*L'aula come sfida culturale per la professione accademica
nell'università neoliberista*

Assunta Viteritti*

L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia
bell hooks

1. *Premessa*

L'aula universitaria è un mondo sociale complesso in cui soggetti diversi, per cultura, per provenienza, per valori e per desideri si confrontano ogni giorno. La didattica universitaria richiede una sempre maggiore consapevolezza delle trasformazioni culturali, relazionali e sociali delle nuove generazioni e richiede una radicale trasformazione della postura della professione docente. L'aula universitaria è un contesto eterogeneo per provenienza sociale, lingua, culture, abilità, generi, credo religioso e questa varietà mette alla prova il modello accademico più consolidato basato esclusivamente sulla formazione della sfera cognitiva. Gli studenti portano in aula i loro corpi, sono portatori di istanze, incertezze, timori e desideri che chiedono di emergere nelle loro differenze. L'aula diventa un mondo sociale plurale, non privo di tensioni, che rischia di essere silenziato dai processi di proceduralizzazione e datificazione (Williamson et al 2020) della pratica accademica ispirata ai soli criteri dell'accountability, dove la didattica diventa il mondo dei crediti formativi, degli obblighi didattici e del tempo sottratto alla ricerca. Questo contributo intende proporre una riflessione, anche a partire dall'osservazione di esperienze di sperimentazione didattica, su come l'aula universitaria viene trasformata dagli e con gli studenti. Il contributo intende interrogare criticamente la professione accademica e il rapporto con l'aula universitaria come luogo di produzione sociale e culturale della conoscenza.

* Dipartimento di Scienze economiche e sociali, Università di Roma Sapienza.

2. La professione accademica: elementi del dibattito e domande di ricerca

Negli ultimi due decenni, la professione accademica (Rostan 2011) è stata coinvolta in processi su scala globale (Barnett, 2014), come l'affermazione della società delle reti (Castells, 2004) e gli effetti pervasivi della società della conoscenza (Rullani, 2004; Olssen e Peters, 2005). Ai docenti universitari viene richiesto di essere imprenditori, attivatori di reti, tutor per gli studenti, negoziatori, pianificatori di attività e molto altro. Il lavoro accademico subisce la cosiddetta imprenditorializzazione (Slaughter e Leslie, 1997; Clark, 1998; Normand, 2016), un cambiamento influenzato dall'attuazione del cosiddetto Processo di Bologna nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Capano e al. 2017; Luzzatto e Turri 2016). D'altra parte, nel contesto della managerializzazione delle amministrazioni pubbliche, le università subiscono gli impatti del New Public Management (NPM) e l'introduzione della valutazione e successivamente dei sistemi di Assicurazione della Qualità (QA) (Harvey e Green, 1993; Westerheijden e al., 2007; Amaral e Rosa, 2010). Questi processi implicano un intreccio di impatti sull'insegnamento e la crisi del tradizionale modello universitario della torre d'avorio (Moscati e al. 2010): il processo di Bologna ne ridisegna l'architettura mentre la QA diventa una questione di governance. Questi processi non solo hanno profondamente influenzato il sistema dell'Istruzione Superiore (Bleiklie, 1998; Marra e Moscati, 2018), ma anche l'esperienza professionale degli accademici (Moscati, 2001; Musselin, 2013; Fassari e Lo Presti, 2017). In uno studio ancora recente (Jógi et al 2015), emerge che le visioni di sviluppo delle università, la crescente eterogeneità degli studenti a tutti i livelli e i cambiamenti nell'istruzione superiore stanno incrementando le aspettative sulla professionalità degli accademici e sulle loro pratiche didattiche. Questo perché le esperienze di apprendimento e le metodologie di insegnamento adottate in ambito universitario influenzano le scelte future degli studenti e favoriscono il loro apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. I risultati dello studio evidenziano una significativa discrepanza poiché da un lato gli studenti percepiscono l'insegnamento prevalentemente come un processo di trasmissione unidirezionale del sapere, mentre il personale accademico lo considera una pratica collaborativa volta a sostenere la crescita e lo sviluppo degli studenti. Questa divergenza di visioni tra i docenti e gli studenti sottolinea la necessità di un ripensamento delle metodologie.

Alla luce di questi dibattiti questo lavoro mira a esplorare se e come le sfide contemporanee alla professione accademica mettono in questione e

in tensione il lavoro didattico in aula dei docenti universitari (Evans e al. 2015; Fabbri e Romano 2022).

Viene esplorato come la didattica rimane uno spazio autonomo o viene piuttosto attirata nelle conformità delle regole del NPM e del suo impatto sull'istituzione universitaria (Turri, 2011; Luzzatto e Turri, 2016; Van Vught, 2018). Cosa succede alle pratiche didattiche e al lavoro in aula dei docenti nell'università neoliberale? Dopo aver delineato alcune linee del dibattito sulla professione accademica, verranno mostrati alcuni risultati sul campo riguardanti lo studio delle pratiche di insegnamento dal punto di vista degli studenti, come gli studenti descrivono, valutano, riflettono sulla pratica della didattica universitaria.

