

Orazio Giancola, Leonardo Piromalli

# Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano

(doi: 10.12828/97097)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Early access

**Ente di afferenza:**

*Università la Sapienza di Roma (Uniroma1)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.  
Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

**Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

# Apprendimenti a distanza a più velocità

L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano

di **Orazio Giancola** e **Leonardo Piromalli**

## Introduzione

La pandemia di COVID-19 ci ha messo di fronte a una verità di fatto che molti faticano ad accettare: «Non siamo mai stati moderni» (rifacendoci al titolo di un classico di Bruno Latour del 1991). La diffusione dell'infrastruttura sociotecnica di Internet e del World Wide Web, che già era stata salutata e accolta come foriera di un nuovo paradigma, ha mostrato diverse ambiguità legate alla differenziazione sociale, in senso territoriale (differenze 'tra nazioni' e 'dentro le nazioni'), tra classi e ceti sociali, tra comparti produttivi/occupazionali, etc. Il distanziamento sociale che sembrava poter essere abbattuto dalle possibilità di connessione tramite web, di fatto ha prodotto scenari che mettono a dura prova – oltre che la resistenza individuale nella vita quotidiana – il sistema produttivo e il sistema dell'*education* (includendo con questo termine sia la scuola che l'università che il mondo della formazione). La massa di studenti interessati dalla chiusura degli asili, delle scuole e dell'università è impressionante. L'Unesco<sup>1</sup> quantifica in circa 6.900.000 gli studenti tra primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore, intorno al milione e mezzo i bambini iscritti alla pre-primaria e approssimativamente sono 1.800.000 gli studenti universitari<sup>2</sup>. In Italia si tratta di una quota che oltrepassa di oltre

Orazio Giancola, *Sapienza, Università di Roma*,  
orazio.giancola@uniroma1.it

Leonardo Piromalli, *Sapienza, Università di Roma*,  
leonardo.piromalli@uniroma1.it

<sup>1</sup> Dati estratti il 18/05/2020 dal sito Unesco: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

<sup>2</sup> A fare da complemento a questo dato ci sono gli insegnanti di ruolo (intorno agli 835.000, secondo i dati MIUR per l'A.A. 2019/2020), un indefinito numero di supplenti e i circa 52.528 docenti uni-

un sesto la popolazione e che si trova strutturalmente (per motivi di età o, nel caso degli over 16, perché inseriti in un percorso di formazione) in una situazione di quasi totale dipendenza economica dalle proprie famiglie. Una quota di popolazione che rappresenta il futuro del paese; un paese ‘anziano’ e che investe poco sulle fasce più giovani della popolazione<sup>3</sup>.

Il recentissimo documento OECD su COVID-19 e sistemi educativi (dall’e-loquento titolo *Learning Remotely When Schools Close*) mostra che l’Italia occupa posti di coda per la diffusione di internet a scuola, nonostante l’investimento inscritto nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* (ex lege 107/2015); il corpo docente è poco formato a una reale integrazione delle ICT negli schemi didattici che invece restano ben ancorati a un approccio trasmissivo frontale e rigidamente disciplinarista; le differenze sociali – per effetto di una sorta di scotoma selettiva – erano e sono ignorate, come se la ‘rivoluzione tecnologica’ fosse per sua natura davvero democratica, partecipativa e inclusiva. I dati, nella loro brutale freddezza, ci restituiscono un quadro tutt’altro che confortante.

