

La storia da remoto. Un'indagine sugli effetti della didattica a distanza sull'insegnamento accademico della storia tra Italia e Spagna

GIANLUCA BOCCHETTI

Introduzione

La presentazione dei risultati di una delle primissime indagini sulla didattica a distanza (DaD) nell'ambito dell'insegnamento universitario di primo grado¹ non può prescindere da una breve descrizione delle circostanze in cui tale ricerca è nata, nonché delle ragioni che hanno spinto ad occuparsi di un tema assai complesso e per cui tuttora scarseggiano ampi e strutturati studi soprattutto in riferimento al contesto accademico.

Nel marzo del 2020, al momento dello scoppio dell'emergenza sanitaria che ha dettato una fortissima espansione della DaD, che, è bene ricordarlo, era già preesistente², chi scrive era impegnato in un innovativo progetto di dottorato a caratterizzazione industriale incentrato sulla didattica universitaria della storia in un'ottica comparata tra Italia e Spagna³. In assenza di ricerche che si fossero occupate di questo argomento e di fronte alla necessità di ottenere il maggiore numero possibile di dati significativi e attendibili riguardanti i diversi aspetti concernenti l'insegnamento e l'apprendimento della storia, in quel momento gli sforzi, oltre ad essere incentrati sullo studio di diverse tipologie di materiali didattici, erano principalmente rivolti all'elaborazione di alcuni questionari indirizzati a studenti e docenti di entrambi i Paesi.

A questo proposito, il dibattito che da tempo esisteva intorno al rapporto tra storia e digitale (inteso nel senso più lato possibile), aveva già spinto all'inclusione nei questionari di un'ampia sezione che potesse fornire elementi utili per condurre una riflessione epistemologica e metodologica in merito; tale intento era nato in virtù della constatazione che una seria riflessione sul digitale raramente era stata prodotta con riferimento alla storia, e si era piuttosto verificata solo una mera «digitalizzazione della tradizione», vale a dire un'innovazione solo apparente perché pregiudicata dalla diffidenza verso la rete, dalla scarsa rilevanza accademica attribuita alle pubblicazioni online, e dalla considerazione del digitale come uno strumento qualunque e non come una rilevante modalità di fruizione e/o un autonomo spazio di apprendimento che incide fortemente sui contenuti trasmessi⁴.

¹ Il riferimento è ai corsi di laurea triennali nel contesto italiano, e ai corsi del *Grado* in Spagna, che hanno una durata di quattro anni.

² Basti pensare alle modalità di insegnamento e studio adottate da diverse università telematiche in Italia, e ancor più alla significativa e longeva esperienza dell'UNED (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*), l'ateneo spagnolo con il maggiore numero di iscritti (250.000) che ha fatto dell'insegnamento a distanza il punto forte della sua proposta didattica già a partire dal 1972, espandendosi anche al di fuori della Spagna verso i paesi ispanofoni grazie all'AIIESAD (*Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*).

³ Il progetto di ricerca è stato svolto per conto dell'Università degli Studi di Napoli Federico II in cotutela con l'Universidad del País Vasco tra il novembre 2018 e il febbraio 2022.

⁴ E. SALVATORI, *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i "nuovi creatori" di storia*, in P. BERTELLA FARNETTI, L. BERTUCELLI, A. BOTTI (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 190-197, particolarmente p. 190.

L'assenza di una vera riflessione a riguardo – a cui forse finalmente la DaD con le sue conseguenze potrebbe aver posto definitivamente rimedio, quanto meno dando avvio ad una ripresa del dibattito, come ben dimostrato dal convegno⁵ in cui è stato presentato questo contributo –, ha avuto effetti negativi sulla formazione digitale dei docenti, ma anche sugli studenti. Per questi ultimi è rimasto di grande attualità quanto tempo fa aveva sottolineato Rolando Minuti, e che è ancora più pertinente per il contesto universitario, e cioè che, da un lato, sono evidenti le carenze conoscitive degli studenti in merito agli strumenti forniti dalla rete; dall'altro, vi è bisogno che essi accrescano la capacità di valutazione e di comprensione del *mare magnum* di informazioni che essa mette a disposizione⁶.

Si tratta di una questione fondamentale perché non connessa alla sola dimensione digitale, ma alla più ampia capacità degli studenti di ragionare storicamente, la quale, com'è stato mostrato da Sam Wineburg, uno dei maggiori esperti di didattica della storia, è un'operazione molto complessa perché controintuitiva, ma che una volta appresa è utile anche nella vita, perché capace di indurre all'esercizio di quello spirito critico che consente di orientarsi di fronte alla poca chiarezza, alle falsità e ai tentativi di manipolazione che la società attuale continuamente produce tramite media che si avvalgono spesso di un linguaggio volutamente ambiguo e aggressivo⁷.

