



UNIVERSITÀ
DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN

GOVERNO E POLITICHE PUBBLICHE

DIDATTICA A DISTANZA E CAMBIAMENTO
ORGANIZZATIVO. EDUNEXT E IL CASO GATE
ALL'UNIVERSITÀ DI PAVIA

Relatore:

Chiar.mo Prof. Massimiliano Vaira

Correlatore:

Chiar.mo Prof. Giuseppe Carlo Ricciardi

Tesi di laurea di
Nicolangelo Pio Postiglione

Matricola n.
560168

ANNO ACCADEMICO 2025/26

*«La cultura [...] è organizzazione,
disciplina del proprio io interiore; è presa di possesso della
propria personalità, e conquista di coscienza superiore,
per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la
propria funzione nella vita, i propri diritti, i propri doveri»
(Gramsci, 1916)*

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. Disegno della ricerca	7
2. Limiti dell'indagine	10
CAPITOLO 1 L'INNOVAZIONE ORGANIZZATIVA E DIDATTICA NELL'UNIVERSITÀ: DALL'EVOLUZIONE DELLA DIDATTICA A DISTANZA ALLE POLITICHE POST-PANDEMICHE.....	12
1. Il mutamento della domanda formativa e l'adattamento istituzionale dell'università.....	12
2. Le origini e l'evoluzione della didattica a distanza	16
3. La pandemia Covid-19 come acceleratore della trasformazione didattica universitaria	22
4. Le politiche europee e nazionali per la digitalizzazione dell'istruzione superiore nel post-pandemia.....	27
CAPITOLO 2 IL CASO GATe: ASSETTO ISTITUZIONALE, MODELLO DIDATTICO E DISEGNO DELLA RICERCA.....	31
1. EDUNEXT: origine, finalità e quadro istituzionale.....	31
2. L'attuazione di EDUNEXT presso l'Università di Pavia e l'inserimento di GATe.....	38
3. Da Governo e Politiche Pubbliche (GPP) a Governo, Amministrazione e Territorio (GATe): la riprogettazione del corso di studio	42
4. Il modello didattico di GATe: architettura e funzionamento	46
CAPITOLO 3 PERCHÉ GATe? PROBLEMI, OPPORTUNITÀ E COSTRUZIONE DELLA DECISIONE	54

1. Un problema senza crisi: perché rivedere GPP?	55
2. Le ragioni emerse dal confronto con gli attori: pubblico, flessibilità e nuove competenze	57
3. Quando il cambiamento diventa possibile e perché assume la forma di GATe?	60
CAPITOLO 4 DAL PROGETTO ALL'ATTUAZIONE: TRADUZIONE ORGANIZZATIVA, COORDINAMENTO E ADATTAMENTI NEL PRIMO ANNO DI GATe	
1. Dalla forma alla sostanza	69
2. Produrre la nuova didattica: formazione, videolezioni e apprendimento in corso d'opera	73
3. L'attuazione del modello: tra progetto e pratica	82
CAPITOLO 5 IL MODELLO DIDATTICO ALLA PROVA DEL PRIMO ANNO: ESPERIENZE E VALUTAZIONI DI DOCENTI E TUTOR	
1. Le valutazioni dei docenti	86
2. Le valutazioni dei tutor.....	92
3. Un bilancio del primo anno: docenti e tutor.....	97
CAPITOLO 6 IL MODELLO DIDATTICO ALLA PROVA DEL PRIMO ANNO: ESPERIENZE E VALUTAZIONI DEGLI STUDENTI	
1. Le valutazioni degli studenti	100
1.1 Il primo semestre: gli studenti non lavoratori	100
1.2 Il primo semestre: gli studenti lavoratori	106
1.3 Il secondo semestre: gli studenti non lavoratori.....	112
1.4 Il secondo semestre: gli studenti-lavoratori.....	117
1.5 Dal primo al secondo semestre: miglioramenti, peggioramenti e continuità.....	123
2. Un bilancio del primo anno: gli studenti	125
CONCLUSIONI.....	132

RINGRAZIAMENTI	139
BIBLIOGRAFIA.....	140

INTRODUZIONE

Questo lavoro ricostruisce la genesi del corso di laurea magistrale in Governo, Amministrazione e Territorio (GATe) dell'Università degli Studi di Pavia e ne esamina il primo anno di attività. Attivato nell'anno accademico 2025/2026 presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Pavia, GATe nasce dalla trasformazione del corso in Governo e Politiche Pubbliche (GPP), nell'ambito della partecipazione dell'Ateneo al progetto EDUNEXT. La trasformazione ha comportato una revisione dell'offerta formativa e il passaggio dalla didattica convenzionale a una modalità prevalentemente a distanza.

La ricerca si propone di comprendere come e perché sia maturata la decisione di trasformare il CdLM in GPP, attraverso quali passaggi sia stato definito il nuovo corso e come sia stato realizzato. L'indagine segue quindi la preparazione e l'avvio di GATe, fino all'esperienza maturata da docenti, tutor e studenti durante il primo anno. Le scelte che hanno preceduto l'attivazione e il lavoro necessario a darvi seguito sono considerati parte dello stesso processo.

La prospettiva adottata è prevalentemente organizzativa. L'attenzione è rivolta ai rapporti fra le decisioni istituzionali, l'organizzazione delle attività e il loro svolgimento nella didattica. In relazione a questi aspetti vengono considerate anche le valutazioni espresse dalle persone coinvolte. Il contributo del lavoro consiste nel ricostruire la nascita del corso e seguirne la prima attuazione, mettendo a confronto quanto previsto dal progetto con quanto emerge dai documenti e dalle testimonianze. Da questa analisi vengono ricavate anche indicazioni per affrontare i problemi riscontrati nel periodo osservato.

Il lavoro si articola in sei capitoli.

Il Capitolo 1 ricostruisce il contesto nel quale si inserisce la trasformazione di GPP. Esamina i cambiamenti della domanda formativa e le

esigenze di adattamento dell'università, ripercorre l'evoluzione della didattica a distanza e considera il ruolo della pandemia e delle politiche europee e nazionali per la digitalizzazione dell'istruzione universitaria.

Il Capitolo 2 presenta il progetto EDUNEXT, la partecipazione dell'Università di Pavia e la riprogettazione del corso. Il confronto fra GPP e GATe permette di descrivere le modifiche dell'offerta formativa, mentre l'esame dei documenti di progetto e dei regolamenti chiarisce il modello didattico previsto. Viene così definito il riferimento rispetto al quale studiare la successiva attuazione.

Il Capitolo 3 approfondisce la genesi di GATe. Ricostruisce le condizioni del corso precedente, le ragioni espresse dagli attori e il percorso che ha condotto alla decisione. L'analisi cerca di spiegare perché la trasformazione sia diventata possibile in quel momento e come si sia giunti alla scelta della configurazione adottata.

Il Capitolo 4 segue la preparazione e l'avvio del nuovo corso. Esamina la distribuzione dei compiti, i rapporti fra le figure coinvolte, la produzione dei materiali e il coordinamento delle attività. Considera inoltre gli interventi e gli adattamenti compiuti durante il primo anno.

Il Capitolo 5 è dedicato alle esperienze di docenti e tutor. Le testimonianze riguardano la preparazione e lo svolgimento delle attività didattiche, l'impegno richiesto, il supporto disponibile e il rapporto con gli studenti. Il confronto fra il primo e il secondo semestre permette di esaminare le valutazioni raccolte nei diversi momenti dell'anno.

Il Capitolo 6 analizza l'esperienza degli studenti, distinguendo la condizione lavorativa e le valutazioni relative ai due semestri. Prende in esame le motivazioni della scelta, l'organizzazione dello studio, l'uso dei materiali, il tutorato, le attività in presenza e i rapporti con docenti e altri studenti.

1. Disegno della ricerca

L'indagine adotta un disegno di ricerca qualitativo basato sullo studio di caso singolo. L'unità di analisi è il processo di trasformazione di GPP in GATe, dalla preparazione della proposta alla conclusione del secondo semestre dell'anno accademico 2025/2026. Il caso comprende, quindi, la formazione della decisione e la revisione ordinamentale, la predisposizione delle attività e il primo anno di erogazione. L'analisi considera gli attori coinvolti nelle diverse fasi e confronta il modello progettato con la sua realizzazione nel contesto pavese.

La base empirica combina l'analisi documentale e le interviste semistrutturate. Il materiale documentale è stato raccolto progressivamente durante lo sviluppo della ricerca e si articola su tre livelli. Il primo comprende gli atti relativi al PNRR, ai *Digital Education Hubs*, all'accreditamento e alle modalità di erogazione della didattica. Queste fonti permettono di distinguere gli obblighi ministeriali dalle scelte di competenza dell'Ateneo e del Dipartimento.

Il secondo livello riguarda la documentazione di EDUNEXT, costituita dalla proposta progettuale, dall'Accordo di collaborazione, dalle Linee guida per la progettazione e dai materiali sul modello ECOBI. Questi documenti descrivono l'organizzazione della rete e le indicazioni rivolte agli atenei partecipanti, offrendo un riferimento per esaminare quanto realizzato a Pavia.

Il terzo livello comprende la documentazione interna dell'Università di Pavia. Accanto ai piani strategici relativi all'innovazione didattica e alla transizione digitale di Ateneo, sono stati raccolti gli atti utili a ricostruire l'iter di GATe. Ne fanno parte i verbali dei Consigli di Dipartimento, il verbale della Conferenza didattica del 27 marzo 2024, le relazioni delle consultazioni con le parti sociali, il verbale della Commissione Paritetica Docenti-Studenti, il documento di presentazione della revisione e i regolamenti didattici di GPP e GATe. A questi materiali si aggiungono i calendari accademici e i documenti operativi relativi alla progettazione, alla produzione dei contenuti e all'organizzazione della didattica.

Le interviste semistrutturate hanno integrato la ricostruzione documentale con le testimonianze delle persone coinvolte. Hanno permesso di approfondire le ragioni attribuite al cambiamento, le alternative discusse, gli adattamenti compiuti durante l'attuazione e l'esperienza di chi ha lavorato alla realizzazione del corso o ne ha seguito le attività.

Tra gennaio e luglio 2026 sono state realizzate 41 interviste, che hanno coinvolto 44 persone diverse. Una persona è stata intervistata in due momenti differenti e alcuni colloqui hanno coinvolto contemporaneamente più persone. Il numero delle interviste va quindi distinto da quello dei partecipanti.

Le persone da intervistare sono state individuate progressivamente, grazie al supporto del relatore e alle indicazioni delle persone già intervistate che hanno permesso di raggiungere ulteriori figure coinvolte nel processo. Data l'articolazione della struttura universitaria, il confronto con chi ne conosceva dall'interno il funzionamento ha aiutato a ricostruire la distribuzione dei ruoli e delle responsabilità e a comprendere il contributo delle persone coinvolte nei diversi passaggi.

Le tracce sono state costruite intorno a tre livelli di analisi. Il primo, di natura decisionale e istituzionale, ha riguardato la formazione della scelta e i rapporti fra Ateneo, Dipartimento ed EDUNEXT. Il secondo, organizzativo e realizzativo, ha compreso la revisione del precedente corso, le procedure, la progettazione dei moduli, la produzione dei contenuti e il coordinamento tecnico. Il terzo, didattico ed esperienziale, ha indagato lo svolgimento delle attività e le valutazioni maturate da docenti, tutor e studenti.

Il confronto con gli attori istituzionali è servito soprattutto a ricostruire l'origine della proposta e i rapporti fra i diversi livelli decisionali. Le interviste al personale coinvolto nella realizzazione hanno approfondito i tempi, le procedure, la divisione dei compiti e il funzionamento della piattaforma. I colloqui con docenti di ruolo afferenti al corso, tutor e studenti si sono concentrati sulle attività online e in presenza, sul supporto ricevuto e fornito, sul carico di lavoro e di studio e sulle valutazioni del primo anno. Poiché alcune persone hanno partecipato a più fasi del processo, le loro testimonianze sono state utilizzate in relazione a più livelli di analisi.

La tabella riporta i codici delle interviste suddivisi per categoria.

Tabella I.1 – Composizione del corpus delle interviste

Categoria	N. totale soggetti	N. intervistati	Codici delle interviste
<i>Docenti di ruolo del primo e del secondo semestre</i>	10	7	4, 5, 6, 7, 35, 36, 40
<i>Studenti lavoratori e non lavoratori</i>	36	20	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
<i>Tutor del primo e del secondo semestre</i>	7	7	8, 9, 33, 34, 37, 38, 39
<i>Governance di Ateneo e di Dipartimento, personale amministrativo e gestionale</i>	—	13	1, 2, 3, 6, 10, 11, 12, 35, 41

L'ultima categoria comprende anche le figure impegnate nella riprogettazione del corso e l'*Instructional Designer*. Alcune interviste compaiono in più righe perché riguardano sia l'esperienza di docenza sia le scelte progettuali e organizzative. Nel conteggio complessivo ciascun colloquio è considerato una sola volta.

Il gruppo degli studenti comprende venti persone, di cui quindici lavoratori e cinque non lavoratori. Questa distinzione è stata utilizzata per esaminare il rapporto fra le condizioni di vita, l'organizzazione dello studio e la partecipazione alle attività sincrone e alle giornate in presenza.

Le interviste agli studenti sono state svolte dopo la conclusione delle lezioni del secondo semestre. Le valutazioni dei due semestri sono state quindi raccolte nello stesso colloquio e il loro confronto si basa su una ricostruzione retrospettiva dell'esperienza. Per chi ha iniziato a frequentare nel secondo semestre, l'analisi riguarda il periodo effettivamente seguito.

Nell'esposizione dei materiali empirici sono omessi i nomi delle persone intervistate. Le testimonianze vengono richiamate attraverso il codice numerico assegnato a ciascun colloquio, con la dicitura «Intervista GATe n. ..., 2026». Quando serve a comprendere il contenuto della dichiarazione, viene fornita un'indicazione generale del ruolo o della condizione della persona.

Per limitare la riconoscibilità delle persone intervistate, nei riferimenti a docenti, tutor e figure della governance e del personale tecnico-amministrativo e gestionale si utilizza l'asterisco, adottando diciture come «un* docente», «un* tutor» e «un* intervistat*». Si tratta di una precauzione aggiuntiva volta a neutralizzare i riferimenti al sesso e al genere della persona intervistata, poiché questi elementi, associati agli specifici incarichi ricoperti e alle esperienze descritte, potrebbero facilitarne l'identificazione. Per gli studenti si mantengono invece le forme «studente» e «studentessa».

I documenti sono stati messi in relazione con le interviste, mantenendo distinta la natura delle evidenze. Un verbale può attestare una decisione, ma non descrive necessariamente tutte le modalità con cui è stata attuata. Le testimonianze permettono di approfondire questi passaggi e di raccogliere le valutazioni delle persone coinvolte. Il confronto fra le fonti ha consentito di individuare gli aspetti sui quali le ricostruzioni concordano e quelli sui quali emergono interpretazioni o esperienze diverse.

2. Limiti dell'indagine

Il limite principale della ricerca riguarda il periodo osservato. GATe viene analizzato durante il suo primo anno di funzionamento, quando molte procedure e modalità di lavoro sono state appena sperimentate e possono essere ulteriormente modificate. L'indagine permette di ricostruire, analizzare e valutare le difficoltà emerse all'avvio, gli adattamenti introdotti e le prime forme di assestamento. Per stabilire quali elementi siano destinati a permanere occorre invece seguire il corso negli anni successivi.

Lo stesso vale per la sostenibilità organizzativa ed economica oltre il finanziamento iniziale. I documenti descrivono quanto programmato, ma le condizioni effettive di funzionamento a regime potranno essere valutate attraverso un periodo di osservazione più lungo.

Un secondo limite deriva dalla scelta di concentrare l'analisi su un solo caso. GATe è un corso della classe LM-63, inserito in uno specifico Dipartimento e sviluppato all'interno di una rete nazionale che comprende altri atenei e percorsi formativi. La ricerca non comprende un confronto con gli altri corsi di EDUNEXT. Non è quindi possibile stabilire se le dinamiche organizzative osservate a Pavia si riproducano con modalità analoghe nelle altre istituzioni partner. I risultati possono offrire spunti per interpretare processi con condizioni simili, ma non possono essere estesi automaticamente ad altri corsi di laurea prevalentemente a distanza o ad altre esperienze di innovazione didattica.

Anche la copertura delle interviste circoscrive la portata dei risultati. Pur comprendendo i principali livelli considerati nella ricerca, i colloqui non coinvolgono la totalità degli studenti e delle figure che hanno partecipato alla progettazione, alla gestione e all'erogazione del corso. Alcune fasi risultano quindi documentate attraverso un numero maggiore di testimonianze rispetto ad altre. Le esperienze raccolte non consentono, inoltre, di stabilire quanto ciascuna valutazione sia diffusa nell'intera popolazione di riferimento.

Le conclusioni riguardano quindi la genesi di GATe l'analisi attuativa e valutativa del suo primo anno di funzionamento. La successiva evoluzione del corso resta una questione da approfondire attraverso la prosecuzione dell'indagine.

CAPITOLO 1

L'INNOVAZIONE ORGANIZZATIVA E DIDATTICA NELL'UNIVERSITÀ: DALL'EVOLUZIONE DELLA DIDATTICA A DISTANZA ALLE POLITICHE POST- PANDEMICHE

1. Il mutamento della domanda formativa e l'adattamento istituzionale dell'università

Le trasformazioni che oggi associamo alla didattica universitaria non nascono con il digitale né con la pandemia. Entrambi i fenomeni hanno certamente inciso sulle pratiche di insegnamento ma si inseriscono in un percorso più lungo, segnato dall'ampliamento delle funzioni dell'università, dalla crescita e diversificazione degli studenti e da un rapporto sempre più stretto tra atenei, società e mondo del lavoro. Comprendere l'innovazione didattica richiede quindi, un'attività intesa a guardare oltre i singoli strumenti tecnologici e a osservare come viene costruita l'offerta formativa nel suo insieme.

Si potrebbe pensare che, data la sua lunga storia, l'università sia un'istituzione poco incline al cambiamento. In realtà, come tutte le organizzazioni, la sua continuità è dipesa proprio dalla capacità di adattarsi a trasformazioni politiche, economiche e sociali. Capano descrive un percorso fatto di continuità e trasformazione, resistenze, piccoli aggiustamenti e cambiamenti più profondi che convivono nel tempo (Capano, 2000, pp.22-25).

Nel corso del Novecento, la democratizzazione, l'industrializzazione, l'urbanizzazione e l'aumento della scolarizzazione hanno cambiato

profondamente il volto dell'università. Da istituzione frequentata da una parte limitata della popolazione, essa è diventata un sistema chiamato ad accogliere numeri crescenti di studenti, sempre più diversi tra loro. Alla tradizionale funzione di formazione culturale e professionale si sono affiancati altri compiti: ampliare l'accesso, sostenere lo sviluppo economico e sociale, rispondere alle richieste del mercato del lavoro, offrire percorsi professionalizzanti e permettere l'aggiornamento delle competenze a chi già lavora (Capano, 2000, pp. 25-31, 51-54).

La centralità attribuita all'università è riemersa con particolare forza durante la pandemia. Capano e Regini distinguono le misure adottate nell'emergenza per garantire la continuità della didattica e della ricerca, dalla strategia più ampia confluita nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che affida al settore universitario un ruolo rilevante nella trasformazione del modello di sviluppo del Paese. Gli autori segnalano, tuttavia, una possibile distanza tra l'ambizione di questo disegno e la frammentazione degli interventi previsti. Gli interventi toccano ambiti diversi e rischiano di restare frammentati, senza dar vita a una riorganizzazione coerente dell'università e della ricerca (Capano e Regini, 2021, pp. 282-283, 297-298).

Sul piano didattico, la pandemia ha reso evidente la differenza tra una risposta rapida all'emergenza e un cambiamento stabile del funzionamento degli atenei. Nel giro di poche settimane, le università hanno moltiplicato l'uso di piattaforme e procedure digitali. Colombo osserva però che questi cambiamenti restano fragili se dipendono soprattutto dalla buona volontà, dalle competenze personali e dal carico di lavoro aggiuntivo dei singoli docenti. Per consolidarli occorrono formazione strutturata, personale specializzato, assistenza tecnica, supporto alla progettazione didattica, ruoli chiari e risorse continuative (Colombo, 2025, pp. 17-18; Casavecchia, Pitzalis e Poliandri, 2025, pp. 11-12).

Nel frattempo, è cambiata anche la popolazione che si rivolge all'università. L'organizzazione tradizionale degli studi è stata pensata soprattutto per uno studente giovane, disposto a frequentare regolarmente e ad adattare la propria giornata agli orari dell'ateneo. Oggi invece, troviamo

studenti diversi: studenti che lavorano, adulti che riprendono gli studi e giovani con e senza impegni lavorativi che scelgono un corso online perché cercano maggiore flessibilità nell'organizzazione del tempo, oppure le cui famiglie non possono sostenere i costi per mantenere i figli come studenti fuori sede. Non esistono quindi categorie nette, una per la presenza e una per la distanza, di conseguenza nessuna singola forma organizzativa può rispondere allo stesso modo a tutti i bisogni in un contesto sempre più diversificato.

Questa varietà porta in primo piano il tema della flessibilità. Per gli atenei significa costruire percorsi comprensibili e sostenibili per persone che dispongono di tempi, risorse ed esperienze differenti. La flessibilità riguarda gli orari e i luoghi della partecipazione, ma anche la chiarezza dei materiali, la distribuzione del carico di lavoro e la disponibilità di servizi capaci di accompagnare gli studenti durante il percorso universitario.

I dati più recenti sul sistema universitario italiano confermano la crescita e la diversificazione della domanda. Nell'anno accademico 2024/2025 gli iscritti hanno raggiunto 2.050.112, con un aumento del 16,9% rispetto al 2018/2019. Il 63,7% di questa crescita è riconducibile alle università telematiche, la cui quota sul totale degli studenti è passata dal 6,8% al 15% (ANVUR, 2026, pp. 1-2). Quasi quattro studenti su cinque iscritti a un ateneo telematico avrebbero un'offerta formativa in presenza raggiungibile entro un'ora dalla propria residenza. Il dato suggerisce che la scelta dell'online dipenda non soltanto dalla distanza geografica, ma anche da costi, lavoro, organizzazione dei tempi e preferenza per una modalità di studio diversa (ANVUR, 2026, p.2). La crescita riguarda inoltre non soltanto chi trasferisce o riprende un percorso già iniziato, ma anche chi entra per la prima volta nel sistema universitario: tra il 2018/2019 e il 2024/2025, gli immatricolati puri delle università telematiche sono aumentati del 206,2% (ANVUR, 2026, p. 39). La composizione anagrafica continua a distinguersi nettamente da quella degli altri atenei: nel 2024/2025 il 62,2% degli iscritti alle telematiche ha più di 25 anni, contro il 19,8% negli atenei statali e non statali. Allo stesso tempo, il progressivo abbassamento dell'età media, passata da 33,1 a 31,5 anni nello stesso periodo, mostra che questa modalità non intercetta più soltanto adulti e

lavoratori che rientrano in formazione ma viene scelta in misura crescente anche da studenti più giovani (ANVUR, 2026, pp. 160-161).

Tuttavia, questa espansione delle iscrizioni convive con difficoltà ancora consistenti nella prosecuzione degli studi. Nella coorte 2018/2019, a sei anni dall'immatricolazione in un corso di laurea triennale, il 62,7% degli studenti aveva conseguito il titolo, mentre il 26,4% aveva interrotto il percorso. Il tasso di abbandono tra primo e secondo anno era del 13,3% negli atenei statali e del 18,8% in quelli telematici (ANVUR, 2026, pp. 2-3).

Ciò non toglie che la crescita delle università telematiche mostra come una parte della domanda formativa venga assorbita non più esclusivamente nel modello della frequenza in presenza. L'università è, quindi, chiamata a raggiungere un pubblico più ampio e differenziato per intervenire su questo divario che nel tempo potrebbe ampliarsi. Rimane, però, da chiedersi come fare e verificare come gli atenei italiani si stanno muovendo.

Questa dinamica assume un significato particolare se collocata nel più ampio quadro europeo. In diversi grandi sistemi universitari europei la formazione a distanza è infatti presidiata da istituzioni pubbliche nate specificatamente con questa funzione come la *Open University* britannica, la *FernUniversität* in Hagen, oggi la più grande università tedesca per iscritti; la *UNED* spagnola con oltre duecentomila studenti e la *UOC* catalana. L'Italia non dispone invece di un'università statale equivalente e interamente dedicata alla *distance education*. La stessa nascita di *OpenEU*, l'alleanza europea che riunisce istituzioni specializzate nell'istruzione superiore aperta e a distanza, rende visibile questa differenza: l'Italia non vi partecipa attraverso una propria università pubblica con caratteristiche analoghe. La crescita, in Italia, delle università telematiche private si colloca quindi anche in un sistema nel quale una struttura interamente telematica e strutturale non ha ancora trovato un analogo presidio pubblico specificatamente dedicato (Fallani, 2026).

2. Le origini e l'evoluzione della didattica a distanza

La didattica a distanza viene spesso associata a Internet e, più recentemente, alla pandemia. In realtà la formazione a distanza ha una storia molto più lunga, nata attorno a un interrogativo: come rendere possibile l'insegnamento quando docente e studente non condividono lo stesso luogo fisico? In aula molte funzioni possono essere concentrate nella presenza del docente ma quando questa presenza viene meno occorre organizzare in modo diverso e più chiaro la comunicazione, le indicazioni sul lavoro da svolgere, il sostegno durante il percorso, la valutazione ecc. La storia della *distance education* può essere letta, da questo punto di vista, come una progressiva riorganizzazione di queste funzioni, più che un semplice susseguirsi di tecnologie nel tempo (Rumble, 2001, pp. 31-33; Tait, 2018, pp. 101-103).

Una delle prime forme fu l'istruzione per corrispondenza, sviluppatasi nel XIX secolo grazie alla maggiore efficienza dei servizi postali. Lo studente riceveva i materiali, svolgeva il lavoro richiesto e lo rispediva al docente o all'istituzione che lo correggeva e lo restituiva. I corsi di stenografia avviati da Isaac Pitman intorno al 1840 sono uno dei primi esempi sistematici di questo modello. La possibilità di far viaggiare con regolarità materiali ed elaborati permise di costruire uno scambio continuativo e di introdurre una prima forma di *feedback* a distanza (Tait, 2018, p. 102; Rumble, 2001, p. 31).

La corrispondenza riduceva il problema della distanza geografica, ma non quello temporale. Tra consegna e risposta potevano trascorrere giorni o settimane e il confronto con gli altri studenti era molto limitato se non inesistente. Inoltre, buona parte dell'organizzazione dello studio restava sulle spalle dello studente. L'accesso allo studio poteva quindi ampliarsi senza che aumentasse allo stesso modo il sostegno disponibile durante il percorso. Questa è una distinzione che accompagnerà tutta la successiva storia della formazione a distanza.

Pioniere di questa modalità fu l'*External Programme* dell'Università di Londra, istituito nel 1858 per volontà della Regina Vittoria. Un sistema che permetteva agli studenti di preparare gli esami vivendo fuori Londra,

autonomamente oppure con l'aiuto di istituzioni e college locali, mentre l'università continuava a definire il curriculum, predisporre gli esami e certificare il percorso. Il luogo in cui si studiava poteva quindi essere separato da quello dell'istituzione responsabile della valutazione e del riconoscimento formale del percorso. (Tait, 2018, p. 103; Rumble, 2001, p. 33).

Questa soluzione ampliava in modo significativo la possibilità di completare un percorso universitario senza frequentare quotidianamente una sede ma, anche qui, il sostegno durante lo studio rimaneva assai limitato. Rumble osserva che gli studenti potevano procedere autonomamente oppure rivolgersi a *college* per corrispondenza che offrivano una forma di tutorato privato, mentre l'università concentrava la propria responsabilità soprattutto nel definire i programmi d'esame (Rumble, 2001, p. 33).

Una risposta molto più strutturata arrivò con le università aperte e in particolare con la *Open University* britannica. Fondata nel 1969 e attiva dal 1971, fu pensata fin dall'inizio per persone che difficilmente potevano frequentare un'università tradizionale, come lavoratori, persone lontane dai campus o senza requisiti richiesti altrove. Il modello univa materiali scritti, programmi radiofonici e televisivi prodotti in collaborazione con la BBC, alcuni incontri in presenza e una rete di tutor part-time. (Rumble, 2001, p. 32; Tait, 2018, pp. 103-105; Pulker e Papi, 2021, pp. 98-100).

La costruzione di questi corsi richiedeva un lavoro di preparazione lungo. I materiali scritti garantivano una spiegazione ordinata dei contenuti, le trasmissioni realizzate dalla BBC aggiungevano possibilità che il materiale stampato non offriva, mentre tutor, incontri e valutazioni contribuivano a scandire il percorso e a mantenere un collegamento con l'università (Tait, 2018, pp. 103-105; Pulker e Papi, 2021, pp. 99-100).

La *Open University* costruì un sistema di *supported learning* nel quale lo studio autonomo non coincideva con l'assenza di sostegno. I tutor accompagnavano gli studenti, conducevano attività di supporto e mantenevano con loro un rapporto più stretto. La libertà di organizzare buona parte dello studio nei propri tempi veniva quindi accompagnata da una struttura pensata

apposta per evitare che l'autonomia significasse semplicemente solitudine (Pulker e Papi, 2021, pp. 99-101; Mason, 2000, pp. 63-64).

Questa evoluzione contribuì a spostare la riflessione dalla sola separazione geografica alla ricerca della qualità del rapporto didattico. La teoria della distanza transazionale proposta da Michael G. Moore parte proprio da questa distinzione. Per Moore la distanza non si misura soltanto in chilometri, ma è anche uno spazio psicologico e comunicativo all'interno del quale possono prodursi incomprensioni tra chi insegna e chi apprende. La sua ampiezza dipende soprattutto dal rapporto fra dialogo, struttura del corso e autonomia dello studente. (Moore, 1993, pp. 22-23).

Per dialogo Moore intende uno scambio intenzionale e costruttivo, in cui le risposte di docente e studente contribuiscono allo sviluppo del percorso. La struttura riguarda invece quanto un programma sia standardizzato e quanto possa essere adattato alle esigenze del singolo.

L'autonomia, in questa logica, indica il grado in cui lo studente assume decisioni sul proprio apprendimento, dalla definizione degli obiettivi alla gestione delle attività e alla valutazione dei progressi. Moore non la considera positiva o negativa in maniera assoluta. Gli studenti hanno capacità diverse nel dirigere da soli il proprio percorso e quando il dialogo è ridotto e il programma è molto strutturato, la distanza transazionale aumenta e diventa più importante la capacità dello studente di procedere senza un intervento continuo del docente. (Moore, 1993, pp. 26-31). Questa teoria evita così una contrapposizione troppo semplice tra presenza e distanza. Essere fisicamente nella stessa aula non garantisce di per sé un dialogo intenso, così come la distanza geografica non impedisce una relazione frequente e ben organizzata.

L'importante è capire come strutturare un percorso in modo che questa distanza si riduca il più possibile sia in un corso erogato in presenza, sia in un corso erogato a distanza.

La tecnologia può essere un mezzo per raggiungere questo obiettivo?

A partire dagli anni Ottanta, i personal computer ampliarono le possibilità di comunicazione. La posta elettronica e i primi sistemi di conferenza permisero scambi molto più rapidi rispetto alla corrispondenza. La

Open University iniziò già nella seconda metà degli anni Ottanta a sperimentare su larga scala il *computer conferencing*, utilizzandolo per il contatto con i tutor, il confronto tra studenti e alcune attività legate alla valutazione. Tuttavia, pur utilizzando questa nuova tecnologia la partecipazione dipendeva dal modo in cui venivano organizzate le discussioni e dal peso che queste assumevano rispetto alle altre attività del corso (Mason, 2000, pp. 63-68).

Con la diffusione del World Wide Web negli anni Novanta, materiali, comunicazioni e attività poterono finalmente stare nello stesso spazio. Mason ricostruisce il passaggio della *Open University* dai primi sistemi di conferenza ai corsi online, mostrando come l'uso della rete si sia progressivamente esteso dalla comunicazione alla consegna dei materiali, all'accesso ai contenuti e alla collaborazione tra studenti (Mason, 2000, pp. 69-72). I nuovi strumenti si affiancarono così ai materiali stampati, al tutorato e alle altre modalità già consolidate.

Tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila si consolidarono gli ambienti virtuali di apprendimento e i *Learning Management Systems (LMS)* che permisero di organizzare materiali, comunicazioni, consegne, attività e verifiche in uno spazio comune. Nella *Open University* il passaggio all'*e-learning* avvenne gradualmente: alla fine degli anni Novanta arrivarono i primi grandi corsi interamente online, mentre negli anni Duemila gli ambienti virtuali entrarono stabilmente nell'offerta formativa e Moodle¹ venne adottato come piattaforma istituzionale (Mason, 2000, pp. 69-73; Pulker e Papi, 2021, pp. 99-100).

Mason mostra però che anche questi sistemi da soli non bastano a rendere un corso organizzato. Se i contenuti sono confusi, la piattaforma si limita a contenere quella confusione. Il valore di un *LMS* dipende da come le sue funzioni vengono collegate agli obiettivi del corso e al lavoro di docenti, tutor e personale tecnico (Mason, 2000, pp. 66-72; Rumble, 2001, pp. 35-38).

¹ Moodle (acronimo di Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) è una piattaforma di e-learning open source di tipo LMS (Learning Management System), progettata per gestire corsi online, condividere materiali didattici e favorire l'interazione tra docenti e studenti.

Poter comunicare online non significa automaticamente formare un gruppo capace di apprendere insieme. Un forum può restare inattivo, una discussione può disperdersi, un lavoro di gruppo può ridursi a una somma di contributi individuali. Il modello della *Community of Inquiry*, elaborato da Garrison, Anderson e Archer, identifica tre condizioni che rendono davvero efficace un ambiente formativo online: presenza cognitiva, presenza sociale e presenza didattica (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 88-90).

La presenza cognitiva riguarda la possibilità di costruire significati attraverso la riflessione e il confronto. La presenza sociale indica la capacità dei partecipanti di presentarsi agli altri come persone reali e di creare le condizioni per comunicare apertamente. La presenza didattica riguarda soprattutto la progettazione dell'esperienza formativa e il modo in cui si facilita l'apprendimento. Questa responsabilità ricade principalmente sull'insegnante, anche se gli autori precisano che alcune funzioni di facilitazione possono essere condivise con gli altri partecipanti (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 89-90, 96).

Il modello aiuta a capire perché l'interazione non si misuri soltanto contando gli accessi alla piattaforma, messaggi o incontri. Quello che conta davvero è cosa permettono di fare le attività: chiarire un problema, ricevere un chiarimento, mettere in relazione idee diverse, sentirsi parte di un gruppo e costruire qualcosa insieme. L'insegnamento online, quindi, non dovrebbe ridursi alla mera fruizione individuale dei contenuti, altrimenti la distanza rimane tale sia geograficamente, sia didatticamente.

Negli anni Duemila, l'uso sempre più frequente delle piattaforme anche nei corsi in presenza rese meno netto il confine tra università tradizionale e formazione a distanza. Si diffuse così il concetto di *blended learning*. Garrison e Kanuka lo definiscono come un'integrazione ragionata tra esperienze in aula e online. La parola chiave è proprio integrazione perché aggiungere una piattaforma a un insegnamento che rimane identico non basta, così come non basta alternare presenza e distanza senza aver stabilito quale funzione debba svolgere ciascuna modalità (Garrison e Kanuka, 2004, pp. 96-99). In pratica questo può tradursi, per esempio, nel rendere disponibile una spiegazione in

modalità asincrona, nel ricorrere a una discussione online per approfondire un tema oppure nel riservare la presenza alle attività che richiedono interazione diretta e fisica. Gli autori sottolineano che il *blended learning* richiede di ripensare il rapporto tra insegnamento, apprendimento e modalità utilizzate, anziché sommare strumenti diversi. Un'integrazione di questo tipo richiede anche un sostegno istituzionale, perché presuppone formazione del personale, assistenza tecnica e condizioni organizzative che non possono dipendere soltanto dall'iniziativa dei singoli docenti (Garrison e Kanuka, 2004, pp. 99-104).

