

Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)

di **Flora Sisti e Giovanni Torrissi¹**

1. Una nuova università per una nuova società

I nuovi mezzi di comunicazione e informazione offrono enormi potenzialità per i processi di innovazione sociale, didattica e tecnologica del sistema universitario. Tali processi rappresentano le condizioni per introdurre una nuova fase di democratizzazione del sapere in una società sempre più "liquida" (Bauman, 2000, 2002, 2006, 2014). Una società in cui l'incertezza genera paura e insicurezza; in cui l'individuo, trasformato in consumatore, perde il senso del suo essere. La costante precarietà dei percorsi di vita e l'eterogeneità dei fini nei processi di formazione aumentano la percezione e la realtà di insicurezza diffusa. L'esclusione sociale conseguente ai modelli postmoderni non si basa ormai più sull'espulsione dal sistema produttivo, o sul non poter soddisfare bisogni reali o indotti (Marcuse, 1967). L'esclusione sociale della liquidità risiede piuttosto nella sensazione di non essere in grado di integrarsi nella società globale, nell'impossibilità di inserirsi nella modernità e nei suoi schemi di valore, nella mercificazione delle proprie scelte di vita, nel non riuscire a sentirsi come gli altri (consumatori). Si producono così vite di scarto, (Bauman, 2005) bruciate nella tensione dell'effimero istantaneo (Bauman, 2009).

Nella società liquida, anche i processi di democratizzazione subiscono un arresto. Bloccati nell'eterno presente delle interazioni da social network, i pensieri fanno fatica ad allungarsi in ragionamenti complessi. Intrappolate in un *tweet*, l'idea e l'educazione alla cittadinanza evaporano. Incastrato tra un email e un *instant message* il pensiero politico fugge, per lasciar posto a facili, immediati populismi (Ceccarini, 2015). Nell'illusione della partecipazione diffusa, i prodromi dell'esclusione sociale postmoderna.

L'insicurezza della società liquida offre però anche degli interstizi di senso che possono essere usati per creare nuove opportunità di democratizzazione del sapere. Attraverso la diffusione e l'uso di tecnologie partecipate che estendono le possibilità di comunicazione attiva degli individui e la creazione di comunità di senso 2.0, si apre una possibile via di uscita dall'esclusione sociale nella postmodernità.

Tali opportunità possono essere sfruttate dal sistema della formazione soltanto se questo impara a comprendere e usare i codici e gli schemi della comunicazione post-moderna nei processi di apprendimento. Le pratiche della comunicazione 'aumentata' dalle nuove tecnologie rendono infatti possibile estendere l'impatto dell'azione formativa del sistema universitario utilizzando tempi e modi prima preclusi.

È oggi possibile realizzare sistemi formativi partecipati che usano piattaforme didattiche e pratiche di apprendimento in grado di rispondere in modo più efficace alle problematiche

¹] I paragrafi 1, 2.1, 2.2, 2.3 e 3.2 sono stati scritti da Giovanni Torrissi. I paragrafi 2.4 e 3.1 sono stati scritti da Flora Sisti. Sono state scritte in comune, per la sezione 3: intro, §3.3 e le conclusioni.

legate alle differenze, siano esse culturali, linguistico-disciplinari, socio-economiche, di stili cognitivi e interessi professionali. Viviamo in una società dove l'informazione è ubiqua, i servizi sono globali e le popolazioni si spostano costantemente. In questo nuovo contesto, anche il ruolo dell'università cambia, potendo estendere la propria azione a fasce della popolazione che precedentemente non potevano partecipare ai processi di istruzione superiore.

L'azione del sistema formativo si arricchisce di nuove dimensioni diacroniche e sincroniche. Grazie alle nuove tecnologie, diacronicamente è oggi possibile agire con fasce d'età (35+), ma anche su ambiti temporali (festivi, orari serali e notturni) prima totalmente esclusi. Le fasi della vita in cui si apprende, precedentemente confinate alla prima giovinezza, si estendono a tutto l'arco della vita, mentre settori sempre più ampi della popolazione riescono ad accedere alla (in)formazione, anche se non necessariamente universitaria. Si importano e traducono concetti quali *lifelong learning*, apprendimento permanente, e *augmented learning* (Torrisi, 2013), apprendimento aumentato. Sincronicamente, il web 2.0 consente di agire su un ambito territoriale vasto, a-geografico. Il luogo dell'apprendimento diventa un *non-lieu* globalizzato (Augè, 2009). In contrapposizione ai luoghi antropologici, ricchi di identità storica, i non-luoghi sono globali per definizione. Luoghi di passaggio e di consumo indistinguibili tra loro a prescindere dalla collocazione geografica, assolvono tutti le stesse funzioni, riproducono gli stessi marchi e la medesima struttura spaziale e sociale. Nel contesto dell'apprendimento liquido il non-luogo, classicamente riferito ad aeroporti o grandi centri commerciali, si concretizza nella standardizzazione di piattaforme, tecnologie e pratiche didattiche che rendono possibile un apprendimento diffuso all'interno di aule virtuali evolute e multilivello (Pigliapoco *et al.*, 2008), mediato e aumentato dalle nuove tecnologie. In sintesi, l'azione del sistema università si è allungata e allargata in spazi e tempi prima negati, un *mobile learning* che coinvolge persone in passato escluse dal contesto di apprendimento. (Pachler *et al.*, 2010)

La società liquida, radicalmente modificata, aprendo l'accesso e la produzione di informazione a molti più individui, richiede all'università un cambio di paradigma per rispondere alle sfide di studenti di ogni classe sociale, con *background* culturali molto diversi, e di ogni età.

