

## *Percorsi partecipativi per rinnovare la didattica universitaria*

Andrea Casavecchia\*

### *1. Introduzione: innovare la didattica per contrastare l'abbandono*

Un articolo de *Il Sole24ore* pubblicato il 19 maggio 2022 riferiva che l'80% degli studenti italiani avrebbe preferito seguire i corsi da remoto. Aggiungeva poi che durante il lockdown per adattarsi a una didattica trasferita tutta sulle piattaforme web il 67% dei professori non aveva modificato di molto il contenuto e la struttura delle lezioni (Redazione Scuola 2022).

L'articolo in modo molto sintetico lascia emergere due tendenze, portate alla luce e forse anche accelerate dall'emergenza pandemica. Di entrambe occorrerebbe prendere atto, quando ci si confronta sulla missione didattica dell'Università: da un lato esiste una porzione consistente – con percentuali variabili, più o meno ampie – della popolazione studentesca che non scorge nella didattica in presenza un'opportunità. Dall'altro lato c'è una fatica da parte dei docenti a riadattare le modalità proposte di insegnamento, che come riportato dall'indagine faticano a conciliare contenuti da trasmettere e mezzo con cui comunicarlo.

Pubblicati più o meno nello stesso periodo, i dati del Miur sull'anno accademico 2021-2022 evidenziavano l'aumento dell'abbandono degli studi universitari da parte degli iscritti. Il 7,3% degli studenti dei corsi di laurea triennali tendeva a lasciare il percorso di studi tra il primo e il secondo anno. Un'inchiesta dell'Ires evidenziava che l'abbandono è frequente sia nelle discipline scientifico-tecnologiche, sia in quelle umanistico-sociali. Tra l'altro i dati rilevati confermavano che il background familiare era un forte predittore della decisione di abbandono: gli studenti i cui genitori hanno conseguito soltanto un titolo di studi secondario di primo grado e/o sono in difficoltà economiche, più facilmente decideranno di non proseguire gli studi (Ires-Emilia Romagna 2022).

Alla maggiore richiesta di percorsi online e alla difficoltà di proporre

---

\* Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre.

un'offerta formativa flessibile si aggiunge una terza tendenza: il fenomeno del dropout universitario particolarmente importante per un paese come l'Italia con un basso numero di persone che conseguono un titolo di istruzione terziario. Il tasso è, infatti, tradizionalmente inferiore alle medie degli altri paesi Ocse. Anche se in confronto alle generazioni più anziane quelle più giovani conseguono in media un livello di istruzione più elevato le distanze con gli altri paesi rimangono più o meno simili (OCSE 2024). C'è poi un ulteriore fattore da tenere in considerazione quando si ragiona sulle immatricolazioni all'Università: la consistenza numerica della popolazione studentesca rischia un forte ridimensionamento a causa dell'assottigliarsi delle coorti anagrafiche più giovani, proprio quelle a cui è rivolta tradizionalmente la proposta di istruzione terziaria. Per mantenere livelli adeguati di iscritti, che garantiscano una sostenibilità economica, alle Università è richiesto di aprire la proposta formativa a un target di studenti più ampio del passato

In un contesto mutevole e complesso rinnovare la didattica interroga il sistema universitario italiano. La sfida centrale è conservare un'alta qualità della proposta e allo stesso tempo rivolgersi a una popolazione studentesca ampia. La sfida è estremamente complessa soprattutto se si vuole conservare e migliorare l'offerta con proposte integrate e contemporaneamente innalzare il numero di iscritti e contrastare l'abbandono, affinché il maggior numero di studenti concluda il percorso.

Dopo aver descritto alcune delle difficoltà della traduzione in pratica della missione didattica universitaria in Italia e aver individuato il modello di integrazione degli studenti come punto di partenza per un'analisi, si analizza un'attività di innovazione didattica per mostrare le potenzialità di promuovere percorsi partecipativi durante le proposte formative.

