



# *Emergenza, sperimentazione, programmazione: didattica ibrida e collaborativa nel sistema universitario*

(a cura di) Serena Guarracino e Giuseppe Sofo<sup>1</sup>

## RAGIONI PER UNA RIFLESSIONE INTEMPESTIVA

Abbiamo cominciato a parlare di questo numero di *Altre Modernità* nel luglio 2020, in un momento di passaggio tra i tanti che hanno segnato gli ultimi due anni: si era chiuso un semestre di didattica emergenziale, iniziato traumaticamente a marzo con l'avvento delle misure legate alla pandemia da Covid-19; alcune e alcuni di noi stavano già sperimentando una sorta di ritorno in presenza (ad esempio per le sedute di laurea), e si prevedeva che a settembre anche la didattica sarebbe potuta rientrare, anche se lentamente, nelle aule. Come sappiamo, gli a.a. 2020-2021 e 2021-2022 hanno invece proceduto a singhiozzo, con aperture e chiusure diversificate che hanno seguito, oltre alla curva di aumento e diminuzione dei contagi, le politiche dei singoli atenei, dando

---

<sup>1</sup> L'ideazione e la cura di questo numero di *Altre Modernità* sono state frutto di una lunga discussione condivisa tra i due curatori, così come questa introduzione. Per quanto riguarda quest'ultima, Giuseppe Sofo è responsabile dei paragrafi "Ragioni per una riflessione intempestiva" e "Un laboratorio emergenziale di sperimentazione didattica", Serena Guarracino è responsabile dei paragrafi "Il benessere della comunità universitaria" e "Successi, fallimenti e direzioni per il futuro", mentre il paragrafo "Conclusioni (aperte)" è stato scritto a quattro mani.



vita ad una parcellizzazione dell'esperienza dell'insegnamento e apprendimento universitario che in realtà enfatizza un panorama frammentato già emerso ben prima dell'emergenza sanitaria.

Ne consegue che questo numero, inevitabilmente, è diventato qualcosa di molto diverso rispetto a quello che avevamo in mente. Invece che un tentativo di offrire una prospettiva *a posteriori* su come la didattica dell'emergenza avesse messo in luce criticità già presenti nel sistema universitario italiano, è diventato una raccolta, frammentaria ma non per questo meno significativa, di riflessioni ed esperienze *in itinere*, una fotografia mossa, piena di ombre, che offre immagini il cui senso è difficile da comprendere anche al secondo sguardo.

È evidente che, negli ultimi due anni, la pandemia ha obbligato docenti e studenti ad adattarsi a forme di didattica a distanza e/o ibrida a tutti i livelli scolastici. Insieme alle difficoltà generate dal mutamento repentino delle condizioni di insegnamento e apprendimento, si è però registrata anche immediatamente una discussione sul ruolo della scuola e dell'università, e in particolar modo sulle diverse pratiche didattiche già in uso e di futura attuazione nelle università: appaiono infatti immediatamente riflessioni che affrontano la questione da diversi punti di vista, che per la quantità e la disseminazione rendono già impossibile fare una ricognizione completa: Luca Illetterati interviene su *ROARS* a proposito de "L'università dopo l'emergenza" già il 26 maggio 2020, e nello stesso mese viene pubblicato per *Nottetempo Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, di Federico Bertoni; una prima giornata di studio, dal titolo *Le ragioni dell'emergenza, le ragioni della didattica*, si tiene presso l'Università di Padova (ma naturalmente online) il 26 novembre 2020.

C'è quindi una sorta di fermento, di inquietudine, che ha attraversato e attraversa ancora l'università italiana, anche se questo non ha portato (almeno non ancora) ad azioni coordinate rispetto ad un ripensamento sistematico dei metodi classici di insegnamento e di valutazione, che tenga conto dell'influenza degli strumenti digitali sia sull'insegnamento che sull'apprendimento e sull'approccio epistemologico dei nativi digitali. Di conseguenza, con questo numero di *Altre Modernità* abbiamo voluto dare vita a un laboratorio di discussione di teorie e pratiche di didattica ibride e collaborative non necessariamente legate alla pandemia ma che anzi mettessero in relazione ciò che accadeva a movimenti più ampi di cambiamento della didattica universitaria negli ultimi anni (se non decenni). Da una parte, una riflessione critica sui ruoli di docenti e apprendenti e sugli strumenti utilizzati nella didattica, in particolare in ambito universitario; dall'altra, una raccolta di resoconti, di *retours d'expériences*, che rendessero conto e mettessero a valore tanto i successi quanto i fallimenti delle esperienze didattiche svolte in questi semestri.

## UN LABORATORIO EMERGENZIALE DI SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

Le forme di didattica che prevedono un'interazione con gli strumenti digitali precedono la crisi dovuta alla pandemia, che rappresenta però un detonatore imprevedibile di queste pratiche, e ha costretto involontariamente un'intera comunità scientifica a



trasformarsi in un laboratorio permanente che ha messo alla prova della pratica ricerche teoriche ed esperienze prima limitate a pochi casi. È senza dubbio ancora presto per capire se e in che modo l'utilizzo di risorse digitali e di un approccio *open source* possa influire non solo sull'apprendimento ma anche sulla produzione del sapere da parte degli studenti e delle studentesse di oggi.

Alcune questioni sono però ora al centro del dibattito pubblico, in Italia e in Europa, anche grazie al Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 e al *Recovery Plan* e agli investimenti che questi progetti comportano. Il Piano d'azione per l'istruzione digitale, "un'iniziativa politica rinnovata dell'Unione europea (UE) volta a sostenere l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri dell'UE all'era digitale" (Commissione Europea), prevede diverse azioni, volte in particolare a "promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale" e a "migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale" (Commissione Europea). Il *Recovery Plan* prevede circa 28,5 miliardi di euro di investimenti nel settore dell'istruzione e della ricerca per "potenziamento delle competenze e diritto allo studio", con interventi specifici per la riduzione dei divari territoriali, la didattica digitale integrata e il multilinguismo, e per il passaggio "dalla ricerca all'impresa" (PNRR). Di certo non è benaugurante il fatto che il piano porti il nome di "Piano nazionale di recupero e resilienza", perché si tende a dimenticare nell'uso sfrenato della parola "resilienza" che si è fatto negli ultimi anni, che la resilienza è una proprietà che può essere misurata solo dopo il punto di rottura. Entrambe le immagini, 'recupero' e 'resilienza' sembrano quindi suggerire una ripartenza da una situazione già notevolmente compromessa, piuttosto che un'immagine di investimento fiducioso sul futuro.

Ciò che emerge in molti dei contributi di questo volume è che il concetto di innovazione resta un nodo problematico, con declinazioni molto variegata che non possono identificarsi, in maniera piuttosto limitante, esclusivamente con l'utilizzo di strumenti digitali. Non solo, molto banalmente, "insegnare online non implica necessariamente strategie pedagogiche innovative" (Luppi 192), ma tutto il sistema di insegnamento e apprendimento potrebbe e dovrebbe fondarsi su forme collaborative, da mettere in atto in presenza e a distanza, così come su forme di commistione tra ricerca e creazione, che prendono spunto piuttosto da un sistema di pensiero più aperto alla collaborazione, alla condivisione, allo scambio e al cancellarsi dei confini tra discipline e arti.

Come scrivono Rayón Rumayor, de Las Heras Cuenca e Hernández Ortega "un'università che non si reinventa, che non assume l'insegnamento come azione politica, è condannata a implementare artefatti digitali basati su interessi e bisogni costruiti da altri, e condanna sia i docenti che gli studenti alla mera ripetizione del sapere" (Rayón Rumayor *et al.* 61). Questa reinvenzione non può che passare attraverso la collaborazione non solo tra studenti e docenti, ma anche all'interno del corpo docente; resta da interrogarsi, in questo contesto, su come il settarismo disciplinare dell'accademia italiana impedisca il diffondersi di approcci della ricerca veramente multidisciplinari e '(in)disciplinati', "in un contesto professionale con una cultura accademica ancora molto individualista" (Rayón Rumayor *et al.* 61). In questo senso, ci



sembra importante rivolgerci agli approcci costruttivisti (Vygotskij) che hanno fatto breccia negli ultimi decenni in diverse pratiche di insegnamento e di apprendimento, anche se i piani di studio e la parcellizzazione dei corsi finora sono andati in una direzione diversa.

In mancanza di percorsi di riflessione condivisa o anche – più banalmente – di formazione sull'utilizzo delle diverse piattaforme digitali messe a disposizione dagli atenei, non c'è da stupirsi che i docenti non si siano sempre rivelati pronti a cogliere la sfida del digitale, utilizzando la didattica a distanza come un semplice surrogato di quella in presenza. In particolar modo, uno dei filoni più interessanti che emergono nei saggi qui inclusi è la relazione complessa tra spazi corporei e spazi digitali, che non dovrebbero essere compresi come “meri surrogati dei luoghi tradizionalmente assegnati alla didattica *strictu sensu* ma come luoghi per la costruzione della conoscenza, attraverso un radicale ripensamento degli stessi” (Pozzuoli 242). E non è forse un caso che sia soprattutto nelle pratiche didattiche legate alle lingue e letterature straniere che emerge l'esigenza di pensare alla classe digitale come ad una “estensione della classe di lingua”, che possa “aggiungere qualcosa all'insegnamento e all'apprendimento, permettendo di prolungare il lavoro fatto in classe e dunque di estendere le competenze degli e delle apprendenti”, piuttosto che prendere semplicemente “la forma di una sostituzione virtuale dello spazio della classe” (Sofa, Senger 95), e che “consentano di lavorare in modo se non nuovo, almeno ripensato e riadattato al contesto” (Bertollo 124).

D'altra parte, è però anche vero che seppure i giovani della generazione Z, che rappresentano la larga maggioranza degli studenti universitari degli ultimi anni, “sperimentano quotidianamente [...] esperienze schermiche soggettive che poi diventano oggetto di narrazioni del sé” (Bertoloni 18), in un periodo che indubbiamente “ci fa vivere *tra(mite) gli schermi*” (Carbone *et al.* 7), le conoscenze informatiche dei nativi digitali e la loro volontà di lavorare con questi strumenti sono spesso state sopravvalutate. Sappiamo che “la pandemia ha infatti rivelato che la disinvoltura e la facilità con cui i giovani dovrebbero lavorare nel mondo digitale sono tutt'altro che dimostrate” (Gatto, Meledandri 198) e che “diversi studenti sembrano resistere al cambiamento e preferiscono strumenti e strategie più tradizionali” (Luppi 187). Per entrambi, questo è spesso dovuto a una carenza di una formazione appropriata alle possibilità del digitale e dell'apprendimento collaborativo supportato dal computer (CSCL) e delle varie forme di collaborazione possibili, simmetriche e asimmetriche (Hamon). In alcuni casi, addirittura, pare che “la necessità di passare alla modalità online nel 2020 abbia causato anche una drastica riduzione nelle pratiche pedagogiche più innovative” (Luppi 185), il che ci invita a problematizzare molto più di quanto sia stato fatto finora l'effettivo apporto di innovazione delle tecnologie.

Insomma, è forse giusto ammettere che la DaD sviluppatasi in ambito emergenziale ha evidenziato difetti del sistema universitario che erano a molti già evidenti da tempo, ma che la distanza non ha più permesso di nascondere. E tra queste, sicuramente “la monotonia e il monologismo inerente di alcune delle nostre pedagogie e filosofie di apprendimento”, una cosa che si applica “tanto agli studenti quanto ai docenti” (Hřebačková, Štefl 66). Va infatti segnalato ancora una volta che anche gli



studenti sono spesso “ben abituati alle pedagogie trasmissive tradizionali e ai metodi di istruzione diretta e sono più che felici di essere riempiti passivamente di conoscenza” (Hřebačková, Štefl 67), qualcosa che non possiamo sottovalutare nella pianificazione dei nostri progetti didattici, così come sarebbe importante rivedere alla luce delle diverse condizioni di lavoro anche i meccanismi valutativi (Ornaghi, Juan), che in molti casi sono semplicemente stati trasposti online, senza alcuna modifica sostanziale.

Si è scritto molto delle possibilità offerte dalla collaborazione nell’era del digitale (Jenkins; Jonassen; Springer). Come dimostrano anche i contributi presenti in questo numero, la DaD si è spesso trasformata in uno stimolo ad andare verso una collaborazione molto più profonda tra gli studenti, ma anche tra studenti e docenti. Se da tempo le teorie pedagogiche ci insegnano a creare studenti autonomi, non va dimenticato che la loro autonomia si inserisce in un contesto di “interdipendenza” (Hřebačková, Štefl 77) con una comunità che si configura come quello che James Paul Gee definisce uno spazio semiotico sociale: uno spazio che individua sia un sistema di segni, sia le pratiche individuali e collettive messe in opera da chi “ingaggia” o viene interpellato da quei segni. In particolare, Gee teorizza uno spazio semiotico sociale diverso dalla più nota “comunità di pratiche”, lo “spazio di affinità”, che mette in relazione soggettività diverse in base a obiettivi e interessi comuni, accessibili attraverso “portali” (situazioni che permettono di interagire con il sistema di segni) e in cui le gerarchie di competenze sono messe in secondo piano rispetto all’esperienza condivisa nel momento in cui viene condivisa (Gee; vedi anche Wenger). Se la classe può essere definita uno spazio di affinità è perché vengono identificati non solo uno spazio (reale o virtuale) ma anche obiettivi condivisi tra gli studenti e con i docenti: lo studente veramente autonomo “è il ‘prodotto’ di un ambiente collaborativo” (Vogler 135).

Diversi contributi in questo volume si concentrano infatti sulla necessità di creare non solo una comunità di apprendenti, ma anche una comunità di persone, perché in una situazione di distanza è forse ancora più “necessario creare una sinergia tra il docente e il gruppo, una sorta di collaborazione circolare, un laboratorio di idee che coinvolgesse il partecipante non solo durante la lezione” (Bertollo 118). La stesura di glossari condivisi (Solimando), di diari pensati come spunto di dialogo tra gli studenti (Beseghi), la revisione tra pari di CV video (Hamon), la scrittura, traduzione e revisione collaborativa di pagine web dedicate alla promozione turistica (Gatto, Meledandri), le traduzioni collaborative e la co-creazione di app digitali (Sofa, Senger), sono tutte esperienze che mostrano spunti per una didattica nella quale si mira a “creare una discussione continuativa, un network che permetta agli apprendenti di partecipare alla costruzione della loro esperienza di apprendimento”, e che allo stesso tempo permettano loro di “condividere le proprie emozioni, di parlare di loro stessi, di raccontare le loro storie a un pubblico, di supportarsi e incoraggiarsi l’un l’altro” (Beseghi 42). Si va anche nella direzione di forme di scambio virtuali (O’Dowd), che potrebbero essere mantenute anche in futuro per permettere agli studenti che non possono permettersi di partecipare a programmi di scambio veri e propri di avere comunque un contatto diretto con una diversa realtà accademica, e con altri studenti di un contesto diverso; anche se il rischio, come in generale per tutte le questioni relative all’inclusività è quello della riduzione dei finanziamenti per i programmi di scambio e



una differenziazione delle opportunità degli studenti in base al censo delle famiglie di appartenenza.

## IL BENESSERE DELLA COMUNITÀ UNIVERSITARIA

Per quanto paradossale, ci sembra si possa dire che la distanza abbia in qualche modo avvicinato docenti e studenti. Insieme, siamo stati catapultati in un ambiente diverso, in cui i confini tra ciò che di solito attribuiamo alla realtà fisica e ciò che attribuiamo alla realtà virtuale (perché di due realtà si tratta, e non di un'opposizione tra reale e virtuale) non sono scomparsi del tutto, ma si sono in parte disgregati. Le barriere fisiche imposte dalla distanza hanno così portato all'abbattimento delle barriere degli spazi personali, con l'ingresso virtuale nelle case dei docenti da parte degli studenti, e viceversa, con "l'effetto di riconnettere lo spazio accademico a quello della quotidianità, l'aula e la casa" (Della Marca 219). Sembra innegabile che in questi semestri nella dinamica tra docenti e studenti si siano verificati molti più scambi a livello personale, umano, e non solo limitati alla sfera disciplinare, andando sempre più nella direzione di una vera e propria comunità.

Questo, oltre alla condivisione di una situazione emergenziale, ha portato spesso a una riduzione graduale delle distanze gerarchiche, dando luogo a un "ricongrati rapporto tra docenti, discenti e ambiente-scuola" (Bertoloni 21) e favorito da una parte la sperimentazione di pratiche "informali" di insegnamento, come quella presentata da Deandrea nella quale si appropria la critica del testo letterario attraverso lo spettro della musica, per creare "spazi in cui questi modi informali di produzione del sapere, radicati nella vita reale e legati agli interessi personali, possano fondersi con strutture e pratiche educative formali" (Deandrea 235), e dall'altra ha favorito la creazione di comunità più coese all'interno del gruppo classe.

