

La Mission didattica dell'Università italiana nell'era post Covid-19

Maddalena Colombo*

1. *Premessa*

Questo contributo ha per oggetto il cambiamento in corso nel contesto universitario italiano a seguito degli eventi traumatici imposti dalla pandemia, con un'attenzione specifica rivolta a cosa è accaduto – e sta accadendo – alla sua missione didattica. Come altre istituzioni educative, durante e dopo l'emergenza Covid-19 tutti gli atenei hanno vissuto un'accelerazione di cambiamenti sul piano organizzativo (Ramella, Rostan, 2022), con impatti diretti sull'insegnamento, nella direzione di una maggiore flessibilità ma anche di una più marcata proceduralizzazione e standardizzazione delle prassi. Terminata l'emergenza, non tutte le innovazioni introdotte nella didattica sono state mantenute, in certi casi si è tornati alla precedente normalità, ma l'era post Covid induce a interrogarsi su cosa è stato appreso da questa esperienza. L'obiettivo è analizzare, secondo una prospettiva di Sociologia dell'educazione, se e come la *mission* didattica dell'università in era post-Covid è in grado di svolgere efficacemente il suo duplice ruolo:

- da un lato, come pilastro dello sviluppo di competenze professionali e *life skills*, l'università offre un sostegno alla socializzazione dei giovani italiani in uscita dall'istruzione secondaria, caratterizza il loro attuale status (la *studentry*, cfr. Parsons, Platt, 2006) e si presenta come un canale forte di partecipazione democratica¹ che tocca una porzione non trascu-

* Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore.

¹ L'università costituisce il livello terziario di istruzione ed incorpora, come gli altri segmenti educativi, una base linguistica e culturale che mira non solo alla formazione individuale ma anche al mantenimento del modello valoriale e normativo necessario alla pacifica convivenza tra cittadini in un dato Paese. Per questo, nei Paesi a regime democratico, alle istituzioni educative e al loro curriculum viene assegnato il compito di contribuire alla democrazia (e specialmente all'Università a cui è attribuita legittimazione

rabile di soggetti (Ciampi, 2017) visto che il tasso di passaggio all'università è del 51,4% ed è rimasto stabile negli ultimi anni (Istat, 2024);

- dall'altro lato, come agente di *learnfare* (Lodigiani, 2020), l'università sostiene il PNRR, ossia lo sviluppo socioeconomico del paese, ma opera anche nella direzione di ridurre le disuguaglianze e di contrastare la disoccupazione, l'inattività e la sotto-occupazione dei giovani, considerate gravissime piaghe per l'Italia (Negrelli, 2020).

Partendo dalla prospettiva degli studenti, dopo una breve panoramica dei mutamenti generali che hanno ricadute sulla didattica, il saggio prosegue con l'analisi degli impatti del lockdown sugli ambienti di apprendimento e sulla partecipazione degli studenti. Si vedrà infine come supportare l'*engagement* degli studenti e dei docenti per adeguare la *mission* didattica ai bisogni emergenti. In sostanza, malgrado le falle (strutturali e culturali) che caratterizzano ogni sistema formativo, che è frutto di avanzamenti e retrocessioni imposti dalla sua storia e dal contesto socio-economico, facciamo nostro l'invito dell'Unesco (2023) a trarre profitto dall'esperimento globale rappresentato dalla pandemia per auto-migliorarsi e, in prospettiva, venire a supporto dei sistemi sociali in vista delle prossime sfide.

2. Università italiane tra riforme ed emergenza Covid-19

Le università italiane si sono trovate di fronte alla prova del Covid-19 dentro una cornice di riforme istituzionali, organizzative e socio-culturali che avevano già gradualmente modificato i loro assetti (Moscati, Vaira, 2008). Da circa due decenni, è stato assunto il paradigma del New Public Management (NPM), ossia l'applicazione di teorie e tecniche della gestione d'impresa alle pubbliche amministrazioni, per aumentare l'efficienza e la competitività del sistema universitario in rapporto al panorama internazionale e scardinare il regime tradizionale (humboltiano) che imponeva un'aura di protezione degli interessi degli accademici rispetto alle ingerenze di tipo economico e politico esterne al sistema (Moscati, 2015). Le tendenze imposte dalla nuova filosofia gestionale, che hanno interessato tutte le sue missioni compresa quella didattica

in funzione del massimo grado di astrazione e innovazione dei contenuti, e di sofisticazione dei metodi didattici-formativi) e di rinforzare l'autorità dello Stato democratico, nell'interesse di tutti gli strati sociali (Meyer, 1977).

(Colombo, Salmieri, 2022), possono essere sintetizzate in tre punti:

1) *managerialismo*, ossia modelli di coordinamento e controllo di gestione dei processi interni, che permettono la comparazione, valutazione e classificazione degli atenei in base a prodotti e risultati;

2) crescente *autonomia* dei singoli atenei che possono decidere sull'offerta formativa, applicare regolamenti locali, anche nel campo del reclutamento, e possono stabilire partenariati, ecc., sviluppando leadership e gruppi di potere interni attorno agli interessi emergenti;

3) meccanismi spuri di *finanziamento*: il carico finanziario degli atenei si sposta dal pubblico al privato, con vari gradi di partecipazione al sostegno economico delle istituzioni universitarie sia da parte dello studente (che diventa cliente) sia da parte di enti pubblici (regioni ed enti locali, ma anche organismi internazionali e Ue) ed enti privati (fondazioni e imprese), da cui derivano nuovi accordi di scambio tra i saperi erogati e i doveri dell'ateneo nei confronti dei contributori, in particolare la dipendenza dei fondi ricevuti da risultati dimostrabili.