Oggi siamo di fronte a un incremento della componente studentesca - dal 2% di laureati del 19° secolo al 40% auspicato dall'unione Europea nel 2020 - e soprattutto a un radicale cambiamento delle caratteristiche degli apprendenti. Con una motivazione fortemente mutata, i nostri studenti sono spesso influenzati da cause estrinseche, legate al dovere e al bisogno (Balboni, 2012) che poco hanno a che fare con il piacere, l'amore per lo studio, l'interesse e la curiosità intellettuale. L'obiettivo del percorso formativo è spesso costituito piuttosto dalla necessità di ottenere una più alta qualificazione professionale per accedere a un mercato del lavoro sempre più competitivo a causa anche della profonda crisi economica.

2. La formazione

Gli interstizi di senso della società liquida rendono possibili nuovi concetti e nuove pratiche: le dimensioni diacroniche e sincroniche dell'apprendimento liquido vengono declinate attraverso concetti quali (1) *lifelong learning*, la possibilità e necessità di apprendere per tutta la vita, (2) *elearning*, l'opportunità di apprendere anche a distanza, attraverso una didattica 'aumentata' dalle nuove tecnologie; (3) *ubiquitous* o *mobile learning*, l'apprendimento al di fuori della fisicità degli edifici universitari che prescinde da tempi e luoghi prestabiliti (Berge e Muilenburg, 2013) e infine il (4) *blended learning* che aggiun-

ge alla tradizionale didattica in aula nuovi strumenti e modalità di apprendimento. (Torrise e Messina, 2012)

Al fine di garantire adeguate funzionalità a questi *non-lieu* virtuali per l'apprendimento, le università si dotano di nuove piattaforme tecnologiche e adeguano le pratiche della docenza. Le piattaforme, spesso figlie di una costruzione del sapere orizzontale, dal codice aperto, *open source*, (quali Moodle, o Big Blue Button, già in uso all'università di Urbino come nella gran parte delle università del mondo) si standardizzano ed entrano nella pratica comune dell'attività di docenza.

L'innovazione tecnologica è però solo una piccola tessera di un complesso puzzle in cui devono combinarsi, con grande precisione, quattro dimensioni del processo di apprendimento liquido: (1) quella tecnica, (2) quella istituzionale, (3) quella contenutistica e (4) quella pedagogica (Torrise e Kazepov, 2010). Le pratiche messe in atto all'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo a partire dall'inizio del nuovo millennio, dimostrano come sia indispensabile creare una relazione flessibile e, al tempo stesso equilibrata, tra questi elementi. Al fine di garantire qualità ed efficacia della didattica, è necessario mantenere un equilibrio dinamico tra i quattro aspetti del processo di apprendimento attraverso un'attenta strategia di coordinamento. Concentrandosi troppo sulla didattica, ad esempio, si produrrebbero ottimi materiali di apprendimento, ma senza considerare i requisiti tecnici e di accessibilità, gli studenti provenienti da territori affetti da *digital divide*, non potrebbero accedervi. Sottovalutando la dimensione istituzionale non si potrebbe garantire il raggiungimento di crediti formativi agevolmente spendibili nel mondo del lavoro, rendendo i risultati pedagogici poco rilevanti. Se prevalesse la dimensione tecnica, si tenderebbe a dare poca importanza ai contenuti. In sintesi, i rischi di un eccesso di attenzione nei confronti della didattica sfociano spesso nel pedagogismo, così come troppa tecnologia può trasformarsi in tecnicismo (Ranieri, 2011), troppa istituzionalizzazione in burocratizzazione e infine troppa attenzione ai contenuti in una disarticolazione eclettica.

FIG. 1. Dimensioni del processo di apprendimento liquido

Fonte: elaborazione personale degli autori

Le modalità, i tempi e l'impostazione pedagogica attraverso cui vengono erogati i contenuti all'università di Urbino, anche attraverso gli strumenti tecnologici e istituzionali messi a disposizione del CISDEL, saranno oggetto delle prossime sezioni dedicate alle quattro dimensioni prese in esame.

2.1. La dimensione tecnica

Al fine di creare un contesto di apprendimento capace di rispondere alle nuove sfide, è stato necessario rielaborare e programmare le piattaforme didattiche in un contesto tecnico-relazionale complesso. A questo scopo abbiamo usato il software *Moodle*, in abbinamento con *Big Blue Button*, un *plug-in* per videoconferenza. Per semplificare e rendere totalmente trasparente l'accesso, ci si è avvalsi di una procedura su *single sign on* attraverso *Shibboleth*. *Shibboleth*, in quanto sistema di login unificato, consentendo all'utente di autenticarsi con le medesime credenziali su sistemi differenti, oltre a rendere immediato l'utilizzo del sistema, poiché l'utenza ha potuto continuare a utilizzare le credenziali già in uso per gli altri servizi offerti dall'ateneo (i.e. email), ha garantito una piena consistenza e rintracciabilità del dato. Un'opportuna interrogazione su database ESSE3 consente a *Moodle* di riconoscere immediatamente lo *status* dell'utente (docente, studente, tutor) e assegnargli così in automatico i diritti relativi. I dati dell'offerta didattica sono stati invece acquisiti da *Ugov* didattica, e usati, attraverso un *database* intermedio, direttamente per la costruzione

dell'alberatura delle discipline su *Moodle*. In breve, al momento attuale, l'università di Urbino presenta tutta l'offerta attiva di ateneo attraverso la piattaforma *Moodle*, all'interno di un progetto di *blended learning* che assiste i processi di apprendimento della didattica frontale in aula con i nuovi strumenti della tecnologia.