Ma non dovrebbe la comunità essere sempre uno degli obiettivi dell'università? Formare individui e contribuire alla formazione della società, piuttosto che formare lavoratori pronti per il mercato, è forse una delle prime missioni di ogni università, e ancor di più dell'università pubblica. La gestione dell'istruzione e della ricerca a livello universitario delinea, in maniera idiosincratca anche se sinergica rispetto agli altri livelli scolastici, una comunità di adulte e adulti, le sue prospettive future e la sua interpretazione del mondo. È innegabile che il sistema universitario avesse già subito una trasformazione significativa negli ultimi anni; la direzione di queste riforme, di cui tradizionalmente si data l'inizio al 1991 e al 'processo di Bologna', ha seguito il paradigma imprenditoriale/neocapitalista della produzione e del consumo, della valutazione e della competizione continue, dell'eccellenza e della 'razionalizzazione', penalizzando di contro pratiche di scambio, cooperazione, collaborazione e benessere.

Già da molto prima dell'avvento della pandemia, un netto deterioramento della qualità della vita di studenti e studentesse, è stato evidenziato da molti studi (Robotham; Macher *et al.*; Baghurst, Kelley; Levecque *et al.*), e anche per questo diversi contributi presentati in questo numero si concentrano sull'importanza delle emozioni nel processo di apprendimento, oltre che della costruzione della comunità universitaria.



Sono molti gli studi che hanno dimostrato l'enorme influenza delle emozioni sia per l'apprendimento che per la vita accademica e privata degli studenti, eppure si tiene molto raramente conto dei risultati di questi studi nella formazione dei curricula accademici e della comunità.

Va poi sottolineato che il sistema rende la vita piuttosto difficile anche a chi sta dall'altra parte della cattedra. In particolare i giovani ricercatori e le giovani ricercatrici sono infatti sempre più spesso condannati/e a esistenze precarie e vittime di una diffusione senza precedenti di patologie psichiche (gravi forme di ansia, stress, attacchi di panico, sindrome dell'impostore, depressione, burnout). Sono diversi gli studi che dimostrano che la popolazione accademica soffre più di quelle di altri settori professionali di questo tipo di patologie.

Non si tratta per nulla di una questione limitata all'accademia italiana, come dimostrano le inchieste di Academics Anonymous riguardanti Paesi ai cui sistemi universitari si sono ispirate le recenti riforme, e un sondaggio del *Guardian* del 2014 condotto su 2.500 accademici che avevano ammesso di soffrire di problemi di questo tipo dimostrava già che due terzi di loro legavano direttamente questi problemi al lavoro all'università, e che la stessa percentuale affermava di non averne mai parlato a nessuno che ricoprisse un ruolo più alto nella gerarchia accademica (Etchells). Di certo, le ristrette risorse degli atenei italiani (e quindi la possibilità ridotta di avere carriere costanti) non rendono la situazione meno grave in Italia.

Nel 2017, Oliver Rosten riusciva dopo tre anni a pubblicare un articolo rifiutato da molte riviste scientifiche a causa di un passaggio contenuto nei ringraziamenti finali. Dedicando l'articolo al suo defunto amico e collega Francis Dolan, Rosten scriveva:

I am firmly of the conviction that the psychological brutality of the post-doctoral system played a strong underlying role in Francis' death. I would like to take this opportunity, should anyone be listening, to urge those within academia in roles of leadership to do far more to protect members of the community suffering from mental health problems, particularly during the most vulnerable stages of their careers. (Rosten 477)

Queste parole drammaticamente dirette non hanno scioccato quanto si potrebbe immaginare, perché molti membri del mondo accademico, e in particolare i più giovani, conoscono benissimo la "brutalità psicologica del sistema dottorale" citata da Rosten, e nonostante la questione abbia assunto proporzioni epidemiche, sanno purtroppo anche che pochi passi avanti sono stati fatti nei cinque anni intercorsi tra quell'articolo e questo volume.

Questo ha già pesantemente influito tanto su pratiche didattiche e possibilità di apprendimento quanto sul sistema universitario e sulla comunità di persone che costituiscono l'università nella sua accezione primaria. Una profonda riflessione sulla questione umana andrebbe fatta e non può limitarsi al – pur importante ma decisamente diseguale – supporto psicologico offerto da alcuni atenei, ma dovrebbe andare nella direzione di evitare di creare problemi da risolvere in seguito.

Non è forse un caso che la parte relativa alla valutazione e al benessere dei membri della comunità accademica sia stata la parte che ha attirato meno proposte in seguito al nostro *call for papers*. Viene da pensare che i ricercatori siano restii a presentare



contributi che possano rivelarsi critici verso il sistema per una pubblicazione in una rivista di Fascia A, che può rivelarsi molto utile proprio ai fini valutativi. Questo ovviamente non è incoraggiante, perché potrebbe essere indice di un certo timore (ci viene più difficile pensare, per quanto possibile, che sia dovuto a un disinteresse verso il tema). D'altra parte, noi stessi ci siamo trovati di fronte a decisioni difficili, quando abbiamo dovuto coniugare la nostra volontà di concedere tempo in più agli autori e ai revisori degli articoli scelti e le necessità di edizione di una rivista scientifica di alto livello, caratterizzata da una struttura editoriale piuttosto complessa. Ancora più che per ogni altro lavoro di questo tipo, ci teniamo dunque a ringraziare chiunque abbia collaborato a questo numero di *Altre Modernità*, a partire dalle persone i cui articoli non sono stati selezionati fino alla redazione della rivista nel suo complesso, costituita per la maggior parte proprio da quelle categorie precarie che sono state più colpite dall'impatto della pandemia.

## SUCCESSI, FALLIMENTI E DIREZIONI PER IL FUTURO

Ciò che bisognerebbe cominciare a chiedersi d'ora in poi è cosa sia cambiato per sempre e non tornerà più come prima, mettendo l'accento su ciò che è cambiato positivamente, e su ciò che rischia invece un peggioramento.

Innestandosi su questa situazione, la retorica sull'istruzione di questi anni ha oscillato violentemente dalla necessità del ritorno in presenza alla celebrazione del "progresso" incarnato dalla DaD. Camus aveva sicuramente ragione quando scriveva che "al principio dei flagelli e quando sono terminati, si fa sempre un po' di retorica" (Camus 89). Ma se Camus aggiungeva che "soltanto nel momento della sventura ci si abitua alla verità, ossia al silenzio" (Camus 89), gli ultimi anni ci hanno insegnato che si fa invece molta retorica anche durante. L'oscillazione tra la retorica della necessità della presenza da una parte (senza che le strutture a disposizione garantissero le condizioni perché questo potesse avvenire in sicurezza), e la retorica sulle possibilità del digitale dall'altra (senza che si fosse adeguatamente investito su infrastrutture e strumenti digitali e sulla formazione dei docenti) ci spingono a sperare che ciò che resti di tutto questo non sia proprio solo la retorica. Per quanto imperfetti e improvvisati siano stati i percorsi didattici messi in pratica durante questi ultimi anni, infatti, essi si basano comunque sullo sforzo comune da parte di docenti e studenti per assolvere al proprio ruolo nel migliore dei modi.

Tuttavia, le esclusioni create inevitabilmente dalla didattica a distanza ci hanno mostrato quanto sia necessario ripensare le pratiche di inclusione previste nel sistema attuale; il *digital divide* e lo *smart working* (o meglio, il telelavoro) hanno infatti evidenziato e acuito divisioni, distinzioni ed esclusioni sociali, economiche, di genere, che sono da sempre presenti nel contesto della comunità scolastica e universitaria.

Uno dei temi centrali del dibattito, in particolare verso l'inizio dell'anno accademico 2020-2021, è stato una comprensione di ciò che differenzia gli atenei pubblici dalle università telematiche in un periodo di didattica a distanza, e quindi una riflessione su quale sia il ruolo dell'università pubblica. In particolar modo, si è riflettuto





su quale sia il ruolo del rapporto diretto docente-studente (e delle rispettive comunità) in un contesto che, specie nei corsi di laurea umanistica, vede numeri altissimi di studenti per singolo docente, e prevede la possibilità di non frequentare affatto le lezioni – con una distribuzione dei cosiddetti ‘non frequentanti’ molto diseguale tra atenei e corsi di laurea. Emerge infatti, in questa situazione, la profonda ambivalenza tra la scelta di chi studia di frequentare o meno le lezioni, e la necessità dell’istituzione di garantire quella scelta attraverso borse di studio, case studenti e altri interventi già poco incisivi, e che ora stanno mostrando tutta la loro inadeguatezza.

Inoltre, molte università hanno continuato ad utilizzare lo streaming e la possibilità di registrare le lezioni anche in periodi non direttamente toccati dalle restrizioni legate alla pandemia. In alcuni casi, questo ha risposto alla richiesta di studenti e studentesse, che trovano lo streaming e la registrazione comode, sia per lo studio che per la possibilità di doversi spostare molto meno per presenziare fisicamente nelle sedi universitarie; ma ci sono stati anche casi opposti, decisamente meno rappresentati nel discorso pubblico e che spesso emergono esclusivamente con il contatto diretto con i singoli studenti, di chi ha apprezzato il ritorno in classe e chiede un sostegno per poter seguire le lezioni in presenza.

Cosa comporta questo sdoganamento dello streaming e delle registrazioni? In cosa si distinguono le università pubbliche dalle tanto vituperate università online, che però dispongono di mezzi più adatti per la didattica telematica, oltre che di una maggiore abitudine ad usarli? È forse da attribuire a questa possibilità di seguire online anche la riduzione della frequenza che continua a verificarsi in alcuni atenei nel periodo post-pandemico? Che conseguenza avrà questa opzione sulle vite degli studenti e sull’indotto sociale ed economico delle università?

Se da una parte le università dicono di aprire a questa possibilità in aiuto agli studenti, non possono non rendersi conto dall’altra che questo rischia di sfavorire in realtà proprio gli studenti che intendono favorire. I numeri di chi segue da casa per motivi economici sono già importanti e destinati ad aumentare, ma questo porterebbe ad una educazione impartita su due livelli: una a pieno titolo, in presenza, per chi può permetterselo, e una parziale, a distanza, per chi non può permetterselo. Parziale perché lo streaming non equivale alla fase pandemica in cui tutti erano a distanza ma è limitato solo ad alcuni studenti, che perderebbero così oltre alle lezioni in presenza anche tutto il tessuto sociale, gli incontri e gli scambi che si verificano tra studenti, e tra studenti e docenti, nei luoghi dell’università e non solo a lezione.

Allo stesso modo, va posta l’attenzione sulla questione degli studenti con DSA. Venire incontro ai loro bisogni è sicuramente necessario (ma lo era anche prima, e alcuni atenei sono stati meno attenti di altri nei loro confronti), ma non deve rischiare di trasformarsi in una possibilità di marginalizzazione, che andrebbe contro l’idea stessa di inclusione.

Quali sono invece le novità introdotte in questo periodo che possono essere mantenute per favorire un maggiore benessere della comunità universitaria? Ci sembra che sia infatti su queste che il dibattito dovrebbe concentrarsi d’ora in poi, per evitare che questi due anni – con tutte le difficoltà che hanno comportato – passino senza lasciarci alcun insegnamento.



## CONCLUSIONI (APERTE)

Crediamo che gli articoli raccolti in queste pagine, che spaziano su esperienze didattiche condotte non solo durante la pandemia, ma durante gli ultimi cinque anni, in università italiane, tedesche, ceche e statunitensi, con studenti di ogni livello, dalla triennale alla magistrale e alla formazione per adulti, riguardo lo studio di lingue diverse (francese, inglese, tedesco, arabo, cinese) e letterature diverse, attraverso l'utilizzo di strumenti digitali molto diversi tra loro, dalle piattaforme più diffuse a strumenti meno noti (Moodle, Google Docs, Google Forms, Google Drive, Wikimedia, Zoom, Teams, Padlet, Voicethread, Glide) possano comunque offrire uno spaccato interessante di come gli strumenti e gli spazi digitali sono stati utilizzati. Non era nostra intenzione offrire una celebrazione acritica del digitale o della DaD, né era nostra intenzione condannarla in favore di un presunto mondo ideale della didattica in presenza, ben distante dalle realtà che tutti noi ben conosciamo.

Ci sembrava però necessario fermare questo momento, con qualche istantanea, senza fornire alcuna risposta definitiva e alcun metodo infallibile, ma aprendoci tanto ai successi quanto ai fallimenti di esperienze didattiche nate dall'emergenza. In questa ottica, ci pare che questi contributi possano servire come spunti, come piste per una riflessione su come gli strumenti e gli spazi digitali potranno essere utilizzati in futuro per migliorare la didattica e, se possibile, anche per capire quali siano le modifiche necessarie per migliorare il sistema universitario nel suo complesso, a partire da una maggiore attenzione al benessere della comunità universitaria nella sua interezza.

## BIBLIOGRAFIA

Academics Anonymous. *The Guardian*, 2014-2019, <https://www.theguardian.com/education/series/academics-anonymous>. Consultato il 31 marzo 2022.

Baghurst, Timothy e Betty C. Kelley. "An Examination of Stress in College Students Over the Course of a Semester." *Health Promotion Practice*, vol. 15, n. 3, maggio 2014, pp. 438-447.

Bertollo, Sabrina. "Esperienze di didattica collaborativa nella Terza Missione: lingua tedesca per la formazione continua." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 113-130.

Bertoloni, Luca. "Forme di scrittura audiovisiva del sé: esperienze e pratiche schermiche di studenti e docenti in Didattica a Distanza nel nuovo panorama mediale." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 18-32.

Bertoni, Federico. *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. Nottetempo, 2020.

Beseghi, Micòl. "Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 33-47.

Camus, Albert. *La peste*, trad. Beniamino Dal Fabbro, Bompiani, 1990.



Carbone, Mauro, Anna Caterina Dalmasso e Jacopo Bodini, "Introduzione: Di cosa parliamo quando parliamo di poteri degli schermi." *I poteri degli schermi: Contributi italiani a un dibattito internazionale*, a cura di Mauro Carbone, Anna Caterina Dalmasso e Jacopo Bodini, Mimesis, 2020, pp. 7-10.

Commissione Europea. "Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027." 2021, <https://education.ec.europa.eu/it/piano-dazione-per-listruzione-digitale-2021-2027>. Consultato il 31 marzo 2022.

Deandrea, Pietro. "Making one's point of view: Approaching literary analysis and critical theory through David Bowie's 'Lady Stardust'." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 225-238.

Della Marca, Manlio. "Gli zoomanti: insegnare la letteratura americana ai tempi del Covid-19." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 213-224.

Etchells, Pete. "The human cost of the pressures of postdoctoral research." *The Guardian*, 10 agosto 2017, <https://www.theguardian.com/science/headquarters/2017/aug/10/the-human-cost-of-the-pressures-of-postdoctoral-research>. Consultato il 31 marzo 2022.

Gatto, Maristella e Francesco Meledandri. "'A Wikivoyage to...': Making the most of Emergency Remote Teaching for the development of transversal skills." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 196-212.

Gee, James Paul. "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools." *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, a cura di D. Barton, K. Tusting. Cambridge University Press, Cambridge 2005, pp. 214-232.

Hamon, Yannick. "Révisions transatlantiques : une expérience de télécollaboration entre l'Université Ca' Foscari et Bentley University." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 98-112.

Hřebačková, Monika e Martin Štefl. "Autonomies/Monotonies: Teaching Languages before and after the Covid Era." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 65-82.

Illitterati, Luca. "L'Università dopo l'emergenza", 26 maggio 2020, <https://www.roars.it/online/luniversita-dopo-lemergenza/>. Consultato il 31 marzo 2022.

Jenkins, Henry, Mizuko Ito e danah boyd, *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press, 2016.

Jonassen, David H. "Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model." *Educational Technology*, vol. 34, n. 4, 1994, pp. 34-37.

Levecque, Katia, Frederik Anseel, Alain De Beuckelaer, Johan Van der Heyden e Lydia Gislef, "Work organization and mental health problems in PhD students." *Research Policy*, vol. 46, n. 4, maggio 2017, pp. 868-879.

Luppi, Fabio. "Tools and models for distance teaching in an English Language and Culture University Course: The Flipped Classroom and Cooperative Learning in a Digital Environment." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 181-195.

Macher, Daniel, Manuela Paechter, Ilona Papousek e Kai Ruggeri, "Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance." *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, n. 4, dicembre 2012, pp. 483-498



O'Dowd, Robert. "From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward." *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, 2018, pp. 1-23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592404.pdf>. Consultato il 31 marzo 2022.

Ornaghi, Valentina e Ching-Yi Amy Juan. "Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation: Methods and Findings." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 145-165.

PNRR. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>. Consultato il 31 marzo 2022.

Pozzuoli, Cesare. "La didattica della letteratura inglese nell'università italiana ai tempi della pandemia. Uno studio di caso in una classe del corso di laurea di base in Lingue dell'Università Federico II." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 239-253.

Rayón Rumayor, Laura, Ana María de Las Heras Cuenca e José Hernández Ortega. "Didáctica universitaria híbrida: identidad digital creativa y multimodalidad." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 48-64.

Robotham, David. "Stress among Higher Education Students: Towards a Research Agenda." *Higher Education*, vol. 56, n. 6, dicembre 2008, pp. 735-746.

Rosten, Oliver J. "On Functional Representations of the Conformal Algebra." *The European Physical Journal C*, vol. 77, art. n. 477, 2017, pp. 1-23.

Sofo, Giuseppe e Marie Senger. "Il digitale come estensione della classe di lingua: pratiche collaborative nell'apprendimento della lingua francese a distanza e in presenza." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 83-97.