A monte e a valle di questi mutamenti gestionali vi è la crescente digitalizzazione, che produce la cosiddetta *datificazione* (Williamson, Bayne, Shay, 2020; Piromalli, 2023), ossia la trasformazione in dato di ogni azione compiuta dentro al sistema accademico, quindi la misurazione e oggettivazione sia della produzione di conoscenza che del suo trasferimento ai discenti. Non solo, operare in una università digitalizzata significa anche accettare una maggiore dipendenza dalle infrastrutture, quindi dipendenza dalle *big tech* che si spartiscono il mercato di tali infrastrutture (e l'implicito rafforzamento degli squilibri di potere tra chi è in grado di estrarre valore da ogni servizio e risorsa digitale e chi rimane ai margini di questo mercato, come gli utenti stessi).

Una università globalmente più efficiente, senza dubbio, è stata disegnata in questo lasso temporale e più proiettata all'esterno rispetto al passato: si pensi alla valorizzazione della terza missione a seguito della L. 240/2010 (Boffo, Moscati, 2015; Pitrone, 2016) e all'impulso verso l'internazionalizzazione, reso indispensabile anche per accedere ai fondi europei e procacciarsi le risorse più competitive (Trivellato, 2015; Regini, Ghio, 2022). L'universo accademico è cambiato profondamente da allora, con flussi di mobilità crescente in entrata e uscita, sia di studenti che di docenti e ricercatori, dando luogo a una intensa multiculturalità, o se si vuole una sprovincializzazione, degli atenei (Teichler, 2017).

Non è quindi in un contesto statico che è intervenuta l'emergenza Covid-19, bensì quest'ultima ha costituito un ulteriore capitolo di una storia di stravolgimenti, alcuni evidenti, altri sotterranei, che hanno reso la

missione didattica sempre più ancillare rispetto alle altre. Infatti, essendo l'insegnamento libero per definizione costituzionale, la mission didattica assume il valore di un'azione sociale particolaristica, poco misurabile e programmabile al livello di dettaglio necessario al managerialismo. Pertanto, al di là di una quantificazione standard in termini di carico orario per il docente, la didattica rappresenta un'area sgravata dagli interessi competitivi più *hard*. Certo, nel mestiere accademico poter insegnare e saper insegnare restano competenze su cui si esercita un certo potere, ma si tratta più che altro di un *soft power*, che viene catturato solo in parte dai processi di valutazione e di *rating*. Non di meno, è l'unica funzione che ha un impatto diretto sulla popolazione studentesca, quindi su quella variabile di sistema (l'utenza o il destinatario del servizio di alta formazione) che costituisce lo *stakeholder* principale.

Durante la pandemia, tutte le università hanno osservato quanto imposto dal DPCM 4 marzo 2020, ossia la completa trasposizione dell'attività didattica ordinaria su piattaforme online, infrastrutture digitali che in alcuni atenei erano già esistenti e funzionanti, ma in molti casi sono state implementate ulteriormente per fare fronte all'aumento esponenziale del flusso informativo². La chiusura delle aule e degli spazi studio ha provocato un disagio profondo in tutta la componente studentesca che viveva l'università come ambito di socializzazione e di autonomia dalla famiglia. Alcuni studi svolti a ridosso del lockdown hanno rilevato il forte rischio ansiogeno generato dall'interruzione della routine (Cardano *et al.*, 2020) e, per gli studenti fuori sede, l'impatto del rientro a casa e di una possibile regressione dai livelli di autonomia già raggiunti (Alietti *et al.*, 2021). Lo studio di Bozzetti *et al.* (2021) nell'ateneo di Bologna ha confermato che solo gli studenti pendolari hanno tratto soddisfazione dall'apprendimento a distanza (esami compresi), mentre la maggioranza degli intervistati ha dichiarato poco o per nulla soddisfacente la modalità online per mantenere i contatti con la realtà accademica, soprattutto per la dimensione della partecipazione socio-politica e dell'uso degli spazi urbani, mentre quella più strettamente relazionale coi pari sembra essere

² È opportuno ricordare che fra gli interventi messi in campo dal MUR non c'è stata solo «la digitalizzazione e il potenziamento delle dotazioni informatiche degli atenei, con l'obiettivo di fronteggiare gli effetti del distanziamento sociale», ma - con l'emanazione del d.m. n. 435/2020 - il MUR ha previsto anche la revisione dei piani triennali degli atenei, chiedendo di «aggiornare gli obiettivi strategici definiti dalla programmazione triennale 2019-2021(d.m. n. 989/2019), in linea con le esigenze imposte dalle misure anti-contagio del Governo» (Lombardinilo, Canino, 2021: 85).

stata ben sostituita dall'uso dei *social network*³.

È chiaro che il repentino passaggio da una modalità d'uso del digitale intermittente e per scelta, ad una permanente e senza alternative, può aver causato un senso di disorientamento⁴, con il forte rischio di venir meno agli impegni assunti e di rimanere intrappolati nel circolo vizioso della fatica-frustrazione-risentimento. Anche lo studio svolto a Palermo (Di Maggio, 2022) ha rilevato che pochissimi studenti (2%) ritengono la DAD un regime che possa sostituire per sempre la didattica in presenza, mostrando un alto livello di «emotività pandemica» tra i rispondenti (Di Maggio, 2022: 113), carica di esperienze negative (stress, fatica, disimpegno, noia, solitudine) e, se prolungata, foriera di una reazione *blasé* da parte dell'utente digitale. In generale, il lockdown ha inciso negativamente sul benessere degli studenti universitari italiani aumentando la loro «infelicità percepita» e la tendenza a sentirsi tesi, soli e depressi (Bertani, 2021:159).