In merito ai docenti, è evidente che tutto questo comporta una grande responsabilità dal momento che così inteso l'insegnamento della storia, soprattutto nel contesto universitario, si tramuta in una vera e propria sfida intellettuale che deve assolutamente sfruttare adeguatamente le enormi potenzialità del digitale. In tal senso, è quanto mai opportuno che esso non sia più considerato come un semplice catalizzatore dell'attenzione degli studenti o un elemento volto a facilitare lo svolgimento delle lezioni (si pensi per esempio all'utilizzo di *PowerPoint*), ma che sia concepito come una risorsa da impiegarsi creativamente allo scopo di stimolare la capacità critica degli studenti⁸.

Tali considerazioni, al momento della costruzione dei questionari, sono sembrate ancora più valide perché già allora era evidente che la DaD potesse essere una grande occasione per la definitiva inclusione del digitale nella riflessione sull'insegnamento e nella pratica didattica. In particolare, nella sua immediata e massiccia diffusione in risposta alle

⁵ *La storia tra insegnamento e divulgazione*, Lecce, 20-21 ottobre 2022, organizzato dall'Università del Salento e dalla SISEM, con la sezione del primo giorno dedicata interamente al rapporto tra didattica della storia e DaD.

⁶ R. MINUTI, *Insegnare storia al tempo del web 2.0: considerazioni su esperienze e problemi aperti*, in J.P. GENET, A. ZORZI (a cura di), *Les historiens et l'informatique: un métier à réinventer*, Roma, École française de Rome 2011, pp. 109-123.

⁷ S. WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001, p. IX; ID., *Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking*, in «Teaching History», 127, December 2007, pp. 6-11. Non è possibile ripercorrere in questa sede l'enorme dibattito sulla didattica della storia con riferimento alle diverse teorie della conoscenza storica e al concetto fondamentale dell'*Historical Thinking*, pertanto, oltre alle opere citate di Wineburg, ci si limiterà ad indicare i lavori di S. PLÁ, *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, in «Secuencia», 84, septiembre-diciembre 2012, pp. 162-184; J. PRATS, R. VALLS, *La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión*, in «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», 25, 2011, pp. 17-35; P. SEIXAS, T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013. Sulla ricezione del pensiero di Wineburg in Italia cfr. P. CECCOLI, *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, in «Novecento.org», 11, febbraio 2019.

⁸ C. MARCELLINI, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in S. ADORNO, L. AMBROSI, M. ANGELINI (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, 2020, Milano, Franco Angeli, pp. 163-174.

limitazioni imposte dall'emergenza, si è intravista l'opportunità di potere analizzare nel dettaglio un fenomeno che potenzialmente poteva cambiare il modo di insegnare e studiare, cosa che in realtà non si è verificata, ma che ciononostante ha lasciato in eredità aspetti positivi e opportunità che andrebbero ulteriormente sviluppati. Alla luce di tutte queste considerazioni, i questionari destinati ai docenti e agli studenti di entrambi i Paesi sono stati dotati di un'ampia sezione dedicata all'insegnamento da remoto. Il risultato è stato l'ottenimento di una serie di dati che restituiscono una delle prime valutazioni della DaD in ambito universitario, per di più in una prospettiva comparata che arricchisce ulteriormente il quadro fornendo tanti spunti di riflessione.

Prima di concentrarsi sulle informazioni ottenute, è opportuno chiarire ancora qualche aspetto in relazione ai questionari; in primo luogo, va sottolineato che essi sono stati prodotti solo in forma digitale grazie all'ausilio di un'apposita piattaforma alla quale gli utenti hanno potuto accedere grazie ad appositi link che rimandavano a differenti versioni a seconda che si trattasse di docenti o studenti, italiani o spagnoli⁹. In questo senso è bene sottolineare che per ottenere risultati ampi ed esaurienti rispetto all'insegnamento della storia in generale e non soltanto confinati ai singoli corsi di laurea in Storia, si è deciso di coinvolgere nell'indagine tutti i docenti che avessero almeno un insegnamento storico, anche se impartito in corsi di studio differenti (per es. archeologia, storia dell'arte, lettere classiche, moderne, etc.), e tutti gli studenti che a prescindere dal loro percorso di laurea avessero sostenuto con profitto almeno uno degli esami di storia di base (vale a dire storia greca, romana, medievale, moderna e contemporanea).