Solimando, Cristina. "E-Learning and Arabic in the Age of Covid-19: Rethinking the Learning of Vocabulary." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 166-180.

Springer, Claude. "Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique." *RIPES: Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n. 34, vol. 2, 2018, <http://journals.openedition.org/ripes/1336>. Consultato il 31 marzo 2022.

Università di Padova. "Luci e ombre della didattica nell'emergenza", 2020, [https://www.youtube.com/watch?v=V9\\_8-4PjZJk](https://www.youtube.com/watch?v=V9_8-4PjZJk). Consultato il 31 marzo 2022.

Vogler, Stefanie Karin. "Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 131-144.

Vygotskij, Lev S. *Pensiero e linguaggio*. Giunti, 2007.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998.

---

TESTI DI: S. Bertollo, L. Bertoloni, M. Beseghi, A. M. de las Heras Cuenca, P. Deandrea, M. Della Marca, A. Di Maio, C. García-Huidobro, J. Hernández-Ortega, M. Hrebackova, C.-Y. A. Juan, F. Luppi, G. Maristella, F. Meledandri, V. Ornaghi, E. Pelayo Sañudo, L. Rayon Rumayor, M. Štefl, S. K. Vogler



In copertina: Steen, Jan, *La scuola*, 1672, Collection Gower, Musée des Beaux-Arts, Nîmes.



Consegna *abstract*\*: 15/05/2021

Totale *abstract* ricevuti: 26

*Abstract* accettati: 23

*Abstract* bocciati: 3

Invio comunicazione accettazione/bocciatura *abstract*, codice etico e *stylesheet*:  
20/05/2021

Consegna saggi\*: 20/09/2021-13/10/2021

Totale saggi ricevuti: 23

Periodo di *double blind peer review*: 15 giorni

Fine *double blind peer review*: 10/11/2021

Totale saggi in *peer review*: 23

Totale saggi accettati "senza modifiche": 1

Totale saggi accettati "con modifiche": 18

Totale saggi bocciati: 4

Riscrittura da parte degli autori con invio di codice etico, *stylesheet*: 11/11/2021

Fine periodo di riscrittura da parte dell'autore: 10/01/2022

Inizio primo *editing*: 01/02/2022

Fine primo *editing*: 25/02/2022

Primo impaginato (con invio di contratto di edizione): 15/03/2022

Riconsegna impaginato corretto e contratto di edizione firmato: 30/03/2022

Inizio secondo *editing*: 30/03/2022

Fine secondo *editing*: 30/04/2022

Pubblicazione online: 31/05/2022

\*sezione Saggi e Fuori Verbale



# *Emergenza, sperimentación, programación: docencia híbrida y colaborativa en el sistema universitario*

(coordinado por) Serena Guarracino y Giuseppe Sofo<sup>1</sup>

## RAZONES PARA UNA REFLEXIÓN INTEMPESTIVA

Empezamos a hablar de este número de *Otras Modernidades* en julio de 2020, en un momento de transición entre los muchos que han marcado los últimos dos años: había terminado un semestre de educación de emergencia, que comenzó traumáticamente en marzo con la llegada de las medidas relacionadas con la pandemia de COVID-19; algunas y algunos ya estábamos experimentando una suerte de vuelta a la presencialidad (por ejemplo, para las sesiones de graduación), y se esperaba que en septiembre también pudiera volver la docencia, aunque lentamente, a las aulas. Como sabemos, sin embargo, los años académicos 2020-2021 y 2021-2022 transcurrieron a trompicones, con diversas aperturas y cierres que siguieron no solo la curva de aumento

---

<sup>1</sup> La concepción y edición de este número de *Otras Modernidades* fueron el resultado de un largo debate compartido entre los dos coordinadores, al igual que esta introducción. En cuanto a esta última, Giuseppe Sofo es responsable de los párrafos "Razones para una reflexión intempestiva" y "Un laboratorio de emergencia de experimentación didáctica"; Serena Guarracino, por su parte, de los párrafos "El bienestar de la comunidad universitaria" y "Éxitos, fracasos y orientaciones para el futuro", mientras que el párrafo "Conclusiones (abiertas)" fue escrito a cuatro manos.



y disminución de contagios, sino también las políticas de cada universidad, dando lugar a una fragmentación de la experiencia de enseñanza y aprendizaje universitario que en realidad acentuó un paisaje fragmentado que ya había surgido mucho antes de la emergencia sanitaria.

Como resultado, este número se convirtió inevitablemente en algo muy diferente a lo que teníamos pensado. Más que un intento de ofrecer una retrospectiva sobre cómo la didáctica de emergencia había puesto de manifiesto cuestiones críticas ya presentes en el sistema universitario italiano, se ha convertido en una colección fragmentaria, pero no menos significativa, de reflexiones y experiencias en curso, una fotografía borrosa, llena de sombras, que ofrece imágenes cuyo significado es difícil de entender incluso después de una segunda mirada.

Es evidente que, en los últimos dos años, la pandemia ha obligado a profesores y alumnos a adaptarse a formas de didáctica a distancia o híbrida en todos los niveles escolares. Sin embargo, junto con las dificultades generadas por el cambio repentino en las condiciones de enseñanza y aprendizaje, también se ha producido un debate inmediato sobre el papel de las escuelas y universidades, y en particular sobre las distintas prácticas didácticas ya en uso y por implementar en las universidades: de hecho, enseguida aparecen reflexiones que abordan el tema desde diferentes puntos de vista, que por su cantidad y difusión hacen imposible presentar un panorama completo: Luca Illetterati interviene en *ROARS* a propósito de "La universidad después de la emergencia" ya el 26 de mayo de 2020, y en el mismo mes se publica para *Nottetempo* *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, de Federico Bertoni; una primera jornada de estudio, titulada *Le ragioni dell'emergenza, le ragioni della didattica* [Los motivos de la emergencia, los motivos de la didáctica], se lleva a cabo en la Universidad de Padua (por supuesto, en línea) el 26 de noviembre de 2020.

Hay, por tanto, una especie de efervescencia, de inquietud, que ha atravesado y aún atraviesa la universidad italiana, aunque esto no haya llevado (al menos no todavía) a acciones coordinadas con respecto a un replanteamiento sistemático de los métodos clásicos de enseñanza y evaluación que tenga en cuenta la influencia de las herramientas digitales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y en el enfoque epistemológico de los nativos digitales. En consecuencia, con este número de *Otras Modernidades* hemos querido crear un laboratorio para la discusión de teorías y prácticas didácticas híbridas y colaborativas que no necesariamente están vinculadas a la pandemia, sino que, por el contrario, vinculaban lo que estaba sucediendo con movimientos más amplios de cambio en la docencia universitaria en los últimos años (si no décadas). Por un lado, una reflexión crítica sobre los roles de docentes y aprendientes y sobre las herramientas utilizadas en la didáctica, particularmente en el ámbito universitario; por otro, una colección de informes, de *retours d'expériences*, que den cuenta y valoren tanto los aciertos como los fracasos de las experiencias didácticas puestas en práctica en estos semestres.

## UN LABORATORIO DE EMERGENCIA DE EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA





Las formas de enseñanza que implican la interacción con herramientas digitales anteceden a la crisis por la pandemia, la cual, sin embargo, representa un detonador imprevisible de estas prácticas y ha obligado involuntariamente a toda una comunidad científica a transformarse en un laboratorio permanente que ha puesto a prueba la investigación teórica y las experiencias antes limitadas a unos pocos casos. Sin duda, aún es demasiado pronto para comprender si y cómo el uso de recursos digitales y un enfoque de código abierto pueden afectar no solo el aprendizaje, sino también la producción de conocimiento por parte de los estudiantes de hoy.

Sin embargo, algunas cuestiones están ahora en el centro del debate público, en Italia y en Europa, también gracias al Plan de acción para la educación digital 2021-2027 y al Plan de recuperación para Europa, y a las inversiones que implican estos proyectos. El Plan de acción para la educación digital, “una iniciativa política renovada de la Unión Europea (UE) para apoyar la adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros de la UE a la era digital” (Comisión Europea), prevé diversas acciones dirigidas, en particular, a “fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento” y a “mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital” (Comisión Europea). El Plan de recuperación para Italia prevé alrededor de veintiocho millones y medio de euros de inversión en el sector de la educación y la investigación para “potenciar las competencias y el derecho al estudio”, con intervenciones específicas para la reducción de las brechas territoriales, la didáctica digital integrada y el multilingüismo, así como para la transición “de la investigación a la empresa” (PNRR). Seguramente no es de buen auspicio que el plan lleve el nombre de “Plan nacional de recuperación y resiliencia”, porque tendemos a olvidar por el uso excesivo que se ha hecho en los últimos años de la palabra ‘resiliencia’ que esta es una propiedad que solo puede medirse después del punto de ruptura. Ambas imágenes, ‘recuperación’ y ‘resiliencia’, por lo tanto, parecen sugerir un reinicio de una situación ya significativamente comprometida, en lugar de una imagen de inversión segura en el futuro.

Lo que se desprende de muchas de las contribuciones de este volumen es que el concepto de innovación sigue siendo un nudo problemático, con declinaciones muy variadas que no pueden identificarse exclusivamente, de manera un tanto limitada, con el uso de herramientas digitales. No solo, de forma muy trivial, “enseñar en línea no implica necesariamente estrategias pedagógicas innovadoras” (Luppi 192), sino que todo el sistema de enseñanza y aprendizaje podría y debería basarse en formas colaborativas, aplicadas de manera presencial y a distancia, así como en formas que combinan investigación y creatividad, inspiradas más bien en un sistema de pensamiento abierto a colaborar, compartir, intercambiar y eliminar las fronteras entre disciplinas y artes.

Como escriben Rayón Rumayor, de Las Heras Cuenca e Hernández Ortega, “una universidad que no se reinventa, que no asume la enseñanza como acción política, está condenada a implementar artefactos digitales a partir de intereses y necesidades construidas por otros, y condena tanto a profesores como a alumnos a la mera repetición de conocimientos” (Rayón Rumayor *et al.* 61). Esta reinención únicamente



puede darse a través de la colaboración no solo entre estudiantes y docentes, sino también en el seno del profesorado; queda por cuestionarse, en este contexto, cómo el sectarismo disciplinario de la academia italiana impide la difusión de enfoques de investigación verdaderamente multidisciplinarios e '(in)disciplinados', "en un contexto profesional con una cultura académica todavía muy individualista" (Rayón Rumayor *et al.* 61). En este sentido, nos parece importante acudir a los enfoques constructivistas (Vygotsky) que han incursionado en diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje en las últimas décadas, si bien los planes de estudio y la compartimentación de los cursos hayan ido hasta ahora en otra dirección.

A falta de caminos de reflexión compartidos o incluso, más trivialmente, de formación sobre el uso de las distintas plataformas digitales puestas a disposición por las universidades, no es de extrañar que los docentes no siempre hayan estado preparados para asumir el reto digital, utilizando la educación a distancia como simple sustituto de la enseñanza presencial. En particular, una de las vertientes más interesantes que emergen en los ensayos aquí incluidos es la compleja relación entre los espacios corporales y los espacios digitales, los cuales no deben entenderse como "meros sustitutos de los lugares tradicionalmente asignados a la enseñanza en sentido estricto, sino como lugares para la construcción del conocimiento, a través de un replanteamiento radical del mismo" (Pozzuoli 242). Y quizás no es casualidad que sea sobre todo en las prácticas docentes relacionadas con las lenguas y literaturas extranjeras donde surge la necesidad de pensar la clase digital como una "extensión de la clase de lengua", que puede "aportar algo a la enseñanza y aprendizaje, permitiendo prolongar el trabajo realizado en el aula y, por lo tanto, ampliar las habilidades de los educandos", en lugar de simplemente tomar "la forma de un reemplazo virtual del espacio del aula" (Sofo, Senger 95), y que "permitan trabajar de alguna manera, si no nueva, al menos repensada y adaptada al contexto" (Bertollo 124).

Por otro lado, también es cierto que si bien los jóvenes de la generación Z, que representa la gran mayoría de los estudiantes universitarios de los últimos años, "viven a diario [...] experiencias subjetivas de pantalla que luego se convierten en objeto de narrativas del yo" (Bertoloni 18), en un período que sin duda "ci fa vivere *tra(mite) gli schermi*" [nos hace vivir entre y a través de pantallas] (Carbone *et al.* 7), las habilidades informáticas de los nativos digitales y su disposición a trabajar con estas herramientas a menudo han sido sobreestimadas. Sabemos que "la pandemia ha puesto de manifiesto que la desvoltura y la facilidad con la que los jóvenes deberían trabajar en el mundo digital dista mucho de estar demostrada" (Gatto, Meledandri 198) y que "varios estudiantes parecen resistirse al cambio y prefieren herramientas y estrategias más tradicionales" (Luppi 187). En ambos casos, esto se debe a menudo a la falta de una formación adecuada sobre las posibilidades del aprendizaje colaborativo asistido por computadora (CSCL) y de las diversas formas de colaboración posibles, simétricas y asimétricas (Hamon). En algunos casos, incluso parece que "la necesidad de pasar a la modalidad online en 2020 ha provocado también una reducción drástica de las prácticas pedagógicas más innovadoras" (Luppi 185), lo que invita a problematizar mucho más de lo que se ha hecho hasta ahora la contribución efectiva de la innovación tecnológica.



En definitiva, tal vez sea justo reconocer que la Didáctica a Distancia (DaD) desarrollada en el contexto de la emergencia ha puesto de manifiesto defectos en el sistema universitario que ya eran evidentes para muchos desde hace tiempo, pero que la distancia ya no ha permitido ocultar. Y entre estos, seguramente, “la monotonía y el monologismo inherentes a algunas de nuestras pedagogías y filosofías de aprendizaje”, algo que se aplica “tanto a estudiantes como a profesores” (Hřebačková, Štefl 66). De hecho, debe señalarse una vez más que incluso los estudiantes a menudo están “bien acostumbrados a las pedagogías de transmisión tradicionales y a los métodos de instrucción directa y están más que felices de llenarse pasivamente de conocimiento” (Hřebačková, Štefl 67), algo que no podemos subestimar en la planificación de nuestros proyectos didácticos, así como también sería importante revisar a la luz de las diferentes condiciones de trabajo los mecanismos de evaluación (Ornaghi, Juan), que en muchos casos simplemente han sido traspasados a la red, sin ninguna modificación sustancial.

Mucho se ha escrito sobre las posibilidades que ofrece la colaboración en la era digital (Jenkins; Jonassen; Springer). Como también demuestran las contribuciones de este número, la DaD se ha convertido a menudo en un estímulo para avanzar hacia una colaboración mucho más profunda entre los estudiantes, pero también entre estudiantes y profesores. Si desde hace tiempo las teorías pedagógicas nos enseñan a crear estudiantes autónomos, no hay que olvidar que su autonomía se enmarca en un contexto de “interdependencia” (Hřebačková, Štefl 77) con una comunidad que se configura como lo que James Paul Gee llama un espacio semiótico social: un espacio que identifica tanto un sistema de signos como las prácticas individuales y colectivas llevadas a cabo por quienes “valorizan” o son interpelados por esos signos. En particular, Gee teoriza un espacio semiótico social diferente a la más conocida “comunidad de prácticas”, el “espacio de afinidad”, que relaciona distintas subjetividades a partir de objetivos e intereses comunes, accesibles a través de “portales” (situaciones que permiten interactuar con el sistema de signos) y en el que las jerarquías de habilidades se sitúan en un segundo plano frente a la experiencia compartida en el momento que se comparte (Gee; véase también Wenger). Si la clase se puede definir como un espacio de afinidad es porque no solo se identifica un espacio (real o virtual), sino también objetivos compartidos entre alumnos y profesores: el alumno verdaderamente autónomo “es el ‘producto’ de un entorno colaborativo” (Vogler 135).

De hecho, varias contribuciones en este volumen se enfocan en la necesidad de crear no solo una comunidad de aprendientes, sino también una comunidad de personas, porque en una situación distante es quizás aún más “necesario crear una sinergia entre el docente y el grupo, una suerte de colaboración circular, un laboratorio de ideas que involucraría al participante no solo durante la lección” (Bertollo 118). La redacción de glosarios compartidos (Solimando), de diarios diseñados como punto de partida para el diálogo entre estudiantes (Beseghi), la revisión por pares de videocurrículum (Hamon), la redacción, traducción y revisión colaborativa de páginas web dedicadas a la promoción turística (Gatto, Meledandri), las traducciones colaborativas y la cocreación de aplicaciones digitales (Sofo, Senger) son experiencias que muestran ideas para la enseñanza en las que se busca “crear una discusión permanente, una red que permita a los aprendientes participar en la construcción de su



experiencia de aprendizaje”, y que al mismo tiempo les permita “compartir sus emociones, hablar de sí mismos, contar sus historias a una audiencia, apoyarse y animarse unos a otros” (Beseghi 42). Se dirige, asimismo, hacia formas virtuales de intercambio (O’Dowd), que también podrían mantenerse en el futuro para permitir que los estudiantes que no pueden participar en programas de intercambio reales tengan un contacto directo con una realidad diferente a la académica y con otros estudiantes de contextos diversos; aunque el riesgo, como en general en todo lo relacionado con la inclusividad, es el de una reducción de la financiación de los programas de intercambio y una diferenciación de las oportunidades de los estudiantes en función de los ingresos de sus familias.

## EL BIENESTAR DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Aunque paradójico, nos parece que la distancia de alguna manera ha acercado a profesores y alumnos. Juntos, hemos sido catapultados a un entorno diferente, donde los límites entre lo que solemos atribuir a la realidad física y a la realidad virtual (porque se trata de dos realidades, y no de una oposición entre lo real y lo virtual) no han desaparecido por completo, pero se han disuelto parcialmente. Las barreras físicas impuestas por la distancia han propiciado así la ruptura de las barreras de los espacios personales, con el ingreso virtual de los estudiantes en las casas de los profesores y viceversa, con “el efecto de reconectar el espacio académico con el de la cotidianidad, el aula y el hogar” (Della Marca 219). Parece innegable que en estos semestres en la dinámica entre docentes y alumnos se han producido muchos más intercambios a nivel personal, humano, y no limitados únicamente al ámbito disciplinar, yendo cada vez más en la dirección de una verdadera comunidad.

Esto, además de compartir una situación de emergencia, ha llevado muchas veces a una paulatina reducción de las distancias jerárquicas, dando lugar a una “relación reconfigurada entre docentes, alumnos y entorno-escuela” (Bertoloni 21) y favoreciendo, por un lado, la experimentación de prácticas de enseñanza “informales”, como la presentada por Deandrea, en la que se aborda la crítica del texto literario a través del espectro de la música para crear “espacios en los que estos modos informales de producir conocimiento, enraizados en la vida real y vinculados a intereses personales, puedan fusionarse con estructuras y prácticas educativas formales” (Deandrea 235); y, por otro lado, ha favorecido la creación de comunidades más cohesionadas dentro del grupo de clase.

Pero ¿no debería ser siempre la comunidad uno de los objetivos de la universidad? Formar individuos y contribuir a la formación de la sociedad, más que formar trabajadores preparados para el mercado, es quizás una de las primeras misiones de toda universidad, y más aún de la universidad pública. La gestión de la educación y la investigación a nivel universitario perfila, de manera idiosincrásica aunque sinérgica respecto a otros niveles escolares, una comunidad de adultas y adultos, sus perspectivas de futuro y su interpretación del mundo. Es innegable que el sistema universitario ya experimentó una transformación significativa en los últimos años; la dirección de estas



reformas, que tradicionalmente se remontan a 1991 y al ‘proceso de Bolonia’, ha seguido el paradigma empresarial/neoliberalista de producción y consumo, evaluación y competitividad continuas, excelencia y ‘racionalización’, penalizando por otro lado prácticas de intercambio, cooperación, colaboración y bienestar.

Ya mucho antes del advenimiento de la pandemia, muchos estudios evidenciaban un claro deterioro de la calidad de vida de las y los estudiantes (Robotham; Macher *et al.*; Baghurst, Kelley; Levecque *et al.*), y también por esta razón varias de las contribuciones presentadas en este número se centran en la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, así como en la construcción de la comunidad universitaria. Son muchos los estudios que han demostrado la enorme influencia de las emociones tanto para el aprendizaje como para la vida académica y privada de los estudiantes; sin embargo, los resultados de estos estudios muy pocas veces son tomados en cuenta en la formación de los currículos académicos y de la comunidad.

También se debe enfatizar que el sistema hace la vida bastante difícil incluso a quienes ocupan una cátedra. En particular, las y los jóvenes investigadores están, de hecho, cada vez más condenados a vidas precarias y son víctimas de una propagación sin precedentes de trastornos psicológicos (formas graves de ansiedad, estrés, ataques de pánico, síndrome del impostor, depresión, agotamiento). Hay varios estudios que demuestran que la población académica sufre más este tipo de patologías que la de otros sectores profesionales.

Este no es un problema que se limita a la academia italiana, como demuestran las investigaciones de Academics Anonymous en países cuyos sistemas universitarios han inspirado las reformas recientes; y una encuesta de *The Guardian* realizada en 2014 a 2.500 académicos que habían admitido sufrir problemas de este tipo ya mostró que dos tercios de ellos vinculaban estos problemas directamente con el trabajo en la universidad, y que el mismo porcentaje afirmó no habérselo comunicado a nadie que tuviera un puesto más alto en la jerarquía académica (Etchells). Ciertamente, los recursos limitados de las universidades italianas (y, por lo tanto, la posibilidad reducida de tener carreras estables) no hace que la situación sea menos grave en Italia.

En 2017, Oliver Rosten consiguió publicar después de tres años un artículo rechazado por muchas revistas científicas debido a un pasaje contenido en el agradecimiento final. Dedicando el artículo a su difunto amigo y colega Francis Dolan, Rosten escribía:

I am firmly of the conviction that the psychological brutality of the post-doctoral system played a strong underlying role in Francis' death. I would like to take this opportunity, should anyone be listening, to urge those within academia in roles of leadership to do far more to protect members of the community suffering from mental health problems, particularly during the most vulnerable stages of their careers. (Rosten 477)

Estas palabras tan dramáticamente directas no impactaron tanto como cabría imaginar, porque muchos miembros del mundo académico, sobre todo los más jóvenes, conocen muy bien la “brutalidad psicológica del sistema de doctorado” mencionada por Rosten y, aunque la cuestión ha alcanzado proporciones epidémicas,



también saben, por desgracia, que se ha avanzado poco en los cinco años transcurridos entre ese artículo y este volumen.

Esto ya ha afectado gravemente tanto las prácticas docentes como las oportunidades de aprendizaje, así como el sistema universitario y la comunidad de personas que conforman la universidad en su sentido primario. Debe hacerse una profunda reflexión sobre la cuestión humana y no puede limitarse al apoyo psicológico –aunque importante, pero decididamente desigual– que ofrecen algunas universidades, sino que debe ir en la dirección de evitar crear problemas que se resuelvan más tarde.

Tal vez no sea casualidad que la parte relativa a la evaluación y el bienestar de los miembros de la comunidad académica haya sido la que menos propuestas ha recibido nuestra convocatoria. Se podría pensar que los investigadores son reacios a presentar trabajos que puedan resultar críticos con el sistema para su publicación en una revista académica de prestigio, lo que puede resultar muy útil precisamente para fines de evaluación. Evidentemente, esto no es alentador, ya que podría indicar cierto temor (nos resulta más difícil pensar, aunque sea posible, que se deba a una falta de interés por el tema). Por otro lado, nosotros mismos nos hemos enfrentado a decisiones difíciles, al tener que conjugar nuestra voluntad de otorgar más tiempo a los autores y revisores de los artículos seleccionados con la necesidad de publicar una revista científica de alto nivel, caracterizada por una estructura editorial bastante compleja. Por ello, más que por cualquier otro trabajo de este tipo, queremos agradecer a todos los que han colaborado en este número de *Otras Modernidades*, desde las personas cuyos artículos no han sido seleccionados hasta la redacción de la revista en su conjunto, compuesta en su mayor parte por las categorías precarias que se han visto más afectadas por el impacto de la pandemia.

## ÉXITOS, FRACASOS Y ORIENTACIONES PARA EL FUTURO

Lo que deberíamos comenzar a preguntarnos a partir de ahora es qué ha cambiado para siempre y no volverá a ser como antes, centrándonos en lo que ha cambiado para bien y en lo que, en cambio, corre el riesgo de empeorar.

Sobre esta base, la retórica sobre la educación de los últimos años ha fluctuado violentamente desde la necesidad de volver a la enseñanza presencial hasta la celebración del “progreso” encarnado en la DaD. Sin duda, Camus tenía razón cuando escribía que “au commencement des fléaux et lorsqu’ils sont terminés, on fait toujours un peu de rhétorique” (Camus 94). Pero si Camus añadía que “c’est au moment du malheur qu’on s’habitue à la vérité, c’est-à-dire au silence” (Camus 94), los últimos años nos han enseñado que hay mucha retórica incluso durante ellos. La oscilación entre la retórica de la necesidad de la presencialidad (sin que las instalaciones disponibles garanticen las condiciones para que esto suceda con seguridad), por un lado, y la retórica sobre las posibilidades de lo digital (sin haber invertido adecuadamente en infraestructuras y herramientas digitales ni en la formación del profesorado), por otro, nos lleva a esperar que lo que quede de todo esto no sea solo retórica. Por muy



imperfectos e improvisados que hayan sido los itinerarios didácticos puestos en práctica en los últimos años, en realidad siguen estando basados en el esfuerzo conjunto de profesores y alumnos por cumplir su función de la mejor manera posible.

No obstante, las exclusiones que inevitablemente crean la educación a distancia han puesto de manifiesto la necesidad de repensar las prácticas de inclusión contempladas en el sistema actual; de hecho, la brecha digital y el *smart working* (o, mejor dicho, el teletrabajo) han puesto de relieve y han exacerbado las divisiones, distinciones y exclusiones sociales, económicas y de género que siempre han estado presentes en la comunidad escolar y universitaria.

Uno de los temas centrales del debate, sobre todo hacia el inicio del año académico 2020-2021, ha sido la comprensión de lo que diferencia las universidades públicas de las universidades telemáticas en un período de educación a distancia y, por lo tanto, la reflexión sobre cuál es el papel de la universidad pública. En particular, reflexionamos sobre el papel de la relación directa entre profesor y estudiante (y las respectivas comunidades) en un contexto que, especialmente en las carreras de humanidades, registra un número muy elevado de alumnos por profesor y ofrece la posibilidad de no asistir a clase, con una distribución muy desigual de los estudiantes que no asisten a clase entre universidades y cursos de licenciatura. Lo que surge en esta situación es una profunda ambivalencia entre la elección por parte del estudiante de asistir o no a clases y la necesidad de que la institución garantice esa opción a través de becas, residencias para estudiantes y otras medidas que ya tenían un impacto limitado y que ahora están mostrando toda su insuficiencia.

Además, muchas universidades han seguido utilizando la transmisión en directo y la posibilidad de grabar las clases incluso durante los períodos no afectados directamente por las restricciones de la pandemia. En algunos casos esto ha respondido a la solicitud de los estudiantes, a quienes resulta cómoda la transmisión en directo y la grabación, tanto para estudiar como por la posibilidad de tener que desplazarse mucho menos para asistir físicamente a las sedes universitarias; pero también ha habido casos opuestos, mucho menos representados en el discurso público y que a menudo surgen solo en el contacto directo con cada alumno, de los que agradecen la vuelta a las aulas y piden apoyo para poder seguir las lecciones en presencia.

¿Qué implica esta aprobación de la transmisión en directo y las grabaciones? ¿En qué se diferencian las universidades públicas de las tan denostadas universidades en línea, que, sin embargo, disponen de medios más adecuados para la enseñanza telemática y están más acostumbradas a utilizarlos? ¿La reducción de la asistencia que se sigue produciendo en algunas universidades en el período de la pospandemia se debe también a esta posibilidad de enseñanza en línea? ¿Qué consecuencias tendrá esta opción en la vida de los estudiantes y qué impacto social y económico en las universidades?

Si por un lado las universidades dicen estar abiertas a esta posibilidad para ayudar a los estudiantes, por otro no pueden ignorar que con esto en realidad se corre el riesgo de perjudicar a los mismos estudiantes que pretenden favorecer. El número de estudiantes que siguen cursos desde casa por motivos económicos ya es significativo y está destinado a aumentar, pero esto llevaría a que la educación se impartiera en dos



niveles: una educación completa, presencial, para quienes se lo pueden permitir, y otra parcial, a distancia, para los que no puedan. Parcial porque la transmisión en directo no equivale a la fase de la pandemia en la que todo el mundo seguía las clases a distancia, sino que se limita a unos pocos estudiantes, que perderían así, además de las lecciones presenciales, todo el tejido social, los encuentros e intercambios que tienen lugar entre los estudiantes, y entre profesores y alumnos, en los espacios de la universidad y no solo en clase.

Del mismo modo, se debe prestar atención a la cuestión de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA). Sin duda alguna, es preciso satisfacer sus necesidades (pero también lo era antes, y algunas universidades han estado menos atentas que otras a ello), pero no debe correr el riesgo de convertirse en una posibilidad de marginación, lo que iría en contra de la propia idea de inclusión.

Por otro lado, ¿cuáles son las innovaciones introducidas en este periodo que, en cambio, pueden mantenerse para favorecer un mayor bienestar de la comunidad universitaria? Nos parece que precisamente sobre esto debería centrarse el debate a partir de ahora, para evitar que estos dos años –con todas las dificultades que han supuesto– pasen sin que aprendamos nada.

## BIBLIOGRAFÍA

Academics Anonymous. The Guardian, 2014-2019, <https://www.theguardian.com/education/series/academics-anonymous>. Consultado el 31 mzo. 2022.

Baghurst, Timothy y Betty C. Kelley. "An Examination of Stress in College Students Over the Course of a Semester." *Health Promotion Practice*, vol. 15, núm. 3, may. 2014, pp. 438-447.

Bertollo, Sabrina. "Esperienze di didattica collaborativa nella Terza Missione: lingua tedesca per la formazione continua." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 113-130.

Bertoloni, Luca. "Forme di scrittura audiovisiva del sé: esperienze e pratiche schermiche di studenti e docenti in Didattica a Distanza nel nuovo panorama mediale." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 18-32.

Bertoni, Federico. *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. Nottetempo, 2020.

Beseghi, Micòl. "Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 33-47.

Camus, Albert. *La Peste*, Gallimard, 1971 (1947).

Carbone, Mauro, Anna Caterina Dalmaso y Jacopo Bodini, "Introduzione: Di cosa parliamo quando parliamo di poteri degli schermi." *I poteri degli schermi: Contributi italiani a un dibattito internazionale*, editado por Mauro Carbone, Anna Caterina Dalmaso y Jacopo Bodini, Mimesis, 2020, pp. 7-10.

Commissione Europea. "Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027." 2021, <https://education.ec.europa.eu/it/piano-dazione-per-listruzione-digitale-2021-2027>. Consultado el 31 mzo. 2022.





Deandrea, Pietro. "Making one's point of view: Approaching literary analysis and critical theory through David Bowie's 'Lady Stardust'." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 225-238.

Della Marca, Manlio. "Gli zoomanti: insegnare la letteratura americana ai tempi del Covid-19." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 213-224.

Etchells, Pete. "The human cost of the pressures of postdoctoral research." *The Guardian*, 10 ago. 2017, <https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2017/aug/10/the-human-cost-of-the-pressures-of-postdoctoral-research>. Consultado el 31 mzo. 2022.

Gatto, Maristella y Francesco Meledandri. "A Wikivoyage to...': Making the most of Emergency Remote Teaching for the development of transversal skills." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 196-212.

Gee, James Paul. "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools." *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, editado por D. Barton, K. Tusting. Cambridge University Press, Cambridge 2005, pp. 214-232.

Hamon, Yannick. "Révisions transatlantiques: une expérience de télécollaboration entre l'Université Ca' Foscari et Bentley University." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 98-112.

Hřebačková, Monika y Martin Štefl. "Autonomies/Monotonies: Teaching Languages before and after the Covid Era." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 65-82.

Illitterati, Luca. "L'Università dopo l'emergenza", 26 may. 2020, <https://www.roars.it/online/luniversita-dopo-lemergenza/>. Consultado el 31 mzo. 2022.

Jenkins, Henry, Mizuko Ito y danah boyd. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press, 2016.

Jonassen, David H. "Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model." *Educational Technology*, vol. 34, núm. 4, 1994, pp. 34-37.

Levecque, Katia, Frederik Anseel, Alain De Beuckelaer, Johan Van der Heyden y Lydia Gislef, "Work organization and mental health problems in PhD students." *Research Policy*, vol. 46, núm. 4, may. 2017, pp. 868-879.

Luppi, Fabio. "Tools and models for distance teaching in an English Language and Culture University Course: The Flipped Classroom and Cooperative Learning in a Digital Environment." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 181-195.

Macher, Daniel, Manuela Paechter, Ilona Papousek y Kai Ruggeri, "Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance." *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, núm. 4, dic. 2012, pp. 483-498.

O'Dowd, Robert. "From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward." *Journal of Virtual Exchange*, núm. 1, 2018, pp. 1-23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592404.pdf>. Consultado el 31 mzo. 2022.

Ornaghi, Valentina y Ching-Yi Amy Juan. "Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation: Methods and Findings." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 145-165.



PNRR. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.  
<https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>. Consultado el 31 mzo. 2022.

Pozzuoli, Cesare. "La didattica della letteratura inglese nell'università italiana ai tempi della pandemia. Uno studio di caso in una classe del corso di laurea di base in Lingue dell'Università Federico II." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 239-253.

Rayón Rumayor, Laura, Ana María de Las Heras Cuenca y José Hernández Ortega. "Didáctica universitaria híbrida: identidad digital creativa y multimodalidad." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 48-64.

Robotham, David. "Stress among Higher Education Students: Towards a Research Agenda." *Higher Education*, vol. 56, núm. 6, dic. 2008, pp. 735-746.

Rosten, Oliver J. "On Functional Representations of the Conformal Algebra." *The European Physical Journal C*, vol. 77, art. núm. 477, 2017, pp. 1-23.

Sofo, Giuseppe y Marie Senger. "Il digitale come estensione della classe di lingua: pratiche collaborative nell'apprendimento della lingua francese a distanza e in presenza." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 83-97.

Solimando, Cristina. "E-Learning and Arabic in the Age of Covid-19: Rethinking the Learning of Vocabulary." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 166-180.

Springer, Claude. "Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique." *RIPES: Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, núm. 34, vol. 2, 2018, <http://journals.openedition.org/ripes/1336>. Consultado el 31 mzo. 2022.

Università di Padova. "Luci e ombre della didattica nell'emergenza", 2020, [https://www.youtube.com/watch?v=V9\\_8-4PjZJk](https://www.youtube.com/watch?v=V9_8-4PjZJk). Consultado el 31 mzo. 2022.

Vogler, Stefanie Karin. "Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario." *Altre Modernità*, núm. 27, 2022, pp. 131-144.

Vygotskij, Lev S. *Pensiero e linguaggio*. Giunti, 2007.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998.

---

TEXTOS DE: S. Bertollo, L. Bertoloni, M. Beseghi, A. M. de las Heras Cuenca, P. Deandrea, M. Della Marca, A. Di Maio, C. García-Huidobro, J. Hernández-Ortega, M. Hrebackova, C.-Y. A. Juan, F. Luppi, G. Maristella, F. Meledandri, V. Ornaghi, E. Pelayo Sañudo, L. Rayon Rumayor, M. Štefl, S. K. Vogler

En la portada: Steen, Jan, *La scuola*, 1672, Collection Gower, Musée des Beaux-Arts, Nîmes.



Entrega del resumen\*: 15/05/2021  
Total de resúmenes recibidos: 26  
Resúmenes aceptados: 23  
Resúmenes rechazados: 3

Envío de la comunicación de aceptación/rechazo del resumen, del código ético y de la hoja de estilo: 20/05/2021

Entrega del ensayo\*: 20/09/2021-13/10/2021  
Total de ensayos recibidos: 23

Período de doble revisión: 15 días  
Final de la revisión ciega por pares: 10/11/2021  
Total de ensayos revisados por pares: 23  
Total de ensayos aceptados "sin modificaciones": 1  
Total de ensayos aceptados "con modificaciones": 18  
Total de ensayos rechazados: 4

Aportación de modificaciones por parte de los autores con el envío del código ético y de la hoja de estilo: 11/11/2021  
Fin período de reescritura por parte del autor: 10/01/2022

Inicio de la primera edición: 01/02/2022  
Final de la primera edición: 25/02/2022

Primera paginación (con el envío del contrato de edición): 15/03/2022  
Devolución de la paginación corregida y del contrato de edición firmado: 30/03/2022  
Inicio de la segunda edición: 30/03/2022  
Final de la segunda edición: 30/04/2022

Publicación en línea: 31/05/2022

\* Sección Ensayos y Entre mamparas



# *Urgence, expérimentation, programmation : didactique hybride et collaborative dans le système universitaire*

(sous la direction de) Serena Guarracino et Giuseppe Sofo<sup>1</sup>

## RAISONS POUR UNE RÉFLEXION INTEMPESTIVE

Nous avons commencé à parler de ce numéro de la revue *Autres Modernités* en juillet 2020, pendant une période de transition, parmi les nombreuses qui ont marqué les deux dernières années. On venait de clore un semestre de didactique d'urgence, commencé traumatiquement pendant le mois de mars, avec l'adoption des mesures liées à la pandémie Covid-19 ; certains d'entre nous avaient déjà commencé à expérimenter une sorte de rentrée en présence (notamment en occasion des soutenances de mémoires) et on imaginait que, à partir de septembre, la didactique aurait bientôt repris sa place, bien que lentement, dans les salles de classe. Cependant, les années universitaires 2020-2021 et 2021-2022 se sont déroulées en intermittence, avec des ouvertures et des

---

<sup>1</sup> La conception et l'élaboration de ce numéro de la revue *Autres Modernités* et de son introduction sont le résultat d'une confrontation entre les deux éditeurs. En ce qui concerne l'introduction, Giuseppe Sofo est l'auteur des paragraphes « Raisons pour une réflexion intempestive » et « Un laboratoire d'urgence d'expérimentation didactique » ; Serena Guarracino a rédigé les paragraphes intitulés « Le bien-être de la communauté universitaire » et « Succès, échecs et orientations pour l'avenir ». Le paragraphe « Conclusions (ouvertes) » a été écrit à quatre mains.



fermetures diversifiées qui ont suivi autant l'état d'avancement de l'épidémie, que les politiques de chaque université, ce qui a donné origine à une fragmentation des expériences d'enseignement et de formation universitaires, en nourrissant un panorama déjà fragmenté bien avant les débuts de l'urgence sanitaire.

Le présent numéro a donc subi une transformation, en devenant quelque chose de radicalement différent par rapport à notre idée de départ. Au lieu d'offrir une perspective à *posteriori* sur les façons dont la didactique de l'urgence a mis en lumière des criticités déjà présentes dans le système universitaire italien, il est devenu un recueil, fragmenté mais en même temps significatif, de réflexions et d'expériences en évolution ; il est devenu une photographie floue, pleine d'ombres, qui offre des images dont le sens est difficile à cerner même à une deuxième lecture.

Dans les dernières années, la pandémie a obligé les professeurs et les étudiants à s'adapter à des modèles de didactique à distance et/ou hybride affectant tous les niveaux de l'instruction. Avec les difficultés produites par le soudain changement des conditions d'enseignement et d'apprentissage, on a également pu constater la naissance d'un débat sur le rôle de l'école et de l'université. Plus spécialement, cela concernait les différentes pratiques de la didactique déjà en cours d'utilisation ou qui allaient être employées par les universités : le grand nombre et la propagation des débats, qui voient soudainement la lumière proposant d'examiner ce sujet selon de différents points de vue, rend par ailleurs impossible toute prétention à l'exhaustivité. Parmi ces points de vue, on citera l'intervention du 26 mai 2020 de Luca Illetterati dans *ROARS* concernant « L'université après l'urgence », ainsi que, dans le même mois, la publication par Federico Berton d'*Enseigner (et vivre) aux temps du virus* pour la maison d'édition Nottetempo. Par ailleurs, une première journée d'étude intitulée *Les raisons de l'urgence, les raisons de la didactique* a eu lieu à l'Université de Padoue (en visioconférence, naturellement) le 26 novembre 2020.

Une sorte d'agitation, d'inquiétude a traversé et traverse actuellement l'université italienne, bien que cette situation n'ait pas abouti (du moins pas encore) à des actions coordonnées concernant une remise en question systématique des méthodes d'enseignement et d'évaluation classiques prenant en compte l'influence des outils numériques aussi bien sur l'enseignement que sur l'apprentissage et sur l'approche épistémologique des natifs numériques. Avec ce numéro d'*Autres Modernité* nous avons donc voulu mettre en place un laboratoire de discussion des théories et des pratiques de la didactique hybrides et collaboratives (quoique non nécessairement liées à la pandémie), en mettant en relation ce qui était en train de se passer à des mouvements plus larges concernant les changements de la didactique universitaire des dernières années (si non des dernières décennies). D'un côté, on a donc proposé une réflexion critique sur le rôle des enseignants et des étudiants, ainsi que sur les instruments employés dans la didactique, notamment dans les milieux universitaires ; de l'autre côté, ce numéro se constitue d'un recueil de récits, ou de *retours d'expériences*, tenant compte et mettant en valeur aussi bien les succès que les échecs des expériences didactiques des derniers semestres.



## UN LABORATOIRE D'URGENCE D'EXPÉRIMENTATION DIDACTIQUE

Les formes de didactique qui prévoient une itération avec les instruments numériques anticipent la crise causée par la pandémie. Celle-ci représente, cependant, un déclencheur imprévisible de ces pratiques et a involontairement obligé toute une communauté scientifique à se transformer en laboratoire permanent, mettant à l'épreuve les recherches théoriques et les expériences jusque-là circonscrites à des cas limités. Il est probablement encore trop tôt pour comprendre si, et dans quelle mesure, l'influence de l'exploitation des ressources numériques et d'une approche *open source* a impacté la formation, mais aussi la production du savoir, de la part des étudiants et des étudiantes d'aujourd'hui.

Certaines questions sont, cependant, toujours au cœur du débat politique public actuel européen et italien, grâce aussi au Plan d'action en matière d'éducation numérique 2021-2027, au *Recovery Plan* et aux investissements liés à ces projets. Le Plan d'action en matière d'éducation numérique, "initiative politique renouvelée par l'Union Européenne (UE) finalisée à encourager l'adéquation soutenable et efficace des systèmes d'instruction et de formation des Pays membres de l'UE à l'ère de la numérisation » (Commission Européenne), prévoit diverses actions, visant, plus particulièrement, la « promotion du développement d'un écosystème efficient d'instruction numérique » et l' « amélioration des compétences et des habilités numériques pour la transformation numérique » (Commission Européenne). Le *Recovery Plan* prévoit à peu près 28,5 milliards d'euro d'investissements dans le domaine de l'instruction et de la recherche afin de « renforcer les compétences et le droit à l'éducation », avec des interventions spécifiques pour la réduction des écarts territoriaux, la didactique numérique intégrée et le multilinguisme, ainsi que pour le passage « de la recherche à l'entreprise » (PNRR). Le nom « Plan national de récupération et de résilience » n'est cependant pas prometteur, si l'on considère l'exploitation effrénée du mot « résilience » des dernières années ; la résilience est une propriété qui ne peut être mesurée qu'après un point de rupture. Les deux images « récupération » et « résilience » semblent donc suggérer un nouveau départ d'une situation déjà compromise, plutôt qu'une image d'investissement ayant confiance dans l'avenir.

Un élément qui émerge dans de nombreuses contributions dont se compose ce recueil correspond au fait que le concept d'innovation représente un nœud problématique en raison de ses déclinaisons très variées qui ne peuvent pas être identifiées, d'une façon très limitée, par la seule utilisation des instruments numériques. Non seulement « l'enseignement en ligne ne comporte pas nécessairement des stratégies pédagogiques innovatives) (Luppi 192), mais tout le système d'enseignement et d'éducation pourrait et devrait être fondé sur des formes de collaboration qui puissent être mises à l'œuvre en présentiel et en distanciel. Par ailleurs, un rôle similaire pourrait être joué par des formes de coopération entre recherche et création, s'inspirant d'un système de pensée orienté vers la collaboration, le partage et l'échange allant au-delà des frontières entre disciplines et arts.

Ainsi que Rayón Rumayor, de Las Heras Cuenca et Hernández Ortega l'ont écrit, « une université qui ne se réinvente, qui ne conçoit l'enseignement en tant qu'action



politique, est destinée à alimenter des artefacts numériques fondés sur des intérêts et des besoins construits par quelqu'un d'autre et destine les professeurs et les étudiants à une futile répétition du savoir » (Rayón Rumayor *et al.* 61). Cette opération de récréation ne peut se passer d'une collaboration non seulement entre professeurs et étudiants, mais entre les membres du personnel enseignant non plus ; dans ce cadre, il faut qu'on s'interroge sur le sectarisme de l'université italienne et sur comment il empêche la diffusion d'approches de recherche réellement multidisciplinaires et 'disciplinés', dans un contexte professionnel caractérisé par une culture universitaire encore fortement individualiste » (Rayón Rumayor *et al.* 61). Dans ce sens, il nous semble important de nous intéresser aux approches constructivistes (Vygotskij), qui ont émergées, dans les dernières décennies, en rapport à diverses pratiques d'enseignement et de formation, bien que les plans d'étude et la parcellisation des formations aient été orientés, jusqu'à maintenant, suivant des directions opposées.

En considérant l'absence de parcours de réflexion partagés ou – plus simplement – d'une formation concentrée sur l'exploitation des diverses plateformes numériques mises à disposition par les universités, il ne faut pas s'étonner si les enseignants ne se sont toujours pas déclarés disponibles à relever le défi numérique, en se limitant à se servir de la didactique à distance comme d'un simple substitut de la didactique en présentiel. Plus précisément, l'une des pistes de réflexion les plus intéressantes qui émergent des essais de cette livraison concerne la relation complexe qui existe entre espaces corporels et espaces numériques. Ces derniers ne devraient pas être conçus en tant que « simples substituts des lieux traditionnellement confiés à la didactique *strictu sensu*, mais en tant que lieux visant la construction de la conscience, par le biais d'une remise en question des espaces numériques ». (Pozzuoli 242). Par ailleurs, ce n'est pas par hasard que c'est dans le domaine des didactiques des langues et des littératures étrangères qu'on peut observer l'exigence de concevoir la classe numérique en tant qu'une « extension de la classe de langues étrangères », qui puisse « rajouter de la valeur à l'enseignement et à l'approfondissement, en permettant de continuer le travail en classe et d'amplifier les compétences des étudiants et des étudiantes », plutôt que de prétendre simplement « la forme d'une substitution virtuelle de l'espace de la classe » (Sofa, Senger 95) et « permettre de travailler d'une façon, si non nouvelle, du moins repensée et réadaptée au contexte » (Bertollo 124).

Il est cependant vrai que, même si les jeunes de la génération Z, qui représente la plupart des étudiants universitaires des dernières années, « expérimentent tous les jours [...] les écrans en tant qu'expériences subjectives et objets de narration du soi » (Bertoloni 18), dans une période où, sans aucun doute, « nous vivons *par le biais des écrans* » (Carbone *et al.* 7), les connaissances informatiques des natifs numériques, ainsi que leur volonté de travailler avec ces outils, sont souvent surestimées. Nous savons que « la pandémie a révélé que la familiarité et la propension que les jeunes devraient exploiter pour travailler dans le monde numérique ne sont pas vérifiées » (Gatto, Meledandri 198). Par ailleurs, « de nombreux étudiants semblent opposer une résistance au changement, en préférant des outils plus traditionnels » (Luppi 187). Dans les deux cas, ce phénomène est causé par le manque d'une formation appropriée aux possibilités du numérique et de l'apprentissage collaboratif supporté par l'ordinateur (CSCL), ainsi



que des différentes formes de collaborations possibles, symétriques et asymétriques (Hamon). Dans certains cas, il semblerait même que « la nécessité de passer à la modalité en ligne a causé, en 2020, une radicale réduction des pratiques pédagogiques plus innovatrices » (Luppi 185); cela nous invite à considérer les problèmes concernant l'apport effectif des innovations technologiques d'une façon plus précise par rapport à ce qu'on a fait jusqu'à présent.

Il est alors probablement correct d'admettre que la DaD (Didactique à Distance), qui s'est développée dans un contexte d'urgence, a fait émerger des défauts du système universitaires qui étaient déjà évidents depuis longtemps, mais que la distance a empêché de dissimuler. Parmi ceux-ci, on retrouve « la monotonie et le monologisme inhérent à certaines de nos pédagogies et philosophies de l'enseignement », un facteur qui s'applique « aussi bien aux étudiants qu'aux professeurs » (Hřebačková, Štefl 66). Il faut en effet signaler, une fois de plus, que souvent les étudiants se sont eux-mêmes « habitués aux pédagogies transmissives traditionnelles et aux méthodes d'instruction directes, en étant plus qu'heureux d'être remplis passivement de connaissances » (Hřebačková, Štefl 67). On ne peut pas sous-estimer ce facteur dans la planification de nos projets didactiques. Il faudrait alors repenser, à la lumière de dernières conditions de travail, les systèmes d'évaluation (Ornaghi, Juan), que souvent ont été simplement transposés en ligne, sans aucune modification substantielle.

On a beaucoup écrit sur les possibilités offertes par les collaborations dans les domaines du numérique (Jenkins ; Jonassen ; Springer). Comme le montrent également les contributions présentes dans ce numéro, la DaD a souvent offert une motivation pour aller vers une collaboration plus profonde entre étudiants, mais aussi entre étudiants et professeurs. Si, depuis longtemps, les théories pédagogiques nous apprennent à forger des étudiants autonomes, il ne faut pas oublier que cette autonomie s'insère dans un cadre d' « interdépendance » (Hřebačková, Štefl 77) par rapport à une communauté configurée sur le modèle de l'espace sémiotique social dont parle James Paul Gee : un espace qui identifie aussi bien un système de signes, que des pratiques individuelles et collectives mises à l'œuvre par ceux qui « engagent » ou sont interpellés par ces signes. Plus particulièrement, Gee théorise un espace sémiotique social qui se différencie par rapport à la célèbre « communauté de pratiques », l' « espace d'affinités » qui met en relation de différentes subjectivités sur la base d'objectifs et d'intérêts partagés, accessibles par des « portails » (des situations qui permettent l'interaction avec le système des signes), où les hiérarchies des compétences sont mises à l'arrière-plan par rapport à l'expérience partagée, dans le moment où elle est partagée (Gee; voir aussi Wenger). Si on peut définir la classe en tant qu'espace d'affinité, cela est dû au fait que l'on identifie non seulement un espace (réel ou virtuel), mais aussi des objectifs partagés entre étudiants et professeurs : l'étudiant réellement autonome est « le produit d'un milieu collaboratif » (Vogler 135).

Plusieurs contributions de ce numéro se focalisent sur la nécessité de créer non seulement une communauté d'apprentis, mais aussi une communauté de personnes, car dans une situation marquée par la distance il est encore plus « nécessaire de créer une synergie entre l'enseignant et le group, telle une sorte de collaboration circulaire, un laboratoire d'idée capable de faire participer ceux qui participent non seulement





pendant les cours » (Bertollo 118). L'élaboration de glossaires partagés (Solimando), de carnets présentés comme idée de conversation entre étudiants (Beseghi), la révision entre pairs de CV vidéo (Hamon), l'écriture, traduction et révision collaborative de pages web dédiées à la promotion touristique (Gatto, Meledandri), les traductions collaboratives et la cocréation d'applications numériques (Sofo, Senger), ce sont toutes des expériences qui nous montrent des occasions pour une didactique qui vise à « créer une discussion continuatrice ; un network qui permette aux étudiants de participer à la construction de leur expérience d'apprentissage » et, en même temps de « partager leurs propres émotions, de parler de soi, de raconter leurs histoires à un public, de se soutenir et de s'encourager réciproquement » (Beseghi 42). On envisage également des formes de partage virtuelles (O'Dowd), qui pourraient être maintenues en futur pour permettre aux étudiants, ne pouvant pas se permettre de participer à de véritables programmes d'échange, d'être néanmoins un contact avec une réalité universitaire différente et avec d'autres étudiants appartenant à un cadre différent ; bien que le risque, comme pour toutes les questions d'inclusivité, soit celui de la réduction des financements destinés aux programmes d'échange et une différenciation des opportunités des étudiants sur la base du patrimoine des familles d'appartenance.

## LE BIEN-ÊTRE DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITAIRE

Même si cela peut paraître paradoxal, on peut affirmer que la distance a, d'une certaine façon, rapproché les professeurs des étudiants ; ensemble, nous avons été projetés dans un milieu différent, où les frontières entre ce que d'habitude on attribue à la réalité physique et à la réalité virtuelle (car il s'agit bien de deux réalités et non d'une opposition entre réalité virtuelle et physique) n'ont pas complètement disparus, mais elles se sont en partie désintégrées. Les barrières physiques imposées par la distance ont ainsi abouti à la démolition des barrières des espaces personnels, avec l'entrée virtuelle dans les maisons des professeurs de la part des étudiants et vice-versa, ayant par effet « la reconnexion de l'espace universitaire et de celui de la vie de tous les jours ; la salle de classe et la maison » (Della Marca 219). On ne peut pas nier que, pendant les derniers semestres, se sont vérifiés beaucoup plus d'échanges, dans la dynamique entre professeurs et étudiants, au niveau personnel, humain et non seulement en rapport à la sphère disciplinaire, en allant toujours plus dans la direction d'une véritable communauté.

Cette situation a amené non seulement au partage d'une urgence, mais aussi à une réduction graduelle des distances hiérarchiques, engendrant un « rapport reconfiguré entre professeurs, étudiants, et le milieu-école » (Bertoloni 21) et a favorisé, d'un côté l'expérimentation de pratiques « informelles » d'enseignement. C'est le cas de la contribution de Deandrea, où on approche la critique du texte littéraire par le biais de la musique, afin de créer des « espaces où ces modalités informelles de production du savoir, enracinées dans la vie réelle et liées aux intérêts personnels puissent se mélanger à des structures et des pratiques éducatives formelles » (Deandrea 235). De l'autre côté, cette situation a favorisé la création de communautés plus unies au sein du groupe-classe.



Après tout, la communauté ne devrait-elle pas être un des objectifs de l'université ? La formation d'individus et la contribution à la construction de la société, plutôt que la formation de travailleurs prêts pour le marché ; il s'agit là d'une des missions primordiales de toute université, et plus spécialement de l'université publique. La gestion de l'instruction et de la recherche au niveau universitaire représente, d'une façon idiosyncratique quoique synergique en rapport aux autres niveaux d'étude, une communauté d'hommes et de femmes adultes, avec ses perspectives et son interprétation du monde. On ne peut pas nier que le système universitaire a déjà subi une transformation significative pendant les dernières années ; la direction de ces réformes, commencées approximativement en 1991 avec le « procès de Bologne », a suivi le paradigme entrepreneurial/néocapitaliste de la production et de la consommation, de l'évaluation et de la compétition continues, de l'excellence et de la « rationalisation », en pénalisant les pratiques d'échanges, de coopération, de collaboration et bien-être.

Bien avant l'avènement de la pandémie, une détérioration marquée de la qualité de vie des étudiants et des étudiantes a été mise en évidence par de nombreuses études (Robotham ; Macher *et al.* ; Baghurst, Kelley ; Levecque *et al.*). Même pour cette raison, plusieurs contributions présentées dans ce numéro mettent l'accent sur l'importance des émotions dans le processus d'apprentissage, aussi bien que sur la construction de la communauté universitaire. De nombreuses études ont montré l'énorme influence des émotions sur l'apprentissage, tout comme sur la vie universitaire et personnelle des étudiants, mais les résultats de ces études sont très rarement pris en compte dans la formation des curricula universitaires et de la communauté.

Il faut ensuite remarquer que le système rend la vie assez difficile même pour ceux qui sont de l'autre côté de la chaire. En particulier, les jeunes chercheurs et les jeunes chercheuses sont de plus en plus condamné(e)s à des vies précaires ; ils sont les victimes d'une diffusion sans précédents des maladies psychologiques (formes sévères d'anxiété, stress, crises de panique, syndrome de l'imposteur, dépression, burn-out). Plusieurs études montrent que la population académique souffre plus que celle des autres secteurs professionnels de ce type de pathologie.

Il ne s'agit en aucun cas d'une question circonscrite à l'université italienne, ainsi que le révèlent les enquêtes d'Academics Anonymous, concernant des Pays dont les systèmes universitaires ont inspiré les récentes réformes, et le sondage du Guardian mené en 2014 sur un échantillon de 2500 universitaires ayant souffert de problèmes de cette typologie. Ces études ont montré que les deux tiers d'entre eux liaient ces problèmes directement au travail à l'université, et que le même pourcentage déclarait de n'en avoir jamais parlé à quiconque occupant une position plus élevée dans la hiérarchie académique (Etchells). Certes, les ressources limitées des universités italiennes (et donc la possibilité réduite d'avoir des carrières constantes) ne rendent pas la situation moins grave en Italie.

En 2017, Oliver Rosten a publié, à bout de trois ans d'essais, un article rejeté par de nombreuses revues scientifiques à cause d'un paragraphe contenu dans les remerciements. Ici, en dédiant l'article à son ami et collègue décédé, Francis Dolan, Rosten écrit :



I am firmly of the conviction that the psychological brutality of the post-doctoral system played a strong underlying role in Francis' death. I would like to take this opportunity, should anyone be listening, to urge those within academia in roles of leadership to do far more to protect members of the community suffering from mental health problems, particularly during the most vulnerable stages of their careers. (Rosten 477)

Ces paroles dramatiquement claires n'ont pas choqué autant qu'on le pourrait l'imaginer, car de nombreux membres du monde académique, et notamment les plus jeunes, connaissent bien la « brutalité psychologique du système doctoral » évoquée par Rosten, et bien que la question ait pris des proportions épidémiques, ils savent malheureusement aussi que peu de progrès ont été réalisés au cours des cinq années qui se sont écoulées entre cet article et cette livraison.

Cette situation a déjà fortement influencé à la fois les pratiques d'enseignement et les opportunités d'apprentissage, ainsi que le système universitaire et la communauté de personnes qui composent l'université selon son sens premier. Une réflexion profonde sur la question humaine doit être menée et ne peut se limiter au soutien psychologique – certes important mais décidément inégal – proposé par certaines universités, mais elle doit aller dans le sens d'éviter de créer d'ultérieures problèmes à résoudre.

Ce n'est peut-être pas un hasard que la partie relative à l'évaluation et au bien-être des membres de la communauté académique a été la partie qui a attiré le moins de propositions suite à notre appel à communications. On pense que les chercheurs sont réticents à soumettre des contributions, qui pourraient s'avérer critiques à l'égard du système, visant l'obtention d'une publication dans une revue de classe A, qui peut s'avérer très utile précisément à des fins d'évaluation. Cela n'est évidemment pas encourageant, car cela pourrait indiquer une certaine crainte (il nous est plus difficile de penser, dans la mesure du possible, que cela est dû à un manque d'intérêt pour le sujet). D'ailleurs, nous avons nous-mêmes été confrontés à des décisions difficiles, lorsque nous avons dû conjuguer notre volonté d'accorder plus de temps aux auteurs et aux relecteurs des articles choisis et la nécessité de publier une revue scientifique de haut niveau, caractérisée par une structure éditoriale assez complexe. Plus encore que pour tout autre travail de ce type, nous tenons donc à remercier tous ceux et toutes celles qui ont collaboré à ce numéro d'Autres Modernités, à partir des personnes dont les articles n'ont pas été retenus, jusqu'à l'ensemble de la rédaction de la revue, constituée pour la plupart par ces catégories précaires qui ont été les plus touchées par la pandémie.

## SUCCÈS, ÉCHECS ET ORIENTATIONS POUR L'AVENIR

À partir de maintenant, il faudrait commencer à s'interroger sur ce qui a changé définitivement et ne redeviendra jamais comme il l'était auparavant, en se concentrant sur les changements positifs et sur ce qui risque au contraire de s'aggraver.

Se greffant sur cette situation, les discours concernant l'éducation de ces dernières années ont violemment basculé entre la nécessité de revenir au présentiel et la célébration du "progrès" incarnée par la DaD. Camus avait certainement raison lorsqu'il



écrivait qu'« au commencement des fléaux et lorsqu'ils sont terminés, on fait toujours un peu de rhétorique » (Camus 94). Mais si Camus ajoutait que « c'est au moment du malheur qu'on s'habitue à la vérité, c'est-à-dire au silence » (Camus 94), les dernières années nous ont appris qu'on fait néanmoins beaucoup de rhétorique pendant les fléaux. D'un côté, le basculement entre la rhétorique de la nécessité de la présence (sans la garantie, de la part des structures mises à disposition, des conditions nécessaires afin que cela puisse se produire en sécurité) ; de l'autre côté, la rhétorique sur les possibilités du numérique (sans un investissement dans les infrastructures, dans les outils numériques et dans la formation des personnels enseignants). Les deux nous poussent à espérer que ce qui reste de tout cela n'est pas que de la rhétorique. Bien qu'imparfaits et improvisés, les parcours didactiques mis à l'œuvre pendant ces dernières années se fondent néanmoins sur un effort commun, de la part des professeurs et des étudiants, visant le meilleur accomplissement de leur propre rôle.

Cependant, les exclusions inévitablement créées par l'enseignement à distance nous ont montré à quel point il est nécessaire de repenser les pratiques d'inclusion envisagées dans le système actuel ; la fracture numérique et le *smart working* (ou plutôt le télétravail) ont en effet mis en évidence et accentué les divisions, les distinctions et les exclusions sociales, économiques et de genre, qui ont toujours été présentes dans le contexte de la communauté scolaire et universitaire.

L'un des thèmes centraux du débat, à l'approche de la rentrée 2020-2021, a été la compréhension de ce qui différencie les universités publiques des universités numériques en période d'enseignement à distance ; une réflexion qui concerne le rôle des Universités publiques. En particulier, on s'est interrogé sur le rôle du rapport professeur-étudiant (et des communautés respectives) dans un contexte qui, spécialement dans le cas des licences du domaine des humanités, se caractérise par un nombre très élevé d'étudiants par enseignant, prévoyant par ailleurs la possibilité de ne pas fréquenter du tout les cours – avec une répartition très inégale des soi-disant « non-fréquentants » entre universités et formations. Dans ce cadre, s'avère évidente la profonde ambivalence entre le choix des étudiants de suivre ou non des cours et la nécessité de l'institution de garantir ce choix par des bourses, des maisons d'étudiants et d'autres interventions déjà peu incisives et qui, à l'heure actuelle, montrent toute leur insuffisance.

Par ailleurs, de nombreuses universités ont continué à utiliser le streaming et la possibilité d'enregistrer les cours même pendant les périodes non directement affectées par les restrictions liées à la pandémie. Dans certains cas, cela a répondu à la demande d'étudiants, trouvant le streaming et l'enregistrement confortables, à la fois pour étudier et pour la possibilité d'avoir à se déplacer beaucoup moins pour se rendre physiquement sur les lieux universitaires ; mais il y a eu également des cas opposés, beaucoup moins représentés dans le discours public, qui émergent exclusivement en présence lors d'entretiens individuels avec les étudiants, qui ont apprécié le retour en classe et qui demandent un soutien pour pouvoir suivre les cours en présentiel.

Qu'est-ce que le dédouanement du streaming et des enregistrements implique ? En quelle mesure les universités publiques se distinguent-elles des universités en ligne tant décriées, qui disposent pourtant de moyens plus adaptés à l'enseignement



télématique, ainsi que d'une habitude plus consolidée à les employer ? Faut-il attribuer à la possibilité de suivre les cours en ligne la baisse des fréquentations qui continue de se produire dans certaines universités même en période post-pandémique ? Quelle conséquence aura cette possibilité sur la vie des étudiants et sur les activités sociales et économiques de l'université ?

Si, d'un côté, les universités se disent disponibles à aider les étudiants, de l'autre côté, elles ne peuvent pas s'empêcher de constater que cela risque en réalité de désavantager les étudiants qu'elles veulent favoriser. Le nombre des étudiants qui, par des raisons économiques, suivent les cours de chez eux est déjà élevé et destiné à augmenter. Cette situation risque, cependant, de donner naissance à un système éducatif bâti sur deux niveaux : un premier, à plein titre, en présence pour ceux qui en auront les moyens ; et un deuxième, partiel, à distance pour ceux qui n'ont pas les moyens économiques. Un système éducatif partiel, car le streaming ne sera pas le même qu'on a connu pendant la pandémie. Il s'adressera spécialement à une partie des étudiants qui seraient privés non seulement des cours en présentiel, mais également du tissu social, des rencontres et des échanges qui se réalisent entre étudiants, et entre étudiants et professeurs, dans les espaces de l'université et non seulement pendant les cours.

De la même façon, il faut prendre en considération la question des difficultés et des troubles d'apprentissage. Il faut venir à la rencontre des besoins de ces étudiants (tout comme avant la pandémie, bien que certaines universités aient été moins sensibles par rapport à eux), mais sans que cela aboutisse à une marginalisation, niant l'idée même d'inclusivité.

D'autre part, quelles sont les innovations introduites pendant cette période qui peuvent être maintenues pour favoriser un plus grand bien-être de la communauté universitaire ? Il nous semble que c'est sur ces questions que le débat devrait désormais porter, pour éviter que ces deux dernières années – avec toutes les difficultés qu'elles ont impliquées – passent sans nous laisser aucun enseignement.

## CONCLUSIONS (OUVERTES)

Les articles rassemblés dans ces pages illustrent les expériences éducatives menées non seulement pendant la pandémie, mais au cours des cinq dernières années dans des universités italiennes, allemandes, tchèques et américaines ; ils concernent les étudiants de tous les niveaux, des licences aux masters, et à la formation pour adultes, ainsi que l'étude de différentes langues (français, anglais, allemand, arabe, chinois) et de différentes littératures, à travers l'utilisation d'outils numériques très différents, des plateformes les plus populaires aux outils moins connus (Moodle, Google Docs, Google Forms, Google Drive, Wikimedia, Zoom, Teams, Padlet, Voicethread, Glide). Nous pensons donc que cela peut encore offrir un aperçu intéressant de la façon dont les outils et les espaces numériques ont été utilisés. Il n'était pas dans notre intention de proposer une célébration aveugle du numérique ou de la DAD, ni de la condamner au



profit d'un prétendu monde idéal d'enseignement en présentiel, éloigné des réalités que nous tous connaissons bien.

Il nous a semblé, cependant, nécessaire de capturer ce moment, en prenant quelques clichés, sans apporter une réponse définitive et une méthode infaillible, mais en s'exposant autant bien aux succès qu'aux échecs des expériences didactiques nées de l'urgence. Dans cette perspective, il nous semble que ces contributions peuvent offrir des points de repère, des pistes de réflexion, sur la façon dont les outils et les espaces numériques peuvent être utilisés dans l'avenir pour améliorer l'enseignement et, si possible, pour comprendre quels changements sont nécessaires pour améliorer le système universitaire dans son ensemble, en commençant par une plus grande attention au bien-être de la communauté universitaire dans tout son ensemble.

## BIBLIOGRAPHIE

Academics Anonymous. *The Guardian*, 2014-2019, <https://www.theguardian.com/education/series/academics-anonymous>. Consulté le 31 mars 2022.

Baghurst, Timothy e Betty C. Kelley. "An Examination of Stress in College Students Over the Course of a Semester." *Health Promotion Practice*, vol. 15, n. 3, maggio 2014, pp. 438-447.

Bertollo, Sabrina. "Esperienze di didattica collaborativa nella Terza Missione: lingua tedesca per la formazione continua.", n. 27, 2022, pp. 113-130.

Bertoloni, Luca. "Forme di scrittura audiovisiva del sé: esperienze e pratiche schermiche di studenti e docenti in Didattica a Distanza nel nuovo panorama mediale." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 18-32.

Bertoni, Federico. *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. Nottetempo, 2020.

Beseghi, Micòl. "Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 33-47.

Camus, Albert. *La Peste*, Gallimard, 1971 (1947).

Carbone, Mauro, Anna Caterina Dalmaso et Jacopo Bodini, "Introduzione: Di cosa parliamo quando parliamo di poteri degli schermi." *I poteri degli schermi: Contributi italiani a un dibattito internazionale*, sous la direction de Mauro Carbone, Anna Caterina Dalmaso et Jacopo Bodini, Mimesis, 2020, pp. 7-10.

Commissione Europea. "Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027." 2021, <https://education.ec.europa.eu/it/piano-d-azione-per-l-istruzione-digitale-2021-2027>. Consulté le 31 mars 2022.

Deandrea, Pietro. "Making one's point of view: Approaching literary analysis and critical theory through David Bowie's 'Lady Stardust'." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 225-238.

Della Marca, Manlio. "Gli zoomanti: insegnare la letteratura americana ai tempi del Covid-19." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 213-224.

Etchells, Pete. "The human cost of the pressures of postdoctoral research." *The Guardian*, 10 août 2017, <https://www.theguardian.com/science/head->



quarters/2017/aug/10/the-human-cost-of-the-pressures-of-postdoctoral-research.  
Consulté le 31 mars 2022.

Gatto, Maristella e Francesco Meledandri. "A Wikivoyage to...': Making the most of Emergency Remote Teaching for the development of transversal skills." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 196-212.

Gee, James Paul. "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools." *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, sous la direction de D. Barton, K. Tusting. Cambridge University Press, Cambridge 2005, pp. 214-232.

Hamon, Yannick. "Révisions transatlantiques : une expérience de télécollaboration entre l'Université Ca' Foscari et Bentley University." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 98-112.

Hřebačková, Monika e Martin Štefl. "Autonomies/Monotonies: Teaching Languages before and after the Covid Era." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 65-82.

Illitterati, Luca. "L'Università dopo l'emergenza", 26 mai 2020, <https://www.roars.it/online/luniversita-dopo-lemergenza/>. Consulté le 31 mars 2022.

Jenkins, Henry, Mizuko Ito et danah boyd. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press, 2016.

Jonassen, David H. "Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model." *Educational Technology*, vol. 34, n. 4, 1994, pp. 34-37.

Levecque, Katia, Frederik Anseel, Alain De Beuckelaer, Johan Van der Heyden et Lydia Gislef, "Work organization and mental health problems in PhD students." *Research Policy*, vol. 46, n. 4, mai 2017, pp. 868-879.

Luppi, Fabio. "Tools and models for distance teaching in an English Language and Culture University Course: The Flipped Classroom and Cooperative Learning in a Digital Environment." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 181-195.

Macher, Daniel, Manuela Paechter, Ilona Papousek et Kai Ruggeri, "Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance." *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, n. 4, décembre 2012, pp. 483-498

O'Dowd, Robert. "From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward." *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, 2018, pp. 1-23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592404.pdf>. Consulté le 31 mars 2022.

Ornaghi, Valentina e Ching-Yi Amy Juan. "Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation: Methods and Findings." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 145-165.

PNRR. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>. Consulté le 31 mars 2022.

Pozzuoli, Cesare. "La didattica della letteratura inglese nell'università italiana ai tempi della pandemia. Uno studio di caso in una classe del corso di laurea di base in Lingue dell'Università Federico II." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 239-253.

Rayón Rumayor, Laura, Ana María de Las Heras Cuenca et José Hernández Ortega. "Didáctica universitaria híbrida: identidad digital creativa y multimodalidad." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 48-64.



Robotham, David. "Stress among Higher Education Students: Towards a Research Agenda." *Higher Education*, vol. 56, n. 6, dicembre 2008, pp. 735-746.

Rosten, Oliver J. "On Functional Representations of the Conformal Algebra." *The European Physical Journal C*, vol. 77, art. n. 477, 2017, pp. 1-23.

Sofo, Giuseppe et Marie Senger. "Il digitale come estensione della classe di lingua: pratiche collaborative nell'apprendimento della lingua francese a distanza e in presenza." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 83-97.

Solimando, Cristina. "E-Learning and Arabic in the Age of Covid-19: Rethinking the Learning of Vocabulary." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 166-180.

Springer, Claude. "Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique." *RIPES: Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n. 34, vol. 2, 2018, <http://journals.openedition.org/ripes/1336>. Consulté le 31 mars 2022.

Università di Padova. "Luci e ombre della didattica nell'emergenza", 2020, [https://www.youtube.com/watch?v=V9\\_8-4PjZJk](https://www.youtube.com/watch?v=V9_8-4PjZJk). Consulté le 31 mars 2022.

Vogler, Stefanie Karin. "Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 131-144.

Vygotskij, Lev S. *Pensiero e linguaggio*. Giunti, 2007.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998.

---

TEXTES PAR : S. Bertollo, L. Bertoloni, M. Beseghi, A. M. de las Heras Cuenca, P. Deandrea, M. Della Marca, A. Di Maio, C. García-Huidobro, J. Hernández-Ortega, M. Hrebackova, C.-Y. A. Juan, F. Luppi, G. Maristella, F. Meledandri, V. Ornaghi, E. Pelayo Sañudo, L. Rayon Rumayor, M. Štefl, S. K. Vogler

En couverture : Steen, Jan, *La scuola*, 1672, Collection Gower, Musée des Beaux-Arts, Nîmes.





Réception des résumés\* : 15/05/2021

Nombre des résumés reçus : 26

Résumés acceptés : 23

Résumés refusés : 3

Communication d'acceptation/refus des résumés, envoi du code éthique et de la feuille de style : 20/05/2021

Réception des articles\* : 20/09/2021-13/10/2021

Nombre des articles reçus : 23

Période d'évaluation par les pair-e-s en double aveugle : 15 jours

Fin de l'évaluation par les pair-e-s en double aveugle : 10/11/2021

Nombre des articles en évaluation par les pair-e-s : 23

Nombre des articles acceptés "sans modifications" : 1

Nombre des articles acceptés "avec modifications" : 18

Nombre des articles refusés : 4

Réécriture de la part des auteurs avec envoi du code éthique, feuille de style : 11/11/2021

Fin de la période de réécriture par l'auteur : 10/01/2022

Début de la première révision : 01/02/2022

Fin de la première révision : 25/02/2022

Premières épreuves (et envoi du contrat d'édition) : 15/03/2022

Remise des épreuves revues et du contrat d'édition signé : 30/03/2022

Début de la seconde révision : 30/03/2022

Fin de la seconde révision : 30/04/2022

Publication en ligne : 31/05/2022

\*section Essais et Hors de propos



# *Emergency, experimentation, planning: hybrid and collaborative teaching in academia*

(by) Serena Guarracino and Giuseppe Sofo<sup>1</sup>

## THE REASONS BEHIND AN UNTIMELY REFLECTION

We started thinking about this issue of *Other Modernities* in July 2020, during one of the many moments of passage that have marked these last two years. We had just finished a semester of emergency teaching which had started traumatically in March as a consequence of the restrictive measures related to the Covid-19 pandemic; some of us had resumed physical attendance to university (for example, during graduation sessions), and we were hoping to go back to teaching in class in September, even if gradually. As we know, academic years 2020-2021 and 2021-2022 have been dogged by a series of hiccups, with openings and closures that followed not only the epidemic curve but also the policies of the various universities. This resulted in parcelling out the

---

<sup>1</sup> The planning and editing of this issue of *Other Modernities* are the outcome of a long debate between the two editors. As far as this editorial is concerned, Giuseppe Sofo has written the sections "The reasons behind an untimely reflection", and "An emergency workshop for experimental teaching", whereas Serena Guarracino has written the sections "The wellbeing of the academic community" and "Successes, failures, and prospects for the future", whereas the section "(Open) conclusions" has been written together.



academic teaching and learning experience: a reality of a fragmented landscape which, however, was evident well before the sanitary emergency.

Consequently, this issue has turned out to be rather different from what we were expecting. Rather than presenting a retrospective reflection upon the critical issues already existing in the Italian academia that had been reinforced by emergency teaching, it has become a collection of ongoing considerations and experiences, a fragmented, yet meaningful collection. It is like a blurred picture, full of shades, showing images whose meaning is difficult to grasp even at a second glance.

The pandemic has clearly forced both teachers and students at all school levels to adapt to new forms of remote and/or hybrid learning in the last two years. Along with the difficulties deriving from the sudden change of teaching and learning conditions, this situation immediately brought about a debate about the role of school and university. In particular, the spotlight was on the different teaching practices already adopted or about to be adopted at university. This has been the object of discussion since the very outbreak of the pandemic, which was investigated from different perspectives, resulting in so many contributions that it is already impossible to consider all of them. On the 26th of May 2020, Luca Illetterati published on *ROARS* an article entitled "L'università dopo l'emergenza". In the same month, Federico Bertoni published for *Nottetempo* *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. On the 26th of November 2020, a first conference on the topic, entitled *Le ragioni dell'emergenza, le ragioni della didattica*, was held at the University of Padua (obviously online).

A sort of turmoil and agitation has indeed been stirring the Italian university. This, however, has not (yet) led to concerted actions towards a systematic reconsideration of the classic methods of teaching and assessing by taking into consideration the importance of digital tools both for teaching and learning, as well as the epistemological approach of digital natives. Consequently, with this issue of *Other Modernities* we have meant to create a place of discussion of theories and practices of hybrid and collaborative teaching, not necessarily connected to the pandemic, but rather focusing on the changes that have occurred within the context of university teaching in the last years (or rather decades). On the one hand, a critical reflection on the roles of teachers and learners and the tools used to teach, in particular at university level; on the other, a collection of accounts, of *retours d'expériences*, which report and appraise both successes and failures of the teaching experiences of these semesters.

## AN EMERGENCY WORKSHOP OF TEACHING EXPERIMENTATION

Teaching forms that imply the use of digital tools originated way before the pandemic. The crisis, however, turned out to be an unforeseen trigger for these practices, and it unintentionally forced the whole scientific community to turn into a permanent workshop to test theoretical research and experiences which, until that moment, had only been limited to few cases. Undoubtedly, it is still soon to understand whether and how the use of digital resources and an open-source approach can affect not only contemporary students' learning, but also their ability to produce knowledge.



Some questions, however, are now at the centre of the public debate, in Italy as well as in Europe, also thanks to the Action Plan for Digital Education 2021-2027, to the Recovery Plan and to the investments that these projects involve. The Action Plan for Digital Education is “a renewed European Union (EU) policy initiative to support the sustainable and effective adaptation of the education and training systems of EU Member States to the digital age” (European Commission). It includes various actions, aiming in particular at “fostering the development of a high-performing digital education ecosystem” and at “enhancing digital skills and competences for the digital transformation” (European Commission). The Recovery Plan foresees investments of about 28.5 billion Euros in the sector of education and research to “improve competences and the right to education”, with specific actions aiming at reducing territorial gaps, integrated digital teaching and multilingualism, and the passage “from research to business” (PNRR). The fact that the plan is called “Piano nazionale di recupero e resilienza” is indeed not auspicious. In fact, as the word “resilience” has been overused in the last few years, people tend to forget that resilience is a property that can only be measured after a breaking point. Both words, ‘recovery’ and ‘resilience’ seem to suggest a new start after a compromised situation, rather than an optimistic investment in the future.

Many of the contributions of this issue suggest that the concept of innovation remains a problematic question, with multifarious facets which cannot exclusively identify with the use of digital tools. Not only “teaching online does not necessarily imply using innovative pedagogical strategies” (Luppi 192), but the whole teaching and learning system could and should be based on collaborative approaches, either in presence or remotely. Moreover, it should involve combinations of research and creation, stemming from a way of thinking which is more open to collaboration, to sharing, and to the elimination of barriers between disciplines and arts.

As stated by Rayón Rumayor, “a university that does not reinvent itself, that does not conceive teaching as a political action, is doomed to implement digital artefacts based on interests and needs created by other people, and sentences both teaching staff and students to the mere repetition of knowledge” (Rayón Rumayor *et al.* 61). Such a reinvention cannot but happen thanks to the collaboration not only between students and teaching staff, but also among the teaching staff themselves. Within this context, we still have to speculate about how the Italian disciplinary sectarianism prevents the development of approaches to research that are truly multidisciplinary and ‘(un)disciplined’, “in a professional context with a really individualistic academic culture” (Rayón Rumayor *et al.* 61). This is why we deem it important to take into account the constructivist approaches (Vygotskij) that have developed in the last decades in various teaching and learning practices, even if academic curricula and the parcelling out of courses have barefacedly ignored them.

Indeed, there seems to be no shared reflection path, nor training path, for that matter, on the various digital platforms used by universities. Consequently, it is not surprising that the teaching staff have not always been keen on going digital, and have used remote teaching as a simple surrogate for teaching in class. In particular, one of the most interesting lines that connect the essays in this issue regards the complex



relationship between physical spaces and digital spaces. The latter, in fact, should not be meant as “mere surrogates of the places for teaching *strictu sensu*, but as places for the construction of knowledge, through their radical reconsideration” (Pozzuoli 242). And maybe it is not by chance that it is especially in the field of foreign languages and literatures that there seems to be a need to consider the digital classroom as “an extension of the language class”, which can “add something to both the teaching and learning experience, managing to continue the activities performed in class and consequently expanding the learners’ competences”. The digital classroom is no more something that “virtually replaces the space of the class” (Sofa, Senger 95), and it “enables to work in a way which, even if not completely new, has been reconsidered and readapted to the context” (Bertollo 124).

On the other hand, it is necessary to consider the generation Z youth, who represent the large majority of the university students of the last few years. In fact, even if they “enjoy [...] subjective screen experiences on a daily basis, which later become the object of self-narration” (Bertoloni 18), in a time which undoubtedly “makes us live *among/through screens*” (Carbone *et al.* 7), their digital competence and their willingness to work with these tools have often been overestimated. We know that “the pandemic has shown that the ease and comfort with which the youth should work in the digital world have not so far been demonstrated” (Gatto, Meledandri 198) and that “various students seem to resist the change and prefer more traditional tools and strategies” (Luppi 187). This is often due to a lack of proper training of the possibilities offered by the digital medium, computer-supportive collaborative learning (CSCL), and the various potential forms of collaboration, symmetrical and asymmetrical (Hamon). Moreover, apparently in some cases “the necessity to switch to the online mode in 2020 even caused a drastic decrease in the use of the most innovative pedagogical practices” (Luppi 185). This is why we need to question the actual innovative contribution brought about by technologies.

In short, distance learning developed in an emergency context highlighted some flaws in the academic system which were already known to many, and could not be ignored anymore. Among these, surely “the monotony and monologism implicit in some of our pedagogies and learning philosophies”, something which applies “both to students and to the teaching staff” (Hřebačková, Štefl 66). Once more, it ought to be noted that students are often “used to traditional transmissive pedagogies and to direct education methods and are more than willing to be passively filled with knowledge” (Hřebačková, Štefl 67). While planning our teaching projects, we should not underestimate this reality. Moreover, we should also reconsider the various assessment tools and strategies applied to the new working conditions (Ornaghi, Juan), since they have so far simply been moved online, with no substantial modification.

Much research has focused on the possibilities offered by collaboration in the digital era (Jenkins; Jonassen; Springer). As the contributions of this issue show, distance learning has often turned into an incentive to a deeper collaboration among students, but also among students and teaching staff. It is a fact that pedagogical theories have taught us for a long time to make students autonomous. Yet, we should not forget that their autonomy develops within a context of “interdependence” (Hřebačková, Štefl 77)



in a community that corresponds to a social semiotic space, as defined by James Paul Gee: a space that identifies both a system of signs, and the individual and collective practices implemented by those who “employ” or are questioned by those signs. In particular, Gee theorizes a social semiotic space which differs from the better known “community of practices”, namely the “affinity space”. This space is a place where different individuals affiliate with others based on common objectives and interests. It can be accessible through “portals” (which enable people to interact with sign systems). In this space, hierarchies of competences are not as important as the shared experience at the time when it is shared (Gee; see also Wenger). The class can be defined as an affinity space because it is possible to identify not only a place (real or virtual), but also shared goals among learners and teaching staff: students are really autonomous as they “are the ‘outcome’ of a collaborative environment” (Vogler 135).

Indeed, various contributions in this issue focus on the necessity to create not only a community of learners, but also a community of people, because in a situation of distance learning it is even more “necessary to create a synergy between the teacher and the group, a sort of circular collaboration, a workshop of ideas that involve the participant not only during the lesson” (Bertollo 118). Experiences that provide prompts for a new way of teaching include: drawing up shared glossaries (Solimando), diaries devised as a prompt for discussion among students (Beseghi), peer reviewing CV videos (Hamon), collaborative writing, translating, and reviewing websites for tourism promotion (Gatto, Meledandri), collaborative translations and creation of digital apps (Sofa, Senger). This new approach aims at “stimulating a continuous debate, thus creating a network that allows learners to take active part in the construction of their own learning experience”, and, at the same time, allows them to “share their own feelings, to talk about themselves, to tell their stories to an audience, to support and encourage one another” (Beseghi 42). Moreover, new forms of virtual exchanges can be conceived (O’Dowd). These could reasonably survive in the future in order to allow students who cannot afford to take part in real exchange programmes to have a direct contact with a different academic reality and with students from a different context. The risk would be, as always when we talk about inclusivity, to reduce the offer of funds aimed to finance exchange programmes and to introduce a differentiation in the opportunities to students based on their families’ status.