Per quanto invece concerne l'apprendimento online, l'università, oltre a *Moodle*, dispone e usa strumenti di comunicazione sincrona avanzata come *Big Blue Button* (BBB). BBB fornisce anche la possibilità di avere a disposizione una lavagna virtuale condivisa, in cui i docenti possono disegnare grafici, scrivere, incollare immagini, diapositive, etc, mentre il resto dei partecipanti interagisce visualizzando i contenuti in tempo reale.

La prassi di organizzare appuntamenti sincroni virtuali è intesa a promuovere una comunità di apprendimento, a organizzare momenti collaborativi di costruzione del sapere e a superare i problemi di isolamento tipici dei corsi a distanza (Sisti, 2010). Una volta che hanno avuto luogo le conferenze virtuali, le registrazioni restano comunque sempre disponibili su piattaforma *Moodle* per una visione successiva, da parte di docenti e studenti.

2.2. La dimensione istituzionale

La dimensione istituzionale si è presentata come una delle sfide di più difficile soluzione nell'organizzazione dei nuovi servizi. I processi di innovazione didattica e tecnologica sembrano infatti muoversi troppo spesso attraverso percorsi paralleli, bloccati da strettoie burocratiche in cui deleghe rettorali, delibere, obiettivi e metodologie parlano un linguaggio diverso. Restano infatti del tutto irrisolte le numerose problematiche legate al riconoscimento dei crediti formativi maturati in percorsi di formazione non tradizionali e l'equiparazione degli incarichi di docenza relativi a percorsi *online* alle ore d'insegnamento in presenza che costituiscono il carico didattico del singolo docente.

Anche al fine di superare tali difficoltà, si è deciso di istituzionalizzare il CISDEL, in cui innovazione didattica e tecnologica si integrano e supportano reciprocamente.

Non è stato quindi un caso, ma decisione ponderata, che le rispettive deleghe assumessero il ruolo di direttore e vicedirettore del centro. La prof.ssa Flora Sisti, con delega rettorale all'Innovazione Didattica e Studenti diventa direttore, e il prof. Marco Bernardo, con delega rettorale all'Innovazione Tecnologica, diventa vicedirettore del centro. Per rendere il centro operativo e attivo a tutti gli effetti, sono stati assunti diversi tutor e consulenti esperti in didattica e nell'uso delle nuove tecnologie. Questa organizzazione ha comportato l'ibridazione di metodologie e saperi diversi, che sono così diventati patrimonio comune del centro, trasformandolo in un *hub* di competenze e relazioni istituzionali.

Gli importanti risultati tecnico/operativi raggiunti, discussi al punto 2.1, non sarebbero stati possibili se non si fosse provveduto a dare una dimensione istituzionale concreta alle esigenze di innovazione dell'ateneo.

2.3. La dimensione contenutistica

Grazie all'integrazione garantita dal CISDEL, e a un'infrastruttura tecnologica efficace e trasparente, è stato possibile concentrarsi sull'elaborazione e lo studio dei contenuti.

Se in precedenza molto tempo era speso in difficoltose procedure organizzative (i.e. distribuzione di materiali attraverso memorie allo stato solido, costituzione di *mailing list*, raccolta di tesine attraverso email, organizzazione di test su carta, etc.), attraverso i nuovi strumenti non solo è stato possibile liberare del tempo per lo sviluppo di contenuti, ma questi ultimi sono anche migliorati in qualità e ampiezza teorica.

Le piattaforme consentono infatti approcci di tipo collaborativo che promuovono la multidisciplinarietà, il contemporaneo uso di lingue diverse, e una costruzione collettiva

della conoscenza. Per la nuova docenza vengono così utilizzati supporti multimediali interattivi, *wikis*, questionari online e nuove possibilità di ibridazione tra le discipline.

Si istituisce inoltre un'offerta formativa propria del CISDEL che propone l'acquisizione, per docenti studenti e ricercatori, di strumenti trasversali di apprendimento, di meta-competenze e *soft-skills* indispensabili per "apprendere ad apprendere".

2.4. La dimensione pedagogica

In questo nuovo ambiente culturale e professionale, il modello educativo accademico non può certamente rimanere inalterato. La didattica di tipo trasmissivo, tradizionalmente adottata in numerosi atenei europei e nella maggior parte di quelli italiani, sembra non essere più adatta all'acquisizione di competenze di tipo trasversale quali il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi, di lavorare in team, di apprendere tra pari, di saper prendere iniziative e coinvolgere gli altri in attività collaborative.