## *2. La didattica universitaria tra orientamento e scoraggiamento*

Il passaggio forzato dalla didattica in presenza alla didattica a distanza per arginare la diffusione del virus ha permesso (obbligato) a tutti – studenti e docenti – di confrontarsi con strumenti didattici digitali e di interrogarsi e verificare le modalità delle proposte di insegnamento (Zannoni 2020).

In maniera imprevedibile sono state riformulate le modalità di insegnamento da un lato e di apprendimento dall'altro. Il passaggio alla digitalizzazione è stato rapidissimo; sicuramente la capacità di adattamento organizzativo ha permesso l'erogazione delle lezioni e gli studenti e docenti si sono trovati a gestire un percorso formativo in modo nuovo (Luppi, Neri,

Vannini 2020). Però le soluzioni sono state a volte improvvisate senza una sperimentazione precedente. L'impatto e le reazioni al cambiamento sono stati differenti anche tra gli studenti. Una ricerca ha rilevato che, mentre quelli abitualmente frequentanti hanno dichiarato di preferire la didattica in presenza a cui erano stati costretti a rinunciare, quanti non frequentavano le aule universitarie hanno dichiarato di essere a proprio agio con la didattica a distanza. L'offerta formativa che utilizzava le varie piattaforme online forniva materiali (lezioni in streaming o registrate, documenti e articoli) che in precedenza non avevano a disposizione (Burgalassi, Casavecchia 2021).

Una volta trascorsa l'emergenza diventano più ordinarie le opportunità di usufruire o di proporre una didattica blended (Anderson 2011) dove si coniughi presenza e distanza, diretta streaming e fruizione asincrona delle lezioni. L'esperienza ha mostrato che è possibile pluralizzare le modalità di insegnamento. Alcuni studi sull'e-learning avevano già evidenziato opportunità e rischi del cambiamento: tra le prime sono considerati i vantaggi di maggiori possibilità di accesso alle lezioni, la riduzione dei tempi per gli spostamenti o dei cambi di residenza, e la possibilità di conciliare studi e lavoro; tra i secondi emergono le controindicazioni come la mancanza di interazioni face to face, la distanza con i colleghi universitari, la relazione tra docenti e studenti, la minore incisività della comunicazione online (Sadeghi 2019).

L'esperienza trascorsa diventa occasione per un ripensamento della didattica alla luce di alcune delle criticità strutturali. Considerare nuove proposte che integrino linguaggi diversi e introducano un modo diverso di interazione docenti/studenti potrebbe essere importante per minimizzare l'abbandono e rendere la proposta formativa più attrattiva.

Per ora il sistema dell'educazione terziaria non ha modificato la sua struttura tradizionale, così la policy legata alla centralità degli studenti rimane spesso un esercizio di retorica (Harvey 2018). A dispetto del dibattito sulla qualità dell'insegnamento universitario in Europa (Keeling 2006) e del sistema di qualità introdotto dal processo di Bologna che invita a promuovere la missione accademica della didattica con una specifica attenzione (Marra, Moscati 2018). La resistenza al cambiamento è da attribuirsi alla chiusura verso metodologie di insegnamento, alla scarsa condivisione e pianificazione delle attività didattiche (Pompili, Viteritti 2020) alla crescente burocratizzazione e alla marginalità del peso specifico della didattica nella costruzione delle carriere accademiche (Normand 2016).

L'obiettivo di innalzare il livello di istruzione della popolazione passa per l'aumento del numero dei laureati. Come abbiamo visto: aumenta la richiesta di una didattica in "assenza" che finisce per svuotare le aule, assistiamo a una difficoltà di una parte dei docenti di aggiornare la loro

offerta per coniugare modalità di insegnamento e contenuti di qualità, prosegue un alto tasso di abbandono degli studenti che si sono iscritti. In un panorama di decrescita demografica l'obiettivo aumentare il numero delle lauree triennali o magistrale appare assai compromesso e la proposta di una didattica a distanza rischia di essere una scorciatoia di breve durata.