L'istruzione universitaria è diventata un tema centrale nel dibattito della Commissione Europea a partire dal 2000 (Keeling, 2006). Più recentemente anche a livello dei documenti UE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) si afferma che la qualità dell'insegnamento non può essere data per scontata. Le ragioni di questa affermazione si basano su una serie di problemi condivisi dalla maggior parte dei paesi europei, tra cui: la mancanza di iniziative mirate alla formazione didattica di docenti universitari, giovani ricercatori e dottorandi; la tendenza a delegare l'insegnamento a docenti junior o di medio livello (ricercatori postdoc, assistenti) e sempre più raramente a docenti senior; la definizione ancora poco chiara di cosa si intenda per "qualità dell'insegnamento" e "qualità dell'apprendimento". Nonostante il rapido sviluppo dei sistemi di qualità negli ultimi decenni, infatti, questa dimensione è stata inclusa tramite indicatori che differiscono tra paesi (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Agli accademici è richiesto di riferire sempre più frequentemente sulle loro attività e carriere, nonostante le variazioni tra i diversi paesi (Musselin, 2013), ma l'importanza attribuita allo studente nella politica sembra rimanere solo a livello retorico, evidenziando una dissonanza tra le procedure QA e i risultati di apprendimento degli studenti (Harvey, 2018). Questo contributo vuole invece guardare a come gli studenti universitari riflettono sulle modalità didattiche dei loro docenti.

Le domande di ricerca, formulate nell'ambito di un progetto di studio sul senso della didattica universitaria, sono state sperimentate attraverso interviste condotte con gli studenti del corso di Sociologia dell'Educazione, parte del programma di laurea in Sociologia presso l'Università La Sapienza di Roma, nell'arco degli ultimi tre anni accademici (2022-2023, 2023-2024, 2024-2025). Nel corso di questi tre anni, sono state realizzate circa 40 interviste, accompagnate da osservazioni dirette in aula e colloqui di gruppo, tutti focalizzati sul tema della didattica universitaria. Il presente

lavoro si propone di dare conto delle analisi emerse da queste sperimentazioni, pur riconoscendo che non si tratta di un'analisi esaustiva.

L'obiettivo principale non è quello di offrire una panoramica completa, ma piuttosto di suggerire alcuni spunti di riflessione utili per una comprensione più profonda del significato e del valore del lavoro didattico nelle aule universitarie. In questo contesto, sono stati selezionati alcuni temi specifici, ai quali sono stati dedicati approfondimenti, attraverso i punti di vista e le esperienze dirette degli studenti. Ogni tema scelto rappresenta un aspetto fondamentale della didattica universitaria, e ogni riflessione si basa sulle testimonianze raccolte durante le interviste e le discussioni.

L'intento è quello di stimolare un dibattito costruttivo sul ruolo degli accademici e sul senso della professione accademica nel contesto contemporaneo, cercando di esplorare come gli studenti percepiscono il lavoro didattico, la relazione tra docenti e studenti e le sfide che caratterizzano l'insegnamento universitario oggi. Così facendo, si desidera contribuire a una maggiore consapevolezza circa l'evoluzione della didattica universitaria e al contempo suscitare una riflessione sul modo in cui le università possono rispondere alle nuove esigenze di una società in continua trasformazione.

Le domande poste agli studenti hanno riguardato in particolare: la visione dei docenti da parte degli studenti; alcune riflessioni sullo spazio didattico dell'aula universitaria; i modelli didattici; l'aula universitaria come spazio pubblico.

Le domande hanno l'intento di osservare da vicino la divaricazione tra le procedure del NPM che negli ultimi anni hanno investito la professione accademica e lo spazio dell'aula, quello spazio quotidiano di lavoro e di relazione che a volte sfugge alle maglie della razionalizzazione e della mercatizzazione dell'istituzione accademica. Quale distanza si crea tra questi due piani? Quanto gli studenti percepiscono dei processi di managerializzazione della professione accademica? Lo spazio didattico è preservato dai processi di mercatizzazione dello spazio accademico? Le riflessioni che seguono vogliono proporre qualche riflessione sul valore sociale e culturale dell'aula universitaria intesa come spazio pubblico di relazione per vedere da vicino come e se l'aula universitaria rimane uno spazio di senso o viene piuttosto completamente assoggettata alle dinamiche di mercatizzazione a cui è oggi esposto lo spazio universitario. Le questioni che seguono vogliono guardare da vicino alla vita dei "prof" (Fassari 2009) nello spazio dell'esperienza didattica, come i docenti si pongono nei confronti degli studenti, come gli studenti universitari giudicano la professione docente. Quali pregiudizi vengono messi in azione dai docenti nella pratica didattica? Come lavorano in aula i docenti universitari? Quale modello di università praticano?

3. *L'aula universitaria come spazio pubblico*

3.1. *Nell'aula universitaria si seleziona o si promuove la conoscenza e la democrazia?*

Una domanda interessante e profonda, che tocca il cuore di ciò che dovrebbe essere il ruolo dell'educazione superiore nella società. L'università dovrebbe essere il luogo dove si seleziona la conoscenza (nel senso di fornire strumenti per acquisirla, svilupparla e applicarla) e dove si dovrebbe promuovere la democrazia, intesa come partecipazione attiva, con dibattito aperto e riflessione critica. Tuttavia, nella pratica, spesso c'è una tensione tra questi due aspetti. Da un lato, le università sono luoghi di selezione del sapere e applicano un processo di valutazione rigoroso coloro che sono in grado di gestire e sviluppare quella conoscenza in modo autonomo. Questo processo appare nei fatti meno democratico, in quanto privilegia competenze specifiche e talvolta esclude chi non rispetta determinati criteri accademici. Dall'altro lato, però, l'università è una palestra di democrazia. Il dibattito tra pari, la libertà accademica, la possibilità di esplorare idee controverse e la valorizzazione della pluralità di opinioni sono tutte dinamiche che dovrebbero essere promosse. Ma le università che vivono le tensioni del mondo neoliberale stanno riuscendo a mantenere questo equilibrio tra selezione della conoscenza e promozione della democrazia?

