

Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Culture, Politica e Società
Centro "Luigi Bobbio" per la ricerca sociale pubblica e applicata
UNIRES - Italian Centre for Research on Universities and Higher
Education Systems

QUALI-DaD

**Una ricerca qualitativa sui significati
e le pratiche degli accademici italiani
riguardo la didattica a distanza
durante l'emergenza Covid-19**

**WORKING
PAPERS
CLB-CPS**

**Eleonora Balestra
Anna Uboldi
Valentina Goglio
Alessandro Caliandro**



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Culture, Politica e Società
Centro "Luigi Bobbio" per la Ricerca sociale, pubblica e applicata

Working Papers CLB-CPS

QUALI-DAD

**Una ricerca qualitativa sui significati
e le pratiche degli accademici italiani
riguardo la didattica a distanza
durante l'emergenza Covid-19**

Eleonora Balestra
Anna Uboldi
Valentina Goglio
Alessandro Caliandro

1/2021



Quest'opera è stata rilasciata con licenza
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale.

ISBN - 9788875901882

Working Paper CLB-CPS 1/2021

Eleonora Balestra è borsista di ricerca presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, eleonora.balestra@unito.it

Anna Uboldi è borsista di ricerca presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, anna.uboldi@unito.it

Valentina Goglio è ricercatrice in Sociologia Economica presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, valentina.goglio@unito.it

Alessandro Caliandro è ricercatore in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Pavia, alessandro.caliandro@unipv.it

Centro "Luigi Bobbio" per la ricerca sociale, pubblica e applicata
Dipartimento di Culture, Politica e Società
Università degli studi di Torino
Lungo Dora Siena, 100 - 10153
Torino, TO
www.dcps.unito.it

INDICE

Executive Summary	iii
1 DOVE ERAVAMO RIMASTI?	1
1.1 L'inizio del progetto	1
1.2 I primi risultati del progetto	2
1.3 La terza fase della ricerca	4
2 UN TEMA CONTROVERSO	7
2.1 Introduzione	7
2.2 La pratica della DAD: una riflessione oltre il clima di contrapposizione	8
3 UNA DIDATTICA IN CRISI	12
3.1 Didattica di e in crisi	12
4 LA RISCOPERTA DELLA DIDATTICA	19
4.1 La didattica al centro	19
4.2 DAD: device che ha permesso di 'vedere altrimenti'	21
4.3 Riflessività	22
4.3.1 Ruolo del docente e relative responsabilità	23
4.3.2 Rapporto con gli studenti	25
4.3.3 Ripensamento del ruolo dell'università	26
5 I TIMORI E LE SPERANZE PER IL FUTURO	29
6 CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	33
Nota metodologica	36
Riferimenti bibliografici	41

EXECUTIVE SUMMARY

Il presente report illustra i risultati di una ricerca qualitativa volta ad indagare in profondità il rapporto degli accademici italiani con la didattica a distanza durante l'emergenza pandemica di Covid-19. Nello specifico, la ricerca ha previsto la conduzione di 18 focus group in diversi atenei distribuiti su tutto il territorio nazionale, che hanno coinvolto tra i 4 e gli 8 partecipanti ciascuno, per un totale di 98 partecipanti. In particolare, in ciascuno degli atenei sono stati condotti due focus group, uno con docenti di discipline umanistiche e l'altro con docenti di discipline scientifiche, eterogenei per genere e stadio di avanzamento della carriera, selezionati casualmente a partire dalle liste CINECA¹. I focus group sono stati condotti online, e video-audio registrati. Il materiale raccolto è stato analizzato attraverso un processo di codifica *grounded* e *iterativo* che ha previsto ripetute sessioni di analisi dei dati e confronto tra i ricercatori coinvolti. Dall'analisi sono emersi numerosi e interessanti *insight*, che sono stati raccolti intorno a quattro fuochi principali.

Un tema controverso: il racconto dell'esperienza di didattica a distanza da parte delle e dei docenti coinvolti si colora frequentemente di posizioni contraddittorie. Infatti, se non è difficile rintracciare aspetti di positività nelle narrazioni di diversi dei partecipanti, spesso queste note positive sono smorzate dagli stessi docenti che tengono a prendere le distanze da un eccessivo entusiasmo per la didattica a distanza - intesa come panacea per risolvere tutti i mali che affliggono il sistema universitario del nostro paese.

Una didattica di crisi: la situazione emergenziale del primo lockdown²

¹ CINECA sta per *Consorzio Interuniversitario del Nord-Est per il Calcolo Automatico* ed è un "consorzio interuniversitario senza scopo di lucro formato da 98 Enti pubblici: 2 Ministeri, 69 Università italiane e 27 Istituzioni pubbliche Nazionali Cineca opera sotto il controllo del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, e offre supporto alle attività della comunità scientifica, realizza sistemi gestionali per le amministrazioni universitarie e il MIUR, progetta e sviluppa sistemi informativi per pubblica amministrazione, sanità e imprese" (<https://www.cineca.it/chi-siamo/il-consorzio>).

² Quando parliamo di 'primo lockdown' ci riferiamo al periodo che va dal 9 marzo 2020 (giorno in cui il governo italiano decreta l'entrata dell'interno Paese in 'zona rossa' e sancisce le restrizioni alla mobilità per tutti i cittadini) al 4 maggio 2020 (inizio della cosiddetta Fase 2, in cui il governo permette la riapertura delle attività commerciali e dei luoghi di culto)

ha costretto i docenti a rimodulare completamente, dall'oggi al domani, i loro corsi per poterli erogare a distanza. L'esperienza della didattica a distanza nella prima fase della pandemia ha dovuto dunque fare i conti con la mancanza di infrastrutture tecnologiche adeguate a supportare tale spostamento online (sul fronte atenei), ma anche con l'inesperienza dei docenti circa le nuove modalità di erogazione degli insegnamenti. Questi elementi portano i partecipanti a giudicare l'esperienza vissuta come non ottimale. Vengono messe in evidenza diverse difficoltà legate soprattutto alla gestione dell'interazione con gli studenti, che rappresentano un'*audience invisibile e dispersa*, nonché spesso passiva - anche in ragione della disponibilità delle lezioni registrate (tema caldo anche sul fronte della questione 'sorveglianza'). Inoltre, le e i docenti sottolineano come questa esperienza abbia dilatato i tempi di lavoro, facendo scomparire i confini già usualmente molto labili tra vita privata e lavoro. È importante notare però come questi stessi aspetti di criticità presentino anche un lato positivo, legato alla possibilità di raggiungere molti più studenti, di diversificare i canali di comunicazione con questi ultimi e di risparmiare tempo nello svolgimento di alcuni *task*.

La riscoperta della didattica: con i suoi aspetti di opportunità e di criticità, di fatto la didattica a distanza ha avuto il merito, nell'opinione degli intervistati, di 'riportare al centro' la prima missione dell'università; al centro sia del dibattito pubblico sia della riflessione dei docenti stessi su di sé e sul proprio lavoro. In particolare, le e i docenti riportano come questa esperienza li abbia spinti a riflettere e problematizzare l'insegnamento come pratica educativa e formativa, che dovrebbe essere al centro della professione accademica, nonché il rapporto con gli studenti. Riflessioni che hanno spesso trovato forma in una serie di innovazioni introdotte dagli stessi docenti nel proprio modo di insegnare.

I timori e le speranze per il futuro: nonostante l'esperienza della didattica a distanza nel corso del primo lockdown abbia suscitato sentimenti contrastanti da parte dei docenti, tutti riconoscono che quanto sperimentato abbia spinto a ripensare i modi e i ruoli dell'insegnamento - tanto che un ritorno alla situazione precedente non sembra essere più possibile. Sia coloro che auspicano di tornare del tutto alla didattica tradizionale, sia coloro che sperano che la didattica a distanza mantenga un certo peso nel futuro dell'accademia italiana, si augurano infatti che lo strumento tecnologico possa continuare ad essere utilizzato, in modo flessibile e sensato, a supporto della pratica dell'insegnamento, andando a configurare quella che alcuni dei partecipanti hanno definito come *didattica aumentata*.

DOVE ERAVAMO RIMASTI?

1.1 L'INIZIO DEL PROGETTO

Le conseguenze inattese dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19 hanno colto di sorpresa gli atenei italiani, che in tempi rapidissimi - e caratterizzati da una grande confusione - hanno dovuto trovare soluzioni alternative alla didattica in presenza per poter mantenere fede alla propria missione di didattica, anche in un contesto di lockdown. La situazione emergenziale ha quindi portato al centro dell'attenzione soluzioni di e-learning, con docenti e studenti che si sono trovati a sperimentare (volenti o nolenti e con diversi gradi di familiarità) modalità di didattica a distanza (DAD³) veicolate dalla rete internet e fruibili attraverso piattaforme digitali.

Al fine di indagare in profondità e sistematicamente tale fenomeno, il Centro Luigi Bobbio dell'Università di Torino, in collaborazione con Unires⁴, ha lanciato il progetto di ricerca *"Universi-DAD: Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19"*. Il progetto (iniziato ad aprile 2020 e conclusosi a maggio 2021) si è posto come obiettivo quello di descrivere e analizzare come gli atenei italiani hanno messo in atto strategie di trasferimento delle proprie attività di didattica su piattaforme digitali (o altri strumenti telematici), in risposta ai provvedimenti di distanziamento fisico imposti dall'emergenza sanitaria. Nello specifico il progetto ha preso le mosse partendo dai seguenti (macro) interrogativi di ricerca: *Si è verificata una risposta uniforme fra tutti gli atenei italiani? Vi è stato un coordinamento a livello nazionale o, al contrario, le risposte sono state molte e articolate, anche in funzione delle caratteristiche organizzative e istituzionali dei singoli atenei? È possibile identificare alcuni fattori a livello istituzionale e individuale che hanno agevolato o caratterizzato in maniera particolare i percorsi di*

³ D'ora in poi useremo sempre l'acronimo DAD.

⁴ La ricerca è stata cofinanziata dal Centro "Luigi Bobbio" del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino e da UNIRES, il Centro interuniversitario di ricerca sui sistemi di istruzione superiore, istituito nel 2009, a cui aderiscono le università di Milano, Pavia, Bologna, Firenze, Torino, la Scuola Normale Superiore, la Liuc, e la Fondazione Crui. All'indagine, coordinata da Francesco Ramella (Università di Torino) e Michele Rostan (Università di Pavia), hanno partecipato Alessandro Caliandro, Flavio Ceravolo, Valentina Goglio, Massimiliano Vaira, Eleonora Balestra, Anna Padoin, Antonella Rizzello e Anna Uboldi.

transizione al digitale delle università italiane?

Per rispondere a questi quesiti il progetto si è articolato su tre livelli analitici (macro, meso e micro) e ha preso in considerazione come unità di analisi sia i singoli atenei sia i docenti all'interno di essi. Nello specifico la ricerca si è basata su una metodologia mixed-method articolata su tre Work Package (WP).

WP1 (aprile - maggio 2020): la prima fase del progetto ha previsto l'analisi di materiale bibliografico, di documenti pubblici e dei siti delle università italiane al fine di raccogliere informazioni sulle strategie adottate a livello nazionale e dai singoli atenei per fronteggiare la digitalizzazione della didattica.

WP2⁵ (giugno 2020): la seconda fase ha previsto la raccolta di dati quantitativi attraverso un questionario (CAWI) sottoposto ad un campione nazionale di 3.398 professori e ricercatori delle università statali (stratificato per area geografica e scientifico-disciplinare). Il questionario mirava a raccogliere informazioni sui fattori di agency, relazionali e longitudinali a livello micro (docenti) e meso (dipartimento, ateneo).

WP3 (marzo - maggio 2021): la terza fase del progetto ha previsto la raccolta di materiale qualitativo attraverso 18 focus groups che hanno coinvolto docenti di diverse discipline e diversi atenei⁶, con lo scopo di approfondire le potenzialità e le difficoltà delle soluzioni adottate in tema di didattica digitale.

