



Il mito di Giasone e il destino dell'e-learning in Italia

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184



© Nicola Paparella, 2014

Successivamente pubblicato in D. IERVOLINO (a cura di), *E-Learning: tra nuova didattica e innovazione tecnologica*, Giapeto Editore, Napoli 2015, pp. 20-41.

ISBN: 978-88-98752-34-8,

L'evocazione di Giasone fa subito pensare al *vello d'oro*, quella mitica pelle dorata di un ariete alato, capace di volare, che veniva cercata non soltanto per il suo valore intrinseco, ma anche per il suo potere taumaturgico, potendo far guarire dalle ferite.

Non si pensa ad altro che al vello, non alle avventure di Giasone e tanto meno al Giasone della Bibbia, tutt'altra persona, che si aggirava in Gerusalemme intorno al II secolo a. c. Ambizioso e disinvolto, il Giasone descritto nel II Libro dei Maccabei, pensava di accaparrarsi con il denaro la nomina a sommo sacerdote, ma gli andò male e fu costretto ad affrontare disagi e sventure, sino a soccombere quando gli venne in mente di aprire un ginnasio, ossia una università, perché, come qualcuno afferma, “la cultura è sempre un male per i barbuti ignoranti che leggono un solo libro”¹.

Anche al Giasone del mito, le vicende non andarono tutte per il verso giusto. Conquistò, sì, il vello d'oro e così si guadagnò una traccia nella memoria degli uomini, che se ne ricordano persino oggi, fra i rumori della cultura tecnologica e

¹ P. MICARONI, *La Bibbia spiegata da un ateo*, v. 3 (*Cronache I-II, Esdra, Neemia, Tobia, Giuditta, Ester, Maccabei I -II*), eBook, Lulu Press, Inc., 2012, p. 296.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

i fragori della società consumista; ma per il resto, la sua vita fu un susseguirsi di prove e di disagi inenarrabili.

L'Alighieri non fu benevolo né con l'uno né con l'altro. Li mise ambedue all'inferno. L'aspirante sommo sacerdote andò a far compagnia a Papa Clemente V, fra i simoniaci, e il Giasone del mito trovò sistemazione, sempre nell'ottavo cerchio dell'inferno, ma poco più su, fra i ruffiani e i seduttori.

A Dante, però, il Giasone del mito piaceva e per motivi non diversi da quelli che ci inducono a pensare proprio a Giasone mentre discutiamo del destino dell'e-learning in Italia.

Per capire le ragioni della simpatia di Dante, occorre giungere alla terza cantica, quella del Paradiso e considerare almeno due passaggi. Il II canto, quando l'Alighieri si esalta al ricordo dell'ardimentosa conquista del vello d'oro (vv. 16-18), al punto da assumerla come termine di confronto rispetto alla sua ben più ardimentosa ascesa verso il cielo. E poi ancora, il canto XXXIII, quello conclusivo di tutto il poema, quando (vv. 94-96) mette a confronto, da una parte, lo stupore di Nettuno mentre scorge l'ombra della nave Argo e i 25 secoli che separano il suo tempo dall'impresa degli Argonauti, e, dall'altra, la sua stessa impresa, le meraviglie della visione cui sta per accedere e che probabilmente durerà solo un attimo, ma sicuramente rimarrà a memoria imperitura.

Su Giasone, quello del mito, il destino si accanì senza misura: più volte gli sbarrò la strada, gli pose ostacoli indicibili, gli creò difficoltà in continuazione e quando fu inevitabile prendere atto della grandezza dell'eroe che sapeva trasformare ogni impedimento in suo vantaggio, ecco sopraggiungere la sfida sovrumana: per risolvere ogni cosa, dovrà conquistare il vello d'oro. L'impresa che non era riuscita a nessuno. L'impresa impossibile diventava il rimedio che avrebbe rimesso tutto a posto. E Giasone accetta la sfida, e si accinge ad affrontarla con le strategie di sempre, con la furbizia che gli viene dalla sua intelligenza, con la scaltrezza a lungo allenata nel bosco di Chirone², suo maestro di gioventù, e con le alleanze che sapeva stabilire e soprattutto sapeva ben gestire.

E così intesse relazioni, mette a frutto le sue capacità, utilizza il genio creativo e il fuoco degli affetti, conquista l'amore di Medea che le sarà utile alleata, non si arrende, non demorde e, non ostante le mille peripezie, riesce nell'impresa e rende possibile ciò che tutti giudicavano impossibile: conquista il vello d'oro.

Prima della stagione del WEB, nella fase ardimentosa e pionieristica della *istruzione* a distanza, molti avevano creduto di aver messo le mani su strumenti, metodi e procedure capaci di raggiungere anche gli allievi più lontani, per consentire a tutti

² L'immagine del *bosco di Chirone* fu utilizzata, nel 1993, da una ventina di specialisti di ricerca didattica per un volume che segnò una svolta nella organizzazione della scienza didattica in Italia. Cfr. L. CALONGHI (a cura di), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli, 1993.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

la piena alfabetizzazione e per garantire a tutti e a ciascuno l'accesso ai più elevati gradi dell'istruzione.

Lo si è pensato, lo si è scritto, lo si è desiderato. E sono nati progetti e iniziative, soprattutto nei paesi dove le distanze da percorrere per giungere nei centri del sapere erano spesso scoraggianti o dove una serie di fattori sociali trattenevano lontano dalle aule anche chi ne mostrava interesse.

Si è fatto come si è potuto, e a ripensare oggi ai metodi, alle procedure e alle tecniche che allora si adoperavano, viene da sorridere. Ma fu una stagione molto fertile (soprattutto fuori dal nostro Paese) che certamente riuscì a dare risposte accettabili a molti bisogni variamente manifestati e soprattutto consentì momenti di riflessione e prolungate stagioni di ricerca.

Se rileggiamo la biografia di William Rainey Harper (1856-1906), un antesignano della formazione universitaria a distanza, quel che più sorprende è quel misto di tenacia e di genialità che lo condusse a fondare la prestigiosa Università di Chicago e, in essa, alcuni corsi per corrispondenza, che suscitarono uno speciale interesse anche nel vicino ateneo, la University of Iowa, dove l'attenzione per la formazione a distanza si fece particolarmente feconda subito dopo la grande guerra, in anticipo rispetto all'Europa dove ci si mosse soltanto all'indomani del secondo conflitto, e non dappertutto. Ma alla fine degli anni 40 del secolo scorso già si pensava ad associare, nella formazione a distanza, il testo scritto ad altri canali di comunicazione didattica. La fase pionieristica stava per concludersi e nuove stagioni si preannunciavano³.

La carta vincente per la formazione a distanza nelle università fu il grande credito di cui godevano queste prime istituzioni accademiche nell'ambito della ricerca scientifica; un credito guadagnato sul campo ed ampiamente meritato. Basti soltanto una citazione: a Chicago insegnò J. Dewey che fu grande maestro di studi pedagogici, filosofici e sociologici. E da Chicago passarono alcuni premi Nobel. Così come è d'obbligo ricordare l'intesa e il sodalizio che W. R. Harper era riuscito a stabilire con W. R. Rockefeller⁴, grande mecenate e co-fondatore della Università di Chicago.

In Italia ci si avviò a rilento lungo questo percorso e per iniziativa dei privati e dell'industria, con esiti che avrebbero meritato maggiore attenzione e soprattutto un più ampio credito.

Il dibattito sulla formazione a distanza si è spesso accostato, a volte embricandosi, a quello sulle tecnologie, e però se lo sviluppo delle tecnologie, sostenuto dall'industria, dalle spinte della finanza e dell'economia e dalle proiezioni del mercato, che ha caratterizzazioni internazionali sempre più cogenti, ha potuto guadagnare in velocità e in ampiezza, lo sviluppo della formazione a distanza, pur

³ Cfr. C. DEDE, *The evolution of distance learning: technology-mediated interactive learning: a report for the study*, "Technologies for learning at a distance," Science, Education, and Transportation Program, Office of Technology Assessment, Congress of the United States, Washington (DC), 1989.

⁴ Cfr. Th. W. GOODSPEED, *A History of the University of Chicago*, The University of Chicago Press, 1972³.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

registrando nel nostro Paese, indiscutibili punti di merito a livello di ricerca e di applicazioni nucleari ed esemplificative, ha fatto sempre fatica a tradursi in esperienze diffuse, sistematiche e sistemiche.