Dagli anni '60 '70 facciamo i conti con l'università di massa che in qualche maniera introduce una dimensione più democratica del sapere e della conoscenza e quindi anche della formazione. Questa idea della democratizzazione della conoscenza non è entrata nella consapevolezza di tutti i docenti universitari, permane in molti di loro, l'idea che l'università deve selezionare e quindi la relazione pedagogica è improntata verso un meccanismo più selettivo che partecipativo. Quale modello universitario coltivano i docenti all'interno dei diversi contesti epistemici delle diverse discipline?

spesso i professori è come se avessero in testa l'università di una volta, quell'università che insegnava solo ai figli di papà, ma pure chi non è figlio di papà ha diritto di studiare all'università, questo credo io (Giovanni, III anno di Sociologia).

L'osservazione di Giovanni apre un vaso di Pandora: quale università pensano i docenti universitari? L'università degli anni 2000 non è e non

può più essere l'università dei "Delfini" (Bourdieu 2006), è piuttosto l'università dove imparare il mestiere dello studente (Coulon 1997), dove nuove generazioni provenienti da classi sociali popolari accedono all'istruzione terziaria perché ambiscono a un lavoro professionale e intellettuale più qualificato rispetto ai loro genitori.

3.2. *(pre)Giudizi di valore: come mi vedi, come ti vedo?*

I docenti universitari sono in grado di ascoltare gli studenti senza (pre)giudizi di valore? La capacità dei docenti universitari di ascoltare gli studenti senza (pre)giudizi di valore è una questione centrale nel contesto della didattica universitaria contemporanea. Si tratta di un tema che tocca aspetti fondamentali del rapporto docente-studente, della qualità dell'insegnamento e, più in generale, dell'efficacia del processo educativo. Ascoltare senza pregiudizi significa essere in grado di accogliere le esperienze, le opinioni e le difficoltà degli studenti in modo aperto, senza far prevalere preconcetti che potrebbero derivare da stereotipi legati al retroterra culturale, sociale o personale degli studenti stessi. È importante riconoscere che ogni studente porta con sé un'esperienza unica, sia dal punto di vista del percorso di studi che da quello della formazione personale e sociale. L'ascolto non giudicante consente al docente di comprendere meglio le difficoltà individuali e le aspettative degli studenti, e di adattare il proprio approccio didattico in base a tali esigenze. Tuttavia, affinché questo accada, il docente deve essere consapevole delle proprie inclinazioni personali e dei propri pregiudizi, spesso inconsci, che possono influenzare il suo giudizio o la sua capacità di ascolto.

La presenza di pregiudizi, infatti, non è sempre un fenomeno evidente, ma può emergere in vari modi, ad esempio nelle modalità con cui un docente interpreta le risposte o il comportamento di uno studente in aula. Ad esempio, un docente potrebbe inconsciamente dare maggiore valore alle risposte di uno studente che appartiene a un gruppo sociale o culturale a lui affine, mentre potrebbe essere meno incline a prestare attenzione o ad apprezzare la risposta di uno studente che proviene da un contesto diverso, percepito come "altro". Questo tipo di dinamiche può compromettere l'efficacia dell'insegnamento e della comunicazione, oltre a minare la fiducia reciproca tra docente e studente.

D'altra parte, l'ascolto senza pregiudizi non significa ignorare le differenze individuali o culturali, ma riconoscerle e affrontarle in modo rispettoso, con l'intento di arricchire il processo di apprendimento. L'ascolto senza

(pre)giudizi implica anche una riflessione costante da parte del docente sulla propria posizione di autorità. L'autorevolezza accademica, infatti, non si costruisce solo sulla competenza e sull'esperienza, ma anche sulla capacità di mettersi in discussione e di riconoscere i propri limiti. Un docente che sa ascoltare con attenzione le ragioni degli studenti, che sa accogliere le critiche e che è disposto a modificare il proprio approccio in base ai feedback ricevuti, dimostra una maturità professionale che va al di là delle mere nozioni teoriche e che arricchisce il rapporto educativo.

Tuttavia, è importante sottolineare che ascoltare senza pregiudizi non è sempre facile. Gli stessi docenti possono trovarsi a fronteggiare pregiudizi legati alla loro formazione accademica, alle proprie convinzioni politiche o culturali, o ai contesti socio-economici in cui vivono e lavorano. In questo senso, l'ascolto critico e la riflessione sulla propria posizione diventano pratiche fondamentali per evitare che il docente, consapevolmente o inconsapevolmente, riproduca dinamiche di esclusione o di discriminazione.

In conclusione, la domanda su se i docenti universitari siano in grado di ascoltare gli studenti senza pregiudizi di valore è strettamente legata alla loro capacità di mettersi in gioco, di rinnovare continuamente le proprie pratiche pedagogiche e di riconoscere l'importanza della diversità come risorsa. Un ascolto senza pregiudizi non è un obiettivo immediato o facilmente raggiungibile, ma una pratica che deve essere coltivata costantemente, promuovendo una cultura di inclusività e di rispetto che possa realmente arricchire l'esperienza didattica per tutti gli attori coinvolti.