Un ulteriore sviluppo della formazione online è rappresentato dai *Massive Open Online Courses (MOOC)*. L'espressione compare nel 2008 per indicare un corso online aperto a una partecipazione potenzialmente molto ampia. Le quattro parole che compongono l'acronimo ne chiariscono le caratteristiche essenziali: si tratta di un corso (*course*), svolto online (*online*), accessibile senza i tradizionali vincoli di ammissione (*open*) e progettato per accogliere contemporaneamente numeri di partecipanti molto più elevati rispetto a quelli di un normale insegnamento universitario (*massive*) (Liyanagunawardena, Adams e Williams, 2013, pp. 203-204).

I primi *MOOC* erano costruiti soprattutto come ambienti aperti di apprendimento in rete. Il corso *Connectivism and Connective Knowledge*, organizzato nel 2008 dall'Università di Manitoba e generalmente indicato come il primo *MOOC*, metteva a disposizione risorse online e collegava docenti e partecipanti attraverso strumenti diversi, fra cui forum, blog e altri spazi di comunicazione digitale. L'apprendimento non dipendeva, quindi, soltanto dalla consultazione di materiali predisposti dal docente, ma anche dalla possibilità di creare connessioni, discutere e produrre contenuti all'interno della rete dei partecipanti (Liyanagunawardena, Adams e Williams, 2013, pp. 203-204).

A partire dal 2011-2012 il modello cambiò in parte con la diffusione di grandi piattaforme dedicate ai *MOOC*. I corsi divennero generalmente più strutturati e concentrati in un unico ambiente digitale. Possono combinare videolezioni, materiali di studio, esercitazioni, forme di valutazione e forum

attraverso i quali porre domande e discutere con gli altri partecipanti. La grande scala rende necessario organizzare attività che possano funzionare anche quando gli iscritti sono migliaia: una parte del riscontro può quindi essere automatizzata, mentre altre attività possono essere affidate all'autovalutazione, alla valutazione tra pari o al confronto nei forum (Glance, Forsey e Riley, 2013).

I *MOOC* introducono così un elemento diverso rispetto alle precedenti forme di didattica a distanza. Non si limitano a consentire a chi vive lontano di seguire un corso, ma rendono possibile distribuire la stessa offerta formativa online a un pubblico potenzialmente molto ampio e geograficamente disperso. Proprio la scala modifica il modo in cui devono essere organizzati il rapporto con i docenti, il *feedback*, la valutazione e l'interazione tra partecipanti. Anche in questo caso l'ampliamento delle possibilità tecnologiche porta quindi con sé nuove scelte organizzative, senza rendere superflue le funzioni di guida e progettazione.

Come possiamo fin qui notare, prima del 2020, piattaforme di apprendimento online, forum didattici e strumenti di valutazione online erano già parte della didattica di molte università, comprese quelle organizzate prevalentemente attorno alla presenza. La pandemia determinò però qualcosa di diverso, cioè il trasferimento online, in tempi molto brevi, di attività che non erano state necessariamente progettate per funzionare a distanza. Hodges e colleghi hanno chiamato questa risposta *Emergency Remote Teaching* proprio per distinguerla dall'*online learning* costruito fin dall'inizio per essere svolto in ambiente digitale (Hodges et al., 2020).

3. La pandemia Covid-19 come acceleratore della trasformazione didattica universitaria

La pandemia Covid-19 si inserì in un processo di digitalizzazione della didattica universitaria già avviato. Piattaforme, ambienti virtuali e forme di insegnamento online erano già presenti negli atenei italiani, anche se con livelli

di diffusione molto diversi. Nel 2020 questi strumenti divennero in poche settimane il principale mezzo per garantire la continuità delle attività didattiche. Il cambiamento riguardò quindi soprattutto l'ampiezza e la rapidità del loro impiego.

Per questa ragione, la didattica svolta durante l'emergenza non può essere valutata con gli stessi criteri di un normale corso online. Hodges e colleghi chiamano *Emergency Remote Teaching* il trasferimento temporaneo delle attività verso modalità alternative imposto da una crisi. L'obiettivo è garantire la continuità fino al ripristino delle condizioni ordinarie. L'*online learning*, invece, nasce per essere svolto in ambiente digitale e questo richiede tempo per progettare bene materiali, attività, interazione, valutazione, accessibilità e assistenza (Hodges et al., 2020).

Sovrapporre questi due fenomeni ha portato spesso a letture fuorvianti che finivano per attribuire alla didattica digitale problemi nati invece dall'eccezionalità del momento in cui venne applicata. Le difficoltà incontrate nel 2020 non dimostrano che la didattica online sia inefficace. Allo stesso modo, il fatto che gli atenei siano riusciti a proseguire le attività non prova che il passaggio al digitale abbia prodotto automaticamente innovazione. L'emergenza mise alla prova soprattutto la capacità delle università di adattare in fretta pratiche pensate per la presenza.

Ceravolo, Ramella e Rostan propongono una distinzione utile per leggere questo passaggio. Chiamano trasformazione digitale l'adattamento di prodotti e servizi già esistenti mediante strumenti nuovi: una lezione in aula, per esempio, viene trasferita in streaming. Parlano invece di transizione digitale quando si vanno a modificare profondamente attività e processi. Nella prima fase pandemica prevalse quasi soltanto la trasformazione, mentre l'innovazione più profonda rimase limitata (Ceravolo, Ramella e Rostan, 2023, pp.182-185).

La pandemia funzionò così come un vero e proprio stress-test organizzativo. Mise alla prova contemporaneamente piattaforme, competenze dei docenti, assistenza tecnica, procedure d'esame e coordinamento tra strutture accademiche e amministrative. Gli atenei non partivano dallo stesso livello di maturità digitale, alcuni disponevano già di servizi consolidati mentre altri

usavano gli ambienti digitali in modo marginale. La stessa urgenza produsse quindi risposte diverse, perché diverse erano le risorse e le competenze già disponibili.

La ricerca coordinata da Ceravolo, Ramella e Rostan offre un quadro ampio del caso italiano. Lo studio raccolse 3.398 questionari da docenti di 61 università statali, poi approfonditi con 18 focus group con 98 partecipanti (Ceravolo, Ramella e Rostan, 2023, p. 185). I risultati mostrano che la continuità venne garantita soprattutto attraverso strumenti relativamente semplici da attivare: il 66% dei docenti tenne lezioni in diretta streaming, il 52% caricò online materiali didattici, mentre una quota più contenuta registrò lezioni da rendere disponibili in seguito (Ceravolo, Ramella e Rostan, 2023, p. 186).

Questi dati spiegano perché l'uso massiccio delle tecnologie non abbia coinciso con una riprogettazione altrettanto ampia della didattica. La lezione in streaming permetteva di mantenere orari, durata e struttura della lezione frontale, mentre attività collaborative, laboratori e nuove forme di valutazione richiedevano più tempo, supporto e coordinamento. Di fronte all'emergenza, prevalse la reazione più comprensibile: trasferire a distanza le dinamiche che già si conoscevano. Così facendo, la tecnologia garantì il funzionamento del servizio ma cambiò solo in superficie il modo di insegnare vero e proprio

L'esperienza produsse comunque un apprendimento importante per i docenti. Molti presero familiarità con strumenti che prima usavano poco e maturarono una conoscenza più concreta delle possibilità e dei limiti della didattica a distanza. Emerse allo stesso tempo il costo organizzativo del cambiamento, un carico di lavoro maggiore, il bisogno di assistenza tecnica e il timore che soluzioni introdotte in modo permanente potessero tradursi in ulteriore pressione sul lavoro accademico. Gli autori osservano che qualsiasi sviluppo stabile della didattica a distanza ha bisogno di investimenti nella formazione e di figure tecniche di supporto, perché lasciare tutto il lavoro ai singoli docenti rischia soltanto di alimentare resistenze (Ceravolo, Ramella e Rostan, 2023, pp. 187-188, 192-193). Lo stesso studio registra anche una valutazione positiva di alcune possibilità aperte dalla distanza. Una larga parte

dei docenti riteneva che queste modalità potessero ampliare l'accesso per studenti lavoratori, persone impegnate nella formazione permanente e soggetti residenti lontano dalle sedi universitarie. Tale apertura non cancellava le preoccupazioni per il carico di lavoro o per la qualità dell'esperienza, ma mostrava che il ritorno alla presenza non era l'unico esito immaginabile (Ceravolo, Ramella e Rostan, 2023, pp. 188-189).

Per gli studenti, gli effetti furono altrettanto ambivalenti. L'indagine di Biasi, De Vincenzo, Nirchi e Patrizi segnala tra i vantaggi più ricorrenti la riduzione degli spostamenti e dei costi, una maggiore disponibilità delle lezioni e una gestione più autonoma dei tempi. Tra le criticità compaiono invece il contatto ridotto con docenti e colleghi, la difficoltà di ottenere un riscontro immediato, l'accesso diseguale ai dispositivi, la minore efficacia delle attività pratiche e la fatica di studiare in spazi domestici non sempre adeguati (Biasi et al., 2021, pp. 158-161).

Questi risultati mostrano che la flessibilità non produce gli stessi effetti per tutti. Per alcuni studenti seguire da casa ridusse vincoli reali, per altri trasferì sullo spazio domestico problemi di connessione, disponibilità di strumenti e difficoltà a conciliare studio e vita familiare. Il divario digitale non riguardava quindi soltanto il possesso di un dispositivo ma anche la qualità delle condizioni nelle quali poteva essere utilizzato. Anche per gli studenti, dove l'impatto con il digitale non fu del tutto positivo, la rinuncia alla vita universitaria pesò in modo diseguale. Chi poteva già contare su reti relazioni e abitudini consolidate riuscì ad adattarsi con relativa facilità, mentre chi era meno integrato subì il contraccolpo più duro, ritrovandosi esposto a un forte isolamento.

La natura delle attività contribuì a differenziare ulteriormente l'esperienza. Le difficoltà risultarono particolarmente evidenti quando l'insegnamento richiedeva esercitazioni pratiche, laboratori o lavori di gruppo, perché la lezione in streaming non poteva riprodurre attrezzature, osservazione diretta e riscontro immediato. La pandemia rese così evidente che non esiste una soluzione digitale valida per ogni contesto, ma che strumenti e modalità

vanno scelti in base agli obiettivi dell'insegnamento e alle condizioni concrete nelle quali si apprende (Biasi et al., 2021, pp. 158-161).

Nel complesso, la crisi fornì agli atenei una conoscenza più precisa del proprio funzionamento. Emersero fragilità nelle infrastrutture, carenze nelle competenze e responsabilità non sempre definite. Pur senza produrre da sola un nuovo modello didattico, questa esperienza rese più chiaro che il digitale non poteva restare affidato a iniziative isolate. Per consolidare ciò che aveva funzionato servivano risorse, formazione e decisioni organizzative capaci di distinguere le soluzioni nate dall'urgenza da quelle utili anche in condizioni ordinarie.

La pandemia modificò anche il contesto politico in cui queste scelte venivano discusse. Capano e Regini la interpretano come una *critical juncture*, cioè una fase eccezionale che indebolisce resistenze consolidate e rende praticabili interventi altrimenti più difficili. Gli autori distinguono due dinamiche parallele, una interna al settore che usò l'emergenza per introdurre cambiamenti incrementali e ottenere maggiori risorse e un'altra sostenuta soprattutto da attori esterni al sistema universitario, che attribuì a università e ricerca un ruolo centrale nella trasformazione del modello di sviluppo del Paese (Capano e Regini, 2021, pp. 281-283, 298-300). La crisi non garantì però che queste due dinamiche producessero un disegno coerente e resta aperta la distanza tra l'ambizione degli obiettivi e la capacità di tradurli in interventi realmente coordinati e sostenibili (Capano e Regini, 2021, pp. 297-301).

L'eredità della pandemia ha portato l'uso del digitale ben oltre la fase di emergenza, trasformandolo in una componente stabile per un'ampia fetta del sistema universitario. In questa transizione, docenti e strutture hanno acquisito nuove competenze, mentre gli atenei e gli studenti hanno potuto misurare sul campo i vantaggi e i limiti della distanza. Tutta questa esperienza, tuttavia, non ha sancito la superiorità di un modello sull'altro. Ha reso evidente, semmai, che la qualità scaturisce sempre dal modo in cui vengono incastrate le tecnologie, il supporto agli studenti e l'organizzazione generale.

Una volta acquisita questa consapevolezza, il passaggio successivo è stato cercare di rendere strutturale l'uso del digitale. Non a caso, superata la

fase più acuta dell'emergenza, le istituzioni europee e nazionali hanno indirizzato i propri investimenti verso il potenziamento delle infrastrutture, la formazione e la cooperazione interuniversitaria.

4. Le politiche europee e nazionali per la digitalizzazione dell'istruzione superiore nel post-pandemia

Il ritorno graduale alla normalità lasciò aperta una domanda cioè cosa conservare dell'esperienza digitale vissuta durante l'emergenza. Superata l'emergenza, occorreva capire quali pratiche potessero entrare stabilmente nella didattica e quali investimenti servissero per sostenerle. La pandemia creò un doppio binario da una parte provocò una sorta di resistenza da parte del mondo dell'istruzione al dover ritrovarsi online nel fare didattica, quindi ci fu un passo indietro e un ritorno all'erogazione della didattica convenzionale in presenza, ma allo stesso tempo diede una spinta a orientamenti che l'Unione europea aveva già in agenda, ma che ora erano più facilmente “digeribili” data l'esperienza e quindi era più facile passare dalla sperimentazione a programmi strutturati pensati per l'intero sistema educativo (Commissione europea, 2020, pp.2-3 e 19).

La digitalizzazione dell'istruzione era già un tema prima della crisi sanitaria. Il primo piano d'azione europeo risaliva al 2018. L'esperienza del 2020 ne modificò però i tempi e il peso politico. L'uso generalizzato degli strumenti online portò in primo piano problemi di connettività, accessibilità, preparazione dei docenti e qualità dei contenuti. Il dibattito si spostò così dall'adozione delle tecnologie alle condizioni necessarie per utilizzarle in modo continuativo e coerente con gli obiettivi formativi (Commissione europea, 2020, pp. 3-4 3 8-9).

Questa accelerazione si intrecciò con le politiche europee per la ripresa economica. Il *NextGenerationEU*, introdotto nel 2020, destinò risorse straordinarie a interventi capaci di sostenere la ripresa e accompagnare transizione ecologica e digitale. Il fulcro finanziario principale del programma

è il Dispositivo per la ripresa e la resilienza, istituito con il Regolamento (UE) 2021/241. Gli Stati membri accedono ai finanziamenti attraverso piani nazionali fatti di riforme e investimenti collegati a traguardi, obiettivi e procedure di monitoraggio perché le risorse sono legate a interventi pensati per durare oltre la vita dei singoli progetti.

Nel settore educativo, il riferimento programmatico principale è il *Digital Education Action Plan 2021/2027*, adottato dalla Commissione Europea nel settembre del 2020. Il piano indica due priorità. La prima riguarda la costruzione di un ecosistema digitale dell'istruzione ad alte prestazioni. Con questa espressione la Commissione indica un insieme di condizioni che devono funzionare insieme: connessioni adeguate, dispositivi disponibili, piattaforme affidabili e accessibili, contenuti di qualità, personale preparato e servizi di assistenza. La seconda priorità riguarda lo sviluppo di competenze digitali di studenti, docenti e cittadini in generale. La formazione digitale viene così legata alla qualità delle infrastrutture, alla preparazione di chi insegna e alla capacità delle istituzioni di far entrare gli strumenti online nella propria organizzazione ordinaria (Commissione europea, 2020, pp. 8-12).

L'impostazione del Piano riprende quanto era emerso durante l'emergenza. L'adattamento tecnico era servito a mantenere attive le attività, ma consolidarle richiedeva tempi più lunghi, formazione, assistenza e responsabilità definite. La politica europea colloca quindi la tecnologia all'interno di un programma più ampio di sviluppo delle istituzioni educative. La piattaforma resta uno strumento. Il risultato dipende da come viene collegata alla progettazione didattica, ai servizi e alle competenze del personale (Commissione europea, 2020, pp. 3, 8-11 e 19).

In Italia, questo orientamento confluisce nella Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), dedicata a istruzione e ricerca. All'interno, la Componente 1, l'Investimento 3.4, "Didattica e competenze universitarie avanzate", comprende un intervento specifico per i *Digital Education Hubs (DEH)*. La misura punta a rafforzare la capacità delle istituzioni di offrire programmi digitali di qualità e percorsi più flessibili, pensati anche per studenti e lavoratori che hanno difficoltà a seguire attività

organizzate interamente in presenza. L'attenzione riguarda quindi la progettazione e l'erogazione della formazione, insieme ai servizi necessari per sostenerla (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2023b, pp. 9-11 e art. 1).

Il Decreto ministeriale 24 luglio 2023, n. 983 ha definito gli indirizzi per la costruzione di tre *DEH*. Gli Hub sono reti formate da università e istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, indicate con l'acronimo AFAM. La scelta della rete permette di mettere in comune risorse e competenze che spesso restano distribuite in modo diseguale tra le istituzioni (MUR, 2023, artt. 1-3).

Le attività previste comprendono programmi digitali condivisi, iniziative interuniversitarie, *MOOC*, percorsi di formazione continua e microcredenziali². Queste ultime vanno intese come certificazioni digitali modulari che attestano conoscenze, abilità e competenze acquisite al termine di brevi esperienze di apprendimento. Questa modularità le rende particolarmente adatte all'aggiornamento professionale e all'apprendimento *lifelong learning*³. (MUR, 2023, artt. 3 e 5; Consiglio dell'Unione europea, 2022, pp. 13-14).

Il successivo Decreto direttoriale 15 dicembre 2023, n. 2100 ha disciplinato la selezione dei progetti e l'organizzazione delle reti. Ogni proposta doveva indicare un'istituzione capofila, distribuire i compiti tra i partner, definire le attività e prevedere procedure di coordinamento, monitoraggio e rendicontazione. Questa cooperazione risponde a un'esigenza molto pratica perché la progettazione didattica, la produzione multimediale, la gestione delle piattaforme, la certificazione delle competenze e l'assicurazione della qualità richiedono professionalità e servizi che ogni singolo ateneo

² Con il termine "microcredenziali" (micro-credentials) si fa riferimento a risultati di apprendimento ottenuti al termine di percorsi formativi di breve durata. A livello istituzionale, esse sono state promosse e definite dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 16 giugno 2022, con l'obiettivo di favorire l'apprendimento permanente (lifelong learning), l'aggiornamento delle competenze (upskilling e reskilling) e garantire una maggiore flessibilità nei percorsi di istruzione superiore e nel mercato del lavoro.

³ Per *lifelong learning* (apprendimento permanente) si intende qualsiasi attività di apprendimento intrapresa in modo continuo dalle persone nel corso della propria vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. Il concetto è stato formalizzato a livello europeo dal Memorandum sull'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita della Commissione Europea (2001) e successivamente ribadito nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

difficilmente riesce a sviluppare con la stessa ampiezza da solo. Lavorare in rete permette di condividere questi aspetti, lasciando alle istituzioni la responsabilità della propria offerta formativa (MUR, 2023b, artt. 1, 4-7, 9 e 14).

La procedura si concluse nel luglio del 2024. Il Decreto direttoriale 5 luglio 2024, n. 1005 approvò le graduatorie, mentre il Decreto direttoriale 31 luglio 2024, n. 1152 ha concesso i finanziamenti ai tre progetti selezionati. Tra questi figura *Next Education Italia* – EDUNEXT, coordinato dall'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (MUR 2024; MUR, 2024, Allegato 1, p.15).

EDUNEXT traduce l'indirizzo ministeriale in una rete nazionale che riunisce università e istituzioni AFAM. Il progetto sviluppa corsi di laurea, master, attività professionalizzanti e altre risorse digitali, affiancando servizi comuni e iniziative di formazione per il personale. La collaborazione riguarda soprattutto le attività che hanno bisogno di infrastrutture condivise criteri compatibili tra loro e competenze distribuite su più partner. I corsi restano comunque parte dell'offerta formativa degli atenei che li attivano.

Tra le istituzioni aderenti a EDUNEXT figura l'Università degli Studi di Pavia che ha inserito in questo quadro la riprogettazione del precedente corso di laurea magistrale in Governo e Politiche Pubbliche (GPP) e l'avvio del nuovo corso Governo, Amministrazione e Territorio (GATe). Le politiche europee e nazionali hanno messo a disposizione risorse, obiettivi e requisiti generali ma tradurre tutto questo in un corso di laurea concreto è dipeso dalle scelte fatte dall'Ateneo e dal Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

Il capitolo successivo ripercorrerà l'origine e la struttura di EDUNEXT, il percorso seguito dall'Università di Pavia e il modello didattico scelto per GATe.

CAPITOLO 2

IL CASO GATe: ASSETTO ISTITUZIONALE, MODELLO DIDATTICO E DISEGNO DELLA RICERCA

1. EDUNEXT: origine, finalità e quadro istituzionale

Tra i tre *Digital Education Hubs* selezionati dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) nell'ambito dell'Investimento 3.4 del PNRR⁴ c'è anche EDUNEXT – *Next Education Italia*. A guidare la proposta, presentata alla fine di gennaio del 2024 è l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia che ha assunto il ruolo di capofila. Ottenuto il via libera al finanziamento nello stesso anno – con un contributo pari a 22.400.506,26 euro – il progetto ha preso ufficialmente il via il 15 aprile 2024 (MUR, 2024, Allegato 1, p. 15; EDUNEXT, 2024, p.1).

Strutturato come un ampio partenariato tra università e istituzioni AFAM, EDUNEXT nasce con l'obiettivo di sviluppare attività formative digitali, infrastrutture, servizi condivisi e percorsi di formazione per il personale (MUR, 2023, artt. 1-3; MUR, 2023, artt. 4-7, 9 e 14).

L'iter di selezione che ha portato alla sua validazione si è articolato in due tappe: prima l'approvazione della graduatoria con Decreto direttoriale n.

⁴ I tre Digital Education Hubs (DEH) ammessi al finanziamento nell'ambito dell'Investimento 3.4 del PNRR, le cui graduatorie sono state approvate dal MUR con Decreto Direttoriale n. 1005 del 5 luglio 2024, sono i seguenti: Edvance (Digital Education Hub Higher Education), che vede come ente capofila il Politecnico di Milano; ALMA (Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation), coordinato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II attraverso il proprio centro Federica Web Learning; EDUNEXT (Next Education Italia), guidato dall'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia in qualità di capofila. Ciascun hub gestisce e aggrega un'ampia rete nazionale di atenei, istituzioni AFAM e partner privati.

1005 del 5 luglio 2024, seguita dal Decreto direttoriale n. 1152 del 31 luglio 2024 che ha materialmente sbloccato i finanziamenti. Per il Centro-Nord sono stati ammessi *Digital Education Hub Higher Education*, coordinato dal Politecnico di Milano, ed EDUNEXT. Per il Mezzogiorno è stato finanziato *Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation*, con capofila l'Università degli Studi di Napoli Federico II (MUR, 2024a; MUR, 2024b).

Nella sua configurazione originaria la proposta EDUNEXT aggregava 34 università e 5 istituzioni AFAM, affiancate da una rete di 52 partner tra enti pubblici, centri di ricerca, associazioni e imprese. I numeri stimavano un bacino potenziale di oltre 700.000 studenti e più di 20.000 docenti e ricercatori (EDUNEXT 2024a, pp. 1 e 14). In fase di attuazione, gli atenei sono diventati 35 atenei le istituzioni AFAM sono rimaste le stesse il corpo docente partecipante supera le 25.000 unità.

Per gestire tale complessità, l'offerta di EDUNEXT è stata "ingegnerizzata" attraverso un sistema di macroaree e Work Package⁵. Ogni pacchetto di lavoro raggruppa compiti specifici assegnati a determinati partner, vincolandoli a scadenze e obiettivi misurabili. È esattamente questa architettura procedurale a permettere il coordinamento di competenze così diversificate e distribuite su scala nazionale (EDUNEXT, 2024a, pp. 14-29; Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2024, art. 3.2 e Allegato A).

Dal punto di vista giuridico, l'accordo di collaborazione, firmato da tutti i partecipanti, regola il funzionamento della rete, ma non istituisce un nuovo soggetto giuridico. Ogni istituzione conserva la propria autonomia legale, fiscale e organizzativa. In altre parole, se il partenariato fissa i binari per l'uso dei fondi e definisce le procedure condivise, la titolarità accademica – dall'istituzione dei corsi fino al loro accreditamento e gestione – resta nelle

⁵ Nel project management europeo e nei bandi PNRR, il termine Work Package (pacchetto di lavoro) indica l'unità organizzativa fondamentale in cui viene suddiviso un progetto complesso. Ogni WP raggruppa una serie di attività coerenti, assegna precise responsabilità ai partner, e fissa scadenze e risultati misurabili da raggiungere (definiti deliverable). È, in sintesi, lo strumento gestionale che permette di monitorare l'avanzamento dei lavori in reti formate da molti attori diversi.

mani degli organi dei singoli Atenei (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2024, artt. 2, 3 e 5).

Per certi versi, questa configurazione può essere letta come un compromesso istituzionale. EDUNEXT mette in comune infrastrutture, competenze, professionalità e standard per la produzione e l'erogazione della didattica digitale a distanza, ma non va a costituire un'università autonoma, né dispone di una propria titolarità dell'offerta formativa. I corsi e i relativi titoli rimangono in capo agli atenei aderenti e l'attività della rete deve quindi svilupparsi entro il quadro normativo che disciplina le diverse modalità di erogazione della didattica. Il progetto amplia sicuramente la capacità del sistema universitario pubblico di inserirsi nell'area della formazione a distanza, ma senza tradursi, almeno nella sua configurazione attuale, in un soggetto pubblico unitario dedicato ad essa (Fallani, 2026).

Sul piano organizzativo, EDUNEXT riflette il modello delle reti inter-organizzative di Provan e Kenis (2008, pp. 229-233). Gli autori descrivono proprio quelle configurazioni in cui organizzazioni autonome scelgono di coordinare stabilmente risorse e attività attraverso regole e sedi decisionali condivise. Nel caso di EDUNEXT, infatti, il livello della rete gestisce la cooperazione e gli oneri del progetto e le modalità organizzative dell'erogazione dell'offerta didattica, mentre le singole istituzioni partecipanti conservano responsabilità accademica e amministrativa della propria offerta formativa.

All'interno di questo ecosistema, l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, in qualità di capofila, rappresenta il partenariato nei rapporti con il MUR, ha in capo il coordinamento generale, amministra i flussi finanziari e monitora lo stato di avanzamento dei lavori. Di contro, i singoli partner rispondono in prima persona della documentazione e dei risultati legati ai compiti a loro assegnati (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2024, artt. 4, 5, 8 e 9).

L'indirizzo strategico generale del progetto è affidato al Consiglio scientifico (o *Steering Committee*). Ne fanno parte i referenti scientifici delle istituzioni aderenti, coordinati dal rappresentante del capofila. Questo

organismo definisce il piano della attività, individua criteri comuni per la gestione amministrativa, verifica periodicamente come procede il lavoro, esprime pareri sulle eventuali variazioni progettuali e interviene se nascono contestazioni tra partner. Spetta poi alle macroaree e ai Work Package il compito di tradurre questi indirizzi in attività concrete e operative, smistando il lavoro tra i diversi gruppi responsabili (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2024, art. 6).

L’assetto che ne deriva non è un vero organigramma gerarchico ma un modello di *governance* reticolare. La responsabilità formale verso il Ministero ricade sul capofila, le linee guida strategiche vengono decise in sede collegiale, mentre l’attuazione operativa è frammentata e distribuita tra i vari partner. I soggetti esterni, infine, agiscono come punti di raccordo, garantendo il radicamento del progetto sei diversi contesti istituzionali, professionali e territoriali.

Tabella 1.2 – Componenti dell’architettura istituzionale di EDUNEXT

Livello	Chi ne fa parte	Cosa fa concretamente	Nota
Partenariato	Le università e le istituzioni AFAM che aderiscono al progetto	Portano avanti le attività loro assegnate, rispettando scadenze, obiettivi e obblighi di rendicontazione verso il finanziatore	Ogni parte mantiene un margine di autonomia e risponde in prima persona per ciò che le compete
Istituzione capofila	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Fa da interfaccia con il MUR, coordina l'insieme delle attività, gestisce gli aspetti finanziari e monitora l'avanzamento del	È l'ente che si assume la responsabilità complessiva davanti all'amministrazione

		progetto	che eroga i fondi
Consiglio scientifico (<i>Steering Committee</i>)	I referenti scientifici designati dalle parti aderenti	Definisce il piano delle attività, dà un indirizzo condiviso al progetto, verifica i progressi ed esprime pareri su eventuali modifiche	Rappresenta il luogo dove si concentra il coordinamento comune
Macroaree e Work Package	I gruppi e le istituzioni incaricate di specifici ambiti	Si occupano dell'organizzazione operativa, portando a termine task, deliverable e risultati previsti	Corrisponde a una suddivisione del lavoro per funzioni
Partner esterni	Enti, associazioni e imprese indicate nella proposta progettuale	Fungono da collegamento con il tessuto istituzionale, professionale e territoriale di riferimento	Il loro ruolo è distinto da quello delle parti che beneficiano direttamente del finanziamento

Fonte: elaborazione dell'autore su documentazione EDUNEXT

Guardare ad EDUNEXT significa anche dover prendere in considerazione il suo ciclo di vita oltre la scadenza dei fondi PNRR. Consapevoli di questa sfida, i progettisti hanno delineato fin dall'inizio una prospettiva articolata in tre momenti: una fase finanziata (fino a marzo 2026), una fase transitoria (da aprile 2026 a fine 2027) e l'entrata a regime a partire dal 2028.

Nella prima fase, le risorse pubbliche coprono integralmente i costi di avvio, dallo sviluppo delle piattaforme fino alla produzione dei contenuti e alla formazione del personale. Per poter distribuire questi fondi tra i numerosi

partner in modo misurabile, il piano finanziario utilizza il Credito Formativo Universitario (CFU) come vero e proprio parametro di produzione: ogni ateneo riceve una quota di risorse e, in cambio, si impegna a progettare e mettere a disposizione della rete un certo volume di percorsi formativi (corsi di laurea, master, MOOCs ecc.), calcolato in CFU. Il costo standard per “produrre” un singolo CFU è stimato in 3.960 euro, a cui si aggiungono 432 euro per il tutoraggio. Questi importi riguardano però la fase finanziata, che termina il 31 marzo 2026, e comprendono anche i costi di avvio, infrastruttura, progettazione, formazione, produzione ed erogazione tecnica. Nel budget approvato, per l’Università di Pavia è previsto un finanziamento di 555.911 a fronte di un “target” produttivo di 203 CFU da mettere a disposizione della rete.

Il passaggio più delicato riguarda la fase transitoria (aprile 2026 - dicembre 2027). In questo biennio, i corsi iniziano a generare le prime entrate autonome, ad esempio tramite le entrate derivanti dalle tasse di iscrizione degli studenti. Poiché questi ricavi non bastano a coprire subito i costi di gestione della rete, stimati in circa 1,69 milioni di euro per il periodo aprile-dicembre 2026, il progetto richiede agli atenei un cofinanziamento diretto. Per questa voce, l’Università di Pavia ha messo a bilancio risorse proprie per il 2026 pari a 45.460 euro. Nel 2027 il fabbisogno previsto per il mantenimento dell’infrastruttura sale a circa 2,58 milioni di euro, mentre le entrate attese sono stimate in circa 2,93 milioni.

L’obiettivo finale è previsto per il 2028, quando EDUNEXT entra nella fase a regime e le entrate generate dalle attività e dai contributi dovrebbero riuscire a sostenere l’intera infrastruttura. Il fabbisogno minimo annuo viene stimato in 2.581.048 euro, a fronte di entrate previste per 3.108.000 euro. L’eventuale avanzo dovrebbe essere destinato a riserva, formazione, divulgazione e ulteriori iniziative a favore degli atenei aderenti. Per proteggersi dal rischio di ricavi inferiori alle attese, l’accordo ha inoltre introdotto un fondo di garanzia alimentato dai partner. L’impegno annuo di garanzia previsto per l’Università di Pavia ammonta a 69.489 euro.

Come notiamo per la fase transitoria e quella a regime, il piano finanziario non indica più un costo standard per CFU analogo ai 3.960 euro utilizzati durante il periodo coperto dal PNRR, né specifica quale parte dei costi complessivi debba essere attribuita a ciascun percorso formativo erogato nei vari atenei compreso il corso di laurea magistrale GATe. Sulla base dei dati disponibili non è quindi possibile stimare con sufficiente attendibilità quanto costerà GATe all'Ateneo una volta terminato il finanziamento e, di conseguenza, quale volume di entrate o quale numero di iscritti sarebbe necessario perché il corso raggiunga una propria autosufficienza economica.

Se si osserva questo modello dal punto di vista organizzativo, la conclusione della fase finanziata pone una questione di sostenibilità. A regime, l'equilibrio economico della rete dipenderà anche dalle iscrizioni e dalle altre entrate previste. Qualora queste risultassero inferiori alle stime, gli atenei aderenti potrebbero essere chiamati a concorrere alla copertura dei costi attraverso il fondo di garanzia, secondo gli impegni assunti. Si tratta di una valutazione che accompagna già le scelte degli atenei pubblici: di fronte a eventuali disavanzi, ciascuno può rivedere la propria offerta formativa nei successivi cicli di bilancio. Nel caso di EDUNEXT, resta quindi da verificare quale peso avrà la partecipazione alla rete per i bilanci degli atenei una volta esauriti i fondi PNRR.

Questo passaggio verso l'autonomia riguarda anche la veste giuridica della rete. L'accordo prevedeva, all'art. 7.4, l'obbligo di indicare entro il 31 marzo 2026 (fine del finanziamento) la forma organizzativa più opportuna per gestire l'Hub negli anni successivi.

Al momento della stesura di questo lavoro, le fonti confermano la piena continuità operativa di EDUNEXT nella fase transitoria - come dimostra la programmazione dei nuovi corsi per l'anno accademico in avvio - ma non riportano documenti pubblici sulla nascita formale di un nuovo soggetto giuridico e di una stabilizzazione operativa del consorzio. Gli elementi a disposizione mostrano piuttosto che la rete prosegue le sue attività mantenendo il consolidato coordinamento dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Il problema della stabilizzazione, tuttavia, non riguarda soltanto l'individuazione

di una nuova veste giuridica. La fase finanziata ha permesso di costruire infrastrutture, predisporre materiali didattici digitali ma soprattutto creare nuove procedure di lavoro, relazioni organizzative dedicate alla didattica digitale e assumere nuove figure professionali. La continuità di questa struttura non deriva automaticamente dalla permanenza delle piattaforme o dei materiali prodotti perché una parte rilevante del patrimonio costruito dai *Digital Education Hub* risiede proprio nelle competenze e nelle reti di persone che ne hanno reso possibile il funzionamento (Fallani, 2026). Al momento della chiusura di questa ricerca, la continuità operativa di EDUNEXT è quindi osservabile, mentre resta ancora aperta la questione della sua piena stabilizzazione istituzionale e organizzativa oltre la fase finanziata dal PNRR.

2. L'attuazione di EDUNEXT presso l'Università di Pavia e l'inserimento di GATe

Per l'Università di Pavia, l'adesione ad EDUNEXT si è tradotta sul piano operativo soprattutto nella riprogettazione del corso di laurea magistrale in Governo e Politiche Pubbliche (GPP) nel nuovo percorso in Governo, Amministrazione e Territorio (GATe). All'interno del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, questo passaggio ha segnato la transizione formale dalla modalità didattica convenzionale a quella prevalentemente a distanza. Da questo snodo si sono sviluppate in parallelo due direttrici: da un lato, la revisione accademica del corso, affidata agli organi istituzionali; dall'altro, la predisposizione degli strumenti tecnici e metodologici richiesti dal consorzio. L'esame della documentazione evidenzia come i due percorsi abbiano seguito tempistiche e atti distinti, con la definizione del nuovo ordinamento che ha fatto da apripista alla successiva architettura didattica.

