

Università e didattica a distanza: i limiti di uno strumento, i rischi di una generalizzazione

Ad un primo sguardo, l'università italiana ha attraversato brillantemente questi due anni di pandemia. Fuori dalle aule, nell'immagine pubblica e nella consapevolezza politica, è infatti sembrato che gli atenei non solo abbiano retto all'emergenza riuscendo a mantenere sostanzialmente inalterate le proprie attività didattiche e di ricerca, ma siano anche riusciti a fare di questo periodo eccezionale un'occasione di innovazione, con trasformazioni didattiche e organizzative in grado di rilanciare con maggior forza la loro azione nel post pandemia. Anche i timori della scorsa estate relativi al calo delle immatricolazioni si sono diradati in autunno¹. Diversamente dalla scuola, segnata da evidenti sbandamenti (la scelta dei banchi a rotelle; gli inceppamenti alla prima risalita della curva pandemica; il ritorno esteso della DaD in inverno; le incomprensibili disarticolazioni regionali; il malessere di studenti, famiglie e personale), è cioè sembrato che nelle università fosse *andato tutto bene*.

A sospingere questa narrazione è stata l'autonomia universitaria. La cosiddetta "*Gelmini*" (legge 240 del 2010) ha infatti strutturato e rilanciato la competizione tra i diversi atenei, anche attraverso vari provvedimenti². Il Ministero dell'Università e della Ricerca ha deciso di enfatizzare questa autonomia nell'affrontare la pandemia, lasciando nei famosi DPCM amplissima libertà agli Atenei per individuare le regole e le soluzioni che ritenevano discrezionalmente migliori³, assegnando quindi alle università la facoltà di predisporre liberamente, *sentito il Comitato Universitario Regionale di riferimento, piani di organizzazione della didattica e delle attività curriculari in presenza e a distanza*.

Così, indicazioni e protocolli nazionali hanno stabilito regole per scuole, bar, ristoranti, cinema, spiagge e ombrelloni, ma non per le Università. Ogni ateneo ha scelto discrezionalmente le proprie soluzioni, indipendentemente dalla curva epidemica e dalle proprie condizioni organizzative⁴. Ogni ateneo ha definito quindi proprie regole anche per la didattica⁵, compiendo scelte diverse con diverso impatto sull'offerta formativa senza dover far capo a nessuna indicazione nazionale (come invece è costretta a fare, in particolare per le lezioni telematiche, nelle situazioni non emergenziali).

¹ I dati MUR, in realtà, mostrano che qualche preoccupazione era in realtà giustificata. Gli studenti universitari nell' a.a. 2020/2021 sono 1.729.881, quasi trentamila in meno dell'anno accademico precedente (tornando sostanzialmente ai livelli del 2018/2019, prima dell'allargamento della notax area), anche se gli immatricolati (cioè gli iscritti per la prima volta ad una qualunque università italiana) sono 327mila, circa 14mila in più dello scorso anno, proseguendo il trend di ripresa in corso dal 2015 (quando erano 270mila, dopo un calo progressivo iniziato nel 2004, quando si era raggiunto il picco di 338mila nuovi immatricolati in un anno).

² Ad esempio, la distribuzione premiale del FFO, il DL 49/2012 (che stabilisce criteri e processi di redistribuzione dei punti organico), l'indicazione di parametri quantitativi e qualitativi, i "*Iudi dipartimentali*", ultimamente l'avvio del sistema TECO, ecc.

³ Nel corso della primavera 2020 stabilendo che "*le attività didattiche o curriculari possono essere svolte, ove possibile, con modalità a distanza, individuate dalle medesime Università e Istituzioni*", per poi assumere dall'estate in poi come linea guida normativa un documento della CRUI [l'associazione privata che raccoglie larga parte dei Rettori].

⁴ Ad esempio, la "*quarantena dei libri rientrati dal prestito bibliotecario*" varia dalle 48 ore di Unipd ai 10 giorni di Unisalento, la distanza di sicurezza negli spazi chiusi va dai tre metri di UniPi al metro di UniTo (con varie gradazioni intermedie nelle altre sedi); in aula ha invece preso piede il minimo del *metro statico tra rime buccali*, con la facoltà di definire ulteriormente un *più o meno 10%* [in realtà molti atenei sono andati ben oltre 1,1 metri di distanza].