Ma vediamo cosa emerge dal campo:

Mi è capitato negli anni, in alcune situazioni, di avvertire una sorta di pregiudizio da parte di alcuni docenti che ho incontrato. Non sono una da trenta, lavoro per mantenermi e vivo lontano dalla mia famiglia, faccio quello che posso, non riesco a rendere come vorrei ma sentirsi dire: "ma perché hai scelto l'università?" Questo mi ha amareggiata ... però non ho mollato (Ester, III anno di Sociologia).

I docenti sono in grado di proporre sperimentazioni che mettano in questione i modelli consolidati di insegnamento?

In aula mi annoio, spesso aule numerose, persone in silenzio e il prof. che parla con slide lunghissime, non c'è interazione, mi chiedo a volte, forse meglio se studio da solo e faccio gli esami, per fortuna non è sempre così, ho incontrato anche docenti che ci provano a coinvolgerci, ma non è comune (Michele, III anno di Sociologia).

lei prof. ci ha portato a fare lezione a villa borghese, mai successo, abbiamo parlato in aula di violenza di genere, abbiamo vissuto in modo diverso il nostro lavoro, ci siamo conosciuti tra noi e lei non è un'estranea (Angela, III anno di Sociologia).

Cosa i docenti universitari portano nelle aule universitarie e cosa portano gli studenti?

I docenti spesso sono come freddi, non tutti però alcuni sono glaciali, entrano in aula fanno la loro lezione e non sai nulla di loro, non ti comunicano nulla, non è bello, noi studenti a volte vorremmo sapere di più, di cosa si occupa il docente, come lavora, parlare di cose che succedono, dopo tutto facciamo sociologia (Carla, III anno di Sociologia).

Come i docenti universitari si preoccupano (o meno) dei rischi di abbandono della carriera universitaria da parte degli studenti?

al primo anno eravamo il doppio, man mano diverse persone sono come sparite, io non so se questo interessa veramente i docenti... (Matteo, III anno di Sociologia)

Permane il rischio di una visione culturale della conoscenza di tipo elitario che si riproduce nella dimensione quotidiana della pratica dell'insegnamento. I docenti sono intrappolati in visioni tradizionali, guardano alla pratica dell'insegnamento come un'attività di selezione, non sembrano essere interessati ai destini individuali degli studenti e paiono riprodurre modelli di insegnamento obsoleti in cui vengono proiettati spesso giudizi di valore che rischiano di produrre dinamiche di diseguaglianza sociale (Giancola e Salmieri 2024).

3.3. Lo spazio didattico dell'aula universitaria

Lo spazio dell'aula universitaria resta un luogo in cui entrano in relazione ruoli sociali formali o si aprono spiragli per la costruzione di relazioni autentiche e di apprendimento reciproco? Questa domanda tocca un aspetto fondamentale della dinamica che si crea all'interno dell'aula universitaria, ed è proprio lì che si gioca una delle sfide più complesse dell'educazione superiore: la tensione tra il formalismo dei ruoli e la possibilità di costruire relazioni genuine e di apprendimento reciproco.

Da un lato, le università sono ambienti strutturati e gerarchizzati, dove esistono ruoli ben definiti: il docente, il ricercatore, lo studente, ognuno con aspettative e modalità di interazione precise. Questo modello formale può, in effetti, limitare la possibilità di entrare in contatto su basi più autentiche, creando un ambiente in cui le relazioni tendono a essere più funzionali, spesso orientate al raggiungimento di obiettivi accademici o professionali. In un contesto così, il docente può essere percepito come una figura di autorità e gli studenti come “ricevitori” di conoscenza, piuttosto che come partecipanti attivi al processo di apprendimento.

Tuttavia, dall'altro lato, le aule universitarie sono anche luoghi ricchi di potenziale per la costruzione di relazioni autentiche e di apprendimento reciproco, seppur dipendenti dal tipo di interazione che viene promossa. In molte università moderne, c'è una crescente attenzione verso metodi di insegnamento che favoriscono la collaborazione, il dialogo e l'inclusività, come il lavoro di gruppo, le discussioni aperte, e i seminari interattivi. In questi spazi, il docente non è solo un “trasmettitore” di sapere, ma diventa un facilitatore, una figura che stimola il pensiero critico e incoraggia il confronto tra studenti.

In un contesto così, gli studenti possono sentirsi liberi di esprimere le proprie opinioni, mettersi in gioco e apprendere gli uni dagli altri, in un processo di reciprocità. Questo può creare un ambiente che non solo promuove la conoscenza, ma aiuta anche a costruire legami più autentici tra persone di diverse provenienze e esperienze.

Tu come la vedi? Pensi che oggi ci siano aule universitarie dove davvero si riesca a scardinare questa divisione tra ruoli formali e relazioni autentiche, o pensi che, in fin dei conti, la struttura e le aspettative accademiche tendano a limitare questa possibilità? Gli intervistati rispondono così:

il docente non si interroga su di noi, chi siamo, cosa amiamo fare, spesso non sanno davvero nulla di noi, il ruolo di docente è come uno schermo, studia, impara, fai l'esame ma non resta nulla delle relazioni, delle parole... (Alberto, III anno di Sociologia)

L'aula universitaria può essere uno spazio di soggettivazione?

però in certi corsi è diverso, mi ricordo il corso di sociologia della ricerca, in quel corso mi sono davvero interrogata su me stessa, forse in quel momento ho iniziato a capire cosa volesse dire fare sociologia, la mia scelta fino ad allora era del tutto inconsapevole, l'ho cominciato a capire al secondo anno, fino ad allora ero sono una che faceva esami e provava a stare a galla (Marco, III anno di Sociologia)

in un paio di corsi mi sono trovata a interrogarmi su cose davvero importanti, per esempio sulle diseguaglianze di genere o sulla violenza feroce degli uomini sulle donne, il corso di sociologia del mutamento sociale mi ha dato strumenti per capire il mondo ma anche me stessa (Luisa, III anno di Sociologia).