La padronanza di saperi disciplinari (*hard skills*) costituisce dunque solo la base, soggetta peraltro a facile obsolescenza, per lo sviluppo di tutta una serie di *soft skills* tra le quali emerge il *learning to learn*, la quinta competenza indicata nel quadro europeo delle competenze di base (European Key Competences Framework)².

Lo studente assume pertanto, anche a livello universitario, così come nell'istruzione primaria e secondaria, un ruolo centrale nel processo di apprendimento. Ogni apprendente che si accinge ad affrontare un percorso di studi accademico possiede infatti un proprio corredo di pre-conoscenze e di strumenti cognitivi che utilizzerà in modo diverso in base ai tratti della propria personalità, alle proprie abitudini mentali e al tipo di intelligenza che predilige (Gardner, 2006). Indagare il processo d'apprendimento significa prendere coscienza dei differenti percorsi che ogni mente può compiere per acquisire nuovi saperi e competenze. Le tecniche di decodifica dell'input del docente, sia esso scritto o orale, saranno infatti diverse in uno studente che predilige il canale visivo piuttosto che quello uditivo o cinestetico. Il suo stile cognitivo inoltre potrà essere compreso in un *range* di possibilità che va da un approccio di tipo globale e istintivo a uno più analitico e riflessivo: si tratta di un ricco menù di opzioni, di un insieme complesso di strumenti di apprendimento che ognuno di noi utilizza in dosi diverse in base alle diverse storie di sviluppo individuale (Leaver, Ehrman e Shekhtman 2005: 65). Alcuni studenti si dimostreranno più interessati alle connessioni tra i vari argomenti e ai legami tra testo, contesto e contenuto generale apprendendo in modo collaborativo, più attenti al quadro generale piuttosto che ai particolari; mentre altri avranno la tendenza a orientare l'attenzione sui singoli elementi dell'input in maniera sequenziale e prediligeranno attività individuali strutturate in modo lineare, essendo maggiormente inclini a notare i singoli dettagli.

Spesso tuttavia gli studenti non sono consapevoli delle diverse strategie di apprendimento che prediligono, né tanto meno riescono a differenziarle in base al compito che viene loro richiesto. Gli insegnanti dovranno quindi renderle esplicite e favorirne un utilizzo più flessibile e ampio possibile (Carlioni, 2008).

Studiare i meccanismi di apprendimento e analizzare le peculiarità dei nostri studenti rappresenta un primo passo essenziale verso quell'innovazione didattica di cui parla J. Dewey:

² Key competences for lifelong learning: (1) Communication in the mother tongue. (2) Communication in foreign languages. (3) Mathematical competence and basic competences in science and technology. (4) Digital competence. (5) Learning to learn. (6) Social and civic competences. (7) Sense of initiative and entrepreneurship. (8) Cultural awareness and expression. In <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

«Were all instructors to realise that the quality of the mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth, something hardly less than a revolution in teaching would be worked.» (Dewey, 1916: 183).

Questa nuova prospettiva, che sposta l'interesse dal prodotto al processo di apprendimento, coinvolge anche il settore accademico, con un modello rinnovato di didattica universitaria. Le Raccomandazioni Europee ci aiutano a individuare tale modello delineando il profilo del docente:

«An excellent teacher can enhance creative skills and learning outcomes such as:

- complex thinking – problem solving, reciprocal learning, experiential learning;*
- social skills and participatory learning – interaction with tutors and other learners, active participation in learning, interdependence; and*
- personal shaping of knowledge – progressive mastery, individual pacing, self-correction, critical reflection, active seeking of meaning, empowered self-direction, internal drive/motivation.»³*

Questo modello rinnovato potrà favorire anche il passaggio da una motivazione di tipo utilitaristico a una più intrinseca che vede lo studente impegnato in un percorso formativo appagante e sempre più autonomo nel quale diventare artefice e dunque responsabile dei propri risultati di apprendimento.

Tutto questo implica tuttavia un cambiamento di mentalità anche da parte degli insegnanti e delle istituzioni, oltre che un'innovazione tecnologica progettata con cura. Occorrerà iniziare a riflettere sull'efficacia dei diversi stili di insegnamento e considerare la trasmissione del sapere non come un mero automatismo, ma piuttosto come un processo complesso per la realizzazione del quale occorre creare le condizioni favorevoli.

Seguendo le Raccomandazioni Europee che indicano la necessità di costituire un corpo docente formato con competenze didattiche certificate per il 2020⁴, numerosi atenei attivano corsi, seminari e laboratori per i loro docenti per discutere sulla qualità della didattica. Tuttavia i tagli subiti dagli atenei italiani nel corso degli anni e la progressiva riduzione del numero di docenti con il conseguente aumento dei carichi didattici non favoriscono certamente questo bisogno di approfondimento. La valutazione del corpo docente da parte dell'ANVUR, inoltre, totalmente sbilanciata nei confronti dei prodotti della ricerca scientifica a danno della qualità dell'insegnamento, induce il mondo accademico a sottovalutare l'impegno di quegli educatori che si interrogano sulle proprie strategie didattiche per tentare di migliorarle. Con l'introduzione dei sondaggi di gradimento per gli studenti, relativi ai singoli insegnamenti, l'attenzione sembra essere stata concentrata sull'utenza; tuttavia la tipologia delle domande che appare in questi questionari risulta spesso mirata a valutare gli spazi, le caratteristiche organizzative, i materiali di studio o gli strumenti, piuttosto che le strategie d'insegnamento adottate dai docenti.