Il caso più emblematico è quello dell'Università.

Fra gli anni Sessanta e gli anni Novanta del secolo XX, c'è stato tutto un fiorire di ricerche, di Corsi di formazione⁵, di esperienze pilota estremamente vivaci ed interessanti, anche se parcellari, isolate, frammentarie. Negli anni Novanta le iniziative trovarono dei punti di progettualità più sistematica e la formazione a distanza, diventata ormai e-learning, mostrò i suoi caratteri di efficienza e di efficacia rilevando con tempestività alcuni estesi bisogni formativi e rispondendo con puntualità alle esigenze, ai compiti, alle attese dell'ampia platea di riferimento delle università italiane. Si restava nell'ambito della formazione professionale post-diploma o post-laurea, ma già ci si organizzava secondo schemi, procedure, tecniche e modelli ben più complessi di quel che veniva richiesto nella didattica in presenza.

Il successo di quelle esperienze fece scattare il primo meccanismo di rigetto. E fu proprio allora che incominciò l'epopea che oggi fa pensare a Giasone.

Gli argomenti erano tre. Altri se ne aggiungeranno successivamente.

Il primo: Siamo proprio sicuri dell'efficacia dei corsi on-line? Siamo certi di quest'apprendimento? Non è meglio portare tutti questi allievi nelle aule universitarie?

Il secondo: Non vi sembra che togliamo qualcosa a questi allievi? Il rapporto con il docente, la relazione orizzontale con i compagni di corso, il contatto, anche fisico, con le biblioteche... non vi sembra che tutto questo si smarrisca per strada?

Il terzo è ancora più sottile, perché si ammantava di tecnologico: conviene che l'e-learning prenda la strada della formazione a-sincrona o quella della formazione sincrona?

Ciò che hanno in comune, queste tre questioni, è il tono palesemente paternalistico. Da un punto di vista formale non si può dire che ci si trovi dinanzi ad un attacco diretto, frontale nei confronti dell'e-learning; si usa, al contrario, un tono quasi amicale, di supporto, di aiuto. Peccato che l'aiuto non c'era, né sul versante istituzionale, né in quello didattico e nemmeno in quello organizzativo. E quando gli esperti dell'e-learning mostravano che le cose si potevano fare e che le paure erano infondate, si apriva lo spazio delle lamentazioni sconsolte, segnalando questo o quell'impedimento, questa o quella prescrizione... quasi a dire che non c'è proprio nulla da fare.

⁵ Pensiamo a quelli organizzati e gestiti presso il Centro europeo dell'educazione (CEDE) di Frascati (istituito con il DPR n. 419 del 31.05.1974), che ha funzionato in maniera eccellente, a nostro avviso, per circa 25 anni prima di essere trasformato nell'attuale INVALSI, che dal Centro ha recuperato soltanto alcuni dei suoi compiti iniziali.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

C'era pure, da qualche parte, una sorta di diffidenza sfacciata, che fa pensare all'inquisitore che non volle avvicinare i propri occhi al cannocchiale di Galilei⁶.

Viene in mente, a questo proposito un episodio che sa dell'incredibile, ma che molto bene rappresenta la sensibilità di quel momento. Siamo nel 1991 e si apriva a Salerno un importante Convegno scientifico sull'e-Learning. Presiedeva la cerimonia di apertura un autorevole esponente di quella Università. Dopo i saluti di rito, costui, con tono beffardo e sarcastico, volle spiegare all'uditorio che "Se già in presenza, l'educazione si manifesta come questione difficile e complessa, figuriamoci a distanza...". Ed aggiunse, subito dopo, quasi non bastasse quel che aveva detto, l'invito perentorio, rivolto a tutti i suoi allievi presenti in sala, fra il pubblico, a spostarsi in un'altra aula, per seguire una sua lezione in presenza, sottraendosi così al previsto seminario sull'e-learning. Anche in quel caso sembrava più conveniente non avvicinarsi al cannocchiale!

Ma erano altri tempi e – va detto – c'era anche tanta la voglia di osare e di sperimentare.

Si lavorò molto a sgomberare il campo dagli equivoci. Si fecero ripetuti esperimenti, sia in dimensioni micro che in dimensioni macro, per dimostrare la efficacia della lezione on-line⁷.

Non fu difficile far notare che le università basate sul lavoro d'aula presentavano non pochi punti di criticità, anche e soprattutto sul versante delle aule, che risultavano insufficienti per numero, per dislocazione e per posti allievo.

Ma non si volle far cadere del tutto l'attenzione verso "il problema aula", tant'è che si giunse ad organizzare aule remote, dislocate a distanza anche notevole dal luogo di erogazione della didattica. La Facoltà di Scienze della Formazione di Lecce, negli anni a cavallo fra il Novecento e il nuovo secolo, organizzò aule remote in Sicilia e persino sull'isola di Creta...

Rimanevano, tuttavia, dubbi e perplessità a proposito della effettiva rilevanza e financo del senso che poteva avere l'istituzione delle aule remote.

Di fatto esse davano risposta a diverse esigenze: consentivano di aggregare più persone interessate alla medesima lezione e permettevano di mettere a disposizione degli allievi un tutor facilmente raggiungibile. Indubbiamente

⁶ In verità le vicende del processo a G. Galilei non andarono secondo la vulgata corrente ed anche il famoso "Eppur si muove" probabilmente non fu mai pronunciato. L'ostilità del sant'Uffizio è comunque accertata, così come il pregiudizio e la dogmatica ed acritica presa di distanza. Cfr. M. D'ADDIO, *Considerazioni sui processi a Galileo*, Herder, Roma, 1985; M. ARTIGAS, M. SÁNCHEZ DE TOCA, *Galileo e il Vaticano. Storia della Pontificia commissione di studio sul caso Galileo, 1981-1992*, tr. it., Marcianum Press, Venezia, 2009,

⁷ Si pensi al prezioso lavoro di ricerca organizzato da (ed attorno al) Laboratorio di Pedagogia Sperimentale, diretto da B. VERTECCHI della Università di Roma³, alle ricerche promosse da P. C. RIVOLTELLA a Milano (Un. Cattolica), da N. PAPARELLA a Lecce, da A. CALVANI a Firenze, da L. GALLIANI a Padova, e poi ancora ai lavori di R. MARAGLIANO, di P. GHISLIERI, di T. GRANGE, per citare soltanto qualcuno dei molti che si impegnarono nella verifica, anche sperimentale, della efficienza e della efficacia della formazione a distanza on-line.



facilitavano il raccordo organizzativo ed amministrativo e tagliavano alla radice i dubbi che frattanto venivano sollevati a proposito del controllo delle presenze. Con gli scettici non si poteva certo parlare di tracciabilità diretta e indiretta, di riscontri operatori, di presenze virtuali effettive, di profili prestazionali e di quant'altro la ricerca, per un verso, e lo sviluppo tecnologico, per altro verso, avevano già da tempo messo a disposizione dei servizi e-learning. Non se ne poteva parlare, perché non c'erano orecchie disposte ad ascoltare. E quindi l'aula remota, intesa come ambiente fisico ben individuabile, fu una sorta di compromesso che permetteva di non impantanarsi nelle obiezioni e nelle difficoltà.

C'era poi il dibattuto problema della trasmissione sincrona o asincrona per il quale si conducevano delle vere e proprie battaglie, orientate talvolta da motivi anche oscuri ed indicibili. Ma come avrebbe detto, nell'Ottocento, Wilhelm Wundt, nelle vicende umane si nascondono sempre delle "conseguenze non intenzionali di azioni intenzionali"⁸. E così, per via della eterogenesi dei fini, fu proprio la controversa questione della trasmissione sincrona o asincrona che consentì di mettere allo scoperto l'ambiguità sostanziale dell'intera vicenda.

Erogare la didattica on-line in modalità sincrona significava accollarsi gli oneri non proprio trascurabili di alcuni canali satellitari, e questo tornava comodo ed utile a centri di potere che certamente non prendevano a modello W. R. Rockefeller che, anni prima, per l'Università di Chicago aveva fatto investimenti tanto ampi da indurre qualche suo amico a suggerimenti di prudenza, rimasti per altro inascoltati. Non solo, ma con i canali satellitari andava a confermarsi anche il modello della trasmissione televisiva che, a sua volta, coinvolgeva la Rai o la nascente rete nazionale privata (Mediaset), con ulteriori sovraccarichi economici che potevano essere sostenuti soltanto da una iniziativa ministeriale o para ministeriale come poteva essere quella del Consorzio Nettuno.