Si potrebbe obiettare che queste evidenze riguardano il mondo della scuola. In realtà anche il sistema dell’*higher education* (istruzione universitaria e istruzione e formazione post-secondaria non universitaria) non ha reagito al meglio all’onda di piena indotta dalla pandemia. Anche sistemi nei quali la FAD (Formazione A Distanza) o l’*e-learning* dovrebbero essere, se non la regola, almeno una parte della strumentazione didattica di base hanno fatto una fatica enorme (e dagli esiti incerti) per riadattarsi velocemente. Uno degli effetti più evidenti è stato il ricorso massivo a piattaforme o strumenti con vari utilizzi (*video conferencing*, *learning management systems*, registrazione sincrona/asincrona dello schermo, etc.), commercializzati da vari attori (Google, Microsoft, Moodle, Zoom, etc.), usati singolarmente o in combinazione. Questo insieme di processi su scale e livelli eterogenei profilano tensioni e crinali critici per l’*education* italiana.

versitari (ordinari, associati, ricercatori e ricercatori a tempo determinato negli atenei pubblici). Anche in questo caso siamo di fronte a numeri enormi che mostrano l’incidenza dei professionisti dell’education sulla forza lavoro impiegata totale.

<sup>3</sup> Fa fede a questo proposito la continua contrazione della spesa in istruzione e università registrata dall’inizio del millennio ad oggi.

## 1. Distacchi e disallineamenti

L'ingresso del COVID-19 come un vero e proprio attore nella vita sociale sembra aver reso visibili e immediatamente presenti alcuni distacchi e disallineamenti nell'*education* italiana, preesistenti all'emergenza e/o effetto di essa. Si tratta di sfasature e fratture che stanno provocando profondi distacchi tra attori e tra pratiche in diverse arene sociali. Emerge un campo ancora instabile e aperto che abbiamo indagato attraverso interviste esplorative<sup>4</sup> con docenti di scuola, professori universitari e attori della *governance* universitaria.

Uno dei principali momenti di distacco si è verificato nella tensione tra *top* e *bottom* – tra *governance* e *professionals* delle istituzioni dell'*education*. Processi consolidati di *decoupling* e *loose coupling* (Orton e Weick, 1990) nei tessuti organizzativi delle istituzioni educative aprono fratture tra lo spazio 'formale' delle prescrizioni istituzionali e il mondo 'reale' delle pratiche degli insegnanti. La «stabile altura» dei 'problemi risolvibili' si confronta così con la «palude quotidiana» delle pratiche (Schön, 1983).

Nella contingenza attuale, questo primo disallineamento diviene visibile in almeno due casi. Innanzitutto, le indicazioni ministeriali – sia nel caso della scuola sia (ancor di più) nel caso dell'università – si sono dimostrate inizialmente vaghe e poco efficaci, producendo una costruzione retorica generale sulla digitalizzazione delle pratiche di insegnamento che non ha sempre avuto un riscontro nelle pratiche reali, caratterizzate piuttosto da una forte eterogeneità e diversificazione, con accelerazioni e rallentamenti legati alle infrastrutture territoriali, alle dotazioni – istituzionali e familiari/individuali –, alla forza e alla *vision* delle leadership educative locali, alla reattività del corpo docente, etc. Si è quindi verificata una scollatura tra la sfera della *politics* e quella delle pratiche situate e delle *micro-policies* (Ball, 2012). In questo quadro, attori istituzionali, attori del mercato delle tecnologie, corpo docente, famiglie e studenti, si sono ritrovati in un campo sociale caratterizzato da inediti (e variabili) equilibri sia a livello macro che a livello micro (o locale). Questo distacco *top-bottom* emerge

<sup>4</sup> Si fa qui riferimento a due attività di ricerca. Una prima, riguardante la città di Roma, ha visto come protagonisti insegnanti di istituti comprensivi e secondari superiori, già coinvolti in una ricerca nel momento in cui è poi scattata l'emergenza sanitaria con la conseguente chiusura delle scuole. Una seconda era rivolta invece ad accademici che hanno dovuto confrontarsi con il repentino *shift* da pratiche d'aula standardizzate a nuove strategie didattiche (molto differenti tra loro), con un'ampia varietà di strumenti e con effetti sugli studenti non stimabili allo stato attuale.

anche nell'incontro tra le prescrizioni istituzionali circa la gestione dell'emergenza e le interpretazioni da parte dei docenti.

Con riguardo all'università, è stato esplorato il caso di un grande ateneo dell'Italia centrale. Da una parte, all'inizio del *lockdown* è stato osservato l'emergere disorganico e talvolta incoerente di indicazioni di provenienza eterogenea in merito all'uso delle tecnologie a distanza per la didattica. Il tentativo è stato poi di ridurre progressivamente i margini di discrezionalità per gli insegnanti muovendosi dalle prime improvvisazioni verso standard, e da suggerimenti a prescrizioni. Si è potuto osservare come nella comunicazione istituzionale sia stato spesso usato un linguaggio e una testualità razional-burocratici che ha prodotto una sorta di «purificazione» (Latour, 1991) istituzionale della questione COVID-19 a favore di un linguaggio tecnico e assertivo: il sociale è stato separato dal tecnico e ha prevalso un ordine formale estratto dal caos della situazione pandemica. Da crocevia di questioni sociali e politiche questa materia è stata trasformata in sistema di labirintici e lunghi decreti rettorali assortiti e collezione di prolisse e talvolta pedanti istruzioni di stampo ingegneristico. Dall'altra parte, sono emersi conflitti interpretativi tra i destinatari di questo lavoro di stabilizzazione. Alcuni docenti mostravano resistenze all'uso delle tecnologie, e, nei momenti di confusione seguiti alla chiusura delle università, molti hanno preferito il passaparola tra colleghi (spesso con l'emergere di figure di 'guru' della didattica online) piuttosto che le risorse istituzionali, giudicate confuse, incerte e insufficienti. Per quanto riguarda la situazione attuale dell'ateneo osservato, si sta osservando la chiusura progressiva della 'scatola nera': tra tutti gli attori comincia a prevalere l'interpretazione istituzionale che fornisce quasi quotidianamente indicazioni sulla didattica, sugli esami, sulle commissioni, sulle indicazioni da dare agli studenti. Come bilancio di questa fase si può forse affermare che, almeno nel caso osservato, il lavoro istituzionale in una situazione di reale urgenza – nonché l'impegno di docenti, personale TAB e studenti – sembra aver dato per ora esiti non insoddisfacenti in termini di continuità dei servizi.

Una seconda frattura che appare oggi nitida è tra le istituzioni dell'*education* e riguarda le piattaforme digitali e i rapporti tra settore pubblico e privato. L'emergenza della pandemia ha reso immediatamente visibile nei suoi effetti sociali i processi di *platformisation* (Van Dijck *et al.*, 2018) che da diversi decenni pervadono l'*education* in Italia costruendo discorsi improntati spesso agli scenari del *new public management* e della *marketisation*. In questo senso, nell'attuale situazione

emergenziale sembra possibile rilevare almeno due tipi di disallineamenti inter-istituzionali. In primo luogo, la diseguale capacità tra le istituzioni educative di navigare l'emergenza e attivare la modalità online sembra influenzata dalle loro condizioni di partenza: disponibilità finanziarie, vincoli legali (università statali/non statali/telematiche; scuole statali/non statali), saperi locali (tecnologici, comunicativi, etc.), etc. Alcune università erano già particolarmente orientate alla didattica online: ad esempio Politecnico di Milano, Federico II di Napoli, le università di Milano Cattolica, Padova, etc. In questa stessa direzione vanno le università telematiche, a cui nell'A.A. 2018/2019 erano iscritti il 6,6% degli studenti universitari italiani – con un tasso di variazione del 285,03% dall'A.A. 2010/2011, a fronte del 90,11% per le università in presenza (Tab. 1). In questi casi di pre-

**TAB. 1.** *Iscritti alle università italiane (in presenza/blended e telematiche) e tasso di variazione degli iscritti rispetto all'A.A. 2010-2011*

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Iscritti a università in presenza/blended	1.784.720	1.741.561	1.684.658	1.639.834	1.614.545	1.591.265	1.593.109	1.602.077	1.608.126
Tasso di variazione rispetto all'A.A. 2010/2011 iscritti a università in presenza/blended (%)	-	97,58	94,39	91,88	90,46	89,16	89,26	89,77	90,11
Iscritti a università telematiche	39.878	42.320	46.343	53.054	55.272	63.410	77.530	93.651	113.664
Variazione rispetto all'A.A. 2010/2011 iscritti a università telematiche (%)	-	106,12	116,21	133,0%	138,60	159,01%	194,42	234,84	285,03
Iscritti a università in presenza/blended + telematiche	1.824.598	1.783.881	1.731.001	1.692.888	1.669.817	1.654.675	1.670.639	1.695.728	1.721.790

Fonte: Elaborazione su dati MIUR, 2020

sistenza di un orientamento alla didattica online, il periodo emergenziale è stato probabilmente affrontato con più decisione data la presenza di pratiche organizzative già istituzionalizzate. Operando una semplice interpolazione lineare dei dati, si potrebbe ipotizzare un'ulteriore crescita delle immatricolazioni alle università telematiche con una concomitante stabilizzazione, o addirittura riduzione, delle immatricolazioni a università 'in presenza' o *blended*. Ciò aprirebbe ulteriori spazi di quasi-mercato e di pluralizzazione degli attori nella sfera dell'*higher education*.

Un secondo tipo di sfasatura tra le istituzioni riguarda la scelta delle piattaforme (e del relativo modello di business). Dal report della CRUI sullo stato della didattica online al 24/03/2020 emerge una certa eterogeneità a riguardo, ma anche il ruolo assunto in questa storia dagli attori privati. Nei 51 atenei rilevati, Microsoft Teams è la piattaforma più utilizzata, con quasi 500.000 studenti serviti. Seguono Cisco WebEx, Google Meet, Microsoft Teams + Google Meet, Blackboard. Attori commerciali ed *edu-business* si (ri)posizionano così nelle istituzioni educative (Williamson, 2020) entrando dalla finestra di opportunità dell'emergenza attraverso *upgrade* gratuiti a tutte le istituzioni educative che usano il software base (Google Classroom/Meet), negozi con università prevalentemente non statali (Cisco WebEx, Blackboard), partnership pubblico-private (l'accordo Educational Transformation Agreement tra la CRUI e Microsoft). Si tratta di una rete di *lock-in* calata prontamente dagli attori del mercato che generano così trame di dipendenze a livello organizzativo, rendendosi indispensabili e favorendo una sorta di una riconfigurazione 'dolce' dei rapporti tra pubblico e privato.

Una terza sfasatura è tra i docenti e riguarda le pratiche di *e-learning*. Storicamente, l'*education* italiana ha avuto una scarsa esperienza con la didattica online, soprattutto se confrontata con i paesi anglosassoni. Le tecnologie per l'educazione entrano nelle università all'inizio degli anni Novanta (come 'teledidattica') e acquisiscono una rilevanza soprattutto a partire dai primi anni del nuovo millennio (come *e-learning*). Nel 2001, Santagata e Tavoni cercano di fare il punto sulla situazione nazionale e scrivono di «iniziative locali e settoriali [...] sottodimensionamento [...] prolungamento di quella [della didattica] tradizionale [...] isolamento [...] arretratezza» (2001: 924-5). Oggi la situazione non sembra molto diversa e questi caratteri divengono particolarmente visibili in questa emergenza. Nei racconti degli intervistati sembra possibile rilevare elementi di convergenza e divergenza a riguardo. Da una parte non appare (an-

cora) possibile per i docenti considerare la didattica online come una pratica ‘normale’ rispetto ad altre pratiche. È per moltissimi un processo emergente e di apprendimento continuo, che si sviluppa come *bricolage* tra improvvisazione e formatività (Gherardi, 2016): non è un sapere cristallizzato che precede l’azione, ma piuttosto un processo in cui i modi di fare sono inventati continuamente mentre l’oggetto stesso della pratica prende forma. Gli insegnanti intervistati riferiscono infatti di uno sforzo ‘ulteriore’ necessario per realizzare didattica online. Si tratta di pratiche di articolazione del lavoro e di traduzione da ‘gesso e lavagna’ allo schermo: imparare a usare gli strumenti tecnologici, preparare slides *ad hoc* per l’online (più lunghe e più dettagliate), rispondere a molte più mail, organizzare lezioni e incontri ‘di prova’ con gli studenti per controllare che tutto funzioni a dovere, imparare a stare davanti alla telecamera (un’esperienza spesso più intima di quella della cattedra con la sua pedana), etc. Dall’altra parte, questa traduzione da forme di didattica in presenza a forme online ha esiti eterogenei. Molti insegnanti si limitano a trasportare modelli trasmissivi nel nuovo medium. Per altri questo lavoro di traduzione ha condotto a esperienze di auto-riflessività e, infine, a trasformazioni nelle logiche e negli *habitus* che governano le proprie pratiche didattiche. In questo senso, il trasferimento delle pratiche tra media (dalla classe fisica alla classe online) sembra in alcuni casi accompagnarsi a una ristrutturazione delle pratiche dalle fondamenta verso un insegnamento più *student-oriented* e partecipato. Rimane da indagare, a questo riguardo, l’importante tema di coloro – non pochi – che, per mancanza di strumenti, risorse, connessioni e ambiente familiare supportante, non sono riusciti a mantenere una continuità con lo studio a distanza: sono gli invisibili di questi mesi, assenti dagli schermi e difficili da recuperare.

## 2. Sfide

Di per sé la ricerca di soluzioni agili di fronte a problemi inediti è certamente una cosa positiva e magari anche generativa di nuove soluzioni. Il rischio però è che molto spesso quello a cui stiamo assistendo è una sorta di spostamento forzato di contenuti confezionati e incapsulati in una forma differente. Ma, come ci diceva con acutissima abilità (quasi una capacità di preveggenza) nel 1964 Marshall McLuhan, «il medium è il messaggio», quindi il contenitore e



i suoi criteri strutturali organizzano la comunicazione. L'aspetto drammatico di questo passaggio è che questo travaso parrebbe (non siamo in grado di produrre prove basate sull'evidenza) aver talvolta prodotto una trasposizione fisica di contenuti vecchi in nuovi contenitori. Le opportunità offerte da strumenti potenzialmente dialogici in modo sincrono o asincrono sono in larga parte non utilizzate, anche se con preziose eccezioni (pur se a rischio di dispersione degli studenti nella fase post-COVID). La nostra impressione (di ricercatori universitari impegnati in corsi triennali e magistrali ma anche in master di livello avanzato e in attività formative extra-universitarie) è che, nonostante si possa essere iper-presenti nelle classi virtuali, rispondere alle sessioni di *Question & Answer* quasi in tempo reale, facendo incontri e lezioni via YouTube, Skype, Google Classroom, Google Meet, Zoom, non siamo pronti alla totale smaterializzazione del rapporto didattico. Non lo siamo pedagogicamente, psicologicamente, didatticamente (in termini di decostruzione e ricostruzione dei contenuti) nonché sul versante relazionale (come rapporti docente-studenti e tra studenti).