³ High Level Group on the Modernisation of Higher Education - REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions JUNE 2013, p.36 in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

⁴ «Quality teaching is not an optional extra. Higher education teachers should be trained as teachers. Europe already has a quantitative goal that 40% of its young people should achieve higher education qualifications by 2020. To ensure the quality of those qualifications, we need a stated goal that every teacher in higher education should be a trained professional teacher by the same date.» - High Level Group on the Modernisation of Higher Education - REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions JUNE 2013, p.34; in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

La rivoluzione didattica è dunque ancora una volta affidata alla lungimiranza delle singole istituzioni e dei singoli rettori. Non è un caso che i rapporti europei riportino le buone pratiche di alcuni atenei che si sono distinti per azioni a sostegno dell'eccellenza didattica:

«*The Central European University, Budapest, initiated its European Award for Excellence in Teaching in the Social Sciences and Humanities /.../ Their Centre for Teaching and Learning focuses on opportunities for doctoral students to develop as teachers; The Norwegian Ministry of Education and Research awards an annual prize for excellence in education; Maastricht University has introduced student centred and problem based learning (PBL) in all faculties.*»⁵

In realtà secondo l'art.83 del processo di Bologna almeno il 10% dei fondi pubblici di ciascun Ateneo dovrebbe essere utilizzato per promuovere la qualità della didattica e per costituire centri di formazione e consulenza: *higher education teaching centres*.⁶

L'Ateneo di Urbino ha inteso rispondere a queste Raccomandazioni Europee con l'istituzione del CISDEL che arricchisce e mette a sistema una tradizione, già consolidata nel corso degli anni, di servizi didattici erogati in presenza e online.

3. Il caso del Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning

Il CISDEL rappresenta una struttura che da un lato mette a disposizione il proprio portafoglio di competenze, con una attività di supporto e di formazione capillare al fine di migliorare la qualità della didattica e rispondere ai bisogni formativi di docenti e studenti e dall'altro, di concerto con i dipartimenti, promuove una ricerca integrata tra le aree di studio della didattica, in presenza e in *elearning*, individuando le linee strategiche più efficaci per collocarsi nel panorama internazionale come possibile partner progettuale.

Vuole dunque essere un centro di riferimento permanente a disposizione dei docenti, per riqualificare la propria professionalità e sperimentare nuovi modelli didattici, e degli studenti che vogliono non solo imparare in modo proficuo ma *imparare a imparare* in un processo di formazione che, come abbiamo visto, sempre più si orienta verso un'educazione permanente (*lifelong e lifewide learning*).

Il centro ha un direttore e un vicedirettore, un consiglio, composto da un rappresentante degli studenti e da un delegato di ciascun dipartimento e una serie di collaboratori e tutor. La progettualità del centro è alimentata da un gruppo di docenti che insegnano svariate discipline, ma che sono accomunati dallo stesso interesse per la qualità della didattica, e che costituiscono la *Commissione Tutorato e Innovazione Didattica* (TID).

Grazie alla collaborazione tra queste diverse professionalità è stato possibile consolidare e arricchire un'offerta formativa, già varata in precedenza in forma sperimentale, e integrare l'innovazione didattica e quella tecnologica, mettendo a sistema competenze, pratiche e saperi.

3.1 Innovazione didattica

⁵ High Level Group on the Modernisation of Higher Education - REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions JUNE 2013, p.40 in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf;

⁶ «According to Article 83 of the Bologna Act (2004), university institutions should use at least 10% of their basic public funding for teaching excellence for success and were required to jointly set up 'higher education teaching centres» in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

L'ateneo di Urbino, unico in Italia, ha realizzato a partire dal 2010, il *progetto Didattica in Lingua Straniera @uniurb* (Sisti, 2015). Una sperimentazione che ha promosso, nei diversi corsi di laurea, la graduale attivazione di insegnamenti tenuti in lingua straniera (con prevalenza per l'inglese) con metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Questo approccio, divenuto popolare grazie alle riforme scolastiche nelle scuole primarie e secondarie, intende perseguire due obiettivi contemporaneamente: (1) l'acquisizione dei contenuti disciplinari e (2) lo sviluppo della competenza d'uso della lingua straniera (LS) utilizzata per trasmetterli (Sisti, 2009). Per informare docenti e studenti su questa nuova metodologia e guidarli nelle fasi di progettazione e di attuazione dei percorsi disciplinari in LS, è stato inoltre avviato un programma di consulenza linguistica e metodologica che ha svolto un ruolo chiave nel primo anno del progetto (a.a. 2011-2012).

Il team di esperti di metodologia CLIL (costituito da docenti di didattica delle lingue moderne dell'Ateneo) ha fornito supporto in ambiti quali l'analisi dei bisogni, la definizione degli obiettivi (disciplinari e linguistici) dei corsi, la progettazione e realizzazione d'interi percorsi e/o di singole Unità di Apprendimento CLIL, la creazione e/o didattizzazione di materiali di studio da utilizzare in aula, l'identificazione di lessico e strutture specifiche delle microlingue scientifico-disciplinari mediante l'uso dei corpora, la ricerca di fonti dalle quali reperire contenuti disciplinari in LS.