E questo poteva, di per sé, non determinare, come di fatto non determinò, grossi problemi, anche se venivano meno alcuni parametri fondamentali dell'e-learning, come quelli condensati negli slogan "*anytime anywhere*" e "*at your own place and at your own pace*".

Ancor più grave si dimostrò il riscontro sul versante scientifico, tecnologico ed operativo. Perché la polarizzazione dell'attenzione verso i canali televisivi (e la conseguente trasmissione via satellite) finì con l'attenuare – per diversi anni - l'impegno sul versante della elaborazione digitale della lezione. Tant'è che si attraversò una stagione durante la quale si prestò un'attenzione sempre minore verso l'uso didattico delle tecniche di ultima generazione (un esempio: ci si dimenticò dell'ipertesto), a vantaggio del trasferimento del set didattico all'interno dello studio televisivo; si parlò sempre meno di bi-direzionalità

⁸ È quella che è poi passata come *Teoria della eterogenesi dei fini*. Cfr. G. CASTIGLIONI, *Wundt*, La Scuola, Brescia, 1944. L'eterogenesi dei fini trova una sua iniziale formulazione in G. B. VICO e viene più volte ripresa, e in prospettive diverse, lungo tutto il Novecento. Qualche esempio, fra i tanti: V. Pareto, R. K. Merton, A. De Noce... Cfr. M. BUSCEMI, *Augusto Del Noce e l'eterogenesi dei fini della rivoluzione nel Novecento*, in "Solidarietà", a. 22., n. 58, set. dic. 2008.



comunicativa e ci si organizzò con le videocassette (con la registrazione delle lezioni) che andavano a prendere il posto che anni prima era stato occupato dai fascicoli e dalle dispense inviate per posta agli allievi dei corsi a distanza.

Ci volle determinazione e grande sicurezza scientifica per sottrarsi a queste *suadenti premure*. Dinanzi alle straordinarie risorse offerte dalla tecnologia, dinanzi alle grandi potenzialità delle nuove piattaforme digitali, dinanzi alle elaborazioni teoriche e sperimentali della didattica, della pedagogia e della psicologia, c'era qualcosa che impediva il cammino, c'era un muro di gomma che inibiva la crescita.

E il primo più forte impedimento era dato dalla perdita dell'orizzonte. Ad un certo momento sembrò persino smarrirsi il senso dell'intera questione. Non si riuscì a capire se si stava lavorando ad una tecnica didattica o ad un diverso modo di intendere la didattica e i suoi stessi parametri.

Quando in quegli anni Antonio Calvani e Mario Rotta, a proposito della didattica, parlavano della *logica della reticolarità* o di *infinita componibilità della conoscenza*⁹, non ponevano soltanto una questione di compatibilità dell'e-learning con la struttura della rete, e nemmeno una mera questione di tecnica didattica, ma affrontavano direttamente il sistema del funzionamento della conoscenza e da questo facevano discendere un dato *paradigmatico* per l'intera didattica¹⁰. Sì, per la didattica *tout court*, sia essa didattica d'aula o didattica on-line.

E qui è utile una non incidentale riflessione.

Quando la didattica on-line è condotta in maniera corretta si tesaurizzano una serie di dispositivi logico-concettuali che sono di rilevante interesse anche per la didattica in presenza. L'organizzazione di percorsi formativi da erogare a distanza, spinge inevitabilmente a trovare risposte adeguate per una serie di questioni che spesso restano sottintese e che nel caso dell'e-learning vanno invece necessariamente esplicitate. Parliamo delle teorie curriculari, dei modelli di apprendimento, dei criteri di valutazione, dell'organizzazione dei contenuti, dei criteri di scelta degli obiettivi e di tanto ancora...

Tutto questo, nello specifico della formazione universitaria, richiede un cambiamento di fronte, una sorta di rotazione dell'attenzione che non va soltanto e neppure prioritariamente sul versante delle discipline, ma su quello della *gestione didattica*. Non un *management model* di tipo amministrativo, ma qualcosa di più diretto e di più interno all'agire didattico. Si tratta di rendere

⁹ Cfr. A. CALVANI, M. ROTTA, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erikson, Trento, 1999, p. 185.

¹⁰ Su questo punto sono intervenute anche L. MARTINIELLO, *La comunicazione mediale nel postmoderno*, in L. MARTINIELLO (a cura di), *Comunicazione multimediale e processi formativi*, Guida, Napoli, 2011, pp. 9 e ss. e C. SORRENTINO, *Innovazione tecnologica, multimedialità e domande di formazione*, in L. MARTINIELLO cit., pp. 49 e ss.



fenomenologicamente evidente ed operativamente funzionale tutto quanto la ricerca oggi propone in termini di parametri, principi e criteri¹¹.

A nostro giudizio, l'idea di un *management didattico* è il contributo primario e più rilevante che l'esperienza dell'e-learning può offrire alla formazione universitaria, con un conseguente lavoro di ristrutturazione della didattica, talvolta silenzioso, a volte persino sotterraneo, ma ricco di conseguenze interessanti su almeno quattro versanti:

- a) quello della progettazione didattica dell'insegnamento,
- b) quello del controllo della comunicazione formativa,
- c) quello del controllo dell'apprendimento,
- d) quello del ricorso a procedure di valutazione scientificamente accreditate.

Come vedremo più innanzi, ogni altro accostamento fra e-learning e didattica in presenza è carico di criticità e rischia di far perdere la specificità di ciascuna delle due formule. Mentre invece sul versante del management didattico si aprono prospettive interessanti. Sarebbe riduttivo pensare alle soluzioni offerte (anche per questi problemi) come a formule trasferibili dall'ambito della didattica a distanza a quello della didattica in presenza, oltre tutto queste stesse questioni, pur nei contesti della formazione a distanza, trovano una diversa declinazione a seconda dei supporti tecnologici cui ci si affida. Non è dunque significativo il *tipo di soluzione* che viene data a ciascun problema; ciò che è significativo è invece – e non è di poco conto – il fatto che ci si ponga il problema e si cerchi una soluzione.

Questo orizzonte problematico non era acquisizione diffusa fra i cultori di e-learning a cavallo fra i due secoli.

C'era bisogno di un segnale, ma non lo si trovava. Evidentemente occorreva cercarselo, al pari di quanto aveva fatto Giasone all'interno del suo mito.

Giasone aggredisce le Arpie che trafugavano il cibo destinato al vecchio saggio e impedivano a questi di elaborare il vaticinio necessario a Giasone per capire la direzione da prendere verso il luogo segreto dove avrebbe trovato il vello d'oro. L'e-learning aveva bisogno di sgomberare il campo da ogni distrattore, per cogliere il senso dell'operazione complessiva.

Fuor di metafora, quando ci si liberò dalle *suadenti premure*, quando si riuscì a ritrovare la centralità pedagogica del discorso sull'e-learning, anche al riparo dalla proiezione economicistica e dalle pretese mercantili, si rintracciò l'identità e la proiezione futura e si ristabilì un dialogo più produttivo con lo stesso mercato e con i dinamismi dell'economia. Come, del resto, era già accaduto in altre terre e in altri contesti.

In Europa, in America, in Australia, in Nuova Zelanda si erano tentate molteplici esperienze: diverse per consistenza, per metodologia, per organizzazione e tuttavia eguali sotto il profilo dell'attenzione ai nuclei centrali del management

¹¹ Cfr. N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, principalmente il cap. 1.



didattico. L'attenzione al mercato è dappertutto presente, ma viene dopo (e non prima) della scelta dell'assetto pedagogico.

Giusto per capirci, diremo: È certamente giusto che ci si chieda a che cosa serve l'e-learning e a chi possa servire, ma è molto più importante partire dalla questione per noi decisiva: “*perché serve?*”. E questa domanda, insieme alla relativa risposta non è una opzione didattica, né vale come questione economica o di mercato. Questa è una questione pedagogica, di filosofia dell'educazione.

È l'orientamento da dare all'intera impresa.