Arginare gli abbandoni dovrebbe essere una delle questioni chiave per uscire dall'*empasse* attuale. I dati di accesso al primo anno mostrano una disponibilità a intraprendere gli studi terziari da parte degli studenti: infatti, negli ultimi anni le immatricolazioni raggiungono quasi il 40% del numero complessivo di quanti concludono il ciclo di istruzione secondaria superiore. Però l'alto tasso di abbandono è da considerarsi un grave punto nevralgico del sistema universitario (Almalaurea 2020). Questo primo segnale di insuccesso formativo è generato da alcune fragilità sistemiche sulle quali non si sono ancora elaborate proposte di soluzione efficace.

Innanzitutto, le analisi mostrano che le proposte di orientamento non sono organizzate in modo strutturale. Tutti gli studenti che ottengono un diploma superiore hanno diritto di iscriversi a un corso di istruzione terziario, però è ancora assente un sistema efficace di valutazione delle competenze e di sostegno alla scelta di un indirizzo tra l'ampissimo ventaglio dell'offerta di corsi di laurea.<sup>1</sup> Inoltre – e probabilmente anche a causa della scarsa efficacia dell'orientamento – gli studenti che non sono fortemente motivati e quelli che non riescono a progredire in modo costante nel percorso scelto finiscono per rimanere bloccati all'interno del sistema universitario (Colombo, Salmieri 2022). In entrambi i casi si genera un effetto scoraggiamento che finisce per portare lo studente all'abbandono del progetto di raggiungere un titolo universitario o, nella migliore delle ipotesi, di rallentarlo inesorabilmente (Ballarino 2011, Trivento Trivellato 2015).

Un'altra criticità che tende ad alimentare l'insuccesso formativo è la sempre più diffusa condizione lavorativa dello studente (Theune 2015, Di Paolo, Matano 2020). Alle difficoltà descritte in precedenza gli studenti lavoratori aggiungono problemi di organizzazione del tempo dedicato allo studio che deve essere bilanciato con gli orari lavorativi, la frequenza alle attività didattiche è la prima a essere abbandonata e poco dopo si aggiunge

---

<sup>1</sup> Sebbene il PNRR abbia individuato tra gli obiettivi per la ripresa l'innalzamento del livello di istruzione e siano stati finanziati progetti per orientare gli studenti al percorso universitario, le iniziative che connettono sistema scolastico e sistema universitario sono ancora eterogenee nei diversi territori. Inoltre ancora non è stato strutturato un percorso di orientamento complessivo, anche se alcuni tentativi – come la piattaforma Miur sulla valutazione delle competenze degli studenti avrebbe dovuto rispondere all'obiettivo, anche se sembra più rivolta al mercato del lavoro e a rispondere alla domanda delle aziende.

l'indebolimento delle relazioni con gli altri studenti e con il corpo docente. Quanti non frequentano infatti perdono la ricchezza del contesto accademico (Burgalassi 2019, Burgalassi, Casavecchia 2021).

Quando si riflette sulla debolezza delle scelte dovute alla mancanza di una chiara proposta di orientamento e agli effetti di scoraggiamento, che derivano dai primi ostacoli incontrati nel corso di studi e dalla sovrapposizione della difficoltà di conciliare attività lavorative e formazione, appare ancora più chiaramente che il nodo della questione sia meno centrato sull'alternativa distanza/presenza e più focalizzato sulla partecipazione ai percorsi per promuovere l'apprendimento di competenze e conoscenze.

L'innovazione della didattica passa dal completamento di una transizione: da insegnamenti frontali e direttivi a modelli partecipativi, durante i quali gli studenti guidati dai loro docenti innanzitutto comprendono meglio il percorso che hanno scelto e poi sono coinvolti nella produzione di contenuti nei quali acquisiscono conoscenze e competenze. Infatti, all'interno di pratiche collaborative, favorite da alcuni strumenti – come le tecnologie digitali- dalla presentazione di alcune esperienze – come testimonianze di esperti o di professionisti – o dalla partecipazione ad attività di ricerca, si sviluppa una nuova organizzazione della didattica meno incentrata sul docente e più focalizzata sul processo di apprendimento e sull'azione degli studenti (Pompili, Viteritti 2020).

D'altronde gli attuali studenti sono attratti da modalità di insegnamento più eterogenee rispetto al passato. La mera trasmissione di contenuti da uno a molti non è più sufficiente. Gli strumenti per accedere alle informazioni sono molteplici e il web offre risorse di ricerca ampie. Il ruolo del docente nella didattica diventa più di orientamento, di critica verso i contenuti, di stimolo alla ricerca delle questioni aperte, di promozione del confronto tra pari sulle aree problematiche e sulle modalità per affrontarle (Perla 2020).

### *3. Framework teorico*

Le indagini che si sono concentrate sui successi e gli insuccessi dei percorsi didattici degli studenti universitari si sono soffermate su una serie di fattori che concorrono a caratterizzare la carriera dei singoli, oltre ovviamente al loro impegno individuale. Le stesse proposte didattiche possono contribuire alla scelta di abbandonare gli studi come evidenza un report

dell'Unione Europea (Quinn 2013). Alcune caratteristiche dei percorsi offerti andrebbero a incidere sul rendimento degli studenti più fragili: programmi poco flessibili, che limitano le possibilità di personalizzare i percorsi; metodologie didattiche tradizionali che trascurano l'interazione; sistemi di valutazione standardizzati, che omologano studenti con stili di apprendimento diversificati; disuguaglianza nell'accesso alle risorse (laboratori, biblioteche, supporti tecnologici).

Un punto di riferimento per analizzare il fenomeno è il modello di integrazione degli studenti elaborato da Vincent Tintò (1993). Lo strumento suggerisce di considerare quattro dimensioni, che guardano non solo al risultato conclusivo del percorso universitario, ma aprono lo spettro al processo formativo all'interno del quale gli studenti sono, o dovrebbero essere, immersi:

1. *L'integrazione accademica* punta a rilevare la frequenza alle lezioni e la qualità della partecipazione, l'interazione con i docenti e il rendimento. Il maggiore coinvolgimento tenderebbe ad alimentare un valido senso di appartenenza alla comunità universitaria.
2. *L'integrazione sociale* mira a osservare l'inserimento degli studenti nelle reti sociali con i loro colleghi, la loro partecipazione ad attività extracurricolari. Questa dimensione mostra il livello di inclusione nella comunità tra pari degli studenti.
3. *L'impegno istituzionale*, invece, misura gli interventi, le iniziative e le pratiche che un'Università propone per supportare il coinvolgimento accademico e sociale degli studenti.
4. *L'interazione tra integrazione accademica e quella sociale* evidenzia le connessioni tra le prime due dimensioni. Quando gli studenti riescono a essere inclusi in entrambe, il loro percorso curricolare ne risulterebbe rafforzato.

Questo modello permette di tenere presente il percorso dello studente e le relazioni in cui è coinvolto all'interno della sua vita accademica. Gli studi di Braxton (Braxton, Vesper, Hassler 1995 e Braxton, Miller e Sullivan 2000) aggiungono altri fattori che influiscono sulle possibilità di supportare e sostenere gli studenti. Alle dimensioni precedentemente osservate si affiancano, da una parte, l'importanza delle motivazioni dello studente e la percezione dell'efficacia del percorso per il proprio futuro; dall'altra parte, la centralità di migliorare le modalità della pratica di insegnamento, soprattutto attraverso lo stimolo di un apprendimento attivo. Entrambi gli aspetti aprono lo spettro delle dimensioni considerate alla formulazione delle strategie di azione degli studenti e dei docenti.

L'osservazione delle indagini lasciano emergere sia motivi strutturali sia motivi soggettivi che incidono sul successo e sull'insuccesso nei corsi universitari intrapresi. In entrambi i casi le cause emerse possono concorrere ad agevolare od ostacolare gli studenti. Soprattutto le ricerche sull'abbandono del percorso universitario aiutano a chiarire gli effetti e quali sono alcuni fattori che intervengono a caratterizzare la biografia degli studenti (Larsen et al. 2013). I fattori che incidono sul *drop out* sono eterogenei e spesso convergono sugli stessi soggetti: mantenere il ritmo del carico di studio e rispondere in un modo di soddisfacente agli standard previsti dai docenti; lo scarso interesse o la perdita di motivazione nel proseguire il corso di studi scelto; la vulnerabilità economica, che si proietta sui costi universitari diretti (come le tasse da pagare) o indiretti (come il tempo dedicato allo studio che non è immediatamente remunerativo); le vulnerabilità individuali o familiari, che incidono sul tempo di studio; la mancanza di supporto sociale (reti fra pari all'interno dell'Università e reti di prossimità più ampie).

#### *4. Un'esperienza partecipativa per il coinvolgimento degli studenti*

Si descrive ora un'attività di didattica innovativa, proposta da tre anni all'interno dell'insegnamento di Sociologia dei processi culturali e della religione dal Corso di laurea di Sociologia e Servizio sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Si vuole evidenziare da un lato la possibilità di stimolare gli studenti attraverso un metodo partecipativo, dall'altro lato si mostra come, in un progetto che richiede cooperazione, il confronto in itinere e il prodotto finale dell'attività lascino emergere le difficoltà e le incertezze, le risorse e le potenzialità degli studenti.

L'attività si sviluppa in forma laboratoriale ed è indirizzata all'insegnamento di modalità di svolgere una ricerca apprendendo tecniche di sociologia visuale. L'obiettivo diretto è portare i gruppi di studenti a realizzare una video-ricerca. L'obiettivo indiretto è di promuovere un clima costruttivo e attivare relazioni per l'integrazione accademica e sociale degli studenti attraverso il loro coinvolgimento. In particolare, si diversificano i linguaggi, si ampliano gli standard valutativi, si reimpostano le relazioni tra docenti e discenti. Il ruolo del docente nella didattica diventa più di orientamento, di critica verso i contenuti, di stimolo alla ricerca delle questioni aperte, di promozione del confronto tra pari sulle aree problematiche e sulle modalità per affrontarle (Perla 2020).

Agli studenti che scelgono di partecipare al laboratorio viene proposto un *topic* e un soggetto su cui costruire il percorso di indagine. Un anno gli studenti sono stati invitati a realizzare una ricerca sulla festa e analizzarla a partire dal ruolo delle comunità religiose, un altro anno la proposta è stata diretta all'analisi della partecipazione delle nuove generazioni. Gli studenti divisi in gruppi sono stati seguiti lungi le fasi di ricerca. La proposta didattica si alterna in momenti in cui si descrivono le possibili tecniche di rilevazione (osservazione, interviste, storie di vita) da utilizzare e le modalità di realizzazione attraverso riprese video (Loperfido 2021).

Fase 1: descrizione del progetto agli studenti e divisione nei gruppi di lavoro/ricerca

Fase 2: definizione dell'argomento di analisi (topic e soggetto)

Fase 3: illustrazione delle tipologie di documentari

Fase 4: rilevazione: tecniche di indagine e realizzazione dei filmati video

Fase 5: raccolta dati e racconto di ricerca (sceneggiatura/montaggio)

Ogni fase del processo di ricerca richiede una serie di scelte: quale approccio teorico tra quelli studiati utilizzare, quale domanda di indagine esplorare dentro il binomio topic-soggetto assegnato; quale tecnica è più appropriata per la rilevazione su campo, poi nelle fasi di sceneggiatura e di montaggio rientrano le scelte di restituzione delle informazioni raccolte attraverso la selezione delle immagini e degli audio da inserire. Il ruolo dei docenti è di introdurre i gruppi a un disegno metodologico che parta dalla legittimazione della relazione tra ricercatore e soggetto *«sia per poter cogliere con le immagini, il loro punto di vista, sia per non recare loro danni nel momento in cui li si registra e successivamente, quando si pubblicheranno i risultati della ricerca»* (Faccioli, Losacco 2003: 69).

Una video-ricerca permette, inoltre, di esplorare dimensioni multiple del significato: espressioni, gesti, ambiente (Loperfido 2017). In un secondo tempo i docenti accompagnano all'interpretazione delle rilevazioni per veicolare il significato più vicino a quello che il soggetto vuole trasmettere: *«il vero senso di un messaggio, infatti, dipende dalla nostra abilità di dire se è, ad esempio, trasmesso seriamente, sarcasticamente, a titolo di esperimento oppure come citazione riportata, e nella comunicazione faccia a faccia queste informazioni-cornice derivano per definizione dagli indizi polilinguistici»* (Goffman 2009: 16). Il percorso laboratoriale non è soltanto un'occasione offerta alle studentesse e agli studenti per osservare come applicare i contenuti teorici appresi, l'esperienza diventa anche l'opportunità di attivare un confronto riflessivo sulle scelte operate durante le carriere di studio.

## 5. *Gli studenti nella didattica: accoglienza e ostacoli*

Il risultato del laboratorio di sociologia visuale è un prodotto video che deve rendere conto dei risultati della breve ricerca condotta in gruppo dagli studenti. La semplice osservazione delle informazioni emerse dai lavori completati ci mostrano indicazioni sulle difficoltà incontrate durante l'inserimento nel percorso accademico e le risorse che possono essere attivate.

Si prendono in esame – in questa occasione – due diverse video-ricerche: la prima, eseguita da un gruppo di studenti nell'A.A. 2022-2023, indaga il rapporto tra giovani e università e la seconda, condotta da un gruppo nell'A.A. 2023-2024, indaga il tema della festa. Nel primo caso sono state utilizzate interviste focalizzate per rilevare le informazioni da studenti a corsi di laurea differenti, mentre nel secondo caso è stata scelta una storia di vita, documentata attraverso l'osservazione. Quanto emerso dai video permette di evidenziare alcune indicazioni rispetto all'integrazione accademica e all'integrazione sociale (Tintò 1993).

La partecipazione alla vita nella comunità universitaria degli studenti ha permesso loro di inserirsi nell'ambiente come evidenzia un intervistato:

*Sono stato “ben sorpreso” perché è un ambiente molto accogliente. Nonostante le mie difficoltà ho trovato persone con i miei stessi interessi e le mie stesse attitudini (m. secondo anno Sociologia e Servizio sociale).*

Conoscere altre persone che hanno scelto lo stesso percorso permette di affrontarlo insieme:

*ho avuto modo di incontrare diversi colleghi abbiamo iniziato a studiare insieme, a fare progetti, ed è iniziato un nuovo viaggio (f. iscritta al secondo anno, Formazione primaria).*

Lo descrive in modo estremamente chiaro una giovane:

*La Dad durante il Covid ha portato a un'individualizzazione dello studio. Ho iniziato a costruire amicizie solo nel momento in cui siamo ritornati in presenza (F. iscritta al terzo anno, Educatore di nido e servizi per l'infanzia).*

Altre esperienze ruotano sul tema dell'integrazione sociale. La vita accademica non solo facilita l'inserimento all'interno dell'ambiente universitario ma apre a spazi di socialità più ampi come mostrano le dichiarazioni

delle successive due interviste. La prima evidenzia il passaggio da un contesto di provincia a un contesto metropolitano:

*Nonostante io provenga da un paesino di provincia, l'impatto è stato piacevole perché c'è stato il piacere della scoperta. Per me è stato positivo e molto naturale.* (F, secondo anno, iscritta a Sociologia e servizio sociale)

La seconda mostra l'ingresso in un ambiente multiculturale e multireligioso, come racconta nella sua storia una studentessa ebrea. Per lei anche il tempo scorre in modo differente:

*Noi non siamo nel 2023. Noi non contiamo dalla nascita di Cristo, Noi contiamo dalla presunta creazione del mondo, infatti, ci troviamo nel 5784* (f, secondo anno, iscritta a Sociologia e servizio sociale).

e aggiunge che prima di iscriversi all'Università viveva in una specie di bolla:

*Nella mia dimensione c'erano solamente persone di religione ebraica: parenti ebrei, amici ebrei, conoscenti ebrei. Fino a che ho dovuto iniziare un'Università pubblica... lì sono nate le prime paure, prime insicurezze. È lì che si è rotta la bolla* (f, secondo anno, iscritta a Sociologia e servizio sociale).

Le critiche che emergono riguardano la dimensione dell'integrazione accademica. In particolare, dalle interviste effettuate nel primo gruppo di lavoro, si evidenzia la difficoltà a vedere nella fatica di un percorso di studio definito "lungo" la possibilità di inserirsi in un percorso lavorativo coerente, sostiene un'intervistata:

*penso che il percorso sia troppo lungo. Più studi, più vorresti fare qualcosa conforme a quello che hai studiato. Però non è sempre vero. ... non è detto che dopo cinque anni tu riesca a fare il lavoro dei tuoi sogni* (f. iscritta al primo anno, Sociologia e Servizio sociale).

La critica viene rivolta a tutto il sistema universitario che si vede lontano dal mondo produttivo:

*Il sistema universitario italiano credo sia arretrato. Il sistema di altri paesi credo sia più vicino al mondo del lavoro, abbia più un'applicazione laboratoriale. Il nostro sistema dà più importanza alla teoria* (F iscritta al secondo anno, Formazione primaria).

Un'altra critica, invece, è diretta all'atmosfera condizionata da un sistema di valutazione meritocratico, come esprime un intervistato:

Il sistema italiano mi sembra tanto formativo, quanto tossico e competitivo. Molto spesso non viene considerato il percorso. Tutto quello che bisogna fare per arrivare alla laurea: le problematiche o le esperienze positive. Si considera solo il risultato: il voto e il tempo che ci hai impiegato (M., iscritto al secondo anno, educatori di nido e prima infanzia).

## 6. Conclusione

L'analisi dei frutti scaturiti da un laboratorio di sociologia visuale mostra le potenzialità di una proposta relazionale tra docenti e studenti. Forse la replicabilità dell'esperienza specifica potrebbe essere complessa, perché il corso ha usufruito di un finanziamento per l'innovazione didattica che ha permesso di invitare docenti esterni documentaristi ed esperti di sociologia visuale. Tuttavia il nucleo della pratica laboratoriale che riproduce le dinamiche della progettazione di una ricerca sociologica può aiutare gli studenti a comprendere e sperimentare la declinazione della teoria nella pratica.

I risultati evidenziano l'emersione dell'esigenza autoriflessiva degli studenti, che sentono il bisogno di indagare su alcune loro condizioni di vita (ad es. il rapporto progetto di vita e Università o la verifica del percorso scelto). Emerge una "conversazione interiore" (Archer 2009) che accompagna gli studenti durante il percorso universitario, un processo riflessivo che si attiva quando si presentano ostacoli o affrontano scelte nel loro corso di studi.

L'individuazione di alcuni punti critici tratti dall'osservazione della pratica del laboratorio può aiutare a sottolineare alcuni tasselli per elaborare nuove proposte educative oltre che circoscrivere i rischi di *drop out* nell'*higher education*. Attivare pratiche partecipative può stimolare la costruzione comune di significati e di conoscenza e allo stesso tempo attraverso l'interazione tra studenti e docenti innestare modalità di orientamento e auto orientamento in itinere per accompagnare lo studente durante la sua carriera accademica.

In società dove il numero delle persone con livelli di istruzione superiore è aumentato e nelle quali le occasioni formative si moltiplicano, l'istruzione universitaria è chiamata a svolgere anche compiti di democratizzazione, di

innovazione e di promozione sociale (Biggs e Tang 2011). All'interno di un contesto caratterizzato dal processo di digitalizzazione è richiesto un cambiamento nelle relazioni educative e una nuova attenzione ai contenuti da proporre. In futuro i processi educativi e di istruzione di qualità avranno bisogno di immaginare una formazione integrale della persona che valorizzi la sua specificità e diversità (Laval 2022) e consideri l'educazione all'interno di un continuum che tenga presente le diverse fasi della vita e i diversi agenti educativi (Merico Scardigno 2022).

*Riferimenti bibliografici*

- Almalaurea (2020), *XXII Indagine. Profilo dei laureati 2019*. Bologna: [www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it).
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning*. Edmonton. AU Press.
- Archer, M. S. (2009), *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*. Trieste: Edizioni Erickson.
- Ballarino G. (2011), “Le politiche per l’Università”, in Ascoli U. (a cura di), *Il welfare in Italia*, Bologna: Il Mulino, p. 197-224.
- Biggs J, Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at University*, Maidenhead, SRHE/Open University Press.
- Braxton, J. M., J. F. Miller, and A. S. Sullivan (2000), The influence of active learning on the college student departure process. *Journal of Higher education*, 71(5): 569-90.
- Burgalassi M. (2019). *La performance formativa del sistema universitario. Il caso degli studi di area socioeducativa*. Milano, FrancoAngeli.
- Burgalassi, M., Casavecchia, A. (2021). “La formazione universitaria a distanza nel periodo del lockdown. Una opportunità per gli studenti-lavoratori?” In C.G. Carbone V. (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19* (pp. 181-194). Roma: Roma Tre Press [10.13134/979-12-5977-021-9]
- Colombo, M., & Salmieri, L. (2022). Higher Education in Italy. Between New Public Management and Autonomy. *Revue d'histoire des sciences humaines*, (41), 285-306.
- Di Paolo A. e Matano A. (2020), The Impact of working while studying on the Academic and Labour Market Performance of Graduates: The Joint Role of Work-Intensity and Job-Field Match, *working paper*.
- European Commission (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Faccioli P., Losacco G. (2003). *Manuale di sociologia visuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman E. (2009). *L'interazione strategica*. Bologna: Il Mulino.
- Harvey L. (2018), “Lessons learned from to decades of quality in Higher education”, in E. Hazelkorn, H. Coates e A. C. Mc Cormick (a cura di), *Research Handbook on quality, performance and accountability in Higher education*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 15-29.
- Ires Emilia Romagna (2022), *Chiedimi come sto. Gli studenti al tempo della pandemia*, working paper, [www.spiweb.it](http://www.spiweb.it)

- Keeling R. (2006), The Bologna process and the Lisbon research agenda: the European commission expanding role in Higher education discourse, in *European Journal of Education*, 41, pp. 203-223.
- Larsen et al (2013), *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Laval C., Vergne F. (2022), *Educazione democratica. La rivoluzione che verrà*, Anzio-Lavinio: Novalogos.
- Loperfido M. S. (2021). A “Light” for Sociological Passengers, with the Camera Around the Neck, *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(3), 135-138. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2021-3-7.
- Loperfido M. S., Vincenti M. (2017). “La metodologia della ricerca: la sociologia visuale e la sua didattica”. In Canta (a cura di), *Voci di donne del Mediterraneo*. Canterano (Rm): Aracne Editrice: pp. 157-174.
- Luppi E., Neri B., Vannini I. (2020), Innovare la didattica nell’emergenza. Il percorso dell’Università di Bologna, *Scuola Democratica*, 3, pp. 591-603.
- Marra A., Moscati R. (2018), Il rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 637-658.
- Merico M., Scardigno F. (a cura di) (2022), *Il continuum dell’educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Milano: Laemme.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?*. Cham: Springer.
- Ocse (2024). *Education at glance 2024. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Perla L. (2020), Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione dell’esperienza TLL dell’Università di Bari, in *Scuola Democratica*, 3: 561-572.
- Pompili G., Viteritti A. (2020), Challenges in higher education. Teaching innovation between experimentation and standardization, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 417-436.
- Quinn, J. (2013), *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-represented Groups*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Redazione Scuola (2022), Università post-pandemica: 8 studenti su 10 preferiscono l’e-learning. Allarme abbandono studi: sono oltre 500 000, in *www.ilsole24ore.com*: pubblicato online il 19 maggio 2022.

- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. DOI: 10.29252/ijree.4.1.80
- Theune K. (2015), The working status of students and time to degree at German universities, *Higher Education*, 70, 725-752.
- Tintò V. (1993), *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Press of Chicago.
- Triventi M. e Trivellato P. (2015), a cura di, *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Roma, Carocci.
- F. Zannoni (2020) La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education* 11(2): 75-84. Doi: 10.36253/me-8979.