La prima traccia di questo percorso emerge nel verbale della Conferenza didattica del 27 marzo 2024. Discutendo il punto “GPP EDUNEXT”, la Direttrice del Dipartimento comunica alla Conferenza didattica che il corso sarà riprogettato nell'ambito della partecipazione

dell'Ateneo a EDUNEXT, anticipando che oltre due terzi dei crediti sarebbero stati erogati in modalità telematica. Nella medesima seduta, il referente per la didattica inquadra l'operazione all'interno di un obbligo normativo più ampio: il D.M. 19 dicembre 2023, n. 1649, che imponeva l'adeguamento degli ordinamenti delle lauree magistrali a partire dall'anno accademico 2025/2026. Di conseguenza, l'aggiornamento del Regolamento Didattico di Ateneo (RAD) per GPP diventa l'occasione per formalizzare anche il cambio di erogazione. Pur non deliberando ancora sul nuovo corso, la seduta mette in relazione la partecipazione dell'Ateneo a EDUNEXT con la revisione ordinamentale di GPP e la costruzione di una proposta prevalentemente a distanza (Allegato 1.5_5 - Verbale della Conferenza didattica di Dipartimento del 27 marzo 2024, pp. 4-5).

Il 30 maggio 2024 si tiene la consultazione delle parti sociali. Seppur privo di natura deliberativa, questo passaggio si rivela cruciale per testare la coerenza del progetto formativo rispetto alle trasformazioni della pubblica amministrazione, del mercato del lavoro e delle organizzazioni private. L'incontro diventa l'occasione per condividere con gli *stakeholder* la nuova architettura del corso. Il *feedback* raccolto evidenzia la necessità di investire maggiormente sulle competenze trasversali e digitali, potenziare le attività laboratoriali e connettere più saldamente il corso ai processi di innovazione amministrativa, mantenendo un dialogo costante con gli attori esterni (Allegato 4.1.3 - Verbale della consultazione delle parti sociali GATe, pp. 1-4).

Nel corso del 2024, queste direttrici confluiscono nel documento di presentazione redatto per l'istituzione di GATe. Il testo inquadra il nuovo corso come una naturale evoluzione di GPP, delineandone le aree formative e i profili professionali. Il documento colloca la riprogettazione del corso nell'ambito dell'adesione dell'Università di Pavia a EDUNEXT e motiva la proposta di erogare oltre due terzi dei crediti in modalità telematica con la necessità di ampliare l'accesso e di garantire un percorso più flessibile, opportunamente bilanciato da reti di tutoraggio e moduli interattivi. Il piano prevede un equilibrio tra produzione di materiali digitali, momenti asincroni e attività in presenza, richiedendo contestualmente l'allestimento di spazi

attrezzati per le videoregistrazioni (Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 1-6).

Parallelamente all'iter accademico, l'Ateneo si muove per adeguare le condizioni tecniche e metodologiche. L'Università di Pavia dispone già di servizi dedicati alle infrastrutture informatiche e all'innovazione didattica. Il Piano triennale per la transizione digitale 2024-2026 di Ateneo attribuisce all'Area Sistemi Informativi il presidio delle reti, dei servizi cloud e della piattaforma Moodle, mentre il Servizio Innovazione Didattica e Comunicazione Digitale (IDCD) interviene sulle attrezzature e sui servizi rivolti alla formazione. Questa organizzazione fornisce una base locale con cui le attività di EDUNEXT devono raccordarsi (Piano triennale per la transizione digitale 2024-2026, pp. 17-18).

Alla fine del 2024, la proposta approda sui tavoli degli organi chiamati a esprimere il parere istituzionale e ad approvare il nuovo ordinamento. Il primo vaglio spetta alla Commissione Paritetica Docenti-Studenti. Il 19 dicembre, cogliendo la portata strutturale della modifica, la Presidenza della Commissione segnala la necessità di un esame più approfondito e convoca una seduta straordinaria per il 7 gennaio 2025. Nella stessa comunicazione vengono riportate le perplessità della rappresentanza studentesca, relative soprattutto all'elevata quota di didattica online, all'affidabilità della piattaforma EDUNEXT e alle possibili ricadute sull'interazione e sulla qualità dell'apprendimento (Comunicazione della Presidenza della Commissione Paritetica Docenti-Studenti del 19 dicembre 2024).

Alla seduta straordinaria del 7 gennaio intervengono, per fornire rassicurazioni e chiarimenti, la Direttrice del Dipartimento, il referente EDUNEXT per l'Ateneo e la Responsabile dell'IDCD. Al termine del confronto, la componente docente esprime parere favorevole sul RAD, mentre i rappresentanti degli studenti optano per l'astensione, mantenendo a verbale le proprie riserve sulla modalità di erogazione e sull'ambiente tecnologico. La Commissione, nell'esprimere parere formalmente favorevole, vincola comunque l'assenso alla richiesta di un monitoraggio costante sulla nuova configurazione del corso.

La decisione conclusiva spetta al Consiglio di Dipartimento, riunitosi in seduta straordinaria il 9 gennaio 2025. La proposta viene trattata seguendo la procedura ordinaria prevista per le modifiche ampie dei RAD. Il fascicolo sottoposto all'organo comprende la revisione degli obiettivi formativi specifici, la riscrittura dei risultati di apprendimento secondo i descrittori di Dublino, l'aggiornamento delle conoscenze per l'accesso, della prova finale e degli sbocchi professionali, nonché il passaggio formale alla didattica prevalentemente a distanza. Il verbale della seduta restituisce la complessa dinamica del dibattito interno: la Direttrice ricorda che l'orientamento verso EDUNEXT è maturato a livello di Ateneo e assicura l'impegno del gruppo di Assicurazione della Qualità a monitorare la piattaforma coinvolgendo direttamente la componente studentesca. Dal canto loro, i rappresentanti degli studenti esprimono soddisfazione per il rinnovato piano di studi, ma ribadiscono i propri timori sull'efficacia reale della piattaforma e sulla sostenibilità finanziaria e organizzativa futura del sistema. Al netto di queste riserve, il Consiglio approva l'adeguamento del RAD; il dispositivo viene letto, approvato nella medesima seduta e dichiarato immediatamente esecutivo (Verbale n. 1/2025 - Adunanza straordinaria del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali del 9 gennaio 2025, pp. 6-8).

Definito l'impianto ordinamentale, il regolamento didattico della coorte, più dettagliato sul piano operativo, segue un iter amministrativo successivo. Il testo viene deliberato dal Dipartimento il 27 marzo 2025, riceve il parere favorevole del Consiglio di Amministrazione il 29 aprile e supera l'esame del Senato Accademico il 29 maggio, chiudendo l'iter prima dell'emanazione con decreto rettorale (Regolamento didattico del corso di laurea magistrale in Governo, amministrazione e territorio, coorte 2025/2026).

3. Da Governo e Politiche Pubbliche (GPP) a Governo, Amministrazione e Territorio (GATe): la riprogettazione del corso di studio

La transizione da GPP a GATe non si esaurisce con l'adesione dell'Ateneo ad EDUNEXT, ma si sostanzia in una profonda riprogettazione dell'architettura didattica. Il confronto tra l'ordinamento della coorte 2024/2025 (GPP) e quello della coorte 2025/2026 (GATe) permette di cogliere la portata di questo mutamento.

Definito l'iter di approvazione del nuovo ordinamento e del regolamento didattico, il passaggio da GPP a GATe può essere esaminato dal punto di vista del progetto formativo. Il confronto tra i regolamenti didattici delle coorti 2024/2025 di GPP e 2025/2026 di GATe permette di cogliere le modifiche apportate alla struttura del corso e all'organizzazione delle attività didattiche.

Nella coorte 2024/2025 GPP è articolato nei curricula Governance multilivello e Amministrazione, Salute e Territorio. Il primo riunisce insegnamenti politologici, giuridici, economico-finanziari, organizzativi e quantitativi dedicati ai rapporti tra i livelli di governo, alla finanza pubblica e all'organizzazione amministrativa. Il secondo concentra una parte maggiore dell'offerta sui sistemi sanitari, sul welfare, sull'ambiente e sulle politiche territoriali. I due curricula condividono alcuni insegnamenti e la matrice interdisciplinare del corso ma accompagnano lo studente per l'intero biennio lungo combinazioni formative differenti (Regolamento didattico del corso di laurea magistrale in Governo e Politiche Pubbliche, coorte 2024/2025, Allegato 1).

Il curriculum costituisce quindi il principale criterio di differenziazione interna. La maggior parte delle attività è organizzata in insegnamenti da 6 o 9 CFU, associati a uno specifico settore scientifico-disciplinare e collocati nel piano come unità distinte. L'integrazione tra discipline deriva dalla loro compresenza nel biennio e un unico Laboratorio interdisciplinare di

progettazione, analisi e valutazione delle politiche pubbliche da 9 CFU. Entrambi i curricula riservano 12 CFU alle attività a scelta libera e 24 CFU alla prova finale, mentre il tirocinio è regolato ma non compare come attività obbligatoria nel piano di studio (Regolamento didattico del corso di laurea magistrale in Governo e Politiche Pubbliche, coorte 2024/2025, artt. 7 e 11-14 e Allegato 1).

Gli obiettivi di GPP sono centrati sull'analisi, sulla progettazione e sulla valutazione delle politiche pubbliche, sulla conoscenza delle amministrazioni e sulla capacità di operare in sistemi di governo multilivello. La formazione integra scienza politica, diritto, economia, storia, organizzazione e metodi statistici. (SUA-CdS Governo e Politiche Pubbliche, a.a. 2024/2025, quadri A2.a e A4.a).

GATe conserva l'impostazione interdisciplinare ma la ricompone in un percorso unico. La nuova denominazione riunisce tre ambiti che nel corso precedente erano distribuiti tra i due curricula, cioè i processi di governo, il funzionamento delle amministrazioni e la dimensione territoriale. Le politiche pubbliche continuano a occupare una posizione centrale negli obiettivi, negli insegnamenti e nel profilo professionale. Il cambio di nome segnala quindi una diversa organizzazione del progetto formativo, senza sostituire l'oggetto di studio che caratterizzava GPP (Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 1-2; SUA-CdS Governo, amministrazione e territorio, a.a. 2025/2026, quadri A2.a e A4.a).

Il nuovo corso individua quattro aree formative, politico-sociale-organizzativa, giuridica, economico-aziendale e matematica-statistica-informatica. Da queste aree deriva un profilo che comprende l'analisi delle istituzioni, dei processi decisionali e organizzativi, dei rapporti tra amministrazioni e soggetti privati e delle fasi attraverso cui le politiche vengono formulate, attuate e valutate. Rispetto a GPP acquisiscono un peso maggiore il cambiamento organizzativo e tecnologico, l'uso e l'analisi dei dati, la sostenibilità e le relazioni tra pubblica amministrazione, imprese e terzo settore.

Il cambiamento più evidente rispetto a GPP riguarda il modo in cui è organizzata la differenziazione interna. In GATe, ai due curricula che accompagnavano lo studente per l'intero biennio si sostituisce una struttura comune, con alcune scelte concentrate in singoli insegnamenti. Al primo anno si sceglie tra due insegnamenti che condividono i moduli di diritto delle autonomie regionali e locali e si distinguono per quelli di area economico-aziendale: uno approfondisce l'economia territoriale e lo sviluppo locale, l'altro la gestione e la rendicontazione del valore pubblico (Regolamento didattico GATe, coorte 2025/2026, Allegato 1). Al secondo anno la scelta riguarda Diritto amministrativo speciale, per il quale il piano degli studi attualmente pubblicato presenta due alternative (Piano degli studi GATe, anno di immatricolazione 2026/2027, sezione «Secondo anno»). La differenziazione non definisce quindi percorsi paralleli per l'intero biennio, ma riguarda alcune parti di una struttura unitaria. In questa prospettiva, il primo anno consolida la preparazione storico-organizzativa, economico-finanziaria e quantitativa, mentre il secondo sviluppa gli aspetti legati al contesto politico-istituzionale, all'etica pubblica e al diritto amministrativo.

La novità metodologica principale del nuovo ordinamento è però la modularizzazione. Il regolamento introduce i *Cluster*, ovvero insegnamenti integrati (nella maggior parte dei casi da 12 o 15 CFU) che aggregano al loro interno moduli più brevi da 3 CFU. Pur conservando l'appartenenza a uno specifico settore scientifico-disciplinare, il singolo modulo è inserito in un contenitore didattico e valutativo più ampio definito *Cluster*. Ogni *Cluster* impone infatti un forte coordinamento tra discipline diverse, chiamate a concorrere a un medesimo obiettivo formativo (Regolamento didattico GATe, art. 7, commi 5-7 e Allegato 1). Ciò permette di accostare discipline eterogenee con una flessibilità maggiore. Al tempo stesso, questa soluzione porta a un piano di studi più interdipendente e vincolato, in cui ogni modulo deve incastrarsi perfettamente nel peso complessivo del *Cluster* di riferimento. Di conseguenza alcune aree disciplinari subiscono una revisione più o meno marcata. "Finanza pubblica multilivello" diventa, ad esempio, un'attività integrata che unisce finanza europea, governance economica, tributi locali e

bilancio. L'area statistica viene fusa con i modelli politologici all'interno di un unico macro-insegnamento dedicato alla progettazione e la valutazione delle politiche pubbliche (Regolamento didattico GATe, Allegato 1).

Fermo restando il carico formativo complessivo di 120 CFU, la riprogettazione ha modificato la distribuzione dei crediti: la prova finale passa da 24 a 18 CFU, mentre aumenta il peso delle altre attività formative. Cambia anche l'organizzazione dei laboratori. Al laboratorio interdisciplinare di progettazione, analisi e valutazione delle politiche pubbliche da 9 CFU previsto in GPP non corrisponde, in GATe, una sua semplice suddivisione. Il nuovo piano prevede il Laboratorio di europrogettazione da 3 CFU, che si pone in continuità con i moduli politologici del *Cluster* da 15 CFU dedicato all'analisi, alla progettazione e alla valutazione delle politiche pubbliche. Al secondo anno, il Laboratorio di diritto del territorio e dell'ambiente da 3 CFU è inserito nell'insegnamento di Diritto amministrativo speciale; è inoltre previsto il Laboratorio di redazione degli atti e sistema dei controlli, anch'esso da 3 CFU. Quanto all'area statistica, i 9 CFU che in GPP potevano costituire un insegnamento autonomo sono articolati in GATe in tre moduli da 3 CFU, riuniti nello stesso *Cluster* con due moduli politologici (Regolamento didattico GPP, coorte 2024/2025, Allegato 1; Regolamento didattico GATe, coorte 2025/2026, Allegato 1).

Infine, cambia il modo in cui il corso offre flessibilità. GPP prevedeva l'iscrizione a tempo parziale, che consentiva di distribuire il percorso formativo su un periodo fino a quattro anni. Per GATe, nell'anno accademico 2025/2026, l'iscrizione in regime di tempo parziale non è consentita; resta però la possibilità di presentare un piano di studio individuale, nel rispetto dei vincoli dell'ordinamento e previa approvazione del Consiglio di Dipartimento. Questa possibilità riguarda la composizione del percorso formativo e non equivale alla sua articolazione pluriennale in regime di tempo parziale. La flessibilità di GATe riguarda soprattutto le modalità di fruizione della didattica: le settimane di attività a distanza si alternano a giornate intensive in presenza dedicate ad attività laboratoriali, esperienziali e collaborative (Regolamento didattico GPP, coorte 2024/2025, art. 1, comma 3, e art. 8, comma 9; Università di

Pavia, *Elenco dei corsi che accolgono l'iscrizione in regime di tempo parziale*, a.a. 2025/2026; Regolamento didattico GATe, coorte 2025/2026, artt. 7-8).

4. Il modello didattico di GATe: architettura e funzionamento

Il modello didattico definisce l'impianto teorico attraverso cui le attività dovrebbero essere realizzate: l'articolazione tra distanza e presenza, la progettazione dei moduli, la tipo di materiali didattici, le modalità di erogazione della didattica e le forme previste per l'interazione e il tutoraggio. È opportuno precisare fin da subito che quanto descritto in questo paragrafo riflette il disegno prescrittivo tracciato dai documenti ufficiali e dalle Linee guida di EDUNEXT. Questa architettura "su carta", o formale, offre il parametro ideale di riferimento per comprendere come il corso è stato pensato, mentre la sua reale traduzione pratica sarà oggetto di analisi empirica nei capitoli 4 e 5.

La collocazione formale di GATe deriva dalla classificazione ministeriale sulle modalità di erogazione, regolata dal Decreto ministeriale n. 1835 del 6 dicembre 2024. Il decreto individua quattro categorie: un corso "convenzionale" si svolge in presenza o usa strumenti telematici per non più di un terzo delle attività; nella modalità "mista", la quota telematica è compresa tra un terzo e i due terzi; nei corsi "prevalentemente a distanza", le attività online superano i due terzi senza arrivare alla totalità; la modalità "integralmente a distanza", infine, prevede lo svolgimento telematico di tutte le attività, eccezion fatta per gli esami di profitto e la prova finale (Decreto ministeriale n. 1835 del 6 dicembre 2024, artt. 3-5 e Allegato 1).

Queste categorie descrivono l'organizzazione del corso nel suo complesso. La modalità assegnata a ciascuna attività va stabilita in sede di progettazione e indicata nei documenti. Per i corsi prevalentemente a distanza, il decreto aggiunge che almeno il 20% del monte ore di didattica frontale deve svolgersi in modalità sincrona. L'Ateneo è inoltre tenuto a disciplinare in una

Carta dei servizi la metodologia adottata, gli strumenti, il tutoraggio, l'accessibilità e i livelli di assistenza. Sulla carta, quindi, alla "distanza" dovrebbero corrispondere forme regolari di interazione diretta e un sistema di accompagnamento ben definito prima dell'avvio del corso (Decreto ministeriale n. 1835 del 6 dicembre 2024, art. 4 e Allegato 1).

GATe rientra in questa terza categoria. Il documento di presentazione stabilisce che oltre i due terzi delle attività siano erogati telematicamente. Nelle intenzioni del progetto, la presenza non costituisce una parte accessoria del percorso, ma dovrebbe essere riservata a laboratori, esercitazioni e incontri con professionisti, concentrandosi laddove il contatto diretto offre un apporto formativo insostituibile dalla piattaforma (Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 3-6; Regolamento didattico del corso di laurea magistrale in Governo, amministrazione e territorio, coorte 2025/2026, art. 7 e Allegato 1).

All'interno della quota telematica, le Linee guida EDUNEXT distinguono la Didattica Erogativa (TEL-DE) dalla Didattica Interattiva (TEL-DI). La TEL-DE comprende le videolezioni registrate in studio e i seminari sincroni. (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 3-6). Le videolezioni, indicate informalmente dagli intervistati come «videopillole», consistono in brevi unità video nelle quali vengono suddivisi i contenuti dell'insegnamento. Per ciascuna unità, le Linee guida suggeriscono una durata massima orientativa di quindici-venti minuti (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 4 e 24-25). La TEL-DI, secondo il disegno originario, dovrebbe invece includere le attività in cui lo studente ha un ruolo attivo (*e-tivity*, simulazioni, casi pratici), a fronte delle quali è previsto un riscontro formativo. (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 4-5 e 17-19). Classificare le ore tra presenza, TEL-DE e TEL-DI rappresenta una precisa decisione didattica che il docente è chiamato a motivare (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 3-5 e 23-24).

Durante l'erogazione dell'insegnamento, le Linee guida richiedono l'attivazione di almeno una sessione settimanale di Aula Virtuale, condotta dal docente o dal tutor. Questo incontro è stato pensato per approfondire i temi, discutere casi o fornire *feedback*. Nelle prescrizioni formali, la sessione sincrona istituisce un appuntamento regolare per collegare lo studio individuale al confronto diretto, discostandosi dalla mera riproduzione a distanza di una lezione frontale (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 5 e 17-19).

Queste componenti confluiscono nel modello ECOBI *Educational Cluster, Open Badge e Blended Intensive Program*. Il *Cluster* rappresenta l'insegnamento integrato, formato da più moduli disciplinari. Sul piano didattico, impone teoricamente ai moduli di concorrere a risultati di apprendimento comuni, richiedendo di progettare le relazioni tra contenuti e valutazioni per superare il semplice accostamento burocratico delle materie (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 7-13).

Nel modello formale, l'*Open Badge* certifica l'esito della verifica prevista per il singolo modulo con funzione documentale, mentre l'acquisizione dei CFU e del voto finale resta legata all'esame dell'intero *Cluster* (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 7-8 e 14-15). Il *Blended Intensive Program* regola invece la collocazione delle attività in presenza, raggruppandole in giornate o settimane intensive. Si tratta di una modalità organizzativa concepita per ottimizzare il confronto diretto tra studenti e docenti nei momenti operativi (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 7-13; EDUNEXT - Modello didattico ECOBI; Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 5-6).

La programmazione semestrale dovrebbe coordinare questi elementi. Assumendo come riferimento un periodo di almeno dodici settimane, il calendario combina le attività a distanza e le giornate in presenza, offrendo allo

studente una tabella di marcia chiara (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 8-13).

L'erogazione si appoggia ad ambienti digitali con funzioni distinte. *Learn25* EDUNEXT è la piattaforma della rete per l'accesso ai moduli e alle consegne, basata su un sistema *Moodle* (Piano triennale per la transizione digitale 2024-2026, pp. 17-19; *Learn25* EDUNEXT, pagina iniziale). L'aula virtuale è lo spazio per le *web-conference*, collegato alla piattaforma ma tecnicamente autonomo (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 5 e 17-19). A questi si affianca la *Educational Content Library* (Work Package 12), un *repository* destinato a raccogliere e condividere le risorse prodotte dalle istituzioni (Allegato A - WP12 "Educational Content Library", p. 29).

La pubblicazione dei materiali prevede una rigida procedura di progettazione. Le Linee guida indicano di partire dai risultati di apprendimento attesi: la scelta della tecnologia dipende dagli obiettivi e richiede un allineamento rigoroso tra le competenze e le valutazioni (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 2-4 e 22-24). La responsabilità scientifica resta in capo al docente, ma la realizzazione dovrebbe fondarsi su un lavoro d'equipe tra *instructional designer*, tutor, *application manager* e *media producer*. Questa divisione teorica del lavoro punta a evitare che l'intero carico organizzativo e tecnico ricada unicamente sul docente o su un altro soggetto (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 18-21).

In particolare, riguardo al ruolo dell'*instructional designer* EDUNEXT li definisce come figure centrali nella predisposizione degli insegnamenti. Sono reclutati professionisti specializzati nella progettazione dei corsi e nello sviluppo dei materiali didattici efficaci e coinvolgenti⁶ (EDUNEXT - Linee

⁶ Nel dettaglio fra i ruoli e le responsabilità degli *Instructional Designer* rientrano:

- Analisi delle Esigenze Formative. Gli *instructional designer* conducono analisi approfondite delle esigenze formative degli studenti e degli obiettivi educativi degli insegnamenti per progettare materiali didattici che siano pertinenti e mirati.

guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, p. 21)

Prima dell'apertura del corso, sono previsti controlli sull'accessibilità dei materiali e sulla configurazione degli strumenti (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, Allegati 1-6, pp. 22-28).

Tabella 1.3 - Dalla progettazione alla pubblicazione di un modulo

Fase	Decisioni e attività principali	Figure coinvolte	Esito atteso
Progettazione del Cluster	Definizione delle competenze comuni, dei risultati attesi, dei moduli, delle relazioni tra essi e della prova finale	Docenti del Cluster, referente e figura di supporto alla progettazione	Scheda dell'Educational Cluster approvata
Progettazione del modulo	Ripartizione tra TEL-DE, TEL-DI e presenza, scelta di materiali, e-tivity,	Docente, tutor disciplinare e instructional designer	Scheda del modulo completa e coerente con il Cluster

-
- Progettazione degli Insegnamenti e dei Contenuti. In accordo con docenti e tutor, utilizzano i principi di progettazione didattica per creare un percorso di apprendimento chiaro e coerente, suggerendo strategie e metodi di valutazione adeguati alle discipline. Insieme a tecnici e media producer sviluppano i contenuti didattici, includendo testi, presentazioni, video, esercizi interattivi e altre risorse educative che facilitino la comprensione e la memorizzazione delle informazioni.
 - Integrazione della Tecnologia. Gli instructional designer integrano tecnologie avanzate nella produzione del materiale didattico e nella realizzazione di attività online per migliorare l'interattività e l'engagement attraverso l'uso di piattaforme e-Learning, strumenti di realtà aumentata o virtuale, applicazioni per l'apprendimento mobile e soluzioni basate sull'Intelligenza Artificiale.
 - Valutazione e Miglioramento Continuo. Gli instructional designer monitorano e valutano l'efficacia dei corsi e dei materiali realizzati attraverso feedback dagli attori coinvolti nei processi e l'analisi dei dati generati nei report degli LMS, dai database di ateneo e da indagini predisposte ad hoc al fine di apportare miglioramenti continui ai contenuti e alle metodologie didattiche.

	tutoraggio e verifica per il badge		
Produzione delle risorse	Preparazione di videolezioni e materiali, controllo della durata, della struttura e dell'accessibilità	Docente, media producer e personale tecnico	Risorse didattiche pronte per la pubblicazione
Configurazione delle attività	Predisposizione di consegne, forum, quiz, aula virtuale, calendario, monitoraggio e canali di supporto	Docente, tutor e application manager	Percorso utilizzabile nell'ambiente digitale
Controllo e apertura	Verifica dei collegamenti tra obiettivi, attività e valutazione e controllo tecnico-formale del modulo	Docente e figure di supporto secondo i compiti assegnati	Modulo reso disponibile agli studenti con istruzioni e scadenze chiare

Fonte: elaborazione dell'autore su EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 18-21 e Allegati 1-6, pp. 22-28.

I materiali proposti dovrebbero essere proporzionati al carico di lavoro dello studente. Per le videolezioni le Linee guida suggeriscono una durata massima orientativa di quindici/venti minuti (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 4 e 24-25). Anche le *e-tivity* necessitano di pianificazione: per qualificarsi formalmente come Didattica Interattiva, la consegna deve prevedere scadenze certe e una

puntuale restituzione valutativa da parte del docente o del tutor (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 4-6, 18-19 e 25-27; Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 4-5).

Gli esami di profitto e la prova finale si svolgono di norma in presenza (Decreto ministeriale n. 1835 del 6 dicembre 2024, art. 5; EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 14-15; Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 4-6).

Il tutoraggio disciplinare è concepito per accompagnare l'intero percorso: secondo le direttive il ruolo del tutor si divide in supporto accademico, monitoraggio del progresso degli studenti, motivazione e *coaching* e facilitazione dell'interazione e *e-tivity*⁷ (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 18-20; Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 4-5).

Da un punto di vista formale, va inoltre ribadito che *l'Open Badge* è solo un supporto digitale per tracciare un risultato, mentre la microcredenziale è una certificazione soggetta alle garanzie del quadro europeo, sicché il formato tecnico non garantisce automaticamente i requisiti della seconda (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 16 giugno 2022

⁷ Nel dettaglio le Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea EDUNEXT identificano il ruolo e le responsabilità dei tutor:

- Supporto Accademico. I tutor forniscono supporto accademico, aiutando gli studenti a comprendere i concetti chiave e risolvere eventuali dubbi sui contenuti del corso. Questo supporto può essere fornito attraverso sessioni di tutoraggio online, forum di discussione, e-mail e altre piattaforme di comunicazione.
- Monitoraggio del progresso. Un altro compito fondamentale dei tutor è il monitoraggio del progresso degli studenti. Essi verificano che gli studenti completino le attività e rispettino le scadenze, offrendo feedback tempestivi e costruttivi per migliorare le loro prestazioni.
- Motivazione e coaching. I tutor giocano anche un ruolo chiave nel mantenere alta la motivazione degli studenti incoraggiandoli a perseverare nei momenti di difficoltà. Forniscono supporto emotivo, aiutando gli studenti a gestire lo stress e a mantenere un atteggiamento positivo verso l'apprendimento. Facilitazione dell'interazione e *e-tivity* (TEL-DI). Promuovere l'interazione tra gli studenti è un'altra responsabilità importante dei tutor. Facilitano la creazione di gruppi di studio, la partecipazione a discussioni online e altre attività collaborative che arricchiscono l'esperienza di apprendimento (*e-tivity*).

relativa a un approccio europeo alle microcredenziali, pp. 10-25; EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 7-8 e 14-15).

Infine, il sistema di assicurazione della qualità prevede controlli interni ai moduli, cruscotti semestrali di rete (Work Package 00) e il raccordo con il Presidio della Qualità dell'Università di Pavia (EDUNEXT - Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea, versione 1.0.1, ottobre 2024, pp. 22-28; Allegato A - WP00; Allegato A - WP14; Assicurazione della qualità - Università di Pavia, pagina istituzionale).

Questo imponente impianto metodologico rappresenta il traguardo prescrittivo immaginato dai progettisti. Costituisce, in altre parole, la "teoria" alla base del modello GATe.

Da questo quadro riparte il Capitolo 3, che fa un passo indietro alla fase precedente all'avvio per capire quali ragioni abbiano spinto verso questa decisione.

CAPITOLO 3

PERCHÉ GATe? PROBLEMI, OPPORTUNITÀ E COSTRUZIONE DELLA DECISIONE

Dopo aver ricostruito, nel Capitolo 2, il passaggio da GPP a GATe e l'inserimento del corso nella rete EDUNEXT, l'analisi richiede ora di indagare le origini di quella trasformazione, spostando il focus dal "risultato" alle ragioni che lo hanno generato. Al momento della riforma, infatti, GPP era un corso pienamente attivo e consolidato all'interno del Dipartimento: non presentava criticità tali da imporre una revisione radicale. Bisogna quindi capire perché l'ordinamento sia stato rimesso in discussione, per quale motivo l'innescò si sia verificato esattamente in quel momento e come mai il processo abbia assunto proporzioni così ampie da determinare la creazione di GATe.

Come emergerà dall'analisi, questa decisione non scaturisce da una singola causa scatenante. Al contrario, rappresenta l'esito di una complessa convergenza tra diverse variabili: le caratteristiche strutturali del corso precedente, le ragioni e le giustificazioni che gli attori stessi attribuiscono alla scelta, un'inaspettata opportunità istituzionale proveniente dall'esterno e il lavoro organizzativo necessario per concretizzare il nuovo progetto.

Per evitare il rischio di una lettura riduzionista - che appiattisca il processo decisionale sul classico schema lineare in cui a un problema segue automaticamente una soluzione razionale - si è scelto di assumere come riferimento teorico il modello delle correnti multiple di Kingdon. Sebbene si tratti di un impianto analitico concepito originariamente per studiare l'agenda pubblica e le macro-decisioni di policy, la sua architettura concettuale si rivela particolarmente utile anche per decodificare una scelta organizzativa interna a un'istituzione accademica. Le categorie di Kingdon non verranno quindi trasposte in modo meccanico ma verranno utilizzate come chiave di lettura per

distinguere tre dinamiche che corrono in parallelo: l'esistenza di condizioni che vengono via via percepite dagli attori come problematiche (*problem stream*), l'elaborazione di idee e soluzioni organizzative che circolano nell'ambiente o vengono costruite nel tempo (*policy stream*) e le circostanze istituzionali che, in un dato momento, creano l'occasione per l'avanzamento e l'approvazione della proposta (*political stream*) (Kingdon, 2014, pp. 90-115 e 165-195).

1. Un problema senza crisi: perché rivedere GPP?

Nessuna delle fonti disponibili descrive GPP come un corso in difficoltà. Il Documento di presentazione di GATe parla anzi di una sostanziale tenuta delle iscrizioni al primo anno nel quinquennio 2019-2023, tra le 26 e le 30 unità; la numerosità era certo inferiore ai riferimenti esterni, soprattutto rispetto all'area Nord-Ovest ma negli ultimi tre anni osservati il corso, a differenza del *benchmark*, non aveva perso terreno. Anche la Relazione annuale 2024 della Commissione Paritetica restituisce un quadro di sostanziale tenuta: dopo la crescita fino al 2021, gli avvisi di carriera al primo anno sono 25 nel 2023. Il dato sugli iscritti complessivi riguarda invece tutti gli studenti iscritti a GPP in ciascun anno di rilevazione, considerando il primo e il secondo anno del corso e gli eventuali fuori corso: il totale passa da 43 nel 2019 a 69 nel 2023 (Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, p. 7; Relazione annuale 2024 della Commissione Paritetica Docenti-Studenti, quadro D, sezione «Iscritti»).

Qualche segnale di contrazione era presente, ma non tale da far presagire un'offerta ormai esaurita. Nel 2023 cala la quota di immatricolati che, al primo anno, arriva da un altro Ateneo e scende al 57,1% la percentuale di laureati disposti a iscriversi di nuovo allo stesso corso. Eppure, nello stesso anno, l'85,7% dei laureandi si dichiara complessivamente soddisfatto e gli indicatori occupazionali restano buoni, sopra la media dei riferimenti geografici e nazionali citati nella Relazione. Più che un corso in affanno, insomma, i documenti restituiscono un corso con dei punti fermi e qualche

aspetto da monitorare, delineando uno scenario che di per sé non avrebbe imposto un cambiamento strutturale (Relazione annuale 2024 della Commissione Paritetica Docenti-Studenti, quadro D, sezioni «Indicatori didattici», «Soddisfazione e occupabilità» e «Conclusioni e commenti»).

Se un elemento si può collegare più direttamente alla revisione è semmai quello degli interventi introdotti a partire dall'anno accademico 2022/2023. GPP era stato articolato nei curricula “Governance multilivello” e “Amministrazione, Salute e Territorio”, introducendo nuovi insegnamenti e maggiori possibilità di scelta. La Commissione Paritetica nota però che quell'operazione non aveva portato all'aumento di iscrizioni che ci si aspettava e il Documento di presentazione di GATe imputa alla separazione in curricula una certa rigidità nella costruzione del piano di studi, proponendo di sostituirla con un percorso unitario dotato di margini di flessibilità interni (Relazione annuale 2024 della Commissione Paritetica Docenti-Studenti, quadro D, «Conclusioni e commenti»; Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 5-6).

Da queste premesse non si può concludere che quella prima revisione fosse fallita o che i curricula avessero danneggiato GPP. Si può dire, più semplicemente, che un intervento concepito per rendere il corso più attrattivo non aveva sortito gli effetti sperati, rendendo la tenuta dei numeri meno rassicurante rispetto alle aspettative. Pertanto, il motore del cambiamento non è stata una crisi manifesta del corso. Si è trattato piuttosto della presa d'atto di un limite organizzativo, originato allo scarto tra un impianto didattico che continuava a funzionare e le nuove aspettative di innovazione che l'Ateneo iniziava a richiedere.

I documenti appena esaminati consentono di ricostruire il contesto in cui è maturata la decisione, ma non spiegano da soli come i decisori abbiano interpretato quelle condizioni e quali elementi siano entrati nella discussione. Per questo occorre incrociare i dati con le valutazioni e il racconto degli attori che hanno vissuto e orientato il processo decisionale.

2. Le ragioni emerse dal confronto con gli attori: pubblico, flessibilità e nuove competenze

La ragione che ricorre con maggiore frequenza nelle testimonianze⁸ riguarda l'ampliamento del bacino di potenziali iscritti. Già la Relazione della Commissione Paritetica aveva rilevato una presenza consistente di studenti-lavoratori e di iscritti con percorsi formativi pregressi eterogenei. Nelle parole degli intervistati questo dato smette di essere una semplice fotografia statistica e diventa un vero e proprio obiettivo strategico, segnalando il potenziale inespresso del corso che, con un assetto organizzativo diverso, avrebbe potuto intercettare una popolazione studentesca molto più vasta (Relazione annuale 2024 della Commissione Paritetica Docenti-Studenti, quadro D, «Conclusioni e commenti»).