Ed allora, perché serve? Gli anni che seguono al primo avvio della riforma degli ordinamenti didattici in università hanno visto nei confronti della formazione a distanza almeno quattro distinte *manovre ostative* ed una serie di mode comportamentali confuse e inibenti, alcune a carico delle università in presenza ed alcune a carico delle cosiddette università telematiche. L'analisi di queste dinamiche e di questi processi può servire all'autoconsapevolezza e all'autocritica e, sperabilmente, anche alla crescita dell'intero sistema.

E già: *sistema*, perché proprio di questo si tratta e quindi - come si è soliti dire - di un insieme ordinato che deve avere una disciplina comune ed unitaria. Così si pensa e così si predica, con una buona dose di dogmatismo ideologico e di superficialità epistemologica.

Se applicassimo quella definizione al sistema uomo¹², ne deriverebbe la tesi che tutti gli organi funzionano allo stesso modo, il che non è affatto vero. Il carattere di unità armoniosa è proprio dell'*insieme*, perché il *sistema* in quanto tale è sempre dinamico, è sempre aperto, ed è perciò proiettato verso il cambiamento, verso la crescita, verso la novità.

La rigidità della norma non preserva il sistema, ma al contrario, lo ingessa e lo fa diventare fossile. Certamente il sistema ha delle regole generali, ma queste non sono vincoli meccanici. Anzi, la prima regola del sistema è che ogni parte venga posta in relazione dinamica con ciascuna delle altre parti, da cui riceve e a cui invia input significativi. E quindi ogni parte si modifica nella relazione con le altre parti e a sua volta induce le altre parti a modificarsi.

Il sistema università, allora, non ha bisogno di norme vincolative e uniformi, ma di fasci di relazione da attivare e da gestire. L'armonia ne conseguirà, come esito di un funzionamento che esalta la specificità di ciascuna componente.

Non si tratta di consentire o vietare o disciplinare la competizione, anche perché sarebbe un'operazione perdente. Basti pensare alle istituzioni di livello accademico presenti sul territorio nazionale che nascono da università straniere e perciò difficilmente raggiungibili dalle norme nazionali. Non ci riferiamo soltanto alla Open University inglese, ma a tante altre realtà come, per fare soltanto un esempio, la sede, a Prato, della Monash University che raggiunge

¹² E' il titolo di un fortunato libro di L.VON BERTALANFFY, *Il sistema uomo* (1967), tr. it., ISEDI, Milano, 1971. Si veda pure *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni* (1968), tr. it., Mondadori, Milano, 1983.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

L'Europa partendo dall'Australia. E quand'anche ci si volesse impuntare con i divieti, sarebbe come agitare l'acqua in una scodella forata, perché non si terrebbe conto, ad esempio, di quanti oggi partono dall'Italia per andare a studiare all'estero, anche con corsi erogati attraverso la formula dell'e-learning. Da fonti giornalistiche risulterebbe che le più gettonate, negli ultimi tempi, siano proprio le università australiane¹³ che oltre tutto occupano i posti più elevati nella graduatoria internazionale delle università più accreditate.

Per salvaguardare il carattere sistemico dell'insieme delle università (residenziali e telematiche) basterebbe disciplinare poche cose:

1) *Il nesso indissociabile fra didattica e ricerca*, che è la principale eredità humboldtiana e che caratterizza l'identità della università europea. Questo nesso si esprime e si estrinseca in diversi modi¹⁴:

- a) L'insegnamento universitario non può che discendere dal permanente esercizio della ricerca. La lezione universitaria testimonia e manifesta competenze che la ricerca affina ed esercita;
- b) L'apprendimento del giovane universitario si realizza in contesti di continua problematicità, costantemente aperti al confronto critico e agli strumenti della investigazione scientifica
- c) La formazione universitaria si sviluppa in ambienti di lavoro scientifico. Occorre ridurre ed azzerare la distanza che separa l'aula (reale o virtuale) dal laboratorio (anch'esso reale o virtuale).

2) *L'impianto curricolare*¹⁵, che poi vuol dire individuazione delle finalità della formazione; definizione, progettazione e verifica degli obiettivi, gestione dell'attività di programmazione e relativa funzione di controllo/valutazione/correzione degli obiettivi.

3) L'adozione di un *sistema di lifelong learning*¹⁶ per consentire agli allievi di affrontare le sfide emergenti della complessità, grazie ad un adeguato livello di sviluppo delle competenze specifiche dei Corsi di studio e di competenze cosiddette trasversali, utilizzando con efficacia le nuove risorse comunicative, interpretative e più genericamente relazionali, mostrando familiarità con le nuove strumentazioni tecnologiche e capacità di imparare ad apprendere, valorizzando

¹³ Cfr. S. PIANELLI, *Boom di studenti italiani in Australia. Ecco le migliori università (anche online)*, Corrispondenza da Sidney, Il Sole 24 Ore, Milano, 31.3.2013.

¹⁴ Cfr. N. PAPARELLA, *E-learning nella formazione universitaria. Compiti didattici e criteriologia pedagogica*, in P. GHISLANDI (a cura di), *Verso la e-University. Contributi per una nuova didattica universitaria*, Trento University Press, Trento, 2007, pp. 187 - 208.

¹⁵ Cfr. N. PAPARELLA, *Il curriculum*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, v.2: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma, 2009, pp. 143-165.

¹⁶ Si veda in proposito: N. PAPARELLA, D. IERVOLINO, *Professioni regolamentate. Formazione, tutela, deontologia*, Guida, Napoli, 2013.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

tutti gli apporti che possono venire dal territorio e dal mondo delle professioni in termini di conoscenze, abilità e capacità di orientamento nel sociale.

4) La valorizzazione delle competenze scientifiche e delle *eccellenze professionali*. È fondamentale per l'Università avere una sorta di doppia cerniera: da una parte un nesso essenziale con la ricerca e con l'investigazione scientifica; dall'altra un sostanziale radicamento nel mondo delle professioni, là dove le competenze trovano il riscontro dell'intrapresa e l'incentivo dell'esperienza.

Queste quattro regole valgono come altrettanti criteri regolativi, da disciplinare dall'interno, secondo i canali dell'autonomia e non dall'esterno attraverso una rete più o meno fitta di prescrizioni che ridurrebbero lo spazio dell'autonomia, cancellerebbero le differenze e impedirebbero gli slanci creativi. Per fare un esempio: quel che vale la pena di prescrivere è l'adozione di un sistema di lifelong learning, lasciando ovviamente che ciascun ateneo possa disegnarlo secondo un proprio orizzonte valoriale, una propria identità storico-sociale, una propria *mission*, una propria proiezione verso il territorio e verso la cultura del gruppo sociale di riferimento.

L'Università italiana ha vissuto una stagione di autonomia nei primi anni Novanta alla fine del secondo millennio, quando si compirono sforzi davvero lodevoli per conferire al Ministero compiti autenticamente *ministeriali* (da *ministerium*), di servizio, di coordinamento, di supporto. Ma fu un breve periodo, poi si ritornò ai *pareri*, alle circolari con valore prescrittivo, alle ordinanze, ai disciplinari e... alle deleghe e quindi alla funzione ministeriale dell'Anvur, con tutta la sequela *quantofrenica* di indicatori, di tabelle, di caselle da riempire, di numeri da assegnare... Un armamentario che già di per sé non si addice ad un sistema che voglia assumere l'autonomia fra le sue cifre più significative, e che diventa sorgente permanente di possibili equivoci e persino di imbarazzanti equivocazioni.

Sta di fatto che da tutto questo derivano almeno due delle manovre ostative di cui prima si diceva e che in qualche modo tentano di sbarrare la strada a Giasone ossia, fuor di metafora, di impedire all'e-learning di conquistare quel risalto che meriterebbe.

La gabbia del sistema che di fatto sistema non è, ma un universo che azzera le differenze, spinge alla omologazione e genera una serie di difficoltà: l'una nasce dall'altra, in una sequenza tanto imprevedibile, quanto ingestibile, che Giasone evita e schiva, con grande dispendio di risorse e di energie che potrebbero trovare una diversa e più feconda allocazione.

La *spinta verso l'omologazione*, giocata sempre e soltanto sul versante dei requisiti da assicurare e mai su quello dei supporti da offrire, giungendo persino al paradosso quando il rispetto delle formalità (Miur/Anvur) rischia di generare un sostanziale conflitto con i quattro punti appena ricordati.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

Un esempio fra i mille possibili: Se l'identità di un Ateneo (indipendentemente se telematico o meno) si affida alla valorizzazione delle competenze scientifiche e anche alle eccellenze professionali, è davvero difficile rilevare e misurare le une e le altre con uno stesso metro, soprattutto se si tratta del metro spuntato delle VQR. E se fra le eccellenze professionali si possono vantare, ad esempio, le Autorità apicali della Magistratura è ben evidente l'impossibilità, anche soltanto concettuale, di tirar fuori l'abaco dell'Impact Factor.

Le rigidità del sistema e la pretesa tendenza all'omologazione sono due formidabili ostacoli alla crescita e allo sviluppo delle università italiane e di quelle telematiche innanzi tutto.

La terza manovra ostatica di cui vorremo dire riguarda un insieme di fatti che non ci è facile condensare in una allocuzione espressiva. Forse si potrebbe parlare di rodomontata giuridica o di minaccia occulta o di una versione formale ed eletta del più popolare "Lei non sa chi sono io".

Un esempio può aiutare: la norma istitutiva delle università telematiche (il Decreto Stanca Moratti del 2003) fa chiaro riferimento ad un insieme di provvedimenti di attuazione (oltre tutto di grande rilievo) e di fatto non ancora disponibili (dopo tre lustri), se non per frammenti e per spezzoni in attesa di qualcosa di più organico. In uno stato di diritto le leggi vanno prese sul serio, ed allora questa potenziale situazione di stallo non può che essere una condizione inibente la progettualità di medio-lungo termine, la qualcosa in contesti interagenti con lo sviluppo tecnologico ha la stessa funzione di un cappio al collo o, quantomeno, genera una condizione di umiliante sottomissione ("lei non sa chi sono io") di chi è tenuto ad applicare le regole rispetto a chi è potenzialmente tenuto a generare norme da far applicare.

Anche in questo caso, comunque, Giasone ha trovato l'impervio sentiero che gli ha consentito di schivare la difficoltà e di continuare il suo cammino.

C'è una quarta manovra ostatica, più subdola delle altre, perché si manifesta sotto mentite spoglie e in due versioni apparentemente contrapposte. Nel primo caso si pretende dimostrare che i Corsi di studio sono funzionalmente tutti eguali, siano essi in presenza siano on-line: alla resa dei conti gli uni e gli altri si servono delle stesse strategie didattiche e delle medesime risorse tecnologiche. Nel secondo caso il discorso assume toni parenetici: dobbiamo azzerare le distanze, dobbiamo esaltare ciò che ci rende simili e mettere da parte ciò che ci distingue...

Giasone lungo il suo peregrinare si ritrovò dinanzi a degli scogli che si avvicinavano e si allontanavano repentinamente e in maniera imprevedibile, stritolando chi vi passava in mezzo. Il mito ci dice con quali stratagemmi e con quante difficoltà la navicella degli Argonauti riuscì a passare.

Nel nostro caso, fuori dal mito, la soluzione richiede chiarezza teorica e determinazione nelle opzioni operative.



In primo luogo va chiarito l'orizzonte della *didattica* e quello delle *tecnologie*. Occorre convincersi che, di per sé, formazione a distanza non vuol dire uso delle tecnologie. È evidente che non si potrebbe oggi pensare all'e-learning senza tener conto del rilevante e qualificante impatto della didattica con le più raffinate e progredite tecnologie¹⁷. Ma il loro uso non è esclusivo della formazione a distanza¹⁸. Ed anzi, se c'è un problema da affrontare subito (ovviamente con gli strumenti della ricerca pedagogica e non soltanto con quelli della economia e del mercato) è il problema del corretto rapporto fra insegnamento, tecnologie ed apprendimento¹⁹. E questa - è vero - è una questione che incide tanto nella didattica in presenza quanto in quella a distanza.

L'analisi delle architetture tecnologiche per ambienti formativi, la gestione dell'aula (reale o virtuale), l'archiviazione delle risorse disponibili e la creazione di campus virtuali, la ridefinizione di ruoli e compiti specifici, come quello del tutor d'aula, e di funzioni, come l'accoglienza dei allievi, lo sviluppo di laboratori didattici, la gestione dei tirocini, l'accesso a giacimenti scientifici complessi, non sono che degli esempi di questioni che attendono d'essere approfondite a vantaggio dell'università nel suo complesso e quindi sia dei corsi in presenza che di quelli a distanza.

Detto questo, va subito precisato che non è affatto corretto né può produrre alcun risultato utile valutare la possibile "interferenza" fra didattica in presenza e didattica a distanza, fermandosi a considerare soltanto il dato tecnologico, l'ampiezza e la congruità dei mezzi adoperati, gli strumenti messi in campo o le risorse destinate alle strutture operative. Non ha senso. Come non avrebbe senso comparare due diversi vettori aerei mettendo a confronto le tappezzerie dell'abitacolo.

L'agire didattico non è fatto di cose, di strumenti, di luoghi e, a ben guardare, nemmeno di persone; ma risulta dalla struttura, ossia del modo di funzionare e quindi dall'impianto che all'azione didattica viene assicurato da quelle persone, in ragione di certi contesti, in riferimento a determinati utenti, per luoghi, tempi e circostanze ben individuate. Se questo è, dobbiamo certamente prendere atto della diffusione delle tecnologie e quindi del generalizzato accesso a certe risorse, almeno in via potenziale, pur sapendo, tuttavia, che attraverso quell'accesso si dischiudono orizzonti che obbediscono a logiche diverse.

¹⁷ Ci serviamo qui di alcune nostre considerazioni presentate ad un congresso internazionale nel 2007. Cfr. N. PAPARELLA, *E-learning nella formazione universitaria. Compiti didattici e criteriologia pedagogica*, in P. GHISLANDI (a cura di), *Verso... cit.*, pp. 187 – 208.

¹⁸ Per questi temi cfr. L. GALLIANI (a cura di), *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.

¹⁹ Cfr. A. SANGRÀ Y MORER, *Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo*, Texto revisado de la conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 20 de mayo de 2002, en el marco del *Seminario de formación de RED-U "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico"*. Nel WEB all'indirizzo: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>. Si veda pure, del medesimo Autore, in coll. con M. GONZÁLEZ SANMAMED (a cura di), *La Transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y practicas*, Editorial Uoc, Barcelona, 2004.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

Conseguentemente, gioveranno almeno tre precisazioni:

a) Non è possibile pensare alla didattica in presenza quando ci si accinge a programmare corsi da gestire con la didattica a distanza. Sicuramente alcune “regole” didattiche sopravvivono e continuano ad esercitare la loro funzione criteriologica, ma i due contesti sono da progettare con strumenti e procedure del tutto diverse. Così come diverse si presentano alcune questioni decisive: il tema della saturazione dell’attenzione, dell’interesse, dello sforzo, del rinforzo, o anche la questione sempre poco curata della *sequenza* degli obiettivi didattici e del loro coordinamento all’interno di grappoli semantici di chiara evidenza, sono aspetti di grande rilievo per il progettista di materiali e-learning, e trovano in questo contesto soluzioni operative spesso incomparabili con quelle fornite dall’esperienza didattica diretta. Il trasferimento punto a punto di questa o quella soluzione non gioverebbe ed anzi vanificherebbe persino ogni forma di possibile integrazione

b) Allo stesso modo e per le stesse ragioni, dobbiamo dire con chiarezza che non giova pensare alla didattica a distanza quando ci si accinge a progettare la didattica in presenza. Riprodurre, ad esempio, modalità di verifica come quelle presenti in certe forme di apprendimento WEB-based non ha senso anche perché si determinerebbero cesure insopportabili nella comunicazione interpersonale diretta; allo stesso modo non ha molto senso vincolare la didattica universitaria in presenza alla gestione di ipertesti, improponibili in questo contesto.

c) È ugualmente da escludere che si possa andare innanzi nella nostra ricognizione pensando all’e-learning per l’università come a qualcosa da assimilare alle analoghe formule adoperate per i livelli di apprendimento previsti dalla scolarizzazione elementare e media, come a volte ci capita di vedere in alcuni prodotti proposti della formazione aziendale. In università i compiti dell’e-learning sono qualitativamente diversi e quindi meritano una specifica attenzione.

Tutto questo avrebbe come corollario una serie di osservazioni sulle quali preferiamo non fermarci perché non abbiano a prendere il sopravvento le lagnanze o le lamentazioni. Basti soltanto un esempio: è piacevole vedere che taluni auditors fanno la conta delle pagine messe a disposizione degli allievi, un po’ meno prendere atto che a nessuno interessa capire quale nesso venga stabilito nella sequenza degli obiettivi o nella sequenza dei contenuti di apprendimento. Sarà per caso che la qualità della didattica dipende dal numero delle pagine?

Giungiamo così alle mode comportamentali, spesso indotte, il più delle volte provenienti dal mercato o dalle mode culturali, in ogni caso inibenti lo sviluppo dell’e-learning nelle università. Il fatto poi che in alcune realtà operative (tanto a livello di università quanto di formazione professionale post diploma) si dia spazio e credito a questi stili didattici, che in verità appaiono fin troppo disinvolti, peggiora la situazione perché concorrono a determinare un alone negativo nel quale è facile fare d’ogni erba un fascio.

Giova allora essere particolarmente chiari e quindi diremo senza mezzi termini che il mondo dell’e-learning manifesta oggi tre pesanti sofferenze:



a) Chi eroga formazione a distanza non sempre utilizza tutte le potenzialità messe a disposizione dal progresso tecnologico. Solitamente le potenzialità delle cosiddette piattaforme sono di gran lunga maggiori di quanto risulti dall'uso effettivo. Per un verso ciò è comprensibile e si spiega con la lungimiranza del management che si attesta, nelle forniture, sempre più innanzi di quello che è il bisogno del momento; ma può anche essere indicativo di un generalizzato ritardo del corpo docente rispetto alla logica dell'e-learning e alle competenze che l'e-learning suppone e richiede. O può anche segnalare una sorta di maggiore interesse mosso dall'urgenza del produrre rispetto ad altre considerazioni come può essere l'emancipazione del corpo docente.

Soprattutto va presa opportuna distanza da un *pregiudizio di tipo epistemologico*: qualcuno pensa (o forse, molti pensano) che la competenza didattica possa essere conquistata in una determinata stagione del proprio percorso formativo e non richieda successivamente nulla di più. È falso. Così come le tecnologie richiedono un aggiornamento continuo e l'umiltà dell'ascolto per tornare ad imparare lungo tutto l'arco della vita (anche in questo caso merita invocare il criterio del lifelong learning), allo stesso modo la competenza didattica va conquistata con lo studio e con l'aggiornamento continuo, e poi anche (ma non soltanto) con l'esperienza sul campo.

b) Spesso i servizi di formazione a distanza ignorano le regole della didattica, persino le più elementari, e trascurano i quadri di significato e di contesto che conferiscono rilevanza educativa ai processi di apprendimento. È un aspetto particolarmente delicato. Ciò che distingue l'istruzione dall'educazione è il senso e il significato che si attribuisce a quel che si apprende²⁰. A che cosa servirebbe, ad esempio, la memorizzazione di date, luoghi, personaggi, eventi, se non si avesse il senso della storia, se non ci si confrontasse con il delirio dei popoli che conduce alla guerra, con la gioia che viene dalla pace, con il gusto del dialogo interculturale. Questi aspetti - valoriali - debbono poter trovare posto ed esplicitazione con tutte le dovute attenzioni per la sensibilità degli allievi e per il quadro valoriale di riferimento dell'intero corso di studio.

c) Anche nelle sue forme più avanzate, la formazione a distanza si va talora sviluppando lungo percorsi in qualche modo disgiunti dalla ricerca scientifica di frontiera. Anche in alcuni casi di università prestigiosissime, dove la sola presenza di alcuni grandi personaggi della ricerca scientifica potrebbe bastare come garanzia di un possibile nesso fra la didattica e la ricerca, occorre sempre ricordare che la lezione deve poter testimoniare gli esiti di alcune indagini o alcuni segmenti di ricerca. Nelle università humboldtiane il professore *leggeva* la lezione: Così si diceva, perché di fatto il professore dava resoconto (*leggeva*, in questo senso) di un tratto di strada percorso nelle sue ricerche. Questo aspetto va recuperato. Non tanto nel gesto del dar conto quanto nella sensibilità di aggiungere alle informazioni che si forniscono all'allievo anche quelle che riguardano il processo di acquisizione di quelle informazioni, la metodologia di ricerca adoperata per impossessarsi di alcuni risultati. Non si tratta di un impegno aggiuntivo e forse sterile, ma al contrario di un aspetto che conferisce vitalità alla lezione e insegna

²⁰ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 56 e ss.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

all'allievo una cosa importante: come si fa a conquistare ulteriori conoscenze e quindi il gusto di andare alle fonti, la disponibilità al confronto critico, l'umiltà di cercare sempre i riscontri valutativi, la problematizzazione del discorso, la relativizzazione degli enunciati.

Tutte e tre queste sofferenze sono dovute ad una serie di stereotipi, forse persino a qualche eccessiva pressione del mercato, sicuramente alla ancor giovane età dell'esperienza dell'e-learning.

In alcuni casi è anche vero, soprattutto in ambito aziendale, che qualcuno considera lo spazio del WEB come una sorta di lavagna virtuale, dove basta depositare appunti e testi da proporre alla lettura di interlocutori lontani. Ci si dimentica che lo sfogliare pagine digitali è cosa ben diversa dal frequentare un corso di formazione a distanza. Così come la vivacità di colori di alcuni portali e la ricchezza di materiali multimediali possono essere ottimi richiami per gli utenti, ma non bastano a compensare la povertà di contenuti che qualche volta ci capita di riscontrare.

Nell'uno e nell'altro caso ci troviamo dinanzi a materiali che possono essere più o meno attraenti, più o meno organizzati, più o meno reclamizzati, ma non sempre efficaci.

Insomma, il vello d'oro non è stato ancora raggiunto. Si capisce che è vicino, anzi, molto vicino, forse lo si intravede, ma è ancora da conquistare.

Gli ostacoli che ancora si frappongono alla meta così a lungo cercata dipendono in gran parte da *resistenze esterne* e in qualche misura anche da *criticità interne*. Prendere consapevolezza delle une e delle altre è compito decisivo, responsabilità sociale, impegno di cittadinanza attiva da esercitare.

Fra le *resistenze esterne* segnaliamo:

a) Il *dogma del sistema*. Il persistente e contraddittorio assunto che tutte le università (telematiche e residenziali) per fare sistema debbano necessariamente rispondere alle stesse minute disposizioni dettate dal Miur e complicate dall'Anvur ha carattere inutilmente dogmatico e palesemente ideologico. Abbiamo già detto che il sistema ha sì, bisogno di regole generali condivise (e le abbiamo indicate), ma deve poi muoversi secondo la logica dell'autonomia.

Nel sistema delle università, è giusto, utile, opportuno che ciascuna caratterizzi la propria distinta identità, ponendo in evidenza, più ancora che gli aspetti omologanti, quelli che distinguono e specializzano. Nel contesto nelle università telematiche questa distinta identità andrebbe esplicitata (e pubblicizzata) molto più delle pagelline rilasciate dagli audit dell'Anvur.

Per tutte le università, un ineludibile contrassegno di identità è dato dalla fecondità della ricerca scientifica che l'Ateneo promuove, sostiene, sollecita.

b) La *burocratizzazione dei processi valutativi*. Se in questa stagione di generalizzata incertezza sociale, si guarda con disincanto a certe vicende interne delle università italiane, si rimane sconcertati per l'ambiguo significato che vengono ad assumere



le azioni valutative che, a seconda dei casi e dei momenti, sembrano un totem misterico o un feticcio ideologico. E mentre si moltiplicano le sigle, le schede e... gli scontri, anche a livello istituzionale, non si ha una chiara e diffusa percezione del *perché* si debba valutare. Il perché nei processi valutativi è come la linfa in una pianta: se perdiamo i perché ogni operazione, comunque condotta e comunque conclusa, non ha più senso.

Per contro, stabilire i perché significa e comporta la possibilità di capire il modello (nella sua duplice proiezione, *ab intra* e *ab extra*), nelle sue variabili, nella sua capacità rappresentativa e soprattutto nella sua fecondità euristica. Ma nessuno ha mai dichiarato qual è il modello e quali le sue variabili.

