna -863 mila, Italia -535 mila, Francia -513 mila, Germania -474 mila.

Grafico 3 – Livello attuale dell'occupazione rispetto ai livelli per crisi



A partire dal 2013 nella quasi totalità dei paesi membri la domanda di lavoro da parte delle imprese manifatturiere ha mostrato segni di ripresa e gli occupati del settore sono aumentati complessivamente di 1,9 milioni a fronte di 1,1 nell'area euro. Nonostante si sia innescato un processo di creazione di nuovi posti di lavoro, l'occupazione manifatturiera nel 2017 resta ancora al di sotto del livello del 2008, ad eccezione di Polonia, Ungheria, Repubblica Ceca e Austria che si trovano, invece, al di sopra. (Graf.). Per ripristinare i valori occupazionali pre-crisi, la domanda di lavoro dovrebbe crescere mediamente dell'8% nel complesso dell'UE28 seppure con un'elevata dispersione tra paesi: da un massimo della Spagna in cui dovrebbe crescere di oltre il 20% ad un minimo della Germania in cui sarebbe sufficiente un incremento del 2,7 per cento. La nuova configurazione settoriale assunta della manifattura italiana non si discosta di molto da quella che caratterizza il settore nell'Eurozona. Inoltre, merita di essere segnalato che le imprese dei due paesi manifatturieri per antonomasia nonostante il forte ridimensionamento subito continuano ad occupare in media oltre il 50% del totale degli addetti dell'area, con un valore massimo che arriva al 73% nel comparto dei macchinari e un valore minimo del 35% nel tessile. Nell'arco del decennio in esame anche la composizione settoriale degli occupati ha subito delle modifiche.

Si è andata rafforzando la quota di occupati dei comparti tradizionali dell'alimentare e bevande, della metallurgia, dei macchinari e delle altre industrie manifatturiere, mentre hanno perso rilevanza in termini occupazionali il tessile e abbigliamento, il legno, i prodotti non metalliferi, riparazione e installazione di macchinari e attrezzature.

Tabella 1 – Occupati per settore e peso di Italia e Germania su totale Eurozona

	numero occupati Eurozona (000)				variazione quota	quota Italia su Eurozona 2017	quota Germania su Eurozona 2017	variazione quota Italia su Eurozona	variazione quota Germania su Eurozona
	2008	2017	Eurozona 2017 versus 2008						
			quota %						
C10 - food products	2.984	3.060	67	13%	2	15%	26%	2	-1
C11 - beverages	295	292	-3	1%	0	15%	25%	7	-5
C12 - tobacco products	38	30	-8	0%	0	9%	47%	5	10
C13 - textiles	603	401	-203	2%	-1	17%	22%	-4	4
C14 - wearing apparel	827	547	-280	2%	-1	23%	12%	1	2
C15 - leather and related products	334	352	18	2%	0	39%	8%	-3	0
C16 - wood-prod. wood and cork, ex.furniture; articles straw, plaiting mat.	816	550	-266	2%	-1	13%	19%	-1	3
C17 - paper and paper products	496	429	-67	2%	0	18%	25%	1	-4
C18 - printing and reproduction recorded media	819	520	-299	2%	-1	10%	32%	0	3
C19 - coke and refined petroleum products	138	111	-27	0%	0	14%	24%	-3	3
C20 - chemicals and chemical products	1.080	992	-89	4%	0	14%	35%	3	-3
C21 - basic pharmaceutical products and pharmaceutical preparations	558	573	15	3%	0	16%	27%	1	0
C22 - rubber and plastic products	1.104	1.079	-25	5%	0	17%	34%	0	2
C23 - other non-metallic mineral products	1.082	812	-270	4%	-1	16%	26%	-1	7
C24 - basic metals	951	790	-161	3%	0	20%	31%	2	-2
C25 - fabricated metal products, except machinery and equipment	3.007	2.477	-530	11%	-1	18%	33%	3	-2
C26 - computer, electronic and optical products	1.124	1.040	-85	5%	0	10%	51%	-2	11
C27 - electrical equipment	1.034	871	-163	4%	0	17%	33%	1	-3
C28 - machinery and equipment n.e.c.	2.310	2.562	252	11%	2	22%	51%	0	5
C29 - motor vehicles, trailers and semi-trailers	2.213	2.225	12	10%	1	9%	53%	-1	3
C30 - other transport equipment	673	670	-3	3%	0	17%	33%	-1	1
C31 - furniture	908	629	-278	3%	-1	17%	19%	5	-5
C32 - other manufacturing	880	917	38	4%	1	17%	41%	-2	7
C33 - repair and installation machinery and equipment	790	755	-35	3%	0	21%	19%	-8	4
<b>TOTALE manifattura</b>	<b>25.074</b>	<b>22.682</b>	<b>-2.392</b>	<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>16%</b>	<b>34%</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

La distribuzione percentuale degli occupati della manifattura italiana nei nove grandi gruppi professionali definiti dalla classificazione internazionale delle professioni (ISCO-08, Tabella 3.2)<sup>1</sup> mostra alcune peculiarità, che la differenziano rispetto alle altre economie europee. Con riferimento al 2017, in particolare, appaiono sottorappresentati, rispetto alla media europea, sia il gruppo professionale dei “dirigenti” (3 per cento, a fronte del circa 6 per cento della media europea), sia quello delle Professioni Intellettuali e Scientifiche (5 per cento, circa la metà della quota media europea). Viceversa, si nota un sovradimensionamento in termini relativi del gruppo “artigiani e operai specializzati”, che pesano sugli occupati totali della manifattura italiana per il 34 per cento (30 per cento circa la media europea) ma anche del gruppo “professioni tecniche”, con un peso percentuale del 21 per cento (a fronte del 15 per cento medio nella UE28).

<sup>1</sup> ISCO è l’acronimo di International Standard Classification of Occupations. Nel 2012 l’ILO ha pubblicato la nuova classificazione adottata a livello internazionale ISCO-08.

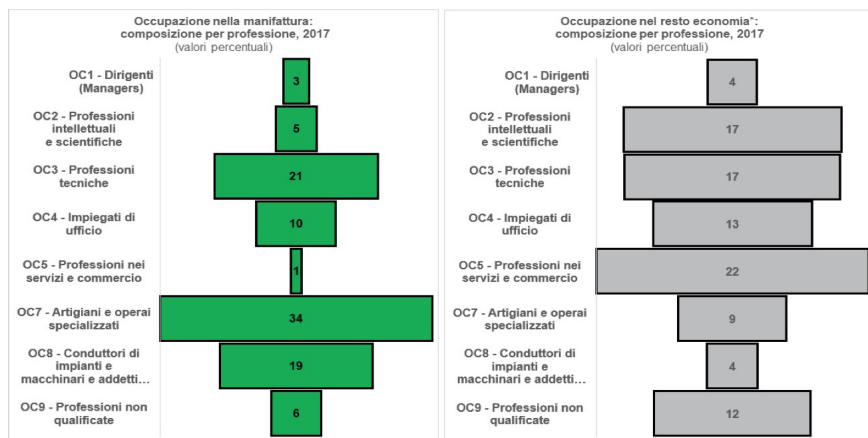
Tabella 2 – La composizione dell'occupazione manifatturiera per professione nei principali paesi europei, 2017

<b>professioni ISCO08: grandi gruppi</b>	<b>Italia</b>	<b>Germania</b>	<b>Francia</b>	<b>Spagna</b>	<b>UE-28</b>	<b>Eurozona</b>
	valori %					
OC1 - <b>Dirigenti</b> (Managers)	3,3	5,0	8,6	4,9	5,8	5,4
OC2 - <b>Professioni intellettuali e scientifiche</b> (Professionals)	5,1	12,6	10,8	7,6	10,2	9,9
OC3 - <b>Professioni tecniche</b> (Technicians and associate professionals)	20,5	16,4	23,2	13,4	15,3	17,0
OC4 - <b>Impiegati di ufficio</b> (Clerical support workers)	10,0	11,5	4,5	8,9	7,8	9,0
OC5 - <b>Professioni nelle attività commerciali</b> (Service and sales workers)	1,3	5,7	3,6	1,5	3,1	3,7
OC6 - <b>Personale specializzato addetto all'agricoltura, alle foreste e alla pesca</b> (Skilled agricultural, forestry and fishery workers)	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	0,2
OC7 - <b>Artigiani e operai specializzati</b> (Craft and related trades workers)	34,2	28,9	20,9	33,2	30,5	29,6
OC8 - <b>Conduttori di impianti e macchinari e addetti al montaggio</b> (Plant and machine operators and assemblers)	19,1	12,6	23,7	23,6	20,1	18,5
OC9 - <b>Professioni non qualificate</b> (Elementary occupations)	6,2	7,2	4,4	6,9	7,1	6,7
<b>Totale occupati manifattura</b> (in migliaia)	<b>4.125</b>	<b>7.804</b>	<b>3.278</b>	<b>2.381</b>	<b>34.664</b>	<b>22.682</b>

Fonte: elaborazioni DATALAB su dati EUROSTAT

La composizione dell'occupazione della manifattura differisce anche da quella che caratterizza l'economia italiana nel suo complesso (Grafico 3.12). Alcune differenze sono ovvie e dipendono dalla natura dell'attività svolta: tra le professioni cosiddette intermedie, sia gli "artigiani e operai specializzati" sia i "conduttori di impianti" rappresentano una quota quattro volte superiore, mentre gli "addetti qualificati del commercio e servizi" non raggiungono un peso significativo. All'interno delle posizioni apicali della piramide lavorativa, la quota di dirigenti e di tecnici risulta in linea con quella del resto economia, mentre le professioni intellettuali e scientifiche hanno nella manifattura un'incidenza tre volte inferiore (circa 12 punti percentuali in meno) rispetto al totale. Tuttavia anche le professioni elementari che si trovano alla base della gerarchia occupazionale mostrano un peso inferiore.

Grafico 4 – La composizione dell'occupazione\* della manifattura italiana rispetto al resto economia, 2017



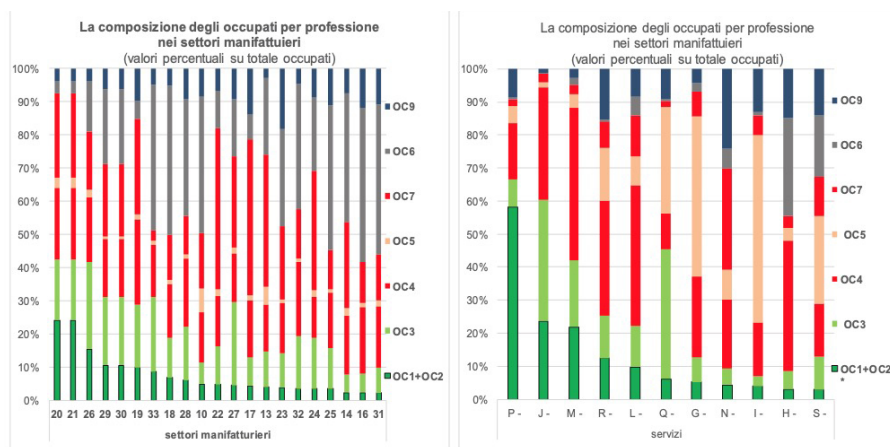
\* Sono state escluse le professioni del gruppo OC6.

\*\* Al netto della manifattura.

Fonte: elaborazioni DATALAB su dati EUROSTAT

Scendendo nel dettaglio dei comparti, emerge una forte eterogeneità della struttura per professioni sia per il settore manifatturiero sia per i servizi. Infatti, con riferimento alle professioni ad alta qualifica (OC1 – Dirigenti + OC2 Professioni intellettuali), il campo di variazione ovvero la distanza tra il valore massimo e il valore minimo è pari nella manifattura a 21 punti percentuali, quale differenziale tra la Chimica che ha una quota di oltre il 22% e i Mobili con il 2%. Nei servizi, il campo di variazione è ancor più ampio e pari a 55 punti percentuali: il massimo dell'incidenza delle occupazioni ad alta qualifica si registra nel settore dell'Istruzione mentre il minimo nelle “altre attività di servizi”.

Grafico 5 – Composizione degli occupati dei settori manifatturieri e nei servizi per professione



20 - chimica; 21 - farmaceutica; 26 - computer e elettronica e ottica; elettromeccanici; 29 - autoveicoli; 30 - altri mezzi trasporto; 19 - coke e prodotti raffinazione petrolio; 23 - Riparazione, manutenzione; installazione macchine e apparecchiature; 18 - stampa e riproduzione di supporti registrati; 28 - macchinari ed apparecchiature non classificabili altrove; 10 - alimentari; 22 - gomma e materie plastiche; 27 - apparecchiature elettriche e per uso domestico non elettriche; 17 - carta e di prodotti di carta; 13 - tessili; 23 - altri prodotti lavorazione minerali non metalliferi; 32 - Altre industrie manifatturiere; 24 - metallurgia; 25 - prodotti in metallo (esclusi macchinari e attrezzature); 14 - abbigliamento; confezione di articoli in pelle e pelliccia; 16 - legno e sughero (esclusi i mobili); di articoli in paglia e materiali da intreccio; 31 - mobili

S - Altre attività di servizi; H - Trasporto e magazzino; I - Attività dei servizi di alloggio e di ristorazione; N - Noleggio, agenzie di viaggio, servizi di supporto alle imprese; G - Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli e motocicli; Q - Sanità e assistenza sociale; L - Attività immobiliari; R - Attività artistiche, sportive, di intrattenimento e divertimento; M - Attività professionali, scientifiche e tecniche; J - Servizi di informazione e comunicazione; P - Istruzione.