Un* esponente della governance dipartimentale, ad esempio, descrive GPP come un percorso dai numeri stabili e ribadisce l'importanza strategica di conservare una classe LM-63 nell'offerta formativa. Al tempo stesso, dalla sua intervista emerge chiaramente l'esigenza di rivolgersi a una platea più ampia e diversificata, capace di tenere insieme i neolaureati, chi affronta gli studi pur avendo un'occupazione e i professionisti già inseriti stabilmente nel mondo del lavoro (Intervista GATe n. 3, 2026).

A dire il vero, non si tratta di una questione nuova per GPP che aveva già un legame con la formazione dei dipendenti pubblici e già intercettava persone con esigenze diverse da quelle dello studente a tempo pieno. A cambiare, nella revisione, è il peso strategico attribuito a questa componente. Da semplice tratto descrittivo di chi era già immatricolato, l'eterogeneità diventa il criterio ordinatore con cui ripensare l'intera organizzazione didattica, con lo scopo di raggiungere anche chi, per vincoli lavorativi o logistici, difficilmente avrebbe scelto un percorso convenzionale. Il Documento di

⁸ Le considerazioni richiamate provengono dalle interviste condotte con docenti coinvolt* nella riprogettazione del corso, componenti della governance dipartimentale e interlocutor* che hanno preso parte alla fase decisionale. I riferimenti nominativi sono omessi per tutelare l'anonimato degli intervistat*.

presentazione lega infatti la nuova modalità all'obiettivo di allargare la platea verso lavoratori, dipendenti pubblici e studenti fuori sede, pur senza ridurre il corso a un'offerta pensata solo per loro (Allegato 4.1.2 - Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 5-6).

L'attenzione rivolta a chi lavora o vive lontano da Pavia invita a considerare anche le esigenze degli studenti non lavoratori, alcuni dei quali attribuiscono particolare importanza alla frequenza in aula, al confronto diretto con docenti e colleghi e alla partecipazione alla vita universitaria. Le interviste agli studenti, analizzate nel capitolo 6, permettono di esaminare come il nuovo assetto didattico abbia risposto a queste aspettative.

In questa logica di riposizionamento si inserisce anche il basso tasso di frequenza alle lezioni di GPP. Due docenti impegnat* nella riprogettazione ricordano che gli studenti presenti in aula fossero spesso un numero esiguo rispetto agli iscritti totali. È partendo da questa constatazione che si è iniziato a valutare l'opportunità della modalità di erogazione prevalentemente a distanza, accompagnandola con una profonda riorganizzazione del percorso formativo (Intervista GATe n. 2, 2026). Un* altr* docente conferma, a sua volta, la partecipazione assai ridotta alle lezioni frontali (Intervista GATe n. 6, 2026).

Un* ulteriore interlocutor*, coinvolt* nella fase decisionale, esclude che la mera sostenibilità numerica di GPP fosse il principale motore della scelta, riconducendo piuttosto la criticità alla composizione della popolazione studentesca. Molti iscritti erano infatti già inseriti nel mercato del lavoro e disponevano di margini di tempo limitati per frequentare le lezioni in presenza, una difficoltà organizzativa che finiva spesso per orientarli verso l'offerta delle università telematiche (Intervista GATe n. 10, 2026).

Il richiamo alle università telematiche, tuttavia, assume sfumature diverse a seconda degli intervistat*. Alcuni* lo interpretano nei termini di una vera e propria pressione competitiva (DiMaggio e Powell, 2000), sottolineando come gli atenei online riuscissero a rispondere a una domanda di flessibilità che l'università tradizionale faticava a intercettare (Interviste GATe nn. 6, 10 e 41 2026). Un* intervistat* lega questa dinamica anche all'inverno demografico e alla capacità delle istituzioni telematiche private di attrarre le fasce adulte

della popolazione, argomento che comunque si lega a quello delle pressioni competitive (Intervista GATe nn. 6 e 41 2026). Altr* interlocutor*, al contrario, rifiutano di appiattire la questione su una logica puramente di mercato e rivendicano la funzione inclusiva dell'università pubblica; di conseguenza la flessibilità telematica viene considerata uno strumento di democratizzazione, utile a garantire il diritto allo studio anche a chi ne resterebbe altrimenti escluso, o che comunque incontrerebbe vincoli e difficoltà a nell'isciversi all'università (Intervista GATe n. 2, 2026). Una figura di raccordo con EDUNEXT inquadra il progetto proprio nella precisa volontà politica di non cedere il monopolio della formazione a distanza alle sole università telematiche private, tema anche questo riconducibile alla competizione (Intervista GATe n. 1, 2026). Pur partendo da premesse differenti, queste letture convergono su un dato di fatto ampiamente condiviso, ovvero il riconoscimento di un diffuso bisogno di flessibilità didattica.

Accanto a queste logiche strategiche emerge anche l'esigenza di aggiornare il profilo in uscita integrandolo con tematiche nuove. Il Documento di presentazione ne individua diverse, richiamate anche dalle parole di un* esponente della governance dipartimentale (Intervista GATe n. 3, 2026). L'obiettivo è adeguare il corso alle recenti trasformazioni digitali e organizzative della pubblica amministrazione e sviluppare competenze relative alla gestione e all'analisi dei dati, all'intelligenza artificiale e ad altri ambiti trasversali, utili anche a chi è già in servizio, mantenendo al tempo stesso fermi i fondamenti disciplinari della classe LM-63 (Allegato 4.1.2 – Documento di presentazione del corso Governo, Amministrazione e Territorio, pp. 1-3). A sostegno di questa visione, la consultazione con le parti sociali del 30 maggio 2024 aveva registrato valutazioni decisamente favorevoli proprio sulla rinnovata multidisciplinarietà del percorso e sull'attenzione strategica dedicata all'innovazione amministrativa (Allegato 4.1.3 – Verbale della consultazione delle parti sociali GATe del 30 maggio 2024, pp. 1-4).

Se lette nel loro insieme, queste argomentazioni dimostrano che la decisione non segue una traiettoria a senso unico. L'ampliamento delle immatricolazioni, l'urgenza di agevolare gli studenti-lavoratori, la difesa del

sistema pubblico nel confronto con le telematiche e l'aggiornamento delle competenze in uscita sono istanze diverse che si intrecciano costantemente. Il minimo comune denominatore risiede nella volontà condivisa di riprogettare il corso per raggiungere un pubblico fortemente più ampio, superando i vincoli di tempo e di spazio imposti dalla didattica tradizionale. Agli occhi degli attori* intervistat*, la platea potenziale di GPP era molto più vasta di quella che l'organizzazione convenzionale riusciva fisicamente a intercettare. Pertanto, l'ipotesi del passaggio alla modalità a distanza assume i tratti dello strumento organizzativo adeguato per rispondere alla nuova domanda (Interviste GATe nn. 1, 2, 3, 6 e 10, 2026).

3. Quando il cambiamento diventa possibile e perché assume la forma di GATe?

Le questioni analizzate finora chiariscono il senso e la direzione del cambiamento. Resta tuttavia da capire per quale motivo queste intenzioni si siano trasformate in un progetto reale proprio in quel momento e perché la scelta sia ricaduta specificamente su GPP, al momento unico corso di studi di Pavia a partecipare a EDUNEXT. Occorre quindi distinguere le istanze dichiarate dai protagonisti dal contesto istituzionale oggettivo che ha reso la trasformazione materialmente fattibile.

A livello metodologico è doveroso precisare i limiti di questa ricostruzione. Non esiste un documento che raccolga in un unico testo le ragioni ufficiali. Inoltre, le interviste sono state condotte a processo terminato e restituiscono inevitabilmente memorie filtrate e rielaborate attraverso le responsabilità assunte nel tempo dall* singol* interlocutor*. Ciò nonostante, le testimonianze convergono su alcuni snodi fondamentali, permettendo di tracciare una cronologia coerente.

Il richiamo all'esperienza della pandemia emerge dalle interviste con interlocutor* appartenenti al gruppo di riprogettazione del corso e alla governance centrale di Ateneo. Sarebbe però fuorviante considerarla la causa

scatenante della trasformazione di GPP in GATe. L'emergenza sanitaria ha agito piuttosto in modo indiretto, attivando strumenti tecnologici fino a quel momento marginali e dimostrando su larga scala le potenzialità della didattica a distanza. Un* componente del gruppo di riprogettazione lega proprio a questa eredità culturale la possibilità, per un ateneo come Pavia, di intercettare studenti che difficilmente avrebbero seguito un corso convenzionale (Intervista GATe n. 2, 2026). Parallelamente, un* esponente della governance di Ateneo inserisce EDUNEXT in un progetto di digitalizzazione della didattica antecedente al Covid, ma che ha subito una decisiva accelerazione prima a causa della pandemia e poi grazie ai fondi del PNRR (Intervista GATe n. 1, 2026). Il periodo pandemico ha in definitiva modificato l'immaginario collettivo dell'Ateneo su chi e come si potesse formare a distanza.

L'arrivo di EDUNEXT e dei fondi PNRR sposta il piano della discussione dalle semplici intenzioni alla fattibilità logistica ed economica. In assenza di queste risorse, l'Ateneo avrebbe difficilmente sostenuto in autonomia un simile sforzo organizzativo. Il consorzio fornisce infatti l'infrastruttura tecnologica e gli standard qualitativi e operativi, mentre il finanziamento azzerà i costi di partenza imponendo però scadenze molto rigide. Per questo motivo divers* attor* definiscono il PNRR un acceleratore (Interviste GATe nn. 1, 2 e 3, 2026). I fondi non generano dal nulla la domanda di flessibilità, ma offrono l'opportunità e mettono a disposizione gli strumenti per trasformare quell'orientamento in qualcosa di realizzabile.

Riguardo ai motivi che hanno portato a trasformare proprio GPP, in assenza di una motivazione formale esplicitata nei documenti ufficiali, occorre affidarsi alle chiavi di lettura offerte dall* intervistat*. Da questi racconti emerge comunque un quadro coerente. GPP vantava un legame molto forte con l'amministrazione pubblica e attraeva già una quota rilevante di lavoratori, offrendo una base disciplinare solida su cui innestare l'innovazione. A tal proposito, un* attor* della governance dipartimentale lega la scelta del corso alla volontà strategica di intercettare un bacino sempre più ampio di personale della PA, per il quale un'offerta didattica tutta in presenza risulta poco praticabile (Intervista GATe n. 3, 2026). A questa visione strategica, un* altr*

intervistat* affianca una propria ipotesi interpretativa: i numeri di immatricolazione relativamente contenuti potrebbero aver reso GPP un ambiente didattico ideale per sperimentare per la prima volta questo modello (Intervista GATe n. 6, 2026).

L'allora referente di Ateneo per EDUNEXT, ricorda che l'idea di rivedere GPP circolasse in Dipartimento ancor prima della proposta di Ateneo di intervenire anche sulla modalità di erogazione (Intervista GATe n. 1, 2026). Tuttavia, di questa intenzione precedente, però, non è stato possibile trovare altre tracce - né nei documenti, né in altre interviste - che ne confermino l'esistenza o ne chiariscano i contorni. Quello che gli atti mostrano, con maggiore sicurezza, è che c'erano questioni aperte su cui intervenire e che una revisione era un'ipotesi plausibile non che esistesse già un progetto alternativo di GPP.

Il vero dibattito tra i docenti che si sono occupat* materialmente della riprogettazione ha riguardato, invece, la scelta della modalità di erogazione: mista o prevalentemente a distanza. Due docenti coinvolt* ricordano come si fosse valutata l'idea di erogare online solo una quota ridotta di crediti. Questa soluzione intermedia è stata però scartata perché giudicata troppo cauta rispetto all'investimento in atto e, soprattutto, poco adatta a un corso in cui la presenza fisica in aula era già molto contenuta (Intervista GATe n. 2, 2026)

ntervistat* nuovamente a distanza di tempo, un* dell* due docenti entra nel dettaglio tecnico della questione. Richiamando i calcoli svolti in fase di progettazione, spiega che, esclusi dai 120 CFU complessivi i 18 della prova finale, la configurazione prevalentemente a distanza avrebbe richiesto 68 CFU online, contro i 51 di un'ipotetica formula mista. La differenza sulla carta era dunque di 17 CFU. Secondo l* docente, tuttavia, le due soluzioni risultavano meno distanti nell'esperienza didattica: GATe manteneva in presenza i laboratori, esclusi dal modello EDUNEXT, e prevedeva un tutorato obbligatorio con incontri sincroni. Questa combinazione avrebbe garantito un accompagnamento più assiduo, ritenuto più adatto al pubblico che il corso intendeva raggiungere (Intervista GATe n. 35, 2026).

Il piano di studi consente di precisare la distribuzione dei crediti nell'intero percorso. Se lo studente svolge in presenza tutti i 12 CFU a libera scelta, dei 120 CFU complessivi 60,75 sono attribuibili alla presenza e 59,25 all'online. Nei primi rientrano anche i 18 CFU della prova finale, i 9 CFU dei laboratori, 3 dei 6 CFU di lingua inglese e la quota in presenza degli altri insegnamenti. Il dato riguarda dunque i crediti del percorso, non le sole ore di lezione, e varia in parte secondo le scelte dello studente. In questa configurazione, GATe, pur essendo classificato come corso prevalentemente a distanza, presenta una ripartizione dei crediti quasi paritaria tra le due modalità (Regolamento didattico GATe, coorte 2025/2026, art. 7 e Allegato 1).

Quanto ricordato a memoria dall'intervistat* trova peraltro riscontro negli atti ufficiali. Le disposizioni ministeriali stabiliscono infatti che, per i corsi prevalentemente o integralmente a distanza, la legge impone requisiti di tutorato molto stringenti. Il D.M. 1154/2021 richiede per le lauree magistrali almeno due tutor, di cui almeno uno disciplinare⁹. Il successivo D.M. 1835/2024, applicabile all'offerta formativa dell'anno accademico 2025/2026, richiede inoltre l'individuazione di un tutor disciplinare di riferimento per ciascuno studente e lo svolgimento in forma sincrona di almeno il 20% della didattica frontale erogata a distanza. L'obbligo riguarda, più precisamente, la predisposizione di queste forme di supporto da parte dell'Ateneo a prescindere dall'effettiva partecipazione del singolo studente a ogni attività (D.M. 14 ottobre 2021, n. 1154, Allegato A, punto b.4; D.M. 6 dicembre 2024, n. 1835, artt. 1 e 4). Anche il Regolamento didattico di GATe riflette fedelmente questa impostazione. Per ciascun CFU prevede sei ore di didattica erogativa online e due ore in presenza, alle quali si aggiungono almeno due ore di didattica interattiva online sotto la guida di un tutor disciplinare. Il documento stabilisce inoltre che le attività laboratoriali previste dal piano di studi si svolgano interamente in aula (Regolamento didattico GATe, coorte a.a. 2025/2026, art. 7, commi 3-4).

⁹ Il D.M. 14 ottobre 2021, n. 1154, distingue tre figure: i tutor disciplinari, che operano nelle classi virtuali; i tutor dei corsi di studio, con funzioni di orientamento e monitoraggio; e i tutor tecnici, incaricati di assistere gli studenti nell'utilizzo dell'ambiente tecnologico e della piattaforma didattica.

Ciò che viene richiamato dall'intervistat* non consiste, dunque, in una maggiore quantità di lezioni fisicamente svolte in aula rispetto alla formula mista, ma nella possibilità di blindare la presenza in aula per le attività laboratoriali, integrandole con una rete di interazione online obbligatoria e continuativa, garantita dalla figura del tutor disciplinare. Ciò non significa che un corso misto non avrebbe potuto prevedere teoricamente strumenti analoghi, ma evidenzia come, nella configurazione presa in esame da* progettist*, la modalità prevalentemente a distanza apparisse decisamente più coerente con il pubblico di lavoratori che si intendeva raggiungere (Interviste GATe nn. 2 e 35, 2026).

Tuttavia, è doveroso circoscrivere questo confronto tecnico sulle due modalità a sol* due docenti direttamente impegnat* nella costruzione del nuovo piano degli studi (Interviste GATe nn. 2 e 35, 2026). Non è stato rintracciato alcun progetto completo elaborato in versione mista, né esiste un verbale che documenti una discussione estesa a tutto il Dipartimento con questo livello di dettaglio. È corretto quindi affermare che l'analisi comparata sui crediti e sull'efficacia del tutorato abbia orientato il lavoro del nucleo ristretto incaricato della riprogettazione. Non vi sono invece elementi per sostenere che tale valutazione costituisse l'esito di una comparazione collegiale formalizzata o che fosse necessariamente condivisa, in quei precisi termini, dall'intero corpo docente.

L* stess* docente precisa, a questo proposito, che non fu mai steso un piano degli studi alternativo e completo per la versione mista da affiancare alla proposta finale. L'Ateneo aveva infatti già indicato con una certa fermezza quale fosse la direzione auspicata. Il confronto non si svolse dunque tra opzioni formalmente contrapposte per una votazione, quanto piuttosto attraverso una valutazione in termini più pratici: si riteneva che chi poteva garantire una frequenza costante si sarebbe iscritto a un corso convenzionale, mentre chi aveva forti vincoli lavorativi avrebbe comunque incontrato grandi difficoltà anche con una riduzione solo parziale delle ore in aula. Di conseguenza, la modalità mista veniva considerata meno efficace per intercettare il nuovo

pubblico, rispetto a una configurazione prevalentemente a distanza ritenuta più idonea allo scopo (Intervista GATe n. 35, 2026).

È in questo passaggio che l'approccio di Kingdon si rivela prezioso. Come emerge dalle testimonianze raccolte, le fonti non descrivono un processo decisionale lineare, in cui prima si definisce il problema, poi si valutano le alternative e, infine, si adotta la migliore. Al contrario, la rappresentazione sufficientemente condivisa dai partecipanti delle criticità (*problem stream*), l'elaborazione delle soluzioni didattiche (*policy stream*) e le pressioni istituzionali (*political stream*) si sviluppano in modo largamente indipendente, incrociandosi soltanto in una specifica congiuntura. Un'opzione organizzativa, infatti, non avanza per la sua mera superiorità teorica, ma si afferma quando risulta tecnicamente praticabile, si allinea agli interessi degli attori e si innesta sui vincoli del momento. (Kingdon, 2014, pp. 121–144).

Nelle valutazioni di chi ha guidato la transizione, questo spiega bene perché la modalità prevalentemente a distanza non trionfi al termine di una comparazione formale con altri modelli, o per una qualche superiorità pedagogica dimostrata. Stando alle parole degli intervistat*, si è trattato semplicemente della proposta che, in quel frangente, è riuscita a strutturarsi e a raccogliere il sostegno necessario per partire. Agli occhi del gruppo di lavoro, rispondeva ai bisogni del pubblico, poteva essere costruita appoggiandosi alle risorse di EDUNEXT e assecondava a pieno le direttrici strategiche di Ateneo (Interviste GATe nn. 1, 2, 3 e 35, 2026).

Leggendo i dati in quest'ottica, gli interrogativi di partenza trovano la loro sintesi. GPP non viene rimesso in discussione per salvarsi da una crisi imminente. A orientare la scelta sono lo stallo delle immatricolazioni, le difficoltà di frequenza della componente lavoratrice e l'esigenza di svecchiare i contenuti formativi. Si tratta di tensioni latenti che, da sole, non avrebbero avuto la forza per innescare una revisione di questa portata. Il salto strutturale si concretizza tra la fine del 2023 e la primavera del 2024, quando il nuovo clima organizzativo lasciato in eredità dall'emergenza sanitaria incontra le imponenti risorse del PNRR, la rete EDUNEXT e la chiara volontà politica dei vertici di Ateneo (Interviste GATe nn. 1, 3 e 6, 2026).

Kingdon definisce *policy window* proprio questa finestra temporale: l'attimo in cui gli attori riescono a unire un problema sentito a una soluzione disponibile, sfruttando un clima politico e istituzionale favorevole (Kingdon, 2014, pp. 165–195). Nel caso di GATe, la finestra di opportunità non ha creato dal nulla i limiti del vecchio ordinamento, né ha inventato l'idea della didattica digitale. Ha tuttavia fornito gli strumenti per saldare insieme queste correnti.

CAPITOLO 4

DAL PROGETTO ALL'ATTUAZIONE: TRADUZIONE ORGANIZZATIVA, COORDINAMENTO E ADATTAMENTI NEL PRIMO ANNO DI GATe

Il capitolo precedente ha ricostruito le dinamiche istituzionali che hanno portato alla trasformazione formale del corso da GPP a GATe. L'esigenza di intercettare un pubblico più ampio (come gli studenti lavoratori), la ricerca di una maggiore flessibilità didattica, l'arrivo delle risorse del PNRR e la disponibilità di una piattaforma strutturata per i corsi online del progetto EDUNEXT hanno finito per convergere (Interviste GATe nn. 1 e 2, 2026). È proprio questa convergenza che, per usare le parole di Kingdon, ha aperto una "finestra di opportunità" (*policy window*), rendendo la proposta praticabile e politicamente sostenibile.

La Tabella 1.4 propone una sintesi dei problemi, delle soluzioni, degli attori e delle opportunità che hanno accompagnato la trasformazione di GPP in GATe, adattando lo schema analitico proposto da Vaira (2011, p. 82).

FLUSSO		CONVERGENZE NEL CASO GATE
PROBLEMI		Stabilità delle iscrizioni sotto le attese di crescita; frequenza discontinua; necessità di intercettare il target degli studenti lavoratori; necessità di aggiornare il profilo formativo.
SOLUZIONI		Trasformazione di GPP in GATe; percorso unitario prevalentemente a distanza; videolezioni, didattica interattiva, attività intensive in presenza, tutorato e sistema degli <i>Open Badge</i> entro l'architettura EDUNEXT.
ATTORI		Governance di Ateneo e di Dipartimento; gruppo di riprogettazione; referenti EDUNEXT; organi collegiali; personale tecnico-amministrativo; docenti; figure di supporto metodologico; rappresentanza studentesca e parti sociali.
OPPORTUNITÀ		Finanziamento e infrastruttura PNRR-EDUNEXT; standard e rete nazionale; esperienza maturata durante la pandemia; orientamento dell'Ateneo verso l'innovazione; presenza di un corso (GPP) ritenuto adatto alla sperimentazione.

Fonte: elaborazione dell'autore sulla base del corpus documentale e delle interviste; struttura adattata dalla Fig. 3.1 di Vaira (2011, p. 82).

Tuttavia, la delibera di approvazione del nuovo ordinamento e l'ingresso formale nel consorzio inaugurano un'altra fase del processo: quella operativa. Si tratta di prendere in considerazione il modo in cui sono state costruite le basi pratiche affinché il modello didattico possa funzionare. Di conseguenza, i docenti devono ripensare i loro insegnamenti, dividendoli tra videolezioni, attività online e incontri in presenza. Ogni videolezione deve poi passare dalla fase di preparazione dei contenuti alla registrazione in studio, dal montaggio al controllo finale, fino al caricamento in piattaforma. E la

piattaforma stessa deve essere allestita in modo chiaro, per permettere agli studenti di capire esattamente cosa devono fare.

Nel frattempo, occorre selezionare e formare i tutor, chiarendo bene i loro compiti. Le attività interattive e gli incontri in presenza devono essere calendarizzati. Anche gli *Open Badge* devono essere costruiti in modo che abbiano un senso sia dal punto di vista didattico che tecnico. Tutto questo richiede criteri condivisi e uno sforzo di coordinamento tra persone che hanno competenze e tempi diversi.

Il punto, quindi, è comprendere attraverso quali relazioni umane, procedure e aggiustamenti il progetto su carta sia stato tradotto in termini operativi. Per capirlo è indispensabile spostare il focus su chi opera concretamente sul campo. Le Linee guida e i regolamenti tracciano l'architettura teorica; le interviste, invece, restituiscono le dinamiche con cui docenti, tutor, personale amministrativo e figure di raccordo hanno dovuto confrontarsi per costruire materialmente il modello.

Il capitolo si articola in tre passaggi. Il primo ricostruisce la struttura effettiva dell'attuazione. Il secondo esamina la formazione dei docenti e la produzione delle videolezioni, seguendo anche le connessioni fra i ruoli, le piattaforme e le procedure, con particolare attenzione al tutorato e agli *Open Badge*. Il terzo propone un bilancio degli scarti fra progetto e pratica, degli adattamenti introdotti e dell'apprendimento organizzativo maturato durante il primo anno.

1. Dalla forma alla sostanza

Nella primavera del 2025, GATe dispone già della sua architettura formale, come descritto nei capitoli precedenti.

Per analizzare l'effettiva dinamica del lavoro sul campo, è utile ricorrere al concetto di struttura di implementazione (*implementation structure*) elaborato da Benny Hjern e David O. Porter (1981, pp. 211-216). Questa nozione identifica un'unità di analisi composta da parti di organizzazioni

diverse che concorrono all'attuazione di un programma. L'organigramma formale di un'università mostra di norma unità distinte con compiti separati (struttura funzionale). Un progetto complesso come GATe, al contrario, non può essere realizzato operando a compartimenti stagni. Richiede l'attivazione di una rete organizzativa, formata da soggetti appartenenti ad aree diverse che convergono verso un obiettivo comune. Poiché i confini di questa rete non sono tracciati in alcun documento ufficiale, per osservare il reale funzionamento di questa rete è risultato metodologicamente indispensabile raccogliere e analizzare le testimonianze dirette dei protagonisti.

Il nucleo operativo di GATe comprende il coordinamento del corso, i docenti, l'*Instructional Designer*, i tutor, i tecnici impegnati negli studi di registrazione e gli uffici incaricati della gestione delle procedure amministrative. Attorno a questo nucleo, a seconda delle contingenze, si attivano la governance di Ateneo e di Dipartimento, i referenti del progetto EDUNEXT e i servizi informatici. Questa struttura relazionale assume un'intensità variabile: vi sono connessioni quotidiane e continuative, mentre altre si attivano esclusivamente per affrontare aspetti e/o risolvere eventuali problemi specifici che si possono verificare. Il collante di questa rete non è l'appartenenza a una data unità ma la necessità pratica di portare a termine il processo (Interviste GATe nn. 2, 11 e 12, 2026).

In questa sequenza di lavoro, ciascun attore mantiene la propria specifica identità professionale ma si trova a dipendere inevitabilmente dall'operato degli altri. Il docente stabilisce il contenuto didattico della lezione; il tecnico informatico produce materialmente il file video; chi progetta l'ambiente digitale configura i parametri sulla piattaforma; il tutor guida gli studenti negli ambienti virtuali ecc. Se in fase di montaggio viene inavvertitamente omissa un passaggio scientificamente rilevante, la semplice verifica tecnica della traccia audio non basta a colmare l'errore. Allo stesso modo, se un criterio di valutazione elaborato dal docente si scontra con i limiti operativi del sistema, la decisione accademica deve essere riformulata per adattarsi alle possibilità dell'infrastruttura tecnologica, senza per questo smarrire il proprio senso formativo. La vera discontinuità organizzativa di

GATe, avvertita spesso come un elemento di forte criticità, risiede qui: attività che nell'ordinamento tradizionale rimanevano circoscritte all'autonomia del singolo docente ora dipendono strutturalmente da un lavoro incrociato e collettivo (Interviste GATe nn. 8 e 11, 2026).

Dal canto suo, l'infrastruttura EDUNEXT offre degli strumenti per sostenere questa complessa interdipendenza. La rete nazionale mette a disposizione un linguaggio condiviso, schede di progettazione uniformi, standard tecnologici, piattaforme digitali e contatti diretti tra gli atenei. A ciò si sommano le risorse dell'Università di Pavia, già dotata, ad esempio, di propri studi di registrazione e di consolidate competenze tecniche interne. Tuttavia, come sottolineano molti degli attori coinvolti, nel momento in cui questa impalcatura viene calata nella pratica quotidiana e deve essere interpretata da professionisti che a volte parlano "lingue diverse", ciò può portare ad attriti e incomprensioni (Interviste GATe nn. 5, 8 e 11, 2026).

Per governare questo delicato processo, nel marzo 2025 fa il suo ingresso nel Dipartimento la figura dell'*Instructional Designer*. Restituisce il senso del proprio ruolo attraverso un'immagine ben precisa: quella di un «ponte». Nel lavoro di tutti i giorni, questa figura esamina i materiali del consorzio, si confronta con i colleghi degli altri atenei, supervisiona le schede di progettazione redatte dai docenti, fornisce chiarimenti ai loro dubbi, forma i tutor e istruisce i tecnici informatici sulla corretta configurazione delle attività online. La sua funzione assolve a una fondamentale necessità di traduzione: il professore conosce l'obiettivo didattico da raggiungere tramite l'insegnamento; il tecnico conosce le funzioni che il sistema informatico è in grado di eseguire; *l'Instructional Designer* ha il compito di far dialogare questi due mondi, rendendo le rispettive competenze operative e compatibili (Intervista GATe n. 11, 2026)

In teoria, lo strumento della "scheda di progettazione" dovrebbe prevenire le incomprensioni, raccogliendo all'interno di un unico documento gli obiettivi formativi, le scadenze e i requisiti tecnologici, evitando così la frammentazione delle comunicazioni (EDUNEXT, 2024, pp 23-24.). Nella pratica, però, anche questo documento formale finisce per essere soggetto a

interpretazione e traduzione. L'*Instructional Designer* è chiamato a intervenire costantemente per chiarire o rettificare le informazioni e, come emerge dai racconti, si ritrova in alcuni casi a caricare o verificare personalmente materiali che avrebbero dovuto seguire altri canali, con l'obiettivo di impedire il blocco del processo (Intervista GATe n. 11, 2026).

Questa disgiunzione tra la prescrizione formale e l'agire quotidiano costituisce una dinamica ben nota nell'analisi organizzativa: il lavoro materiale, permeato da imprevisti e variabili umane, eccede le indicazioni teoriche. Il concetto di struttura di implementazione consente di ricostruire la rete di soggetti che concorrono all'attuazione del programma, oltre i confini delle singole organizzazioni (Hjern e Porter, 1981, p. 211). La fitta rete di relazioni informali non annulla l'organigramma ufficiale dell'istituzione, ma lo attraversa trasversalmente, rendendolo di fatto in grado di funzionare e di erogare il servizio.

Di conseguenza, la gestione complessiva di questa fase assume una struttura distribuita. Le evidenze empiriche restituiscono l'immagine di un governo organizzato su più livelli: solido e codificato sulle decisioni formali, ma inevitabilmente discontinuo nella gestione degli imprevisti, dove la tenuta complessiva del corso si affida in misura determinante al senso di responsabilità dei singoli attori (Interviste GATe nn. 2, 8 e 11, 2026).

Con l'estate del 2025, il baricentro organizzativo si sposta sulla produzione dei materiali didattici. I docenti scompongono i precedenti programmi di insegnamento, adattano le presentazioni ai nuovi formati richiesti, prenotano gli spazi e avviano le registrazioni. In parallelo, si predispongono gli ambienti digitali sulla piattaforma, si selezionano i tutor e si strutturano i materiali per la didattica interattiva. Sebbene queste attività risultino fortemente interdipendenti, il loro avvio e la loro conclusione seguono tempi diversi (Interviste GATe nn. 4, 6, 11 e 12, 2026).

Alla vigilia dell'apertura dell'anno accademico, sono sicuramente disponibili gli elementi essenziali per avviare il corso ma non tutte le componenti hanno raggiunto il medesimo livello di stabilizzazione. GATe prende ufficialmente avvio in una fase in cui una parte delle registrazioni, dei

caricamenti e delle configurazioni telematiche è ancora in corso di elaborazione (Interviste GATe nn. 6, 8, 9 e 11, 2026). A partire da questo momento, un ritardo organizzativo, per via della forte interdipendenza, può propagarsi su tutti i livelli fino a ripercuotersi sull'esperienza di apprendimento dello studente.

2. Produrre la nuova didattica: formazione, videolezioni e apprendimento in corso d'opera

La videolezione è il punto nel quale il progetto entra più direttamente nel lavoro dei docenti. Le Linee guida propongono videolezioni di circa quindici/venti minuti, collegate ai risultati di apprendimento e alle attività del modulo. La scelta dovrebbe aiutare lo studente a orientarsi e a seguire più facilmente i contenuti. Per chi insegna, però, la brevità moltiplica il numero di materiali da preparare. Non si tratta di una lezione tradizionale che viene semplicemente registrata. Deve essere divisa in nuclei, associata a titoli, adattata al *template*, preparata per la ripresa e controllata dopo il montaggio prima del caricamento in piattaforma (EDUNEXT, 2024, pp. 4–5 e 22–25; Intervista GATe n. 11, 2026).

Il cambiamento tocca il modo di pensare l'esposizione dei contenuti didattici. In aula il docente può fermarsi su un concetto, tornare su una nozione poco chiara, osservare le reazioni degli studenti e cambiare ritmo in base a ciò che accade. Davanti alla telecamera, invece, molte di queste scelte vanno fatte prima. La durata è stabilita e il formato della registrazione assegna alle slide uno spazio preciso sullo schermo. Lo studente, inoltre, segue la lezione in un altro momento e non può chiedere subito un chiarimento. Anche per chi conosce bene la propria materia si tratta, quindi, di un compito diverso dal solito. Non basta accorciare una lezione pensata per l'aula, ma bisogna scegliere che cosa mantenere e organizzare la spiegazione perché possa essere seguita anche senza il dialogo immediato con gli studenti (Interviste GATe nn. 5, 6 e 40, 2026).

Nel primo semestre ciò che viene richiesto ai docenti è trasformare il loro insegnamento tradizionale in una serie di videolezioni brevi e con una struttura standardizzata. Tuttavia, guardando al lavoro pratico, si scopre che il peso di questa richiesta, sia per il tempo necessario sia per le diverse attitudini, cambia da un docente all'altro (Interviste GATe nn. 4, 5, 6 e 7, 2026).

Vi è, ad esempio, chi riesce ad adattarsi con più naturalezza al nuovo modello. Dopo un inizio che un* intervistat* definisce «*un mezzo disastro*», trova rapidamente il proprio ritmo e già dalla terza o quarta registrazione si sente più a suo agio. Questa familiarità, però, si basa su una condizione non comune fra i docenti del corso, dato che aveva già esperienza in questo ambito in quanto gli era capitato già diverse volte di dover parlare a lungo davanti a una telecamera, motivo per cui si definisce un* «*outlier*», un'eccezione rispetto alla maggior parte dei suoi colleghi e comprende le difficoltà che questi ultimi possono aver riscontrato (Intervista GATe n. 7, 2026). Infatti, quando mancano esperienze simili, il formato delle videopillole mostra il suo peso organizzativo. Un docente, dovendo dividere il proprio corso nelle clip richieste, fa notare che non basta semplicemente tagliare a pezzi le lezioni che erano già “pronte” per l'aula. Alcuni argomenti devono essere «*ristrutturati e ripensati*» perché ogni pillola deve avere un senso compiuto e una propria conclusione senza poter contare su quella continuità che invece sostiene una lezione in presenza (Intervista GATe n. 5, 2026). A questa fatica si sommano i tempi per preparare le slide, spostarsi verso gli studi di registrazione, attendere il proprio turno e affrontare problemi tecnici, anche durante il periodo estivo nel quale si concentra una parte considerevole del lavoro per il primo semestre (Interviste GATe nn. 4 e 5, 2026). Inoltre, alcune indicazioni sulle modalità di erogazione e sui parametri da rispettare vengono chiarite solo quando una parte dei materiali è stata prodotta, rendendo più difficile adattare l'insegnamento ai criteri richiesti (Intervista GATe n. 5, 2026). Capiamo bene, quindi, che la durata finale di una clip di quindici o venti minuti dice poco del tempo reale impiegato per produrla. Dietro quei minuti si nascondono ore di selezione dei contenuti, riscrittura, controllo dei materiali e organizzazione delle riprese.

I tempi stretti del calendario peggiorano ulteriormente le cose. Un* altr* docente produce le sue unità in modo ancora diverso. Le registrazioni si concentrano tra luglio e settembre sovrapponendosi, dice, a tutti gli altri impegni accademici. Il docente parla apertamente di un *«tour de force»* e ricorda pomeriggi passati a registrare fino a dodici videolezioni di fila e continua dicendo che questo ha azzerato il tempo per controllare i risultati: *«io non ho mai avuto modo di rivedere una pillola»*, ammette, spiegando che non avrebbe proprio saputo dove trovare il tempo per farlo (Intervista GATe n. 4, 2026). La prima prova davanti alla telecamera avviene a luglio proprio quando deve cominciare a registrare il corso vero e proprio. Il docente, quindi, prende confidenza con il nuovo strumento mentre sta già producendo i materiali che andranno agli studenti.