3. La lezione del Covid-19. Gli ambienti di apprendimento

Malgrado ciò, se gli atenei italiani hanno retto lo sforzo e la prova del Covid-19, lo si deve al fatto che la DAD è stata applicata ovunque con successo dal punto di vista operativo – e gli atenei tradizionali hanno cercato di tenere il passo con quelli telematici che erano già predisposti alla didattica a distanza. Il suo uso massivo è stato accolto e praticato come standard di servizio, sia dai docenti sia dagli studenti per i successivi due anni accademici permettendo a tutti di non inficiare i risultati previsti: corsi, esami, e acquisizione dei titoli di studio. L'apprendimento a distanza non solo ha favorito la ripresa e la tenuta delle immatricolazioni (MUR, 2024), per ora al riparo dalle conseguenze negative della denatalità che affligge l'Italia (Talents Venture, 2023), ma ha anche generato nuove

³ In un'altra indagine presso l'università di Roma Tre emerge che siano stati gli studenti lavoratori ad esprimere soddisfazione per la DAD e per la modalità di esame online; infatti pur nell'emergenza, la digitalizzazione massiccia di tutte le attività didattiche ha costituito «anche una soluzione in grado di dare risposta ai problemi che di solito penalizzano lo studente-lavoratore e cioè il non poter partecipare alle attività didattiche frontali», riducendo «il rischio di una mancata integrazione accademica» (Burgalassi, Casavecchia, 2021: 182).

⁴ Come si esprime una studentessa intervistata, durante la DAD – didattica a distanza – lo schermo diventa «un muro», fisico e simbolico, che si frappone tra il sé e il mondo là fuori (cfr. Bozzetti *et al.*, 2020: 368).

richieste da parte degli studenti, attivando un tipo di protagonismo fin qui inedito. Ad esempio, ha fatto elevare il numero di iscritti e di corsi delle università telematiche, che paiono venire considerate da una fetta sempre più larga di opinione pubblica non un ripiego ma una soluzione a problemi di conciliazione (familiare, territoriale, professionale ecc.) e comunque ben attrezzate a servire l'utente portatore di bisogni particolari anche dal punto di vista dei costi⁵. Inoltre, ha mostrato che gli studenti (e le famiglie) possono apprezzare la razionalizzazione dei contenuti imposta dalla DAD⁶, la standardizzazione delle procedure, e ha favorito l'avvicinamento virtuale al docente nonché l'abitudine a inviare feedback o lasciare traccia della propria partecipazione, seppure solo mediante input telematici.

La sfida della pandemia e il rinnovamento della didattica si giocano quindi, per tutti gli atenei, tradizionali e telematici, in un mercato dell'offerta universitaria sempre più vasto e vivace dove le tendenze non sono mai stabilizzate (e non solo a causa dei fattori di turbolenza sistemica, ma anche dei trend demografici, economici e alla fine anche delle mode culturali) e l'unica costante è l'accelerazione dei processi di mutamento. Si pensi – ad esempio - alla necessità di modificare la propria identità e impronta digitale nel portale dell'ateneo ogni tre mesi, fatto microscopico che impatta sulla vita accademica di ogni attore coinvolto (studente, docente o personale tecnico-amministrativo che sia), richiamandolo al ruolo che riveste nella struttura accademica e alla sottile connessione con il macro-universo tecnologico che determina in modo esogeno il suo spazio-tempo e il suo ritmo. È importante quindi riflettere su quali cambiamenti e innovazioni abbia prodotto la didattica a distanza e quali processi di de-costruzione e ricostruzione delle relazioni sociali in ambito accademico possano oggi essere sostenuti grazie alla lezione del Covid-19.

La prospettiva che assumiamo qui è quella dello studente, cioè dell'attore accademico che fa della didattica il *core business* della sua esperienza di apprendimento: il dato inconfutabile è che, anche in regime di DAD, gli studenti presenti a lezione sono in genere più numerosi all'inizio dei corsi, mentre via via che il corso si sviluppa organizzano lo studio in modo più autonomo (spesso volendo o dovendo conciliare la frequenza

⁵ Si veda l'inchiesta del 2021 di Skuola.net e Centro Formativo Universitario, sull'intenzione dei maturandi di immatricolarsi in un ateneo telematico piuttosto che in uno tradizionale. <https://www.linkiesta.it/blog/2021/05/universita-telematiche-laurea-online-e-learning-dad/>

⁶ Scrivono Ramella e Rostan (2020: IV): «La didattica si è semplificata, tornando al modello tradizionale, quello trasmissivo, per quanto arricchito dalla discussione con gli studenti».

a lezione con attività di contorno, es. studio, lavoro e socializzazione). Diversamente dal personale docente o tecnico-amministrativo, per lo studente la didattica rappresenta il pilastro spazio-temporale che influenza le sue scelte all'interno dell'ambiente universitario, detta le condizioni di vita e di lavoro, e infine determina la sua carriera di studio e – forse – anche quella professionale.

Inoltre, fornisce i codici (linguistici e cognitivi) di accesso alle discipline, fa intravedere le diverse *nuances* date dalle scuole di pensiero e metodologiche che attraverso il docente si esplicitano e trovano un corrispettivo pratico, e soprattutto dà il metodo di studio. La didattica è l'esempio vivente (*live*) del metodo di studio suggerito, che si dovrebbe adattare alla personalità sia del docente che del discente ma che – in tempi di managerialismo, sotto la spinta dell'ideale del ritorno economico – viene sempre più incanalato in forme standard e modalità strumentali di uso dei materiali, delle fonti e dei copioni di insegnamento-apprendimento. Si pensi alla mole di appunti, riassunti, bigini, test simulati, slide e testi da utilizzare per compiti, tesi e tesine, ecc. che vengono condivisi fra gli studenti, generando anche *business*.