L'aula universitaria è uno spazio sociale complesso in cui si sperimentano modelli culturali che possono produrre autonomia e soggettività (Fontanari 2022). La vita quotidiana nelle aule universitarie è luogo di produzione di senso, è uno spazio dove si sperimenta la propria voce, il proprio punti di vista e di osservazione sul mondo. Il rischio è che questi processi accadano senza la piena consapevolezza dei docenti.

3.4. *I modelli didattici*

La trasformazione dei modelli didattici (apprendimento tra pari, lavori di gruppo, aula capovolta, pratiche di valutazione formativa ecc.), l'uso sempre maggiore di tecnologie (piattaforme, computer cellulari), le fragilità di cui gli studenti e le studentesse sono portatori in aula, tutti questi aspetti confermano una pratica didattica orientata alla riuscita formativa e alla competizione o si possono aprire spazi di cooperazione che consentono l'emergere di nuove configurazioni relazionali e progettuali e di nuovi valori da costruire collettivamente in aula?

in aula mi sembra che ci siano sempre di più colleghi più fragili, studenti che si definiscono DSA, con problemi di lettura o di scrittura o di panico, non so, è una cosa che nella laurea triennale non ricordo, forse oggi hanno più consapevolezza e meno timore di affermare le loro fragilità (Anna, II anno di Sociologia).

la didattica a distanza è stata un trauma ma ricordo il corso di sociologia generale, era il primo anno, eravamo 120 a seguire, strano ma alla fine è stato un modo anche quello per stare insieme, ora a pensarci sembra quasi irreali (Luisa, III anno di Sociologia).

gli esami si pensa solo agli esami, fare gli esami, portare a casa il risultato, una università fatta solo per gli esami, non so mi aspettavo una cosa diversa quando mi sono iscritto... a volte anche con i docenti vorresti parlare di più, riflettere di più, ma alla fine non c'è mai tempo... (Matteo, III anno di Sociologia).

alcune volte mi è capitato di fare una lezione diversa, quando i docenti ci danno spazio, quando possiamo portare i nostri pensieri, abbiamo fatto un lavoro di gruppo riflettendo proprio sulla vita universitaria, sui nostri spazi, su come viviamo, abbiamo fatto delle interviste ai colleghi, sai abbiamo sempre problemi con le aule, l'università è la nostra casa ma a volte ci sentiamo estranei (Anna, II anno di Sociologia).

Il lavoro didattico riproduce le comunità epistemiche di stampo disciplinare o apre a molteplicità di saperi?

ogni professore pensa solo alla sua disciplina, non mi sembra che abbiano grandi rapporti tra loro, ogni esame è come una scatola, solo una volta ho visto due docenti che si sono organizzati per fare una lezione insieme, è stato interessante (Luca, II anno di Sociologia).

faccio la magistrale di sociologia, dedicata ai temi ambientali, alla sostenibilità, ho la sensazione che i docenti si siano organizzati insieme per pensare questa laurea, hanno pure fatto un libro insieme, alla triennale non era così. (Luigi, II anno magistrale Sociologia).

Le sfide poste dalle nuove generazioni nelle aule universitarie richiedono ai docenti di superare i luoghi comuni e di affrontare con consapevolezza le istanze emergenti. I giovani che varcano le soglie dell'università chiedono di essere ascoltati, invocano una trasformazione dei modelli didattici, auspicano un utilizzo più consapevole e maturo delle tecnologie e necessitano di supporto per affrontare le fragilità che portano con sé in aula. Questi aspetti evidenziano l'urgenza di una pratica didattica capace di orientarsi, da un lato, verso le esigenze individuali e, dall'altro, verso la cooperazione, al fine di far emergere nuove configurazioni relazionali e progettuali, nonché nuovi valori da costruire collettivamente nell'ambiente universitario.

3.5 L'aula universitaria come spazio disciplinato

Un'ulteriore questione riguarda i modelli di conoscenza di cui i docenti sono portatori. In generale si ha l'idea di una conoscenza già pronta per l'uso, una conoscenza precostituita che i docenti si limitano a portare in aula, un tipo di conoscenza che risponde a un modello trasmissivo in una dimensione unidirezionale che di fatto semplifica e sterilizza la relazione formativa. Peraltro, è proprio in questo modo che sono configurate le aule

universitarie, che di fatto, dal punto di vista della configurazione spaziale (Löw 2016) prevedono che il sapere provenga da una sola direzione.

Spesso nell'aula universitaria ci sentiamo come bambini, tra i banchi, tutti in fila, nell'università dovremmo sperimentare modi diversi di stare insieme ma spesso gli spazi sono limitati, ci obbligano a stare nei banchi come a scuola, l'università dovrebbe insegnare a stare nello spazio più aperto, nello spazio della società ma restiamo sempre nei banchi (Anna, II anno di Sociologia)

Come docenti e studenti viviamo in strutture per lo più costruite in maniera tradizionale, architetture disciplinate (Foucault 1976), che richiedono, se si vuole innovare, un'alterazione e processi di arrangiamento della sola direzione trasmissiva. Oggi, seppure rare, parliamo dell'Italia, ci sono alcune architetture che tengono conto di questa cosa e che prevedono spazi mobili che in qualche maniera aiutano a orientare, anche spazialmente, una nuova pedagogia accademica.

4. Una didattica tra luoghi (molti) luoghi comuni e (poche) sperimentazioni

L'innovazione didattica è un tema che è stato molto dibattuto in ambito scolastico, pensiamo alla pedagogia libertaria di Montessori, alla pedagogia steineriana, alla pedagogia degli oppressi di Freire, alla pedagogia democratica di Dewey, oppure la pedagogia spontanea di Rousseau, tutti esempi che hanno portato a un ricco sviluppo di riflessioni e pratiche in ambito scolastico. Ma come portare questo patrimonio nello spazio universitario che ha incorporato e naturalizzato per troppo tempo un modello di docenza che "tiene la distanza", presenta i contenuti e ne valuta l'assimilazione? Si tratta di un modello tradizionale che incorpora uno schema "uno a molti", l'esperto parla e gli studenti ascoltano (spesso subiscono). Ma è possibile pensare a relazioni di altro tipo in ambito accademico? Se il primo passaggio fosse partire dai loro saperi, il secondo passaggio dovrebbe essere quello lavorare sulla capacità di connettere le conoscenze. Il lavoro didattico dovrebbe essere un lavoro di connessione tra sistemi di conoscenza sperimentati come corpi vivi, storici e materiali (Gilbert e al. 2021). Sperimentare un lavoro didattico connettivo è un comportamento che si può acquisire, soprattutto per quei docenti che non hanno una spontanea attitudine nel farlo. Per comportamento si intende una formazione per i

docenti, una sperimentazione anche alla pari con altri colleghi. In molte Università negli ultimi dieci anni si stanno facendo esperienze di formazione docente per innovare i modelli culturali di insegnamento, si tratta di formazione volontaria o obbligatoria per i nuovi ricercatori che in collaborazione con altri colleghi sperimentano nuove attività didattiche. Tutto questo lavoro è rivolto a formare docenti capaci di scardinare la postura silenziosa e non partecipativa di studenti e studentesse anche per suscitare la dimensione dell'emozione e della conoscenza legata all'emozione.

La conoscenza non è mai individuale, è collettiva, nella sua produzione e nel suo uso, il lavoro universitario dovrebbe quindi lavorare nell'ottica della produzione e uso collettivo della conoscenza e inoltre lavorare nella doppia direzione, relazionale ed emozionale. La postura del docente in aula è importante: dove si posiziona, come si muove in aula, quali materiali didattici utilizza, innova i suoi materiali didattici? È pronto per l'improvvisazione? Ci sono momenti in cui diventa importante e necessario praticare forme di improvvisazione situata in cui far prendere vita a esempi e situazioni connesse a quello che si sta vivendo in quel momento. Programmazione assolutamente sì, ma anche coinvolgimento e sperimentazione. Ci sono i colleghi che, guardando le nuove generazioni, riproducono luoghi comuni quali: "questi studenti non capiscono niente", "la scuola non forma più, arrivano all'università che non sanno nulla, dici una cosa e non la sanno, non capiscono niente" (Mastrocola e Ricolfi 2021). I docenti portatori di questi luoghi comuni non dovrebbero insegnare in aule che hanno provenienze sociali e culturali diversificate. La questione rilevante è che la scuola di massa e l'università di massa porta in aula persone che provengono da famiglie con capitali culturali e sociali che non sono quelli che avevano l'enciclopedia a casa o la biblioteca in casa. I docenti universitari spesso non sono pronti per studenti che spesso sono i primi laureandi in famiglia (Romito 2021). Il contesto di apprendimento conta tantissimo e l'aula universitaria diventa lo spazio in cui sperimentare un mix di normatività e libertà, di partecipazione e di ascolto, uno spazio plurale in cui al centro è lo scambio e la partecipazione.

5. Conclusioni

Partendo dai risultati empirici, propongo alcune riflessioni che si concentrano sui cambiamenti nelle pratiche didattiche e accademiche, sui modi di creare e condividere la conoscenza, sul ruolo che l'insegnamento assume

nel campo professionale accademico, così come sulla complessità organizzativa e istituzionale in cui avvengono le trasformazioni dell'insegnamento.

Dalla ricerca emerge l'esigenza da parte degli studenti di pratiche di insegnamento più partecipative e condivise. Queste richiedono il superamento della modalità trasmissiva tradizionale, fino a ora delegata ai progetti personali dei singoli docenti. Ai docenti è richiesto di sperimentare nuovi approcci (Schlauch, 2019) capaci di coinvolgere la collaborazione e la partecipazione degli studenti (Fry et al., 2008) nella costruzione della conoscenza.