È importante evidenziare che allo scopo di evitare che l'indagine potesse essere eccessivamente influenzata a caldo dallo choc emotivo e dalle gravi difficoltà che il sistema universitario ha dovuto inizialmente affrontare e risolvere, si è preferito pubblicare i questionari in rete con riferimento all'anno accademico 2020/2021 e cioè solo a partire dall'ottobre 2020 fino ad aprile del 2021, ovvero in un periodo non di totale emergenza, ma in una fase in cui gli atenei si erano riorganizzati adeguando la propria offerta formativa.

Analizzando nel dettaglio la costruzione dei questionari, la dimensione del campione qui proposto – che si ricordi riguarda le sole risposte concernenti la triennale e il *grado* – è di 575 persone, di cui 145 sono docenti (90 italiani e 55 spagnoli) e 430 sono studenti (270 spagnoli e 160 italiani). Le sezioni di ciascun questionario dedicato alla DaD erano composte di 22 domande per gli studenti e 28-29 per i docenti, ed erano incentrate intorno a quattro principali temi di interesse, vale a dire:

1. Gli strumenti e le modalità di svolgimento della DaD
2. La qualità dell'insegnamento e il rendimento degli studenti
3. L'incidenza sulla prassi d'insegnamento e sul metodo di studio
4. L'efficacia e il giudizio espresso sulla DaD.

A questo punto non resta che mostrare i risultati ottenuti, di cui si darà conto non solo attraverso la presentazione delle risposte relative ad aspetti specifici, ma anche tramite una tipologia di analisi essenziale nel campo delle ricerche in didattica della storia, vale a dire il cosiddetto *metodo misto* (o anche *triangolazione*) che all'analisi qualitativa delle

⁹ La piattaforma in questione, utilizzata per i sondaggi anche da tante multinazionali, è SurveyMonkey®, consultabile al seguente URL: <https://it.surveymonkey.com/>. La scelta di procedere con questionari disponibili solo digitalmente era già stata presa prima dell'emergenza pandemica allo scopo di favorirne la diffusione e la partecipazione il più possibile.

informazioni raccolte associa quella quantitativa¹⁰, quanto mai opportuna in casi come questi in cui anche le sole statistiche sono capaci di restituire un quadro chiaro della situazione. Trattandosi di uno studio in ottica comparata si tenga presente che quando sono presentati tra parentesi tonde due dati percentuali uno accanto all'altro, ove non specificato diversamente, il primo concerne l'Italia e il secondo la Spagna¹¹.

Gli strumenti e le modalità di svolgimento della DaD

Un primo dato rilevante che emerge dalle risposte di studenti e docenti è che la maggioranza dei corsi si è svolta in modalità sincrona (71% - 49%), anche se nel contesto spagnolo si registra un maggiore ricorso all'associazione di questa con lezioni registrate in precedenza (49%)¹². La distanza non sembra aver inciso particolarmente sulla possibilità di interazione tra professori e allievi durante le lezioni, che è quasi sempre stata possibile (92% - 95% dei casi); in questo senso è particolarmente interessante che nel contesto delle lezioni asincrone si sia comunicato in due casi su dieci con l'ausilio della chat fornita dalla piattaforma digitale, una novità che stando ai commenti di diversi ragazzi sembra aver accresciuto la sensazione di familiarità con il docente. È questo un aspetto che viene confermato anche dall'uso di applicazioni di messaggistica e/o videochiamata come *WhatsApp* e *Skype* – che fino a qualche tempo fa era quasi impensabile che si potessero utilizzare all'università –, e che è stato favorito anche dall'impiego, seppure sporadico, dei social network, tra i quali spiccano *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* e talvolta addirittura *Instagram*.

Ciononostante, non vi sono dubbi che per il prosieguo dell'attività didattiche i docenti si siano avvalsi delle migliori piattaforme di collaborazione online, tra le quali *Microsoft Teams* (51%) e *Blackbaord Collaborate* (25%) hanno rispettivamente primeggiato in Italia e in Spagna, seguite da *Google Meet* (14% - 19%), *Zoom* (11% - 13%) e *Cisco Webex* (11% - 9%), anche se non mancano i casi di specifiche piattaforme *Moodle* (3% - 16%) preparate in precedenza dai singoli atenei. Nella grande maggioranza dei casi i docenti non hanno avuto particolari problemi di accesso e di utilizzo di questi spazi digitali (44% - 73%), ciò vale soprattutto per la Spagna, dove ben il 40% aveva già sperimentato l'insegnamento da remoto prima dell'emergenza a fronte di un'evenienza che in Italia si è registrata molto raramente (7%). Questa differenza tra i due Paesi sul piano della predisposizione verso la DaD sembra trovare conferma anche nel fatto che la metà professori iberici (51%) ha potuto godere di un breve periodo di formazione in merito, cosa che i colleghi italiani hanno avuto l'opportunità di sperimentare in poco meno di un terzo dei casi (32%).