La didattica in università, in sostanza, conferisce senso ai vari tipi di conoscenza (ciò che conta sapere) e dà una forma alle aspirazioni (ciò che conta essere) di un'intera generazione, nel senso che funge da mediatore intergenerazionale, supponendo che valga il principio dell'autorità del docente in forza della sua anteriorità temporale e superiorità cognitiva, autorità che in tempi recenti tende a scemare (Benasayag, Schmit, 2005) e non solo a causa della digitalizzazione.

Analizzando quanto è successo durante il lungo lockdown, quando le aule virtuali hanno sostituito in modo totalizzante l'ambiente di apprendimento già conosciuto, tutto il personale accademico è stato costretto a concentrarsi sulla funzione didattica quale indicatore di «reattività» positiva (Ramella, Rostan, 2020, p. 13) alla crisi sanitaria e all'incertezza del momento, procurando una certa soddisfazione nel corpo docente che si è così misurato – per circa la metà degli accademici - con un ambiente nuovo e ha trovato in esso il *modus operandi* adatto alla situazione. Le sole infrastrutture tecniche e informatiche hanno fatto le veci della struttura socio-tecnica consolidata e lo hanno fatto in modo efficace nonostante tutto, liberando gli attori da procedure considerate (prima) essenziali, poi rivelatesi al contrario non insostituibili.

È l'esperienza dello spaesamento, creata dal regime di rischio (senso di incredulità, tentativo di far ricadere la responsabilità su altri, ecc.) a cui segue una spinta all'azione-reazione, sia di tipo individualistico (si salvi

chi può), sia di tipo altruistico (mal comune mezzo gaudio): essendo la percezione del pericolo non del tutto razionale ma sempre culturalmente orientata, sono possibili entrambi i modi (cfr. Douglas, 1991). Dopo l'assettamento-adattamento vi è una progressiva presa di distanza critica dall'esperienza stravolgente e la creazione spontanea di attese riguardo al dopo. Gradualmente si delineano possibilità diverse, polarizzate, riguardo al modo di superare l'emergenza, cioè da conservatori o da innovatori: qualcuno prova nostalgia per ciò che c'era prima e si affretta a restaurare l'ordine perduto; qualcun altro va a cavalcare la novità, per non rimetterci a seguito degli sforzi fatti, già adattandosi al nuovo ordine.

Se applichiamo queste dinamiche non solo ai docenti e al personale tecnico dell'università, ma anche agli studenti, si può affermare che per loro i due anni di pandemia (2019/20 e 2020/21) hanno costituito uno spartiacque sia esperienziale sia teorico-cognitivo tra due mondi: l'università delle *relazioni* (prima) e l'università delle *prestazioni* (dopo) (Chicchi, Simone, 2017). Anche se negli anni successivi (2021/22; 2022/23) molti atenei sono tornati alle modalità didattiche tradizionali, o miste presenza-distanza, gli studi mettono in evidenza una frattura creatasi rispetto ad abitudini, zone di confort e aspettative dei giovani verso l'università e il loro futuro. Da molti anni, infatti, le nuove generazioni sono orientate al principio di relazione piuttosto che a quello di prestazione (Besozzi, 2009; 2012) e oggi molti si trovano a disagio nell'allinearsi con le richieste prestazionali, con manifestazioni di regressione nei loro comportamenti in ambito pubblico – indipendentemente dal frequentare o meno l'università (Benasayag, 2023) - proprio per la difficoltà a refigurare il futuro in modo lineare⁷.

In questo quadro di sospensione dell'ordinario, la pandemia può aver fornito un macroscopico pretesto per sperimentare prassi didattiche diverse e inconsuete, autorizzando docenti e studenti a cimentarsi nel nuovo (Perla, 2020) e in una certa misura a coprire le distanze sociali. L'ambiente digitale è per sua natura *learner-centered* e la generazione attuale di studenti mostrava già prima della pandemia delle esigenze di maggiore

⁷ Il disagio giovanile è vissuto naturalmente con modalità eterogenee a seconda delle posizioni e stili di vita. Riferisce l'indagine di Delli Zotti e Blasutig (2020: 222) svolta dopo lo scoppio della pandemia: «Molti giovani intervistati vivono il futuro non solo in generale, ma anche sul piano personale con ansia, paura e incertezza, soprattutto pensando alle ricadute economiche e lavorative della crisi in corso. Tuttavia, ciò raramente sfocia in un abbandono allo scoramento e alla rassegnazione. I giovani intervistati dimostrano, in generale, di voler tenere la barra salda e dritta verso i progetti di vita personali. Tali progetti personali comprendono i valori e i bisogni più semplici e di base: lo studio, il lavoro (non raramente immaginandolo all'estero), una vita autonoma, una casa, affetti stabili e una propria famiglia».

stimolazione per mantenere gli elevati ritmi di attenzione richiesti dal modello cattedratico. Facendo leva sulla familiarità e padronanza con le tecnologie e con l'interoperabilità, che è ormai patrimonio di molti giovani (anche se non tutti), il lockdown ha accelerato la convergenza tra i due versanti del processo didattico. Sono così uscite dal limbo le *teaching abilities* di molti docenti, che scontano spesso gli effetti di una visione troppo «singolare», e troppo poco «ecologica» o «sistemica» della didattica, imposta dall'approccio managerialista delle riforme dopo la L. 240/2010 (Perla, 2020: 563). In sostanza, si è realizzata un'effervescenza di innovazioni didattiche grazie al mutato scenario tecnico, senza particolari raccomandazioni da parte del *management* accademico, e senza un *training* specifico (vedi le inchieste sui docenti), poiché i tempi di reazione al lockdown non lo permettevano:

- le aule virtuali si trasformavano in «laboratori di intelligenza collettiva» (Braga, 2017: 423), spingendo sull'attivazione dello studente non solo nella partecipazione e co-progettazione della lezione ma anche in procedure di auto-valutazione;
- si producevano moduli interdisciplinari, rompendo la barriera dei settori scientifici e dei campi di competenza (che spesso rivelano delle 'spartizioni' fra docenti non intelligibili da parte degli studenti) (Pompili, Viteritti, 2020);
- si facevano entrare nella didattica contenuti della vita reale, estemporanei, locali, avvicinando didattica e terza missione (Mazza, Valentini, 2020);
- si creavano spontaneamente strutture di interazione tra studenti (e con i docenti) simili a comunità di pratica in cui gli scambi diventano più informali e la struttura decisionale è de-verticalizzata, con sperimentazioni interessanti come quella delle figure di sistema – i *change agent* (Fedeli, 2020) – incaricate di supportare la didattica digitalizzata e spesso presenti alla lezione in forma di 'uditori'.