Anche chi riesce a distribuire meglio le registrazioni ha comunque margini di manovra molto stretti. Un* docente decide di registrare quattro o sei unità per volta, alternando i giorni in studio con quelli passati a casa a preparare i testi. Anche in questo caso, però, la vera comprensione del formato matura solo durante il lavoro. Solo dopo aver completato tutte le registrazioni e aver incontrato gli studenti il/la docente arriva a definire il materiale che ha prodotto come *«una prova generale»* (Intervista GATe n. 6, 2026). È soltanto misurandosi con il corso in atto che capisce quali argomenti avrebbero richiesto più spazio, quali passaggi potevano essere tagliati e come distribuire meglio le spiegazioni. A quel punto, però, le videolezioni sono già state registrate e gli studenti hanno già iniziato a guardarle.

In questi racconti emerge poi un tema ricorrente: la formazione. I *webinar*, i documenti e le istruzioni ci sono stati, come riconoscono diversi docenti. Gli incontri organizzati dal consorzio, per chi è riuscito a seguirli, hanno presentato il progetto e le sue regole generali (Interviste GATe nn. 4, 5, 6 e 7, 2026). Negli studi di registrazione i tecnici di Ateneo hanno fornito indicazioni pratiche sulle slide, sul “gobbo” elettronico e sulle riprese (Interviste GATe nn. 7 e 40, 2026). Alcuni docenti segnalano però la mancanza di un sostegno pratico sufficiente per trasformare il proprio modo di insegnare in funzione della nuova modalità (Interviste GATe nn. 5 e 6, 2026).

Un docente chiarisce questa differenza con due frasi. Da un lato riconosce che «*la formazione c'è stata*» e che «*i webinar ci sono stati*». Subito dopo, però, aggiunge che «*una formazione su come insegnare online è mancata*» (Intervista GATe n. 6, 2026). Le due frasi parlano di due mondi diversi. La prima si riferisce alla preparazione tecnica e alle istruzioni sul progetto, cioè gli aspetti di cornice; la seconda riguarda la preparazione didattica necessaria per parlare davanti a una telecamera da soli e senza il confronto con la classe. Sapere che una clip deve durare circa quindici minuti non spiega al docente come scegliere cosa tagliare, quale passaggio richiede più tempo o come mantenere alta l'attenzione di chi ascolta da casa. Lo stesso docente si accorge che le slide usate per un'ora e mezza di lezione in aula, una volta tolte le pause, le domande e i dialoghi spontanei, finiscono in meno della metà del tempo. La spiegazione diventa molto più fitta e densa (Intervista GATe n. 6, 2026).

Ritorna qui la grande differenza rispetto alla didattica erogata in maniera convenzionale. In aula il docente guarda gli studenti, rallenta se vede sguardi persi, aggiunge un esempio o riprende un concetto. Davanti alla telecamera mancano questi riscontri e molte scelte espositive devono essere anticipate. Non c'è modo di capire, mentre si parla, se un passaggio è troppo veloce e mancano i segnali che aiutano a cambiare il ritmo della spiegazione (Interviste GATe nn. 5 e 6, 2026). Per diversi docenti questa è una condizione totalmente nuova (Interviste GATe nn. 4, 6 e 40, 2026). Un* docente del secondo semestre racconta di aver inizialmente preparato testi da leggere durante le registrazioni. Il ricorso a una traccia scritta può aiutare a seguire l'esposizione, ma può anche renderla più rigida e dipendente dal testo preparato (Intervista GATe n. 40, 2026). (Intervista GATe n. 40, 2026).

Un docente descrive con molta chiarezza ciò che gli sarebbe davvero servito. Pur riconoscendo di aver ricevuto molte informazioni, spiega che avrebbe voluto provare il formato prima di registrare l'intero corso. Sarebbe stato utile svolgere alcune simulazioni, verificare ciò che funzionava e ciò che poteva essere migliorato, per poi confrontarsi sull'esperienza prima di registrare tutte le pillole definitive. Solo a lavoro concluso, infatti, riesce a

capire cosa avrebbe dovuto impostare in modo diverso (Intervista GATe n. 5, 2026).

Questi rilievi sono riconducibili e interpretabili con le parole di Weick (1997, p. 24), secondo cui «*Le persone possono sapere che cosa stanno facendo solo dopo averlo fatto*».

L'esperienza diretta sul campo finisce così per prendere il posto che avrebbe dovuto avere una vera formazione pratica. Il problema è il fattore tempo.

Il tema del tempo ritorna anche sotto un altro aspetto. Un docente fa emergere quello che considera uno squilibrio organizzativo tra i fondi destinati al progetto e l'assenza di un riconoscimento economico per lo sforzo aggiuntivo richiesto ai docenti, affermando: «*sono stati finanziati tutti, meno i docenti*» (Intervista GATe n. 4, 2026). Un altro docente richiama però un diverso aspetto pratico: nel carico didattico vengono conteggiate le ore nominali, mentre il tempo effettivamente registrato è dimezzato, e le registrazioni rimangono valide per tre anni. Nella sua valutazione, questi elementi compensano almeno in parte la grande fatica iniziale (Intervista GATe n. 6, 2026). La possibilità di riutilizzare i materiali è richiamata anche da un altro docente, che considera lo sforzo iniziale «*un investimento*» in vista del tempo risparmiato negli anni successivi (Intervista GATe n. 7, 2026). Il riutilizzo dei materiali potrà certamente ridurre il lavoro negli anni a venire. Questo, tuttavia, non cancella il peso dei mesi iniziali, in cui il corso deve essere scomposto, riscritto, registrato e controllato in tempi stretti per la prima volta e, inoltre, non è detto che nei successivi anni quegli stessi materiali registrati non necessitino di revisioni e di aggiornamenti.

Questa dinamica di apprendimento sul campo emerge anche nelle registrazioni per i moduli del secondo semestre. Un* docente dovette produrre circa diciannove ore di registrato, distribuite in oltre settanta clip, e contemporaneamente preparare lo stesso insegnamento anche per GPP, dove era previsto per gli studenti del secondo anno. Quando cominciò a lavorare alle registrazioni, afferma di non aver ricevuto una preparazione specifica per ricostruire il corso secondo il nuovo modello. Per il primo modulo scelse di

adattare alle videolezioni la lezione tradizionale che avrebbe svolto in aula, dividendola in segmenti da quindici minuti e preparando degli script da leggere attraverso il “gobbo”. Non soddisfatto del risultato e della fatica richiesta, nel secondo modulo cambiò metodo, riadattando i contenuti in modo da trattare un solo concetto in ciascuna pillola e rinunciando agli script. Rivedendosi, notò un effetto inatteso dell’inquadratura: nel secondo modulo, pur parlando più liberamente, guardava le slide collocate sotto la telecamera e sembrava leggere; nel primo, invece, la lettura dal “gobbo” gli permetteva di guardare verso la telecamera e appariva più naturale (Intervista GATe n. 40, 2026).

Il docente afferma che con il tempo e la pratica si acquista sicuramente maggiore familiarità ma conferma di essere arrivato impreparato al compito di impostare il proprio insegnamento secondo quella modalità. Aggiunge di non avere avuto il tempo di rivedere i video prima della pubblicazione perché dovevano essere montati dai tecnici e caricati affinché il secondo semestre potesse cominciare (Intervista GATe n. 40, 2026).

Sul lato tecnico, già nel primo semestre era emersa l’incertezza che accompagnava il passaggio dal montaggio alla pubblicazione. Questo passaggio richiedeva di verificare che i file fossero visibili, intervenire sul video e sull’audio, correggere eventuali errori e pubblicare infine le videolezioni sulla piattaforma. Come racconta un tutor, capitò però che i materiali caricati presentassero ancora alcuni problemi: in un insegnamento del primo semestre, le prime clip risultavano tagliate male o disposte in un ordine non corretto e furono successivamente rifatte a corso già avviato. Il tutor, incaricato dal docente di controllare le lezioni, individuò inoltre altri tagli errati, corretti soltanto alla vigilia dell’appello d’esame (Intervista GATe n. 8, 2026). Gli studenti segnalavano anche interruzioni dell’audio e lezioni troncate mentre la spiegazione era ancora in corso (Interviste GATe nn. 15, 18 e 30, 2026). Come si vedrà nel Capitolo 6, queste testimonianze permettono di osservare le ricadute dei problemi di produzione e caricamento sull’esperienza di studio.

Quando poi i tempi della produzione si sovrappongono a quelli dell’erogazione, le conseguenze si trasferiscono da un’attività all’altra. In un

cluster, alcune unità video non sono ancora disponibili durante la settimana in presenza. Di conseguenza, il tutor è costretto a modificare le attività che aveva preparato, perché gli studenti non hanno ancora potuto seguire tutti i contenuti necessari (Intervista GATe n. 9, 2026).

Ciò che qui è interessante mettere in luce è che problemi come questi, ai quali i docenti e i tutor dovettero far fronte durante la realizzazione, avrebbero potuto essere almeno in parte evitati o corretti prima. Le testimonianze di un tutor del primo semestre e di un docente del secondo evidenziano l'importanza di poter controllare le clip montate prima del caricamento definitivo e di confrontarsi con il personale tecnico. Un controllo congiunto avrebbe consentito di concordare gli eventuali tagli, preservando l'esattezza e la continuità del contenuto scientifico (Interviste GATe nn. 8 e 40, 2026). Alcuni tutor didattici, che erano i primi a interagire con gli studenti, riferiscono che proprio questo raccordo mancò spesso nel momento in cui sarebbe stato necessario. Gli errori venivano così intercettati quando i materiali didattici erano già stati caricati in piattaforma (Intervista GATe n. 8, 2026; Intervista GATe n. 9, 2026). Usando il lessico di Weick (1976, p. 3) quello fra produzione, controllo tecnico, docenti e tutor può essere interpretato come un legame lasco, o *loose coupling*: le componenti rimangono collegate, ma conservano una propria autonomia e possono rispondere l'una all'altra in modo discontinuo o lento. Nel caso descritto, questa modalità di raccordo appare poco adeguata alle nuove interdipendenze introdotte dal corso, perché le informazioni circolano in modo intermittente e la risposta arriva spesso quando il problema si è già trasferito da una fase all'altra (Interviste GATe nn. 8, 9 e 11, 2026).

La produzione delle videolezioni riguarda soprattutto il rapporto fra docente, supporto metodologico e struttura tecnica. Con l'erogazione questa rete si allarga. Entrano i tutor, le attività in presenza, le *e-tivity*, i test in piattaforma e le condizioni che consentono di ottenere gli *Open Badge* e di accedere all'esame. Un'informazione incompleta non rimane più circoscritta al punto in cui nasce, ma si trasferisce da un'attività all'altra (Interviste GATe nn. 8, 9 e 11, 2026).

Il caso degli *Open Badge* mostra bene questa catena di dipendenze. Il regolamento didattico e le Linee guida EDUNEXT li collegano ai singoli moduli e li rendono necessari per accedere all'esame del *cluster* (Università degli Studi di Pavia, 2025, art. 7, c. 7, e art. 13, c. 9; EDUNEXT, 2024, p. 8). All'avvio, tuttavia, non è subito chiaro come questo dispositivo debba essere tradotto nel funzionamento dei diversi insegnamenti: quali competenze debba attestare, attraverso quali attività queste debbano essere verificate e che cosa debbano fare gli studenti per ottenerlo. *L'instructional designer* definisce la questione «un vaso di Pandora», perché dietro il rilascio del *badge* si incontrano le scelte didattiche dei docenti, le condizioni stabilite dal corso e la loro traduzione tecnica nella piattaforma (Intervista GATe n. 11, 2026).

L'intervista permette però di precisare un punto. La formazione dedicata agli *Open Badge* arriva soltanto a novembre, quando il primo semestre è già iniziato, ma *l'Instructional Designer* riconosce di avere in parte sottostimato il lavoro necessario per realizzare tutto ciò che riguardava gli *Open Badge*. Le regole, dunque, esistono, ma la procedura attraverso cui applicarle a GATe viene precisata mentre il corso è già iniziato (Intervista GATe n. 11, 2026).

Ogni docente individua il criterio che ritiene più adatto al proprio modulo. In alcuni insegnamenti conta la visualizzazione delle videolezioni; in altri viene previsto un test di autovalutazione o un'*e-tivity*. Le modalità per ottenere i *badge* vengono, in sostanza, affidate all'autonomia didattica dei docenti. *L'Instructional Designer* insiste su questo punto, affermando che «l'autonomia didattica è sacra». Se il docente sceglie una determinata modalità, il compito delle altre figure non consiste nel sostituirsi al docente nella valutazione ma nel capire come rendere applicabile la modalità scelta. È qui che nasce il problema organizzativo. Una condizione didatticamente fondata può risultare difficile da configurare nella piattaforma o non accordarsi immediatamente con quella prevista per il *cluster*. Come chiarisce *l'Instructional Designer*, però ciò, a livello tecnico è un problema ed è necessario capire come risolverlo. La varietà dei criteri non costituisce, di per sé, un'anomalia, lo diventa quando le scelte del docente, il lavoro del tutor e le

possibilità della piattaforma non vengono raccordati in tempo utile (Interviste GATe nn. 4, 9 e 11, 2026).

Alla vigilia della prima sessione di esami la procedura automatica di erogazione degli *Open Badge* non è ancora pronta. Gli studenti devono però ottenere il *badge* di ciascun modulo del *cluster* per poter sostenere l'esame. Attendere il completamento della configurazione rischierebbe quindi di bloccare l'accesso agli appelli. L'*Instructional Designer*, con il supporto di un* tutor disciplinare che ha una buona conoscenza tecnica della piattaforma, opta allora per una soluzione sostitutiva e provvisoria. Per ogni studente vengono controllate le visualizzazioni delle videolezioni, le presenze, i test e le altre condizioni stabilite dai docenti. Pertanto, ricorda di aver dovuto «*incrociare qualcosa come dieci dati per ogni singolo studente, per ogni singolo modulo*», ripetendo la verifica giornalmente, perché non tutti gli studenti soddisfano nello stesso momento i requisiti necessari per ottenere i diversi *Open Badge*. Una volta verificato il possesso dei requisiti, comunica manualmente per e-mail il conseguimento del *badge* e la possibilità di iscriversi all'esame. La soluzione non corrisponde ancora al rilascio automatico previsto dal sistema. Così si decide di chiamare questi riconoscimenti «*Open Badge temporanei*», una categoria non prevista da EDUNEXT, ma introdotta localmente per evitare che il ritardo tecnico andasse a compromettere la possibilità di svolgere gli esami (Intervista GATe n. 11, 2026).

Questa soluzione consente quindi agli studenti di accedere agli appelli, ma fa ricadere sull'*Instructional Designer* un lavoro considerevole che, come ricorda l'intervistat*, prosegue «*anche durante le vacanze natalizie*». I primi *Open Badge* automatici vengono rilasciati soltanto alla fine di febbraio, quando il corso è ormai ampiamente avviato e le sessioni di esami sono già in corso (Intervista GATe n. 11, 2026).

3. L'attuazione del modello: tra progetto e pratica

In sostanza, la gestione dell'attuazione si configura come una struttura distribuita, multilivello e spesso attivata dall'insorgere di un problema. In linea di massima, l'ingranaggio funziona: il corso apre, i materiali superano i colli di bottiglia e vengono pubblicati, le attività didattiche si svolgono e gli studenti accedono alle sessioni d'esame. Laddove le procedure si interrompono, la continuità operativa finisce per poggiare quasi interamente sui contatti informali e sulla disponibilità dei singoli che si fanno carico di compensare un sistema di raccordi ancora intermittente (Interviste GATe nn. 8 e 11, 2026). L'alternativa non è fra assenza totale di governo e pieno controllo centrale. Il vero nodo risiede nella difficile corrispondenza fra l'elevato grado di interdipendenza richiesto dal nuovo modello e l'effettiva capacità di connessioni del sistema.

Alla luce di queste dinamiche, occorre chiedersi se alcuni specifici snodi dell'implementazione possano essere interpretati attraverso il modello del *garbage can*. Il richiamo teorico permette di interrogarsi sul modo in cui problemi, soluzioni e partecipanti si incontrano in alcuni snodi dell'attuazione. Come noto, Michael D. Cohen, James G. March e Johan P. Olsen descrivono le "anarchie organizzate" come arene decisionali caratterizzate da preferenze problematiche, tecnologie poco chiare intese come processi di lavoro non pienamente compresi dai partecipanti e partecipazione fluida. In queste specifiche condizioni operative, problemi in cerca di risoluzione, soluzioni in cerca di un problema, partecipanti e occasioni di scelta fluiscono in modo parzialmente indipendente, incontrandosi spesso solo per ragioni di tempo, o disponibilità del momento, o per caso (Cohen, March, Olsen, 1972, pp. 1-3).

Gli episodi e le situazioni raccontate in questo paragrafo, tuttavia, non consentono di ricondurre l'intera attuazione di GATe al modello del *garbage can*. Nel caso ricostruito, gli attori accademici e amministrativi rimangono in larga parte identificabili, gli obiettivi formativi del corso sono chiaramente definiti a monte e gli strumenti tecnologici appartengono già all'architettura formale del progetto. Soprattutto, la cornice prescrittiva costituita dalle Linee

guida ministeriali, dall'infrastruttura EDUNEXT, dal regolamento del corso, dalle schede di progettazione, dagli incarichi, dalla piattaforma informatica e dalle scadenze prefissate stabilisce dei confini reali. In un simile perimetro, problemi, soluzioni e partecipanti non possono entrare e uscire in modo del tutto casuale o arbitrario dal processo (EDUNEXT, 2024, pp. 23–24; Università degli Studi di Pavia, 2025, artt. 7 e 13; Interviste GATe nn. 2, 11 e 12, 2026).

È in questo senso che assume rilievo la metafora del «coperchio del bidone dei rifiuti», proposta da Levitt e Nass e ripresa da Vaira (Levitt e Nass, 1989, citati in Vaira, 2009, p. 16). Gli assetti istituzionali, fungendo simultaneamente da vincoli e da condizioni di possibilità, agiscono proprio come un coperchio: riducono l'aleatorietà dei processi decisionali e il peso degli incontri casuali, dotando il sistema di una struttura più ordinata, pur senza eliminare del tutto ambiguità e incertezza (Vaira, 2009, pp. 123-124).

L'adesione a EDUNEXT e i regolamenti formali di Ateneo restringono il ventaglio delle soluzioni ammissibili, trattenendo lo sviluppo del corso all'interno di una forma riconoscibile e comune.

La reale capacità di questi vincoli di ordinare il flusso di lavoro varia, tuttavia, da uno snodo all'altro. Laddove una regola astratta non si è ancora sedimentata in una routine procedurale chiara, l'azione di contenimento dell'incertezza ricade interamente sulla mediazione umana, ovvero su quegli attori capaci di decodificare l'ostacolo e di raccordare fisicamente le diverse anime dell'organizzazione per evitare lo stallo (Intervista GATe n. 11, 2026).

Il richiamo al *garbage can* e alla metafora del «coperchio» consente dunque di interrogarsi sul rapporto fra incertezza operativa e vincoli istituzionali. Le testimonianze mostrano che il quadro predisposto da EDUNEXT e dall'Ateneo delimita le scelte ammissibili. Ciononostante, all'interno di questo recinto normativo resistono ampi spazi operativi nei quali le preferenze didattiche non sono ancora del tutto definite, le responsabilità risultano talvolta incerte e la partecipazione cambia nel tempo. Il concetto di *loose coupling* (connessioni lasche) aiuta a comprendere sociologicamente come simili discontinuità possano persistere senza compromettere

necessariamente il funzionamento dell'intero sistema, anche in presenza di un quadro istituzionale definito (Weick, 1976, pp. 3 e 6–7). Se le regole generali delimitano il campo da gioco, è la tenuta dei singoli collegamenti a determinare se le informazioni, i materiali video e le delibere raggiungano in tempo utile la frazione di organizzazione incaricata di tradurli in pratica.

Lo scarto tra progetto e pratica non dimostra che il modello sia rimasto sulla carta. Mostra, al contrario, il lavoro reale necessario per renderlo effettivo. Proprio questo sforzo di adattamento quotidiano produce la vera organizzazione del corso: collega unità fino ad allora più autonome, traduce standard generali in scelte locali e trasforma una parte degli imprevisti in procedure.

Scendendo di livello, rimane da analizzare come l'architettura, la realizzazione e l'attuazione entrino nell'esperienza didattica vissuta da docenti, tutor e studenti. Questo passaggio sarà affrontato nei due capitoli successivi

CAPITOLO 5

IL MODELLO DIDATTICO ALLA PROVA DEL PRIMO ANNO: ESPERIENZE E VALUTAZIONI DI DOCENTI E TUTOR

Questo capitolo analizza l'esperienza didattica vissuta da docenti e tutor durante il primo anno di GATe. L'attenzione si concentra sulle videolezioni, sulle attività predisposte per mantenere un rapporto con gli studenti e sulla funzione svolta dai tutor all'interno del nuovo modello.

Le testimonianze non restituiscono un giudizio unitario ed unanime. Una parte del corpo docente valuta l'esperienza in termini positivi, cogliendo nel nuovo formato un'opportunità per riorganizzare il proprio insegnamento. Un'altra parte, invece, sottolinea come la distanza abbia ridotto la possibilità di adattare la spiegazione del docente a seconda della lezione svolta e di verificare, in tempo reale, la comprensione della classe. È interessante notare come anche i giudizi favorevoli contengano alcune richieste di modifica, mentre le posizioni più critiche non si traducono necessariamente in un rifiuto della didattica prevalentemente a distanza.

Le interviste sono state raccolte a ridosso della conclusione dei rispettivi semestri. Durante la parte a distanza i docenti avevano avuto poche occasioni di incontrare direttamente gli studenti, mentre gli appuntamenti in presenza erano stati frequentati soltanto da una parte degli iscritti. Le risposte permettono quindi di ricostruire come i docenti hanno vissuto l'esperienza e quali aspetti del modello ritengono efficaci o problematici.

1. Le valutazioni dei docenti

Le interviste raccolte sono numerose e contengono anche giudizi molto diversi. Per metterle a confronto, le risposte possono essere distinte in base alla valutazione che prevale nel bilancio di ciascun docente. Da una parte si collocano le esperienze considerate complessivamente positive; dall'altra quelle nelle quali assumono maggiore peso l'insoddisfazione, i dubbi sull'efficacia o la richiesta di modificare il formato.

La valutazione più favorevole espressa nel primo semestre arriva in risposta alla domanda «Come valuta complessivamente la modalità di erogazione?». Un* docente la colloca *«tra buono e molto buono»* (Intervista GATe n. 7, 2026). La valutazione nasce innanzitutto dall'utilità attribuita alla registrazione. Lo studente può interrompere il video, riprendere un passaggio e tornare su un concetto che non ha compreso al primo ascolto. La lezione, in questo modo, non finisce nel momento in cui viene tenuta in aula, ma resta a disposizione dello studente che può riascoltarla ogni volta che vuole. Quest* docente apprezza anche l'organizzazione in unità brevi. Dover dividere i contenuti in parti più piccole lo spinge anche a organizzare meglio le slide, distinguendo con più chiarezza i singoli argomenti. Passare al nuovo formato gli è risultato più semplice perché aveva già esperienza nel parlare davanti a una telecamera e nel preparare interventi da registrare. Proprio per questo sottolinea che la propria esperienza non può essere generalizzata. Chi non possiede una preparazione analoga alla sua dovrebbe essere accompagnato prima di affrontare la registrazione di un intero insegnamento, in modo da imparare a gestire i tempi, il ritmo della spiegazione e il rapporto con la telecamera.

All'interno di questo bilancio positivo emerge però la necessità di agire sull'interazione tra docenti e studenti all'interno del modello. L'intervistat* manterrebbe le videolezioni, ma aggiungerebbe più incontri online sincroni non per cercare di replicare la lezione in aula ma per interrompere la continuità di un ascolto individuale e dare spazio alle domande degli studenti. La valutazione sul formato rimane quindi positiva ma non coincide con l'idea che

la registrazione sia sufficiente da sola. Le videolezioni funzionano come strumento di spiegazione e di ripasso, purché siano accompagnate da momenti nei quali sia possibile confrontarsi con il docente (Intervista GATe n. 7, 2026).

Una seconda valutazione positiva proviene da un* docente del secondo semestre. In questo caso la valutazione va oltre la semplice fruizione dei video e apprezza il modo in cui l'intero insegnamento è stato riorganizzato. Dichiarata di essere «*molto soddisfatto*» avendo riscontrato negli incontri in presenza un'attenzione più partecipativa degli studenti e afferma di averli trovati più «*motivati*» (Intervista GATe n. 35, 2026).

L'unico elemento che emerge dall'intervista e sul quale il docente rimane scettico riguarda gli *Open Badge*. Li considera poco utili per descrivere una competenza realmente acquisita e ritiene che comportino una gestione amministrativa eccessiva. Il problema non è soltanto il lavoro richiesto per predisporli. Nella sua valutazione, il *badge* aggiunge un'ulteriore certificazione ma non rende più chiaro che cosa lo studente abbia imparato o sappia fare al termine delle attività. Per questo lo sforzo necessario per definirlo e gestirlo appare sproporzionato rispetto al suo valore didattico e, soprattutto, certificativo.

Passando alle posizioni più critiche, si nota come le riserve non nascano da un'ostilità a priori verso gli strumenti digitali a servizio della didattica ma dalla preoccupazione per il ruolo quasi esclusivo assegnato loro nel nuovo modello. Un docente del primo semestre, ad esempio, chiarisce questa distinzione richiamando un'esperienza dei primi anni Duemila maturata all'interno di un precedente corso di laurea dell'Università di Pavia, un'iniziativa molto vicina al “modello per corrispondenza” di cui si è parlato nel Capitolo 1. In quel periodo fu incaricato di predisporre un percorso a distanza rivolto agli studenti non frequentanti, a prescindere dal fatto che fossero lavoratori o meno. Ogni settimana inviava per posta elettronica un materiale che univa una spiegazione scritta e una presentazione, accompagnato da due o tre brevi domande a cui gli studenti rispondevano via e-mail, senza alcun bisogno di recarsi in sede. L'intervistat* ricorda quell'esperienza come molto riuscita e la utilizza per dimostrare che la sua critica a GATe non nasce

da una preclusione ideologica verso l'insegnamento a distanza (Intervista GATe n. 4, 2026). La vera differenza, ai suoi occhi, risiede nella possibilità di scelta lasciata allo studente. Nel percorso precedente, i materiali didattici a distanza erano pensati per chi non poteva frequentare, ma le lezioni in aula continuavano ad essere svolte per chi desiderava parteciparvi. È esattamente questa soluzione che avrebbe preferito anche per GATe: conservare integralmente l'insegnamento in presenza e, in parallelo, mettere registrazioni, materiali didattici e tutorato a disposizione di chi non ha la possibilità fisica di raggiungere l'università.

Alla base di questa preferenza vi è la consapevolezza che le esigenze degli iscritti sono eterogenee. Se da un lato, gli studenti-lavoratori cercano soprattutto flessibilità nella gestione del tempo, dall'altro vi sono studenti che scelgono il corso anche per vivere appieno la vita universitaria, incontrare i docenti e altri studenti e partecipare attivamente alla comunità accademica. Richiama a tal proposito anche una forte perplessità sulla decisione di adottare questo modello in una realtà come Pavia, considerata la sua storica vocazione collegiale basata proprio sulla vita universitaria in presenza. Il timore del docente è che l'ampliamento delle opportunità per il primo gruppo (gli studenti-lavoratori) finisca per tradursi in una rinuncia forzata per il secondo (gli studenti non lavoratori). Per questo si dichiara apertamente favorevole «*all'allargamento delle metodologie*», ma rifiuta il sacrificio della frequenza in aula (Intervista GATe n. 4, 2026). Nella sua visione, insomma, l'innovazione digitale dovrebbe moltiplicare le possibilità di scelta, non limitarsi a sostituire una modalità formativa con un'altra.

Il nodo centrale della critica, trasversale a più interviste, è la perdita del confronto diretto. Alla domanda su cosa sia mancato (al docente) nel passaggio al nuovo modello didattico, un* docente risponde: «*il contatto e il confronto con gli studenti*», l'unico elemento in grado di fornire «*un riscontro immediato sulla ricezione di quello che si dice*» (Intervista GATe n. 5, 2026).

Questo riscontro, il *feedback* dell'aula, non viene inteso come una semplice conferma di gradimento, ma come un vero e proprio strumento di lavoro per il docente. Serve a capire se la spiegazione è stata seguita e capita,

quali passaggi richiedono più tempo e quando occorre cambiare qualcosa nell'esposizione o nel modo di insegnare. Nella registrazione tutte queste decisioni devono essere prese in anticipo, immaginando *ex ante* le possibili difficoltà degli studenti. Ma anche in questo caso, l'anticipazione è limitata dalla "immaginazione didattica" (derivata dall'esperienza) del* docente che non può prevedere tutte le possibili situazioni in cui dover intervenire. In ciò si annida un rischio (di grado diverso a seconda delle situazioni) di neutralizzazione o sterilizzazione del rapporto didattico per via tecnologica. Quando il video viene guardato, chi insegna e chi ascolta non può più intervenire. La telecamera azzerà questa flessibilità costringendo il docente a un monologo che rischia di trasformarsi in una «corsa a perdere» se si tenta semplicemente di riprodurre, o per usare le parole di un intervistato di «scimmiettare» la lezione frontale (Intervista GATe n. 5, 2026).

Questa assenza di interazione produce un effetto ambivalente. Da un lato, la possibilità di ascoltare più volte una spiegazione, grazie alla videolezione, può favorire, l'acquisizione delle conoscenze di base: lo studente dispone di un materiale in qualsiasi momento consultabile e può soffermarsi sui passaggi meno chiari. Dall'altro lato, però, il formato penalizza fortemente chi vuole andare oltre. Un* intervistat* confessa di avere «dubbi sugli studenti che vogliono approfondire, che sono curiosi». In aula, dice, anche una semplice curiosità apre digressioni e collegamenti non programmati che possono essere da stimolo per un dibattito che aumenta la qualità della lezione; il video, invece, offre a tutti lo stesso identico percorso. La qualità diventa così "differenziata": ottima per sostenere una preparazione di base ma limitante per lo sviluppo critico e culturale di chi vorrebbe approfondire (Intervista GATe n. 6, 2026).

Nel secondo semestre queste rigidità si scontrano apertamente con la natura di alcune materie. Insegnare una lingua straniera, ad esempio, significa esercitarsi, fare tentativi, commettere errori e avere la possibilità di ricevere correzioni immediate. Una videolezione può illustrare benissimo una regola grammaticale ma non può, ad esempio, correggere la pronuncia in tempo reale. Un* docente cerca di compensare usando molti esempi all'interno delle sue

videolezioni, ma ammette di non sentirsi un professionista della didattica a distanza (Intervista GATe n. 36, 2026), rimarcando che la pura competenza nella propria materia non è sufficiente a garantire l'efficacia di un percorso a distanza se non è sostenuta da una preparazione pedagogica specifica per il digitale e da strumenti interattivi adeguati.

Un* altr* docente aggiunge anche un'altra riflessione legata al tema dell'intelligenza artificiale. Dopo aver sperimentato l'uso dell'IA come supporto per scrivere i testi da leggere in video, arriva a interrogarsi sul senso stesso dell'istituzione universitaria. Se oggi un software, dice, può generare spiegazioni e contenuti anche credibili, la qualità universitaria non può più dipendere soltanto dalla messa a disposizione di un'ottima registrazione perché sarà sempre più semplice, anche per gli studenti, affidarsi a questi strumenti sempre più avanzati. Pertanto, aggiunge che, l'università *«non è solo una comunicazione unidirezionale di contenuti e nozioni»* e che l'apprendimento è un *«processo di sedimentazione»* che si nutre di relazioni e confronto. Trasformare un corso di laurea in una successione di contenuti chiusi rischia di assimilarlo – senza esserlo – a un rapido corso di formazione professionale penalizzando proprio quegli studenti che avrebbero maggiore bisogno di essere accompagnati nella costruzione di uno spirito critico (Intervista GATe n. 40, 2026).

Le attività organizzate¹⁰ insieme al tutor hanno cercato di compensare questo limite. La partecipazione, però, è rimasta molto bassa. Inoltre, quando è stato chiarito che anche gli incontri interattivi dovevano essere registrati, la possibilità di recuperarli successivamente, secondo un* intervistat*, ha ridotto l'incentivo a partecipare in diretta. L* studente poteva recuperare i contenuti, ma perdeva proprio l'esercizio e il confronto per i quali quelle attività erano state pensate (Intervista GATe n. 40, 2026).

Il rapporto didattico finisce così per costruirsi soprattutto con la parte della classe che sceglie di partecipare agli appuntamenti sincroni online e ai

¹⁰ Nel modello didattico del corso, tali attività comprendono tipicamente le *e-tivity* (esercitazioni pratiche, lavori di gruppo o esercitazioni da svolgere in piattaforma, seminari didattici ecc.) e incontri di ripasso individuali e di gruppo.

momenti in presenza. Gli studenti incontrati in quei momenti vengono descritti da alcun* docenti come attenti, motivati e partecipi (Interviste GATe nn. 6, 35 e 40, 2026). In un caso, un* docente afferma di aver trovato studenti anche più motivati rispetto a quelli di altri corsi di laurea interamente in presenza (Intervista GATe n. 35, 2026). Si tratta però di un gruppo ristretto, formato proprio da coloro che hanno scelto di partecipare e che hanno potuto partecipare¹¹. Come spiega un docente, *«ho visto solo quelli che hanno partecipato. Gli altri non li ho visti»* (Intervista GATe n. 40, 2026). Dell'altra parte degli iscritti si sa pochissimo. L'assenza di domande sui contenuti online non dimostra che tutto sia stato compreso ma può indicare una progressiva perdita di contatto, o addirittura, un uso meramente strumentale della didattica facendone perdere la dimensione formativa più ampia.

Alcun* docenti segnalano infine un possibile sovraccarico per gli studenti (Interviste GATe nn. 36 e 40, 2026). Gli incontri in presenza sono concentrati in finestre temporali ristrette e, per evitare di utilizzare quelle ore come semplici lezioni frontali, i docenti propongono esercitazioni, progetti e discussioni. La concentrazione simultanea di queste attività può produrre un carico elevato per chi partecipa (Intervista GATe n. 40, 2026).

Nel complesso, il confronto fra le interviste mostra che le riserve dei docenti non riguardano la scelta dei contenuti, sulla quale mantengono autonomia, ma la forma e i vincoli del nuovo modello. Chi valuta positivamente l'esperienza ne apprezza i vantaggi pratici per gli studenti: i materiali sono ben strutturati e ciascuno può organizzare il proprio tempo di studio. Chi la critica, invece, sottolinea la rigidità della videolezione: il docente non può cogliere le reazioni della classe e adattare la spiegazione alle difficoltà che emergono. In questa prospettiva, il rischio è trattare le competenze come qualcosa da trasferire allo studente, anziché costruirle attraverso l'applicazione di un metodo e il confronto con il docente. Anche le posizioni più critiche, tuttavia, riconoscono l'utilità del modello per chi non può frequentare e nessuno chiede di eliminare gli strumenti digitali. Si chiede, piuttosto, di

¹¹ Questo aspetto verrà approfondito nel Capitolo 6.

distinguere meglio fra la messa a disposizione dei contenuti e la costruzione di un'esperienza universitaria.

Per funzionare, la tecnologia deve essere integrata da occasioni continue in cui gli studenti siano parte attiva del processo. Il rischio, se ci si ferma alla sola erogazione dei contenuti, è che ogni studente finisca per seguire il corso in una condizione di sostanziale isolamento. Per evitarlo occorre offrire occasioni reali di confronto, nelle quali sia possibile anche sbagliare e maturare un proprio spirito critico.

Queste occasioni, tuttavia, non nascono spontaneamente dalla sola esistenza di una piattaforma. A chi insegna spetta il compito di costruire l'interazione, sostenere la discussione e trovare un equilibrio fra la trasmissione dei contenuti e la cura delle relazioni con la classe. Diversi* docenti ammettono di non sentirsi adeguatamente formati per gestire questo tipo di didattica (Interviste GATe nn. 6, 36 e 40, 2026).

Le pagine seguenti provano a capire se le attività interattive e il lavoro dei tutor abbiano effettivamente contribuito a ridurre questo scarto.

2. Le valutazioni dei tutor

Le interviste ai tutor restituiscono un contesto in cui la valutazione dell'esperienza emerge soprattutto dal racconto del divario tra il lavoro formalmente previsto dal modello e quello effettivamente svolto sul campo. Le risposte a domande come «Che cosa le è stato chiesto di fare?» e «Il lavoro effettivo ha coinciso con quello inizialmente presentato?» non consentono di dividere nettamente gli aspetti positivi da quelli critici. Spesso, infatti, un* stess* tutor considera molto utile un'attività ma precisa subito dopo che un ritardo organizzativo o una procedura poco chiara ne ha cambiato lo svolgimento. Le loro valutazioni, vanno, dunque ricostruite osservando concretamente che cosa sono riusciti a fare e in quali condizioni operative.

Nel primo semestre, un* tutor racconta di essersi occupato di tutta una serie di attività che andavano ben oltre i compiti previsti dal modello (Intervista

GATe n. 8, 2026). Una dinamica simile viene riportata da un altro tutor dello stesso semestre: pur essendo riuscito a svolgere il proprio ruolo didattico, prevalentemente attraverso esercitazioni di gruppo e/o individuali e attività laboratoriali, ha dovuto affiancare a questo ruolo mansioni non previste, che spaziavano dal risolvere problemi in piattaforma al chiarire dubbi di natura strettamente amministrativa (Intervista GATe n. 9, 2026).

Alla domanda «Il corso potrebbe funzionare anche senza tutor?», due tutor del primo semestre, sostengono ampiamente la scelta del modello prevalentemente a distanza di prevedere questa figura, avvertendo che senza di essa il corso ne perderebbe in qualità. Questa qualità non si sostanzia semplicemente nella garanzia di avere una persona a disposizione ma consiste nella possibilità reale di far emergere un dubbio, verificare la comprensione dei contenuti delle videolezioni e assottigliare quella distanza relazionale che la piattaforma rischia inevitabilmente di creare tra lo studente e l'università (Interviste GATe nn. 8 e 9, 2026).

Il racconto mostra però quanto questa fondamentale funzione dipenda, a cascata, da ciò che avviene (o non avviene) a monte. In un insegnamento, ad esempio, erano stati programmati dei ripassi e delle esercitazioni strettamente collegati alle videolezioni ma al momento di svolgere l'attività alcune di queste unità didattiche non erano ancora state caricate in piattaforma. Gli studenti, non avendo potuto visionare i contenuti, non avevano modo di trarre utilità da quell'incontro. Docenti e tutor si sono ritrovati così costretti a modificare in corsa quanto avevano preparato per le attività in presenza, utilizzando buona parte del tempo per spiegare frontalmente quegli argomenti che avrebbero dovuto essere già disponibili (Interviste GATe nn. 6 e 9, 2026).

Le interviste relative al secondo semestre allargano ulteriormente il quadro. Le attività affidate ai tutor si diversificano e il ruolo assume forme diverse da un insegnamento all'altro. I tutor lavorano a stretto contatto con i docenti e si occupano di condurre seminari e ricevimenti, correggere gli elaborati eventualmente assegnati e ne discutono gli esiti con gli studenti. Da un racconto di un* di loro emerge che i ricevimenti di gruppo hanno ottenuto *feedback* positivi da parte degli iscritti, risultando utili per superare l'esame;

altri momenti, tuttavia, hanno registrato una partecipazione molto scarsa. Un* sottolinea l'importanza della propria figura, che definisce come *«l'interfaccia con un sistema che altrimenti per gli studenti sarebbe del tutto inaccessibile»* (Intervista GATe n. 39, 2026). Con questa espressione intende dire che il tutor serve a collegare gli studenti a informazioni spesso disperse o non chiaramente accessibili/conoscibili: chiarisce e intercetta una domanda, cerca di capire chi possa essere in grado di rispondere e segue il problema fino alla sua risoluzione, anche se questo non rientrerebbe nel suo compito primario.

Sempre nel secondo semestre, un* altr* tutor organizza un *reading group*, affiancato da lavori su materiali ed elaborati. Valuta in modo molto positivo la discussione, perché porta gli studenti a esprimere il proprio parere, a elaborare un'interpretazione personale e a confrontarla con quella degli altri. Osserva però una presenza generalmente scarsa a queste attività, se non a ridosso dell'esame, quando gli incontri si concentrano per lo più su questioni strettamente legate alla preparazione dell'esame. Il problema delle presenze suggerisce quest* intervistat*, può essere in parte spiegato dal fatto che gli studenti hanno comunque la possibilità di recuperare in differita la registrazione, che nella maggior parte dei casi rientra tra i requisiti necessari per accedere all'esame. Tuttavia, nota amaramente, che allo studente *«basta anche aprire il video e farlo scorrere fino alla fine»*: in questo modo la presenza viene registrata, ma lo studente che non partecipa alla discussione nemmeno in differita per conoscere di cosa si è discusso, fa venir meno il senso stesso dell'attività. Rimane a disposizione il contenuto ma si perde del tutto l'interazione e pure l'informazione (Intervista GATe n. 38, 2026).

Un* altr* tutor racconta che, molto spesso, quando un incontro viene organizzato per chiarire dubbi di natura tecnica, la partecipazione aumenta visibilmente, replicando l'affluenza che si registra a ridosso degli esami. Su questo punto, aggiunge che l'assenza degli studenti in altri momenti non può essere letta di per sé come la prova che le videolezioni siano state perfettamente assimilate e comprese ma può significare, molto più banalmente, che la necessità di risolvere un problema tecnico sia percepita dallo studente come una questione più urgente e prioritaria (Intervista GATe n. 39, 2026).

Anche altr* tutor del secondo semestre confermano una partecipazione discontinua, fatta di appuntamenti con pochissime persone collegate, in cui le domande finiscono per riguardare quasi esclusivamente il funzionamento della piattaforma e l'organizzazione dell'esame (Interviste GATe n. 33 e 34, 2026). A tal proposito, pensando a una possibile "soluzione", un* tutor avverte che, però, non bisogna cadere nell'errore di moltiplicare gli incontri nel tentativo di intercettare tutti gli studenti. Per uno studente-lavoratore (target principale del corso di laurea), aggiungere costanti impegni sincroni rischia infatti di trasformarsi in un peso ulteriore rispetto agli orari di lavoro, specialmente se sommato alle richieste degli altri insegnamenti (Intervista GATe n. 34, 2026).

A proposito delle domande iniziali riguardo alla corrispondenza tra il compito inizialmente presentato e il lavoro poi realmente svolto, gli intervistati elencano una serie di incombenze "invisibili" che si sono sommate alla predisposizione delle *e-tivity* richieste dal modello: controllare le presenze e l'avvenuta visualizzazione delle videolezioni, caricare avvisi in piattaforma per chiarire le procedure, rinominare le lezioni per renderle più comprensibili, verificare i complessi requisiti degli *Open Badge* e fare da intermediari per problemi non riguardanti il loro ruolo. Sebbene queste attività siano indispensabili per sbloccare eventuali *impasse*, finiscono per erodere il tempo prezioso che andrebbe invece dedicato alla didattica e, contemporaneamente, a espanderlo oltre i limiti formali, in attività diverse da quelle formalmente previste (Interviste GATe nn. 8, 9, 33, 34, 37, 38, 39, 2026). Un tutor sintetizza la questione in questo modo: «*Servirebbe un quadro chiaro dei compiti a cui dobbiamo adempiere, del nostro ruolo dentro la piattaforma e del tipo di interazione che dobbiamo avere con gli studenti*» (Intervista GATe n. 39, 2026).

Un altro aspetto sollevato da un* tutor riguarda come la piattaforma si presenta visivamente. Pagine strutturate in lunghe e ininterrotte colonne di video, con icone minuscole e titoli simili, non aiutano certo a distinguere gli argomenti. Trovandosi di fronte a un muro di decine e decine di unità didattiche uguali a sé stesse, lo studente percepisce innanzitutto l'enorme massa di materiale da "consumare", faticando a comprendere i nessi logici tra

le lezioni o a capire a che punto del suo percorso si trovi. Questa impostazione osserva l* intervistat*, deprime «*motivazione ed engagement*» prima ancora che lo studio abbia inizio (Intervista GATe n. 37, 2026). Per compensare questa rigidità, il tutor propone l'uso di titoli più esplicativi, pagine organizzate per nodi tematici e videolezioni più interattive, interrotte da domande, riflessioni o micro-esercizi. In alcuni moduli, i/le tutor sono intervenuti di propria iniziativa per rinominare le lezioni, cercando di agevolare la comprensione a prima vista dell'argomento di una singola unità video (Interviste GATe nn. 37 e 39, 2026).

Riguardo al tema degli *Open Badge*, in quasi tutte le interviste si evidenzia ancora uno scollamento marcato tra la procedura burocratica e il suo valore formativo. Un* tutor del primo semestre ammette di riconoscere un vero significato didattico solo al *badge* finale collegato all'esame perché si basa su una verifica complessiva delle competenze; fa invece molta fatica a capire quale reale competenza venga certificata dal semplice rilevamento di una presenza o dal clic su una videolezione alla fine di ogni modulo (Intervista GATe n. 9, 2026). Questo meccanismo, racconta un* altr* tutor, può portare lo studente a vedere il *badge* come un mero "lasciapassare" per accedere all'esame (Intervista GATe n. 39, 2026).

La questione degli *Open Badge* arriva a disorientare tutti gli attori. A tal proposito, un tutor del secondo semestre racconta: «*Sulla questione degli Open Badge e delle modalità per sbloccarli, io ancora non ho capito. Mi è stato spiegato da almeno tre persone diverse ma lo trovo davvero complesso*» (Intervista GATe n. 39, 2026). Questa confusione è generata da criteri e procedure che cambiano da un modulo all'altro e dall'assenza di linee guida chiare da poter trasferire agli studenti; in questo stato di incertezza, il tutor stesso fatica a spiegarne il reale valore formativo.

In sintesi, il *corpus* delle interviste non restituisce, come accennato, un profilo univoco della figura del* tutor, né tantomeno giudizi polarizzati. La valutazione dell'esperienza appare, infatti, strettamente correlata al perimetro di competenze e all'autonomia accordata a ciascun attore del processo. Laddove l'azione del* tutor disciplinare riesce ad esplicarsi in una reale dimensione

didattica, essa raggiunge il suo obiettivo. Al contrario, qualora il/la tutor venga relegato, per usare l'espressione di un* intervistat*, al ruolo di mero «*tappabuchi*» (Intervista GATe n. 33, 2026), chiamato a compensare ritardi che provengono da altri livelli organizzativi, la sua valenza pedagogica ne risulta inesorabilmente compromessa.

3. Un bilancio del primo anno: docenti e tutor

Le testimonianze di docenti e tutor, lette una accanto all'altra, trovano un punto di raccordo nel modello della *Community of Inquiry*, già richiamato nel Capitolo 1. Garrison, Anderson e Archer individuano tre elementi la cui interazione rende possibile un'esperienza educativa significativa e non la semplice compresenza di docenti e studenti in uno stesso ambiente comunicativo. Sono la presenza didattica, la presenza sociale e la presenza cognitiva (Garrison, Anderson e Archer, 2000, p. 88). Le testimonianze evidenziano soprattutto le difficoltà nel garantire continuità alla presenza didattica.

La presenza didattica comprende, nel modello, due funzioni. La prima riguarda la progettazione del percorso, cioè la scelta e l'organizzazione dei contenuti e delle attività da proporre agli studenti. La seconda riguarda invece l'accompagnamento della classe durante lo svolgimento del corso, ossia il compito di guidare la discussione, sostenere lo scambio con gli studenti e aiutarli a orientarsi tra i materiali didattici (Garrison, Anderson e Archer, 2000, p. 89-90). È soprattutto questa seconda funzione a incontrare, nel racconto degli intervistati, le difficoltà maggiori. La mancanza di una preparazione pedagogica specifica per il digitale, richiamata da divers* docenti e lo scivolamento del ruolo del* tutor verso compiti prevalentemente gestionali, fino alla definizione di sé come «*tappabuchi*» (Intervista GATe n. 33, 2026), rimandano allo stesso problema. Sostenere l'erogazione dei contenuti è un compito diverso rispetto ad accompagnare gli studenti nel percorso. Non a caso gli stessi autori individuano proprio in una presenza didattica carente la causa

più ricorrente di insuccesso quando l'istruzione si affida alla comunicazione mediata dal computer (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 95-96).

La presenza sociale e quella cognitiva affiorano soltanto sullo sfondo delle testimonianze raccolte qui. Riguardano più direttamente il modo in cui gli studenti hanno costruito relazioni, partecipato alle attività e dato significato ai contenuti. Il Capitolo 6 sposterà quindi l'attenzione sulla loro esperienza, per verificare se e in quali condizioni la flessibilità offerta da GATe sia riuscita a sostenere anche queste dimensioni.

CAPITOLO 6

IL MODELLO DIDATTICO ALLA PROVA DEL PRIMO ANNO: ESPERIENZE E VALUTAZIONI DEGLI STUDENTI

Questo capitolo analizza il primo anno di GATe dal punto di vista degli studenti. Dopo aver ricostruito nel capitolo precedente le valutazioni di docenti e tutor, l'attenzione si sposta su coloro che più di tutti si sono dovuti confrontare con il modello. Le interviste permettono di osservare se la disponibilità asincrona delle lezioni abbia prodotto la flessibilità promessa, come le videolezioni siano entrate nei diversi metodi di apprendimento degli studenti e in quale misura tutorato, attività sincrone e periodi in presenza abbiano compensato la distanza dai docenti e dagli altri studenti.

Il *corpus* è composto da venti interviste che, su un totale di 36 studenti iscritti al primo anno, corrispondono circa al 56% degli iscritti

Tutte le interviste sono state svolte al termine delle lezioni del secondo semestre, in modo da consentire agli studenti di formulare una valutazione più strutturata del primo anno. Fra le persone intervistate vi sono quindici studenti-lavoratori e cinque studenti non lavoratori. La diversa consistenza dei due gruppi non permette di attribuire lo stesso peso numerico alle rispettive posizioni, ma consente di osservare come le singole componenti del modello siano state vissute a partire da condizioni differenti. Il confronto fra primo e secondo semestre è ricostruito retrospettivamente: non deriva, dunque, da due distinte tornate di interviste, ma dal modo in cui gli studenti e le studentesse, alla fine dell'anno, hanno descritto l'evoluzione della propria esperienza¹².

¹² In questo capitolo, si mantengono le forme «studente» e «studentessa». Nel capitolo precedente, l'uso dell'asterisco per docenti e tutor è stato adottato come precauzione aggiuntiva

Le domande della traccia di intervista, sottoposta agli intervistati, costituiscono gli assi tematici dell'analisi: motivazioni e aspettative; esperienza della didattica digitale; videolezioni e apprendimento; tutorato ed *e-tivity*; flessibilità, organizzazione dei moduli e *Open Badge*; relazioni con colleghi e docenti; valutazione complessiva. Per ciascun tema vengono dapprima ricostruiti gli aspetti giudicati positivamente e, successivamente, le criticità. Questa distinzione non divide gli intervistati in due gruppi contrapposti. Quasi tutti, infatti, riconoscono contemporaneamente opportunità e limiti e il significato attribuito cambia a seconda della condizione lavorativa, del metodo di studio, della distanza da Pavia e delle aspettative con cui è stato scelto il corso (Interviste GATe nn. 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32, 2026).

1. Le valutazioni degli studenti

1.1 Il primo semestre: gli studenti non lavoratori

Le risposte dei cinque studenti non lavoratori alla domanda «Perché hai scelto GATe? Cosa ti aspettavi dal corso?» mostrano che la modalità prevalentemente a distanza non rappresentava, in questo gruppo, il motivo principale dell'iscrizione. Quattro studenti avevano inizialmente individuato GPP e avevano scoperto soltanto durante il periodo di immatricolazione che il corso sarebbe stato sostituito da GATe. Una studentessa chiarisce di aver cercato una laurea della classe LM-63 e di non aver cercato intenzionalmente un corso erogato prevalentemente a distanza (Intervista GATe n. 15, 2026). Un'altra aveva già preso casa a Pavia e si aspettava un corso in presenza, coerente con il percorso accademico desiderato e per questo afferma che non si sarebbe aspettata questo cambiamento, tra l'altro, comunicato tardivamente sul sito Internet dell'Università (Intervista GATe n. 14, 2026). Negli altri casi la

per limitarne la riconoscibilità, poiché il genere, associato agli specifici incarichi ricoperti e alle esperienze descritte, potrebbe facilitarne l'identificazione.

scelta è dipesa soprattutto dagli insegnamenti dedicati ai temi della Pubblica Amministrazione, dalla continuità con la formazione precedente e dalla vicinanza geografica a Pavia (Interviste GATe nn. 20, 25 e 28, 2026). Il primo dato è quindi una distanza fra il corso scelto e la modalità poi sperimentata. Gli intervistati non rifiutavano a priori la presenza di strumenti digitali didattici, ma si aspettavano che essi affiancassero, più di quanto è avvenuto, una “normale” esperienza universitaria.

Le domande «Come stai vivendo l’esperienza della didattica “prevalentemente a distanza” del corso?» e «Cosa trovi più utile e cosa più problematico?» fanno emergere, innanzitutto, un vantaggio condiviso. Le lezioni possono essere seguite senza recarsi ogni giorno in aula e rimangono disponibili per essere interrotte e riprese in qualunque momento. Una studentessa riassume questa libertà nella possibilità di studiare *«quando ti pare, quando vuoi»* (Intervista GATe n. 14, 2026). Anche chi avrebbe preferito la presenza apprezza la combinazione fra una parte asincrona e alcuni periodi in aula perché evita di trascorrere intere giornate all’università e rende possibile adattare lo studio agli altri impegni (Intervista GATe n. 20, 2026). Per chi è abituato a studiare autonomamente o non vive vicino a Pavia, la disponibilità dei video sempre consultabili in piattaforma costituisce un aiuto concreto (Intervista GATe n. 25, 2026).

Il giudizio positivo sull’accessibilità non coincide, tuttavia, con una valutazione altrettanto favorevole dell’esperienza complessiva. Nel primo semestre le lezioni vengono pubblicate a scaglioni, con ritardi e aggiunte che rendono difficile capire quando un modulo sia realmente concluso. Una studentessa osserva che, in un corso erogato in questa modalità, la puntualità non è un aspetto secondario, anzi, è un aspetto di primaria importanza poiché la piattaforma rappresenta il principale punto di accesso alla lezione. Un contenuto non pubblicato equivale a una lezione che non può iniziare. Nel suo bilancio del primo semestre *«sono più i contro che i pro»*, anche perché le ultime unità di alcuni moduli arrivano il 20 febbraio, quasi in conclusione della sessione di esami e in coincidenza con l’avvio del semestre successivo (Intervista GATe n. 15, 2026). Un’altra studentessa ricorda che nuove

videolezioni sono comparse dopo che il modulo sembrava essere terminato, costringendo a rivedere il programma di studio a ridosso della sessione di esami (Intervista GATe n. 14, 2026). La possibilità astratta di studiare in qualsiasi momento viene così ridotta dall'impossibilità concreta di conoscere in anticipo la quantità dei materiali e la data entro la quale saranno disponibili.

La didattica a distanza è stata vissuta con particolare difficoltà da chi aveva scelto di dedicarsi a tempo pieno alla magistrale. Una studentessa, giovane e appena trasferita a Pavia, definisce l'inizio «*molto alienante*»: dopo una triennale svolta in presenza, trascorrere le giornate davanti al computer le ha fatto sentire la mancanza sia delle lezioni in aula sia dei rapporti con gli altri studenti (Intervista GATe n. 14, 2026). Ciononostante, riconosce la comodità delle videolezioni, ma non ritiene che queste possano sostituire del tutto il confronto quotidiano con i compagni di corso.

La domanda «Come valuti la modalità di erogazione “per pillole” della didattica?» mette meglio a fuoco questa ambivalenza. Fra gli aspetti positivi vengono indicati la concentrazione su un argomento circoscritto, la possibilità di mantenere più facilmente l'attenzione e l'obbligo, per il docente, di seguire un filo espositivo riconoscibile e consequenziale. Uno studente considera le unità brevi utili soprattutto quando isolano un concetto difficile; una studentessa osserva che la durata limitata può ridurre divagazioni e tempi morti (Interviste GATe nn. 20 e 28, 2026). Anche la possibilità di mettere in pausa il video e tornare su un passaggio è giudicata favorevolmente. In questo senso la videopillola offre a chi studia un controllo sull'ascolto che la lezione in aula non consente.

Il limite riguarda il rapporto fra durata nominale e tempo reale di studio. Una pillola di quindici minuti può durare «*anche un'ora o due*» quando lo studente deve fermarla, trascriverla e riorganizzare gli appunti (Intervista GATe n. 20, 2026). Una studentessa dichiara che per finire una lezione ci impiega ore, soprattutto quando il docente legge le slide e ogni frase contiene un'informazione da comprendere e fissare (Intervista GATe n. 25, 2026). La maggiore densità elimina le pause della lezione frontale, ma crea un lavoro

considerevole per gli studenti. Per chi apprende prendendo appunti, l'unità breve non alleggerisce il carico, ma al contrario, lo concentra e intensifica.

Alla domanda «Come valuti la capacità dei docenti di erogare la loro didattica attraverso questa modalità?» gli studenti non lavoratori distinguono con chiarezza la competenza disciplinare dall'efficacia del formato. I contenuti sono ritenuti adeguati e i docenti generalmente preparati all'erogazione dei contenuti in uno studio di registrazione. Alcuni riescono a parlare alla telecamera in modo naturale e a dare ordine all'esposizione; altri appaiono vincolati dalla durata o leggono le slide. Il confronto con lezioni frontali registrate direttamente in aula deriva da una sola esperienza del primo semestre: un modulo, erogato contemporaneamente in aula agli studenti del secondo anno di GPP, è stato registrato e reso disponibile anche agli iscritti a GATe. Questi ultimi hanno così potuto ascoltare non soltanto la spiegazione, ma anche le domande, i dibattiti e le discussioni sviluppati in classe. Inoltre, chi lo desiderava ha potuto frequentare lo stesso insegnamento in presenza. Alcune studentesse non lavoratrici hanno scelto questa possibilità e proprio durante quelle lezioni hanno cominciato a conoscersi (Interviste GATe nn. 14 e 15, 2026). Una studentessa le definisce le uniche lezioni in cui è riuscita a non distrarsi, a capire la spiegazione del docente e ad approfondire i contenuti con gli spunti che emergevano in classe dal confronto (Intervista GATe n. 14, 2026); un'altra, pur avendole seguite in registrazione, riferisce di averle trovate più agevoli da comprendere e di essersi sentita più sicura nella preparazione dell'esame (Intervista GATe n. 28, 2026). La preferenza, dunque, non riguarda la presenza in sé, ma una lezione digitale che conservi il filo del discorso e permetta di ascoltare anche le domande e le reazioni di una classe, anziché suddividere la spiegazione in una serie di brevi video separati e densi di contenuti.

La stessa distinzione ritorna nelle risposte a «Il modello facilita o meno il tuo apprendimento?» e «Ritieni che la formazione sin qui sperimentata sia adeguata a una laurea magistrale?». Le valutazioni favorevoli riguardano la possibilità di riascoltare, di procedere secondo il proprio ritmo e di recuperare più facilmente un passaggio. Gli studenti riconoscono, inoltre, che la quantità e

il livello dei contenuti sono coerenti con una laurea magistrale (Interviste GATe nn. 20, 25 e 28, 2026). Le riserve riguardano, invece il processo attraverso il quale quei contenuti vengono compresi e collegati. Una studentessa afferma: «*Secondo il mio metodo di studio non lo facilita*». Imparando attraverso la scrittura, deve trascrivere lezioni molto dense e, molto spesso, in assenza di slide pubblicate insieme al video, partire da «*un foglio bianco*» (Intervista GATe n. 15, 2026). La stessa studentessa osserva che una videolezione priva di domande e sviluppo dialogico rischia di assomigliare a «*un tutorial su YouTube*» (Intervista GATe n. 15, 2026).

Anche la domanda «Ritieni che la modalità a distanza e “per pillole” faccia più perdere o più guadagnare qualcosa in termini di formazione e apprendimento?» porta a separare contenuti e processo. Una studentessa risponde in modo netto: «*secondo me peggiora*». Se un concetto non è chiaro, apre un'altra scheda del computer e cerca una spiegazione su Internet o mediante l'intelligenza artificiale e ciò diventa il sostituto più immediato della domanda che potrebbe essere esposta direttamente al docente in aula nel momento in cui affiora (Intervista GATe n. 14, 2026). Pertanto, è vero che il contenuto è sempre a disposizione e immediato, ma non è altrettanto immediato il passaggio che va dall'emersione di un quesito ad una sua risposta da parte del docente perché necessariamente deve passare tramite una e-mail o un messaggio in piattaforma e questo finisce per rallentare il processo di apprendimento ma anche per spersonalizzare, attraverso la relazione intermediata da un *medium* digitale, la relazione didattica. La studentessa non rinuncia a cercare di capire un concetto o trovare risposta a una sua curiosità o dubbio ma deve cercare da sola e non può verificare subito con il docente se ciò che ha trovato sia corretto e pertinente.

Le risposte a «Come valuti il ruolo dei tutor relativamente al loro sostegno per l'apprendimento dei contenuti delle materie?» e «Com'è il rapporto con i tutor? sono meno polarizzate. Gli studenti riconoscono la disponibilità dei tutor e uno di loro giudica utile, ad esempio, un incontro con ad oggetto una simulazione d'esame (Intervista GATe n. 20, 2026). In alcuni racconti però gli studenti dichiarano di non frequentare gli incontri perché

collocati in orari poco adatti, perché chi studia non è ancora in pari con le lezioni da guardare oppure perché si preferisce cercare autonomamente le risposte ad eventuali dubbi e curiosità. Una studentessa non comprende con chiarezza il significato delle *e-tivity* e definisce quasi nullo il proprio rapporto con i tutor (Intervista GATe n. 14, 2026). Un'altra osserva che un'attività comune presuppone un avanzamento uniforme nella visione dei video che l'asincronia, per definizione, non produce (Intervista GATe n. 15, 2026). Il tutorato appare dunque potenzialmente utile, ma non ancora integrato nei diversi ritmi di fruizione.

La domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti offre effettivamente flessibilità nello studio?» riceve una prima risposta generalmente positiva: poter scegliere quando aprire una lezione consente un'organizzazione più autonoma. Questa libertà viene, tuttavia, ridimensionata quando è collegata alla domanda successiva: «Il modo in cui il corso di laurea e le singole materie sono organizzate in vista del superamento dell'esame (modularizzazione degli insegnamenti, conseguimento preliminare del *badge*, sostenimento dell'esame) lo valuti efficace in termini di consentire la flessibilità?». Nel primo semestre i criteri per ottenere gli *Open Badge* non risultano uniformi né immediatamente comprensibili. A seconda del modulo vengono richiesti la visione completa dei video, un test, un'esercitazione o la presenza; in alcuni casi le indicazioni arrivano quando la sessione è già vicina.

Fra gli aspetti positivi, alcuni studenti riconoscono che il *badge* può indicare la conclusione di un modulo e dare ordine alla progressione. Tuttavia, nel gruppo dei non lavoratori prevale una valutazione critica. Una studentessa lo definisce ironicamente una «*medaglia Pokémon*», perché non comprende quali competenze disciplinari possa rendere visibili al di fuori del corso (Intervista GATe n. 15, 2026). Un'altra sostiene l'esame prima di ricevere il *badge* e continua a vedere sulla piattaforma una percentuale di avanzamento inferiore alle lezioni effettivamente completate (Intervista GATe n. 14, 2026). Anche chi non incontra lo stesso problema ne mette in dubbio l'utilità e contesta che la libertà di preparare un esame sia subordinata alla visione

integrale dei video (Interviste GATe nn. 20 e 25, 2026). Il dispositivo viene così percepito soprattutto come requisito di accesso all'appello.

La parte in presenza corregge almeno in parte la debolezza delle relazioni. Alla domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti ha consentito di avere relazioni e interazioni “dense” con i tuoi compagni di corso?» uno studente osserva che le giornate in aula sono state il momento in cui si è sentito parte di un gruppo (Intervista GATe n. 20, 2026). Se si considera soltanto la fase a distanza, però, il giudizio è molto diverso. Una studentessa descrive i rapporti precedenti alla presenza come assenti (Intervista GATe n. 15, 2026).

Le risposte a «Oltre alle registrazioni, hai avuto occasioni di relazione e interazione con i docenti?» sono invece quasi tutte negative. Il contatto si concentra nelle settimane in aula e durante gli esami, nella parte asincrona le domande vengono indirizzate ai tutor, cercate altrove o semplicemente non formulate. Il gruppo WhatsApp diventa lo strumento per capire il funzionamento del corso: vi si confrontano le informazioni ricevute, si verifica se un problema sia individuale o comune e ci si aiuta a vicenda. Per più studenti non lavoratori, i periodi in presenza rappresentano i momenti più vicini alla vita universitaria che si aspettavano. Proprio perché ne avvertono la mancanza nella quotidianità, cercano di frequentarli ogni volta che possono (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026).

1.2 Il primo semestre: gli studenti lavoratori

Le risposte degli studenti-lavoratori alla domanda «Perché hai scelto GATe? Cosa ti aspettavi dal corso?» partono da condizioni differenti da quelle appena osservate. Per quasi tutti gli studenti-lavoratori, la possibilità di seguire le lezioni a distanza è stata una ragione importante nella scelta di iscriversi a GATe (Interviste GATe nn. 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31 e 32, 2026). A questa si sono aggiunti l'interesse per le materie del corso, le prospettive di crescita professionale e il valore attribuito a un titolo rilasciato

da un'università pubblica. A motivare l'iscrizione sono state anche le agevolazioni previste da PA 110 e lode¹³. In altri casi, GATe ha offerto ad alcuni studenti l'occasione di tornare all'università e riprendere gli studi dopo molti anni (Interviste GATe nn. 16, 17, 19, 21, 22 e 23, 2026).

Uno studente che riprende gli studi dopo circa ventotto anni definisce la possibilità di seguire online una «*manna dal cielo*» (Intervista GATe n. 13, 2026).

Infatti, il primo aspetto positivo emerso dalla domanda «Come stai vivendo l'esperienza della didattica “prevalentemente a distanza” del corso?» riguarda proprio la possibilità stessa di iscriversi. La fruizione asincrona consente di collocare le lezioni alla sera, nel fine settimana, durante gli spostamenti o negli intervalli lasciati liberi dal lavoro e dalla famiglia. «*Per me è comodissima*», afferma uno studente, che può prendere appunti con calma e fermare il video quando invece viene interrotto da un impegno (Intervista GATe n. 16, 2026). Una studentessa definisce l'esperienza «*estremamente positiva*», perché corrisponde esattamente al tipo di esperienza che ricercava (Intervista GATe n. 19, 2026). Per una studentessa proveniente da GPP, che aveva interrotto il precedente percorso perché la didattica convenzionale non le consentiva di conciliare la frequenza con il lavoro e gli impegni familiari, la disponibilità online delle lezioni di GATe ha rappresentato la condizione che le ha permesso di riprendere gli studi (Intervista GATe n. 23, 2026).

Queste valutazioni favorevoli, tuttavia, hanno come controaltare quelle più critiche, che riguardano l'attuazione concreta del modello. Anche nelle parole degli studenti-lavoratori riemergono le problematiche già segnalate dai non lavoratori, come le lezioni pubblicate in ritardo e le informazioni non uniformi, che comprimono il tempo disponibile per lo studio e riducono, di conseguenza, la flessibilità del corso. Per chi lavora, però, questo scarto pesa in modo particolare. Le ore da dedicare allo studio sono già delimitate da turni,

¹³ PA 110 e lode è un'iniziativa promossa dal Dipartimento della Funzione pubblica, nell'ambito delle misure del PNRR dedicate alla formazione del personale pubblico. Attraverso accordi con le università aderenti, favorisce l'iscrizione dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni a corsi di laurea, master e altri percorsi formativi a condizioni economiche agevolate, con l'obiettivo di aggiornare e ampliare le competenze utili al lavoro nella PA.

spostamenti e impegni familiari e non possono essere ampliate quando nuove lezioni o attività compaiono a ridosso della sessione di esami. Molti intervistati spiegano infatti che difficoltà comuni a tutti gli studenti diventano per loro ancora più problematiche perché devono essere gestite insieme agli altri impegni legati alla propria condizione. A ridosso delle sessioni d'esame, alcuni hanno dovuto seguire le videolezioni la sera e completare i compiti assegnati da tutor e docenti nei fine settimana o durante la notte. In alcuni casi, il sovraccarico ha portato a rinviare gli esami e ha fatto emergere persino l'ipotesi di abbandonare il corso (Interviste GATe nn. 13, 17, 18, 21 e 24, 2026). Uno studente, arrivato vicino all'abbandono durante la sessione invernale, definisce il problema «*sistemico*» e considera gli iscritti «*cavie*» per la sperimentazione di questo nuovo modello. I video risultano registrati ma non disponibili, le attività in presenza vengono svolte prima che siano pubblicate le videolezioni sugli stessi argomenti e le modalità delle prove restano incerte (Intervista GATe n. 18, 2026).

La richiesta ricorrente non è quindi di abbassare il livello degli insegnamenti semmai andando ad eliminare attività, ma di avere fin dall'inizio una sequenza chiara di lezioni, scadenze e prove. Senza questa linea comune, la distanza rimane tecnicamente accessibile ma diventa difficile da organizzare proprio per il target al quale il corso dovrebbe offrire maggiore autonomia e flessibilità.

Le risposte a «Come valuti la modalità di erogazione “per pillole” della didattica?» sono inizialmente più favorevoli. La possibilità di interrompere, riascoltare e accelerare la spiegazione è particolarmente utile a chi studia dopo una giornata di lavoro. Le unità monotematiche aiutano alcuni studenti a mantenere l'attenzione e possono risultare più precise della lezione tradizionale (Interviste GATe nn. 16, 18, 19 e 22, 2026).

Anche qui però emergono delle problematicità. La prima è la densità: quindici minuti privi delle naturali interruzioni di una lezione svolta in aula richiedono un lavoro di ascolto e rielaborazione molto più lungo. La seconda è la perdita di organicità. Uno studente, inizialmente favorevole alle videopillole brevi, conclude che sono «*più comode dal punto di vista della fruizione*», ma

che ciò «*non necessariamente favorisce l'apprendimento*» (Intervista GATe n. 24, 2026). Lo stesso intervistato richiama l'unico modulo del primo semestre erogato in aula per GPP e registrato per GATe: lo descrive come composto da «*lezioni vere e proprie*» e anche «*più godibili*», perché la spiegazione manteneva il ritmo prodotto dalla presenza di una classe (Intervista GATe n. 24, 2026). Quando invece il docente registra la lezione senza avere davanti degli interlocutori, l'esposizione può perdere spontaneità e la suddivisione in brevi segmenti non sempre permette di cogliere con chiarezza il collegamento tra gli argomenti (Intervista GATe n. 24, 2026). Altri studenti distinguono tra docenti capaci di parlare con naturalezza davanti alla telecamera e docenti che, pur essendo preparati sul piano disciplinare, apparivano meno pronti a svolgere la lezione in questo modo. In questi casi, la difficoltà emergeva soprattutto dalla tendenza a leggere le slide, senza adattare davvero l'esposizione alla registrazione (Intervista GATe n. 13, 2026).

Alla domanda «Il modello facilita o meno il tuo apprendimento?» le risposte positive insistono sulla possibilità in ogni momento di avere accesso ai materiali didattici (Interviste GATe nn. 16, 19 e 22, 2026).