Non avendo mai avuto a che fare con le piattaforme prima elencate, né tanto meno con la DaD, non stupisce che le maggiori difficoltà di utilizzo della stessa siano state riscontrate dagli studenti, soprattutto da quelli spagnoli, che quasi in un caso su due (47%) lamentano di non avere ricevuto dal proprio ateneo istruzioni sul funzionamento di quella

¹⁰ U. KELLE, C. KÜHBERGER, R. BERNHARD, *How to Use Mixed-methods and triangulation designs: an Introduction to History Education Research*, in «History Education Research Journal», 16 (1), 2019, pp. 5-23; T. HAYDN, *Triangulation in History Education Research, and Its Limitations: A View From the UK*, in «History Education Research Journal», 16 (1), 2019, pp. 35-49.

¹¹ Nel contributo sono assenti riferimenti ad una differenziazione di genere delle risposte per il semplice fatto che i questionari non hanno restituito significative differenze in questo senso.

¹² Molto raro il caso in cui i docenti si sono affidati alle sole lezioni in modalità asincrona (8% - 15%).

che in Spagna viene chiamata EaD (*Educación a Distancia*). Come si vedrà a breve, è una questione non da poco, soprattutto se si considera che in Italia sono stati nettamente meno quelli che hanno incontrato difficoltà in questo senso (27%), e di conseguenza sono minori anche le opinioni negative espresse sulla DaD.

Oltre alla questione degli strumenti e delle nuove forme di interazione connesse all'insegnamento a distanza, un altro fatto rilevante riguarda le modalità di svolgimento degli esami. A questo proposito, la DaD piuttosto che favorire l'impiego o la sperimentazione di nuove forme di valutazione, ha comportato un concreto rafforzamento delle preesistenti consuetudini, rintracciabile in Italia in un considerevole aumento del 14% del ricorso all'esame orale (86% dei casi) con annessa diminuzione del 15% delle già non troppo diffuse prove intercorso¹³; e in Spagna in un accrescimento del 17% della dimensione scritta che ha portato il solo esame scritto a ricoprire l'81% dei casi. Questo consolidamento della tradizione di fronte ad una situazione e a strumenti didattici del tutto nuovi, se non è particolarmente sorprendente per il contesto italiano, la cui dimensione orale sembra essere stata ulteriormente incentivata dalla DaD, lo è molto di più per quello spagnolo, per cui era legittimo pensare che l'impossibilità di controllare adeguatamente gli studenti durante lo svolgimento delle prove scritte potesse dettare un maggiore ricorso all'esame orale, che presenta minori rischi in termini di atteggiamenti scorretti e di ricorso ad espedienti di vario genere da parte degli esaminandi¹⁴.

La qualità dell'insegnamento e il rendimento degli studenti

In merito alla qualità dell'insegnamento e al rendimento degli allievi, sono emersi diversi dati meritevoli di attenzione. Per prima cosa va evidenziato come la DaD in Italia sembra avere favorito un incremento del numero degli studenti che hanno partecipato alle lezioni (segnalato dal 41% dei docenti) e di quelli che hanno sostenuto gli esami (25%), fenomeno quest'ultimo che si è manifestato anche nel contesto spagnolo negli stessi termini. Questo aumento dei frequentanti è maggiore rispetto a quello segnalato nel contesto iberico (18%) probabilmente perché qui il livello di partecipazione alle lezioni era già molto alto in ragione di un particolare sistema didattico incentrato sulla *evaluación continua*, un aspetto importante su cui si tornerà più avanti.

A parte queste circostanze positive, si constata invece la predominanza di una serie di elementi abbastanza negativi. Va in questo senso il fatto che stando a quanto espresso dai docenti lo spostamento delle attività didattiche in un contesto digitale, pur avendo avvicinato gli studenti sul piano della comunicazione, non sembra aver dettato qualcosa di simile dal punto di vista dell'interazione *diretta* nel corso delle lezioni¹⁵. A ciò si aggiunge forse un fatto ancora più rilevante e cioè che a fronte dei due terzi dei professori che hanno indicato un'assenza di differenze nel rendimento degli studenti, vi è un terzo di essi che ha notato un sostanziale abbassamento della loro preparazione; questo vuol

¹³ Con la didattica in presenza le prove intercorso risultavano utilizzate nel 34% dei casi, percentuale che con la DaD si è abbassata fino ad uno scarno 19%.