Questa nebulosità non giova né al sistema né a ciascuna delle sue parti e rischia di diventare un macigno per le università telematiche, non perché più fragili (oltretutto non lo sono), ma perché in palese controtendenza con lo stile del loro *management model*. Nella università telematica, il momento didattico è sempre (e necessariamente) preceduto, accompagnato e seguito da un'ampia serie di momenti progettuali e gestionali che mal si accompagnano ad una valutazione che non sappia esplicitare il proprio modello, le proprie variabili, le proprie proiezioni e soprattutto i propri perché.

In ipotesi, si può pensare ad una lezione per così dire improvvisata; ma non nell'e-learning, dove non è materialmente possibile inserire una lezione in piattaforma senza un quadro di riferimento ben scandito. Non si sta dicendo che così è meglio; anzi, può anche accadere che la lezione improvvisata possa risultare dieci volte più efficace di quella progettata e scandita in ogni sua valenza. Si vuole soltanto prendere atto che lo stile di lavoro imposto dall'e-learning tende a privilegiare operazioni per le quali sia sempre possibile individuare finalità, obiettivi, modelli, criteri, dispositivi di autocorrezione ecc.

c) Lo *straripamento dei dati quantitativi*. I dati quantitativi sono utili e vanno correttamente rilevati, elaborati ed osservati. È sicuramente utile soffermarsi a considerare certi indicatori come, ad esempio, il numero degli studenti che completano il loro percorso nel tempo tabellato, il tasso di dispersione, soprattutto nei primi due anni, la media dei voti di profitto e le eventuali anomalie nella distribuzione dei medesimi voti, il voto di laurea, il successo degli allievi dopo la conclusione degli studi, le risorse impegnate da un Corso di studio rispetto alla quantità di produzione scientifica e così via (l'elenco può essere lunghissimo), ma non dimentichiamo che ci stiamo riferendo sempre e comunque a processi di tipo migliorativo e che a questa logica vanno piegati non soltanto gli esiti delle indagini, ma già la loro progettazione e la loro esecuzione.

Per di più gioverebbe fare speciale attenzione al facile slittamento del dato quantitativo verso il giudizio qualitativo, soprattutto quando si considerano questioni complesse come la qualità della didattica o la qualità della ricerca scientifica.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

Risalgono, ad esempio, alla fine del secolo scorso le prime documentate obiezioni nei confronti dell'uso dell'Impact Factor²¹ e, non ostante i successivi aggiustamenti, quelle osservazioni restano ancora meritevoli di considerazione così come, più in generale, merita molta prudenza qualsiasi strumento di tipo bibliometrico, non foss'altro che per tener conto di alcuni autorevoli richiami, come quello proveniente dalla *Associazione europea degli editori scientifici* (EASE) che in un suo comunicato ufficiale del novembre 2007 diceva, senza mezzi termini, che "il fattore di impatto non è sempre uno strumento affidabile"²².

Né si trattò di intervento isolato, perché l'anno seguente (il 2008) ci fu una dura presa di posizione dell'ICSU (*Consiglio internazionale per la scienza*) attraverso la sua *Commissione per la libertà e la responsabilità della condotta della Scienza* (CFRS) e nel 2010 fu la volta delle *Linee guida* della *German Research Foundation*, dove ci si lamentava per l'eccessiva e crescente importanza attribuita ad indicatori numerici come l'h-index e l'Impact Factor. All'iniziativa tedesca si associò subito dopo la *National Science Foundation* degli Stati Uniti e il *Research Assessment Exercise* del Regno Unito²³.

E nel 2013 si è avuta una determinante dichiarazione, estremamente utile, sia per i contenuti che per i metodi sottesi alla elaborazione da cui essa nasce. Ci riferiamo alla Dichiarazione di San Francisco dell'*American Society for Cell Biology: Declaration on Research Assessment*, DORA, che non può, certamente, essere ignorata²⁴.

Fra le *criticità interne* non sembra superfluo ritornare, ancora una volta sul nesso fra didattica e ricerca, per rilevare, oltre a quello che abbiamo precedentemente segnalato, un aspetto più nascosto dovuto ad una sorta di immaginario popolare che farebbe pensare a contesti distinti e diversi: quello della didattica e quello della ricerca. Talvolta questo assunto è presente in decisori pubblici ed allora c'è da domandarsi che cosa ci sia dietro. Altre volte si manifesta fra gli allievi di tutte le università ed allora va affrontato come si farebbe per qualsiasi altro grave stereotipo culturale. L'eventuale indulgenza su questo fronte non potrebbe che connotarsi come un pessimo servizio per la complessiva politica dell'e-learning.

Occorre invece approfittare delle risorse tecnologiche ed andare al di là del consueto, per cercare (e trovare) il modo di rendere possibile ciò che sinora era stato soltanto immaginato. Occorre far emergere, in positivo, la straordinaria fecondità dell'e-learning lungo versanti che possono valere come altrettanti significativi baluardi della saggezza didattica e della efficacia educativa.

²¹ Per O. Seglen "Why the Impact Factor of Journals Should not be used for Evaluating Research", *British Medical Journal* 314, n. 7079, 1997, pp. 498-502.

²² Cfr. European Association of Science Editors (EASE), *Statement on Inappropriate Use of Impact Factors*, <http://www.ease.org.uk/publications/impact-factor-statement>, 23.7.2012.

²³ Cfr. A. Bruce, *Impact Factor Distortions*, in *Science* (American Association for the Advancement of Science), n. 340 (17 maggio), 2013, pp. 787 e ss.

²⁴ Cfr. R. CAGAN, *San Francisco Declaration on Research Assessment*, in *Disease Models & Mechanisms*, 6, 2013, pp. 869 e ss.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

La ricerca pedagogica, in questo contesto, può segnalare punti di attenzione, criteri operativi e prospettive d'azione.

a) Una prima questione riguarda il criterio della *personalizzazione*.

Non si può intendere l'apprendimento (ed anzi si rischia di confonderlo con la memoria o con il condizionamento o con la semplice accumulazione di informazioni) se si prescinde dalla originale e fondamentale disponibilità della persona all'incontro e al dialogo con il Tu, con l'Altro, con il Mondo. Questo spiega, tra l'altro, le ragioni per le quali il vero apprendimento modifica non soltanto la persona che apprende, ma l'intero fascio relazionale nel quale essa si colloca. E questo si manifesta in ogni forma di apprendimento, nella scuola e fuori di essa, nel contesto formale e in quello informale, nel bambino e nell'adulto... ed anche nelle forme efficaci di e-learning.

Nell'apprendimento digitale, intendendo con questa espressione qualsiasi forma di apprendimento tecnologicamente assistito, non possiamo pensare che la persona semplicemente si accosti a dei prodotti, a delle macchine, a delle procedure, a delle attività più o meno suggestive. Lungo la sua navigazione in internet, ad esempio, la persona non cammina come in un corridoio disegnato fra scaffali di libri o come in un percorso che si snoda fra i reparti di un supermercato. Ci sono anche questi aspetti, per così dire fruitivi: una sorta di accumulazione di informazioni nel paniere delle cose che servono alla quotidianità, ma non è a questo che dobbiamo pensare quando discutiamo di apprendimento.

Fra i dispenser del supermercato la persona può anche memorizzare itinerari e, con procedure *trial and error*, può persino costruire strategie, ma resta esterna ed estranea o anche vicina e confusa, ma mai partecipe, e meno che meno capace di crescere ed emanciparsi.

Nell'apprendimento, invece, la molteplicità dei dati, la globalità della situazione, l'insieme delle sollecitazioni vengono assunte in maniera tale da promuovere una sorta di assimilazione della realtà entro schemi di trasformazione, tanto da potersi a buona ragione affermare che l'apprendimento è tutt'uno con l'adattamento, perché coinvolge e richiama non soltanto fattori conoscitivi, ma anche fattori di progressiva riorganizzazione del rapporto Io-Mondo.

C'è dunque da porre attenzione a questo *flusso continuo di transazioni fra soggetto e oggetto*, nel quale l'uno e l'altro si costituiscono e nel quale si generano e si rigenerano le strutture che governano la crescita e lo sviluppo.

b) La seconda questione riguarda l'idea di *comunità*.

Si parla tanto di *community* ed è giusto incoraggiare gli scambi informativi sia in senso verticale (fra allievi e docenti) sia fra pari (fra allievi ed allievi), ma anche in questo caso giova tener presente che quel che più conta non è tanto l'esperienza della relazionalità (che resta un fatto decisivo), bensì la costruzione di



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

un'autentica comunità nella quale si possa ridurre ed azzerare la distanza che separa l'aula (reale o virtuale) dal laboratorio (anch'esso reale o virtuale).