⁵ Priorità e limiti sulle attività in presenza (primi o ultimi anni; triennali o magistrali; modalità generalizzate o specifiche per corsi di laurea, ecc); modalità per selezionare gli studenti presenti (accesso libero sino ad esaurimento, sorteggio libero, sorteggi regolati, turni, ecc); rapporto tra il tempo della didattica on line rispetto a quella in presenza (al 100% o solo parziale, con attività aggiuntive o senza); carichi docenti per la didattica on line (identici a quella in presenza o più pesanti, in alcuni atenei anche del doppio); eventuale obbligo di registrazione delle lezioni o scelta facoltativa del docente (o del corso di laurea); modalità di accesso e tempi di permanenza delle registrazioni (riservato agli studenti frequentanti, a quelli del corso di laurea, dell'ateneo, senza vincoli formali di accesso; qualche giorno, uno o due settimane, il semestre, l'anno accademico, senza limiti preventivati); eventuali disposizioni per i docenti su sedi e modalità delle lezioni on line (obbligo o facoltà di usare una specifica piattaforma; obbligo o facoltà di trasmettere da sedi universitarie; ecc.).

Ogni ateneo ha fatto scelte diverse, anche molto diverse, ma *tutte sono state buone. Il lato nascosto della luna* è rimasto oscuro, per non turbare l'immagine e la promozione di ogni ateneo. Poiché le tasse e i contributi studenteschi sono una parte determinante del bilancio (poco sotto il 20% dei proventi in grandi realtà come UniPd, PoliMi, UniMi, UniBo, UniTo, quasi sempre oltre il 15%), la paura di improvvisi cali delle immatricolazioni a favore di atenei telematici o di altre università ha portato ogni ateneo a rivendicare di aver affrontato brillantemente la pandemia⁶. In questo quadro, è praticamente impossibile avere una discussione su ciò che ha funzionato, perché nessuno dichiarerà mai che qualcosa *non è andata esattamente benissimo*.

La realtà è stata diversa, più complessa e difficile di quello che appare nella narrazione pubblica. Il primo lungo lockdown ha sospeso o rallentato la ricerca in molti settori ([come mostrato anche da un'indagine FLC](#)), con effetti anche nei mesi successivi, più o meno significativi a seconda dei campi di studio (ad esempio, nella ricerca sanitaria quella legata al covid ha visto moltiplicarsi risorse e velocità di pubblicazione, quella sui tumori ha visto un'[importante contrazione che tuttora perdura](#)). Le attività didattiche on line hanno impattato non solo sulla vita sociale di studenti e studentesse ma anche sugli apprendimenti, la motivazione e la funzionalità dei corsi di laurea, come inizia ad emergere in diverse ricerche internazionali⁷.

Certo, l'università sul fronte della didattica a distanza ha comunque reagito meglio e con maggior capacità rispetto alla scuola (dove diverse indagini, [dalla stessa FLC](#) alla [Fondazione Agnelli](#), hanno rilevato e rivelato evidenti problemi). Tre, credo, le ragioni di fondo che spiegano questa differenza.

In primo luogo, le caratteristiche di fondo dell'università: essendo strutture di formazione terziaria, rivolte a persone adulte, i corsi di laurea sono sostanzialmente focalizzati sull'apprendimento. Le università, cioè, possono più facilmente prescindere da quel contesto relazionale indispensabile per farsi carico delle funzioni più complessive della scuola, che comprendono lo sviluppo educativo, personale e sociale degli alunni.

In secondo luogo, gli atenei hanno strutture e capacità tecnologiche consolidate: *la rete* italiana si è strutturata a partire dalle università, che sono tutte cablate in fibra da diverso tempo. Negli ultimi anni, inoltre, molti servizi informatici sono stati appaltati a fronte dei vincoli di bilancio sul personale⁸. Con la pandemia sono quindi stati attivati in modo generalizzato servizi che quasi sempre erano già presenti nei sistemi di ateneo (come i software per video riunioni e videolezioni).