¹⁴ Un aspetto di cui si ha conferma anche nei commenti di molti docenti spagnoli, che, contestualmente al peggioramento della preparazione degli allievi hanno rilevato anche un notevole aumento dei tentativi di copia durante le prove intermedie e l'esame finale.

¹⁵ Un incremento dello spirito di partecipazione degli studenti si è verificato non troppo spesso, solo nel 30% - 20% dei casi. È un fatto comprensibile soprattutto se si pensa che elementi come una situazione familiare non idilliaca, gli eventuali problemi di connessione, la registrazione delle lezioni o anche il fatto che alcune piattaforme mettono in primo piano chi parla, possono essere fonte di timore e/o di imbarazzo.

dire che laddove ci sono stati dei cambiamenti non sono stati di certo in positivo.

Del resto, questa tendenza negativa sembra essere confermata anche nel senso opposto e cioè dal punto di vista degli studenti, i quali, per la maggiore parte (74% - 89%) hanno sostenuto con forza che la qualità dell'insegnamento non sia affatto migliorata. Analizzando più a fondo le motivazioni di questa risposta si scopre che la mancanza di un'interazione fisica è stata percepita come un ostacolo molto serio sul piano didattico e psicologico, perché sono venuti a mancare sia le occasioni di confronto, sia gli spazi fisici in cui solitamente si studia (archivi, biblioteche, studi, aule-studio) e si stabilisce un rapporto con i professori e soprattutto con gli altri colleghi.

Da questo punto di vista, rispetto al sistema didattico italiano, quello iberico sembra avere patito molto di più gli effetti collaterali di queste dinamiche che hanno minato alla base uno dei suoi elementi fondanti, la *evaluación continua*. Per meglio comprendere le ragioni di queste difficoltà del sistema spagnolo bisogna ricordare che esso non affida all'esame finale un ruolo particolarmente rilevante, preferendo basarsi piuttosto sullo svolgimento durante tutto il corso di una serie di prove scritte; questo consente agli studenti non solo di assimilare i contenuti più gradualmente e di essere più consapevoli del proprio percorso di apprendimento, ma anche di comprendere il metro di giudizio dei docenti, i quali a loro volta dispongono di maggiori elementi per capire le esigenze degli allievi e poterli più oggettivamente valutare¹⁶. L'*evaluación continua* presenta anche l'ulteriore vantaggio di non determinare un appiattimento dello studio sull'esame finale, come accade invece nella didattica accademica italiana, dove vi è il pericolo di una netta separazione tra il momento della frequenza dei corsi e quello dello studio vero e proprio in vista dell'esame, con conseguenze assai deleterie sul processo di apprendimento degli studenti, oltre che sulla loro valutazione¹⁷.

Considerato ciò, la DaD in Spagna sembra avere condizionato fortemente il corretto funzionamento della *evaluación continua* poiché in almeno in un caso su quattro i docenti non hanno potuto organizzare al meglio i lavori di gruppo – altra caratteristica essenziale della dimensione laboratoriale della didattica iberica – e non hanno potuto seguire efficacemente i singoli percorsi di studio dei loro studenti. Del resto, una conferma in questo senso giunge proprio da quest'ultimi, che dimostrando di avere colto perfettamente tali criticità, hanno denunciato come l'ordinata successione di prove solitamente svolte sia diventata con l'insegnamento da remoto un'interminabile sfilza di compiti su cui si è potuto riflettere poco e difficile da gestire in termini di tempo.

L'incidenza sulla prassi di insegnamento e sul metodo di studio

Quanto riportato finora mostra quali siano stati i primi effetti della DaD sulla qualità dell'insegnamento universitario e come studenti e docenti siano stati in qualche modo influenzati da essa. Tuttavia, piuttosto che influire sul metodo di studio, la DaD sembra avere inciso soprattutto sul metodo d'insegnamento. Infatti, se la maggiore parte degli allievi (60% - 64%) non ha evidenziato alcun cambiamento rispetto al proprio metodo di

¹⁶ A. DELGADO, M.R. OLIVER, *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, in «Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)», Vol. 3, 1, 2016, pp. 2-3. In particolare, la valutazione se ne può giovare nella misura in cui può aspirare a divenire progressiva e individualizzata, e quindi potenzialmente più veritiera.