Si tratta, in buona sostanza, di riprendere la discussione antica che in sede scientifica è tornata d'attualità qualche anno fa, a proposito della progressiva trasformazione della università in "una comunità che costruisce conoscenza"²⁵, e che si costituisce come comunità anche quando si utilizzano forme di comunicazione mediata da strumenti tecnologici avanzati. Si tratta di porre al centro dell'attenzione la natura della interazione allievo docente (sia o no mediata dal computer) e capire, interpretare, quantificare ciò che viene restituito in termini di innovazione al quadro complessivo della didattica universitaria e del management didattico dei corsi di laurea.

Lavorando lungo questo versante non sarà difficile scorgere quanto sia ingannevole la pretesa di chi ritiene di dover mantenere la formazione a distanza in posizione ancillare, perché anzi, riscattando un suo ruolo decisivo nelle strategie della formazione, interferisce positivamente sul quadro sistemico e in maniera qualitativamente rilevante.

c) La terza questione è da riferire al tema della *integralità*, anche questo ampiamente dibattuto in sede pedagogica²⁶ e da riprendere in prospettiva diversa, nel contesto dell'operare tecnologico e dell'apprendimento mediato da strumentazione digitale.

La navigazione lungo le pagine del WEB aiuta di per sé al potenziamento di molte risorse della persona e di alcune in particolare. Pensiamo, ad esempio, al pensiero abduttivo²⁷, sinora trascurato dalla didattica o alle procedure della serendipità²⁸ o alla possibilità di far crescere la pulsione creativa...

Occorre far vedere che l'apprendimento on-line stimola, sollecita e mette in esercizio tutta la persona, con benefici più ampi di quanto generalmente non si creda. E in questa prospettiva lasciarsi guidare dal *criterio della integralità* significa non perdere di vista un aspetto che è decisivo dal punto di vista educativo ed è

²⁵ L'espressione è di S. Cacciamani. Cfr.: S. CACCIAMANI, M. LUCIANI, *Comunità di ricerca on line nella formazione universitaria: l'esperienza dell'Università della Valle d'Aosta*, in *Form@re*, 39, 2005. Disponibile anche in <http://formare.ericson.it>.

²⁶ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, cit., pp. 80 e ss e *passim*; N. PAPARELLA, *Integrità, integralità e integrazione*, in "Quaderni" del Dipartimento di SdE, a. iv, 1, Bari 1999, pp. 61-72.

²⁷ Sulla incidenza del pensiero abduttivo si veda: N. PAPARELLA, D. IERVOLINO, *Professioni regolamentate. Formazione, tutela, deontologia*, cit., cap. 3 scheda 3c. Si veda pure: S. COLAZZO, *Formare al pensiero abduttivo con il WEBquest*, in G. DOMENICI (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V Congresso Scientifico della Sird, Monolite, Roma, 2007, pp. 21 e ss.).

²⁸ Sulla la procedura di serendipità cfr. N. PAPARELLA, *Creatività, innovazione e compiti educativi*, in M. ANNARUMMA, R. FRAGNITO, *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma, 2011, pp. 45 e ss..



sicuramente rilevante dal punto di vista del credito da riscattare a vantaggio dell'e-learning.

d) La quarta considerazione riguarda l'*idea di campo*, riferita al soggetto che apprende.

Nell'ambito delle procedure di apprendimento, l'"oggetto" o il contesto di cui ci occupiamo non è un contenitore, non è uno spazio da occupare e nemmeno un insieme di contenuti da acquisire... Anzi, a ben guardare non è neppure la cultura, la società, la storia, il mondo. Ma è tutto questo, insieme e in interazione continua con il soggetto. Sì, non esiste la storia, ma la storia in interazione con la persona. Senza questo complesso fascio di relazioni, la storia vale molto meno di un film che scorra dinanzi ad occhi distratti e la cultura non sarebbe altro che un album di foto sbiadite; il mondo stesso risulterebbe come riflesso ostile e lontano.

Occorre forse recuperare la lezione di K Lewin con i suoi discorsi sullo *spazio vitale*, e i suggerimenti giunti da tanti altri, compreso quello del costruttivismo, citato a volte senza ragione, perché si trascura proprio ciò che più importa, ossia questa *stretta sinergia fra soggetto ed oggetto, nella quale l'uno e l'altro si costituiscono*. Si può allora pensare ad un insieme di questioni a partire dalle quali è possibile ridefinire l'idea di "*ambiente di apprendimento*"²⁹.

E se le tecnologie sono (o possono essere) *ambiente di apprendimento*, allora non sono uno sfondo, né un terreno, né un contenitore, ma il contesto relazionale nel quale è *compresa la persona* posta al centro del flusso transattivo entro il quale può crescere il soggetto.

Non si può pensare all'apprendimento, neppure a quello on-line, se non si coinvolge la totalità della persona (ritorna l'idea di *integralità*), né si può credere che questo sia possibile se non si favoriscono condizioni di chiara *integrazione* all'interno del campo entro il quale si situa la persona medesima.

e) Al quinto punto merita perciò ricordare l'idea di *integrazione*, che vale come corollario dei punti sopra richiamati.

Si tratta di prestare attenzione ai dinamismi che rendono possibile il richiamo alla totalità, che facilitano la percezione dell'unità della persona, che danno senso e dinamicità alla didattica. La stessa ripetuta sottolineatura del nesso fra didattica e ricerca scientifica ha bisogno di un fattore di integrazione. Insomma si tratta di stabilire ponti, di tessere collegamenti, di mantenere rapporti e relazioni.

A livello didattico tutto questo significa, ad esempio, che anche negli ambiti dell'e-learning bisogna guardarsi bene dal separare la lettura dalla scrittura, il capire dal fare, l'insegnare dal ricercare, l'apprendere dal verificare, il reale dal

²⁹ N. PAPARELLA, *E-learning. La prospettiva pedagogica*. Introduzione a M. G. CELENTANO, S. COLAZZO, *Prospettive tecnologiche e pedagogiche dell'e-learning*, Carocci, Roma, 2008, pp. 9 e ss.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

virtuale. Parallelamente, a livello istituzionale resta evidente il compito di costruire intese, scambi comunicativi, forme di collaborazione inter ateneo.

A pensarci bene, abbiamo un “sistema” che, paradossalmente, mentre spinge all’omologazione (piuttosto che alla differenziazione) e alla stereotipia (piuttosto che all’originalità), non riesce poi a favorire la mobilità interna, né per i docenti né per gli allievi.

Il transito di un docente da un Ateneo ad un altro assomiglia sostanzialmente ad un trapianto, con tutti i rischi e le difficoltà che si possono immaginare. Allo stesso modo l’utilizzazione di un docente in altro ateneo, anche per brevi periodi e per tempi definiti va a cozzare contro una serie di sbarramenti da diventare impossibile. Sul versante degli allievi le difficoltà non sono affatto minori: l’idea che un allievo possa spostarsi da un Ateneo ad un altro, mantenendo lo stesso piano di studi, per quanto prevista dalla normativa, è pratica sostanzialmente sconosciuta e comunque difficile da applicare. E’ più facile un Erasmus con un Paese straniero che un’esperienza di mobilità all’interno del territorio nazionale.

Insomma il sistema chiude alla mobilità e tende alla omologazione, che è sicuramente la scelta più facile a fronte della differenziazione che richiederebbe, congiuntamente, l’attivazione di percorsi di integrazione e quindi di scambio all’interno.

Su questo fronte, il dinamismo che è proprio delle università telematiche può essere un grosso grimaldello per smuovere le inerzie e conferire flessibilità e mutamento al sistema.

È il vello d’oro che, ricordiamolo, ha anche funzione taumaturgica.

È il vello d’oro dell’e-learning che impreziosisce l’intero sistema delle università riducendone criticità. Ma il vello è ancora da conquistare.

Il traguardo è vicino e Giasone sa bene che le ultime difficoltà sono anche le più impegnative. Dovrà forse ripensare agli insegnamenti ricevuti da giovane nel bosco di Chirone o dovrà tornare fra le braccia di Medea (che, fuor di metafora, è la ricerca scientifica) o dovrà accettare il canto delle sirene (la politica).

O forse, semplicemente, dovrà difendere sino in fondo la propria identità.