1.2 I PRIMI RISULTATI DEL PROGETTO

Lo svolgimento dei WP 1 e 2, oltre a fornire dati interessanti sulla gestione e lo svolgimento della DAD negli atenei italiani, è stato propedeutico all'elaborazione e alla pianificazione del WP3 (oggetto specifico di questo report di ricerca).

Le analisi svolte in seno al WP1 hanno mostrato come gli atenei italiani abbiano adottato, fin da subito, tempestive ed efficaci attività di comunicazione

⁵ Il report di ricerca relativo al WP2 è accessibile al seguente link: https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/universi-dad%2Dgli-accademici-italiani%2De-la-didattica-distanza-durante-lemergenza%2Dcovid-19?fbclid=IwAR39V8RJBTwsUp6YCvoC4ZVEmYeaSV0pMCXqc79LPE3_vkhyG0Q0fmEzBqM

⁶ Vedi Nota Metodologica per maggiori dettagli tecnici circa l'organizzazione e la conduzione dei focus group.

circa lo svolgimento della DAD, rivolte sia al corpo docenti sia alla platea degli studenti - cosa fondamentale in una situazione di emergenza come quella appunto innescata dallo scoppio della pandemia di Covid-19. Nello specifico, merita evidenziare in questa sede, tre risultati principali:

- Su 85 atenei analizzati solo 19 hanno ottenuto uno score medio di accessibilità ed esaustività delle informazioni rese disponibili al pubblico⁷ pari o inferiore a 5 - segno di una buona tenuta delle Università italiane, nonostante le condizioni di emergenza.
- Non si rilevano sostanziali differenze tra Nord e Sud. Dieci atenei hanno ottenuto uno score medio che va da 9.5 a 10; tra questi compaiono Università del Nord, del Centro e del Sud Italia. Nello specifico: Università di Torino, Università di Salerno, Università degli Studi di Milano Statale, Università degli studi di Trento, Università degli Studi di Ferrara, Università degli studi di Firenze, Università degli studi Gabriele D'Annunzio di Chieti e Pescara, Università della Calabria, Università di Palermo, Università degli studi di L'Aquila.
- Dall'analisi dei siti web degli atenei è emerso che questi hanno intrapreso iniziative abbastanza simili nell'implementazione della DAD (es. modalità di esame, sedute di laurea, etc.). Ciò potrebbe essere spiegabile in ragione di un "effetto *affordances*", ovvero del fatto che la maggior parte gli atenei ha implementato la DAD attraverso le medesime piattaforme corporate (es. Microsoft Teams, G Suite, Blackboard, Webex, Zoom) - piattaforme che tendono a standardizzare le pratiche digitali degli utenti. Meno usate sono state invece le piattaforme open source (es. Jitsi, Kiro, Moodle) o sviluppate in toto dalle università stesse (vedi ad esempio la Saint Camillus International University of Health).

Infine, il WP₁ è stato utile per una definizione preliminare del campione relativo al WP₃; nello specifico le analisi del WP₁ ci hanno permesso di individuare 3 dimensioni fondamentali per le successive procedure di campionamento:

⁷ Lo score è stato calcolato in base al punteggio ottenuto da ogni ateneo sulle due variabili fondamentali: "Facilità di accesso alle informazioni" (da 1 a 10), ed "Esaustività e chiarezza delle informazioni" (da 1 a 10). A fronte di un'approfondita analisi dei siti web delle Università italiane e del materiale informativo messo a disposizione del pubblico, un team appartenente al gruppo di ricerca ha valutato quanto le informazioni relative alla DAD fossero facili da ottenere e da navigare/interpretare, assegnando un punteggio da 1 (minimo) a 10 (massimo) ad ognuna delle due dimensioni analizzate.

- Atenei Generalisti⁸
- Atenei ad Alto Dirigismo & Basso Dirigismo⁹
- Atenei del Nord, del Centro e del Sud d'Italia¹⁰

Il WP2, basato su una survey a cui hanno risposto 3.398 accademici italiani, ha rivelato che nel complesso il sistema universitario italiano ha superato bene il test posto dalla transizione alla DAD durante l'emergenza Covid-19 (Ramella e Rostan 2020). Gli indicatori quantitativi utilizzati nella survey hanno fatto emergere che le ore di lezione, il contenuto degli insegnamenti ed anche gli esami del secondo semestre e della sessione estiva dell'a.a. 2019/20 non hanno subito radicali ritardi o significative riduzioni, grazie alla rapida ed efficace azione di adattamento da parte degli accademici italiani, che hanno saputo dare continuità alle attività di didattica seppure in una situazione emergenziale. Non sono mancate le difficoltà, come il sovraccarico di lavoro e lo stress legato al coordinamento fra ruoli e attività; non da ultimo anche alcune preoccupazioni sul futuro ruolo delle tecnologie digitali nella didattica. A questo proposito emerge una frattura significativa nel corpo docente: da un lato c'è chi vorrebbe abbandonare al più presto questa esperienza di didattica online (il 44% degli intervistati), dall'altro c'è chi pensa che possa essere una buona occasione per ripensare la didattica futura anche al di fuori delle condizioni di emergenza (54%). Un ultimo punto che la ricerca ha contribuito a (ri)portare al centro dell'attenzione riguarda la centralità della didattica: l'importanza della didattica al pari delle altre due missioni (ricerca e terza missione) e l'importanza della formazione dei docenti, spesso trascurata anche a causa di meccanismi di valutazione che premiano gli investimenti in ricerca ma disincentivano l'impegno nella didattica.

1.3 LA TERZA FASE DELLA RICERCA

Se quindi gli indicatori quantitativi hanno descritto una situazione per molti versi positiva in cui il corpo docente ha superato la prova, tenuto conto delle circostanze, rimangono alcuni punti che meritano un ulteriore approfondimento. Emblematica è appunto la spaccatura tra il 54% degli intervistati che vorrebbe che almeno una parte della didattica venisse svolta in "forma mista" anche dopo la fine della situazione emergenziale, e il 44% che, al contrario, vorrebbe, appena

⁸ Atenei che forniscono didattica a livello triennale e magistrale in tutti (o quasi) i campi del sapere (es. discipline sociali, umanistiche e STEM)

⁹ Si veda la Nota Metodologica per la definizione operativa di questa dimensione.

¹⁰ Vedi Nota Metodologica.

possibile, tornare alla situazione precedente all'emergenza, senza mantenere niente dell'esperienza fatta con la DAD.

Per approfondire le varie questioni rimaste 'aperte' nei WP 1 e 2 si è ritenuto quindi opportuno procedere con l'avvio di una terza fase di ricerca (WP3), orientata a studiare più nel dettaglio alcuni aspetti che sono emersi come particolarmente rilevanti, controversi o ambigui. L'obiettivo principale del WP3 è stato quello di cercare di comprendere i meccanismi e i significati che sottostanno ai risultati ottenuti con le precedenti analisi (analisi desk e, soprattutto, survey), andando ad analizzare i fattori che hanno guidato i docenti nella realizzazione delle loro pratiche e soluzioni di DAD, le potenzialità e le difficoltà delle soluzioni adottate, così come i loro orientamenti rispetto al futuro, in un contesto di recrudescenza dell'emergenza sanitaria e di possibile persistenza di soluzioni di DAD in futuro.

La terza fase della ricerca è stata quindi dedicata alla raccolta di materiale empirico qualitativo. In particolare, questa fase si è basata sulla conduzione di una serie di focus group organizzati su tutto il territorio nazionale - (si veda la Nota Metodologica per maggiori dettagli tecnico-metodologici). A livello generale, il WP3 si è interrogato su quali fattori a livello istituzionale e individuale hanno avuto un ruolo significativo nel determinare o influenzare i percorsi di transizione alla DAD nel periodo della crisi, e su quali fattori hanno influenzato le prospettive future - come, ad esempio, il coinvolgimento in esperienze precedenti di innovazione didattica e di e-learning.

Nello specifico il WP3 ha cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- *Come è stata percepita la DAD dai docenti e quali fattori ne hanno influenzato la percezione come opportunità per progettare una didattica innovativa o come minaccia alla qualità della stessa?*
- *Che ruolo ha giocato il complesso sistema di vincoli ed opportunità dato dalla dotazione tecnologica, dal contesto istituzionale e dai significati culturali attribuiti dai docenti sul modo in cui essi hanno implementato e valutato la didattica online?*
- *In che misura le nuove modalità di insegnamento hanno permesso ai docenti di ripensare e riflettere sulle proprie pratiche e strategie didattiche?*
- *Quali conseguenze lascerà la sperimentazione della DAD sulle future modalità di erogazione della didattica e quali sono i desideri (così come i timori) per lo scenario post-pandemia?*

Attraverso il presente report cerchiamo di dare risposta alle suddette domande di ricerca concentrandoci su quattro fuochi principali emersi naturalmente dalle discussioni tra i partecipanti ed approfonditi in sede di analisi dei focus group:

- Un tema controverso
- Una didattica di crisi
- La riscoperta della didattica
- I timori e le speranze per il futuro

UN TEMA CONTROVERSO

2.1 INTRODUZIONE

Lo spostamento online delle attività didattiche in conseguenza dell'emergenza sanitaria da Covid-19, ha sollevato sin da subito numerose posizioni critiche, nell'università così come nella scuola. Molti intellettuali, docenti e genitori hanno messo in luce i rischi e le criticità di una transizione che è stata tanto repentina quanto improvvisata, soprattutto nel primo periodo DAD, nella primavera 2020, a causa delle condizioni stesse di emergenza. Una transizione all'online che non teneva conto delle disuguaglianze sociali di partenza (già molto significative nel contesto scolastico e universitario italiano) e che, senza correttivi, rischiava di rafforzare ulteriormente le divisioni sociali già presenti.

Sui principali media il dibattito si è incentrato sugli aspetti più negativi e rischiosi della didattica online portata avanti durante l'emergenza Covid-19, criticando duramente l'assunto che l'istruzione possa essere una mera trasmissione di conoscenze e denunciando l'esacerbarsi delle disuguaglianze nelle opportunità di accesso, non solo alle infrastrutture per la didattica ma anche ad un supporto cognitivo e relazionale per poter beneficiare appieno di quel tipo di didattica (AA.VV., 2021; Cacciari, 2020; Saraceno, 2020). I timori per un impoverimento della qualità dell'apprendimento e dello sviluppo psico-sociale degli studenti, anche universitari, erano condivisi da larga parte dei docenti stessi che sono intervenuti nel dibattito pubblico (Resta, 2020a, 2020b; Rete 29 aprile, 2020). Questi timori erano fondati, soprattutto nelle scuole secondarie e primarie, come stimato dalla Fondazione Agnelli (Gavosto, 2021) e di recente mostrato dai risultati dei test INVALSI¹¹ (INVALSI, 2021) che hanno registrato un peggioramento degli apprendimenti e una perdita di capitale umano, so-

¹¹ INVALSI è un acronimo che sta per *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione*. L'istituto "ha il compito di predisporre ed effettuare verifiche periodiche e sistematiche sugli esiti di apprendimento degli studenti italiani (le Prove nazionali INVALSI), elaborarne i risultati, migliorare le attività di valutazione del sistema scolastico e delle singole scuole, e curare la partecipazione italiana alle indagini internazionali sulla qualità dei sistemi scolastici" (https://it.wikipedia.org/wiki/Istituto_INVALSI).

prattutto nelle fasce di studenti più deboli.

Un aspetto importante di questo dibattito mediatico, anche ai fini della ricerca che viene qui presentata, è stato l'emergere di un clima di contrapposizione e una semplificazione delle argomentazioni che tendeva a creare due fronti distinti: uno più chiaramente orientato contro la DAD e uno, presunto e non meglio precisato, a favore della DAD. Eppure, al contrario di altri fenomeni di digitalizzazione dell'istruzione come ad esempio i MOOCS, dove i sostenitori beneficiavano effettivamente di una copertura mediatica molto estesa e influente (Deimann, 2015; Kovanović et al., 2015), nel caso della DAD vissuta nel periodo della pandemia erano molto rare le voci nettamente a sostegno di una tale modalità, al di là dell'emergenza. Seppur quindi non vi fossero posizioni pubbliche nettamente a favore della DAD, le posizioni che la vedevano con favore nell'ambito (circoscritto) dell'emergenza tendevano ad essere etichettate *tout court* come pro-DAD.

2.2 LA PRATICA DELLA DAD: UNA RIFLESSIONE OLTRE IL CLIMA DI CONTRAPPOSIZIONE

Un tale clima di contrapposizione lo abbiamo osservato e percepito fin dalle prime mosse di questa fase qualitativa della ricerca. Le rappresentazioni delle e dei docenti a proposito dell'esperienza di didattica vissuta durante il periodo di emergenza sono infatti fortemente influenzate dal timore che la DAD venisse concepita come una via percorribile nel medio-lungo periodo oltre alla situazione di crisi. Nelle discussioni realizzate è percepibile, e in alcuni casi anche dichiarato, il timore che la DAD potesse essere usata come volano per introdurre e legittimare un approccio tecno-soluzionista che propone di risolvere i problemi di lunga data che affliggono l'università (come il sotto-finanziamento, la mancanza di personale e l'elevato rapporto studenti/docenti) per mezzo di soluzioni tecnologiche e orientate a una visione neoliberale dell'istruzione superiore.

Pertanto, raccontare l'esperienza della DAD è diventato un tema sensibile. Il grado di sensibilità in alcuni casi è emerso fin da subito, quando anche solo il chiedere la disponibilità a raccontare la propria esperienza (al momento del reclutamento dei partecipanti) generava dubbi e timori sull'oggettività e valutatività della nostra ricerca. Più spesso invece, il grado di sensibilità di questo tema emergeva durante i focus group, in cui molti dei partecipanti si sentivano in dovere di dichiarare la loro opposizione e contrarietà alla DAD, prima di

raccontare la loro esperienza. Molti partecipanti, infatti, cominciavano il loro racconto con una sorta di *'disclaimer'* in cui prima mettevano in chiaro la loro posizione e poi si sentivano liberi di raccontare il loro vissuto. Le esperienze che emergevano nei racconti risultavano poi molto sfaccettate e complesse, con un certo grado di ambivalenza rispetto a nuovi spazi di manovra, crescita e miglioramento che possono essere emersi in conseguenza della DAD. Questa esperienza, infatti, ha rappresentato per la grande maggioranza dei/le partecipanti un'occasione di riflessione profonda sulla didattica e sul proprio ruolo di docenti (si veda sezione 4.3) che andava ben al di là di una semplificazione dicotomica fra pro e contro.

Eppure, abbiamo osservato una certa ritualità nel sentirsi in dovere di *'giustificarsi'* prima di dire una cosa positiva a proposito di questa esperienza. Un'esigenza che era forse dettata dal timore che menzionare eventuali aspetti positivi legati alla nuova modalità di insegnamento potesse implicitamente renderli sostenitori di una presunta e non meglio definita ideologia pro-DAD. Se quindi all'inizio di molti racconti emerge un atteggiamento difensivo, è anche vero che altrettanto spesso le e i docenti accolgono con favore l'occasione di poter parlare e condividere questa esperienza, proprio in un contesto di confronto come quello di un focus group, in cui possono uscire dai confini dipartimentali e confrontarsi (eventualmente sfogarsi) con colleghi e colleghe sulle diverse esperienze. Per alcuni partecipanti, il vissuto emotivo molto negativo associato alla DAD, soprattutto nella prima fase della pandemia nella primavera 2020, è anche fortemente influenzato dall'insieme di difficoltà e tensioni tipiche del periodo, non strettamente collegate alle modalità di didattica.

Quindi, il giudizio complessivo è: non farei mai (in tono enfatico) questo [DAD] come modalità di somministrazione ottimale di un corso. Però, allo stesso tempo, (...), devo dire che poi il riscontro in termini di voti di esami, di profitto è stato decisamente il migliore di tutti questi ultimi anni (FG1).

Quando è iniziato il lockdown, io dovevo iniziare i corsi ed ero convinto che i corsi saltassero, completamente. Non avrei mai immaginato alla fine che si potessero attivare dei corsi online in maniera così efficace (in tono enfatico). Quindi, all'inizio, naturalmente, sono stato molto contento perché l'alternativa era pessima: di non fare assolutamente nulla. E il mio giudizio complessivo, quindi, è stato positivo vista l'alternativa che c'era. Ma se uno mi dovesse chiedere: preferisci farlo in presenza o online, lo dico molto chiaramente: in presenza tutta la vita (in tono enfatico) (FG6).

È interessante anche osservare che di volta in volta può cambiare la percezione di questa presunta ideologia pro-DAD e che vi è un certo grado di ambiguità nelle posizioni esplicitate dai docenti, forse proprio in ragione del timore di essere automaticamente etichettati come sostenitori della DAD a seguito delle loro affermazioni. Se infatti da un lato alcuni partecipanti chiamano ‘statici e conservatori’ i docenti che sarebbero a favore di un’estensione della DAD anche al di là del contesto di emergenza, dall’altro lato, pur dichiarandosi contro la DAD come è stata vissuta nel periodo pandemico, altri partecipanti attribuiscono la stessa etichetta di ‘reazionari e pigri’ a coloro i quali vi resistono:

Secondo me, se una persona intende l’insegnamento in una maniera dinamica, una maniera evolutiva, in una maniera che ci sono sempre cose nuove da spiegare, io non riesco a capire bene come si possa continuare a farlo in DAD, francamente (FG6).

Tornare indietro, secondo me, in questo momento eh... denota molta pigrizia nella didattica. (...) pigrizia significa continuare a fare quello che abbiamo sempre fatto. (...) E questo, magari, sarebbe stato possibile se, come era a marzo 2020 si diceva: «per l’estate ne saremo fuori» (...) ormai siamo fuori tempo massimo cioè sarebbe veramente essere reazionari (FG1).

Allora c’è una distinzione fra conservatori e tradizionalisti e una distinzione fra progressisti e aperti, non userei destra e sinistra che non mi piace come distinzione. Allora i progressisti, quelli più aperti, sono disposti ad aprirsi alle potenzialità della tecnologia, senza pensare che la tecnologia sia la panacea, e che tutto risolva. È uno strumento, un’occasione in più. Invece, quelli che sono i più conservatori hanno due tipi di approccio, due motivazioni: una, che purtroppo c’è e non fa piacere doverla constatare, però purtroppo la constato che è quella della questione di comodo (...). Quindi, ogni innovazione è mettere in dubbio le mie abitudini, fatica, lavoro in più, eccetera, eccetera. E poi ci sono quelli che veramente ancora sono convinti che la lettura di un buon sano libro sia il percorso corretto e, quindi, il multimediale sia un qualcosa di non all’altezza della formazione, di una buona formazione (FG8).

Queste argomentazioni, apparentemente contraddittorie, riecheggiano in realtà una tendenza discorsiva che si osserva tipicamente negli studi sulle *media ideologies* (Gershon, 2010), ossia sull’insieme di idee, credenze e attitudini che gli individui associano alle tecnologie, in cui ciascun gruppo definisce il proprio modo di utilizzare ed approcciarsi alla tecnologia come quello ‘giusto’, associandovi un giudizio di valore (Comunello et al., 2020).

In ogni caso, una volta superata questa barriera, infine i vissuti e le riflessioni raccolte nei focus group condotti sono stati molto ricchi ed elaborati e hanno costituito una solida base empirica su cui elaborare le considerazioni contenute in questo report. Tuttavia, pensiamo che il disagio e la pressione che sono emersi in apertura dei discorsi delle e dei docenti partecipanti sia un elemento su cui riflettere anche per il futuro. Da un lato un timore così diffuso nel corpo docente merita una attenta riflessione sullo stato della professione accademica, su quali condizioni di partenza possano aver reso tanto minaccioso un provvedimento preso in seguito a una innegabile situazione di emergenza. Il susseguirsi di decenni di riforme universitarie che hanno mirato alla riduzione drastica dei finanziamenti degli atenei pubblici, ulteriormente ridotto il personale docente e messo in discussione la loro credibilità e produttività (Favole et al., 2021; Mastropaolo & Sciarrone, 2020) possono essere alcuni dei fattori alla base di questo sentimento di disagio rispetto alla transizione alla DAD. Dall'altro lato, il clima di contrapposizione che si è creato intorno alla DAD ha ostacolato (ma non impedito, come vedremo) l'emergere di una riflessione serena sulle occasioni di crescita e sulle potenzialità sia a livello individuale sia collettivo che una tale crisi può aver rappresentato per la didattica in generale.

Però, ho riscontrato anche una componente ideologica, no? Allora una componente ideologica, o varie componenti ideologiche chiaramente di segno opposto, che vanno ad aggiungersi, invece, a tutte quelle considerazioni più che ovvie che dovrebbero essere prese in considerazione, che sono, appunto, quelle legate all'efficacia, al senso di questa esperienza, diciamo, rispetto ai fini che si propone. Ecco, caricare poi queste esperienze di considerazioni ideologiche, di un segno piuttosto che di un altro, ha appesantito notevolmente il dibattito. (...) Ecco, questo è un po' ..., secondo me, un po' da evitare (FG9).

UNA DIDATTICA IN CRISI

3.1 DIDATTICA DI E IN CRISI

Una Didattica di Crisi: questa la definizione di didattica che è possibile rintracciare rispetto a quanto avvenuto nelle università italiane nel corso del primo lockdown (9 marzo - 4 maggio 2020). Una situazione emergenziale in cui i docenti si sono trovati costretti - dall'oggi al domani - a rimodulare completamente i loro corsi per poterli erogare a distanza. Una didattica per cui il corpo docente non era stato formato e che l'università non era pronta a supportare. Questa è anche la percezione condivisa dai nostri partecipanti.

Dall'analisi del materiale raccolto, infatti, emerge come l'assenza di infrastrutture tecnologiche adeguate - piattaforme poco sviluppate, mancanza di strumentazione tecnica, connessione internet debole, unita all'inesperienza circa le nuove modalità di erogazione della didattica, abbia determinato per la maggior parte dei partecipanti - nella prima parte dell'emergenza, quella della primavera 2020 - un'erogazione della DAD che non è stata giudicata come ottimale.

Dalle esperienze riportate emerge con forza l'ambivalenza di alcune dimensioni (vedi Tabella 1). Due riconducibili principalmente al lato docenti - registrazione delle lezioni e dilatazione del tempo - due riconducibili invece al lato studenti - interazione con il docente e raggiungimento dell'audience dispersa ed invisibile (boyd, 2011).

Prima fra tutte, la questione della registrazione delle lezioni. Da un lato è infatti possibile attribuire a quest'ultima degli aspetti positivi come la possibilità di raggiungere una platea più ampia ed eterogenea di studenti (es. studenti lavoratori, residenti all'estero) o la possibilità di riascoltare le lezioni (particolarmente utile non solo per gli studenti ma anche per i docenti). Dall'altro lato le registrazioni sollevano diverse criticità: i diritti d'autore, l'etica della diffusione dei contenuti, la tutela della privacy di docenti e studenti - soprattutto quando ad essere trattati sono temi definibili sensibili. Senza considerare l'annosa questione della qualità della didattica offerta. A queste

criticità, si aggiunge la difficoltà esperita dall'essere perennemente ripresi e da una continua ricerca della perfezione nella creazione dei contenuti, le difficoltà insomma derivanti dalla percezione dei docenti di trasformarsi in *content creator*.

Tabella 1: *Dimensioni chiave della DAD, come emerso dai focus group*

PRO		CONTRO
Raggiungimento di una platea più ampia di studenti, dimostrazione di impegno	REGISTRAZIONI	Diritto d'autore, qualità, temi sensibili, ricezione passiva degli studenti, sorveglianza
Aumento dei canali di comunicazione	INTERAZIONE	Mancanza di un legame significativo
Aumento dell'accessibilità: inclusione, internazionalizzazione	AUDIENZE INVISIBILE	Aumento dell'accessibilità: qualità vs quantità
Snellimento	TEMPO DILATATO	Dispendio temporale (preparazione del materiale didattico)
Nuove skills		Tempo lavorativo / tempo privato
Archivio didattico		Mancanza di feedback Fatica

Io talvolta ho la sensazione di essere diventato un file. Nel senso che la mia lezione è molto più dritta, diretta. Probabilmente con meno aperture, meno interruzioni che secondo me è da una parte è un valore, dall'altra parte per la materia che insegno (...) che è un prisma, diciamo che avere chiavi di lettura diverse probabilmente la potrebbe arricchire ancora di più (FG7).

Il rischio della registrazione non è che diventiamo youtuber? La mia è una provocazione. Però il fatto che ci si registra, uno ci ascolta. Il feedback qual è? (FG5).

Una seconda dimensione particolarmente ambivalente risulta infatti essere quella dell'interazione con gli studenti. Da un lato il ricorso all'online ha aumentato i canali di comunicazione con gli stessi; si pensi alla chat (che in

alcuni casi riesce ad eludere la timidezza di alcuni studenti favorendo richieste di chiarimento), ai forum (attraverso i quali aprire dibattiti, discussioni e approfondimenti oltre l'orario di lezione), o ancora ai ricevimenti online (che permettono di rendere maggiormente flessibili i colloqui con gli studenti). Un ventaglio di possibilità decisamente più ampio rispetto alle modalità utilizzate in precedenza nell'interazione docente-studente. D'altro canto, però, sono gli stessi docenti a sottolineare come l'interazione che si va a costruire risulta essere priva - o comunque carente - di un legame significativo con gli stessi. Legame che generalmente era possibile creare in aula attraverso il contatto visivo, attraverso momenti informali di conoscenza e condivisione, nonché attraverso l'interpretazione di sguardi e prossemiche degli studenti e delle studentesse presenti in aula. Un aspetto quest'ultimo che ha avuto delle ripercussioni anche sulla didattica. La riduzione della comunicazione non verbale in alcuni casi non ha permesso ai docenti di approfondire degli argomenti che non erano stati compresi dagli studenti ed in altri casi, proprio nel tentativo di ovviare a questo rischio, ha generato ridondanza a lezione.

A questo proposito merita però segnalare un interessante scarto tra discorsi e pratiche. Sebbene i partecipanti siano compatti nel sottolineare come la DAD abbia pesantemente limitato le opportunità di interazione e dibattito con gli studenti, essi sembrano altresì concordi nel constatare che durante i 'bei tempi della didattica in presenza' le interazioni in aula con gli studenti erano comunque limitate: ad essere attivi erano i soliti tre o quattro studenti, esattamente come durante le lezioni a distanza.

Poi alla fine l'online trasferisce in qualche maniera sui grandi numeri quello che c'è anche nell'off line. E poi alla fine c'è la prima fila che è iper coinvolta e poi in fondo... Pensate quando abbiamo aule strette e lunghe con 150 persone, neanche li vediamo (FG7).

Tale contraddizione è probabilmente spiegabile in base ai timori ideologici discussi nel paragrafo precedente.

Una terza dimensione che necessita di un breve approfondimento riguarda la possibilità di raggiungere la cosiddetta *audience dispersa ed invisibile*, ovvero tutti quegli studenti - lavoratori, fuori sede, con disabilità - che generalmente riscontrano più difficoltà a prendere parte alla lezione in aula. Se da un lato la DAD ha facilitato l'accesso e l'inclusione di questi ultimi ai contenuti veicolati nel corso della lezione, dall'altro si tratta di una modalità che solleva - ancora

una volta - la questione del servizio di didattica offerto e, più nello specifico, se quest'ultimo possa essere considerato qualitativamente significativo.

L'ultima dimensione che è possibile individuare come particolarmente ambivalente, è quella relativa al *tempo*. Se da un lato grazie alla DAD – e grazie alla svolta tecnologica che ha portato con sé – è stato possibile uno snellimento di diverse pratiche sia a livello burocratico – come, ad esempio, la firma dei contratti, la compilazione dei moduli, i registri degli argomenti trattati, le presenze a lezione – sia a livello di interazione con lo studente, dall'altro lato la DAD ha permesso di mettere a tema il dispendio temporale richiesto al docente per l'attività didattica, inasprito e reso ancora più evidente dalla necessità di creare registrazioni video, di reperire materiale integrativo e di strutturare in modo più minuzioso il corso stesso. Dall'analisi del materiale raccolto, emerge inoltre come la distinzione tra il tempo lavorativo e il tempo privato sia venuto a mancare, riportando la necessità di essere presenti come docenti 7 giorni su 7 e h24.

Altra cosa è il rischio che personalmente ho verificato in questo periodo tra lezioni a distanza, ricevimenti infiniti, webinar in ogni dove, cioè davvero le nostre giornate, le ventiquattro ore non sono più sufficienti. Io mi sono resa conto che mi riduco spesso la notte a fare tutta una serie di attività di ricerca che non riesco a fare chiaramente durante il resto del giorno, perché poi le attività di un docente è fatta di didattica, di compiti istituzionali ma è fatta anche - grazie a dio - di ricerca. E quindi davvero in questi due anni, mi rendo conto che è davvero difficilissimo mettere insieme tutte le cose e questo significa praticamente non avere più una vita oltre il lavoro. Senza mezzi termini" (FG5).

Oltre a queste dimensioni che, come abbiamo visto, risultano essere particolarmente ambivalenti, ve ne sono delle altre che vengono descritte o come positive o come negative. L'acquisizione di nuove *skills*, di nuovi strumenti tecnologici per interagire e per strutturare le attività didattiche, l'aver creato un archivio fatto di registrazioni e di materiali integrativi sono fattori che vengono descritti come positivi. D'altro canto, la mancanza di feedback rispetto la lezione proposta, la difficoltà stessa di strutturarla senza un'interazione diretta con gli studenti nonché la difficoltà di reperire le informazioni derivanti da quello che era il 'contesto aula' - e dunque da tutti quei rimandi che generalmente si possono trarre a livello spaziale e/o fisico – vengono invece descritti come esclusivamente negativi. A questi ultimi aspetti legati alla didattica in senso stretto, è possibile affiancare degli aspetti ad essi correlati e che possiamo racchiudere

col termine *fatica*: il carico di lavoro esperito, la pressione dall'essere perennemente di fronte ad una telecamera, nonché la percezione di una continua esposizione, ha sicuramente generato una grande difficoltà nel portare avanti l'attività didattica. Analizzando le differenze che intercorrono tra le narrazioni proposte circa il primo ed il secondo lockdown¹², è possibile riscontrare un diverso approccio rispetto alla DAD nella seconda fase dell'emergenza, dovuto ad una maggiore consapevolezza, ad una maggiore padronanza degli strumenti e ad una maggiore preparazione del corpo docenti.

Un ulteriore elemento emerso in riferimento alle dinamiche che hanno caratterizzato la didattica di crisi è quello delle *relazioni con i colleghi* e della funzione di supporto e confronto delle reti professionali. Le difficoltà e le ambivalenze indicate sopra dai singoli docenti sono infatti state sperimentate all'interno di un contesto più ampio, in cui le relazioni professionali con colleghi della stessa università o dipartimento, ma anche le indicazioni fornite dagli organi centrali dell'ateneo e dalle associazioni professionali (es. Società Chimica Italiana) sono risultate di grande supporto, soprattutto nella prima fase di transizione alla didattica a distanza, quando era maggiore la confusione e il senso di spaesamento. Molti partecipanti citano i colleghi come un fondamentale punto di riferimento e spesso come fonte di supporto pratico e morale.

Ci siamo trovate a iniziare il corso nell'immediato della pandemia, quindi c'è stata una grande emotività. Ma, devo dire, anche un grande supporto da parte delle colleghe e dei colleghi, cioè sia di quelli con cui lavoro abitualmente, che no, tipo delle persone più giovani, cioè c'è stata un'immediata, un venirsi incontro reciproco (FG12).

Per quanto riguarda il mondo veterinario, ad esempio, noi abbiamo la società italiana di farmacologia e tossicologia veterinaria dove si è creato ormai da tempo una sezione sulla didattica. Per cui questa cosa che normalmente ci supporta nell'erogazione della didattica in presenza è diventata ancora più importante per quanto riguarda la didattica a distanza perché abbiamo subito organizzato una serie di incontri e una cartella condivisa tra colleghi del 07 a livello nazionale, dove abbiamo condiviso siti, tutorial, materiale che ritenevamo interessante. Questo ha permesso anche di rendere un po' più omogeneo l'approccio per la nostra disciplina a livello nazionale e sui supporti che

¹² Indicativamente, il riferimento al periodo del primo lockdown (9 marzo - 4 maggio 2020) corrisponde al secondo semestre dell'anno accademico 2019-20, mentre i vari provvedimenti successivi di lockdown dell'autunno e inverno 2020-21 corrispondono all'anno accademico 2020-21.

abbiamo destinato ai docenti (FG2).

Altre forme di supporto più istituzionale, come ad esempio precedenti corsi di formazione alla didattica o linee guida aggiornate con l'evolversi della pandemia, sono citate come molto utili.

Perché in quanto ricercatrice a tempo determinato di tipo B, sono stata inserita in un progetto molto interessante del mio ateneo, che è un progetto concentrato proprio sull'innovazione didattica. Quindi, io ho sicuramente beneficiato di questi workshop, laboratori che sono stati organizzati e, quindi, sono stata anche aiutata, sono stata anche guidata. So che esiste anche uno sportello qui a cui i docenti possono rivolgersi per chiedere aiuto riguardo la didattica (FG10).

Tuttavia, dall'analisi del materiale empirico non sembra delinearsi un *divide* significativo fra atenei che hanno adottato pratiche più dirigiste nella transizione e atenei che invece hanno lasciato maggiore autonomia ai docenti nella scelta delle modalità alternative di didattica. Quindi, la percezione a livello individuale dell'efficacia e rilevanza delle reti sociali (più o meno istituzionali) che hanno supportato i docenti non sembra essere influenzata significativamente dalle decisioni intraprese a livello macro di ateneo. Parte di questa spiegazione può essere riconducibile al fatto che il convergere su un numero piuttosto ristretto di piattaforme, più o meno le stesse fra i vari atenei italiani (Teams, Meet, Webex, Moodle, ecc.), potrebbe aver contribuito a un'omologazione delle pratiche e quindi a un focus a livello individuale sulle necessità quotidiane e meno sulle direttive provenienti dall'ateneo.

La prevalenza di dinamiche di interazione e di mutuo-aiuto orizzontale fra docenti, il ricorso dalle reti professionali di colleghi prossimi e/o affini in termini di disciplina che hanno fornito supporto pratico e morale sembra confermare l'importanza di dinamiche di tipo "invisible college" (Crane 1972) già emerse in una precedente ricerca (Ramella, Roncarolo 2020)¹³. Come già osservato da Abbott (2001), la professione accademica è caratterizzata da una forte rete di connessioni orizzontali per ambiti disciplinari che superano i confini delle singole organizzazioni ed anche dei singoli stati, in cui le carriere sono fortemente influenzate dalle dinamiche interne alle singole discipline, le cui pratiche professionali permeano l'organizzazione stessa delle università.

¹³ https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/ShowFile?_id=01c1;field=file;key=0J0mJ67URscvDwsAHzdxu2IMJzWbwDbtM;t=2042

Pertanto, non sorprende che anche in occasione di questa crisi rappresentata dalla DAD, tali reti si riconfermino essere un solido punto di riferimento.

LA RISCOPERTA DELLA DIDATTICA

4.1 LA DIDATTICA AL CENTRO

La didattica, inaspettatamente, ha acquisito una nuova visibilità e rilevanza. Nel corso dell'emergenza sanitaria, essa è stata improvvisamente posta al centro dell'interesse dei docenti.

La didattica è divenuta un tema pubblico cruciale e, per certi versi, quasi *à la page* sia nei dibattiti ufficiali e formali sia nelle conversazioni ordinarie che scandiscono la vita universitaria. Si tratta di un 'riposizionamento' del tema che è avvenuto non solo in termini discorsivi ma che ha riguardato anche, e soprattutto, il piano della prassi e delle attività quotidiane. Inoltre, questa tendenza - che può essere definita nei termini di una riscoperta della didattica - non ha a che vedere chiaramente solo con una questione meramente numerica, legata alla pluralità delle occasioni e dei momenti di riflessione emersi. Riprendendo le parole degli intervistati, si può, invece, osservare una vera e propria 'riscoperta' nei termini di una rinnovata attenzione e, in particolar modo, qualificazione del valore attribuito alla sfera didattica.

La tematizzazione della riscoperta, quindi, nelle discussioni esaminate, rimanda al riconoscimento di una nuova sensibilità nei confronti del valore dell'attività didattica. Essa, inoltre, richiama implicitamente l'identificazione di una situazione precedente di relativa marginalità e di scarso interesse riposto verso le pratiche didattiche ordinarie.

Nei resoconti degli intervistati emergono, difatti, diversi aspetti che permettono di riflettere sul ruolo rivestito dalla didattica nell'università italiana negli ultimi decenni, e sui cambiamenti in corso, a seguito della svolta avviata dall'emergenza pandemica. Questa rottura inattesa dell'ordinarietà (Garfinkel, 1967) ha permesso di portare in evidenza una criticità che è sentita dagli intervistati come peculiare dell'attuale mondo universitario: la relativa posizione marginale della didattica in una, implicita ma pervasiva, scala di prestigio dei compiti accademici. Alcuni docenti intervistati sottolineano come la DAD abbia permesso di prendere maggiore consapevolezza del valore riduttivo generalmente

attribuito alle pratiche didattiche nel campo universitario. Ad esempio, alcuni argomentano:

Adesso possiamo contarcela come vogliamo, ma la didattica è la Cenerentola (con tono enfatico) dell'università italiana, cioè non gliene frega niente a nessuno [...] La didattica molti la fanno malvolentieri, non vanno in aula. [...] Quindi, secondo me, questo aiuterà [...] a riporre un'attenzione, una focalizzazione importante sull'attività didattica che ha un valore enorme [...] è un elemento di attrazione fondamentale [...] ma che, nelle dinamiche degli ultimi anni [...], è stata fortemente sacrificata (FG1).

Questo breve resoconto d'intervista rappresenta alcune delle posizioni maggiormente critiche ed esplicite sviluppate sul tema della vita universitaria. In esse, accanto a una effettiva nuova presa di coscienza sull'importanza della didattica, emerge anche il desiderio di dare voce a una impressione già maturata nel tempo, ma che era rimasta inespressa. Gli intervistati riflettono sulla possibilità, e talvolta maggiore legittimità, in un pervasivo frame discorsivo sempre più imperniato sul tema didattica, nell'esplicitare una sorta di 'non detto' che permea il mondo accademico: la scarsa rilevanza dei compiti didattici. Si tratta di opinioni che emergono in docenti con alcune peculiarità, ovvero espresse, nei toni spesso più netti, da giovani docenti in una posizione 'emergente' nel campo accademico; posizioni analoghe sono, inoltre, caratteristiche anche di docenti con un particolare bagaglio di conoscenze disciplinari 'pedagogiche' e di molteplici e diverse esperienze didattiche alle spalle. In sostanza, la posizione nel campo accademico e/o specifiche forme di capitale ed esperienze sembrerebbero accomunare i docenti con una peculiare sensibilità al tema, rendendoli maggiormente propensi a uno sguardo critico e a una presa di distanza dalle posizioni ritenute mainstream fino a ora.

Uno anche degli effetti positivi è stato che, effettivamente, si è messo, si è messa l'attenzione sulla didattica, finalmente. Anche come, in qualche modo, parametro di valutazione delle nostre attività che ... nei concorsi diventa una lista di titoli ma non fa punteggio (FG1).

E credo che la DAD, da questo punto di vista, cioè queste modalità debbano farci fermare un attimo a riflettere anche sulla didattica, cosa alla quale noi non eravamo abituati. [...] E credo che questo debba essere un lavoro, uno sforzo che anche noi, a maggior ragione adesso, dobbiamo fare anche in futuro, cioè fermarci a riflettere sulle modalità di offerta e fruizione della didattica, al di là poi della fase emergenziale o pandemica. Tutto qui (FG8).

Accanto a prese di posizione nette, si possono osservare, come nella citazione d'intervista riportata sopra, forme di consapevolezza meno critiche e maggiormente pragmatiche. Nelle discussioni di gruppo, sono emerse diverse sfaccettature inerenti a una qualche forma di presa di coscienza e rivalutazione della didattica, nei suoi molteplici aspetti.

4.2 DAD: DEVICE CHE HA PERMESSO DI 'VEDERE ALTRIMENTI'

In questa direzione, l'attivazione della DAD sembrerebbe configurarsi come "device socio-tecnico" à la Deleuze (2002), dispositivo che ha permesso di 'vedere altrimenti' (Ruppert et al., 2013). In sostanza, la rottura del quotidiano imposta dalla pandemia ha chiaramente richiesto una profonda rimodulazione delle pratiche didattiche ordinarie, nei loro aspetti più ovvi e semplici. In tal senso, la DAD sembrerebbe avere frantumato il velo dell'ovvietà che dà forma alle attività e alle routine della realtà ordinaria. Il venire meno della schütziana epoché del mondo della vita quotidiana ha, quindi, rappresentato una sorta di strumento 'etnometodologico' di messa in questione della dimensione data per scontata delle usuali pratiche didattiche. In tal senso, le parole degli intervistati restituiscono un percorso comune contrassegnato da esperienze di rottura e di disorientamento iniziali, succedute da inedite sperimentazioni e, infine, da nuove e inattese scoperte e consapevolezze.

Il mio sforzo è stato quello a volte veramente di dire: 'cavolo, sono più concentrata sugli aspetti meta comunicativi che sui contenuti della comunicazione' -che ci sta (con enfasi). Nel senso la didattica è anche questo, ma per tante cose, quando sei concentrato su un solo obiettivo, vai anche col pilota automatico, no? Invece, in questo caso, era tutto assolutamente nuovo (FG4).

Allora mi ha fatto scoprire la capacità di avere ancora entusiasmo, che non è poco, e il fatto di essere in grado di migliorare. [...] Quindi, alla fine, insomma, mi ha fatto anche riscoprire l'entusiasmo di insegnare che, negli anni, un pochino, un pochino si perde (FG13).

Questi cambiamenti hanno riguardato, in prima istanza, la sfera degli atteggiamenti e delle opinioni silenti sulle modalità di agire e 'fare didattica' nel quotidiano, con ricadute nelle stesse pratiche didattiche. In tal senso, gli intervistati restituiscono un quadro di profonda e capillare sperimentazione,

esplorazione e innovazione. Le difficoltà iniziali, nell'approcciarsi ai nuovi strumenti e alle nuove modalità del 'fare lezione', si sono tradotte anche in occasioni di affinamento e di miglioramento, ad esempio nel saper utilizzare alcune piattaforme per i ricevimenti, applicazioni per i test e le lezioni e così via. Ad esempio:

Questa situazione ci ha spinto, ci ha costretti a usare altri strumenti. [...] da noi si dice ingegnarsi che è una parola geniale perché ne mette insieme tante, cioè devi trovare un po' di estro per superare un ostacolo. Quindi, da Kahoot! A Studium, no?... Exam.net sono diventati il mio pane quotidiano [...] Quindi forse un aspetto interessante c'è, questo, questo stimolo per noi a trovare qualcosa che altrimenti diremmo: 'no, no perché non ho tempo, eccetera, eccetera' (FG9).

Dalle narrazioni, emerge un costante e profondo lavoro impegnativo di revisione e messa in opera di tentativi per migliorare e, soprattutto, per aggiornarsi. La DAD ha così costituito anche una occasione per mettersi alla prova e rafforzare abilità e conoscenze.

4.3 RIFLESSIVITÀ

Il cambiamento di atteggiamenti e pratiche sulla didattica, sommato alla maggior disponibilità di tempo da passare (volenti o nolenti) 'soli con se stessi' e all'uso intensivo dei device digitali - che permettono una più immediata 'misurazione' delle proprie performance -, sembrerebbe avere attivato negli intervistati un circuito virtuoso il cui motore ed esito, al tempo stesso, è costituito da una profonda e sempre più radicata riflessività.

Lo sviluppo di una diffusa propensione alla riflessività (Beck et al., 1994) è un aspetto cruciale che emerge dall'analisi dei resoconti d'intervista in merito ai modi attraverso cui è stata affrontata la didattica negli scorsi semestri. Questo periodo di crisi è stato vissuto anche come occasione per riflettere sulla propria identità, sul proprio lavoro e sul senso stesso dell'insegnamento e del sistema universitario. Nell'analisi dei resoconti d'intervista, si rileva una differenza nelle forme di consapevolezza maturate dai docenti nei confronti dei processi riflessivi di autoanalisi attivati. In particolare, la distinzione fra docenti di discipline STEM e SSH sembrerebbe delineare una frattura piuttosto netta nei gradi di consapevolezza. In sostanza, le narrazioni degli intervistati restituiscono plurali e diffuse esperienze di forme di riflessività sul proprio operato quotidiano. Tuttavia, alcuni docenti delle discipline SSH sembrerebbero avere

maturato una consapevolezza maggiore in merito alla stessa presa di coscienza di criticità e di punti di forza.

Gli atteggiamenti riflessivi attivati dai docenti hanno riguardato la messa in questione e il ripensamento di molteplici aspetti della propria vita accademica.

4.3.1 *Ruolo del docente e relative responsabilità*

Nella riflessione sul proprio operato e sui modi di vivere il lavoro di docente, è possibile individuare un primo nucleo tematico centrale più specifico. Esso rimanda agli atteggiamenti interrogativi, sviluppati dagli intervistati durante l'esperienza dalla DAD, sul proprio ruolo di docente e sulle responsabilità a esso collegate. Esemplicative sono a tal proposito le riflessioni di un intervistato, che osserva:

Oggi, per via dell'emergenza, abbiamo dovuto imparare a utilizzare e, forse, in qualche maniera, ci hanno anche sollecitato e solleticato a riflettere un po' di più sul, sulla, sul senso che diamo al nostro fare didattico, ecco (FG8).

In questo frame discorsivo, prendono forma riflessioni tese a problematizzare l'insegnamento come pratica educativa e formativa e non solo come mera attività di trasmissione di contenuti. Ad esempio, un docente spiega:

Devo riflettere, sto riflettendo su che cosa sia la lezione universitaria oggi [...] Il problema è che non, nella lezione in presenza [...] mi sono posta [...] meno domande su che cosa devo fare, qual è il mio ruolo. Mi veniva naturale. [...]. Invece, nella lezione a distanza, le domande che non mi sono fatta prima oggi me le faccio, me le faccio un po' di più. Quindi, qual è il mio ruolo? Il mio ruolo è veramente solo parlare di innovazione e stimolare i ragazzi sulla creatività? Non lo so, mi sembra molto riduttivo. Devo veramente solo pensare a come veicolare delle informazioni e far sì che loro capiscano queste informazioni perché poi le dovranno utilizzare nella vita, eccetera, eccetera? Ecco, secondo me, qua si mette un po' in discussione anche il mio ruolo come, come docente (FG8).

Nelle parole degli intervistati, emerge come la riflessione sui compiti dell'insegnamento rimandi a più profondi orientamenti valoriali sul modo di intendere la propria identità occupazionale e il senso stesso della propria vocazione. Lungo questa linea interpretativa, si ritrovano considerazioni critiche sul rapporto

tra didattica e ricerca. In merito, sono emerse posizioni differenti ma, nei diversi interventi, ricorre la necessità di problematizzare e di dare un senso alla duplice anima dell'accademico come docente e ricercatore.

Sono convintissima [...] che ci sia una circolarità tra la ricerca e la didattica e che così dovrebbe essere in un mondo diciamo ideale, accademico ideale [...] Spero che cambi e spero che, con questo, arrivi anche la consapevolezza del creare dei momenti di formazione per i docenti universitari (FG1).

L'ho presa anche come sfida. Perché io, io e credo tutti coloro che siamo collegati qui, se siamo qui è perché siamo dei docenti che credono nella didattica. È perché noi abbiamo questa, questa doppia faccia, no? Da un lato il mondo della ricerca, dall'altro quello della didattica, e c'è chi è più appassionato, diciamo nella didattica. [...] Ne siamo appassionati e, quindi, l'ho presa come sfida e penso non soltanto io (FG9).

Nel riconoscimento della specificità di questa ambivalenza, viene ricondotta la peculiarità distintiva del proprio profilo professionale. Di conseguenza, emerge l'urgenza di dare nuovo respiro e maggiore riconoscimento anche alla sfera della didattica, in quanto parte della stessa colonna portante del lavoro universitario. Inoltre, queste considerazioni si legano a una diffusa sensazione di una carenza, nel processo di formazione alla carriera di docente, di attenzione alle stesse strategie di erogazione dei contenuti. Questa posizione è caratteristica dei docenti più giovani e nella fase iniziale del proprio percorso lavorativo.

E, per quanto riguarda la mia opinione personale, sicuramente, come sottolineano i colleghi, è stato un momento di arricchimento, comunque di apprendimento, no? Mi ha permesso di migliorare anche il materiale didattico, a cercare di migliorare il modo di spiegare le cose. Però è vero che non abbiamo avuto formazione, vabbè non abbiamo formazione neanche sulla didattica normale, però, in qualche modo, l'abbiamo imitata dai nostri professori. E richiede veramente un sacco di tempo (FG13).

In queste considerazioni, ricorrono riflessioni sulla mancanza di un'attenzione istituzionale nei confronti di una formazione specifica dei docenti in tema di didattica. Si tratta di una questione particolarmente sentita, sulla quale la pandemia sembrerebbe avere spinto a interrogarsi.

4.3.2 Rapporto con gli studenti

Un secondo snodo tematico, che emerge con particolare evidenza dai resoconti d'intervista, riguarda i modi attraverso cui i docenti hanno problematizzato il proprio rapporto con gli studenti e le modalità di presentare i contenuti e di realizzare la lezione. In questa linea discorsiva, si ritrovano osservazioni strettamente legate al nucleo precedente. Ad esempio, alcuni docenti, di fronte alle inedite forme di verifica online, si sono interrogati sulla vigilanza come contenuto e aspetto -necessario, opportuno o estraneo- del proprio compito occupazionale. Ma è soprattutto sulle dinamiche relazionali che emergono le maggiori istanze riflessive poste in essere dai docenti. Ad esempio, alcuni intervistati sollevano criticità in merito alla necessaria o obsoleta distanza relazionale che intercorrerebbe fra il docente e lo studente. Al di là delle diverse opinioni a riguardo, la DAD ha portato a interrogarsi maggiormente sulle modalità e sulla rilevanza del dialogo fra docente e studente.

Ci ha messo tanto alla prova e, forse, anche per questo, ci ha dato la, la forza di cercare di modificare anche il nostro approccio, laddove si poteva [...] ho provato a reinventarmi, da questo punto di vista, e a cercare un dialogo maggiore. Ecco, questo, sicuramente, è quello che ho provato a fare io, un dialogo. Non che non ce l'avessi prima, ma cercare di capire da loro che cosa volessero da me, ecco (FG4).

Inoltre, l'esercizio riflessivo riguarda soprattutto una disposizione a domandarsi su quanto, di ciò che viene trasmesso mediante una lezione frontale, possa e sia concretamente recepito e assimilato dagli studenti. È il caso di alcuni docenti che s'interrogano sulle proprie modalità espositive e sul bagaglio di strumenti culturali messi in gioco dagli studenti per decodificare i contenuti a loro trasmessi. Ad esempio, nelle riflessioni dell'intervistata qui sotto riportate, si può osservare l'avvio di un cambiamento nelle disposizioni nei confronti del modo di fare didattica, prima considerato a-problematico e poi sottoposto a una auto-analisi critica:

Ho avuto l'impressione hem... che forse, in passato, non avevo un polso così preciso dell'aula. Nel senso che avevo l'impressione che gli studenti seguissero (ridendo), capissero tutto [...] Quest'anno, a vedere la mole di domande su cose molto iniziali, molto banali [...] Mi sono resa conto che, forse, anche gli anni precedenti, non è che seguissero così bene, solo che non me ne accorgevo, no? (FG16).

Alcuni intervistati osservano, inoltre, come gli studenti siano sempre meno

autonomi e competenti nell'organizzazione dello studio e, di fatto, incapaci di prendere appunti e di selezionare il materiale:

È che adesso, purtroppo, i ragazzi con il cibo premasticato quindi, se non sbobinano le nostre riunioni, le nostre lezioni e non studiano da lì non riescono a studiare [...] credimi, all'interrogazione ho sentito le mie parole (FG17).

Infine, la DAD sembrerebbe aver sollevato delle criticità rimaste a lungo tacite e marginali. È il caso, ad esempio, delle problematiche legate agli studenti lavoratori e più maturi, delle lavoratrici madri o degli studenti provenienti da percorsi migratori.

Una cosa che mi rimane [...] forse dovrei e potrei fare molto di più per chi non viene in università [...] da questa esperienza è emerso che, forse, appunto, se ci attrezziamo per accompagnarli maggiormente... (FG10).

Forse questa esperienza ci dà la possibilità di immaginare una didattica aumentata, nel senso che questa dimestichezza che abbiamo, che siamo stati costretti ad avere in questi due anni accademici di fatto, ci dà delle possibilità. Per esempio, di affrontare quelle questioni che abbiamo sempre affrontato in maniera naif: lo studente lavoratore, la studentessa in stato di gravidanza che ha bisogno di seguire e che vuole seguire (FG5).

In alcuni intervistati, le esperienze di erogazione della DAD hanno permesso di accorgersi, 'scoprire' e di guardare con uno sguardo differente a una parte di studenti, a loro avviso troppo spesso 'dimenticata' dagli atenei e da loro stessi.

4.3.3 Ripensamento del ruolo dell'università

Infine, è possibile individuare un terzo tema chiave che emerge da un atteggiamento riflessivo sulle problematiche e sulle criticità vissute nella quotidianità della DAD. La considerazione di un ventaglio di aspetti minuti- quali quelli legati alla organizzazione della lezione e agli scambi comunicativi con gli studenti- sembrerebbe condurre, in ultimo, i docenti a interrogarsi sul ruolo stesso dell'istituzione universitaria.

L'esercizio della riflessività negli intervistati apre alla problematizzazione di questioni di ampio respiro, che rimandano alle logiche di funzionamento dei diversi atenei. In particolare, nei resoconti d'intervista, è emersa una preoccupa-

zione inerente una possibile spinta verso un maggiore orientamento inclusivo dell'università. Si tratta di un tema sul quale si interrogano diversi intervistati e su cui sono emerse posizioni differenti.

Alcuni docenti ritengono che la nuova visibilità conquistata dal gruppo degli 'studenti atipici' (studentesse madri, lavoratori, adulti maturi, disabili, migranti e rifugiati politici e così via) attraverso la DAD possa costituire una svolta positiva, per concretizzare politiche di inclusione educativa e per promuovere la scolarizzazione terziaria, anche come *lifelong learning*.

Per un certo tipo di utenza che è stata sistematicamente ignorata dalla università, con cui non si è mai fatto i conti, questo strumento è preziosissimo [...], deve essere molto, molto utilizzato perché, ribadisco, altrimenti l'università, o la cultura con la c maiuscola, non avrebbe un ruolo fondamentale, che è quello di divulgare conoscenza a tutti senza discriminazioni (FG11).

Dall'altro, altri docenti ravvisano in questo trend, sollevato dalla esperienza con la DAD, pericoli di diversa natura. Una minoranza osserva il rischio di una deriva verso una istituzione scolastica inclusiva ma inevitabilmente livellata verso il basso, incapace di perseguire obiettivi selettivi. Ad esempio, alcuni docenti riflettono sulla tendenza alla 'liceizzazione' dell'università. Altri, prospettano il rischio della promozione di politiche di falsa democratizzazione, laddove la DAD diverrebbe un mero sostituto di effettive e concrete politiche sociali di sostegno per gli studenti.

È vero, ma quello che deve fare un'università pubblica seria è quello di raggiungere gli studenti nei paesini sperduti? Perché se rimangono nei paesini sperduti rimarranno marginali. Il ruolo dell'ascensore come, dell'università come ascensore sociale si perde se noi pensiamo di portare le lezioni lasciandoli in isolamento come monadi. L'ascensore sociale funziona nel momento in cui si crea interazione sociale e l'interazione sociale si crea in presenza. Quindi, è vero che sembriamo elitari e non sensibili alle esigenze delle frange più povere. Però le esigenze delle frange più povere non si soddisfano dando la DAD, si soddisfa in altro modo (FG9).

La possibilità di usufruire di corsi online riservati ad alunni particolari potrebbe, in sostanza, costituire un escamotage giustificatorio di un progressivo e pericoloso ritiro nella progettazione ed erogazione di efficaci misure rivolte a studenti svantaggiati e fragili, come interventi a favore del sostegno al reddito e delle residenze universitarie. In tal senso, alcuni intervistati ritengono che

una didattica online potrebbe rischiare di aumentare le diseguaglianze nelle chance educative, anziché ridurle, poiché la modalità online diverrebbe un mero palliativo sostitutivo di effettive misure per la promozione del diritto allo studio.

I TIMORI E LE SPERANZE PER IL FUTURO

Come abbiamo visto, la didattica avvenuta nel corso del primo lockdown più che come una *didattica a distanza*, è stata percepita come una *didattica di crisi* (Hodges et al. 2020): una situazione in cui i docenti si sono trovati assolutamente impreparati ad erogare i loro insegnamenti con mezzi e strumenti a loro sconosciuti. Sono molti i punti sollevati, certo è che la didattica non può più essere la *Cenerentola dell'università*. La pandemia ha costretto a riflettere sulla didattica, a dedicarvi più tempo e più energie, ma è stata anche un'occasione per rivedere le modalità di insegnamento acquisite e spesso riproposte in maniera automatica. Cosa accade dunque quando si invitano questi ultimi a pensare, a riflettere e ad immaginare quella che potrebbe essere la didattica del domani? Quando si chiede di esprimere i loro desiderata ed i loro timori?

Uno dei principali risultati emersi dalla ricerca quantitativa riportava uno spaccato tra chi voleva tornare ad una didattica pre-pandemia e chi invece voleva integrare il suo modo di insegnare con nuovi metodi e nuovi strumenti. Grazie all'indagine qualitativa condotta, quello che si delinea è uno scenario diverso, che preannuncia un cambiamento ineluttabile.

È innegabile che ci sono anche dei vantaggi (...) non si può tornare indietro oggettivamente, non è possibile, non credo che sia possibile (FG1).

Una considerazione di fondo è che tutto sommato io penso che il nostro lavoro sia cambiato, e che sia cambiato in maniera definitiva perché non penso che si tornerà indietro (FG7).

La *creative disruption* (Christensen et al., 2011) che ha portato con sé la pandemia ha indotto a pensare - ma soprattutto a ripensare - quelle che erano le modalità di insegnamento adottate sino a quel momento. Lo sviluppo di nuove skills, l'apprendimento di nuovi strumenti, di nuove modalità di insegnamento ha sicuramente avuto un forte impatto sulla modalità di concepire la didattica stessa. Analizzando il continuum tra coloro che auspicano un ritorno ad una didattica tradizionale e coloro che immaginano invece una didattica integrata, è possibile notare un minimo comun denominatore: la presenza del

canale digitale come uno strumento aggiuntivo e complementare alla didattica. L'utilizzo obbligato di strumenti tecnologici ha infatti permesso ai docenti – più o meno propensi al loro utilizzo – di sperimentare quelli che potrebbero essere i benefici che ne derivano: la possibilità di condividere agevolmente materiale aggiuntivo, la possibilità di strutturare in modo più funzionale il ricevimento con gli studenti, la possibilità di interagire in classe con metodi più strutturati, la possibilità di avere a disposizione una piattaforma tramite cui favorire l'interazione docente-studente ma anche studente-studente. Insomma, si è delineato un nuovo ventaglio di possibilità che ha spinto alcuni docenti a parlare di *didattica aumentata*: una didattica erogata in presenza ma potenziata dal ricorso allo strumento tecnologico.

Quando parlo di didattica aumentata parlo di questo. Parlo di una didattica in presenza che rappresenta il cuore dell'azione didattica, supportata, aumentata appunto da questi strumenti (FG5).

I risvolti positivi derivanti dal ricorso alla tecnologia sono stati ben tematizzati, nonostante questo, uno dei principali aspetti che viene sottolineato con forza è come le attività didattiche online possano svolgere solo un ruolo complementare alla didattica in presenza, mai sostitutivo.

L'interazione con gli studenti, la creazione di momenti condivisi, la possibilità di avere una conoscenza individuale sono sicuramente dei fattori che incidono sulla qualità della didattica erogata. Senza considerare che la possibilità di veicolare alcuni contenuti risulta molto più difficoltosa - ed in alcuni casi impossibile - tramite lo strumento virtuale. Sono molti i fattori intervenienti che condizionano il maggiore o il minore funzionamento di questo canale: la numerosità dei corsi, il tipo di contenuto da veicolare, la fascia oraria del corso, l'esperienza dello studente. Per questo motivo una questione che risulta particolarmente dirimente, riguarda un adeguamento idiosincratico fra mezzo e contenuto. L'eterogeneità dei corsi necessita della possibilità per il docente di stabilire quali strumenti utilizzare in virtù degli obiettivi da perseguire. Una modalità che potremmo definire come *flessibilità organizzativa della didattica*. Si tratta di una riorganizzazione che vede un ventaglio di possibilità, di strumenti e di metodi entro il quale il docente può scegliere quelli più adeguati. Lo scopo è quello di modulare lo strumento tecnologico per porlo al servizio dei contenuti da veicolare e non viceversa.

Quello cui si auspica è dunque una didattica *blended*, dove con blended

si intende la compresenza di attività erogabili attraverso canali diversi e non come la compresenza di studenti in aula e di studenti a distanza. Si tratta di una specifica doverosa in quanto il significato di questo termine è stato spesso confuso e in virtù del significato ad esso attribuito, cambia nettamente quello che è il risultato. La compresenza di studenti in aula e studenti collegati risulta essere una modalità decisamente poco apprezzata dai docenti. Una modalità che rischia da un lato di creare 'figli e figliastri' e dall'altro di essere percepita come *schizofrenica* dal docente che si trova simultaneamente a dover interagire con studenti attraverso canali differenti.

Questa cosa non funziona, è schizofrenica soprattutto per il docente ed essendo schizofrenica per il docente, penalizza lo studente (FG15).

Quella che si prospetta e che si auspica è una nuova didattica più consapevole, che sappia imparare dall'esperienza vissuta e che, coinvolgendo collegialmente e in modo partecipato docenti e studenti, favorisca un ripensamento dell'offerta. Saranno necessari investimenti in termini di formazione del corpo docenti, in termini di infrastrutture - fisiche e tecnologiche - dal momento in cui quelle attualmente presenti risultano essere particolarmente obsolete, soprattutto se confrontate con quelle rintracciabili nella vita quotidiana - basti pensare ai social media come Facebook, Instagram o Youtube: piattaforme più interattive, dalle grafiche più accattivanti, dall'utilizzo più intuitivo.

Un discorso che non può essere affrontato se non all'interno di quelle che saranno le policy di ateneo. Le scelte che verranno portate avanti avranno un grande impatto sulla didattica offerta. Sicuramente un'università che permette di frequentare a distanza porta con sé un potenziale aumento degli studenti. Un aspetto che non necessariamente viene ritenuto come positivo: il profilo didattico potenzialmente più eterogeneo, la numerosità dei corsi, nonché l'incremento delle ore da dedicare alla didattica portano con loro una domanda fondamentale: che qualità di didattica è possibile offrire? Che preparazione l'università sarà in grado di fornire?

Che sia in presenza o che sia a distanza il rapporto docenti/studenti è sempre un indicatore chiave, perché per fare didattica di qualità ci vogliono piccoli numeri e molte risorse. Aspetti che già pre-pandemia risultavano particolarmente problematici.

L'illusione di poter frequentare l'università attraverso uno smartphone non

solo rischia di condurre ad una deriva demagogica ma, ancor più grave, rischia di condurre ad una deriva tecno-soluzionista in cui la tecnologia diviene il mezzo attraverso cui risolvere problemi sociali complessi come una maggiore inclusività dell'università o un accesso all'istruzione più agevole.

Vengono aumentati i diritti. Per esempio, penso ad alcune classi, ad alcuni soggetti: il diritto degli studenti lavoratori oppure delle donne in gravidanza. Ma il ruolo di una comunità non è quello di agevolare questi soggetti a poter accedere all'università? Quindi ecco, il rischio di continuare con la DAD è che non vorrei determinasse un arretramento dei diritti che invece abbiamo e che dovrebbero anzi essere potenziati (FG14).

Poi facciamola questa lotta, che è una lotta di sistema [...]. Perché purtroppo i corsi per persone che non possono frequentare sono sempre più scoraggiati dal sistema perché non importa al sistema integrare persone che non sono in qualche modo già integrate in un loro equilibrio con la società. E invece noi dovremmo fare di più (FG18).

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il progetto di ricerca complessivo che sta alla base di questo secondo working paper si è posto l'obiettivo di indagare come gli accademici italiani abbiano risposto alla transizione alla didattica a distanza che si è resa necessaria a seguito delle restrizioni legate all'emergenza sanitaria da Covid-19. Il primo working paper ha indagato attraverso una survey rivolta a un campione di docenti italiani le diverse modalità alternative alla didattica in presenza messe in pratica durante l'emergenza, le difficoltà di ordine pratico vissute dal corpo docente e le aspettative per il futuro (quando ancora si sperava che l'esperimento DAD non sarebbe proseguito nell'anno successivo). Questo secondo working paper ha voluto esplorare e tentare di comprendere i significati che stavano dietro a quelle pratiche, indagando i vissuti delle e dei docenti e le loro rappresentazioni della esperienza di didattica a distanza. Le storie raccolte nei 18 focus groups condotti in 10 atenei italiani hanno fatto emergere alcuni temi chiave che attraversano l'esperienza delle e dei docenti italiani, che possono essere utili per comprendere la situazione attuale ma soprattutto per progettare il futuro.

UNA NUOVA CONSAPEVOLEZZA SULLE PRATICHE DIDATTICHE

In primo luogo, è emerso che la didattica a distanza vissuta nel periodo della pandemia ha rappresentato una grande e inaspettata occasione di riflessione individuale e collettiva sulla didattica. Ha finalmente posto al centro dell'attenzione una delle tre missioni fondamentali dell'università: la didattica, che però fino a prima della pandemia godeva di minore attenzione rispetto alla ricerca, ma anche rispetto alla terza missione e il legame con i territori. La crisi generata dall'arrivo della pandemia e lo stravolgimento delle pratiche fino ad allora date per scontate dai docenti ha innestato un processo di riflessione - sebbene con gradi di consapevolezza variabili - che ha riportato l'attenzione sulle modalità e sui contenuti della didattica ma anche sul ruolo del docente come educatore e membro di una comunità.

Questa esperienza - quasi traumatica per alcuni - ha riportato al centro la didattica nel dibattito accademico e non solo; ha rivelato l'importanza della

formazione dei docenti sui metodi didattici e ha messo in luce le distorsioni dei sistemi di incentivi all'interno delle carriere accademiche. L'attività di ricerca e la produzione scientifica godono infatti di uno status nettamente superiore nei sistemi di valutazione e promozione accademica, mentre l'impegno in una didattica di qualità non viene altrettanto riconosciuto. Lo shock della DAD potrebbe quindi rappresentare un nuovo punto di partenza per un riequilibrio delle tre missioni dell'università.

UN TEMA DIVISIVO

Se sul piano individuale questa esperienza ha attivato una nuova consapevolezza sulle pratiche didattiche, nel confronto pubblico è anche emerso che il tema della didattica a distanza è un tema sensibile. Complice anche un dibattito sui media particolarmente critico, la discussione sulla didattica a distanza nella fase di emergenza è stata spesso interpretata in chiave bidimensionale, con una tendenza a ridurre su fronti contrapposti (pro o contro) le posizioni invece molto articolate delle e dei docenti. Sullo sfondo emerge il timore dell'affermarsi di un approccio tecno-soluzionista che affidi alla tecnologia la risoluzione di problemi sociali complessi (come l'accesso all'istruzione e l'inclusione), e che la situazione attuale possa trasformarsi in un'ulteriore occasione per riforme volte a una ennesima riduzione delle risorse da destinare a un'università pubblica già sotto-finanziata. Pertanto, molti dei partecipanti hanno mostrato in apertura dei loro racconti un atteggiamento difensivo e fortemente contrario nei confronti della DAD, mentre le esperienze raccontate fornivano un quadro sfaccettato e ricco di riflessioni, in cui aspetti positivi e negativi si alternavano in un'articolazione molto più complessa di una semplice divisione tra *pro* e *contro*.

UN'UNIVERSITÀ DA RIPENSARE

Infine, per quanto riguarda la proiezione verso il futuro, è emerso che la didattica in presenza potrebbe beneficiare di alcuni aspetti dell'esperienza di didattica a distanza vissuta in pandemia. Tuttavia, il rientro in presenza rimane l'obiettivo principale a cui tendere. Se molti concordano che alcune forme di didattica mediata dalle tecnologie possono essere utili anche in futuro, a queste viene attribuito solo un ruolo ancillare, eventualmente complementare, alla didattica in presenza. Inoltre, è sentire comune che il protrarsi della pandemia e le trasformazioni che essa ha portato (non solo nella didattica ma nella società in generale) permarranno ancora a lungo e che quindi un ritorno totale

alla situazione di prima non è possibile né auspicabile. Per questo motivo, quindi, un'esigenza particolarmente sentita dalle e dai partecipanti alla ricerca è quella di far uscire il tema della trasformazione della didattica dal contesto emergenziale nel quale è stato affrontato. L'auspicio è che si possa intraprendere una riflessione organica, guidata dagli atenei (e dal Ministero) e inclusiva di tutte le componenti della comunità accademica (es. gli studenti), sulle politiche da adottare in materia di didattica e in generale sul modello di sviluppo che si vuole perseguire per l'università italiana.

NOTA METODOLOGICA

La terza fase del progetto ha previsto la raccolta di materiale qualitativo attraverso 18 focus groups che hanno coinvolto docenti (afferenti a atenei su tutto il territorio nazionale) di diverse discipline, i quali sono stati invitati a parlare, a discutere e a confrontarsi riguardo al tema della DAD.

Nello specifico, è possibile suddividere le attività svolte in tre fasi. La prima è stata dedicata ad attività di ricerca di tipo preliminare, quali la disposizione degli strumenti e la pianificazione dei focus groups. Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca è stato necessario predisporre:

- una traccia relativa ai temi da trattare nonché ai relativi stimoli da proporre;
- il consenso informato relativo alla raccolta e al trattamento dei dati, sia su Google Moduli sia in formato pdf;
- un questionario socio-demografico atto a raccogliere le caratteristiche dei partecipanti.