In terzo luogo, l'università ha una lunga esperienza di formazione a distanza, avendo sviluppato non solo le strutture, ma anche codici e regole per gestire questa particolare modalità didattica. Nel corso degli ultimi trent'anni, infatti si sono costituiti una decina di atenei telematici (a partire *Consorzio Uninettuno* nel 1992, uno dei primi al mondo) e oggi ci sono alcune centinaia di corsi di laurea *on line*, erogati anche da università non telematiche.

In Italia poi esiste un sistema universitario nazionale che disciplina l'erogazione dei corsi di laurea, non solo attraverso gli ordinamenti didattici, ma anche attraverso molteplici criteri quantitativi e qualitativi necessari per il loro riconoscimento dal Ministero (siano o meno atenei statali). Questa particolare struttura ha generato anche criteri e regole per l'accreditamento dei percorsi telematici. Così si è esplicitata la necessità di progettare specifici corsi per le modalità a distanza, che tenessero conto delle consapevolezze prodotte dall'esperienza: ad esempio la scarsa efficacia della semplice visione delle lezioni [anche videoregistrate], cioè il bassissimo numero di studenti e studentesse che riescono poi a superare gli esami semplicemente

⁶ *La piattaforma non ha avuto problemi, le scelte sono state le migliori, la didattica a distanza ha funzionato perfettamente, gli esami a distanza non hanno difficoltà e anzi ne abbiamo tenuti di più, non ci sono stati ritardi negli apprendimenti, l'anno prossimo saremo in grado di offrire servizi in presenza e a distanza che non scontenteranno nessuno, ecc.*

⁷ Vedi quanto inizia ad esser riscontrato in Nordamerica ([Georgia](#), [Midwest](#), [Canada](#)), Europa ([Spagna](#), [Scozia](#), [Regno Unito](#), [Polonia](#), [Slovenia](#), [Ungheria](#), [Cipro](#)) e altre parti del mondo ([Paesi arabi](#), [Malesia](#), [Pakistan](#)).

⁸ Sono cioè state smantellate alcune strutture interne (ad esempio, i centri di calcolo), mentre quasi ovunque la posta elettronica è gestita da grandi fornitori di servizi (in genere *Google* o *MS Microsoft*).

seguendo lezioni on line⁹. I limiti strutturali della distanza rendono infatti necessario affiancarvi altri strumenti didattici, interattivi, che permettono di rafforzare la motivazione, verificare dubbi e fissare gli apprendimenti degli studenti. Così oggi, ad esempio, esistono delle [linee guida per l'accreditamento di questi corsi](#)¹⁰.

Questa esperienza e questa consapevolezza, in realtà, non è stata usata in questi due anni di emergenza. La generalizzazione a tutti i corsi trasferiti on line delle modalità didattiche obbligatorie per quelli telematici, infatti, avrebbe reso necessarie importanti risorse da parte delle università (sia per la ristrutturazione dei percorsi, sia per docenti e tutor) e avrebbe reso evidente che il trasferimento a distanza era comunque problematico (rischiando magari di valorizzare proprio le esperienze telematiche in corso che, al netto di questa discussione sulle metodologie didattiche, presentano altri e particolari problemi¹¹). Così, il MUR e la CRUI hanno sostenuto un uso emergenziale e *leggero* della didattica on line, configurando una nuova ed eccezionale modalità di insegnamento: la cosiddetta *didattica blended*¹². La FLC CGIL ha sottolineato, sindacalmente, rischi e pericoli di questo strumento [anche ai Rettori](#), non solo in relazione ai diritti di lavoratori e lavoratrici ma anche alla più generale libertà di docenza¹³. Non è questo però il focus di questa riflessione.

Il punto che voglio qui sottolineare è invece quello delle modalità confusive della cosiddetta *didattica blended* (più o meno videoregistrata). Chiunque abbia insegnato in *blended* ha presente l'emergenzialità di questa soluzione. A me è capitato in aule diverse per capienza e livelli di insegnamento (secondo anno di una triennale, secondo anno di una magistrale). In queste modalità una parte dell'aula è fisicamente presente, un'altra è on line in streaming o in video registrazione. Una lezione universitaria, però, non è una conferenza: non è un *discorso in pubblico* focalizzato sull'espressione dei propri pensieri, un racconto basato sull'affabulazione (sebbene queste tecniche possano esser usate per i suoi scopi). Al di là delle propensioni personali e della libera organizzazione didattica della docenza universitaria, i cambiamenti intercorsi negli ultimi decenni nelle università, negli ordinamenti (il cosiddetto 3+2 e poi il cosiddetto 3 e 2) e nelle tecniche (per esempio il diffuso uso di slide, video, immagini e collegamenti internet, ecc.) hanno infatti cambiato la

⁹ Vedi l'ampia discussione sull'efficacia dei MOOC e l'opportunità di percorsi interattivi nell'e-learning, come ad esempio [Moonen \(1997\)](#), [Jun \(2005\)](#), [Lee e Choi \(2010\)](#), [Daradoumis et al \(2013\)](#), [Ebben & Murphy \(2014\)](#), [Joksimovic et al. \(2015\)](#), [Chang \(2016\)](#), [Brinton et al. \(2018\)](#). Come si può vedere anche [gli stessi documenti CRUI](#), sino a pochi anni fa, distinguevano nettamente il semplice *repository di Open Educational Resources*, i corsi MOOC, i percorsi didattici universitari telematici, *blendend* (cioè con parte dei corsi in presenza e parte a distanza) o in presenza.

¹⁰ Queste linee guida, a cura dell'Anvur, definiscono come la didattica debba esser predisposta per l'offerta telematica (a partire dai tempi e dal diverso impatto sul carico dei docenti, stante il diverso e più rilevante impegno di cui necessitano), ma prevedono anche che debba essere accompagnata da una specifica didattica interattiva, con appositi tutor (*faqs, mailing list o web forum; interventi brevi effettuate dai corsisti in web forum, blog, wiki; e-tivity strutturate come report, esercizi, studi di caso, problem solving, web quest, progetti, tutti con relativo feed-back; forme tipiche di valutazione formativa, con il carattere di questionari o test in itinere*).

¹¹ Se ad esempio qualcuno osserva la composizione del personale docente di ruolo nelle università telematiche, disponibili attraverso il [sito Cineca](#), potrà facilmente rendersi conto come proprio in questa decina di atenei (su quasi 100) si concentra una parte consistente del personale instabile (ad esempio, 300 sui circa 380 docenti straordinari in ruolo nell'accademia italiana), con proporzioni ridotte di docenti *in tenure* o a tempo indeterminato (nell'università italiana oltre il 90%, nelle non statali oltre il 70%, in diverse telematiche vicino o inferiore al 50%). [Come ha recentemente sottolineato Francesco Sinopoli](#), segretario generale FLC, "da qualche anno alcuni atenei non statali provano ad aggirare in qualche modo norme e criteri, per contenere i costi o per indirizzare il lavoro dei docenti".

¹² *Ove possibile, la didattica verrà erogata contemporaneamente sia in presenza sia online, delineando una didattica mista che possa essere fruita nelle aule universitarie ma al contempo anche a distanza*: è questo il passaggio dell'[allegato 18 al DPCM del 7 agosto 2020](#), che da allora in avanti sarà ripreso da tutti i successivi DPCM e regola ancora la didattica universitaria.

¹³ Questi rischi e pericoli sono stati confermati da diverse vicende di cronaca di questi ultimi anni (la [sentenza della Corte Europea dei Diritti Umani sull'uso delle telecamere in spazi universitari](#), le preoccupazioni nel mondo anglosassone [sull'uso delle videoregistrazioni in caso di sciopero](#) o [sul controllo, l'uso nella didattica curricolare di docenti deceduti](#); la denuncia dell'Accademia dei Lincei sul [rischio che corsi e percorsi siano appaltati esternamente a privati](#)).

didattica universitaria, focalizzandola più di prima sugli apprendimenti. Di conseguenza, si è progressivamente sviluppato nell'università l'uso di tecniche interattive, in aule oggi spesso più ridotte rispetto a quelle di qualche decennio fa (i cinema pieni...), anche se troppo spesso ancora eccessivamente affollate per un loro uso massivo (in quest'ultimo decennio, infatti, il rapporto tra studenti e docenti è addirittura calato, stante la forte contrazione del personale universitario). In ogni caso, oggi, è abbastanza comune non impostare la lezione come una conferenza, prevedendo invece ripetizioni e interlocuzioni che si adattano alle reazioni dell'uditorio (nelle aule più numerose anche semplicemente quelle non verbali, sguardi e posture); esemplificazioni che approfondiscono aspetti complessi o cercano di calare i modelli nella loro applicazione concreta; la verifica delle informazioni e dei punti di vista dell'aula attraverso momenti di discussione e confronto; la presentazione di relazioni, tesine, approfondimenti di articoli o materiali monografici; ecc. Ovviamente, queste tecniche si declinano diversamente a seconda delle scelte del singolo docente, dell'auditorio (primi o ultimi anni), della materia e dell'argomento che si sta trattando, oltre che della stessa numerosità dell'aula (la presenza di 15, 50 o 200 studenti cambia completamente l'organizzazione della lezione). Il punto è che una lezione in presenza, in streaming o registrata comporta organizzazioni diverse. Nel primo caso, ad esempio, si possono stimolare dibattiti e confronti, fare domande e sollecitare feedback attraverso comportamenti non verbali o esplicite richieste verbali. L'interazione on line ha invece modalità e tempi diversi, in cui i passaggi di coinvolgimento devono essere più formalizzati (per esempio, dando tempi e spazi precisi per gli interventi, in chat o in audio). La registrazione, invece, non può contare su questa interazione, mentre ogni passaggio può essere rivisto più volte: per questo una lezione registrata rende opportuna, se non necessaria, una maggior attenzione analitica sui contenuti e le espressioni usate, valutando con attenzione i passaggi ed eventuali interventi che possono risultare ambigui o fuorvianti e che non possono essere ripresi e approfonditi nell'interazione diretta. Le prime esperienze di *Uninettuno*, ad esempio, prevedevano il supporto di registi, operatori e fonici, con una verifica e una pulizia di quanto registrato, per rendere efficace e preciso quello strumento. Gestire quindi in contemporanea più aule, usare molteplici modalità di insegnamento in un unico momento, rischia di produrre lezioni confusive, il cui flusso è continuamente interrotto dai diversi adattamenti, talvolta contraddittori (l'altra possibilità è quella di focalizzarsi solo su una delle modalità, rischiando di produrre effetti distorsivi nelle altre).

L'università è cioè consapevole delle potenzialità della didattica a distanza (perché la usa da trent'anni), ma ne ha conosciuto anche i limiti e proprio per questo ha previsto codici e forme per utilizzarla (appunto, nei corsi di laurea e nelle università telematiche). L'uso massiccio e prolungato di una didattica di emergenza, congiuntamente alla narrazione del *tutto va bene*, ha però sviluppato nel senso comune un equivoco e un'aspettativa errata. L'equivoco è che si sia di fronte ad un nuovo e rivoluzionario strumento di *generalizzazione* del sapere universitario, di cui prima non si aveva idea, in grado di massificare la formazione (così tutti possono potenzialmente seguire l'università da casa, anche senza essere *studenti a tempo pieno*, abbattendo i costi di vitto, alloggio e trasporto che sono la vera spesa universitaria per molti insostenibile, a fronte di servizi per il diritto allo studio quasi inesistenti). L'aspettativa errata, conseguente a questo equivoco, è quindi che le modalità a distanza diventeranno *l'università del futuro*, strutturandosi in tutti gli atenei e a tutti i livelli universitari. Questa illusione prospettica sta sviluppando un'enorme pressione in questa direzione. Anche perché questo senso comune è stato accompagnato e sostenuto da un Ministero che ha focalizzato le risorse su questa prospettiva (le decine di milioni per le telecamere in ogni aula), come da alcuni settori accademici che hanno intravisto la possibilità di un'espansione consistente dei cosiddetti "proventi per le attività didattiche", immaginando un aumento significativo di iscritti con costi ridotti o nulli (non serve poi aumentare i docenti o espandere le aule, se offro il servizio a distanza e videoregistrato), senza neanche i costi e i vincoli "di prodotto" dei corsi telematici¹⁴. Anzi, nelle pieghe del PNRR, come nella bozza

¹⁴ A questo proposito, abbiamo già visto come i dati MUR registrino un calo di iscritti nell'ultimo anno accademico (meno 27.679 studenti e studentesse). E' forse utile precisare che questo calo è il risultato di tendenze diverse: le università telematiche hanno perso quasi 65mila iscritti (in pratica, quasi la metà dei 136mila iscritti l'anno precedente), in particolare al nord e al centro (mentre il sud non mostra particolari variazioni); le università non statali hanno più o meno gli stessi iscritti; le università statali (che quest'anno hanno erogato sostanzialmente didattica *blended*) hanno

di PdL sugli ITS, si delinea l'apertura di un nuovo spazio formativo, quello dell'aggiornamento professionale e della formazione continua (nella pubblica amministrazione, collegata agli ammortizzatori sociali, in specifici contesti occupazionali), che potrebbe esser sviluppata *di default* con queste nuove modalità *blended* e leggere [senza *i lacci e i laccioli* della didattica telematica universitaria, con *costi di produzione* anche nulli, mandando semplicemente on line o registrando lezioni curriculari].

Nessuno contesta che anche nell'università l'uso di alcuni strumenti telematici possa esser utile e quindi esser portato a sistema¹⁵ (ad esempio, per le attività legate alla didattica, i ricevimenti studenti, alcune attività di orientamento, molto lavoro istituzionale legato a commissioni e gruppi di lavoro¹⁶). Così come ritengo possa esser interessante pensare allo sviluppo di esperienze integrative (per esempio, permettendo interventi in aula di interlocutori e ospiti, ricercatori e ricercatrici di altre atenei o esperti/e che lavorano sul campo). E non escludo completamente neanche l'uso di forme di didattica a distanza, tenendo però presente che la didattica in presenza, quella telematica (secondo i parametri Anvur), quella esclusivamente a distanza (streaming o registrata) hanno impatti tra loro molto diversi. Una generalizzazione sregolata di queste diverse modalità, come avvenuto in questi mesi di emergenza, oltre a problemi in relazione ai diritti del personale, presenta il rischio ben più rilevante, sistemico, di una stratificazione dell'offerta universitaria.

Questo rischio ha accompagnato tutta la mia vita accademica. Nei primi anni novanta ero studente, prima presso l'università di Pavia e poi di Padova: ho partecipato attivamente alla *Pantera*, alle occupazioni contro la Ruberti e contro la legge 537 del 1993 (autonomia finanziaria). Più di dieci anni dopo, strutturato in università, ho partecipato ai movimenti contro la Moratti e contro la Gelmini, contro la radicalizzazione di un'autonomia competitiva e la precarizzazione del personale. Negli anni novanta come negli anni duemila, ho visto e mi sono battuto contro le tendenze ad una scomposizione del sistema universitario italiano, seguendo le traiettorie dei modelli anglosassoni, con la segmentazione della formazione su tanti livelli diversi (fino a produrre *una curva continua*, secondo il modello di Giancarlo Lombardi¹⁷). Ho cioè sempre avuto presente il rischio che l'autonomia stratificasse un'università di classe, con atenei di eccellenza, buoni, mediocri, scarsi ed anche inguardabili (come in alcune realtà USA, tipo la [Golden State University](#), che non è *golden*, non è *state* e si potrebbe discutere a lungo quanto sia un'*university*). Il rischio che vedo emergere oggi è però anche quello di una stratificazione trasversale, interna ai diversi atenei: scuole di eccellenza, corsi in frequenza (in presenza o telematici), corsi *a distanza* [più o meno videoregistrati].

Negli ultimi dieci anni, infatti, si sono moltiplicate le *scuole superiori universitarie*¹⁸. Sono diversi i modelli organizzativi che le animano (disciplinari o trasversali) e differenti i supporti materiali che offrono agli studenti (vitto, borse, servizi, cancellazione delle tasse, ecc), ma nel loro insieme rappresentano già un circuito "*degli eccellenti*" che riunisce alcune migliaia di studenti e studentesse di questo paese. Il modello didattico di questi istituti è basato non solo sulle lezioni in presenza, ma sulla costruzione di una *vita universitaria in comune*: gli iscritti alle scuole superiori infatti condividono percorsi di studi potenziati (corsi

guadagnato complessivamente circa 35mila iscritti (l'aumento si concentra in particolare al nord e al centro, mentre le isole non hanno variazioni particolari ed il sud perde circa 4mila iscritti).

¹⁵ A prescindere da tutta la tematica del lavoro agile o del lavoro da casa (che non è tema di questo particolare contributo)

¹⁶ Ritengo invece più problematico un impiego sistematico e strutturato delle riunioni a distanza degli organi accademici (Consigli di dipartimento, Senati e Consigli di amministrazione, ecc), cioè tutti quegli ambiti in cui c'è una discussione e ci sono delle decisioni da assumere (in cui l'interazione, anche informale, è una parte significativa del processo democratico).

¹⁷ Imprenditore, vicepresidente di Confindustria con delega all'istruzione nei primi anni novanta e Ministro del MIUR con il governo Dini (1995-1996).

¹⁸ Al momento, oltre a quelle riconosciute dallo Stato (veri e propri atenei indipendenti come Normale, Sant'Anna e IUSS Pavia, sebbene i loro studenti frequentino i corsi di laurea degli atenei di Pisa e Pavia a cui sono collegate), ce ne sono a Venezia (Collegio Internazionale Ca' Foscari), Sapienza (SSSAS), Bologna (Collegio superiore), Padova (Scuola Galileiana), Catania (Scuola Superiore), Lecce (ISUFI), Udine (Scuola Superiore), Polimi e Polito (Alta Scuola Politecnica), Torino (SSST *Ferdinando Rossi*), Genova (ISUGE), Trento (Collegio di Merito *Bernardo Clesio*).

aggiuntivi a quelli dei CdL a cui sono iscritti), ma sono immersi in un comune spazio quotidiano [tutti hanno residenze riservate e gratuite], per sostenere la loro vita sociale e le loro relazioni informali come momento fondante e fondamentale di una formazione di eccellenza. Esiste poi un secondo circuito di studenti, che a proprie spese e liberamente vive comunque la frequenza dell'università, con percorsi didattici interattivi (potendo interagire con i propri docenti) e anche relazionandosi informalmente con i propri compagni e le proprie compagne di corso (nelle aule studio, nelle mense, negli ambienti universitari e della città). Studenti e studentesse che ad oggi usufruiscono di un diritto allo studio molto limitato e precario (pensiamo alla scarsità di borse, alloggi, trasporti e mense nella situazione italiana) e che, secondo alcuni, dovrebbe essere a questo punto ulteriormente ridotto, in quanto oramai reso obsoleto dalla possibilità di una nuova università a distanza. Infine, con la generalizzazione di questa improvvisata didattica a distanza emergenziale, si rischia di produrre uno strato di studenti e studentesse che, per necessità di vita, dinamiche personali o scelte familiari, frequenterebbe solo i corsi in *blended streaming* o registrati, senza i supporti dei corsi telematici e senza vivere l'ambiente di vita universitario, ma comunque con l'occasione *potenziale* di *portarsi a casa* un titolo di studio. Una dinamica che rischierebbe di smontare definitivamente il nostro sistema universitario, che obbliga ad una certa uniformità (docenti, loro inquadramento, ordinamenti e piani di studio) e che fa dell'università italiana nel suo complesso una delle migliori al mondo, proprio perché limita e contrasta le stratificazioni dell'offerta formativa.

L'università che uscirà dalla pandemia, come la nostra società, potrà allora essere una realtà che mette a sistema disuguaglianze e divaricazioni, a partire da quelle di classe, o potrà provare a ridurle e superarle. Temo fortemente che la strutturazione della didattica a distanza negli atenei favorisca più il primo esito che il secondo. La FLC, come tutti i settori che hanno combattuto un modello competitivo di autonomia e di società, credo abbia il compito di approfondire questa discussione ed agire, con determinazione e coraggio, per contrastare questi rischi.

Luca Scacchi