## 2. Quantificazione del fenomeno della polarizzazione dell'occupazione nella manifattura

Il decennio 2008-2017, oltre che da un calo del livello assoluto dell'occupazione, è stato caratterizzato contestualmente anche da un mutamento nella composizione degli occupati dal punto di vista della tipologia di professione svolta. Per catturare al meglio l'evoluzione della struttura della forza lavoro nella manifattura, è utile accorpate i nove grandi gruppi professionali in tre macro gruppi, identificati associando a ciascuno di essi il livello di competenze (graduato da 1 a 4 in senso decrescente<sup>2</sup>) in termini di contenuto di conoscenze teoriche e abilità, a loro volta associate al titolo di studio (in base alla classifi-

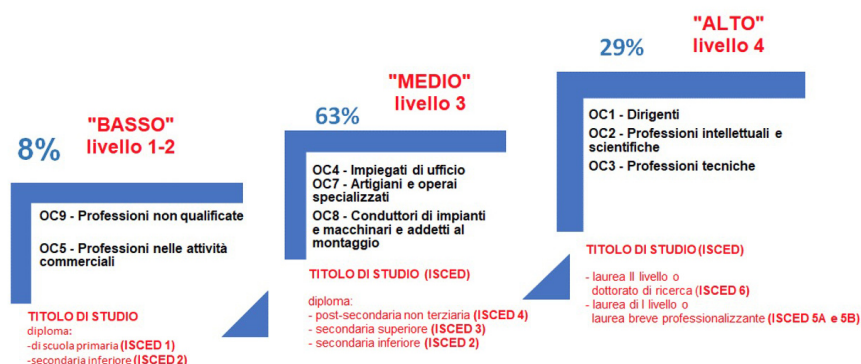
<sup>2</sup> La categorizzazione per livello di competenze segue quella utilizzata dall'OECD (PIAAC 2013) che, a sua volta, si basa sulla mappatura dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO 2012). L'ILO associa a ciascuno dei nove grandi gruppi professionali un livello di competenze che è misurato dai seguenti tre elementi: "la natura del lavoro svolto in relazione alle caratteristiche dei compiti e doveri; il livello di istruzione formale in base alla Classificazione Internazionale Standard dei Titoli di Studio (ISCED) dell'UNESCO; l'ammontare di formazione informale sul posto di lavoro e/o l'esperienza precedente". La relazione tra grandi gruppi professionali e livelli di competenze e tra livelli di competenze e titoli di studio è mappata nel documento ILO (2012) a p. 14.



cazione internazionale dei titoli di studio ISCED 1997<sup>3</sup>). Risulta da questa operazione una nuova articolazione delle professioni sulla base dei seguenti tre livelli di competenze (Grafico 3.13):

- “Alto” livello di competenze 3-4: include OC1 (Dirigenti) + OC2 (Professioni intellettuali) + OC3 (Professioni tecniche);
- “Medio” livello di competenze 2: include OC4 (Impiegati di ufficio) + OC7 (Artigiani e operai specializzati) + OC8 (Conduttori di impianti e macchinari);
- “Basso” livello di competenze 1: include OC9 (Professioni Elementari) + OC5 (Professioni qualificate nel commercio e nei servizi).

Grafico 6 – Le professioni\* per titolo di studio atteso e livello di competenze in Italia



\*Sono state escluse le professioni del gruppo OC6.  
Fonte: elaborazioni DATALAB su dati EUROSTAT.

Sulla base di questa nuova aggregazione delle professioni (Grafico 3.13) è stata calcolata la variazione assoluta delle quote di ciascuno dei tre macro gruppi professionali, per misurare se e in che misura vi sia stata un'evoluzione della composizione dell'occupazione nei maggiori paesi europei.

Il risultato è che per tutti e quattro i paesi considerati (Italia, Francia, Germania e Spagna) tra il 2008 e il 2017 è aumentato il peso delle due categorie estreme: quella degli occupati con un “Alto” livello di competenze, vale a dire dirigenti, professionisti e tecnici, e quella degli occupati con livello “Basso”, composta dalle professioni elementari o non qualificate unitamente agli addetti alle vendite e ai servizi.

È questo l’“effetto polarizzazione”, secondo cui a crescere sono le professioni

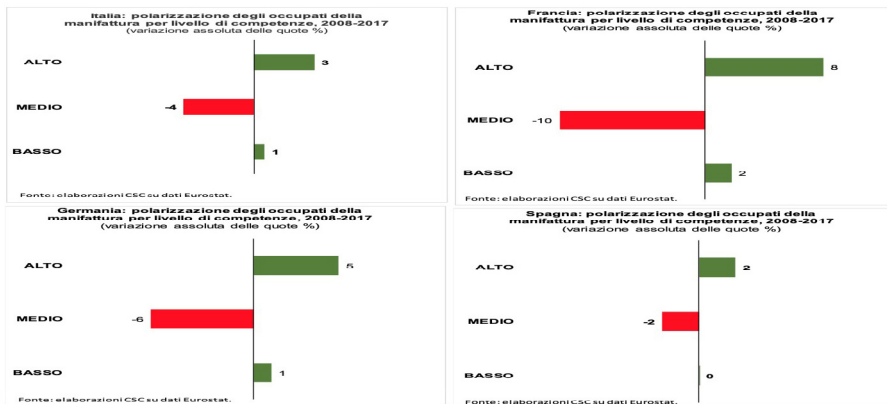
<sup>3</sup> ISCED è l'acronimo di International Standard Classification of Education e rappresenta la classificazione dei titoli di studio elaborata in seno all'UNESCO e adottata a livello internazionale per classificare i titoli di studio e garantire confronti omogenei. La nuova versione adottata nel 2011 è denominata ISCED 2011.

che si trovano ai due poli della gerarchia occupazionale, può essere ricondotto alla diffusione delle tecnologie digitali nell'economia e nella società, e più in generale ai cambiamenti nell'organizzazione della produzione, fondata su catene del valore (GVC) sempre più articolate spazialmente (Grafico 3.14).

La dilagante pervasività delle tecnologie digitali e la crescente complessità delle catene globali del valore tendono a intensificare l'utilizzo di lavoratori con mansioni non-routine, sia cognitive sia manuali, che sono tipiche rispettivamente delle professioni intellettuali e di quelle elementari. Al tempo stesso, per guadagnare competitività di costo nei mercati internazionali, laddove reso possibile dalla presenza di attività ripetitive, le imprese tendono a rimpiazzare con capitale fisico i lavoratori con occupazioni nella fascia "media".

L'esistenza di un processo di polarizzazione delle professioni consente di dare una lettura della relazione uomo-macchina anche in chiave di complementarità. Sono infatti proprio i compiti lavorativi in cui si sostanziano queste professioni posizionate ai "poli" nella scala gerarchica delle competenze che le preservano dal rischio di essere sostituite con capitale fisico. Per le professioni all'apice si tratta di compiti di natura prettamente astratta, quali creatività, capacità di generare idee originali, abilità relazionali di persuasione e confronto. Sono invece compiti di tipo manuale quelli che caratterizzano le occupazioni elementari, che richiedono sensibilità tattile e percettiva, precisione nella manipolazione di oggetti. L'uomo è ancora superiore ai robot nello svolgimento di entrambe le tipologie di compiti, intellettuali e manuali.

Grafico 7 – L'effetto polarizzazione nella manifattura dei principali paesi europei



Il fenomeno si osserva in tutti i paesi qui analizzati, sia pure con diversa intensità: la variazione delle quote è nettamente più dinamica in Francia e Germania, meno in Italia e Spagna. Ma c'è un fattore che li accomuna ed è l'asimmetria dell'effetto polarizzazione: la ricomposizione in atto della do-

manda di lavoro tende a privilegiare maggiormente i lavoratori con competenze elevate rispetto a quelli con competenze basse.

Per far fronte a questa nuova configurazione del mercato del lavoro le sfide chiave riguardano le politiche in materia di formazione e di istruzione. Nell'immediato, il life long learning deve essere mirato all'aggiornamento delle competenze ICT, pena l'espulsione dal mercato del lavoro specie per i lavoratori "intermedi" nella scala delle competenze. Nel medio periodo, invece, le politiche dell'istruzione dalla scuola secondaria all'università devono rimodulare l'offerta formativa attraverso l'introduzione di "innovazioni nella didattica"<sup>4</sup>. Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) va in questa direzione grazie all'ideazione e alla realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi attraverso i laboratori. Inoltre le università rendono pubblica l'Offerta Formativa su sito dedicato MIUR<sup>5</sup> indicando le professioni in uscita a ciascun corso di studio secondo la tassonomia ISCO. La nuova filiera dell'istruzione-formazione deve arrivare a immettere sul mercato del lavoro un'offerta di diplomati e di laureati con conoscenze e abilità allineate alla domanda delle imprese, riducendo la sovraqualificazione (mismatch verticale) che interessa oggi circa un laureato su cinque neo-assunto nell'industria<sup>6</sup>.

### 3. Il ruolo chiave della formazione per arginare l'effetto polarizzazione

Dal punto di vista delle imprese la formazione continua dei propri dipendenti è un'attività strategica per salvaguardare e incrementare la propria competitività. Dal punto di vista individuale, l'aggiornamento professionale e l'apprendimento di nuove competenze nel corso della vita adulta rappresentano una fonte importante di arricchimento personale e di opportunità di carriera

In base ai risultati dell'indagine PIAAC<sup>7</sup> i lavoratori non qualificati insieme agli operai mostrano i livelli di competenze più bassi sia in campo linguistico (233 a fronte di un punteggio medio di 255) sia in campo matematico (227 contro una media di 255)

Tuttavia, si segnala che i Dirigenti, pur all'apice della piramide, mostrano livelli di competenze linguistiche inferiori persino rispetto a quelli raggiunti

---

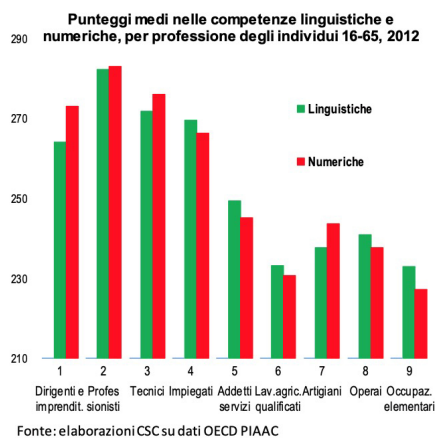
<sup>4</sup> Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) "è il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale" si veda [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf).

<sup>5</sup> Il sito [www.universitaly.it](http://www.universitaly.it) è anche collegato al sistema informativo sulle professioni ISTAT (ANPAL, Unioncamere).

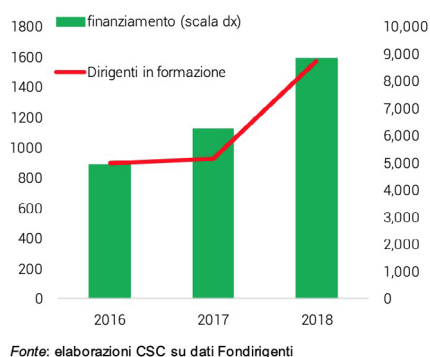
<sup>6</sup> Per approfondimenti metodologici si veda De Giovanni, L., Sica, F.G.M. (2016b). Capitale umano e attrattività dei territori Vol. II – Gli indicatori chiave del capitale umano e della ricerca, Rivista di Politica Economica, RPE-Territoria I-III 2016, SIPI, Roma.

<sup>7</sup> L'indagine è stata condotta dall'OECD nel 2013 sugli adulti occupati di età compresa tra i 16 e i 65 anni.

dagli impiegati. Anche con riferimento alle competenze matematiche emergono dei risultati apparentemente paradossali con i tecnici che raggiungono punteggi più elevati dei dirigenti (276 a fronte di 273).



**Figura B1:**  
In crescita gli investimenti per la formazione 4.0  
(valori in migliaia di euro, numero assoluto)



In considerazione del ritardo del Paese in termini di diffusione della cultura digitale tra le imprese, Fondirigenti, il più grande fondo interprofessionale italiano per la formazione continua dei manager<sup>8</sup>, già a partire dal 2016 ha avviato, primo tra i fondi inter-professionali italiani, iniziative di formazione finalizzate all'aggiornamento delle competenze manageriali in ottica Industria 4.0 (fig. B1).

Fondirigenti è il. L'adesione a Fondirigenti è gratuita<sup>9</sup> e consente alle imprese di usufruire di un mix di servizi finanziati tramite una quota percentuale<sup>10</sup> applicata al monte salari nazionale delle imprese aderenti, il cui ammontare viene versato periodicamente dall'Inps al Fondo<sup>11</sup>. In particolare nel triennio

<sup>8</sup> Fondo di Confindustria e Federmanager per il finanziamento della formazione continua destinata ai dirigenti d'impresa. Con 14 mila imprese e 80 mila dirigenti aderenti, è, con una quota di mercato pari al 75% e una prevalenza di PMI (90%), appartenenti in larga parte al settore manifatturiero. Le modalità di finanziamento della formazione erogata dalle imprese sono riconducibili sostanzialmente a due tipologie: conto formazione, che assorbe il 70% delle risorse ed è messo a disposizione diretta di ciascuna azienda aderente, che è lasciata libera di scegliere i temi e le modalità di attuazione della formazione; avvisi, che assorbono il 30% residuo, il quale viene messo a disposizione su temi prestabiliti dagli organi di Fondirigenti, previa procedura di selezione pubblica periodica dei progetti candidati, la cui valutazione è rimessa a commissioni esterne.

<sup>9</sup> Le imprese aderiscono volontariamente, senza costi e fino a revoca al Fondo, mediante la dichiarazione Uniemens fatta all'INPS.