Le valutazioni critiche distinguono invece questo aspetto dalla qualità dell'apprendimento. Riascoltare la stessa formulazione non equivale a ricevere una spiegazione diversa. Appuntare una domanda per poi inviarla via e-mail o attendere un incontro sincrono o in presenza non garantisce che riceva risposta in tempi brevi. Uno studente osserva proprio la mancanza dell'immediatezza garantita dalla lezione frontale in presenza (Intervista GATe n. 13, 2026).

Inoltre, una studentessa fa notare che inviare una domanda per e-mail è diverso dal porla in aula. La comunicazione assume una veste troppo formale rispetto a un intervento spontaneo su qualcosa appena detto dal docente, dal quale potrebbe nascere un confronto con il resto della classe. Si riducono così sia l'occasione di chiarimento per la studentessa, sia la possibilità che il sapere maturato nel lavoro entri nella discussione e diventi una risorsa per l'intera classe (Intervista GATe n. 23, 2026).

A ciò si aggiunge, come fa notare un altro studente, una flessibilità soltanto parziale: «*alla fine non sei tu a gestire il tempo: sono loro*» (Intervista

GATe n. 18, 2026). Lo studente può scegliere quando avviare il video, ma il momento in cui quel video viene reso disponibile in piattaforma, la quantità di materiale che verrà aggiunto e le scadenze entro cui completare lezioni, attività e incontri in presenza restano però stabiliti dall'organizzazione del corso. Quando il materiale viene pubblicato o le indicazioni vengono comunicate in ritardo, l'autonomia rimane confinata entro un margine ristretto, determinato da condizioni che lo studente non ha scelto.

Il ruolo dei tutor costituisce uno degli aspetti più apprezzati del primo semestre. Alla domanda «Come valuti il ruolo dei tutor?» una studentessa risponde che «*la cosa veramente bella di questo corso sono i tutor*», perché sono il canale più veloce e immediato a cui chiedere chiarimenti (Intervista GATe n. 17, 2026). In altri casi vengono valutati positivamente la disponibilità personale e le attività svolte e tra queste in particolare i ripassi e le simulazioni d'esame (Interviste GATe nn. 16, 19, 21 e 22, 2026).

Le criticità non riguardano, in genere, l'impegno dei tutor, ma le condizioni entro le quali devono operare. Gli orari sincroni possono essere incompatibili con il lavoro; gli incontri talvolta presuppongono lezioni che non sono ancora state pubblicate; molte richieste riguardano problemi tecnici e procedurali sui quali il tutor non ha conoscenza o potere decisionale. «*Abbiamo schiacciato, poverini, i tutor*», ammette uno studente descrivendo la quantità di domande sui caricamenti, sui *badge* e su tutti gli aspetti non chiari che esulavano dalla didattica in senso stretto (Intervista GATe n. 13, 2026). La funzione di sostegno all'apprendimento viene, in alcuni casi, assorbita dalla necessità di ricostruire le varie informazioni necessarie al percorso.

La domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti offre effettivamente flessibilità nello studio?» continua a ricevere risposte prevalentemente positive finché riguarda la sola fruizione delle lezioni (quando effettivamente presenti in piattaforma). Il giudizio cambia soprattutto in relazione al tema degli *Open Badge*. Le valutazioni negative riguardano le regole, che variano da un insegnamento all'altro, e le attività richieste, che spesso si sovrappongono. Lo stesso *cluster* può prevedere criteri diversi per ciascun modulo: in un caso basta completare le videolezioni, in un altro è

richiesto un test, secondo le scelte del singolo docente. Una studentessa definisce il *badge* «*burocrazia in più*» perché, essendoci regole diverse per ogni modulo, gli studenti devono controllare di volta in volta le attività da completare, spostando così l'attenzione sull'adempimento procedurale anziché sul reale senso formativo dell'*Open Badge* (Intervista GATe n. 17, 2026). Anche la distinzione fra frequentanti e non frequentanti viene percepita, a volte, come poco comprensibile. «*Non è scritto da nessuna parte che la presenza sia obbligatoria, però in qualche modo è “fortemente consigliata”*», osserva una studentessa (Intervista GATe n. 22, 2026). La presenza resta formalmente facoltativa ma chi non può recarsi in aula può trovarsi, ad esempio, a dover studiare un manuale aggiuntivo o svolgere ulteriori attività. La scelta, quindi, non riguarda soltanto il modo di seguire: modifica, a volte, il carico necessario per accedere allo stesso esame (Interviste GATe nn. 22 e 24, 2026).

Gli studenti-lavoratori non rifiutano la presenza in quanto tale, anzi ne riconoscono il valore per il confronto, le attività laboratoriali e la conoscenza dei colleghi. Il problema è la concentrazione in giornate intere e consecutive, comunicata con un preavviso non sempre compatibile con i turni a lavoro, le ferie e il costo per spostarsi soprattutto per chi viene da centinaia di chilometri da Pavia. Inoltre, aggiungono che, quando la presenza permette di applicare quanto già visto online, il sacrificio viene considerato sensato. Quando, invece, riproduce una lezione frontale già fruibile a distanza, il beneficio non compensa una giornata di ferie, il viaggio e la riorganizzazione del lavoro (Interviste GATe nn. 17, 21, 23 e 24, 2026).

Le risposte alla domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti ha consentito di avere relazioni e interazioni “dense” con i tuoi compagni di corso?» mostrano esperienze diverse. Anche per gli studenti-lavoratori il gruppo WhatsApp assume un ruolo centrale in quanto diventa il luogo in cui verificare se un problema sia individuale o comune, scambiarsi materiali e ricomporre comunicazioni frammentate. Uno studente osserva che, «*paradossalmente, proprio le problematiche organizzative hanno favorito una buona catena di supporto e di unione tra noi*» (Intervista GATe n. 24, 2026). Il

limite è che, nella fase iniziale, questi rapporti restano per lo più strumentali e circoscritti alla gestione di questi aspetti. Soltanto con gli incontri in presenza assumono una dimensione più personale e didattica. Tra gli intervistati emerge anche un caso diverso. Uno studente afferma di non sentire il bisogno né il desiderio di instaurare rapporti con i compagni e, per questa ragione, non attribuisce particolare importanza a questo aspetto. A suo giudizio, si tratta di un'esigenza avvertita soprattutto, e comprensibilmente, dai colleghi più giovani (Intervista GATe n. 16, 2026).

Alla fine del primo semestre, il bilancio degli studenti-lavoratori è sicuramente più favorevole di quello dei non lavoratori, anche se, come visto, non è privo di alcune critiche. L'asincronia ha reso praticabile un percorso che, per molti, non sarebbe stato altrimenti accessibile, o comunque lo sarebbe stato ma con non trascurabili ostacoli. La competenza dei docenti e l'utilità professionale degli insegnamenti non vengono messe in discussione. Nello stesso tempo, alcuni degli aspetti richiamati hanno portato gli studenti a percepire come solo parziale la flessibilità offerta dal modello.

1.3 Il secondo semestre: gli studenti non lavoratori

Quando agli studenti viene chiesto di rispondere alle stesse domande della traccia, concentrandosi questa volta sul secondo semestre, le loro valutazioni assumono subito un carattere comparativo. Per chi aveva già seguito il corso nel primo semestre, il nuovo periodo rappresenta l'occasione per verificare se le difficoltà iniziali fossero legate soltanto all'avvio e se fossero state superate.

Nelle risposte alla domanda «Come stai vivendo l'esperienza della didattica “prevalentemente a distanza” del corso?» trovano conferma gli aspetti positivi già emersi. Restano apprezzate la disponibilità delle lezioni online, la possibilità di scegliere quando studiare e di interrompere o riascoltare i video, l'utilità delle pillole quando isolano un passaggio difficile e la preparazione disciplinare dei docenti. Anche il livello dei contenuti continua a essere

ritenuto adeguato a una laurea magistrale. Una studentessa riassume la libertà offerta dall'asincronia affermando: *«Se vuoi vedere una lezione alle due di notte, puoi farlo alle due di notte»* (Intervista GATe n. 28, 2026). L'esperienza maturata durante il primo semestre permette inoltre di affrontare il secondo con meno *«ansia»*. Una studentessa spiega che *«ormai ho capito il meccanismo, il funzionamento»* e sa meglio dove cercare le informazioni (Intervista GATe n. 14, 2026). In alcuni insegnamenti viene migliorata anche l'interfaccia della piattaforma che diventa più intuitiva e rende più semplice la navigazione tra cluster e moduli (Intervista GATe n. 15, 2026).

In particolare, un insegnamento mostra in modo concreto come gli studenti vorrebbero che fosse organizzato l'intero corso. Le lezioni, le slide, le attività da svolgere, il syllabus e le modalità d'esame sono disponibili fin dall'inizio del semestre. In questo modo è possibile conoscere fin da subito il lavoro richiesto e distribuirlo nel corso del semestre (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026). Quando contenuti e regole vengono presentati insieme, lo studente dispone di un margine più ampio per organizzare il proprio tempo.

Questa organizzazione non viene però adottata in tutti gli insegnamenti. Nel secondo semestre si ripresentano i ritardi già segnalati nel primo e, in alcuni casi, la situazione appare persino peggiore. Interi moduli rimangono vuoti per settimane, anche se le videolezioni risultano già registrate. Una studentessa spiega il problema attraverso un confronto con la didattica in presenza. Lasciare un modulo vuoto per tre settimane, senza indicare quando saranno pubblicate le lezioni, equivale all'assenza del docente dall'aula senza alcun avviso: *«È come se un corso in presenza fosse iniziato da tre settimane e per tre settimane il docente non si presenta in aula, non avvisa e non giustifica la sua assenza»* (Intervista GATe n. 15, 2026). Dal suo punto di vista, *«quelli che stanno perdendo tempo siamo solo noi»*, perché i docenti hanno già registrato le lezioni, mentre gli studenti dovranno concentrarne la visione a ridosso della sessione (Intervista GATe n. 15, 2026).

Un altro studente, invitato a confrontare i due periodi, risponde: *«Sì, purtroppo sì: la situazione è peggiorata»*. Nel secondo semestre aumentano anche i messaggi nel gruppo WhatsApp degli studenti, che si conferma il

mezzo più utile per ricomporre le diverse comunicazioni e chiarire i passaggi rimasti incerti. Molti lamentano di non ricevere risposte tempestive alle e-mail e le comunicazioni avvengono spesso a livello individuale. In genere, uno studente segnala il problema tramite e-mail e, una volta ricevuta la risposta, la condivide su WhatsApp con i colleghi. Per questo motivo il gruppo diventa uno strumento prezioso. Rimane però un canale non ufficiale e non vi è la certezza che tutti gli iscritti ne facciano parte o leggano i messaggi. Quanto alla pubblicazione delle videolezioni, uno studente racconta che nel primo periodo venivano caricate ogni settimana, in media, quattro lezioni per ciascun modulo. I caricamenti avvenivano a blocchi, seguendo comunque un ritmo abbastanza regolare. Nel secondo semestre alcuni insegnamenti vengono pubblicati interamente, altri a pezzi, altri rimangono assenti e si verificano anche inserimenti errati. La situazione viene quindi percepita come peggiore perché ai ritardi si aggiunge la mancanza di un ritmo comune tra gli insegnamenti (Intervista GATe n. 20, 2026).

Alla difficoltà dei caricamenti si aggiunge l'aumento di seminari, elaborati, presentazioni e attività proposte sia dai docenti sia dai tutor. Una studentessa ha l'impressione che ciascun modulo venga gestito come un esame separato, senza un coordinamento chiaro all'interno del *cluster* (Intervista GATe n. 28, 2026). Ogni docente stabilisce compiti e prove per il proprio modulo. Le diverse richieste si sommano e agli studenti manca un quadro omogeneo del lavoro complessivo da svolgere.

Le risposte alle domande «Come valuti la modalità di erogazione “per pillole” della didattica?» e «Il modello facilita o meno il tuo apprendimento?» non mostrano un cambiamento netto rispetto al primo semestre. Il giudizio continua a dipendere dal modo in cui il/la singolo/a docente utilizza la registrazione e dal metodo di studio dello/a studente. Nel confronto torna anche l'apprezzamento per l'unico insegnamento svolto contemporaneamente in aula con gli studenti del secondo anno di GPP e registrato per gli iscritti a GATe. Alcuni studenti continuano a preferire questa modalità perché permette di seguire un ragionamento e di ascoltare domande, interventi e discussioni sviluppati in aula. Questi scambi possono soddisfare una curiosità o chiarire un

dubbio anche a chi guarda la registrazione da casa, elementi che le videopillole del nuovo modello didattico non sempre restituiscono (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026).

Relativamente al ruolo dei tutor una studentessa osserva che il tutorato è stato organizzato meglio rispetto al primo semestre (Intervista GATe n. 14, 2026). Un'altra racconta di aver partecipato a ricevimenti e seminari, apprezzando la cordialità dei tutor e le loro risposte rapide ed esaurienti. Le *activity* le hanno offerto la possibilità di chiarire i dubbi, approfondire gli argomenti studiati e presentare i propri elaborati (Intervista GATe n. 28, 2026).

Alla domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti offre effettivamente flessibilità nello studio?» gli studenti riconoscono che l'esperienza acquisita permette di muoversi più facilmente nella piattaforma e di organizzare meglio il materiale già disponibile. La flessibilità continua però a dipendere dal calendario del corso. Nel secondo semestre le giornate in presenza vengono distribuite in più periodi. Questa scelta evita due settimane consecutive in aula, ma aumenta il numero degli spostamenti. Per uno studente non lavoratore che vive a Pavia il problema non è tanto la distanza, quanto il fatto che le giornate in presenza vengano collocate vicino alla sessione e sottraggano tempo alla preparazione degli esami (Intervista GATe n. 20, 2026).

Anche il giudizio sull'organizzazione dei moduli e sugli *Open Badge* diventa più critico. Nel secondo semestre, alla visione dei video si aggiungono esercitazioni, elaborati e requisiti legati alla frequenza. Anche in questo caso, la diversità dei criteri rende difficile comprendere la funzione complessiva del *badge*. Alla domanda sul suo significato, una studentessa risponde: «*Non ci ho capito niente*». Ogni insegnamento prevede regole diverse e non è chiaro se il *badge* certifichi una competenza oppure permetta semplicemente di accedere all'esame, per cui assume l'aspetto di un adempimento quasi-burocratico necessario (Intervista GATe n. 28, 2026). Un'altra studentessa parla di «*doppio standard*». Il corso non comunica informazioni certe per la conclusione dei caricamenti delle lezioni, mantiene però gli stessi appelli dei corsi ordinari e costringe gli studenti a recuperare i ritardi in un periodo più breve rispetto a

quello a disposizione di chi frequenta un corso erogato in modalità convenzionale (Intervista GATe n. 15, 2026).

Le risposte alla domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti ha consentito di avere relazioni e interazioni “dense” con i tuoi compagni di corso?» mostrano un miglioramento dei rapporti fra gli studenti. Le giornate in presenza permettono di condividere difficoltà, acquisire informazioni e confrontarsi. Una studentessa osserva che, quando i colleghi si incontrano, «*si vede che c'è tanta voglia di parlare e conoscersi meglio*» (Intervista GATe n. 28, 2026). Nel suo racconto, gli adulti che lavorano e hanno ripreso gli studi rappresentano anche una fonte di ispirazione. Le occasioni concrete di conoscersi riducono, quindi, la distanza legata anche alla differenza d'età.

Le risposte alla domanda «Oltre alle registrazioni, hai avuto occasioni di relazione e interazione con i docenti?» confermano una situazione simile a quella del primo semestre. I rapporti continuano a concentrarsi nelle giornate in presenza e durante gli esami. In caso di dubbi, didattici o di altra natura, viene consigliato agli studenti di rivolgersi prima ai tutor. Gli intervistati raccontano però che, per ottenere una risposta immediata, spesso si affidano a Internet o all'intelligenza artificiale (Intervista GATe n. 14, 2026).

Alla domanda «Tornando indietro ti iscriveresti di nuovo a GATe?» quasi tutti gli studenti rispondono positivamente. Una studentessa afferma «*ad ora sì*» e ritiene che il modello possa funzionare con alcuni interventi mirati (Intervista GATe n. 15, 2026). Un'altra risponde «*forse sì*», soprattutto perché gli insegnamenti sono coerenti con i suoi obiettivi professionali e non ha trovato, presso altri atenei, alternative equivalenti adatte alle sue esigenze (Intervista GATe n. 14, 2026). Le risposte positive sono comunque accompagnate dalla richiesta di un'organizzazione più stabile, di un coordinamento generale più chiaro e di una comunicazione più efficace.

L'unica risposta negativa viene da una studentessa che considera la modalità prevalentemente a distanza poco adatta al proprio modo di apprendere. La mancanza di continuità nell'organizzazione, le poche occasioni di confronto e il timore di non riuscire a concludere il percorso nei tempi previsti, per via dei problemi organizzativi, pesano sulla sua valutazione.

Tornando indietro, sceglierebbe un altro corso a Pavia oppure lo stesso corso, ma in presenza (Intervista GATe n. 28, 2026). Il giudizio complessivo resta quindi favorevole per la maggior parte degli studenti, a patto che l'organizzazione diventi più stabile e che il corso offra occasioni più regolari e ampie di confronto.

1.4 Il secondo semestre: gli studenti-lavoratori

Anche per gli studenti-lavoratori, quando viene chiesto di tornare sulle stesse domande della traccia con riferimento al secondo semestre, le risposte richiamano continuamente quanto accaduto nel primo. In questo gruppo, ogni cambiamento viene valutato soprattutto in base alla possibilità di organizzare lezioni, attività, presenza ed esami insieme al lavoro e agli impegni familiari. Per chi ha seguito entrambi i periodi, il nuovo semestre permette di capire se l'esperienza acquisita abbia reso più semplice gestire tutti questi impegni. Alcuni intervistati sono entrati in GATe soltanto nel secondo semestre e non possono formulare un confronto personale completo. Le loro testimonianze mostrano comunque come il modello si presenti a chi vi accede quando la fase di avvio dovrebbe essere ormai in parte superata (Interviste GATe nn. 26 e 31, 2026).

Nelle risposte alla domanda «Come stai vivendo l'esperienza della didattica “prevalentemente a distanza” del corso?» trovano conferma gli aspetti positivi già emersi. Restano apprezzate la possibilità di seguire le lezioni alla sera, nel fine settimana o durante gli spostamenti, la libertà di interrompere e riascoltare i video, la preparazione dei docenti e il legame tra gli insegnamenti e l'esperienza professionale. Una studentessa considera le lezioni prodotte in studio «*molto complete*» (Intervista GATe n. 26, 2026). Un'altra sottolinea che i contenuti sono accessibili «*24 ore su 24*» e può quindi seguirli dopo il lavoro o nel fine settimana (Intervista GATe n. 27, 2026). Anche uno studente che guarda le lezioni al mattino presto o sul treno valuta positivamente la professionalità dei docenti e la possibilità di studiare senza modificare i propri

orari di lavoro (Intervista GATe n. 32, 2026). Per chi cercava soprattutto aggiornamento professionale e autonomia, le valutazioni già molto favorevoli del primo semestre restano quindi stabili (Interviste GATe nn. 16 e 19, 2026).

Le prime difficoltà specifiche del secondo semestre riguardano la comunicazione. Le informazioni sulle lezioni, sui testi, sulle attività, sulla distinzione tra frequentanti e non frequentanti le attività in presenza e sulle modalità d'esame non sono definite e dettagliate in modo chiaro e vengono comunicate in momenti diversi. Una studentessa racconta che, per orientarsi, gli iscritti devono spesso scambiarsi fra loro le informazioni ricevute individualmente (Intervista GATe n. 26, 2026). Accade, ad esempio, che uno studente chieda un chiarimento tramite e-mail e condivida poi la risposta su WhatsApp, permettendo anche agli altri di conoscere una regola o una scadenza. Come già osservato per gli studenti non lavoratori, il gruppo WhatsApp finisce così per compensare le lacune della comunicazione ufficiale. Un altro studente critica la comparsa, a semestre già avanzato, di elaborati da svolgere, seminari da seguire e ulteriori requisiti che vengono scoperti come sorprese lungo il percorso (Intervista GATe n. 29, 2026). Per chi lavora, una richiesta comunicata tardi è particolarmente difficile da inserire in un calendario già definito da lavoro, ferie e impegni familiari.

Per alcuni studenti, inoltre, il secondo semestre va peggio del primo. Uno di loro, che inizialmente pensava che il sistema si fosse stabilizzato, arriva a maggio senza conoscere con chiarezza il numero delle lezioni, le prove previste e le conseguenze della mancata frequenza. Alla domanda se la situazione sia peggiorata risponde: «*Secondo me sì*» (Intervista GATe n. 30, 2026). Un altro studente, entrato a febbraio, incontra problemi di accesso ai video, alle attività e ai materiali e ritiene che al corso manchi ancora una piena «*mentalità*» della formazione a distanza. Secondo lui, vengono utilizzati strumenti online, mentre tempi, comunicazioni e attività non sono ancora pensati fino in fondo per chi studia a distanza e ha bisogno di indicazioni certe e chiare ancor di più di quelle che dovrebbero essere disponibili per un corso "tradizionale" (Intervista GATe n. 31, 2026). Anche una studentessa complessivamente soddisfatta segnala caricamenti tardivi in entrambi i

semestri (Intervista GATe n. 17, 2026). Come già rilevato dagli studenti non lavoratori, in alcuni insegnamenti ai ritardi si aggiunge anche un numero maggiore di attività. Per chi lavora, lo stesso problema pesa di più perché il tempo disponibile è già delimitato dagli altri impegni.

Le risposte alle domande «Come valuti la modalità di erogazione “per pillole” della didattica?», «Come valuti la capacità dei docenti di erogare la loro didattica attraverso questa modalità?» e «Il modello facilita o meno il tuo apprendimento?» confermano, ancora una volta, quanto emerso nel primo semestre. Le videopillole vengono apprezzate quando le slide seguono la spiegazione e permettono di annotare soltanto le integrazioni del docente e non quando le registrazioni seguono, in larga parte, quello che viene riportato nelle slide e non aggiungono altri spunti. Due studentesse riescono in questo modo a organizzare meglio gli appunti e a seguire il video con maggiore facilità e lo trovano davvero utile (Interviste GATe nn. 26 e 27, 2026). Uno studente ritiene che videolezioni molto complete possano persino ridurre la necessità di ricorrere al manuale (Intervista GATe n. 29, 2026).

Un altro studente, invece, definisce alcune lezioni «asettiche», soprattutto quando il tono rimane uniforme e non aiuta a distinguere i concetti centrali da quelli secondari (Intervista GATe n. 31, 2026). Anche tra gli studenti-lavoratori, come già emerso tra i non lavoratori, vengono preferite le lezioni frontali registrate perché conservano il ritmo della spiegazione, l'enfasi del docente e le reazioni della classe (Interviste GATe nn. 30 e 32, 2026). Uno studente che valuta positivamente la qualità delle pillole osserva comunque che esse «*richiedono uno svisceramento*», mentre una lezione svolta in aula può essere compresa quasi interamente al primo ascolto (Intervista GATe n. 32, 2026). La preparazione disciplinare dei docenti resta riconosciuta. Le differenze riguardano la capacità di parlare davanti a una telecamera.

Nel secondo semestre emerge con maggiore chiarezza una necessità già segnalata dagli studenti: conoscere fin dall'inizio tutte le informazioni e i requisiti previsti da ciascun modulo. Una studentessa spiega che sapere subito se dovrà sostenere una prova scritta, un esame orale o un lavoro di gruppo le permetterà di decidere che cosa annotare, come rivedere le videolezioni e come

preparare l'esame. Quando queste informazioni mancano, si trova invece a seguire le lezioni «*senza un criterio logico*» e non sa su quali passaggi concentrare l'attenzione perché ogni singola parola detta dal docente nei quindici minuti è ricca di contenuti (Intervista GATe n. 26, 2026).

Sul tutorato, le risposte mantengono alcuni aspetti positivi già emersi nel primo semestre. Alla domanda «Come valuti il ruolo dei tutor relativamente al loro sostegno per l'apprendimento dei contenuti delle materie?» gli studenti continuano ad apprezzare i ricevimenti serali, le esercitazioni e un rapporto spesso più diretto di quello con il docente (Interviste GATe nn. 27 e 30, 2026).

Nel secondo semestre diventano però più evidenti le difficoltà incontrate dai tutor. Due studenti spiegano che essi ricevono domande sulle modalità d'esame e sull'organizzazione senza essere stati messi a conoscenza delle decisioni assunte dai docenti o in generale dagli altri attori del corso. Si mostrano disponibili, ma spesso non possiedono le informazioni necessarie per rispondere (Interviste GATe nn. 30 e 31, 2026). Nello stesso periodo aumentano anche le *e-tivity*, i seminari e gli elaborati collegati ai *badge*. «*I tutor stanno diventando un di più*», afferma uno studente, perché ogni nuova attività, anche quando è interessante, sottrae tempo alla preparazione degli esami se si aggiunge alle richieste degli altri moduli e dei rispettivi docenti (Intervista GATe n. 29, 2026).

La domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti offre effettivamente flessibilità nello studio?» riporta l'attenzione sulle giornate in presenza, già richiamate dagli studenti non lavoratori. Anche gli studenti-lavoratori ne riconoscono il valore per incontrare i docenti, svolgere attività laboratoriali e conoscere i colleghi. Per loro, la partecipazione richiede però spostamenti, ferie, permessi e una riorganizzazione degli orari di lavoro. Uno studente, pur di non perdersi la parte di attività didattiche svolte in presenza, affronta otto ore complessive di viaggio per otto ore di lezione e, in alcuni casi, deve spostarsi per una sola attività pomeridiana (Intervista GATe n. 29, 2026).

Le giornate in presenza non sono formalmente obbligatorie. Nella pratica, tuttavia, anche nel secondo semestre, vengono percepite come fortemente consigliate, perché chi non partecipa può essere tenuto a svolgere

attività alternative o a preparare una parte più ampia del programma per superare l'esame. Questa situazione è diversa dalla consueta distinzione tra studenti frequentanti e non frequentanti. In GATe, infatti, le videolezioni costituiscono già il percorso didattico ordinario. Chi non prende parte agli incontri in presenza può quindi dover svolgere ulteriori attività oltre alla visione integrale delle videolezioni che resta di fatto obbligatoria. Una studentessa, che aveva partecipato agli incontri del primo semestre, racconta di non aver potuto fare lo stesso nel secondo a causa di un cambiamento dei turni di lavoro. Ritene quindi che la possibilità di non frequentare debba essere effettiva e non tradursi in una penalizzazione nella preparazione dell'esame (Intervista GATe n. 27, 2026).

Le difficoltà diventano più evidenti nel mese di maggio, quando la sessione di esami è ormai vicina e le settimane in presenza si sovrappongono alla preparazione di elaborati, presentazioni e alle attività svolte dai tutor. Due studenti raccontano di essersi trovati davanti a una quantità di materiali da studiare e di lavori da completare che non riuscivano più a gestire insieme agli impegni professionali e familiari. Gli studenti sono consapevoli che GATe è un corso prevalentemente a distanza e ritengono quindi normale che il percorso preveda anche momenti in presenza e altri impegni oltre alla mera visione delle videolezioni. Le loro critiche riguardano soprattutto la concentrazione di tutte queste richieste nelle ultime settimane a ridosso della sessione di esami e il fatto che esse non siano state chiarite fin dall'inizio del semestre. Una programmazione anticipata avrebbe permesso loro di distribuire meglio lo studio e organizzare in anticipo i loro impegni. I racconti degli intervistati mostrano così che, per chi lavora, la flessibilità del corso dipende in larga parte dalla reale organizzazione complessiva del semestre. Non basta poter scegliere quando guardare una videolezione se le altre informazioni vengono comunicate tardi (Interviste GATe nn. 27, 29, 30 e 32, 2026).

Anche sugli *Open Badge* gli studenti-lavoratori confermano quanto già emerso tra i non lavoratori e nel primo semestre. Uno studente riconosce che lo strumento dovrebbe attestare competenze spendibili anche al di fuori del singolo modulo o cluster (Intervista GATe n. 32, 2026). Nell'esperienza

concreta, però, per diversi studenti il *badge* rimane una semplice «*etichetta*», priva di una chiara funzione formativa. Viene vissuto più come un ulteriore compito che si aggiunge agli altri impegni del corso che come una reale opportunità di apprendimento (Interviste GATe nn. 26, 27, 30 e 31, 2026).

Sul piano delle relazioni, anche per gli studenti-lavoratori il gruppo WhatsApp diventa anche uno spazio in cui gli studenti si sostengono a vicenda. Le risposte alla domanda «La modalità prevalentemente a distanza ti ha consentito di avere relazioni e interazioni “dense” con i tuoi compagni di corso?» mostrano che le difficoltà condivise hanno avvicinato gli studenti. Uno di loro osserva che la situazione organizzativamente complessa ha «*fatto da collante*» (Intervista GATe n. 31, 2026). Per diversi studenti, quindi, il rapporto nasce dal bisogno di affrontare problemi comuni e si rafforza quando gli incontri in presenza permettono di conoscersi direttamente.

Diverso rimane il rapporto con i docenti. Le risposte alla domanda «Oltre alle registrazioni, hai avuto occasioni di relazione e interazione con i docenti?» confermano una situazione simile a quella del primo semestre. Fuori dalle settimane in presenza, i contatti rimangono rari e le domande vengono rivolte soprattutto ai tutor. Nel secondo semestre i rapporti fra studenti diventano quindi più solidi, mentre quello con i docenti continua a dipendere soprattutto dalla presenza e dagli esami.

Le risposte alle domande «Guardando all’esperienza che hai avuto finora con GATe, come valuteresti l’efficacia del corso e dei singoli insegnamenti?» e «Ci sono aspetti che secondo te funzionano particolarmente bene e altri che invece andrebbero migliorati, cambiati o eliminati?» fanno emergere una distinzione chiara tra il valore dell’opportunità offerta da GATe e il modo in cui il corso è stato organizzato. Gli studenti continuano ad apprezzare, in linea generale, il modello didattico prevalentemente a distanza. Riconoscono soprattutto la possibilità di organizzare lo studio in base alle proprie esigenze, grazie alle videolezioni disponibili in qualsiasi momento e al ruolo di collegamento svolto dai tutor tra studenti e docenti. Perché questi vantaggi possano realizzarsi pienamente, ritengono però necessario migliorare alcuni aspetti organizzativi, tra cui la pubblicazione anticipata dei materiali, la

definizione di regole chiare per chi non riesce a partecipare a tutte le attività e la disponibilità delle informazioni fin dall'inizio del corso. Anche nei giudizi più critici rimangono evidenti i vantaggi che il modello offre agli studenti-lavoratori nella gestione del tempo. Quando però valutano GATe alla luce del primo anno di erogazione, gli intervistati ritengono che molte delle potenzialità annunciate dal corso non si siano ancora tradotte nella pratica.

Alla domanda conclusiva «Tornando indietro ti iscriveresti di nuovo a GATe?» la maggioranza degli studenti-lavoratori risponde positivamente. Anche chi sceglierebbe nuovamente il corso indica però alcuni aspetti da migliorare che, a suo giudizio, ne innalzerebbero la qualità e permetterebbero di realizzare pienamente quanto previsto dal modello (Interviste GATe nn. 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31 e 32, 2026). Due studenti distinguono infatti tra la propria scelta e il consiglio da dare ad altri lavoratori. Si iscriverebbero ancora, ma raccomanderebbero GATe ai colleghi soltanto dopo il superamento delle attuali difficoltà organizzative (Interviste GATe nn. 30 e 31, 2026).

Sul giudizio incide anche il tempo che ciascuno prevede di dedicare al percorso. Una studentessa è meno preoccupata dai ritardi nella pubblicazione delle lezioni perché non intende sostenere tutti gli esami nella prima sessione disponibile e può aspettare. Riconosce però che gli stessi ritardi creano maggiori difficoltà soprattutto agli studenti non lavoratori, che intendono sostenere gli esami subito dopo la fine del semestre (Intervista GATe n. 22, 2026).

1.5 Dal primo al secondo semestre: miglioramenti, peggioramenti e continuità

Il passaggio al secondo semestre porta alcuni miglioramenti, soprattutto nell'organizzazione dei singoli insegnamenti. In alcuni casi la piattaforma diventa più semplice da consultare e il tutorato assume una funzione più chiara.

Queste evidenze rimangono però circoscritte e convivono con situazioni ancora segnate da ritardi e informazioni incomplete. Gli studenti continuano quindi a incontrare modalità di gestione diverse all'interno dello stesso corso (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026).

Una parte della maggiore sicurezza con cui viene affrontato il secondo semestre dipende anche dall'esperienza acquisita. Gli studenti conoscono meglio la piattaforma, sanno dove cercare le informazioni e possono contare su rapporti più stretti con i colleghi. Gli incontri in presenza contribuiscono a rendere più personale uno scambio nato soprattutto per risolvere problemi pratici. La minore sensazione di isolamento e la possibilità di aiutarsi rappresentano un cambiamento positivo per entrambi i gruppi. Occorre però distinguere questo adattamento dai progressi dell'organizzazione: riuscire a orientarsi meglio, anche grazie all'aiuto degli altri, non significa che le difficoltà iniziali siano state superate (Interviste GATe nn. 14, 28 e 31, 2026).

Per diversi intervistati, il secondo semestre diventa anzi più difficile da gestire. I ritardi proseguono mentre aumentano le richieste dei diversi moduli, spesso concentrate nelle settimane che precedono gli esami. Alla difficoltà di sapere quando saranno disponibili tutte le lezioni si aggiunge quella di completare più lavori nello stesso periodo. Anche la distribuzione delle giornate in presenza produce effetti diversi: evita due settimane consecutive in aula, ma aumenta gli spostamenti e può sottrarre tempo alla preparazione della sessione di esami. Il peggioramento riguarda quindi soprattutto la possibilità di rispettare insieme gli impegni previsti dai vari insegnamenti (Interviste GATe nn. 20, 27, 29, 30 e 32, 2026).

L'aumento delle occasioni di attività di approfondimento collegato a quanto affrontato nelle videolezioni è sicuramente positivo ma rende più evidente l'importanza di coordinamento e di una comunicazione chiara. Seminari, esercitazioni, attività laboratoriali possono aiutare a comprendere i contenuti e a creare occasioni di confronto fra gli studenti ma diventano difficili da seguire quando si sovrappongono ad altre attività di altri insegnamenti e vengono comunicati tardi. Le incertezze sugli *Open Badge*, già presenti nel primo semestre, acquistano un peso maggiore con l'aumento dei

requisiti richiesti in alcuni corsi per ottenerli (Interviste GATe nn. 27, 28, 30 e 31, 2026).

Sul piano didattico, i giudizi cambiano meno. Restano apprezzate la disponibilità delle videolezioni e la preparazione dei docenti. Le difficoltà continuano, invece, a riguardare il modo in cui le spiegazioni vengono costruite e la possibilità di chiarire i dubbi durante lo studio. L'esperienza con l'uso della piattaforma e le videolezioni aiuta a districarsi meglio, ma non elimina le questioni segnalate da chi trova le videopillole troppo dense di contenuti o poco adatte al proprio metodo di studio. Inoltre, al rafforzamento dei rapporti fra studenti non corrisponde un aumento altrettanto evidente del confronto con i docenti che rimane concentrato nei momenti in presenza (Interviste GATe nn. 14, 15, 28, 30 e 32, 2026).

Gli aspetti appena richiamati assumono un peso diverso nel giudizio complessivo anche in relazione alla condizione lavorativa degli studenti. Per la maggior parte degli studenti lavoratori, la possibilità stessa di frequentare un'università pubblica conserva un valore decisivo. Tra i non lavoratori pesa maggiormente la distanza dall'esperienza universitaria quotidiana che si aspettavano.

Le valutazioni variano comunque anche all'interno di ciascun gruppo, perché dipendono dal metodo di studio, dalla distanza da Pavia, dagli impegni familiari e lavorativi e, più in generale, dal modo in cui ciascuno affronta il percorso universitario (Interviste GATe nn. 14, 16, 22, 23 e 28, 2026).