Gli approcci emergenti dalla pratica mostrano un cambiamento profondo e diffuso: dalla modalità tradizionale uno-a-molti verso pratiche di apprendimento in cui il docente diventa un facilitatore. Il campo di ricerca evidenzia che le nuove pratiche di insegnamento non rappresentano azioni pianificate e condivise, ma emergono come innovazioni silenziose, ordinarie, quotidiane e situate. I docenti non sono percepiti come innovatori, ma dalle narrazioni degli studenti sulle loro pratiche quotidiane emergono, accanto alle criticità, anche segnali di superamento della modalità trasmissiva della conoscenza disciplinare e dell'approccio frontale in aula (Trowler et al., 2012; Gibbons et al., 2000). In questi casi, la conoscenza offerta nell'insegnamento non appare come un pacchetto preconfezionato estratto da una "scatola chiusa" che gli studenti devono assorbire in modo acritico.

L'insegnamento diventa, in questi casi, uno spazio in cui sperimentare competenze complesse mirate a strutturare le abitudini e le visioni professionali degli studenti, andando oltre le conoscenze formali e procedurali. Tuttavia, una cultura collettiva e istituzionale orientata agli studenti sembra non essersi ancora sviluppata, tranne in quei pochi casi in cui l'insegnamento assume i tratti di un progetto locale organizzato. Le esperienze innovative rimangono per lo più una questione individuale e, anche quando condivise, non vengono discusse nei consigli di corso di laurea, prevale invece la modalità informale, personale e singolare che non cerca feedback tra colleghi e che non diventa nuova pratica istituzionale (Laici 2021; Lotti e Lampugnani 2020). Sembra quindi necessario lavorare su questa frammentazione delle pratiche di insegnamento innovative che dovrebbero diventare parte di un modello organizzativo più visibile, condiviso e riconosciuto, nonostante le tensioni e la spinta verso l'autonomia che caratterizzano la professione accademica.

La pratica dell'insegnamento universitario è coinvolta in numerosi cambiamenti avvenuti nell'istruzione superiore negli ultimi decenni. È quindi necessario ampliare la panoramica delle esperienze di insegnamento e apprendimento ponendosi dal punto di vista degli studenti al fine di meglio organizzare i contenuti dei corsi di laurea; selezionare metodi di

insegnamento innovativi e situati nelle diverse situazioni di apprendimento; ampliare e sperimentare nuovi metodi di valutazione per gli studenti (Ramsden 2003).

In un recente articolo Lesley Goulay (2024) esplora l'impatto della sorveglianza digitale e della datafication nell'istruzione superiore. L'autrice sottolinea come la tecnologia digitale abbia "trasformato" l'istruzione superiore, promuovendo narrazioni di "apprendimento attivo" e "classi capovolte". Ma queste pratiche enfatizzano la performance degli studenti, e minacciano la libertà accademica mentre intensificando la sorveglianza e la regolazione attraverso strumenti digitali. Queste tecnologie di datafication rischiano di danneggiare la ricchezza e la varietà delle pratiche accademiche in aula, promuovendo una standardizzazione che può minare la libertà e la creatività nella ricerca e nell'insegnamento. L'autrice invita a resistere ai "discorsi di inevitabilità" che circondano l'uso di queste tecnologie, sostenendo che la riduzione delle pratiche accademiche a dati quantificabili può compromettere la complessità della vera esperienza educativa e di ricerca. Dobbiamo fare nostra questa resistenza all'inevitabilità dentro l'esperienza d'aula che resta lo spazio vivo e denso dell'esperienza accademica di docenti e studenti.

Mi faccio accompagnare in queste conclusioni da due autori che di recente hanno contribuito ad arricchire la visione dell'insegnamento, bell hooks e Hartmut Rosa.

L'istruzione è gravemente in crisi. Gli studenti spesso non vogliono imparare e gli insegnanti non vogliono insegnare. Più che mai nella storia recente di questa nazione, chi lavora nel campo dell'educazione deve confrontarsi con i pregiudizi che hanno modellato nel tempo le pratiche di insegnamento nella nostra società, e riuscire a creare nuovi modi di conoscere, strategie differenti per la condivisione della conoscenza (...). Le nostre istituzioni educative sono profondamente fedeli all'educazione depositaria, motivo per cui gli insegnanti sono maggiormente premiati quando non vanno controcorrente. La scelta di andare controcorrente, di sfidare lo status quo ha spesso conseguenze negative. (...) Nei college e nelle università, l'insegnamento è spesso il meno apprezzato dei nostri numerosi compiti professionali. (...) Idealmente l'educazione dovrebbe essere tale per cui la necessità di diversi metodi e stili di insegnamento venga considerata importante, incoraggiata, vista come essenziale per l'apprendimento. A volte anche gli studenti si preoccupano quando un corso non è conforme all'educazione depositaria. (...). Molti professori sono riluttanti a essere coinvolti in qualche pratica pedagogica che enfatizzi la partecipazione reciproca di insegnante e studente, perché per svolgere questo lavoro sono necessari più tempo e maggiori sforzi. Tut-

tavia, una pedagogia impegnata è l'unico modo di insegnamento che genera eccitazione in classe, che consente a docenti e studenti di provare la gioia di apprendere (...). L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia. Per anni è stato un luogo in cui l'educazione è stata compromessa da insegnanti e studenti, che l'hanno usata come palcoscenico delle proprie preoccupazioni opportunistiche piuttosto che come luogo di apprendimento (hooks, b. 2020)¹.