<sup>10</sup> La percentuale è pari allo 0,30% del monte salari ma quella effettiva trasferita dall'Inps al Fondo è inferiore (circa 0.19%) a causa del prelievo forzoso dello Stato a partire dal 2016.

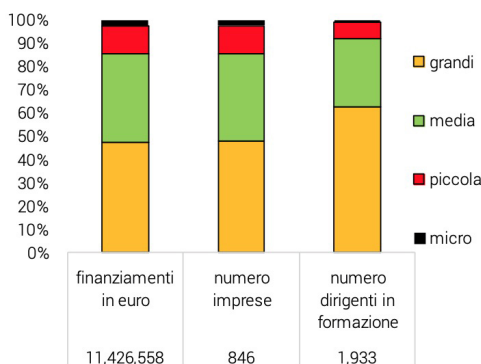
<sup>11</sup> La quota dello 0,30 si è resa disponibile a seguito dell'avvio del sistema dei fondi bilaterali per il finanziamento della formazione continua (ex art. 118, legge 388/2000), e dell'accordo siglato da

2016-2018 tramite la procedura degli avvisi sono stati messi a disposizione delle imprese aderenti un totale di 25 milioni di euro per la formazione 4.0. A fronte di questa offerta di fondi, sono pervenute 3500 richieste di finanziamento. Alla fine della procedura di selezione, sono stati approvati 1700 piani destinati alla formazione, che hanno coinvolto circa 4mila dirigenti<sup>12</sup>.

Con riferimento al solo anno 2018, su un totale di 845 progetti di formazione approvati, il tema industria 4.0 è risultato quello prevalente con un'incidenza di circa quattro progetti ogni cinque. Nell'ambito dei programmi di formazione su industria 4.0, i sottotemi più ricorrenti nelle iniziative formative presentate dalle aziende riguardano in ordine di importanza: il Project management per la gestione dell'innovazione (42% del totale); il Process Automation: innovare i processi organizzativi e/o produttivi (39%); la Cyber security e data protection: garantire la sicurezza e privacy dei dati e delle informazioni aziendali (19%).

Andando a disaggregare il dato del 2018 per classe dimensionale dell'impresa che ha richiesto la formazione sui temi digitali, si osserva come esista una chiara relazione positiva tra formazione digitale dei dirigenti e taglia dell'organizzazione aziendale (fig. B2).

**Figura B2:**  
**Formazione 4.0 e dimensione d'impresa**  
(Avvisi, 2018, valori assoluti in euro; unità assolute)



Fonte: elaborazioni CSC su dati Fondirigenti

Quasi la metà dei finanziamenti e del numero di imprese, e i due terzi circa dei dirigenti in formazione è riconducibile a grandi realtà industriali. A seguire

Federmanager e Confindustria il 23 maggio 2002 <https://www.fondirigenti.it/chi-siamo/>

<sup>12</sup> In media, nel triennio le richieste di finanziamento pervenute sono state pari ad oltre il doppio di quanto stanziato. Fondirigenti, non adottando la logica "a sportello", ha valutato tutti i piani formativi pervenuti per ciascun avviso<sup>12</sup>. È stata proprio la procedura di selezione dei progetti a determinare un miglioramento della qualità media dei piani e ad indurre un aumento del numero di soggetti erogatori, favorendo così la libera concorrenza nel mercato formativo.

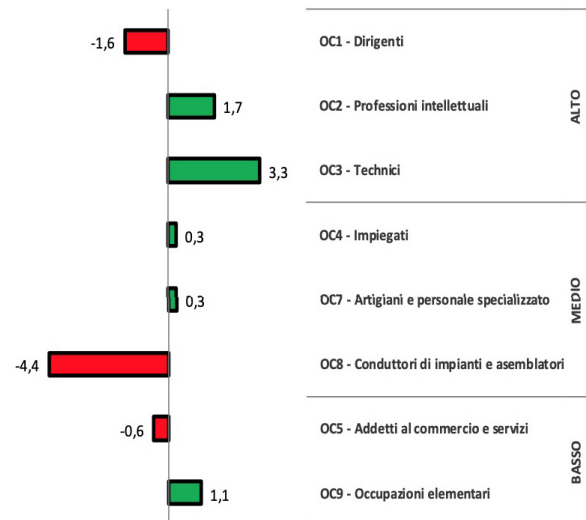
in ordine di importanza le medie imprese, che hanno ricevuto il 38% dell'ammontare di risorse bandite con gli avvisi, corrispondono al 36% del numero totale, e che impiegano quasi il 30% dei dirigenti partecipanti alla formazione.

La misurazione dei risultati ex-post derivanti dalla attività formative avviate dalle imprese grazie alle iniziative di Fondirigenti ha permesso di evidenziare una serie di ritorni economici per gli aderenti. Dal recente Bilancio Sociale d'Impatto del fondo, emerge infatti che a fronte di 1 euro investito dal fondo inter-professionale, si sia generato un ritorno pari a 16 euro, risultante dalla somma di benefici diretti e indiretti. I primi corrispondono ai risparmi di spesa in formazione degli aderenti e ai servizi resi da Fondirigenti sui territori. I secondi equivalgono ai maggiori investimenti privati in formazione grazie al sostegno di Fondirigenti e all'aumento della produttività degli aderenti.

La formazione mirata alle figure manageriali è quindi cruciale per assecondare la trasformazione digitale in atto che come si è visto sta determinando una progressiva polarizzazione dell'occupazione. In Italia le professioni apicali hanno visto aumentare il loro peso sull'occupazione totale tra il 2008 e il 2017. Ma all'interno di questa categoria, i dirigenti sono gli unici ad aver registrato una contrazione della relativa quota, in controtendenza con il totale degli occupati con alto contenuto di competenze (fig. B3).

**Figura B3.**

**La polarizzazione delle professioni tra il 2008 e il 2017**  
(variazione assoluta delle quote %, Italia, manifattura)



Fonte: elaborazioni CSC su dati Eurostat.

## Conclusioni

Cosa significa polarizzazione? Vuol dire che guadagnano peso relativo le occupazioni apicali e quelle elementari, per l'appunto ai poli della gerarchia, mentre al contempo si assottiglia la quota delle professioni intermedie.

Il livello dell'occupazione nella manifattura italiana si è ridotto dal 2008 al 2017 in sintonia con quanto accaduto in tutti i paesi europei. Il risultato negativo è in realtà sintesi di andamenti contrapposti nei due sotto-periodi: decrescente tra il 2008-2013 con un calo complessivo di oltre 500 mila occupati e crescente dal 2013-2017; La composizione dell'occupazione nella manifatturiera ha subito delle modifiche: fatto cento il totale dell'occupazione, tra il 2008 e il 2017 si osserva un aumento del peso relativo sia delle professioni con un alto livello di competenze sia di quelle elementari e una contestuale riduzione della quota delle professioni intermedie; Il confronto tra la struttura dell'occupazione del 2008 e del 2017 conferma dunque anche per la manifattura italiana il fenomeno della polarizzazione.

PARTE QUINTA

LE ICT NELLE DIDATTICHE DISCIPLINARI:  
PER UNA DIDATTICA INTEGRATA





# Riprogettare le attività didattiche disciplinari in una prospettiva integrata

*Giovanni Moretti*

## 1. Utilizzo delle ICT e rimodulazione delle attività didattiche in situazioni di emergenza

La situazione emergenziale dovuta al Covid-19 ha generato una accelerazione digitale senza precedenti su scala globale e locale che ha spinto ad adottare nuove modalità di comunicazione, di formazione, di organizzazione dello studio e del lavoro anche da remoto. In questo contesto generale caratterizzato da incertezza e problematicità, in Italia, l'insegnamento a distanza ha rappresentato inizialmente per le istituzioni educative una scelta ritenuta funzionale per mantenere il contatto con gli studenti (Ferri, 2021). La rimodulazione e talvolta la riprogettazione delle attività educative, supportate dall'utilizzo intensivo e integrato delle *Information and Communications Technology* (ICT), ha consentito di svolgere progressivamente le attività didattiche a distanza (DaD) o quando possibile in forma integrata sia in presenza sia a distanza.

Le Università che avevano avviato in modo diffuso, anche se poco omogeneo al loro interno, corsi di studio o singoli insegnamenti in modalità a distanza o blended, sono state colte anch'esse di sorpresa dalla emergenza sanitaria e hanno dovuto rivedere l'organizzazione complessiva delle attività didattiche (Bruschi, 2020). Gli Atenei, inoltre, hanno avviato una riflessione sulla qualità e sostenibilità della didattica digitale e sulla organizzazione flessibile delle attività, per garantire agli studenti un ampio accesso all'istruzione superiore e per aiutare i docenti ad adottare procedure di progettazione didattica adeguatamente supportate dall'impiego delle ICT. La prospettiva verso cui ci si è maggiormente orientati è stata quella di predisporre ambienti di apprendimento integrati, generativi di esperienze in grado di motivare gli studenti e di metterli nelle condizioni di avvalersi delle discipline in modo aperto, attivo e autoregolato, senza contrapporre l'istruzione in presenza con quella a distanza (Bruschi & Perissinotto, 2020).

La ricerca educativa sull'utilizzo delle tecnologie di rete e digitali ha da tempo evidenziato la capacità delle ICT nel favorire un approccio integrato allo studio e un rapporto di tipo interdisciplinare con la conoscenza (Domenici, 2017; Rossi, 2019). In particolare la progettazione educativa supportata dalle tecnologie digitali è considerata una delle strategie più efficaci per consentire allo "studente-ricercatore" di esplorare in modo attivo i differenti saperi, di stabilire collegamenti significativi tra fonti e documenti e di confrontare tra

loro i punti di vista degli esperti disciplinari. Tale approccio alla progettazione, rispetto ad altre soluzioni, consente di avvalersi di una pluralità di linguaggi appartenenti alle culture locali e globali di aree geografiche diverse e di confrontarsi sia con prodotti culturali del passato, sia con esiti di simulazioni di possibili scenari futuri. La progettazione consapevole se supportata dalle ICT è dunque una risorsa che può modificare nel profondo le modalità di apprendimento e di accesso alla conoscenza degli studenti, favorendo il confronto tra le discipline e stabilendo una nuova alleanza tra le scienze dell'uomo e le scienze della natura (Domenici, 2020).

La didattica emergenziale di cui ad oggi abbiamo evidenze (Lucisano, 2020; Roncaglia, 2020) per vari motivi non è l'esito di una progettazione consapevole e integrata, e anche per questo gran parte delle indagini sulle varie modalità di insegnamento a distanza adottate nel corso della pandemia convergono nel rilevare i pochi aspetti positivi e le numerose difficoltà incontrate dai docenti. Tra gli elementi problematici ricorrenti alcuni sembrano strettamente connessi alle caratteristiche formali e specifiche delle discipline insegnate.

## 2. Didattiche disciplinari e criticità nella rimodulazione e riprogettazione

Esperti e docenti segnalano le difficoltà riscontrate nella fase di ri-organizzazione a distanza delle attività, tramite l'utilizzo delle ICT, in particolare nella didattica delle discipline artistico-espressive e motorie-sportive (ad esempio: musica, arte e scienze motorie), ma rilevano evidenze simili in altri campi del sapere. Le criticità, infatti, sono state registrate anche nella didattica delle discipline ritenute tradizionalmente "forti", come le scienze, la fisica o la medicina. Tali criticità si palesano soprattutto nelle situazioni in cui i docenti coinvolti non hanno appropriata padronanza delle competenze tecniche, didattiche e organizzative indispensabili per applicare in modo efficace le ICT alla didattica della propria disciplina. Emerge inoltre l'impossibilità di sostituire adeguatamente, mediante la predisposizione di ambienti e dispositivi digitali, le esperienze conoscitive che implicano un rapporto diretto e fisico con le opere d'arte compiute e autentiche o con gli strumenti del "fare arte". Lo stesso limite è segnalato da coloro che operano in ambito musicale, disciplina in cui gli ambienti e i suoni digitali non sempre possono vicariare l'esperienza che può derivare dal contatto diretto con gli strumenti musicali, dall'uso dei dispositivi di produzione vocale o sonora e più in generale dalla pratica musicale riferita al proprio corpo e al vissuto personale sonoro.

L'esperienza del coro dal vivo, ad esempio, non può essere comparata con la ricostruzione digitale di un coro virtuale in cui le persone cantano a distanza senza condividere uno spazio sonoro comune. Non a caso il coro è tradizionalmente istituito nelle scuole e nelle università non solo perché costituisce una fonte di sviluppo delle competenze vocali e musicali, ma per il suo essere spazio di socialità positiva allargata e strumento di costruzione della identità

condivisa e del senso di appartenenza. Quella del coro, analogamente ad altre pratiche espressive e artistiche, implica in primo luogo la capacità di focalizzare l'attenzione, di sintonizzarsi sia con il direttore del coro sia con gli altri partecipanti. Esperienze di questo genere, ad oggi, non sono sostituibili e non possono essere riprodotte a distanza. Allo stesso modo non è praticabile a distanza il rapporto uno a uno, tra esperto e novizio, condizione indispensabile per consentire al maestro-docente da una parte di correggere passo passo la postura tecnica del novizio e il rapporto che esso instaura con lo strumento musicale o artistico e dall'altra di proporsi come modello positivo alla osservazione diretta dell'allievo. La possibilità di stabilire un rapporto diretto e in presenza è un requisito fondamentale per facilitare l'apprendimento significativo e quello "per imitazione" del modello esperto, così come accade nella tradizionale bottega artigiana.

Un aspetto importante della esperienza maturata con le ICT nel periodo di pandemia, soprattutto nelle esperienze supportate da una rimodulazione e riprogettazione coerente e ben finalizzata delle attività di studio, riguarda il fatto che alcune sezioni o moduli specifici delle attività didattiche disciplinari, soprattutto quelle teoriche, possono essere svolte in sincrono od erogate in modalità asincrona in modo efficace anche a distanza. In questo senso possiamo affermare che una delle sfide principali da affrontare nel futuro è quella di essere pronti a rimodulare e riprogettare le attività didattiche anche in situazioni impreviste. Lo stretto rapporto che intercorre tra progettazione, didattica e valutazione, richiede l'adozione di "modelli valutativi" sempre più adatti a rilevare dati e informazioni sulla qualità delle attività svolte, in modo da supportare l'azione di revisione della progettazione stessa e dello svolgimento delle attività. L'obiettivo in questa direzione è quello di prestare attenzione ai contenuti della disciplina insegnata, ma soprattutto di promuovere le competenze di base, trasversali e strategiche che si intendono sviluppare e di adottare un approccio integrato e interdisciplinare appropriato alle caratteristiche degli allievi (Semeraro, 2009; Domenici, 2016; Vannini, 2019). Occorre anche riflettere su quali siano le competenze maggiormente caratterizzanti, per tutelare il diritto soggettivo all'apprendimento permanente e allo sviluppo del proprio capitale di competenze, evitando "il rischio di segregazione dei lavoratori che non hanno opportunità di accesso al rinnovamento delle proprie competenze" (Ciucciovino, 2018, p.15). Riprendendo una osservazione esplicitata da Stefano Battini nella terza sessione del Convegno, possiamo affermare che occorre anche evitare che i corsi di studio universitari sviluppino competenze che potrebbero diventare precocemente obsolete.

Le sfide della contemporaneità suggeriscono dunque di operare cercando di promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali, ritenute necessarie per affrontare i problemi complessi e multidimensionali e le situazioni di incertezza che ci attendono. Noha Sobe, al riguardo, nella prima sessione del Convegno, ha rammentato che facciamo tutti parte di una "società del rischio" o "del pericolo", che ci impone di affrontare la complessità attraverso forme e modelli

intelligenti di semplificazione, cercando di migliorare la nostra capacità di anticipare il futuro, di abituarci all'incertezza e di affrontare eventuali interruzioni improvvise abbandonando l'idea di poter controllare la realtà in ogni situazione. La DaD nella forma che abbiamo conosciuto nel corso della pandemia ha manifestato il suo limite maggiore nella incapacità di ampliare gli spazi in cui poter esercitare la riflessione critica, di potenziare i processi di metariflessione, di sviluppare la capacità di ragionare in modo autonomo, di favorire l'autovalutazione e l'autoregolazione e di coltivare la creatività e l'immaginazione per affrontare con fiducia il futuro (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014).

L'approccio pluridisciplinare alla conoscenza, tratto caratterizzante il *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), ha contrassegnato la sessione cinque del Convegno, in cui gli esperti intervenuti hanno manifestato il proprio punto di vista sull'applicazione delle ICT nelle didattiche disciplinari a partire dalla personale esperienza di insegnamento e di ricerca.

### 3. Casi emblematici di rimodulazione o di riprogettazione delle didattiche disciplinari

La quinta sessione del Convegno ha affrontato il tema dell'uso delle ICT nelle didattiche disciplinari nella prospettiva di un approccio didattico integrato. Sono intervenuti Marisa Michelini, ordinario di didattica della fisica (Università degli Studi di Udine), Gino Roncaglia, filosofo, docente di *Digital Humanities* e di Editoria digitale (Università degli Studi Roma Tre), Alessandro Sciarra, medico specialista in urologia (Sapienza Università di Roma – Policlinico Umberto I), Vito Zagarrio, regista, storico del cinema e critico cinematografico (Università degli Studi Roma Tre).

Marisa Michelini ha rammentato che l'insegnamento della fisica e la ricerca in Didattica della fisica considerano le ICT come parte integrante dei metodi di ricerca scientifica in fisica, che offrono nuove possibilità di apprendimento e di misura dei fenomeni che possono risultare particolarmente utili per l'acquisizione di concetti astratti (ad esempio: impiego di sensori e di simulazioni). Le discipline non vanno considerate come saperi statici e definitivi, ma in continua evoluzione, che non prevedono la separazione tra processi e prodotti finali. L'approccio integrato basato sulle ICT, infatti, permette al docente di impostare una didattica in grado di educare l'intelligenza, consentendo cioè allo studente di ripercorrere le fasi dell'indagine condotta e di avvalersi delle discipline con una prospettiva formativa, globale e non parcellizzata. Un aspetto su cui ha insistito Michelini è l'interesse della didattica della fisica, integrata con le ICT, per i ragionamenti degli studenti in merito alla formazione dei concetti e all'acquisizione di strategie di cambiamento concettuale (*conceptual change*). In questa direzione le ICT sembrano potenziare la possibilità di rappresentare in modo differenziato uno stesso fenomeno osservato e facilitare in questo modo il compito di monitorare i processi di apprendimento

degli studenti con la richiesta di predisporre, anche in tempo reale, prodotti differenti inerenti i fenomeni oggetto di studio (ad esempio: schemi, mappe, verbalizzazioni, disegni, grafici o videoanalisi). Le ICT consentono dunque nuove opportunità di apprendimento e permettono di realizzare esperimenti anche avanzati che facilitano la trattazione di alcuni nodi concettuali delle discipline e aiutano a svolgere attività laboratoriali o simulazioni anche da remoto (Sokołowska & Michelini, 2018).

I processi di integrazione promossi dalle ICT, ovvero dagli strumenti di rete e supportati dall'ecosistema digitale, in relazione alle didattiche disciplinari, è stato sviluppato da Gino Roncaglia, prendendo in esame il fenomeno assai diffuso del trasferimento online della lezione frontale o trasmissiva, in modalità *streaming*. Tale soluzione si è dimostrata inefficace oltre che essere omologante e indifferenziata in quanto annulla le specificità delle didattiche disciplinari. La didattica efficace non può essere emergenziale, ma è l'esito di progettazione rigorosa sottoposta a vincoli. In questo senso Roncaglia ha proposto la distinzione tra lavoro sincrono che prevede interazione diretta e formulazione di domande che prevedono una risposta immediata (ad esempio: la videoconferenza, la lezione online), e il lavoro asincrono, che evidenzia maggiore cura nella costruzione dei contenuti di apprendimento e lascia ai docenti maggiori margini di riflessione su come personalizzare i contenuti. Una ulteriore distinzione suggerita da Roncaglia è quella tra lavoro collaborativo e lavoro laboratoriale, da considerare come due tipologie di attività differenti, ma entrambe spesso ignorate dalla "didattica emergenziale".

Alessandro Sciarra, con riferimento alla formazione in ambito medico, ha confermato la insostituibilità di una parte ampia della formazione dei medici che richiede presenza sul campo (indicativamente il settanta per cento), che implica un contatto diretto con il paziente, conoscenza della sala operatoria, introduzione e progressiva partecipazione a *trial* clinici internazionali. Poi c'è una parte (circa il trenta per cento) che prevede lo svolgimento di attività didattiche trasversali, analisi di casi clinici e lezioni interdisciplinari e che può avvalersi delle ICT in modo efficace. Sciarra presenta una esperienza di formazione in cui si utilizzano in modo intensivo simulatori (dispositivi complessi, appositamente progettati e realizzati da aziende specializzate). La progettazione di tali percorsi di formazione richiede sviluppo di partenariati, investimento di risorse economiche e impegno nella "sceneggiatura" e progettazione delle attività. Tale dedizione progettuale, a partire da una situazione pratica, permette di sviluppare anche lezioni teoriche, di simulare la gestione di processi decisionali e di prevedere la presentazione e discussione di casi clinici.

Vito Zagarrìo ha focalizzato la sua riflessione sull'importanza di continuare ad operare, anche nei casi di utilizzo delle ICT, con l'obiettivo di valorizzare le attività in piccolo gruppo e il confronto tra pari, "per interpellazione", mediante la condivisione dello schermo e dei film citati e probabilmente già visti da alcuni studenti nell'ecosistema digitale. Le relazioni tra studenti e tra studenti e docente sono considerate aspetti strategici da promuovere specie nelle

attività laboratoriali. L'attività didattica supportata dalle ICT in questa prospettiva non ripropone la tradizionale lezione frontale e unidirezionale, ma assume la forma di un "concerto", nel senso di azione concertata in primo luogo attraverso il dialogo che si stabilisce tra docente e studenti.

Gli interventi della sessione hanno richiamato più volte la rilevanza e l'evoluzione della figura dell'e-tutor nel contesto della DaD e dello sviluppo dei media digitali ((Ferrari et al., 2021). In merito alla esigenza di una maggiore individualizzazione della funzione di tutorship, alcuni esiti di ricerca sono convergenti con le riflessioni emerse nella quinta sessione, laddove evidenziano che le scelte sono "più efficaci se ritagliate, ove possibile, in accordo con i principali interessi cognitivi dell'utenza: per esempio per studenti di discipline artistiche o di materie umanistiche o, ancora, di settori biomedici o fisico-matematici, giuridici o economici" (Biasi, Ciraci & Marella, 2020, pp. 214-215).

#### 4. Considerazioni conclusive

Il confronto sulle presentazioni degli esperti ha fatto emergere nella quinta sessione dedicata alla applicazione delle ICT nelle didattiche disciplinari alcuni elementi strategici che possono risultare particolarmente utili nel processo di rimodulazione e di riprogettazione delle attività didattiche svolte sia a distanza sia in presenza nel contesto universitario.

Un primo aspetto trasversale, emerso anche in altre sessioni del Convegno, individua la rilevanza strategica del piccolo gruppo (argomento approfondito in particolare negli interventi di Michelini, Sciarra, Roncaglia, Zagarrìo e Pellerey). La dimensione del piccolo gruppo dovrebbe essere incoraggiata anche per compensare la relazione educativa, elemento che più di altri è risultato carente nella DaD. Un secondo aspetto emerso è relativo alla necessità di riqualificare la docenza e la didattica universitaria, sia generale sia nelle sue varie articolazioni disciplinari. Il raggiungimento di questo obiettivo comporta la predisposizione di iniziative mirate di formazione dei docenti, sia nella fase iniziale, sia durante quella svolta in servizio. La promozione di una politica del digitale nelle università è una esigenza sentita in Europa e implica un impegno diffuso nello sviluppo delle competenze digitali, didattiche e professionali dei docenti (*European Union*, 2020). La valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti e la riflessione metodologica sulla pratica disciplinare sono oggetto principale di attenzione del "*Faculty development*" (Coggi & Ricchiardi, 2020). Un terzo aspetto riguarda le ICT a cui va riconosciuto un ruolo decisivo, generativo e moltiplicatore di esperienze, ma che in alcun modo possono essere considerate sostitutive di altre esperienze di apprendimento. L'utilizzo delle ICT nelle didattiche disciplinari lo si deve assumere come complementare e integrativo rispetto alle scelte progettuali, organizzative, didattiche e valutative che competono ai docenti.

Una quarta dimensione concerne l'idea che la didattica sia sempre l'esito di

una impresa condivisa e collettiva, un vero e proprio “concerto” (espressione utilizzata da Felisatti e da molti ripresa nel corso del Convegno), che richiede la collaborazione attiva e responsabile di tutti i membri. La progettazione dell’apprendimento e dell’insegnamento è sempre l’esito di una azione sistemica, che implica partecipazione specie se la si svolge nell’ambito di contesti educativi formali come le scuole e l’università. L’ultima dimensione individuata riguarda il sistema universitario, ovvero la sua *governance*, e in particolare il modo in cui nelle università è incentivata o meno la collaborazione tra studiosi di discipline differenti. Tale obiettivo dovrebbe essere perseguito in modo esplicito e sistematico dagli Atenei, adottando linee dedicate di intervento che potrebbero consistere nel palesare una considerazione positiva riguardo alle iniziative progettuali, laboratoriali, didattiche e di ricerca che presentano percorsi di riflessione interdisciplinari e trasversali anche in risposta alle esigenze del territorio e nella prospettiva della Terza Missione (Moretti, Morini & Giuliani, 2021).

Nel complesso dalla sessione cinque sono emerse riflessioni che confermano l’idea che le ICT applicate alla didattica possono generare degli equivoci o rispondere a falsi miti e credenze secondo cui di per sé l’uso delle tecnologie possa fare emergere la didattica (Calvani & Trincherò, 2019). Gli interventi della sessione pur sottolineando la rilevanza delle tecnologie, hanno riportato al centro della discussione questioni che rimandano ai modelli didattici, al fatto che occorre ripensare sia la Didattica generale sia le Didattiche disciplinari. In questo senso l’esperienza della DaD nel periodo di pandemia consente alle scuole e alle università di individuare alcuni elementi validi anche in situazioni non emergenziali. In particolare si rileva come sia possibile svolgere attività laboratoriali, tirocini o anche “la mobilità” da remoto, attività che sembrano insostituibili, ma che se ben progettate possono costituire una risorsa per sviluppare e integrare sia le attività in presenza sia quelle a distanza.



## Bibliografia

- BIASI, V., CIRACI, A.M., & MARELLA, D. (2020). Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 211-231.
- BRUSCHI, B. (2020). Università dopo l'emergenza: quali opportunità? Il caso dell'Università di Torino. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, 583-590.
- CALVANI, A. & TRINCHERO, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per rinsegnare bene*. Roma: Carocci.
- CIUCCIOVINO, S. (2018). Le nuove questioni di regolazione del lavoro nell'industria 4.0 e nella gig economy: un problem framework per la riflessione. *DRI*, 4, 1055.
- COGGI, C., & RICCHIARDI, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 149-168.
- DOMENICI, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 11-24.
- DOMENICI, G., GIOVANNINI, L., LOIODICE, I., LUCISANO, P., & PORTERA, A. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative: volume secondo: strategie orientative e transizione università-lavoro*. Roma: Armando.
- DOMENICI, G. (Ed.). *La formazione on-line a Roma Tre: l'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*.
- DOMENICI, G., BIASI, V., & CIRACI, A.M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 189-218.
- EUROPEAN UNION (2020). *Digital Education Action Plan*. In: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf)
- FERRI, P. (2021). La "scuola digitale" è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di "aumentare digitalmente" la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 42-53.
- FERRARI, S., MAURO, I., MESSINA, S., RAVIOLO, P., & RIVOLTELLA, P.C. (2021). E-tutoring nella didattica telematica. Pratiche di modellamento. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 113-125.
- LUCISANO, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36) 3-25.

- MORETTI, G., MORINI, A.L., & GIULIANI, A. (2021). La funzione strategica dell'Università per il miglioramento della qualità dei contesti educativi sul territorio. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*-Open Access.
- PERISSINOTTO, A., & BRUSCHI, B. (2020). *Didattica a distanza: Com'è, come potrebbe essere*. Roma Bari: Laterza.
- RONCAGLIA, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Roma-Bari: Laterza.
- ROSSI, P.G. (2019). «L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria», in P. Federighi, M. Ranieri & G. Bandini (Eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, (40-52), Milano: Franco Angeli.
- SEMERARO, R. (2009). *La progettazione didattica: teorie, metodi, contesti*. Upsel Domeneghini.
- SOKOŁOWSKA, D., & MICHELINI, M. (Eds.). (2018). *The role of laboratory work in improving physics teaching and learning*. Springer Cham.
- VANNINI, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Edizioni Trento Centro Studi Erickson.



# ICT (Information and Communication Technology) e didattica: esperienza in una scuola di specializzazione in ambito medico

*Alessandro Sciarra*

## 1. Premessa

Le ICT (Information and Communication Technology) includono diversi aspetti rilevanti ottenuti da diverse discipline quali le scienze cognitive, pedagogia, tecnologia ed altre forme specifiche di sapere disciplinare.

In particolare le Tecnologie Didattiche (TD) si occupano di sistemi didattici e di meccanismi di apprendimento e di insegnamento che utilizzano le ICT a facilitazione degli stessi.

È importante distinguere fra TD e tecnologie per la didattica: non solo l'applicazione di strumenti informatici in alcune parti dell'attività didattica, ma la tecnologia che diventa essa stessa la forma principale della didattica.

## 2. Obiettivi dell'ICT

Gli obiettivi dell'ICT ed il miglioramento che essa può offrire in ambito didattico rispetto ad una forma convenzionale frontale, possono essere riassunti nei seguenti:

- Apprendimento attivo
- Sviluppo di processi mentali e schemi di ragionamento
- Apprendimento collaborativo di gruppo
- Confronto diretto nel gruppo
- Capacità di sviluppare algoritmi decisionali
- Applicazione diretta dell'apprendimento alla pratica clinica
- Insegnante come “facilitatore” nell'utilizzare le tecnologie e sviluppare i processi

In questo senso le ICT consentono un corretto sviluppo in un ambiente di apprendimento costruttivo ed attivo attraverso le Tecnologie Didattiche e la rielaborazione interdisciplinare dei propri progetti didattici.

### 3. Applicazione in una scuola di specializzazione in ambito medico: esperienza personale

La nostra scuola di specializzazione rappresenta un percorso di formazione per medici laureati in perfezionamento in una disciplina medico-chirurgica quale l'urologia, dove la tecnologia è parte attiva e fondamentale delle nostre attività. Più del 90% della nostra chirurgia si basa su tecnologie avanzate ed innovative che comprendono l'endourologia, la laparoscopia e la chirurgia robotica. Inoltre la specializzazione urologica clinicamente si concentra in gran parte su problematiche oncologiche molto frequenti nella popolazione, oltre a diversi aspetti funzionali.

Altro punto importante da considerare è la necessità di una multidisciplinarietà nella gestione del paziente uro-oncologico con collaborazioni attive con altre discipline mediche quale l'oncologia, la radiologia, la radioterapia, l'anatomia patologica (gruppi multidisciplinari MDT o UNIT).

Gli obiettivi didattici formativi della nostra scuola di specializzazione si possono distinguere inizialmente in:

1. Specifici della scuola (attraverso i docenti ed i tutor)
2. Integrati ed affini (attraverso il tronco comune, rete formativa, contatti extrarete)

Per raggiungere gli obiettivi preposti dalla Scuola di specializzazione, sono previste (Figura 1):

1. attività professionalizzanti (pratiche in ambulatori, reparti e sale operatorie)
2. attività didattica (lezioni, seminari integrati, casi clinici, meeting multidisciplinari)
3. attività caratterizzanti (ultra-specializzazione in un settore della disciplina)

Fig. 1 – Classificazione dell'attività formativa in una scuola di specializzazione in ambito medico-chirurgico

*Didattica nella Scuola di Specializzazione in Urologia ; Università' Sapienza in Roma*



Tutte queste attività trovano regolarmente un importante supporto nella Tecnologia Didattica (TD). Relativamente all'attività professionalizzante, non sempre le possibilità cliniche assistenziali consentono un diretto rapporto dello specializzando con il paziente e comunque questo rapporto può essere preparato attraverso TD.

Ugualmente l'attività didattica e caratterizzante deve essere applicata subito alla pratica clinica, capacità di sviluppare percorsi di ragionamento ed algoritmi diagnostico-terapeutici, al concetto del "*problem solving*". In tutto questo la TD rappresenta un indispensabile supporto.

### *3.1 Metodologie utilizzabile nella TD in un corso di specializzazione in ambito medico*

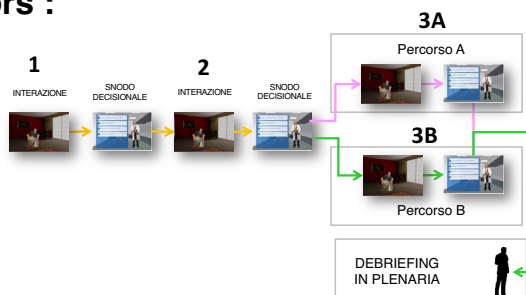
Diverse forme di TD possono essere utilizzate con ottimi risultati nell'ambito della formazione di una scuola di specializzazione in ambito medico-chirurgico. L'utilizzo di queste forme di TD viene consigliato in piccoli gruppi di discenti, ambito che permette di ottenere i risultati migliori.

1. Relativamente alle attività professionalizzanti: utilizzo di simulatori chirurgici. Sono disponibili soprattutto in una disciplina molto legata alle tecnologie innovative quale l'urologia, validi simulatori in ambito endourologico, laparoscopico e robotico che permettono allo specializzando di iniziare la propria formazione professionalizzante o di affiancare quella sviluppata in ambito assistenziale diretto
2. Relativamente alle attività didattiche: utilizzo di simulatori in realtà virtuale per sviluppare la conoscenza pratica in ambito clinico. È stato sviluppato un sistema di apprendimento a piccoli gruppi (3 gruppi di massimo 7 persone ciascuno) (Figura 2) dove alternativamente un gruppo accede ad una camera con simulatore in realtà virtuale entrando così in contatto diretto con un paziente virtuale. L'obiettivo dell'insegnamento che può essere rappresentato da una fase specifica di una patologia, viene sviscerato completamente dalla diagnosi iniziale, a tutto l'iter diagnostico e terapeutico, attraverso il colloquio con il paziente e la verifica a step successivi in base alle indicazioni date. Questo sistema, sicuramente impegnativo come risorse, consente di ottenere dei vantaggi altamente superiori rispetto alla didattica tradizionale, rappresentati da:
  - a. Applicazione diretta della conoscenza di una patologia al paziente
  - b. Sviluppo della capacità di interagire con il paziente con un linguaggio comprensibile ed utile
  - c. Analisi dei risvolti psicologici che l'attività clinica può avere sul paziente
  - d. Sviluppo di percorsi di ragionamento ed algoritmi diagnostici e terapeutici
  - e. Comprensione delle conseguenze cliniche delle proprie indicazioni
  - f. Interazione con il piccolo gruppo di colleghi in multidisciplinare

- g. Utilizzo di materiale clinico diagnostico ( imaging in materiale informatico)
- h. Confronto con i dati in letteratura e linee guida

Fig. 2 – Tecnologia didattica con caso clinico in realtà virtuale: metodologia dello sliding door

### Simulatore in realtà virtuale: sliding doors :



3. Relativamente alle attività didattiche: utilizzo di didattica a piccoli gruppi su casi clinici interattivi (Figura 3). Anche in questo caso la presenza di 2 gruppi con un massimo di 7 persone permette una corretta interattività. Per sviluppare la conoscenza in ambito di una patologia clinica specifica, ogni gruppo separatamente viene invitato a completare un caso clinico consegnato in uno scheletro di base attraverso supporto informatico. Sarà loro compito aggiungere i dati clinici necessari in maniera evolutiva diagnostica e terapeutica per completare il caso clinico. Durante questo percorso il gruppo svilupperà inoltre degli snodi successivi rappresentati da quesiti clinici a risposte multiple con opzioni di risposta plausibili ma con diverso grado di correttezza. Questo processo verrà eseguito nel piccolo gruppo attraverso una interazione molto attiva e con il supporto di tecnologie informatiche. A fine processo ogni caso clinico verrà presentato al secondo gruppo invitando a rispondere nei diversi snodi alle domande a risposta multipla. Questo processo permette un ulteriore confronto ed elaborazione pratica dei risultati ottenuti.

Questi esempi di TD nella didattica e nelle attività sia professionalizzanti che caratterizzanti di una scuola di specializzazione in urologia, rappresentano sicuramente un supporto di elevato valore con risultati estremamente positivi per uno specialista medico. Tuttavia richiedono un impegno di preparazione (una vera e propria sceneggiatura da comporre) prolungato ma comunque riutilizzabile e delle risorse economiche rilevanti.

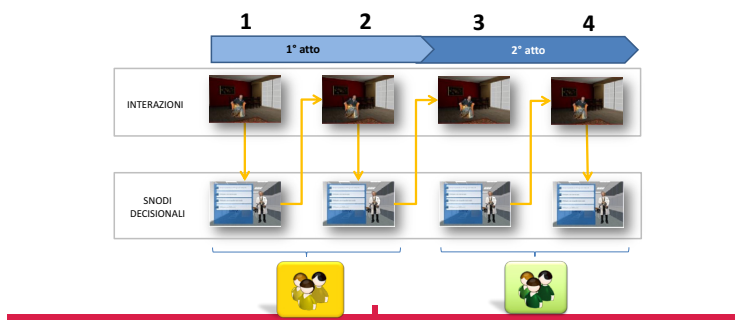
### Conclusioni

Le ICT e la Tecnologia Didattica, soprattutto in un ambito di insegnamento clinico quale la medicina ed ancor più in sede specialistica di perfezio-

namento quale una scuola di specializzazione medica, rappresentano delle ottime tecnologie educative e dovrebbero rimanere costantemente come metodologia didattica disponibile. La TD richiede l'utilizzo a piccoli gruppi così da consentire la piena acquisizione dei vantaggi della metodica ed un confronto più attivo fra i discenti.

Fig. 3 – Tecnologia didattica con caso clinico: metodologia del caso clinico lungo a successivi gruppi

### Sviluppo del caso clinico lungo



I vantaggi che queste TD permettono di realizzare in maniera più valida rispetto alla convenzionale didattica frontale sono principalmente rappresentati da:

- L'apprendimento è naturalmente traslato nella soluzione di problemi basati sul mondo reale
- La conoscenza acquisita viene dimostrata allo studente e non semplicemente detta
- La conoscenza viene direttamente utilizzata dallo studente
- La conoscenza di un argomento viene direttamente trasformata in “risoluzione di problemi pratici”
- L'interazione, il confronto interdisciplinare diventa centrale

La recente situazione pandemica relativa al Covid ha limitato o escluso in alcuni momenti la possibilità di forme di contatto diretto con gli studenti e ha sicuramente amplificato la necessità ed i vantaggi ottenibili da queste ed altre forme di TD nella didattica a distanza. È nostro compito poter conservare i vantaggi acquisiti ed appresi durante questo periodo ed integrare correttamente alla ripresa di una necessaria didattica in presenza, tecnologie didattiche valide ed essenziali nell'apprendimento a piccoli gruppi.





## L'educazione visuale e ai media al tempo del virus

Vito Zagarrio

“L'amore ai tempi del colera”, scriveva Gabriel Garcia Marquez. “L'educazione al tempo del virus”, viene da parafrasare riflettendo sul ruolo e la funzione di docenti, insegnanti ed educatori nel 2020/21, che presenta uno scenario apocalittico, per la formazione ma soprattutto per il pianeta. In particolare per chi, come me, si occupa di cinema, di video, di audiovisivi, ed ha come *mission* l'educazione delle nuove generazioni all'immagine

Il “Corona virus” ha scompaginato la vita quotidiana degli esseri umani. Affiorano memorie di film di fantascienza, come *Virus letale* di Wolfgang Petersen, *L'esercito delle 12 scimmie* di Terry Gilliam, entrambi del 1995, o *Contagion* di Steven Soderbergh (del 2011); diventano meno distopici i blockbuster catastrofici che immaginavano apocalissi che oggi appaiono più probabili, tra virus e riscaldamento globale. Gli artisti hanno sempre intuito gli eventi e annusato le catastrofi imminenti.

Il “Covid-19” è il fantasma che rimanda a vecchie paure millenaristiche, mette in crisi la salute e l'economia, angoschia il mondo e fa cambiare coscienze e consapevolezza, fa pensare a complotti internazionali o a errori umani, anche nei confronti della natura. Il “grande Virus” mette il sigillo al ventennio del nuovo secolo, rende impossibile storicizzarlo senza partire da questa nuova grandissima Crisi, che impone stili di vita diversi e ripensamenti sul nostro rapporto col pianeta in cui viviamo.

Questo è il contesto con cui devono convivere i giovani – o anche i meno giovani – discenti; questo è il contesto che noi docenti dobbiamo insegnare loro a capire, e che noi stessi dobbiamo comprendere.

A maggior ragione è importante fare capire quanto sia determinante, oggi, la comprensione dell'universo visuale che ci circonda e che ci condiziona, perché tutto è immagine: sono immagini i social, con i vari facebook e instagram, sono immagini gli stessi computer, con le loro interfacce e i loro desktop personalizzati, sono immagini le ossessive trasmissioni televisive sul virus, sono immagini le schegge di immaginario che provengono da un Immaginario esploso, sono immagini i codici numerici che si mettono in gioco in quello che Alessandro Baricco ha chiamato “il Game”.<sup>1</sup> Si è assistito, già prima della pandemia, a quella che lo stesso Baricco definisce una “insurrezione digitale”; e questa grande mutazione tecnologica e politica è molto difficile da spiegare. Non è facile offrire una verità e si può tentare solo di fare una mappatura dei problemi in campo, in un universo all'insegna della complessità, difficile da

<sup>1</sup> Cfr. A. Baricco, *Game*, Torino, Einaudi, 2018.

interpretare e da decifrare, non solo nel terreno dell'educazione, ma nella politica, nella società, nel costume, nella tecnologia che muta di anno in anno e pone sempre nuovi problemi etici ed ideologici.

Ma il virus è una "rivelazione", per parafrasare una famosa frase di Giustino Fortunato sul fascismo, non una "rivoluzione", è la presa di coscienza di un processo in atto da tempo, che ha coinvolto la società contemporanea, e in particolare l'universo dei media. di un processo di mutazione che era già in atto. Una trasformazione profonda, come succede nei tanti film e nelle tante serie sugli zombies, sui mostri, sui mutanti, a maggior ragione proliferati (nelle serie televisive, nelle piattaforme tipo Netflix) dopo lo scoppio del virus. Le possibilità politiche della realtà virtuale, l'"estetica di Netflix", la logica del videogame, l'idea di loop narrativi e temporali sviluppano schemi narrativi e plot ricorrenti: come ad esempio la ripetizione dello schema di gioco sino alla morte (end game) come nell'esperienza videoludica, spesso in una prospettiva catastrofica da fine dell'umanità; e dunque l'irruzione del *post-human* e di corpi supereroici, oppure di corpi esplosi come le narrazioni, gettati spesso – e intrappolati – dentro una realtà virtuale o un videogame, che appaiono a volte come le uniche realtà possibili e gestibili.

Credo che sia dovere di chi si occupa di analisi degli audiovisivi – ma in generale di chi interpreta il vivere civile – tentare di comunicare questa complessità a chi impara.

Tante cose sono cambiate nella pandemia, siamo un po' cambiati anche noi, i nostri valori, la nostra percezione della realtà e del tempo. È cambiato, durante il lock down e nel periodo successivo che sembra interminabile, il nostro "sguardo" sulla realtà, e a maggior ragione quello dei giovani.

È per questo che è interessante, per me che insegno cinema (e fotografia e spettacolo e televisione e media), anche l'esperienza dal punto di vista didattico. Fare lezione via zoom o con altre piattaforme tipo skype o teams cambia il rapporto con gli studenti. Da un lato manca il rapporto coi corpi, l'interazione diretta (come mi diceva un mio amico attore di teatro, Fabrizio Gifuni, cui è mancato per più di un anno il calore del corpo degli spettatori). Ma dall'altro c'è un nuovo tipo di contatto, anche più profondo. Gli studenti, nell'incontro virtuale con teams o zoom, hanno un volto e un nome, possono condividere con te lo schermo, possono interagire subito – in chat – con una domanda o con un emoticon. Certo, questa cosa funziona con sette, dieci persone. Difficile avere lo stesso risultato con cento studenti, come capita all'università. Ma è comunque un'occasione per rimettersi in gioco, per riflettere sulla didattica, per inventare nuove formule e nuovi schemi. Approfittiamo dell'esperienza di quell'occasione drammatica (che speriamo sia superata) per diventare esseri migliori: migliori studenti, migliori docenti, migliori filmmakers, migliori esseri umani.

La pandemia mi ha costretto a riflettere in genere sul modo di fare formazione attraverso l'audiovisivo. Ho dovuto fare dei bilanci anche rispetto alle mie precedenti esperienze di insegnamento on line e di produzione di testi de-

stinati alla fruizione on line: ad esempio i corsi che ho fatto per la società ICON, con la supervisione del compianto Lino Micciché; o i video, commissionati dalla “Fondazione e-learning”, che ho prodotto attraverso il Centro Produzione Audiovisivi (Laboratorio del Dipartimento Filosofia Comunicazione e Spettacolo dell’Università Roma Tre), finalizzati ad arginare l’abbandono degli studi di una – pericolosamente larga – fascia di studenti.

L’insegnamento online mi ha sempre interessato, soprattutto dal punto di vista della produzione di testi visivi, di sperimentazioni audiovisive utili all’educazione all’immagine. Ma il virus mi ha costretto a una riflessione più profonda, mi ha obbligato, per dirla con una formula, a “interfacciarmi con l’interfaccia”. E allora la didattica on line mi ha mostrato anche le sue enormi potenzialità creative e, paradossalmente, anche la possibilità di un contatto più “intimo” con gli allievi. La “dad” libera gli studenti – non tutti – da certa “intimidazione” che provoca la lezione frontale; l’allievo sente di avere un rapporto più diretto, seppur virtuale, con il docente; forse anche perché è “protetto” dallo “schermo” (nel doppio senso di schermo del computer e di difesa/protezione/nascondimento), e si sente legittimato/autorizzato a intervenire, a interagire col docente e con i colleghi.

Il virus ha creato una nuova “estetica della pandemia”: i festival, i convegni, le conferenze, le lezioni universitarie avvengono sull’“interfaccia” del desktop di un computer, creando inquietanti ma anche affascinanti icone che ricordano le arti elettroniche. Trionfa l’estetica dello split screen, che avevo apprezzato in *87 ore*, un noto documentario realizzato – in tempi non sospetti – da Costanza Quatriglio, che raccontava la morte di un uomo in un ospedale psichiatrico attraverso le telecamere di sorveglianza; componendo un puzzle visionario che aggiungeva una riflessione metalinguistica ed estetica alla stessa composizione dell’inquadratura, “frantumata” in un puzzle di sotto-schermi.

Il virus ha imposto una ri-organizzazione dei *mediascape*. Penso a due ambiti che hanno dovuto fare i conti con nuovi metodi di comunicazione e di veicolazione dell’immagine: la scuola (e l’università), come dicevo, e i festival di cinema (che comunque coinvolgono gli studenti, che li possono anche inserire nei piani di studio). La didattica a distanza (dilaga l’acronimo “DaD”) impone un ripensamento del rapporto con l’allievo: si perde il rapporto diretto, con lo sguardo, coi gesti del corpo del discente, ma si acquista anche una maggiore esigenza di chiarezza, di sintesi, di reciproca attenzione. Ho scoperto durante il lock down le molte possibilità di “zoom”, di “teams”, di “meet”, che se prima erano un’opzione ora diventano un obbligo. Lo schermo del computer “raffredda” il rapporto emozionale con lo studente, ma permette l’esperienza nuova della “condivisione”. Lo “screen sharing” permette di condividere con lo studente (o con qualsivoglia referente) il proprio schermo, e dunque il proprio “archivio” (i file personali, ma anche youtube e l’intera rete). È un enorme “database” che studiosi come Manovich avevano prefigurato e analizzato.<sup>2</sup> Ma

<sup>2</sup> Cfr. L. Manovich, *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Olivares, 2002.

pochi hanno ancora studiato, anche qui, la nuova estetica che emerge dalle icone di chi partecipa: delle “icone senzienti”, parafrasando la formula coniata dal filosofo Pietro Montani per i “corpi”.<sup>3</sup> Qui si dissolvono nel web i “corpi senzienti”, ma restano delle “icone senzienti”, delle immagini sintetiche (nella molteplice accezione) che spesso sono personalizzate in modo interessante. Oppure, a volte, lo schermo del computer si popola di abbreviazioni, di icone letterali che nascondono volti e corpi.

Nella didattica a distanza e grazie alla condivisione, ho potuto innescare interessanti dinamiche produttive con gli studenti: con un gruppo di allievi di un college americano in Italia (la Arcadia University in Rome, college che ha – anzi *aveva* – una convenzione con Roma Tre), che erano precipitosamente tornati negli Usa per la paura del Covid allora nelle fasi preliminari, ho potuto raccogliere dei diari del *lockdown* sulle due sponde dell'Atlantico: gli studenti italiani e gli studenti americani raccontavano, ognuno a casa propria, l'esperienza della pandemia. Con un cellulare o con una macchina fotografica, da un lato o dall'altro dei Continenti, ma con la possibilità di agire “in diretta”. Alla fine, le mini-opere raccolte (e montate insieme secondo tematiche ricorrenti) costituiscono un repertorio filmico inedito.

È avvenuto in maniera amatoriale ed empirico quello che un regista come Gabriele Salvatores ha elaborato in maniera più professionale: parlo di *Fuori era primavera*, una sorta di “film partecipato” che monta, con un filo rosso molto autoriale, vari corti prodotti dalla gente comune durante il primo lockdown. Ne viene fuori un'opera commovente, drammatica ma alla fine piena di speranza, che documenta le emozioni di quella primavera 2020; emozioni che abbiamo vissuto all'epoca della “seconda ondata”, con accenti e sentimenti diversi.

Il modello è un precedente documentario del 2014, *Italy in a Day – Un giorno da italiani*, in cui il regista milanese mutuava il modello dell'operazione di *Life in a Day* di Ridley Scott. Salvatores, grazie anche a un montaggio sapiente di Massimo Fiocchi e Chiara Griziotti, assembla una serie di episodi da cui emergono intensi protagonisti “presi dalla strada” e zavattinianamente “pedinati” nella loro vita quotidiana: la donna che sta partorendo – e poi partorisce – durante il lockdown; il runner che consegna cibo a domicilio e attraversa la città deserta in bicicletta, munito di “go pro”; la postina che consegna la posta ma non può fare firmare per paura del contagio; il paralitico che gioca con il suo bambino; la ragazza italiana intrappolata in un appartamento americano (dalla finestra si vedono, paradossalmente, le scritte “wonderful” e “marvellous” vicino a una chiesa), che parla col frigorifero; la ragazza che canta ai vicini parole di speranza dal suo balcone; l'infermiere che si toglie finalmente la ma-

<sup>3</sup> Cfr. P. Montani, *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*, Milano, Meltemi, 2020. P. Montani, *Tecnologie della sensibilità: estetica e immaginazione interattiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2014. Vedi anche M. Carbone, *Filosofia-schermi. Dal cinema alla rivoluzione digitale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.

schierina in un momento di relax e che confessa la sua stanchezza, ecc. Personaggi e situazioni che tutti noi abbiamo incontrato e vissuto. La regia usa poi la musica, in qualche modo manipolando i vari “corti”, per creare emozioni: i bambini che fanno esercizi in casa, gli adulti che giocano, i ballerini che si esercitano in una stanza, e soprattutto il finale, in cui una ragazza “danza” su una sedia girevole, giocando col controluce proveniente da una finestra. E la musica struggente di Battiato recita “E gira tutto intorno alla stanza mentre si danza, mentre si danza” (*Voglio vederti danzare*).

Il film di Salvatores dimostra come si possa creare un’emozione – fare “poesia” – anche partendo dal *found footage* di questa massa di materiale quotidiano; e conferma come il cinema (inteso in senso lato) abbia sentito il bisogno di rappresentare il mondo ai tempi del “Corona virus”. È mutato l’Immaginario collettivo, sono cambiate le immagini quotidiane, con le folle mondiali munite di mascherine, con le nuove gestualità (il saluto col pugno o col gomito), con i nuovi comportamenti e i nuovi rituali.

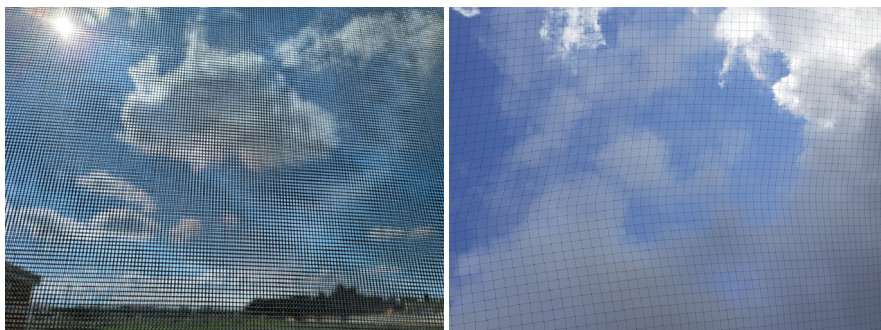
Ebbene, le esperienze che ho tentato con gli studenti dei corsi di cinema (soprattutto i corsi di “Istituzioni di regia” e di “Forme della messa in scena” che tengo per la Laurea triennale e la Laurea magistrale del Dams di Roma Tre) sono simili a quello che Salvatores ha fatto in modo più sistematico e con una esperienza pregressa di lavoro sull’immaginario collettivo. Come nel film di Salvatores, sono antropologicamente interessanti le – inevitabili – situazioni ricorrenti: il cucinare, il correre in solitudine, la solitudine tout court, i terrazzi, i dirimpettaï, le canzoni, gli slogan ottimistici, le mascherine e le maschere.