2. Un bilancio del primo anno: gli studenti

Dopo aver analizzato le valutazioni e le esperienze degli studenti, possiamo riprendere la prospettiva introdotta nel Capitolo 5 e tornare sul modello della *Community of Inquiry*. Garrison, Anderson e Archer sostengono che l'apprendimento universitario si sviluppi attraverso l'interazione fra presenza didattica, presenza sociale e presenza cognitiva: l'organizzazione dell'insegnamento, le relazioni fra i partecipanti e il lavoro attraverso cui

vengono compresi e discussi i contenuti (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 88–89). Nel capitolo precedente è stata esaminata soprattutto la presenza didattica attraverso le testimonianze di docenti e tutor, mentre l'approfondimento delle altre due dimensioni era stato rinviato all'ascolto degli studenti, per comprendere come il percorso predisposto fosse stato vissuto da chi lo frequentava.

Il modello riprende la concezione dell'apprendimento come indagine, derivata dal pensiero di Dewey e la sviluppa nello studio degli ambienti educativi online, con particolare attenzione alla comunicazione scritta e asincrona (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 87, 91–92, 98). Il successivo lavoro di Garrison e Kanuka sul *blended learning*, già richiamato nel Capitolo 1, considera l'integrazione fra attività in aula e online, sottolineando la necessità di collegare i diversi momenti dello studio e del confronto (Garrison e Kanuka, 2004, pp. 96–99). Per GATe, questo riferimento permette di interrogarsi su come il lavoro svolto attraverso le videolezioni trovi seguito nelle attività con docenti, tutor e colleghi. Le tre presenze vengono quindi utilizzate per interpretare le esperienze riferite dagli intervistati, dalle quali possiamo ricavare indicazioni sul sostegno ricevuto e sulle occasioni di partecipazione, senza misurare direttamente gli apprendimenti raggiunti.

La distinzione fra progettazione e facilitazione permette di affrontare tale questione partendo dalla presenza didattica. Gli autori comprendono nella progettazione la scelta dei contenuti, l'organizzazione delle attività e la definizione delle modalità di valutazione; la facilitazione riguarda invece il sostegno offerto durante lo studio, attraverso chiarimenti e discussioni che aiutino a comprendere gli argomenti affrontati (Garrison, Anderson e Archer, 2000, p. 90). Il riconoscimento della preparazione dei docenti, ricorrente nelle interviste, riguarda dunque una componente dell'esperienza educativa. Per esaminare quest'ultima nel suo insieme occorre considerare anche quanto gli studenti riescano a orientarsi fra le richieste degli insegnamenti e a trovare aiuto quando incontrano una difficoltà.

Le incertezze sui materiali da studiare, sulle attività richieste e sulle modalità d'esame assumono rilievo proprio per il loro rapporto con il lavoro

individuale. Una studentessa spiega che conoscere ciò che è previsto dall'insegnamento le permette di organizzare il proprio metodo di studio e utilizzare meglio le risorse disponibili (Intervista GATe n. 26, 2026). Le informazioni accompagnano, quindi, l'apprendimento perché aiutano a comprendere come affrontare il percorso. Se arrivano in momenti diversi o rimangono incomplete, lo studente può iniziare a prepararsi senza avere un quadro sufficientemente chiaro delle richieste.

La possibilità di utilizzare il sostegno offerto dal corso dipende anche dal rapporto fra le attività dei diversi moduli. Le sovrapposizioni descritte da alcuni intervistati possono rendere più difficile partecipare agli approfondimenti mentre si portano avanti gli altri impegni di studio (Interviste GATe nn. 27, 29 e 32, 2026). Le difficoltà di coordinamento coinvolgono inoltre i tutor: secondo due studenti, essi ricevono domande sulle modalità d'esame e sui requisiti senza disporre ancora delle indicazioni necessarie per rispondere (Interviste GATe nn. 30 e 31, 2026). La disponibilità ad aiutare rimane riconosciuta, mentre la possibilità di farlo dipende anche dalle informazioni ricevute e dal raccordo con i docenti.

Una parte del sostegno viene allora dagli stessi studenti, che nel gruppo WhatsApp condividono risposte ottenute individualmente, ad esempio attraverso un'e-mail al tutor e cercano di chiarire che cosa occorra fare per completare un modulo, ottenere un *Open Badge* e accedere all'esame (Interviste GATe nn. 26 e 31, 2026). Il modello della *Community of Inquiry* prevede che la facilitazione possa essere condivisa con i partecipanti (Garrison, Anderson e Archer, 2000, p. 90). Negli episodi descritti, questo aiuto riguarda soprattutto la comprensione delle indicazioni operative: la risposta ricevuta da un singolo diventa utile anche agli altri, pur rimanendo affidata a un canale informale che non assicura di raggiungere tutti gli iscritti.

Questi scambi contribuiscono anche alla formazione dei rapporti fra studenti. Accorgersi che altri incontrano difficoltà simili e trovare qualcuno disposto ad aiutare permette di conoscere i colleghi e di rivolgersi a loro con maggiore fiducia. In questi rapporti si può riconoscere una parte della presenza sociale, che Garrison, Anderson e Archer definiscono come la possibilità di

esprimersi e di essere percepiti dagli altri come persone all'interno dell'ambiente di comunicazione (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 94, 99–101). Nei racconti degli intervistati, i contatti avviati a distanza si rafforzano durante gli incontri in presenza, che per alcuni contribuiscono ad attenuare lo spaesamento vissuto all'inizio del percorso (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026).

Il significato attribuito a queste relazioni varia secondo le aspettative degli iscritti. Alcuni apprezzano rapporti legati allo studio o agli interessi professionali, senza cercare necessariamente legami di amicizia (Interviste GATe nn. 19 e 30, 2026). Anche le attività comuni possono rafforzare questi rapporti. La visita all'Archivio storico della città di Pavia e la giornata a Palazzo Lombardia possono affiancare all'esperienza formativa l'incontro con i colleghi e il confronto su quanto svolto. Le interviste ne riconoscono il valore, ma mostrano anche che la partecipazione non è ugualmente accessibile a tutti: chi vive lontano da Pavia o ha impegni lavorativi e familiari può incontrare difficoltà, pur riconoscendo il valore formativo di queste iniziative (Interviste GATe nn. 24 e 30, 2026).

Per comprendere il contributo delle relazioni all'apprendimento occorre quindi considerare che cosa venga condiviso attraverso di esse. Come discusso nel Capitolo 1, il valore didattico della collaborazione dipende dall'uso delle occasioni di confronto: nel senso attribuito dagli autori, collaborare significa discutere le proprie interpretazioni, spiegare le ragioni che le sostengono e rivederle attraverso le osservazioni degli altri (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 95–96, 101). Nei racconti di GATe sono particolarmente presenti gli scambi necessari a chiarire le richieste dei moduli, mentre vengono descritte meno nel dettaglio le discussioni sugli argomenti studiati. Questa differenza riguarda ciò che le interviste permettono di ricostruire e non dimostra che il confronto sui contenuti sia assente.

La possibilità di discutere gli argomenti studiati riguarda la presenza cognitiva, con cui Garrison, Anderson e Archer indicano il processo attraverso cui si arriva a comprendere e utilizzare ciò che si apprende. Secondo gli autori, questa comprensione si sviluppa riflettendo sui contenuti, collegando le

informazioni e mettendo alla prova le proprie idee attraverso il confronto con gli altri (Garrison, Anderson e Archer, 2000, pp. 98–99).

Per GATe, interessa quindi capire quali occasioni gli studenti abbiano per confrontarsi e quali condizioni possano rendere questi momenti più accessibili e utili.

Le valutazioni degli studenti sui ricevimenti individuali o di gruppo dedicati ai contenuti degli insegnamenti, sulle esercitazioni e sulle simulazioni offrono riscontri sul valore attribuito a questo sostegno. Gli intervistati apprezzano la possibilità di porre domande, ricevere spiegazioni e prepararsi all'esame con l'aiuto dei tutor (Interviste GATe nn. 17, 20 e 28, 2026). Il ricorso a queste opportunità non è però uniforme: gli orari degli incontri, il diverso avanzamento nello studio e la necessità di attendere un tutorato possono spingere gli studenti a cercare subito una risposta in autonomia. Quando il dubbio nasce mentre si segue una videolezione da casa, aprire un'altra scheda e consultare Internet o l'intelligenza artificiale può risultare più semplice e immediato che scrivere al tutor e attendere un chiarimento e ciò viene confermato anche da due studentesse ascoltate (Interviste GATe nn. 14 e 15, 2026). Tuttavia, questa scelta consente di proseguire nello studio, ma non offre necessariamente una verifica immediata della correttezza e della pertinenza della risposta trovata (Interviste GATe nn. 14 e 15, 2026).

L'importanza attribuita ai chiarimenti può aiutare a interpretare anche l'apprezzamento espresso da diversi intervistati (Interviste GATe nn. 14, 15, 24, 28, 30 e 32, 2026) per l'unico insegnamento del primo semestre svolto in aula con gli studenti del secondo anno di GPP e registrato per gli iscritti a GATe. Alcuni studenti hanno anche scelto di frequentare direttamente le lezioni, mentre una studentessa che le ha seguite in registrazione riferisce di averle trovate più agevoli da comprendere e di essersi sentita più sicura nella preparazione dell'esame (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026). Le domande della classe e le risposte del docente conservano nella registrazione una parte del confronto attraverso cui gli argomenti vengono chiariti. Chi ascolta successivamente può riconoscere un dubbio simile al proprio o comprendere meglio un concetto grazie a un esempio aggiunto durante la spiegazione, pur

senza poter intervenire nello scambio già avvenuto. Questa preferenza può, quindi, essere letta anche in relazione al valore attribuito allo sviluppo del ragionamento attraverso le domande degli altri, mantenendo il giudizio circoscritto all'insegnamento descritto.

Alla luce di quanto raccontato dagli studenti, le tre presenze del modello non sembrano assenti, ma si realizzano in modo disomogeneo. Per la presenza didattica, gli elementi raccolti indicano una componente solida sul piano dei contenuti e della preparazione dei docenti, accanto a una maggiore fragilità nel coordinamento e nella circolazione delle informazioni. Una parte della facilitazione, soprattutto per quanto riguarda i chiarimenti organizzativi, finisce così per essere svolta dagli studenti stessi. La presenza sociale è quella che le interviste documentano con maggiore continuità: nasce soprattutto dagli scambi informali tra gli studenti e dagli incontri in presenza e sembra contribuire ad attenuare lo spaesamento iniziale (Interviste GATe nn. 14, 15, 24, 28, 30 e 31, 2026).

La presenza cognitiva, infine, emerge in maniera più indiretta. Dai racconti degli studenti possiamo rintracciare alcune condizioni che possono sostenere la costruzione della comprensione attraverso la riflessione, il confronto e l'applicazione delle conoscenze, secondo il processo descritto da Garrison, Anderson e Archer (2000, pp. 89, 98–99). I tutorati, le esercitazioni e le lezioni d'aula registrate, disponibili per uno degli insegnamenti del primo semestre e preferite da alcuni studenti alle videopillole, possono offrire occasioni favorevoli a questo processo (Interviste GATe nn. 14, 15, 17, 20 e 28, 2026). Le testimonianze non permettono però di ricostruire nel dettaglio come gli studenti utilizzino i chiarimenti ricevuti per collegare, rielaborare e applicare ciò che hanno studiato. Offrono quindi meno elementi sulla dimensione pienamente collaborativa dell'apprendimento, nella quale gli studenti arrivano a costruire insieme il significato dei contenuti affrontati.

Resta da capire quanto questa dimensione collaborativa sia difficile da rilevare attraverso le interviste e quanto, invece, la sua minore visibilità rifletta un limite dell'attuale organizzazione didattica di GATe. Una possibile spiegazione è che le occasioni più ampie di confronto tra gli studenti

rimangano circoscritte alle settimane in presenza e agli incontri sincroni con i tutor. Alcuni racconti segnalano una maggiore frequenza di queste opportunità nel secondo semestre, soprattutto attraverso le attività seminariali. Come suggeriscono anche le testimonianze dei docenti esaminate nel capitolo precedente, sarebbe quindi opportuno rendere questi momenti di confronto più frequenti e continuativi. Perché possano essere dedicati all'approfondimento dei contenuti, occorre però che le informazioni organizzative siano chiarite tempestivamente e rese facilmente accessibili, evitando che la necessità di comprenderle assorba una parte consistente degli incontri. Questo obiettivo richiede un maggiore coordinamento e collegamenti più stretti tra tutti gli attori coinvolti nel processo¹⁴. A questo punto, ci si può chiedere in quale misura questa strada sia già stata tracciata e quali aspetti organizzativi restino ancora da costruire.

¹⁴ Tuttavia, al netto di tutte le difficoltà organizzative, è necessario che aumenti anche la partecipazione degli studenti agli incontri con i tutor, la quale, come emerso dai racconti, quest'anno è risultata talvolta limitata. Alcuni studenti, come visto, hanno infatti dichiarato di preferire la ricerca autonoma di risposte tramite Internet o l'intelligenza artificiale, sia per comodità sia perché risulta un processo più immediato. Di conseguenza, occorrerà capire come incentivare gli studenti a partecipare a queste occasioni formative.

CONCLUSIONI

La ricerca ha ricostruito la genesi del CdLM GATe, dalla decisione di trasformare il Corso in GPP all'avvio del nuovo corso e ha seguito le esperienze maturate durante il primo anno da docenti, tutor, studenti e personale coinvolto nella sua organizzazione. Dalle testimonianze emerge il valore di un'offerta che ha reso lo studio universitario più accessibile a persone con esigenze diverse, mentre le nuove procedure e modalità di lavoro attraversano ancora una fase di assestamento. Il bilancio del primo anno permette, quindi, di collegare le opportunità e le difficoltà emerse alle proposte di intervento e alle questioni che rimangono aperte.

Un primo risultato riguarda l'accessibilità, che è anche uno degli obiettivi che avevano motivato la trasformazione del corso. Per diversi studenti lavoratori intervistati, poter seguire le lezioni nei momenti compatibili con il lavoro e la famiglia ha reso possibile iscriversi. Per chi aveva interrotto gli studi, GATe ha rappresentato anche l'occasione di tornare all'università. Su questo aspetto, le testimonianze offrono un riscontro alla volontà di raggiungere persone che avrebbero incontrato difficoltà a frequentare un corso organizzato interamente in presenza. Sebbene sia ancora prematuro valutare se GATe sia stabilmente in grado di attrarre più studenti rispetto a GPP, nell'anno accademico 2025/2026 ha registrato 36 immatricolati, contro i 31 di GPP nel 2024/2025. GPP ne aveva registrati 35 nel 2023/2024 e 29 nel 2022/2023. Il nuovo corso mostra quindi un aumento rispetto all'ultimo anno di GPP, ma un solo anno di osservazione non basta a stabilire una tendenza. Il tema delle iscrizioni costituisce, in prospettiva, un aspetto particolarmente critico: dal prossimo anno accademico GATe deve essere in grado di sostenersi economicamente in modo parzialmente autonomo e a partire dall'anno accademico 2027/2028 deve farlo in modo completamente autonomo. È

evidente che il numero di iscrizioni giocherà un ruolo cruciale per il futuro del Corso.

Un secondo elemento riguarda le valutazioni sui contenuti. Gli studenti esprimono generalmente apprezzamento per la preparazione dei docenti e riconoscono l'adeguatezza degli insegnamenti al livello di una laurea magistrale. Le critiche raccolte nelle interviste a docenti e studenti riguardano prevalentemente il modo in cui i contenuti vengono organizzati ed erogati, le possibilità di approfondimento e il rapporto fra le diverse attività.

Sul piano organizzativo si concentrano alcune delle principali difficoltà. I ritardi nella pubblicazione delle lezioni hanno inciso sul tempo disponibile per preparare gli esami. Anche le informazioni sulle modalità delle prove, sui requisiti degli Open Badge e sulle attività previste per frequentanti e non frequentanti sono arrivate in momenti diversi da un insegnamento all'altro, talvolta a semestre già avviato. Gli studenti hanno cercato di chiarire questi aspetti scambiandosi le indicazioni ricevute individualmente. Come emerso nell'analisi, il gruppo WhatsApp è diventato un riferimento importante per conoscere le richieste del corso e risolvere dubbi sulle procedure. Questo aiuto reciproco ha avuto un ruolo prezioso, pur rendendo evidente l'utilità di una comunicazione ufficiale più uniforme. La circolazione delle informazioni attraverso la chat, infatti, non assicurava che queste raggiungessero anche gli studenti esterni al gruppo.

Le esperienze di docenti e tutor permettono di comprendere come tali difficoltà abbiano inciso anche sul lavoro. Alcuni docenti si sono adattati con facilità alla registrazione delle lezioni, mentre altri hanno affrontato un impegno considerevole di preparazione e riscrittura delle lezioni per adattarle al nuovo formato didattico. Alcuni docenti hanno inoltre segnalato la mancanza di una preparazione specifica su come costruire una spiegazione destinata a essere seguita a distanza, senza il confronto diretto con la classe. I tutor si sono trovati spesso a rispondere a domande sulla piattaforma e sull'organizzazione del corso, talvolta più frequenti di quelle relative ai contenuti degli insegnamenti. Queste richieste hanno assorbito parte del tempo destinato al sostegno dell'apprendimento didattico.

Fra gli studenti emergono esigenze diverse in relazione alla condizione lavorativa. Chi lavora apprezza soprattutto la possibilità di distribuire lo studio secondo i propri impegni, ma incontra difficoltà quando presenza, scadenze e attività si concentrano in periodi brevi, spesso vicini agli esami. Per alcuni studenti non lavoratori, la scelta di un percorso prevalentemente a distanza si accompagna al desiderio di occasioni più frequenti di incontro con i compagni e di confronto con i docenti. Le differenze fra i due gruppi lasciano comunque spazio a valutazioni condivise. Diversi intervistati hanno apprezzato l'esperienza di un insegnamento del primo semestre svolto in aula per GPP e registrato per GATe, riconoscendo nella continuità della spiegazione e nelle domande della classe un aiuto alla comprensione. Il confronto riguarda un'esperienza circoscritta, dalla quale emerge tuttavia un'indicazione utile per riflettere sulle modalità di erogazione.

La ricostruzione del processo decisionale mostra come la trasformazione di GPP abbia preso forma nell'incontro fra l'esigenza di ripensare l'offerta del corso e l'opportunità offerta da EDUNEXT. Il progetto ha messo a disposizione risorse e un modello didattico per raggiungere anche studenti che avrebbero incontrato difficoltà a frequentare un corso convenzionale. L'attuazione ha richiesto di collegare il lavoro di docenti, tutor, tecnici e personale amministrativo, definendo compiti e procedure in parte durante l'avvio. Le difficoltà di coordinamento emerse mostrano quanto la realizzazione del nuovo corso dipenda anche dai rapporti fra queste figure e dalla possibilità di organizzare il loro lavoro con tempi e responsabilità sufficientemente chiari.

Da questi risultati si possono ricavare alcune indicazioni operative per migliorare il funzionamento del corso.

La prima riguarda una struttura tecnico-amministrativa e gestionale dedicata a GATe, che colleghi stabilmente il coordinamento didattico, l'*instructional designer*, il personale tecnico e quello amministrativo. Gli adempimenti richiesti, dal controllo delle procedure relative agli Open Badge alla gestione delle scadenze dei moduli, presentano esigenze specifiche e una maggiore complessità rispetto alla gestione della didattica convenzionale.

Prevedere personale dedicato, attraverso nuove assunzioni o una redistribuzione mirata di chi è già in servizio, permetterebbe di seguire tali attività con maggiore continuità. Nel caso di una riassegnazione, sarebbe necessario rivedere anche le altre mansioni, affinché al nuovo incarico corrisponda un'effettiva disponibilità di tempo.

A questa proposta si collega quella relativa all'*instructional designer*. Nel primo anno questa figura ha lavorato come punto di collegamento fra le esigenze di docenti, tutor e studenti, l'architettura della piattaforma e le procedure amministrative. Prevedere un incarico stabile e dedicato a tempo pieno, affiancato da personale tecnico e amministrativo con compiti definiti, consentirebbe di sostenere con maggiore continuità questa funzione.

Un altro intervento riguarda le informazioni relative a ciascun modulo. La «Scheda insegnamento», già presente sulla piattaforma per ogni corso insieme al syllabus, dovrebbe rendere chiare e consultabili prima dell'inizio delle lezioni le attività richieste, le modalità d'esame e le condizioni per ottenere gli Open Badge. Nel secondo semestre, gli studenti hanno trovato informazioni e materiali disponibili fin dall'inizio in un solo insegnamento (Interviste GATe nn. 14, 15 e 28, 2026). A questa chiarezza potrebbe contribuire anche una revisione della presentazione della piattaforma. Come osservato da un* tutor, lunghe sequenze di video con titoli simili o poco esplicativi rendono difficile distinguere gli argomenti e comprendere i collegamenti fra le lezioni. Pagine organizzate per temi, titoli che descrivano il contenuto di ciascun video e una presentazione visiva più curata potrebbero rendere la consultazione più invitante e aiutare gli studenti a orientarsi fra i materiali didattici (Intervista GATe n. 37, 2026).

Alla luce delle interviste a studenti e tutor, si potrebbe valutare se mantenere gli Open Badge o se sia possibile rinunciarvi, qualora restino soprattutto un requisito per accedere all'esame e il loro valore formativo sia poco riconoscibile (Interviste GATe nn. 17, 28 e 39, 2026). Qualora venissero mantenuti, richiederebbero un confronto preventivo fra le scelte didattiche e la loro applicazione tecnica. Prima dell'inizio di ogni semestre si potrebbe prevedere un controllo congiunto fra docente, tutor e personale tecnico sui

criteri scelti per ciascun modulo, verificando che trovino corretta applicazione sulla piattaforma. Lo stesso controllo potrebbe estendersi alle videolezioni già montate, attraverso una revisione prima della pubblicazione. Sarebbe così possibile correggere tagli, problemi audio o altri errori prima che i materiali vengano utilizzati dagli studenti.

Anche la preparazione dei docenti potrebbe essere rafforzata. Accanto alla formazione tecnica sull'uso degli strumenti, già presente nel primo anno, si potrebbe introdurre un breve percorso dedicato alla costruzione di una lezione a distanza. Un* docente ha descritto i materiali prodotti come «una prova generale», spiegando di aver compreso soltanto dopo le registrazioni e l'incontro con gli studenti quali aspetti avrebbe dovuto impostare diversamente (Intervista GATe n. 6, 2026). Poter registrare alcune lezioni di prova, da rivedere insieme a chi si occupa della progettazione didattica, permetterebbe di discutere il ritmo dell'esposizione, la distribuzione dei contenuti e il rapporto con le slide prima della realizzazione definitiva. Sarebbe inoltre opportuno che il tempo richiesto da questa preparazione trovasse un riconoscimento più chiaro nella programmazione del carico di lavoro dei docenti. È infatti emerso dalle interviste, come il lavoro di preparazione, di registrazione delle videolezioni abbia ecceduto le ore didattiche formalmente riconosciute ai docenti.

Un'altra proposta riguarda i primi giorni del corso. Alcuni studenti non lavoratori descrivono l'inizio del semestre come un periodo con poche occasioni di conoscenza reciproca, precedente alle prime settimane in presenza. Un incontro iniziale, anche breve e online purché in diretta, dedicato a presentare il corso e a far conoscere gli studenti fra loro, potrebbe favorire fin da subito quei rapporti che durante l'anno si sono rivelati utili per lo studio e per la partecipazione alle attività.

Resta il tema del formato delle lezioni. L'apprezzamento espresso da alcuni docenti e studenti per la lezione svolta davanti a una classe suggerisce di esaminare questa possibilità anche per GATe. Si potrebbe sperimentare, almeno per alcuni insegnamenti, un formato alternativo alle videolezioni brevi previste da EDUNEXT, basato su lezioni frontali in presenza della durata di un'ora, registrate e messe a disposizione di chi segue a distanza. Il lavoro dei

tutor e le *e-tivity*, con particolare attenzione alle esigenze degli studenti lavoratori, accompagnerebbero lo studio delle registrazioni. Chi può frequentare avrebbe così la possibilità di seguire le lezioni in aula e partecipare al confronto con il docente e con i compagni, aspetto apprezzato dagli/le student* standard di cui, come emerge dalle interviste a quest* studenti, sentono la mancanza e/o la necessità. Chi segue a distanza avrebbe accesso alla stessa spiegazione, comprese le domande e le precisazioni emerse durante l'incontro, e potrebbe approfondire i propri dubbi attraverso il tutorato. La sperimentazione andrebbe concordata fra Dipartimento, Ateneo ed EDUNEXT, valutando gli adattamenti del modello e le risorse necessarie alla sua realizzazione.

Rimane aperta la valutazione dell'efficacia di GATe rispetto a GPP attraverso indicatori quantitativi. Le testimonianze raccolte consentono di ricostruire la genesi del corso, la sua organizzazione e le esperienze dei partecipanti, mentre il confronto sull'andamento delle carriere richiede informazioni ulteriori. Occorrerebbe considerare il numero di crediti acquisiti da ciascuno studente per anno e gli eventuali ritardi nel conseguirli. Sarebbe inoltre necessario esaminare l'andamento delle iscrizioni, gli eventuali abbandoni e il tempo impiegato per il conseguimento del titolo. Il numero degli immatricolati consente un primo confronto sull'accesso ai due corsi, ma non sono ancora disponibili i dati necessari a confrontare l'andamento delle carriere. La prosecuzione dell'osservazione permetterebbe di seguire le carriere degli iscritti e confrontarle con quelle di GPP su periodi equivalenti, tenendo conto delle differenze fra le popolazioni studentesche e i piani di studio.

Il primo anno di GATe ha mostrato il valore di un'offerta capace di raggiungere studenti con esigenze diverse e l'impegno necessario per realizzarla. Rendere il percorso più inclusivo resta un obiettivo, anche per chi, per ragioni diverse, incontra difficoltà a frequentare regolarmente un corso convenzionale. Le proposte formulate muovono da questa esperienza e intendono sostenere il lavoro di docenti, tutor e personale tecnico-amministrativo, rendendo al tempo stesso più chiaro e prevedibile il percorso

degli studenti. Consolidare GATe significa dare a questa possibilità di accesso un seguito stabile nell'organizzazione dello studio e nelle occasioni di confronto che fanno parte della formazione universitaria.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio il professor Vaira, relatore di questa tesi, per l'attenzione e la dedizione con cui ha seguito il lavoro, per le indicazioni e per il confronto durante la ricerca. Il suo sostegno è stato prezioso e non scontato.

Ringrazio il professor Ricciardi per il suo contributo come correlatore e per la disponibilità a condividere la propria esperienza, aiutandomi a comprendere le scelte e i passaggi che hanno portato alla nascita di GATe.

Un ringraziamento va a tutte le persone che hanno partecipato alle interviste. Hanno dedicato tempo alle mie domande, condiviso esperienze e valutazioni e contribuito a chiarire aspetti che avrei faticato a ricostruire attraverso i soli documenti. Non considero scontati il tempo e l'attenzione che ciascuna di loro ha scelto di dedicare a questo lavoro.

La loro disponibilità ha reso possibile questa ricerca.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ANVUR (2026, 26 marzo). [ANVUR pubblica il Rapporto 2026 sul sistema della formazione superiore e della ricerca. Sintesi.](#)

Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S. e Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In G. Carrus, V. Carbone, F. Pompeo ed E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Roma: Roma TrE-Press.

Capano, G. (2000). *L'università in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Capano, G. e Regini, M. (2021). Le politiche universitarie al tempo del Covid-19: le risposte parallele. *Politiche Sociali/Social Policies*, 2.

Casavecchia, A., Pitzalis, M. e Poliandri, D. (a cura di) (2025). *L'università dall'autonomia all'eteronomia*. Roma: Roma TrE-Press.

Ceravolo, F. A., Ramella, F. e Rostan, M. (2023). La digitalizzazione della didattica nelle università italiane durante la prima fase di emergenza Covid-19. Una prima esperienza di transizione digitale? *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali*, 13(25).

Cohen, M. D., March, J. G. e Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1).

Colombo, M. (2025). La mission didattica dell'Università italiana nell'era post-Covid 19. In A. Casavecchia, M. Pitzalis e D. Poliandri (a cura di), *L'università dall'autonomia all'eteronomia*. Roma: Roma TrE-Press.

Commissione europea (2020). [Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age](#). Bruxelles: Commissione europea.

Commissione europea. [Piano per la ripresa dell'Europa](#).

Consiglio dell'Unione europea (2022, 16 giugno). [Raccomandazione relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità \(2022/C 243/02\)](#). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 243.

DiMaggio, P. J. e Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2).

EDUNEXT (2024). *Next Education Italia (EDUNEXT): proposta progettuale DEH2023-00003*. Allegato all'Accordo di collaborazione PNRR "EDUNEXT". Documentazione progettuale.

EDUNEXT (2024). [Linee guida per la progettazione dei corsi di laurea](#). Versione 1.0.1, ottobre 2024.

EDUNEXT (2025). *Onboarding tutor EDUNEXT*. Materiale formativo.

EDUNEXT. [Il progetto EDUNEXT – Next Education Italia](#). agosto 2026.

EDUNEXT. [Corsi di laurea e master](#).

EDUNEXT. [Il modello didattico ECOBI](#).

EDUNEXT. [La rete](#).

EDUNEXT. [Learn25 EDUNEXT](#).

EDUNEXT. [Le piattaforme](#).

Fallani, G. (2026, 14 settembre). [Norma senza presidio: l'università pubblica e il paradosso della didattica digitale](#). *ROARS – Return On Academic Research and School*,

Garrison, D. R., Anderson, T. e Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3).

Garrison, D. R. e Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2).

Glance, D. G., Forsey, M. e Riley, M. (2013). [The pedagogical foundations of massive open online courses](#). *First Monday*, 18(5).

Hannan, M. T. e Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5).

Hjern, B. e Porter, D. O. (1981). Implementation structures: A new unit of administrative analysis. *Organization Studies*, 2(3).

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. e Bond, A. (2020, 27 marzo). [The difference between emergency remote teaching and online learning](#). *EDUCAUSE Review*.

Interviste GATe (2026, gennaio–luglio). *Corpus di 41 interviste semistrutturate a 44 persone coinvolte nella decisione, nella progettazione, nella realizzazione e nell'esperienza del primo anno di GATe*.

Kingdon, J. W. (2014). *Agendas, alternatives, and public policies* (2^a ed., Pearson New International Edition). Harlow: Pearson Education.

Levitt, B. e Nass, C. (1989). The lid on the garbage can: Institutional constraints on decision making in the technical core of college-text publishers. *Administrative Science Quarterly*, 34(2), 190–207.

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A. e Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008–2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3).

Mason, R. (2000). From distance education to online education. *The Internet and Higher Education*, 3(1–2).

Ministero dell'Università e della Ricerca (2021, 14 ottobre). [Decreto ministeriale n. 1154: Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio.](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca (2023, 24 luglio). [Decreto ministeriale n. 983: Linee di indirizzo e criteri di selezione relativi alla realizzazione del sub-investimento “Digital Education Hubs \(DEH\)”.](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca (2023, 15 dicembre). [Decreto direttoriale n. 2100: Avviso pubblico per la presentazione di proposte progettuali finalizzate alla creazione di tre Digital Education Hubs.](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca (2023, 19 dicembre). [Decreto ministeriale n. 1649: Classi di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico.](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca (2024, 5 luglio). [Decreto direttoriale n. 1005: Approvazione delle graduatorie relative all'Avviso di cui al D.D. n. 2100 del 15 dicembre 2023.](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca (2024, 31 luglio). [Decreto direttoriale n. 1152: Concessione del finanziamento relativo all'Avviso di cui al D.D. n. 2100 del 15 dicembre 2023.](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca (2024, 6 dicembre). [Decreto ministeriale n. 1835: Linee guida per l'offerta formativa a distanza.](#) *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 30, 6 febbraio 2025.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (a cura di), *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2021, 12 febbraio). [Regolamento \(UE\) 2021/241 che istituisce il dispositivo per la ripresa e la resilienza.](#) *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 57.

Pulker, H. e Papi, C. (2021). The history of the UK's pioneer distance education university: The Open University. An interview with Martin Weller. *Médiations et médiatisations*, 6.

Rumble, G. (2001). Re-inventing distance education, 1971–2001. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1–2).

Tait, A. W. (2018). Education for development: From distance to open education. *Journal of Learning for Development*, 5(2).

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (2024). *Accordo di collaborazione PNRR “EDUNEXT” (DEH2023-00003), con allegato. Documentazione progettuale.*

Università degli Studi di Pavia (2024). [Regolamento didattico del corso di laurea magistrale in Governo e Politiche Pubbliche, classe LM-63, coorte 2024/2025.](#)

Università degli Studi di Pavia (2024). [Scheda unica annuale del corso di studio \(SUA-CdS\) in Governo e Politiche Pubbliche, anno accademico 2024/2025.](#)

Università degli Studi di Pavia (2025). [Regolamento didattico del corso di laurea magistrale in Governo, Amministrazione e Territorio, classe LM-63, coorte 2025/2026.](#)

Università degli Studi di Pavia (2025). [Scheda unica annuale del corso di studio \(SUA-CdS\) in Governo, Amministrazione e Territorio, anno accademico 2025/2026.](#)

Università degli Studi di Pavia. [Assicurazione della Qualità.](#)

Università degli Studi di Pavia. [Corso di laurea magistrale in Governo, Amministrazione e Territorio.](#)

Università degli Studi di Pavia, Area Sistemi Informativi (2024). [Piano triennale per la transizione digitale 2024–2026.](#)

Università degli Studi di Pavia, Commissione Paritetica Docenti-Studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2024, 19 dicembre). *Comunicazione del Presidente*.

Università degli Studi di Pavia, Commissione Paritetica Docenti-Studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2024b). *Relazione annuale 2024*. Quadro D relativo al corso di laurea magistrale in Governo e Politiche Pubbliche. Documento approvato dal Consiglio di Dipartimento il 19 dicembre 2024.

Università degli Studi di Pavia, Commissione Paritetica Docenti-Studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2025, 7 gennaio). *Verbale della seduta del 7 gennaio 2025: parere sull'ordinamento didattico di GATe*.

Università degli Studi di Pavia, Consiglio di Amministrazione (2025, 29 aprile). *Verbale n. 4/2025*. Punto relativo ai regolamenti didattici del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2024a). *Documento di presentazione del corso di laurea magistrale in Governo, Amministrazione e Territorio*. Allegato 4.1.2 alla Delibera n. 1/2025 del Consiglio di Dipartimento del 9 gennaio 2025.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2024, 27 marzo). *Verbale della Conferenza didattica di Dipartimento*. Allegato 1.5_5.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2024c, 30 maggio). *Verbale della consultazione delle parti sociali del corso di laurea magistrale in Governo, Amministrazione e Territorio*. Allegato 4.1.3.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2025). *Avviso di selezione per incarichi di tutorato disciplinare del corso di laurea magistrale in Governo, Amministrazione e Territorio*.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2025). *Calendario delle attività in presenza di GATe, primo semestre dell'anno accademico 2025/2026*.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2025, 9 gennaio). *Delibera n. 1/2025: adeguamento degli ordinamenti didattici alla riforma delle classi di laurea magistrale prevista dal D.M. n. 1649/2023, anno accademico 2025/2026*.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2025). *Info corsi GATe, anno accademico 2025/2026*.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2025, 9 gennaio). *Verbale n. 1/2025 del Consiglio di Dipartimento: adunanza straordinaria del 9 gennaio 2025*.

Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (2026). *Calendario delle lezioni in presenza di GATe, secondo semestre dell'anno accademico 2025/2026*.

Vaira, M. (2009). Teorie del decision making e la scarnificazione della razionalità. In M. Marzano (a cura di), [*Il pensiero organizzativo in Italia. Studi per Giuseppe Bonazzi*](#). Milano: FrancoAngeli.

Vaira, M. (2011). *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, norme, pratiche, attori*. Milano: LED.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1).

Weick, K. E. (1997). [*Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*](#). Milano: Raffaello Cortina Editore.