¹⁷ F. CIAMPOLINI, *La didattica breve. Insegnare e studiare in meno tempo per una formazione a qualità totale*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 78.

studio e la restante parte (40% - 36%) si è limitata a segnalare che la maggiore disponibilità di tempo ha indotto a uno studio più tranquillo e riflessivo, all'opposto, almeno la metà dei docenti o anche più (50% - 75%) ha dovuto modificare il proprio modo di insegnare.

La DaD ha significato per loro, innanzitutto, un considerevole aumento del carico di lavoro in ragione dell'esigenza di adattare, ridurre e semplificare risorse e materiali didattici originariamente utilizzati e pensati per i corsi in presenza. Queste modifiche sono principalmente andate in direzione di un più massiccio ricorso alle immagini a danno della dimensione testuale e laboratoriale delle lezioni, la cui frontalità è sensibilmente aumentata e con essa anche la passività degli studenti con tutto ciò che ne consegue nei termini di un accresciuto rischio di proporre una didattica maggiormente trasmissiva e incline a favorire un apprendimento mnemonico¹⁸.

Quanto l'impatto della DaD sull'insegnamento sia stato importante lo si può notare anche da altri due dati di fondamentale importanza. Il primo riguarda la valutazione e fa registrare un abbassamento delle pretese dei docenti rispetto alla preparazione generale dei propri studenti, il che concretamente sta a significare che la maggiore parte (76%-87%) ha ammesso di avere tenuto fortemente in conto le difficoltà connesse alla straordinarietà della situazione mostrandosi più indulgente in sede d'esame. Il secondo dato, forse ancora più significativo, è che proprio a causa delle difficoltà dei propri allievi, ben un terzo dei docenti italiani e quasi la metà dei colleghi spagnoli (45%) hanno abbassato il livello scientifico dei propri corsi allo scopo di garantire che venisse raggiunto almeno l'obiettivo minimo della comprensione dei contenuti affrontati.

L'Efficacia didattica e il giudizio complessivo sulla DaD

Non resta che esaminare il giudizio d'insieme espresso sulla DaD. Un primo fatto riguarda la capacità di un suo corretto ed efficace impiego, rispetto al quale molti docenti hanno dimostrato di essere pienamente consapevoli dei propri limiti ammettendo di essere riusciti a sfruttarla solo parzialmente (64% - 51%), o di non esservi riusciti affatto (15% - 22%).

A questa prima considerazione, si aggiunge il dato ben più rilevante secondo cui in entrambi i Paesi poco più della metà dei professori (55% - 51%) si è dichiarata disposta a ricorrere in futuro all'insegnamento a distanza. Questo si potrebbe ritenere un fatto positivo e allo stesso tempo sorprendente se si tiene conto dei tanti problemi dettati dalla DaD, le cui potenzialità, evidentemente, sono state comunque colte visto che, come si può vedere poco sotto, le valutazioni espresse nei suoi confronti raramente l'hanno giudicata inefficace.

¹⁸ Ciononostante, va sottolineato che per alcuni la DaD è stata l'occasione anche per sperimentare e confrontarsi con aspetti e strumenti nuovi non soltanto sul piano della comunicazione. E così, oltre alle immagini, grazie all'apprezzata opzione di condivisione dello schermo, hanno fatto la loro comparsa anche software di vario genere, il web è divenuto più centrale, e i più coraggiosi fra i docenti hanno sperimentato anche i test online.

Tabella 1 - Giudizio espresso dai docenti sulla DaD (con più opzioni di risposta)

Opzioni di risposta	Docenti italiani	Docenti spagnoli
È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza	3.33%	5.45%
È utile e lo sarà anche in futuro per integrare le lezioni in presenza	44.44%	36.36%
È utile ma solo in relazione alla situazione d'emergenza	33.33%	56.36%
Potrebbe essere efficace solo una volta risolti i problemi tecnici e didattici attuali	5.56%	18.18%
È didatticamente poco efficace	7.78%	7.27%
Non è efficace e va accantonata al più presto	5.56%	7.27%

I dati riportati nella tabella 1 sono rilevanti perché oltre a confermare indirettamente l'utilità della DaD, rilevano una sottile ma sostanziale divergenza di opinioni nei suoi confronti, che consiste precisamente nel fatto che mentre in Spagna è stata percepita abbastanza nettamente come uno strumento emergenziale verso cui vi sono ancora molte riserve, in Italia non solo ve ne sono state molto meno, ma si era più propensi a considerarla una risorsa integrativa per l'insegnamento in presenza. Si tratta di un dato che è sì singolare, se si considera la maggiore predisposizione del contesto iberico verso il digitale, ma che in realtà è più che comprensibile se, da una parte, si tiene conto di quanto detto in merito all'impatto della DaD sul sistema didattico spagnolo, dall'altra si esamina il giudizio espresso dagli studenti italiani e soprattutto spagnoli.

Tabella 2 - Giudizio espresso dagli studenti sulla DaD (con più opzioni di risposta)

Opzioni di risposta	Studenti italiani	Studenti spagnoli
È efficace e potrebbe anche sostituire la didattica in presenza	6.88%	11.11%
È utile e lo sarà anche in futuro per integrare le lezioni in presenza	38.13%	24.07%
È utile ma solo in relazione alla situazione d'emergenza	38.13%	42.96%
Potrebbe essere efficace solo una volta risolti i problemi tecnici e didattici attuali	5.63%	39.63%
È didatticamente poco efficace	5.63%	25.30%
Non è efficace e va accantonata al più presto	5.63%	24.07%

La tabella 2 mostra con chiarezza che mentre in Italia gli studenti si dividono equamente tra coloro che considerano la DaD uno strumento integrativo e coloro che la giudicano un mezzo emergenziale, in Spagna la situazione è del tutto differente non solo perché la maggiore parte ne confina l'impiego all'emergenza o la ritiene utile solo a patto che vengano risolti i problemi che la attanagliano, ma soprattutto perché un'altra cospicua parte la giudica negativamente, ritenendola poco o per nulla efficace. Ciò è sintomo di un evidente malessere che d'altronde viene confermato anche dal fatto che quasi la metà degli studenti spagnoli (47%) ha affermato di essersi sentita a disagio a seguire a distanza a fronte di un terzo dei colleghi italiani che si sono espressi nello stesso senso.

Nel complesso, guardando ai pareri di docenti e studenti italiani, si può affermare che sono stati piuttosto benevoli anche perché si somigliano anche in termini di cifre; non così nel contesto iberico dove ad una valutazione non troppo dura dei professori spagnoli, ma comunque più negativa dei loro omologhi italiani, si è affiancata una valutazione fortemente negativa degli studenti. Quest'ultima considerazione d'insieme restituisce la vivida impressione che in Italia l'insegnamento a distanza sia stato gestito, organizzato e impiegato meglio, forse, come si è detto poc'anzi, anche per influsso di una didattica che era già fortemente improntata a quella dimensione orale che la DaD stessa sembra avere accentuato e alla quale il sistema spagnolo è poco avvezzo. In questo senso non stupisce allora che la quasi totalità dei docenti (88%) e studenti (87%) italiani abbiano ritenuto più che adeguata la risposta degli atenei alla situazione di emergenza creatasi, portando ulteriori elementi a favore della tesi secondo cui dopo un periodo di iniziale e comprensibile sbandamento, e di successiva messa a punto, il sistema universitario è stato capace di realizzare un'efficace e tempestiva riorganizzazione grazie ad una vera e propria riconversione alla DaD. Un processo che sembra essere riuscito solo in parte, più lentamente e con gravi strascichi in Spagna, dove alla soddisfazione dei docenti (87%) sull'adeguatezza di questa riconversione, fa da contraltare il grave malcontento degli allievi, che l'hanno fortemente contestata in ben sei casi su dieci.

Tabella 3 - Confronto tra i giudizi espressi sulla DaD da studenti lavoratori e no

Opzioni di risposta	Italia		Spagna	
	Studenti lavoratori	Studenti non lavoratori	Studenti lavoratori	Studenti non lavoratori
Aumento della qualità dello studio	31%	17%	14%	13%
Aumento della frequenza a lezione	58%	22%	9%	8%
Afferma di sentirsi a proprio agio con la DaD	57%	38%	33%	37%
Apprezzamento della DaD	+25% rispetto ai non lavoratori		+22% rispetto ai non lavoratori	

In merito al gradimento sulla DaD, vale la pena sottolineare anche un altro aspetto notevole per il contesto italiano, in cui è maggiore la quantità di studenti non frequentanti, soprattutto per ragioni legate al lavoro¹⁹. Analizzando i dati ottenuti in merito ad alcuni quesiti su studio e insegnamento da remoto, la differenziazione delle risposte tra studenti lavoratori e no evidenzia in modo chiaro che, almeno in Italia, i primi hanno potuto sperimentare grazie alla DaD un miglioramento delle proprie condizioni di studio con un significativo aumento del grado di partecipazione ai corsi²⁰; un progresso che in minima parte si è registrato anche nel contesto spagnolo, dove, tuttavia, il grado già alto di partecipazione ai corsi spiega perché non si siano ottenuti risultati altrettanto rilevanti su una questione di cui l'università pure dovrà tenere conto in relazione ai possibili usi dell'insegnamento a distanza nel prossimo futuro.

¹⁹ In Italia gli studenti lavoratori sono il 39%, di cui il 12% full-time, in Spagna il 30% di cui l'8% full-time.

²⁰ Si pensi, per esempio, anche solo alla possibilità di potere seguire le lezioni in modalità asincrona.

Alcune osservazioni conclusive

I dati presentati finora sono sufficienti per provare a trarre in sintesi qualche osservazione sulle conseguenze, sull'efficacia e sulle prospettive d'impiego future dell'insegnamento a distanza della storia nel contesto universitario. Nel complesso si può ritenere che nella maggiore parte dei casi la DaD pur non avendo dettato uno stravolgimento delle modalità di insegnamento e anche di valutazione, tuttavia, da un lato ha introdotto alcuni elementi di novità sul piano comunicativo e di utilizzo della rete, sulla cui continuità bisognerà indagare; dall'altro, ha senz'altro avuto un impatto negativo sulla qualità dell'insegnamento e della preparazione in un numero di casi tutt'altro che trascurabile.

In generale, c'è da sottolineare che per quanto la DaD sia stata una risorsa capace di porre rimedio alla situazione emergenziale, ciò non cancella il fatto che spesso ha creato le premesse per un cambiamento del metodo di insegnamento in direzione della semplificazione e della accresciuta frontalità delle lezioni. L'esito è stato non soltanto quello di un minore protagonismo degli studenti e di una riduzione dell'attenzione verso gli aspetti più critici e pratici della disciplina storica, ma un generale abbassamento del livello scientifico dei corsi dettato principalmente dalle difficoltà degli studenti, e talvolta anche da una scarsa predisposizione dei docenti all'efficace sfruttamento dello spazio di apprendimento digitale.

Tutto questo non è passato inosservato soprattutto nel contesto spagnolo, dove la DaD ha compromesso fortemente le possibilità di condurre un'efficace *evaluación continua* riducendo le tipiche occasioni di lavoro laboratoriale e di gruppo; ciò ha avuto un riflesso diretto e negativo sulla valutazione espressa in Spagna sull'insegnamento a distanza, che qui sembra configurarsi come un mero strumento emergenziale. Non lo stesso si può dire per il sistema universitario italiano, che, grazie ad una maggiore predisposizione verso l'oralità, ma anche per effetto di una più efficace riorganizzazione, si è meglio adattato alla DaD e si è dimostrato pertanto più incline ad un suo futuro utilizzo come strumento integrativo.

E forse è proprio quest'ultimo il modo corretto di intendere la DaD, che certamente non può risolvere di colpo i problemi dell'insegnamento, né può sostituire la didattica in presenza, ma può ambire ad essere una risorsa assai preziosa che l'università non dovrebbe più mettere da parte. Essa, infatti, se adeguatamente sfruttata, potrebbe costituire, in primo luogo, il modo per includere definitivamente il digitale nell'offerta formativa, ampliabile con la costruzione di «percorsi formativi ibridi che creino futuri storici più consapevoli del mondo digitale e mediamente esperti nelle nuove tecnologie»²¹. In secondo luogo, pensando a coloro che per motivi vari – lavorativi, economici, familiari, fisici – sono impossibilitati a recarsi all'università, la DaD potrebbe essere l'occasione per un'università più inclusiva e orientata al rispetto delle pari opportunità²².

²¹ E. SALVATORI, *op. cit.*, p. 191.

²² Il riferimento non è allo svolgimento di corsi in una modalità foriera di problemi, ovvero la DDI (Didattica Digitale Integrata) che alterna periodi in presenza e da remoto, ma alla DaD da intendersi come possibile *courseware*, e cioè come una risorsa didattica che pur pensata per l'insegnamento in presenza viene poi trasposta anche in un ambiente digitale. Così intesa, la DaD potrebbe divenire uno strumento integrativo per gli studenti, e, volendo, potrebbe anche essere prodotto commercializzabile. Sul *courseware* cfr. G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2018, pp. 80-84.