A nostro avviso la didattica e formazione a distanza parrebbero funzionare bene (anche in fase post-COVID) solo in due casi. Il primo è la trasmissione *one-to-many* di contenuti ben standardizzati e incapsulati, per soggetti molto motivati e realizzata con modalità comunicative asciutte (modello TED Talks o MOOC, con la possibilità di fruire di materiali extra per l'apprendimento individuale). Ma noi non siamo di fronte a una platea (di studenti o di lavoratori) omogenea per motivazione, abilità linguistiche, pre-requisiti culturali, nonché per abilità e dotazione tecnologica, spazi vitali e per l'apprendimento (tempo e spazio contano), conciliazione del tritico lavoro-formazione-vita privata. Nuovi meccanismi di *in* o *out*, di inclusione *vs* esclusione si mettono in moto, con modalità formative di questo genere. Un secondo tipo è la formazione per piccoli o piccolissimi gruppi, dove sia il modello *blended* (fruizione asincrona associata a momento di scambio e interazione) che completamente sincronico (lezioni/seminari/laboratori in presenza simultanea) permettono il massimo sfruttamento delle ICT. Ma anche in questo caso entrano in gioco variabili di selezione sociale della platea degli utenti. Inoltre, un approccio di questo tipo è fortemente *time expensive* e *time consuming* sia per chi si trova a progettare (in termini di contenuti, simulazioni, esercitazioni, etc.) ed erogare la formazione sia per chi è coinvolto come partecipante. Costi e tempi si moltiplicano e la de-standardizzazione che richiede un approccio di questo tipo mal si sposa con

regolamenti e burocrazia che imbrigliano l'azione e l'interazione pedagogica (a scuola, come all'università, come nella formazione).

In tutto ciò, non dimentichiamoci che la forbice delle diseguaglianze cresce, che i livelli di competenza della popolazione adulta, ergo della forza lavoro, sono bassissimi (l'OECD-PIAAC su questo parla chiaro) e che la concorrenza globale non gioca più solo sui prezzi e la potenza produttiva ma sulla capacità di creare *ex novo* o di reinventare l'esistente.

## Conclusioni

Le questioni in campo, quindi, non sono da poco. Un sistema paradigmaticamente vecchio, nonostante la cromata verniciatura di ICT, non è ancora stato né sostituito e neppure lontanamente affiancato da uno nuovo. Tante sono le questioni organizzative, procedurali, infrastrutturali, pedagogiche, sociali, ma anche amministrative e gestionali che entrano in gioco. Noi (docenti, formatori, ricercatori, i più illuminati tra i *policy makers*) guardavamo a scenari futuri possibili di industria robotizzata, lavoro smaterializzato (ma in cui la parte 'sporca' del lavoro è solo delocalizzata e non quantitativamente ridotta) mentre il futuro ha fatto irruzione da una porta laterale e ci ha colto di sorpresa. Ora sta a noi cercare, seriamente e riflessivamente, strade nuove e percorribili a distanza e in presenza.

## Riferimenti bibliografici

- Ball, S.J. (2012), *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, London, Routledge.
- CRUI (2020), *Stato sulla didattica on-line al 24/03/2020*.
- Gherardi, S. (2016), «To Start Practice Theorizing Anew: The Contribution of the Concepts of Agencement and Formativeness», *Organization*, 23 (5), 680-98.
- Latour, B. (1991), *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte.
- McLuhan, M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man*, Cambridge, MIT Press.

- MIUR (2020), *Anagrafe Nazionale Studenti*, <http://anagrafe.miur.it>.
- OECD (2020), *Learning Remotely When Schools Close: How Well Are Students and Schools Prepared? Insights from PISA*, <https://bit.ly/2WnjiMk>.
- Orton, J.D. e Weick, K.E. (1990), «Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization», *The Academy of Management Review*, 15 (2), 203-23.
- Santagata, M. e Tavoni, T. (2001), «'e-learning': Pensare l'istruzione di domani?», *il Mulino*, 397, 919-28.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Van Dijck, T., Poell, T. e De Waal, M. (2018), *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, Oxford, Oxford University Press.
- Williamson, B. (2020), «Making Markets through Digital Platforms: Pearson, Edu-business, and the (e)Valuation of Higher Education», *Critical Studies in Education*, 1-17.