Visto che stiamo parlando di *sharing*, di condivisione (degli schermi ma anche dei messaggi, delle informazioni), voglio condividere un’esperienza assolutamente recente. Durante il mio corso di “Forme della messa in scena” (LM Dams, secondo semestre anno accademico 2020-2021), ragionando di grammatica del film e di bilanciamenti interni a un’inquadratura cinematografica, ho ricordato le regole di storia dell’arte (la regola dei terzi, la sezione aurea dell’immagine, ecc.). Ma per farlo sul campo, ho deciso di assegnare agli studenti dei compiti: fare una fotografia con i loro mezzi – un cellulare o una macchina fotografica – e condividerla con me e con i colleghi del corso. Il corso era online e non era possibile il contatto fisico, ma paradossalmente la digitalizzazione dell’immagine e della lezione hanno permesso un miracoloso travaso di “in-formazioni”.

Da un lato il fattore psicologico (la sconfitta della timidezza tipica dei corsi frontali), dall’altro il fattore tecnologico (l’estrema facilità di produrre un’immagine attraverso un telefonino, e attraverso lo stesso telefonino condividerla col docente e/o con gli altri studenti) ha prodotto un intenso scambio di testi, utile a una discussione, e dunque a un’analisi ed ad una esegesi. Ma ha prodotto anche intense emozioni. Il tema assegnato era la rappresentazione della pandemia, e una riflessione sulle sue componenti estetiche; un tema che ogni studente ha a portata di mano, nella sua stanza e nel suo computer, o di fronte alla sua finestra. Ne è venuto fuori un repertorio di temi ricorrenti, di immagini

metonimiche, di ossessioni visive, interessantissime da un punto di vista estetico, ma anche da un punto di vista socio-antropologico.

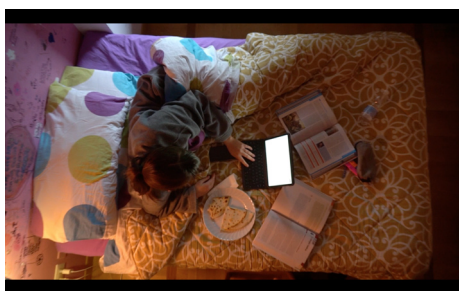
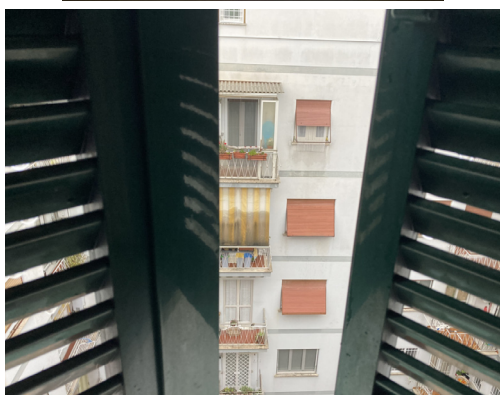
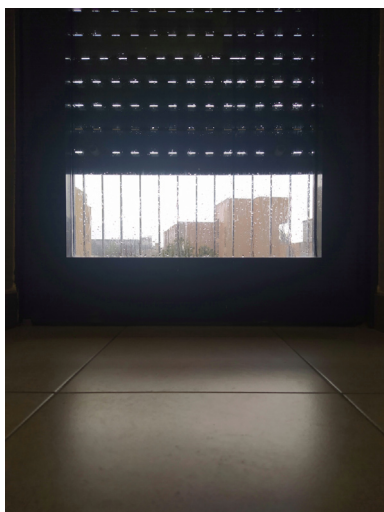
Mi fa piacere condividere qui alcune di queste immagini, che risalgono alla metà aprile del 2021, in piena “fase 2” della pandemia. Ricorrono immagini di reticoli, di zanzariere alla finestra, di lenzuola stese sui terrazzi alla ricerca di un volo liberatorio; immagini di ragazze alla finestra, immagini di condomini solitari.











Immagini di dolore ma anche di speranza, come quella di una ragazza che studia teatro e insegna danza, che ha fotografato una valigia piena di sogni: una serie di depliant di viaggi, una maschera subacquea, un paio di scarpette da ballo e un *body*, un esplicito richiamo all'utopia (il ' "68").



Da quei piccoli esercizi di alfabetizzazione all'immagine viene un mondo di emozioni genuine; dolori, speranze disattese, piccole utopie, noie quotidiane, ferite, inni alla bellezza nonostante tutto. Ed emerge lo sforzo a riflettere sullo "sguardo", su come "inquadrare" la realtà che ci circonda, come metterla dentro una "cornice" secondo regole estetiche che diventano – inevitabilmente – anche "politiche".

Alfabetizzazione dei "nativi digitali" e pandemia hanno creato a volte dei circoli virtuosi, aggiungendo e non sottraendo creatività, facendo delle limitazioni geografiche e spaziali delle enormi potenzialità di "spazio" alla fantasia e alla riflessione. Penso ad alcuni ragionamenti fatti da Sherry Turkle, una sociologa, psicologa e tecnologa statunitense, che si è occupata di studi sociali nel contesto delle relazioni tra tecnologia e soggetti umani.<sup>4</sup>

Nello scenario di cui ci stiamo occupando è prevalsa la logica del "concerto", rispetto all'evento del solista. Nella didattica on line, nei festival on line, nei convegni e nelle conferenze, nelle presentazioni e nelle riunioni, si è dovuto "concertare" piuttosto che lasciare all'azione individuale. È entrata in crisi la lezione frontale a favore di un dibattito con reciproche "condivisioni"; è entrata in crisi la presentazione dell'Autore in favore di uno scambio di immagini e magari di "schegge" di film e di Immaginario.

Un fenomeno simile è avvenuto nei festival di cinema: impossibilitati a organizzare eventi dal vivo, stante la chiusura di cinema e teatri, i festival hanno dovuto inventare nuove formule: trasformare le singole proiezioni da eventi

<sup>4</sup> Cfr. S. Turkle, *La vita sullo schermo*, Milano, Apogeo, 2005; vedi anche S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Torino, Einaudi, 2019.

singoli a mini-distribuzioni *on demand* su piattaforma; moltiplicare le master classes e gli incontri con i sopraccitati sistemi (“zoom” ecc.), mescolare le manifestazioni, far proliferare – anche stavolta – gli schermi, accostando le icone degli ospiti con quelle dei commentatori e con il film veicolato (i termini “proiettato” o “trasmesso” non funzionano più).

Mi è capitato di recente di organizzare due festival cinematografici che avrebbero dovuto svolgersi in un teatro e in un cinema, e che hanno dovuto aver luogo su una piattaforma on line. Al di là dei contenuti, restano nella memoria le giustapposizioni di volti e icone, le interazioni tra gli sguardi, i posizionamenti dei corpi e delle luci. Perché l’inedito rapporto con la telecamera del computer ha prodotto un gusto personale dell’“auto-inquadratura”: come ci si illumina, come si sceglie lo sfondo, con quali filtri lo si manipola (sfocature, ambienti irreali riprodotti dal green screen virtuale del software). Il proprio “ritratto” pubblico (e da offrire al pubblico) va raffinato con sapienti direzioni della fotografia ed effetti speciali, anche quando si tratta di una lezione universitaria (on line).

Siamo dunque all’inizio di una riflessione profonda su un fenomeno come la pandemia, passata la quale saranno cambiati il mondo e la sua percezione; un evento che ha cambiato profondamente la percezione dell’immagine digitale, la “rilocazione” dell’esperienza filmica, gli ambienti mediatici in cui la fruizione dell’audiovisivo avviene. Non si tratterà solo di analizzare come il cinema “espanso” (lungometraggi e corti, film di finzione e documentari, video e videoclip, videogiochi e advertisements, ecc.) ha “rappresentato” e rappresenterà l’Immaginario del Corona virus, ma capire come esso abbia mutato la percezione del mondo e delle arti visive, abbia dotato l’*homo sapiens* di nuovi strumenti senzienti e modelli di comunicazione; come la pandemia abbia creato una nuova estetica, accanto a nuovi modelli di comportamento: ai saluti col gomito e ai volti coperti dalle mascherine corrispondono le icone del desktop, e una sorta di “dissoluzione del corpo”, che diventa virtuale, un “ologramma” che si accende e si spegne con l’accensione e lo spegnimento di un computer. Non a caso i nostri giovani si sono immersi nelle serie televisive e nelle piattaforme tipo Netflix, privilegiando temi distopici che riflettono le clausure che la pandemia impone.

Anche su questi fenomeni, su questi testi, su questi temi, è dovere dell’educatore dare un parere tentando di offrire un’alternativa. Nel libro citato in precedenza, *The Game*, lo scrittore Baricco contrappone all’universo dei social quello degli “altri oltremondi”, la sua definizione di valori culturali di “resistenza” come teatro, quadri, romanzi, residui *vintage* di una società ormai travolta dal digitale e dal virtuale. Eppure anche dietro questi fenomeni cui la generazione più anziana resiste, si nascondono potenzialità enormi e un profondo desiderio di restare agganciati alla vita, in una società sempre più liquida e fluida: «un modo di elaborare la realtà, di estorcerle quel che lei era avara a concedere, di dividerla con altri e quindi, in un certo senso, di farne un evento teatrale». La “massiccia slavina” di Facebook e Twitter nasconde «un

istinto quanto meno interessante: prolungare la creazione, grazie alle tecnologie digitali, in modo che la vita non si fermasse dove si fermava, ma si allungasse fino a dove le nostre ambizioni la spettavano».<sup>5</sup>

Questo misto di nostalgia e di speranza, di rifiuto e di curiosità è anche l'emozione dell'educatore, del docente, dell'insegnante, impreparato al tracimare della pandemia, costretto a riciclarsi, a ripensarsi, a mettersi in discussione, a trovare in sé e nelle nuove tecnologie nuovi stimoli e nuove scommesse. Per insegnare e al tempo stesso imparare. Per orientarsi e a fare orientare le generazioni del futuro nella complessità dell'oggi.

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 299.

## Gli Autori

*Gabriella Aleandri* è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre dove insegna Educazione degli adulti e apprendimento permanente ed è direttrice del Master in Artiterapie.

*Guido Benvenuto*, Professore Ordinario afferente al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, a Sapienza, Università di Roma. È titolare dei corsi di Pedagogia sociale e Metodologia della ricerca educativa e partecipa ad attività di ricerca sulle tematiche della dispersione scolastica e inclusione sociale. Si occupa di formazione iniziale e in servizio dei docenti, di ricerche e interventi in campo socio-educativo.

*Valeria Biasi* è Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Ateneo Roma Tre. Membro della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), ricopre il ruolo di Associate Executive Editor per il Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies. Si occupa di processi cognitivi, motivazionali, dell'individualizzazione didattica e dei processi valutativi.

*Fabio Bocci* è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, dove coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria e dirige il Corso di specializzazione per il sostegno didattico. Si interessa di storia dell'educazione dei disabili, di questioni epistemologiche inerenti alla Pedagogia Speciale.

*Gianmarco Bonavolontà* è Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa e sociale all'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di e-learning, tematiche relative all'inclusione e alle tecnologie applicate alla didattica e di processi creativi in ambito educativo.

*Barbara Bruschi* è Professore ordinario di Didattica e media presso l'Università di Torino dove è anche Vice Rettore alla didattica. La sua ricerca si articola principalmente su tre fronti: il digital storytelling e le pratiche narrative per la didattica e l'educazione, le competenze digitali e l'e-learning.

*Virginia Caliciotti* è Pedagogista esperta in formazione degli adulti e apprendimento continuo.

*Gabriella Calvano*, PhD, è Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Vice-Coordinatrice del Gruppo di Lavoro Nazionale "Educazione" della RUS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile) è componente del Segretariato dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS).

*Francesca Cantù*, Professore Emerito di Storia moderna e di Storia dell'Europa, ha insegnato, prima che a Roma Tre, alla Sapienza di Roma, all'Università di Trieste e di Teramo, alla LUISS, e presso la Pontificia Università Gregoriana. I suoi principali temi di ricerca, su cui ha prodotto monografie e contributi critici, sono rappresentati dalla storia politica, culturale e religiosa della Monarchia spagnola e delle Indie Occidentali.

*Giusi Castellana* è Ricercatrice in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. I suoi principali interessi riguardano la sperimentazione educativa, la valutazione, e la formazione dei docenti.

*Elisa Cavicchiolo*, PhD, è Ricercatore di Psicometria presso l'Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. I suoi interessi di ricerca includono lo sviluppo di strumenti psicometrici e di modelli statistici per l'analisi dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle performance in particolare in ambito educativo, di inclusione sociale e di salute e sport.

*Savina Cellamare* Ricercatrice presso l'INVALSI, è responsabile del progetto *Invalsiopen* per la comunicazione scientifico-divulgativa dei risultati delle rilevazioni nazionali. Ha una lunga esperienza come formatrice in ambito scolastico ed extrascolastico.