## THE ACADEMIC COMMUNITY’S WELLBEING

Even if it may seem paradoxical, it is possible to claim that distance has somehow drawn students and teaching staff closer. Together, we have been thrown into a different environment where the borders between what we usually consider physical reality and what we consider virtual reality (as they are actually two kinds of reality, and not two opposing ones) have not completely disappeared, although they have partially crumbled. The physical barriers imposed by distance have led to breaking up the barriers of personal spaces, with the students’ virtual entrance into the teachers’ houses, and vice versa, with the resulting effect of “reconnecting the academic space with the



daily routine, the classroom, and the house” (Della Marca 219). It is a fact that during these semesters there have been many more exchanges between teachers and students at a personal, human level, not only limited to the disciplinary sphere, which increasingly contribute to a real community.

Besides the shared experience of an emergency situation, this has often led to a gradual reduction of hierarchical distances and a subsequent “renovated relationship among teachers, learners, and school-environment” (Bertoloni 21). It has also fostered the experimentation of “informal” teaching practices. For example, the practice presented by Deandrea, where the literary text is approached through the spectrum of music, in order to create “places where these informal knowledge production modes, which are rooted in real life and connected to personal interests, can combine with formal educational structures and practices” (Deandrea 235). Furthermore, it has promoted the creation of more cohesive communities within the class-group.

Yet, shouldn't the community always be one of the goals of the academia? Educating individuals and contributing to developing a society, rather than training workers ready for the market, is maybe one of the first missions of any university, and even more so of public universities. The management of education and research at university level outlines a community of grown-ups, their future perspectives, and their interpretation of the world in an idiosyncratic way, even if a synergic one when compared to the other levels. It should be noted that the academic system had already undergone significant changes in the last decades. The reforms date back to 1991 with the ‘Bologna process’, which followed the entrepreneurial/neo-capitalist paradigm of production and consumption, of continuous assessment and competition, of excellence and ‘rationalization’, while affecting practices of exchange, cooperation, collaboration, and wellbeing.

Long before the pandemic outbreak, a clear decline of the students’ quality of life had been noted by various studies (Robotham; Macher *et al.*; Baghurst, Kelley; Levecque *et al.*). It is not surprising, therefore, that several of the contributions of this issue focus on the importance of the students’ feelings during the learning process, as well as of the development of the academic community. Many studies have shown the impressive influence of feelings both for learning and for the students’ university and private life. Despite this, the results of these studies are very rarely considered while compiling academic curricula.

Moreover, it ought to be mentioned that the system makes things hard also for those who sit on the other side of the desk. In particular, young researchers are increasingly suffering the uncertainties of precarious work, as well as an unprecedented number of psychological pathologies (serious forms of anxiety, stress, panic attacks, impostor syndrome, depression, burnout). Several studies have demonstrated that academics suffer from these pathologies more than people working in other fields.

This is not something limited to the Italian context, as already shown by the investigations carried out by Academics Anonymous about the countries whose academic systems have inspired the recent reforms. Moreover, a 2014 survey by The Guardian involving 2,500 academics who claimed to suffer from these kinds of disorders proved that two thirds of them related their problems to their work at university, and



that the same percentage admitted that they had never talked about it with anybody with a higher position in the academic hierarchy (Etchells). The limited resources of Italian universities (and the consequent limited chances of job security) surely do not make the situation better in Italy.

In 2017, Oliver Rosten finally managed to publish an article written three years earlier, rejected by many scientific journals because of its final acknowledgments. As he dedicated the article to his late friend and colleague Francis Dolan, he also wrote:

I am firmly of the conviction that the psychological brutality of the post-doctoral system played a strong underlying role in Francis' death. I would like to take this opportunity, should anyone be listening, to urge those within academia in roles of leadership to do far more to protect members of the community suffering from mental health problems, particularly during the most vulnerable stages of their careers. (Rosten 477)

These words, so dramatically direct, did not really have the shocking effect that one would imagine. In fact, many academics, and particularly the younger ones, are very well aware of the "psychological brutality of the doctoral system" mentioned by Rosten. Notwithstanding the immense resonance of this episode, they also know that things have not really improved five years after the publication of that article.

This has already considerably affected both teaching practices and learning possibilities, as well as the university system and the community of people that make up the academia in its primary sense. A deep reflection upon the human matter is necessary, and it cannot be limited to the psychological support offered by some universities (which is obviously important, but definitely uneven). In fact, it should focus on how to prevent problems from arising, rather than on how to solve them.

It is probably not a chance that the theme in our Call for Papers about the assessment and the wellbeing of the members of the academic community has attracted the fewest proposals. Researchers are presumably reluctant to submit contributions that could be perceived as critical towards the academic system to a journal rated as "class A" by Anvur, which could be useful for assessment purposes. This is clearly not encouraging, because it could be the sign of a certain kind of fear (even if it might also be due to a lack of interest towards the topic, although we actually doubt it). On the other hand, we had to take some difficult decisions as well, when we had to find a compromise between our willingness to give more time to the contributors and the reviewers of the selected essays and the editing necessities of a high-level scientific journal, characterized by a rather complex editorial structure. Even more so than for any other work of this kind, we want to thank all the people who have collaborated to this issue of *Other Modernities*, starting from the contributors whose essays have not been accepted, to the journal's whole editorial team, made up for the most part by those precarious categories of academics that have most been affected by the pandemic.

## SUCCESSSES, FAILURES, AND PROSPECTS FOR THE FUTURE





From now on, we should start reflecting on what will never again be as it used to be, focusing in particular on what has positively changed and on what, on the other hand, risks getting worse.

Consequent to this situation, the debate on education these years has ranged from the necessity to go back in class to the celebration of the “progress” embodied by distance learning. Camus was certainly right when he wrote that “au commencement des fléaux et lorsqu’ils sont terminés, on fait toujours un peu de rhétorique” (Camus 94). Even if Camus stated that “c’est au moment du malheur qu’on s’habitue à la vérité, c’est-à-dire au silence” (Camus 94), these last few years have taught us that the propensity to rhetoric thrives also during an emergency. The oscillation between the rhetoric of the necessity of being in class on the one hand (with buildings that could not ensure its safety), and the rhetoric about the possibilities offered by the digital world on the other (without a proper investment in the infrastructures and the digital tools, as well as the training of the teaching staff) makes us hope that we will not be left with nothing else but rhetoric. Although the teaching paths implemented during these last few years may be flawed and improvised, they are nonetheless based on a common effort on the part of students and teaching staff to perform their role in the best possible way.

However, the exclusions which were the unavoidable consequence of distance learning have shown us the necessity to reconsider the inclusion practices covered by the current system. The digital divide, alongside remote working procedures, have indeed highlighted and intensified social, economic and gender divisions, differences and exclusions which have always been part of the school and academic community.

One of the crucial themes of the debate, in particular at the beginning of academic year 2020-2021, was the need to understand what makes public universities different from online universities in a period of distance learning, which implies a reflection upon the role of public universities. In particular, the focus was on the role of the direct relationship between teaching staff and students (and of their respective communities) in a context where, especially in the humanities, there are extremely high numbers of students for a single professor. Moreover, students often have the possibility not to attend lessons, and there are remarkable differences in the distribution of the so-called “non-attending” students in the various universities and degree courses. In this situation, it is clear that there is a profound ambivalence between those who choose to attend lessons or not, and the necessity to guarantee such a choice through scholarships, university halls of residence, and other benefits, which were already rather scanty, and are now showing all their inadequacy.

Many universities have continued livestreaming and recording lessons even at times when there were no pandemic related restrictions. In some cases, this has satisfied the students’ requests, as they find livestreaming and recordings convenient both for studying and for the possibility of not having to physically move to another place. However, there have also been opposite cases: students who appreciate being back in class and ask for support in order to attend classes in person. These cases often emerge exclusively through the direct contact with single students and are not really reported within the public debate.



What are the consequences of this legitimization of livestreaming and recordings? How do public universities differ from the notorious online universities, which, however, have more suitable tools for distance learning, besides being more competent in using them? Is the decreased rate of attending students in some universities even in a post pandemic period due to the possibility of attending online? What consequence will this option have on students' lives and on the social and economic activities of universities?

On the one hand, universities claim to be offering this possibility in order to help students. However, they cannot not realize that this situation risks damaging the same students that they mean to favour. The numbers of those who attend online due to economic difficulties are high and they are going to be even higher. This will eventually lead to education offer on two levels: a complete one, in class, for those who can afford it, and a partial one, remotely, for those who can't. It would be partial because livestreaming now does not compare to the situation during the pandemic phase, when everybody was at home: it is limited to some students, who will miss not only lessons in class, but also all the social fabric, the meetings, and exchanges among students, and between students and teaching staff, which occur at university not only during lessons.

Likewise, it is necessary to focus on students with learning disabilities. Considering their needs is essential (as it was even before the pandemic, and some universities were less attentive to them than others), but this should not turn into a possibility of marginalization, which would contrast the idea of inclusion itself.

What are the new practices that have been introduced in this period that should be preserved in order to favour a greater wellbeing of the university community? We feel that, from this moment, the debate should focus on this question, so that we can actually learn something from these last two years – and all the difficulties they have implied.

## (OPEN) CONCLUSIONS

The essays of this issue range from teaching experiences carried out not only during the pandemic, but during the last five years, in Italian, German, Czech and American universities, with students of all levels, from BA courses, to Master's degrees, to adults education, regarding the study of various languages (French, English, German, Arabic, Chinese) and literatures, through very different digital tools, from the most common platforms to less known resources (Moodle, Google Docs, Google Forms, Google Drive, Wikimedia, Zoom, Teams, Padlet, Voicethread, Glide), In spite of this, we feel that they can offer an interesting cross section about how digital tools and places have been used. We did not mean to offer an unquestioning celebration of digital tools and distance learning, nor to condemn them to favour a presumed ideal world of in-class learning, which is far away from the reality that we all know very well.

However, we deemed it necessary to ponder this moment, without giving any definite answer or any infallible method, considering both the successes and the failures of the teaching experiences originated from the emergency. We feel that these contributions can act as prompts, as paths for a reflection upon how digital tools and



spaces can be used in the future to improve teaching practices and, if possible, to understand what is necessary to change in order to improve the academic system in its entirety, starting from paying deeper attention to the wellbeing of the whole academic community.

## WORKS CITED

Academics Anonymous. *The Guardian*, 2014-2019, <https://www.theguardian.com/education/series/academics-anonymous>. Accessed 31 Mar. 2022.

Baghurst, Timothy and Betty C. Kelley. "An Examination of Stress in College Students Over the Course of a Semester." *Health Promotion Practice*, vol. 15, n. 3, May 2014, pp. 438-447.

Bertollo, Sabrina. "Esperienze di didattica collaborativa nella Terza Missione: lingua tedesca per la formazione continua." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 113-130.

Bertoloni, Luca. "Forme di scrittura audiovisiva del sé: esperienze e pratiche schermiche di studenti e docenti in Didattica a Distanza nel nuovo panorama mediale." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 18-32.

Bertoni, Federico. *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. Nottetempo, 2020.

Beseghi, Micòl. "Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 33-47.

Camus, Albert. *La Peste*, Gallimard, 1971 (1947).

Carbone, Mauro, Anna Caterina Dalmaso e Jacopo Bodini, "Introduzione: Di cosa parliamo quando parliamo di poteri degli schermi." *I poteri degli schermi: Contributi italiani a un dibattito internazionale*, edited by Mauro Carbone, Anna Caterina Dalmaso and Jacopo Bodini, Mimesis, 2020, pp. 7-10.

Commissione Europea. "Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027." 2021, <https://education.ec.europa.eu/it/piano-dazione-per-listruzione-digitale-2021-2027>. Accessed 31 Mar. 2022.

Deandrea, Pietro. "Making one's point of view: Approaching literary analysis and critical theory through David Bowie's 'Lady Stardust'." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 225-238.

Della Marca, Manlio. "Gli zoomanti: insegnare la letteratura americana ai tempi del Covid-19." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 213-224.

Etchells, Pete. "The human cost of the pressures of postdoctoral research." *The Guardian*, 10 Aug. 2017, <https://www.theguardian.com/science/headquarters/2017/aug/10/the-human-cost-of-the-pressure-of-postdoctoral-research>. Accessed 31 Mar. 2022.

Gatto, Maristella e Francesco Meledandri. "A Wikivoyage to...': Making the most of Emergency Remote Teaching for the development of transversal skills." *Other Modernities*, n. 27, 2022, pp. 196-212.



Gee, James Paul. "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools." *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, edited by D. Barton, K. Tusting. Cambridge University Press, Cambridge 2005, pp. 214-232.

Hamon, Yannick. "Révisions transatlantiques : une expérience de télécollaboration entre l'Université Ca' Foscari et Bentley University." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 98-112.

Hřebačková, Monika e Martin Štefl. "Autonomies/Monotonies: Teaching Languages before and after the Covid Era." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 65-82.

Illitterati, Luca. "L'Università dopo l'emergenza", 26 May 2020, <https://www.roars.it/online/luniversita-dopo-lemergenza/>. Accessed 31 Mar. 2022.

Jenkins, Henry, Mizuko Ito and danah boyd, *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press, 2016.

Jonassen, David H. "Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model." *Educational Technology*, vol. 34, n. 4, 1994, pp. 34-37.

Levecque, Katia, Frederik Anseel, Alain De Beuckelaer, Johan Van der Heyden e Lydia Gislef, "Work organization and mental health problems in PhD students." *Research Policy*, vol. 46, n. 4, May 2017, pp. 868-879.

Luppi, Fabio. "Tools and models for distance teaching in an English Language and Culture University Course: The Flipped Classroom and Cooperative Learning in a Digital Environment." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 181-195.

Macher, Daniel, Manuela Paechter, Ilona Papousek and Kai Ruggeri, "Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance." *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, n. 4, Dec. 2012, pp. 483-498

O'Dowd, Robert. "From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward." *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, 2018, pp. 1-23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592404.pdf>. Accessed 31 Mar. 2022.

Ornaghi, Valentina and Ching-Yi Amy Juan. "Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation: Methods and Findings." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 145-165.

PNRR. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>. Consultato il 31 marzo 2022.

Pozzuoli, Cesare. "La didattica della letteratura inglese nell'università italiana ai tempi della pandemia. Uno studio di caso in una classe del corso di laurea di base in Lingue dell'Università Federico II." *Other Modernities*, n. 27, 2022, pp. 239-253.

Rayón Rumayor, Laura, Ana María de Las Heras Cuenca and José Hernández Ortega. "Didáctica universitaria híbrida: identidad digital creativa y multimodalidad." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 48-64.

Robotham, David. "Stress among Higher Education Students: Towards a Research Agenda." *Higher Education*, vol. 56, n. 6, dicembre 2008, pp. 735-746.

Rosten, Oliver J. "On Functional Representations of the Conformal Algebra." *The European Physical Journal C*, vol. 77, art. n. 477, 2017, pp. 1-23.



Sofo, Giuseppe and Marie Senger. "Il digitale come estensione della classe di lingua: pratiche collaborative nell'apprendimento della lingua francese a distanza e in presenza." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 83-97.

Solimando, Cristina. "E-Learning and Arabic in the Age of Covid-19: Rethinking the Learning of Vocabulary." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 166-180.

Springer, Claude. "Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique." *RIPES: Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n. 34, vol. 2, 2018, <http://journals.openedition.org/ripes/1336>. Consultato il 31 marzo 2022.

Università di Padova. "Luci e ombre della didattica nell'emergenza", 2020, [https://www.youtube.com/watch?v=V9\\_8-4PjZJk](https://www.youtube.com/watch?v=V9_8-4PjZJk). Accessed 31 Mar. 2022.

Vogler, Stefanie Karin. "Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario." *Altre Modernità*, n. 27, 2022, pp. 131-144.

Vygotskij, Lev S. *Pensiero e linguaggio*. Giunti, 2007.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998.

---

TEXTS BY: S. Bertollo, L. Bertoloni, M. Beseghi, A. M. de las Heras Cuenca, P. Deandrea, M. Della Marca, A. Di Maio, C. García-Huidobro, J. Hernández-Ortega, M. Hrebackova, C.-Y. A. Juan, F. Luppi, G. Maristella, F. Meledandri, V. Ornaghi, E. Pelayo Sañudo, L. Rayon Rumayor, M. Štefl, S. K. Vogler

Front cover: Steen, Jan, *La scuola*, 1672, Collection Gower, Musée des Beaux-Arts, Nîmes.



Submission of abstracts\*: 15/05/2021

Total number of abstracts received: 26

Number of accepted abstracts: 23

Number of rejected abstracts: 3

Notification of acceptance/rejection of abstract, code of ethics and stylesheet sent on: 20/05/2021

Submission of papers\*: 20/09/2021-13/10/2021

Total number of papers received: 23

Start of double-blind peer review process: 15 days

End of double-blind peer review process: 10/11/2021

Total number of peer reviewed papers: 23

Total number of papers accepted with "no changes required": 1

Total number of papers accepted with "changes required": 18

Total number of rejected papers: 4

Revision of papers by authors with code of ethics and stylesheet: 11/11/2021

End of rewriting period by the author: 10/01/2022

Start of first editing process: 01/02/2022

End of first editing process: 25/02/2022

First edited formatted draft (with submission of publishing contract): 15/03/2022

Re-submission of revised edited formatted version of paper alongside signed publishing contract: 30/03/2022

Start of second editing process: 30/03/2022

End of second editing process: 30/04/2022

Online publication: 31/05/2022

\*Essays and Off the Record sections