La consulenza linguistica, volta a sviluppare le competenze in lingua straniera necessarie ai docenti per realizzare gli obiettivi dei percorsi progettati e fornita da lettori madrelingua esperti in metodologia CLIL, ha avuto per oggetto: (1) *classroom management language*; (2) microlingua della disciplina; (3) osservazione di lezioni in aula, su invito dei docenti, seguita da feedback.

Si è inoltre realizzato un sito web (<http://clilteaching.weebly.com>) per fornire ulteriore consulenza online a docenti e studenti che hanno avuto così l'opportunità di contattare direttamente gli esperti didattici CLIL.

Il progetto è stato attivato con un duplice obiettivo: da un lato intercettare la domanda degli studenti stranieri che sempre più numerosi, richiedono corsi nella loro lingua che possano poi essere riconosciuti dalle università di appartenenza, dall'altro, scopo ancor più rilevante, innalzare il livello di padronanza d'uso della LS degli studenti italiani.

I corsi attivati sono stati quelli liberamente proposti dai vari docenti seguendo una tipologia definita a priori costituita da: (1) *Corsi interamente tenuti in LS*; (2) *Corsi parzialmente tenuti in LS*; (3). *Corsi appoggiati in LS* (nei quali la bibliografia e l'esame finale possono essere in LS).

Questa esperienza ha rappresentato solo un primo passo verso un processo d'internazionalizzazione della didattica inteso ad attivare, accanto all'offerta formativa in lingua italiana, anche corsi di laurea di primo e secondo livello interamente tenuti in LS e corsi internazionali che prevedono il conseguimento di un doppio diploma. Lo scopo è quello di sensibilizzare sempre più studenti e docenti sull'importanza di utilizzare fluentemente (livello C1/C2 del quadro europeo delle lingue) almeno una LS. Un'abilità questa ormai indispensabile per un neo-laureato che intenda inserirsi nel mondo del lavoro italiano ed europeo.

Grazie a questa sperimentazione, successivamente consolidata e messa a sistema nel quadro dell'offerta formativa del CISDEL, si è gettata una nuova luce sulle strategie didattiche adottate in ateneo (Sisti, 2016) e i docenti – preoccupati di verificare la comprensione degli argomenti trattati in LS - hanno iniziato a ripensare al proprio stile d'insegnamento, adottando strategie che facilitassero l'apprendimento e prestando maggior attenzione al processo di acquisizione e consolidamento di quelle competenze integrate (*soft skills*) individuate nelle raccomandazioni europee. Questa nuova sensibilità didattica è emersa dalla

lettura dei dati raccolti tramite i questionari somministrati ai docenti, prima e dopo il corso in LS (Sisti, 2015).

3.2. *Innovazione tecnologica*

L'innovazione tecnologica all'Università di Urbino ha una lunga storia. Già a partire dall'a.a. 2004-2005, vengono proposti diversi corsi online, fino ad arrivare all'attuale offerta formativa, ampia e differenziata, comprendente vari Master, anche internazionali, tre corsi di laurea (CDL) triennali e uno magistrale. I quattro corsi di laurea offrono percorsi formativi che possono essere frequentati interamente online, grazie alle potenzialità della rete e alle soluzioni tecnologiche messe a disposizione dal CISDEL.

Se il *blended learning* è una metodologia che rimanda all'integrazione tra didattica in presenza, elemento considerato necessario all'apprendimento, e nuovi strumenti di comunicazione, e quindi interessa gli studenti che frequentano le aule (fisiche) dell'ateneo, l'esperienza online si rivolge a studenti che hanno il desiderio di frequentare l'Università, pur non avendo la possibilità di recarsi fisicamente a Urbino a seguire le lezioni in presenza. Così questi studenti possono frequentare il non-luogo dell'apprendimento liquido, strutturato e reso possibile grazie ad una serie di strumenti di rete.

Gli iscritti ai quattro percorsi offerti online sono aumentati annualmente in modo significativo, con una percentuale di crescita superiore al 250% e arrivando agli attuali 200 studenti online circa, con picchi di oltre 300 iscritti in anni accademici precedenti. Per la tipologia specifica di offerta formativa, la percentuale di studenti *online* residenti in regioni diverse dalle Marche è di molto superiore a quella degli studenti frequentanti in presenza. Ciò dimostra come questo tipo di offerta non soltanto riesca ad ampliare il bacino di utenza in maniera significativa, includendo studenti provenienti da tutto il Paese, o addirittura, dall'estero, ma risponda in maniera piena alle esigenze sociali di *longlife learning* e *wide-learning* già discusse.

Dal punto di vista tecnologico, l'esperienza online si avvale normalmente di tutti gli strumenti del *blended learning*, aggiungendo a questi, sistemi per l'interazione sincrona. Siamo quindi passati dall'utilizzo di semplici chat testuali, a chat testuali multilivello, ad audio-conferenze partecipate, per arrivare infine all'utilizzo di *Big Blue Button* come sistema completo di *conferencing in real time*. È al momento attuale operativo al CISDEL un progetto di sviluppo che estenda, con una tecnologia mediata da competenze pedagogiche, gli orizzonti dell'interazione in *real-time* attraverso la creazione di un nuovo strumento di comunicazione sincrona.