Quando l'insegnante riesce a catturare l'attenzione dei suoi allievi al punto di far "crepitare" la classe ne sortiscono momenti in cui a livello emotivo si tocca e si viene toccati reciprocamente. Anche quando il crepitio si verifica perché in classe si avverte un conflitto o perché vi è una diversità di opinioni e si sviluppa una discussione animata (...). E tuttavia perché ciò avvenga occorre innanzitutto una scintilla che si propaghi. Ma se i miei sforzi restano senza risonanza, senza eco, se nulla torna indietro, se ho la sensazione di parlare nel vuoto, se insomma non c'è alcuno spazio di risonanza i rapporti di interazione restano muti. (...). Un apprendimento vivo al contrario si dipana in un clima che mi sprona a stabilire un certo tipo di relazione con il mondo (Rosa 2020, pp 59-60)

Per concludere si può certamente affermare che le nuove generazioni che entrano e entreranno nelle aule universitarie sono una sfida per l'innovazione culturale dei docenti e delle loro pratiche. Resta ai docenti di trovare la strada per accogliere le nuove generazioni per contrastare, come afferma bell hooks, la fedeltà delle nostre istituzioni educative all'educazione depositaria e per provare a creare quella pedagogia della risonanza di cui parla Hartmut Rosa.

¹ La lunga citazione dal testo di *bell hooks* è un mio estratto che raccoglie alcuni punti di riflessione espressi dall'autrice nel testo. Le frasi sono riprese da vari pagine del testo ed è quindi difficile uno numero di pagine. Questo è anche un pretesto per invitare a leggere questo libro-testimonia che molto ha da dire a ognuno di noi.

Riferimenti bibliografici

- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: Presses universitaires de France,
- Amaral, A. and Rosa, M. J. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59-61.
- Barnett, R. (2014), *Thinking and rethinking the university: The selected works of Ronald Barnett*. London: Routledge.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative state: New public management ideals in higher education. *Journal of Public Affairs Education*, 87-100.
- Bourdieu P. (2006). *I Delfini. Gli studenti e la critica*. Rimini: Guaraldi.
- Capano, G., Regini, M., e Turri, M. (2017). *Changing governance in universities: Italian higher education in comparative perspective*. Milano: Springer.
- Castells, M. (2004). *The network society A cross-cultural perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Issues in higher education*. NY: Elsevier.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, L., e Nixon, J. (Eds.). (2015). *Academic identities in higher education: The changing European landscape*. London: Bloomsbury Publishing.
- Fabbri, L., Romano, A. (2022). Transformative teaching in higher education. *University, Teaching e Research*, 2, 1-258.
- Fassari, L. G. (2009), *L'esperienza del prof. Che cosa si fa nelle università italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Fassari, L. G., Lo Presti, V. (2017). La mela bacata. Per una riflessività culturale sulla professione accademica. *Scuola democratica*, 8(2), 367-386.
- Felisatti, E., Serbati, A. (Eds.). (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fontanari, E. (2022). Dentro e fuori l'accademia. Le sfide delle etnografie militanti nell'università neoliberale. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 15(3), 495-502.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

- Fry, H., Ketteridge, S., e Marshall, S. (Eds.). (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.
- Gourlay, L. (2024). Surveillance and datafication in higher education: Documentation of the human. *Postdigital Science and Education*, 1-10.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibbons, M., Nowotny, H., e Scott, P. (2000). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S., Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 123-134.
- Harvey, L. (2018). Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education. In *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education* (pp. 15-29). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment e evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Jögi, L., Karu, K., & Krabi, K. (2015). Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. *International Review of Education*, 61, 61-77.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, 41(2), 203-223.
- Laici, C. (2021). *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti A., Lampugnani P. (a cura di) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane*. Genova: GUP Genova University Press
- Löw, M. (2016). *The sociology of space: Materiality, social structures, and action*. Basel: Springer.
- Luzzatto G. e Turri M. (2016), Introduzione alla Special Issue: Innovazioni Didattiche nelle Riforme Universitarie, *Scuola Democratica*, n. 3/2016: 595-602.
- Marra, A., e Moscati, R. (2018). Il rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano. *Scuola Democratica*, 9 (3), 637-658

- Moscato, R. (2001). Italian university professors in transition. *Higher Education*, 41(1-2), 103-129.
- Moscato, R., Regini, M., e Rostan, M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi?: dove vanno le università europee*. Bologna: Il Mulino.
- Musselin, C. (2013). How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate. *Research Policy*, 42(5), 1165-1173.
- Normand, R. (2016), *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* (Vol. 3). Cham: Springer.
- Olssen, M., e Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Mastrocola P. e Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Nave di Teseo Editore spa.
- Romito, M. (2021). *First-Generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- Rostan, M. (Ed.). (2011). *La professione accademica in Italia: Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*. LED Edizioni Universitarie.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza: creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Schlauch M. [2019], Learning as a Matter of Concern. Reviewing Conventional, Sociocultural and Sociomaterial Perspectives, in *TECNOSCIENZA. Italian Journal of Science and Technology Studies*, 10, 2, pp. 153-172.
- Slaughter, S., e Leslie, L. L. (1997), *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The Johns Hopkins University Press.
- Trowler, P., Saunders, M., e Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*. London: Routledge.
- Turri, M. (2011). *L'università in transizione: governance, struttura economica e valutazione* (Vol. 1). Milano: Guerini Studio.
- Van Vught in Craft, A. (Ed.). (2018). *International developments in assuring quality in higher education* (Vol. 6). London: Routledge.
- 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.

Westerheijden, D. F., Stensaker, B., e Rosa, M. J. (Eds.). (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* (Vol. 20). Berlino: Springer Science e Business Media.