Per quanto riguarda invece la pianificazione dei focus groups, al fine di garantire la rappresentatività dei diversi atenei italiani sono stati inclusi in egual numero atenei ad alto e a basso grado di dirigismo per quanto riguarda le scelte di didattica alternativa, dislocati su tutto il territorio nazionale. Al fine di classificare gli atenei secondo uno specifico grado di dirigismo, si è fatto riferimento alle risposte date dai docenti al questionario realizzato nel giugno 2020 nell'ambito della seconda fase di questo progetto di ricerca. In particolare, sono state utilizzate le risposte fornite dai docenti alla seguente domanda del questionario:

B2. Ha potuto scegliere quali modalità di didattica a distanza adottare?

- (a) Sì, ho potuto scegliere in piena autonomia, senza indicazioni;*
- (b) Sì, ho potuto scegliere fra più opzioni offerte dal mio ateneo/dipartimento;*
- (c) No, non ho avuto possibilità di scelta, ho dovuto seguire le indicazioni fornite dal mio ateneo/dipartimento.*

La variabile va quindi a misurare il "dirigismo percepito" dai docenti. Sulla base di queste risposte sono stati classificati come ad "alto dirigismo" gli atenei

che avevano oltre il 50% dei docenti che si riconoscevano nella terza modalità di risposta, nella classe a “basso dirigismo” quelli con percentuali inferiori al 30%, e che quindi concedevano maggior libertà di scelta ai propri docenti.

Tra gli atenei a basso dirigismo troviamo:

- l'Università di Torino,
- l'Università di Pavia,
- l'Università della Calabria,
- l'Università di Roma,
- l'Università di Milano.

Tra gli atenei ad alto dirigismo troviamo:

- l'Università di Napoli Federico II,
- l'Università di Cagliari,
- l'Università di Catania,
- l'Università di Bologna
- l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

In totale sono quindi stati selezionati 10 atenei dislocati su tutto il territorio nazionale:

- 4 del Nord,
- 2 del Centro,
- 2 del Sud
- 2 delle Isole.

Per ciascuno ateneo sono stati previsti due focus - uno per le discipline scientifiche ed uno per le discipline umanistiche - seguendo il principio di *omogeneità* rispetto alla disciplina insegnata (scientifica o umanistica), e di *eterogeneità* (Kunda, 1992) rispetto alle caratteristiche socio-demografiche, quali genere e stato di avanzamento di carriera (vedi Tabella 2 e 3). Nello specifico l'eterogeneità del campione ci ha permesso di essere maggiormente confidenti circa l'oggettività dei *trend* culturali da noi osservati, in quanto, appunto, ricorrenti all'interno di gruppi sociali eterogenei (Cardano, 2003).

Tabella 2: *Categorizzazione dei partecipanti ai focus groups*

		Sesso	
		Uomini	Donne
Stato carriera	Iniziale	Ricercatori RTDA Ricercatori RTDB	Ricercatrici RTDA Ricercatrici RTDB
	Avanzato	Professori associati Professori ordinari Ricercatori (RU)	Professoresse associate Professoresse ordinarie Ricercatrici (RU)

Tabella 3: *Focus group condotti*

		Tipo di governance DAD		
		Basso dirigismo	Alto dirigismo	Totale
Discipline	STEM	2	4	6
	SSH	7	5	12
Totale		9	9	18

Tabella 4: *Caratteristiche socio-demografiche delle e dei partecipanti*

Caratteristiche partecipanti	Nr.
Donne	51
Uomini	47
Età media	47,2
Età min/max	31/70
Con figli	50
Fuorisede	25

L'elenco del corpo docenti è stato reperito utilizzando le liste CINECA¹⁴. Tutti i nominativi sono stati salvati in un file Excel e catalogati per ateneo, settore disciplinare, genere e ruolo. A ciascuno di loro è stato associato un ID e, i nominativi dei candidati a partecipare ai focus sono stati selezionati con un'estrazione random. Ciascun partecipante è stato contattato individualmente attraverso il proprio indirizzo e-mail istituzionale (disponibile sul web) chiedendo di esprimere una preferenza rispetto ad un insieme di slot orari proposti tramite un Doodle. Laddove l'e-mail non avesse ricevuto risposta, si è proceduto dapprima con una e-mail di sollecito a 7-10 giorni di distanza e, in caso di mancata risposta o risposta negativa, con l'individuazione di ulteriori nominativi da contattare. Tutte le informazioni relative alla progressione del contatto dei partecipanti sono state inserite in un file Excel atto a monitorare e tenere traccia dei contatti avuti e delle risposte ricevute.

Una volta individuata una data utile per lo svolgimento del focus, si è proceduto comunicando ai partecipanti data, orario e link per partecipare all'incontro, inviando poi un reminder il giorno prima ed una e-mail di ringraziamento al termine dello stesso.

Una volta terminata la fase di delineazione dei focus, ha preso avvio la seconda fase, ovvero quella dedicata allo svolgimento degli stessi. Data la permanenza dell'emergenza sanitaria e di restrizioni alla mobilità, tutti i focus group sono stati realizzati a distanza utilizzando la piattaforma Webex.

Grazie ad un sistematico e regolare confronto tra le ricercatrici e i ricercatori coinvolti nel progetto, ed al lancio di un focus group di prova, è stato possibile calibrare gli strumenti teorici e metodologici propri della tecnica del focus group, così come affinare le tecniche di moderazione ed osservazione dello stesso. Inoltre, dopo il primo focus di prova, la traccia è stata rivista e gli stimoli sono stati calibrati al fine di riuscire ad orientare la conversazione sulle tematiche che risultavano essere dirimenti per la ricerca.

I focus group hanno avuto una durata media di un'ora e quaranta, con un numero di partecipanti variabile tra i 4 e gli 8 per un totale di 98 accademici ascoltati¹⁵. Tutti i focus group sono stati gestiti da un moderatore e da un osser-

¹⁴ Liste consultabili al sito: <https://cercauniversita.cineca.it/>.

¹⁵ Inizialmente si era prospettata la possibilità di organizzare focus groups composti da 8 partecipanti ma, in seguito al focus di prova, si è optato per ridurre la numerosità auspicata a 6. Svolgere un focus su una piattaforma web sembra infatti irrigidire quella che è l'interazione e il

vatore (incaricato di prendere nota delle conversazioni e delle dinamiche più salienti). Gli incontri sono stati video e audio registrati; le audioregistrazioni¹⁶ sono state dapprima sbobinate automaticamente, grazie all'ausilio di *Amazon Transcribe*, per poi essere riviste e trascritte manualmente.

Le trascrizioni dei focus group sono state analizzate attraverso un processo di codifica *grounded e iterativo* (Altheide, 1987): le categorie di analisi con cui sono state codificate le varie sezioni delle trascrizioni sono emerse naturalmente e gradualmente attraverso molteplici e ripetute sessioni di lettura e confronto tra i quattro ricercatori che hanno redatto il presente report. Il serrato confronto tra i ricercatori ha permesso di giungere alla costruzione di categorie di analisi il più possibile oggettive e di risolvere eventuali conflitti in sede di interpretazione dei risultati (Krippendorff, 2012). Le categorie di analisi, attraverso un ulteriore processo iterativo e collaborativo, sono state poi clusterizzate nei quattro temi narrativi principali che compongono la struttura del report (Morgan, 1996).

dinamismo tipico di questa tecnica di ricerca, rendendo più difficoltoso un confronto interattivo.

¹⁶ Non è stata effettuata nessuna analisi specifica sulle video-registrazioni. Le sedute sono state (anche) videoregistrate semplicemente in quanto svolte (a distanza) attraverso Webex, che cattura indifferentemente ed automaticamente l'audio e il video delle conversazioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbott, A. D. (2001). *Chaos of disciplines*. University of Chicago Press.
- Altheide, D. L. (1987). Reflections: Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology*, 10(1), 65–77.
- AA.VV. (2021, June 16). Manifesto per la nuova Scuola. *Micromega*.
<https://www.micromega.net/manifesto-per-la-nuova-scuola/>
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press.
- boyd, d.m. (2011). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In Papacharissi, Z. (Ed.), *A networked self. Identity, community, and culture on social network sites* (pp. 39–58). Routledge.
- Cacciari, M. (2020, May 18). La scuola è socialità. Non si rimpiazza con monitor e tablet. *lastampa.it*
<https://www.lastampa.it/cultura/2020/05/18/news/la-scuola-e-socialita-non-si-rimpiazza-con-monitor-e-tablet-1.38857890>.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Carocci.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns* (Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Comunello, F., Rosales, A., Mulargia, S., Ieracitano, F., Belotti, F., & Fernández-Ardèvol, M. (2020). 'Youngsplaining' and moralistic judgements: exploring ageism through the lens of digital media ideologies. *Ageing & Society*, 1-24.
- Crane, D. (1972). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. University of Chicago Press.
- Deimann, M. (2015). The dark side of the MOOC - A critical inquiry on their claims and realities. *Current Issues in Emerging ELearning*, 2(1),
<https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol2/iss1/3>.

- Deleuze, G. (2002). *Che cos'è un dispositivo?* Cronopio.
- Favole, A., Ramella, F., & Sciarrone, R. (2021, April 26). In difesa dell'università italiana. il Mulino.
<https://www.rivistailmulino.it/a/in-difesa-dell-universit-italiana>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Gavosto, A. (2021, June 3). Covid-19 e learning loss: Quali misure senza misura? Festival dell'Economia di Trento.
<https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/05/Learning-loss-e-perdita-di-capitale-umano.pdf>
- Gershon, I. (2010). *The Breakup 2.0*. Cornell University Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, EDUCAUSE Review <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INVALSI. (2021). Rapporto nazionale prove Invalsi 2021. INVALSI
<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G., & Hatala, M. (2015). What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports: What public media reveals about MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 510–527.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE.
- Kunda, G. (1992). *Engineering culture: Control and commitment in a high-tech corporation*. Temple University Press.
- Mastro Paolo, A., & Sciarrone, R. (2020, July 24). Unicovid.it: L'università, la didattica online, il Mezzogiorno. il Mulino.
<https://www.rivistailmulino.it/a/unicovid-it>
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. SAGE.
- Ramella F., Roncarolo F. (2020) La didattica a distanza nell'Università di Torino durante l'emergenza Covid. Il modello del decentramento coordinato. *Working Paper CLB-CPS No. 2/2020*

- Ramella, F., Rostan, M. (2020). Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Working Paper CLB-CPS* No. 1/2020
- Resta, F. (2020a, April 9). Bene l'aula virtuale, ma mai potrà equiparare l'aula fisica. Radio24
<https://www.radio24.ilsole24ore.com/programmi/verso-il-futuro/puntata/resta-crui-bene-aula-virtuale-ma-mai-potra-equiparare-aula-fisica-072817-ADrUPEJ>
- Resta, F. (2020b, September 22). La presenza è un valore. RAI,
<https://www.crui.it/la-presenza-è-un-valore.html>
- Rete 29 aprile. (2020, April 14). Università, al ministro e ai rettori: I docenti non sono "droni" della didattica. Le lezioni online sono una pallida alternativa. Il Fatto Quotidiano Blog
<https://www.ilfattoquotidiano.it/2020/04/14/universita-al-ministro-e-ai-rettori-i-docenti-non-sono-droni-della-didattica-le-lezioni-online-sono-una-pallida-alternativa/5769265/>
- Ruppert, E., Law, J., & Savage, M. (2013). Reassembling social science methods: The challenge of digital devices. *Theory, culture & society*, 30(4), 22-46.
- Saraceno, C. (2020, November 7). Covid, le conseguenze dello studio a distanza: La scuola digitale frena la crescita. *lastampa.it*
<https://www.lastampa.it/topnews/lettere-e-idee/2020/11/07/news/covid-le-conseguenze-dello-studio-a-distanza-la-scuola-digitale-frena-la-crescita-1.39509997>