Sul piano della formazione permanente *online*, grazie all'infrastruttura del CISDEL, sono attualmente offerti dall'Università di Urbino corsi per la sicurezza sul luogo di lavoro, sul rischio chimico, sulla sicurezza nei cantieri archeologici oltre che due master di primo livello e un corso di specializzazione.

Le piattaforme tecnologiche

Il CISDEL, recuperando diverse esperienze, anche internazionali, maturate nell'ambito dell'apprendimento 'aumentato' a Urbino, ha promosso dunque un innovativo modello didattico attraverso tre diverse piattaforme digitali:

(1) *elearning.uniurb.it*, dedicata ai servizi online. Risiedono attualmente su questa piattaforma tre corsi di laurea triennali (Sociologia e Servizio Sociale - Informatica Applicata - Informazione, Media e Pubblicità) e uno magistrale (GEPSS-MI, Gestione delle Politiche, Servizi Sociali e Mediazione Interculturale).

(2) *blended.uniurb.it*, dedicata al progetto *blended* che aggiunge alla tradizionale didattica in aula nuovi strumenti e modalità di apprendimento. Durante l'a.a. 2015-2016 tutta

L'offerta formativa attiva di ateneo ha potuto godere dei servizi *blended* grazie ad una complessa, ma trasparente, integrazione tra sistemi di gestione dati istituzionali (ESSE3, U-Gov), piattaforme (Moodle, Big Blue Button) e sistemi di autenticazione in *single sign on* (*Shibboleth*).

(3) *education.uniurb.it*, riservata ai corsi di alta formazione, alla formazione del personale dell'Ateneo e al *lifelong learning*. Nello specifico, *education.uniurb.it* a oggi ospita:

- due master di primo livello: (1) Inglese e didattica CLIL per bambini e (2) Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa;
- tre corsi sulla sicurezza sui luoghi di lavoro: (1) Corso di formazione generale sulla sicurezza per i lavoratori, (2) Corso di formazione sui rischi connessi all'attività del cantiere di scavo archeologico, (3) Corso sulla sicurezza nel laboratorio Chimico;
- un corso di specializzazione per insegnanti: Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I° e II° grado.

Le tre piattaforme sono basate sul *learning management system open-source Moodle*, in quanto si tratta di uno strumento ormai ben consolidato e ricco di funzionalità di facile fruizione, e sono state configurate con un elevato grado di automazione a partire dalle banche dati dell'offerta formativa, in modo da limitare al minimo l'intervento da parte del personale tecnico.

3.3. I servizi

Il CISDEL intende diventare un luogo fisico e virtuale nel quale docenti e studenti s'incontrano per parlare di didattica universitaria e per discutere e analizzare insieme bisogni e reciproche opinioni. Le attività progettate comprendono infatti seminari di didattica universitaria per neo docenti e dottorandi, corsi di didattica metacognitiva per studenti (nei quali sviluppare le diverse abilità di studio in base ai differenti stili di apprendimento), laboratori di scrittura e di ricerca bibliografica (per potenziare le abilità trasversali), laboratori interculturali per studenti in mobilità, corsi di formazione per studenti che ricopriranno il ruolo di tutor all'interno dell'Ateneo e gruppi di studio per approfondimenti e recuperi di contenuti disciplinari specifici.

Il CISDEL inoltre fornisce consulenza metodologica e linguistica finalizzata a progettare percorsi in LS con metodologia CLIL, offrendo supporto per la ricerca e la didattizzazione dei materiali da utilizzare in aula nelle diverse discipline e per l'identificazione della microlingua dei diversi settori scientifici. Gli esperti CLIL e i docenti madrelingua tengono inoltre, in gruppo e individualmente, lezioni per migliorare l'abilità d'uso della LS nella gestione della classe e nella presentazione e discussione dei contenuti, oltre a offrire un servizio di osservazione in aula finalizzata al feedback linguistico e metodologico.

Per i settori del *blended* ed *elearning*, oltre alla configurazione e gestione delle due relative piattaforme *Moodle*, si organizzano attività di formazione per favorire un efficace utilizzo delle potenzialità offerte dalla nuova didattica ed è attivo un servizio costante di tutoring con l'intento di preparare studenti e docenti all'uso delle piattaforme informatiche.

Infine la formazione permanente sarà potenziata con la configurazione e gestione della piattaforma a essa dedicata e con un supporto costante che il centro offrirà per l'attivazione di corsi post-laurea, accademici e professionalizzanti, in ambito pubblico e privato, e di corsi per il personale dell'Ateneo. La programmazione comprende inoltre futuri percorsi di formazione e di aggiornamento (anche in modalità MOOC) per docenti della scuola primaria e secondaria e per gli ordini professionali convenzionati con il nostro Ateneo.