In definitiva, con il salto di qualità tecnico-tecnologico, e una bassa soglia di sorveglianza dall'alto (infatti, i sistemi di AQ non hanno né premiato né sanzionato i vari usi di dispositivi didattici durante l'emergenza), è stato possibile per molti rinnovare temporaneamente le modalità didattiche, per lo più in maniera puntuale e non sistemica.

4. La lezione dal Covid-19. Il feedback e la partecipazione degli studenti

Sul tramonto del modello frontale o cattedratico esiste un'abbondante letteratura in ambito pedagogico e didattico, e vi è ormai in tutte le scienze sociali e della formazione una consapevolezza generalizzata dei limiti (cognitivi e socio-affettivi) di una trasmissione del sapere a senso unico. Paradigmi innovativi e creativi sono già stati introdotti nelle scuole e nelle università, dal *cooperative learning* alla *flipped classroom*; dalle pratiche riflessive alla didattica enattiva; dall'apprendimento situato alla didattica multilingue/interculturale, ecc.. Sono moltissimi gli appigli che i docenti possono trovare per rovesciare il processo didattico e favorire l'attivazione dello studente; ma è noto come i professori universitari siano particolarmente resistenti al cambiamento e, forse, non incentivati a sufficienza a considerare la metodologia trasmissiva equivalente – in termini di impegno ma anche di carriera professionale – ai contenuti trasmessi⁸. Pompili e Viteritti (2020) individuano i quattro problemi endemici della didattica nell'università italiana: non si fa nessun *training* iniziale né obbligatorio per insegnare in accademia ma ci si affida al *learning by doing*; tra gli accademici, si considera doveroso far cimentare i più giovani con l'attività cattedratica, e quindi sono ancora molti i docenti più anziani che delegano le lezioni ai colleghi giovani (specialmente quelle dei primi anni, che sono le più importanti dal punto di vista orientativo); non ci sono standard di qualità per l'insegnamento; non ci sono evidenze che dimostrino come un insegnamento di qualità possa migliorare gli apprendimenti degli studenti.

In mancanza di sufficienti pressioni sistemiche dall'alto, negli ultimi anni la voce degli studenti (coinvolti anche nei processi di AQ) e le aperture verso l'esterno imposte dalla terza missione hanno prodotto alcuni spostamenti, verso una didattica più centrata sull'apprendente (Corbo, Michellini, Uricchio, 2019; Lotti *et al.*, 2021). In particolar modo sono cresciute le attenzioni verso:

1) i bisogni educativi speciali (DSA, disabilità, studenti internazionali e rifugiati, studenti lavoratori ecc.) che rimandano all'idea di una didattica più personalizzata e una interazione docente-studente mediata anche dai servizi di accoglienza e tutorato (Cfr. Amendola, Camargo Molano, 2021; Antonelli, 2023; Girasella, 2025);

⁸ Non così accade in altri Paesi, tra cui la Svezia, dove ad esempio «*The Faculty of Engineering rewards teachers with a clear focus on student learning and a developed capability to reflect scholarly on their teaching practice*» (Olsson, Roxa, 2013).

2) le competenze trasversali che rimandano al problema dell'occupabilità dei giovani (cfr. Caffarena, Cornali, 2021).

Due temi dirompenti, quindi, che potrebbero contribuire nettamente a misurare il *public engagement* delle università (Lo Presti, Marino, 2020)⁹ e sulla cui spinta dovrebbe crescere la sensibilità degli accademici: per ora – a parte casi singoli – vi è una sostanziale chiusura di una buona parte del sistema sia ai bisogni formativi individuali¹⁰, sia alle aspettative del mercato del lavoro e della società nei confronti dei laureati.

Durante la pandemia, con l'e-learning in sostituzione della presenza in aula, viene meno «l'arma più forte» che il sistema di insegnamento-apprendimento aveva, cioè la comunicazione istantanea: «Abbiamo perso l'arma che ci salvava; in classe fai due scritte alla lavagna, in cinque minuti, hai capito tutto» (studente intervistato, cfr. Minoggio, Poletti, 2021:135). Diventa indispensabile per il docente raggiungere gli studenti dietro allo schermo, ottenere il loro feedback. Non si tratta solo di considerare lo studente un partecipante attivo al processo (lo sarebbe comunque, in quanto destinatario della lezione) ma di saper cogliere il senso, positivo o negativo, di ogni informazione proveniente dai riceventi – resa possibile dall'apertura di un adeguato canale comunicativo – come «conseguenza di una performance» (Hattie, Timperley, 2007:81): e se il canale varia, anche le strategie per ottenere il feedback devono adeguarsi, altrimenti non si colma il divario tra “ciò che viene capito” e “ciò che si sarebbe dovuto capire”. Il feedback non serve solo al docente: è anche il modo più efficiente con cui lo studente può «confermare, aggiungere, confutare, immagazzinare in memoria le informazioni ricevute» (Ivi, p. 82), sicché il suo potere si estende non solo al versante cognitivo e metacognitivo ma anche a quello personale (veicola l'immagine di sé e la visione dei compiti da svolgere).

Poiché i docenti universitari interpellati durante e dopo la pandemia hanno segnalato (cfr. ad es. Biasi *et al.*, 2021) un generale senso di sovraccarico e il rischio di perdere la motivazione ad insegnare online, ciò può derivare da un feedback insufficiente o insoddisfacente, che – sommato alla carenza di istruzioni dall'alto e alla mancanza di preparazione/famiglia-

⁹ Il condizionale è d'obbligo perché il *public engagement*, nel dibattito attuale, è associato più alla terza missione che alla didattica *student-centered*.

¹⁰ L'indagine riportata da Martini e Tombolato (2021), sull'inclusione universitaria dei soggetti con disabilità intellettive, riporta: «il 43% degli intervistati dichiara di aver insegnato a persone con disabilità in ambito universitario pur non avendo mai ricevuto una formazione specifica; il 31% dichiara l'assenza, nei rispettivi Atenei di afferenza, di servizi e attività di supporto (formazione, *counselling*, ecc.) per i docenti che insegnano a studenti con disabilità intellettive» (Martini, Tombolato, 2021: 91).

rità con la DAD prima della crisi sanitaria¹¹ – ha generato il cortocircuito che ha portato molti atenei a ripristinare appena possibile la normale routine didattica, in attesa di veder tornare gli studenti in aula.

Ma qual è la vera natura di ciò che «abbiamo perso» (Salmieri, Visentin, 2020)? Stando ad una indagine svolta negli USA (Means, Neisler, 2020: 7), se i corsi in DAD hanno dato, rispetto alla didattica tradizionale o mista, più elementi agli studenti per: 1) capire cosa il docente voleva da loro; 2) capire come il docente vedeva i punti di forza e di debolezza dei discenti; 3) avere un canale più diretto per chiedere aiuto individuale; d'altra parte, hanno lasciato la maggioranza degli studenti insoddisfatti dei corsi. Infatti, non è limitandosi a trasferire online i contenuti (sia con modalità sincrona che asincrona) che gli studenti possono sentirsi più interessati, né più inclusi, dato che dietro allo schermo manca loro tutta l'esperienza di condivisione fisica e quindi il senso di appartenenza al gruppo in formazione. Ci vuole ben altro, a partire dalla capacità del docente di puntare sulla comunicazione come elemento trasformativo; quindi, dal saper progettare e poi governare situazioni di scambio alla pari, in cui anche gli elementi non cognitivi siano in gioco.

Come ben sottolinea Piromalli (2023:77), gli studenti – anche se nativi digitali – non vivono le tecnologie come canali di apprendimento ma perlopiù come intrattenimento; per questo hanno mostrato durante la pandemia di essere ricettori più passivi e individualistici di quanto i docenti non dessero per scontato. L'uso intensivo dei *devices* e le loro abilità di connessione, condivisione, interoperabilità, sono spiegati da motivi pragmatici, logistici, opportunistici e sociali, più che dal desiderio di imparare meglio e di più. Questa è la lezione principale che deriva dall'esperienza del lockdown.

5. Conclusioni: la triangolazione necessaria

Le esperienze di innovazione intentate grazie alla didattica d'urgenza non sono un patrimonio a perdere, ma non possono nemmeno essere idealizzate, in quanto per la gran parte si sono sviluppate senza una analisi preventiva dei bisogni, quindi secondo un approccio individualistico e

¹¹ La carenza di formazione alla DAD, sia prima che durante l'emergenza, è stata avvertita in molti, ma non tutti gli atenei italiani; si veda, ad esempio, il caso di UniMore dove è stata offerta una formazione intensiva, a cui hanno partecipato numeri molto elevati sia di docenti, sia di personale tecnico sia infine di studenti (Bellini *et al.*, 2021).

non sistematico. Nella fase post-pandemica il rinnovamento della didattica, invece, dovrebbe puntare a servire obiettivi più ambiziosi, anche esterni alla didattica stessa, e quindi più collegiali (Marini, Reale, 2016). Ad esempio, a ridurre la quota del dropout universitario e quindi ad elevare i tassi di istruzione terziaria; e a migliorare l'inclusione, contrastando la grave disparità di livelli di *achievement* tra gli atenei, due obiettivi fondamentali del sistema università per i quali il PNRR è stato creato, favorendo l'autonomia e l'integrazione fra le policy (Capano, Regini, 2021).

Ma diversi ostacoli – come abbiamo cercato di argomentare – si frappongono in questa prospettiva, primo fra tutti la difficile conciliazione, per i docenti universitari di oggi (indipendentemente dalla anzianità nel ruolo), tra prima e seconda missione, cioè tra didattica e ricerca. Come sottolineano Striano e colleghi (2020: 611) «dare tempo alla didattica vuol dire per i ricercatori togliere tempo alla ricerca» e sarà quindi solo modificando le fondamenta (purtroppo interiorizzate dalla gran parte degli accademici) del modello cattedratico basato su unilaterali, uniformità, risparmio di tempo, ecc. che si può aspirare a introdurre un anti-modello pedagogico conforme alla nuova *mission*. Sulla complessità della gestione del tempo per gli accademici, anche la ricerca di L. Barbanera (2022:162), ha confermato che le regole implicite ed esplicite per la carriera universitaria hanno già creato un effetto di marginalizzazione della didattica, che grosso modo raggiunge al massimo il 30% dell'impiego temporale a disposizione del docente, sovrastata dalla ricerca, dagli adempimenti burocratici e altri incarichi. Non estranei, quindi, al rischio di alienazione cognitiva (o dissonanza tra la visione ideale e quella pratica-sostanziale della propria professionalità), in questa fase i docenti universitari hanno seriamente bisogno di stimoli per la riflessività, ovvero per comprendere la natura innovativa o conservatrice di ciò che fanno abitualmente, o che sperimentano accidentalmente. Servirebbe soprattutto rendersi consapevoli che ogni opzione didattica non è solo tecnica ma è anche una scelta di politica educativa perché può amplificare o rimuovere gli ostacoli e le falle strutturali del sistema in cui operano.

Stimoli per rilanciare l'investimento nella *mission* didattica possono essere molti, offerti in maniera obbligatoria o volontaria, a seconda della policy d'ateneo, per filoni disciplinari o trasversali; per esempio, come suggeriscono Bellini et al. (2021), i docenti avrebbero bisogno di accompagnamento per smontare e rimontare il flusso informativo che mandano agli studenti, ripensando tempi, canali, *tasks* e diversificando all'interno del medesimo corso le attività (ma per far questo devono

possedere un repertorio più vasto di alternative possibili). Ciò ripristinerebbe la giusta importanza o, meglio, la centralità di questa *mission* che potrebbe trarre spunto da ciò che le altre due missioni portano alla luce, molto di più di quanto non avvenuto finora. Ma la triangolazione tra didattica, ricerca e terza missione, indispensabile alla luce di quanto detto, non si avvera senza un rovesciamento dei requisiti di qualità richiesti agli accademici e alle strutture universitarie docenti per progredire e competere nel mercato della formazione di terzo livello (Lombardinilo, 2017).

È urgente quindi un ripensamento del sistema di valutazione e AQ che includa, misuri e incentivi l'impegno nella didattica alternativa o innovativa, comunque *learner-centered* e basata sul feedback. Non si intende, tuttavia, con questo promuovere la didattica digitale *tout court*, bensì una nuova centralità della relazione tra docenti, apprendenti e canali di comunicazione (plurimi, diversificati, interconnessi, ecc.), che includa non solo il pluralismo come valore – per controbilanciare le tendenze standardizzanti del corso attuale delle riforme - ma anche il *liminale* o *postdigitale* (Ball et al., 2022) di cui ci parla il diffuso bisogno di benessere della attuale generazione di studenti.

Riferimenti bibliografici

- Alietti, A., Marchetti, E.; Pierucci, P. (2021). Indagine sulle condizioni di studio e di vita degli studenti e studentesse dell'Università di Ferrara al tempo della pandemia. In Favretto, A.; Maturo, A., Tomelleri, S. (a cura di). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli, 373-383
- Amendola, A., Camargo Molano, J. (2021). L'innovazione didattica per gli studenti affetti da DSA. Il caso della peer education nell'ateneo di Salerno, *Scuola Democratica*, 2, 377-386.
- Antonelli, C. (2023). The Italian Case: The Role of Learning Processes in University Inclusion. *Sociology Study*, 13 (6), 281-287.
- Ball, J., Savin-Baden, M. (2016). *Postdigital Learning for a Changing Higher Education, Postdigital Science and Education*; <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00307-2>
- Barbanera, L. (2022). *L'orologio di Minerva. La tirannia del tempo nel lavoro intellettuale*. Torino: Marietti.
- Bellini, C., De Santis, A., Sannicandro, K., Minerva, T. (2021). TEACH@HOME: la formazione durante il lockdown su didattica a distanza e strumenti digitali. In Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (a cura di) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, Genova: Genova University Press, 261-270.
- Benasayag, M. (2023). Il disagio giovanile e la fine di un mondo. *Vita e Pensiero*, 5, 13-16.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Besozzi, E. (2009). Diventare adulti tra realtà locale e società globale. In Besozzi, E. (a cura di). *Tra sogni e realtà. Adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci, 9-34.
- Besozzi, E. (2012). Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile, *Studi di Sociologia*, 50 (1), 3-15.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S., Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del COVID-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In Carbone, V. et al. (a cura di). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Quaderni del Dipartimento Roma3, 2, Roma: Roma3 University Press, 151-163.
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza missione dell'università. Origini, problemi, indicatori. *Scuola Democratica*, 2, 251-272.
- Bozzetti, A., De Luigi, N., Girardi, F. (2021). La condizione studentesca ed universitaria ai tempi del Covid-19. In Favretto, A., Maturo,

- A., Tomelleri, S. (a cura di). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli, 373-383.
- Braga, A. (2017). La didattica universitaria. Una rotta per il futuro delle università. *Scuola Democratica*, 2, 417-432.
- Burgalassi, M., Casavecchia, A. (2021). *La formazione universitaria a distanza nell'emergenza coronavirus: una opportunità per gli studenti-lavoratori?*. In Carbone, V. et al. (a cura di). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Quaderni del Dipartimento Roma3, 2, Roma: Roma3 University Press, 181-194.
- Caffarena, A., Cornali, F. (2021). Transversal Skills in Higher education. Insights from UniToSkillCase project. *Scuola Democratica*, 2, 353-366.
- Capano, G., Regini, M. (2021). Le politiche universitarie al tempo del Covid-19: le risposte parallele. *Politiche sociali*, 2, 281-304.
- Cardano, M., Scavarda, A., Tomatis, S. (2021). La fatica di essere comunque se stessi. La salute mentale e la qualità della vita degli studenti universitari durante la pandemia, In Favretto, A., Maturo, A., Tomelleri, S. (a cura di). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli, 341-350.
- Chicchi, F., Simone, A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Ciampi, M. (2017). Socializzazione e identità dello studente universitario fra tradizione e modernità. *Scuola Democratica*, 2, 433-442.
- Colombo, M., Romito, M., Vaira, M., Visentin, M. (Eds.) (2022). *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first-wave of Sars-Cov2*. Leiden: Brill Open.
- Colombo, M., Salmieri, L. (2022). Higher Education in Italy between New Public Management and Autonomy. *Revue d'Histoire des sciences sociales*, 41, 285-306. <https://journals.openedition.org/rhsh/7764>
- Corbo, F., Michelini, M., Uricchio, A.F. (a cura di) (2019). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani*. Bari: GEO – Università degli studi di Bari.
- Delli Zotti, G., Blasutig, G. (a cura di) (2020). *Di fronte al futuro. I giovani e le sfide della partecipazione*. Roma: L'Harmattan.
- Di Maggio, U. (2022). From classroom to screen. An Exploratory Study on University Students in Sicily during the Covid-19 Lockdown. In Colombo, M.; Romito, M.; Vaira, M.; Visentin, M. (Eds.) (2022). *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first-wave of Sars-Cov2*. Leiden: Brill Open, 104-121.
- Douglas, M. (1991). *Come percepiamo il pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Fedeli, M. (2020). Change agent e comunità di pratica. Uniti per affrontare la pandemia. *Scuola Democratica*, 3, 573-582.

- Girasella, E. (a cura di) (2025). *L'università per il rafforzamento dei servizi di accoglienza ai migranti Esperienze di public engagement in co-progettazione*. Roma: Aracne.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Istat (2024). *Rapporto BES – Benessere Equo e sostenibile*. Roma: Istat.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *Sociologia del lavoro*, 156 (1), 72-95.
- Lombardinilo, A. (2017). L'università dei requisiti flessibili. La revisione della didattica e i cortocircuiti dell'accREDITAMENTO. *Scuola Democratica*, 2, 279-297.
- Lombardinilo, A., Canino, M. (2021). Gli obiettivi dell'università pubblica, tra valutazione della performance, sostenibilità del bilancio e contrasto alle disuguaglianze del sistema. *Rivista della Corte dei conti*, 54 (2), 84-92.
- Lo Presti, L., Marino, V. (2020). *Il Public Engagement Universitario. Dimensioni, approcci manageriali e best practices*. Torino: Giappichelli.
- Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (a cura di) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, Genova: Genova University Press.
- Marini, G., Reale E. (2016). How does collegiality survive managerially led universities? Evidence from a European Survey. *European Journal of Higher Education*, 6 (2), 111-127.
- Martini, B., Tombolato, M. (2021). Formazione rivolta ai docenti universitari sulle disabilità intellettive: un'indagine esplorativa. In: Lotti, A. et al. (a cura di). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press, 82-94.
- Mazza, B., Valentini, E. (2020). The synergy between innovative didactics and third mission to integrate the three university missions. *Scuola Democratica*, 3, 521-544.
- Means, B., Neisler, J. (2020). *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*. San Mateo, CA: Digital Promise.
- Meyer, J.W. (1977), The Effects of Education as an Institution, *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55-77.
- Minoggio, W., Poletti, F. (2021). Bilancio della didattica a distanza nell'era della pandemia: un'esperienza nella Svizzera italiana, In: Lotti, A. et al. (a cura di). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press, 131-143.

- Moscato, R. (2015). Sistemi di governance. In Trivellato, P.; Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Roma: Carocci, 67-88.
- Moscato, R., Vaira, M. (a cura di) (2008). *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna: Il Mulino.
- MUR – Ministero Università e Ricerca (2024). *Monitoraggio del numero di immatricolati*. Roma. https://ustat.mur.gov.it/media/1283/monitoraggio_immatricolati_apr2024.pdf
- Negrelli, S. (2020). La disoccupazione giovanile in Italia: un fenomeno non solo socialmente, ma anche economicamente gravissimo. *Sociologia del lavoro*, 156 (1), 243-247.
- Olsson T., Roxa T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40-61.
- Parsons, T., Platt, G. (2006). Studenti e processi di socializzazione nell'istruzione superiore. In Colombo, M. (a cura di). *E come educazione. Concetti e parole-chiave della sociologia*. Napoli: Liguori, 279-290.
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. *Scuola Democratica*, 3, 561-572.
- Piomalli, L. (2023). *L'università digitale. Uno sguardo sociologico*, Roma: Carocci.
- Pitrone, M. (2016). Di cosa parliamo quando parliamo di Terza missione. *Studi di Sociologia*, 4, 387-400.
- Pompili, G., Viteritti, A. (2020). Challenges in Higher Education. Teaching innovation between experimentation and standardization. *Scuola Democratica*, 3, 417-436.
- Ramella, F., Rostan, M. (2020). *Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Working Papers CLB-CPS, Torino.
- Ramella, F., Rostan, M. (2022). A New World Is Open? Distance Teaching in Italian Universities during the Covid-19 Emergency. In Colombo, M.; Romito, M.; Vaira, M.; Visentin, M. (Eds.). *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first-wave of Sars-Cov2*. Leiden: Brill Open, 122-150.
- Regini, M., Ghio, R. (a cura di) (2022). *Quale Università dopo il PNRR?*. Milano: Milano University Press.
- Salmieri, L., Visentin, M. (2020). Il mondo che abbiamo perso. L'università e l'ecologia della presenza. *Scuola Democratica*, early access.

- Strano, M., Cesarano, V.P.; Priore A. (2020). Migliorare la didattica attraverso la riflessione sulle pratiche. *Scuola Democratica*. 3, 605-614.
- Talents Venture (a cura di) (2023), *Università e demografia: il declino demografico minaccia tutto il sistema universitario*, comunicato stampa. <https://www.talentsventure.com/wp-content/uploads/2023/04/Comunicato-stampa-D2023-1-Universit%C3%A0-e-demografia.pdf>
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 1 (5), 177-216.
- Trivellato, P. (2015). L'internazionalizzazione delle università europee. In Trivellato, P., Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci, 247-270.
- UNESCO (2023), *Global Monitoring Education Report. Technology in education – A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.
- Williamson, B., Bayne, S., Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in higher education*, 25 (4), 351–365.