*Lucia Chiappetta Cajola*, già Prorettore vicario, Direttore del Dipartimento di SdF e Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università Roma Tre, è Coordinatrice delle attività istituzionali relative alla disabilità, ai disturbi specifici di apprendimento (suoi specifici interessi di studio) e al supporto all'inclusione presso lo stesso ateneo. Componente del Gruppo di lavoro nazionale "Inclusione e Giustizia sociale", Rete Universitaria per lo Sviluppo Sostenibile/RUS, è Presidente dell'Accademia Nazionale di Danza.

*Mariolina Ciarnella* è Presidente di IRASE Nazionale. Dottore di ricerca sia in Psicologia delle emozioni e della creatività che in Scienze dell'orientamento, è Cultrice della materia nell'insegnamento di Psicologia della Creatività e delle Emozioni presso l'Università di Cassino.

*Anna Maria Ciraci* è Professore Ordinario di Didattica generale e di Metodologia della ricerca didattica presso l'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi didattico-valutativi e la formazione, anche online, degli insegnanti.

*Silvia Ciucciovino* è Professoressa Ordinaria di Diritto del lavoro nell'Università Roma Tre, Prorettore con delega ai rapporti con il mondo del lavoro. È Consigliera esperta del Cnel e componente del Consiglio Superiore della pubblica istruzione. È autrice di numerose pubblicazioni in materia di diritto del lavoro, mercato del lavoro e relazioni industriali.

*Cristina Coggi* è Professore Ordinario dell'Università di Torino, dove insegna Pedagogia sperimentale e Docimologia. È stata Direttore di Dipartimento e Presidente del Cdl in SFP. È responsabile scientifico del Progetto IRIDI di Ateneo per la formazione dei docenti universitari alla didattica e alla valutazione.

*Emanuele Consoli* è Pedagogista esperto in formazione degli adulti e apprendimento continuo.

*Gianfranco D'Alessio* Professore Ordinario di Diritto amministrativo presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi Roma Tre, dove è stato direttore del Dipartimento di Istituzioni pubbliche, economia e società, dopo aver presieduto il Corso di laurea in "Pubblica amministrazione". È, inoltre, Direttore del Laboratorio di Documentazione e Ricerca sull'Innovazione nelle Istituzioni Politiche, Economiche e Amministrative (DRIPEA).

*Andrea Marco De Luca* è Assegnista di Ricerca, Cultore della materia in Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Facoltà di Medicina e Psicologia Sapienza Università di Roma.

*Conny De Vincenzo* è Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I principali interessi di ricerca riguardano le strategie cognitivo-motivazionali nell'apprendimento, l'orientamento in itinere e la prevenzione del drop-out.

*Federica Emanuel* è Assegnista di ricerca del Programma IRIDI, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

*Ettore Felisatti* esperto Senior dello Studium Patavinum, già Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale dell'Università di Padova. Designer, Trainer, Advisor e Consulente di vari Atenei sulle tematiche del Faculty Development e del Mentoring in Università. Dal 2018 è Presidente di ASDUNI.

*Paolo Maria Ferri* è Professore Ordinario di Tecnologie della formazione e Teoria e tecnica dei nuovi media presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È stato consulente del Ministero dell'istruzione nel campo della didattica aumentata dalla tecnologia.

*Elisa Giomi* è Professoressa Associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università Roma Tre. È autrice di oltre 50 pubblicazioni per case editrici e riviste peer-reviewed italiane e internazionali. Dal 15 settembre 2020 è componente dell'AgCom.

*Livia De Giovanni* è Professore Ordinario di Statistica presso il Dipartimento di Scienze Politiche – Università LUISS Roma. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente l'inferenza statistica parametrica e non parametrica, anche in presenza di informazione incompleta, con applicazioni alle scienze economiche e aziendali.

*Concetta La Rocca* è Professoressa Associata, PhD presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Svolge attività di docenza e di ricerca su temi quali: ePortfolio, e-learning, feedback valutativo, tutoring, orientamento.

*Fabio Lucidi* è Professore Ordinario di Psicometria presso la Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma, di cui è attualmente Preside. Adjunct Professor presso la Temple University, Philadelphia è Past President della Società Italiana di Psicologia della Salute, nonché dell'Associazione Italiana di Psicologia. È stato inserito nella lista dei Top Italian Scientist. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente la psicometria e gli aspetti psicologici alla base dei comportamenti di rischio e di promozione della salute, con particolare riferimento agli stili di vita, all'attività motoria e allo sport.

*Pietro Lucisano*, attualmente Presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) è Ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Medicina e Psicologia Sapienza Università di Roma nonché Presidente del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione.

*Massimo Margottini* è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli studi Roma Tre. È Direttore del CAFIS – Centro di Ateneo per la Formazione e lo sviluppo professionale degli Insegnanti di Scuola Secondaria e Presidente della Fondazione Roma Tre Education.



*Giovanni Moretti* è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione; è Direttore del Master in "Leadership e management in educazione" e Responsabile del "Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti". Le linee di ricerca su cui è impegnato riguardano i processi di insegnamento-apprendimento in presenza e a distanza; la progettazione e la valutazione educative, con particolare riferimento alle competenze di lettura.

*Arianna L. Morini* è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e insegna Didattica generale. Le sue principali linee di ricerca riguardano la didattica della lettura, i processi di insegnamento-apprendimento e lo sviluppo professionale dei docenti.

*Stefania Nirchi*, Professoressa Associata alla Link Campus University di Roma e Direttrice della rivista *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*. Conduce da anni studi e ricerche sui temi della valutazione, dell'apprendimento in presenza e in rete, nonché sulle tecnologie applicate alla dimensione educativa.

*Nazarena Patrizi*, Dottore di Ricerca in Pedagogia presso l'Ateneo "Roma Tre", è stata Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le strategie cognitivo-motivazionali nell'apprendimento, i processi didattico-valutativi e la formazione online, l'orientamento universitario e la prevenzione del drop-out.

*Michele Pellerè* è Professore Emerito di Didattica generale presso l'Università Salesiana di Roma, dove è stato Preside della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Preside della Facoltà di Scienze della Comunicazione, Vice Rettore e Rettore. Ha svolto studi e ricerche nell'ambito della didattica della matematica e dell'informatica, della formazione professionale, della pedagogia e didattica generale. In particolare ha approfondito, anche sul piano degli interventi formativi, le tematiche relative allo sviluppo delle competenze di auto-direzione e di auto-regolazione nello studio e nel lavoro.

*Paola Ricchiardi* è Professore Associato dell'Università di Torino. Fa parte del Comitato scientifico del Progetto IRIDI ed è responsabile di progetti di Ateneo di orientamento e sviluppo delle soft skill.

*Giuseppe Ritella* è Ricercatore post-dottorato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Helsinki. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sull'analisi dei processi di apprendimento collaborativo mediato dalla tecnologia con un approccio socio-culturale e dialogico.

*Francesca Rossi* è Dottore di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa. È membro delle società SIRD, SIPED, SIO e SIREF. È membro di gruppi di ricerca su progetti PRIN e FAMI. I suoi interessi di ricerca riguardano la valutazione e lo sviluppo di competenze chiave per l'orientamento formativo e professionale nella scuola secondaria di II grado, all'Università e nei servizi per la formazione e il lavoro rivolti a cittadini italiani e di paesi terzi. È autrice di vari articoli e saggi pubblicati su riviste e volumi scientifici nazionali ed internazionali.

*Alessandro Sciarra* è Professore Ordinario di Urologia presso Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Scienze Ginecologiche ed Ostetriche e Scienze urologiche. È Coordinatore di Studi clinici Internazionali in oncologia prostatica, e della *Prostate Unit* del Policlinico Umberto I, Roma.

*Anna Serbati* è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, Centro di competenza per la Formazione dei docenti e l'Innovazione Didattica. È senior fellow dell'Advance HE britannica e associate editor dell'International Journal for Academic Development. Tra i suoi interessi scientifici: progettazione e valutazione della didattica; formazione della docenza universitaria.

*Massimiliano Smeriglio* è eurodeputato e coordinatore del gruppo SD nella commissione Cultura. Si è sempre occupato di formazione e comunicazione d'impresa, e ha insegnato presso la facoltà di Scienze della Formazione all'università di Roma Tre. È stato inoltre collaboratore e docente presso le università S.Pio V, Link e Lumsa.

*Noah Sobe*, Senior Project Officer, Unesco (2019-2021) è Professore di Educazione comparata e Storia dell'educazione presso la Loyola University of Chicago.

*Giuseppe Spadafora* è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università della Calabria. Si è occupato, prevalentemente, di questioni epistemologiche della ricerca educativa. È stato visiting professor in diverse università estere. Attualmente, è direttore dei Percorsi di formazione universitaria per il sostegno presso l'Università della Basilicata.

*Francesca G.M. Sica* è Coordinatore scientifico del Centro Studi di Economia della Formazione e delle Professioni (CEFOP) presso il Dipartimento di Scienze Politiche della Luiss dal 2009. Precedentemente ha lavorato come ricercatrice presso i principali enti di ricerca pubblici italiani.

*Lisa Stillo*, Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa e sociale è attualmente Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca vertono sulla pedagogia interculturale e sociale, sulla formazione degli insegnanti e sui contesti di apprendimento non formali.

*Roberto Trincherò* è Ordinario di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino. Si occupa di ricerca empirica in educazione, progettazione e valutazione di processi educativi e formativi, potenziamento cognitivo.

*Vito Zagarrò* è Professore Ordinario di Cinema, televisione e fotografia al Dams dell'Università Roma Tre (Dipartimento Filosofia, Comunicazione e Spettacolo). È direttore del Centro Produzioni Audiovisive di Roma Tre e co-direttore della rivista "Imago". Vanta un PhDa alla New York University e un Diploma di regia al Centro Sperimentale di Cinematografia.

### Comitato Tecnico-Organizzativo del Convegno

*Bianca Briceag*, Università degli Studi Roma Tre; *Edoardo Casale*, Università degli Studi Roma Tre; *Natalia Ciaprinì*, Università degli Studi Roma Tre; *Conny De Vincenzo*, Università degli Studi Roma Tre; *Mario Giordano*, Fondazione Roma TrE-Education; *Mauro Mosca*, Università degli Studi Roma Tre; *Nazarena Patrizi*, Fondazione Università degli Studi Roma TrE-Education; *Francesca Rossi*, Università degli Studi Roma Tre; *Gabriella Tassone*, Università degli Studi Roma Tre.

La grave crisi che l'umanità sta attraversando a causa del Covid-19, ha assunto nuovi e più radicali significati rispetto ad altre grandi calamità naturali di cui si abbia memoria storica. L'impatto sociale della straordinaria Forza di contagio del Covid-19 e dei tragici effetti di morte è stato fortissimo, anche a causa della pervasività dei nuovi mezzi di comunicazione. La constatata necessità di dover fare appello a nuove conoscenze scientifiche per poter arginare la pandemia, ha prodotto una più diffusa consapevolezza dell'importanza della scienza, dell'insostituibilità della cooperazione interdisciplinare, nonché del rilievo sociale dell'istruzione scolastica e universitaria. Ma ha altresì disvelato l'ingannevolezza di alcuni (falsi) valori, i fattori di criticità delle nostre istituzioni pubbliche educative e sanitarie, la denutrizione scientifica del paese, la (falsa) credenza di poter trovare con i dispositivi tecnologici disponibili la soluzione ad ogni problema. Il volume, costituisce la sintesi essenziale di un Convegno internazionale organizzato nel dicembre del 2020 dalla Fondazione Università Roma TrE-Education e dall'ECPS Journal per presentare, discutere e approfondire le più accreditate analisi critiche dei problemi educativi emersi durante la pandemia; ma anche i dati e quelle "evidenze empiriche" che stanno emergendo dalle tante indagini avviate anche in Italia, sulla qualità e l'efficacia - sul piano cognitivo, affettivo e socio-relazionale - dei processi di istruzione e di formazione (più emergenziali che) a distanza. Lo scopo prioritario è avviare su nuove basi conoscitive una ricomposizione teorica e una qualificazione operativa, non solo della didattica "in presenza" e di quella "a distanza", ma, soprattutto, di quella didattica integrata capace di rendere adeguata in ogni contesto e circostanza il come promuovere apprendimenti significativi.

## GAETANO DOMENICI

attualmente professore straordinario alla Unicamillus - International University of Health Sciences - è stato titolare della cattedra di Docimologia presso "Sapienza" Università di Roma, e di Didattica presso l'Università Roma Tre" dove ha ricoperto la carica di preside della Facoltà di Scienze della Formazione, di direttore di dipartimenti di area educativa e presieduto la "Fondazione Roma TrE-Education". Già presidente della Società Italiana di Ricerca Didattica e della Conferenza universitaria nazionale di Scienze della Formazione, ha fondato e dirige il *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. Inoltre, ha coordinato numerosi progetti di ricerca educativa, tra cui molti PRIN. I suoi principali interessi di studio riguardano i problemi della valutazione, dell'orientamento, della organizzazione della didattica - in presenza e a distanza - e della metodologia della ricerca educativa. Su tali questioni ha pubblicato oltre quattrocento lavori dei quali si segnalano: *Descrittori dell'apprendimento* (Teramo-Firenze 1994<sup>3</sup>); *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* (Roma-Bari, 2009<sup>17</sup>); *Ragioni e strumenti della valutazione* (Napoli, 2009); *Manuale della valutazione scolastica* (Roma-Bari, 2020<sup>21</sup>); *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (con P. Lucisano e V. Biasi, Milano 2021); e la curatela, tra gli altri, dei volumi: *Le prove semistrutturate di verifica dell'apprendimento* (Torino, 2005); *La Formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di laurea in Scienze dell'educazione* (Roma, 2016).