Conclusioni

La sperimentazione finora condotta, monitorata attraverso questionari somministrati a studenti e docenti, ha ottenuto risultati soddisfacenti anche se permangono alcuni fattori di criticità. L'istituzionalizzazione del CISDEL ha consentito una reale integrazione di diverse metodologie e saperi, l'elaborazione di nuovi contenuti e meta-competenze oltre che una maggiore sensibilità nei confronti della qualità della didattica universitaria arricchita grazie anche al contributo delle tecnologie. Pur tra resistenze pedagogiche, spesso di tipo pregiudiziale, e ostacoli di natura burocratica, economica e organizzativa, i quattro tasselli del puzzle stanno dando vita a un nuovo modello di didattica universitaria. Il CISDEL intende farsi promotore di questo importante rinnovamento metodologico con linee progettuali mirate all'analisi costante dei dati sulla valutazione della didattica (tramite il Presidio della Qualità di Ateneo) e all'approfondimento delle tematiche relative alla qualificazione della professione di docente in un'ottica integrata con la quale sviluppare percorsi di studio in linea con la settima Raccomandazione Europea:

«Curricula should be developed and monitored through dialogue and partnerships among teaching staff, students, graduates and labour market actors, drawing on new methods of teaching and learning, so that students acquire relevant skills that enhance their employability» (Recommendation 7)⁷.

L'integrazione e la reciproca collaborazione tra tutti gli attori del processo di apprendimento potrà forse garantire una reale democratizzazione del sapere che contrasti la semplificazione dei contenuti, l'insicurezza nei rapporti sociali e la tendenza all'isolamento e all'esclusione proprie delle società liquide.

Il puzzle dell'innovazione didattica descritto nel presente contributo, è un puzzle complesso nel quale a volte si ha l'impressione di non riuscire a trovare tutti i pezzi necessari. L'università di Urbino ha raccolto le nuove sfide della postmodernità con l'istituzione del CISDEL, ricostruendo i tasselli di un tessuto immaginifico che sia all'altezza della storia di Urbino, sede di una delle prime *Universitas* del mondo.

⁷ High Level Group on the Modernisation of Higher Education - REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions JUNE 2013, p.41 in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf;

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- Bauman, Z. (2004), *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts* (trad. it.: *Vite di scarto*, Roma-Bari, Ed. Laterza, 2005).
- Bauman, Z. (2005), *Liquid Life* (trad. it.: *Vita liquida*, Roma-Bari, Ed. Laterza, 2006).
- Bauman, Z. (2009), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, traduzione di D. Francesconi, Bologna, Il Mulino.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity* (trad. it.: *Modernità liquida*, Roma-Bari, Ed. Laterza, 2002).
- Bauman, Z. (2014), *Futuro Liquido. Società, uomo, politica e filosofia*, a cura di Emma Palese, Milano, AlboVersorio.
- Berge, Z. & Muilenburg, L. (eds.) (2013), *Handbook of Mobile Learning*, New York, Routledge.
- Biggs, J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press.
- Buckingham, D. (2007), «Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet», *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Carloni, G. (2008), «Learning Styles and Community Shaping: Newcomers and Italian as a Second Language in Online Learning Environments», in EDEN (European Distance and E-Learning Network) 2008 Annual Conference. *New Learning Cultures. How do We Learn? Where Do We Learn? Conference Proceedings*. vol. CD, Budapest: European Distance and E-Learning Network (EDEN), 11-14 giugno, Belém Cultural Centre, Lisbona. Versione digitale in html. ISBN 9789638791405.
- Ceccarini, L. (2015), *Cittadinanza Online*, Bologna, Il Mulino.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education* in <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>.
- Gardner, H. (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, New York, Basic Books.
- Leaver, B., Ehrman, B. e Shekhtman, B. (2005), *Achieving Success in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcuse, H. (1967), *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Torino, Einaudi.
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010), *Mobile learning: structures, agency, practices*. New York, Springer.
- Pigliapoco, E., Torrisi, G., Messina, M. e Bogliolo, A. (2008), «LoL Classroom: A Virtual University Classroom Based on Enhanced Chats», *European Journal of Open, Distance and E-Learning* (EURODL), No. 2008/II, (ISSN: 1027-5207).
- Ranieri, M. (2011), *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa, ETS.
- Sisti, F. (2009) (a cura di), «CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework». Urbino, febbraio 2009, Perugia, Edizioni Guerra.
- Sisti, F. (2010), «Si può fare formazione a distanza?» in M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Atti del I Convegno della DILLE, Parma 13 Novembre 2009, Perugia, Edizioni Guerra, pp. 323-336.
- Sisti, F. (2015), «CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training» in *R.I.L.A. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1/2015 – anno XLVII; Roma, Bulzoni Editore.
- Sisti, F. (in c.s.), «CLIL in higher Education: what if...?» in C. Coonan (a cura di), *A journey through the CLIL landscape: problems, prospects*, Cambridge, Cambridge Scholar.

- Torrise, G. (2013), *Augmented Learning Uncovered: Five Elearning Solutions Tested and Compared*, ICERI2013 Proceedings, ICERI publications, Sevilla.
- Torrise, G., Kazepov, Y. (2010), *Campus Virtuali blended: Gestire le differenze in un progetto di cooperazione transnazionale attraverso l'esperienza Web 2.0*, ed. di A. Andronico, A. Labella, F. Patini, Roma, DIDAMATICA.
- Torrise, G., Messina, M. (2012), «Informational Learning», in *Studi Urbinati*, Urbino, Quattroventi.

Rapporti e documentazione

European Key Competences for Lifelong learning in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

High Level Group on the Modernisation of Higher Education - REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions JUNE 2013, in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

Modernisation of Higher education in Europe. Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report. Education and training in http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf