



Rivista Scuola IaD
Modelli, Politiche R&T

Anno 3 Numero 1 - 2008/2009

RIVISTA.SCUOLAIAAD.IT

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 3 Numero 1 - 2008/2009

ISSN: 2036-9646

Editoriale

Università e Riforme <i>di Ignazio Volpicelli</i>	4
--	---

Primo Piano

Produttività in declino e tecnologia dell'informazione: una storia tutta italiana? <i>di Laura Castellucci</i>	16
e-Learning per la Scuola e l'Università: due giornate di studio promosse da SIE-L e Scuola IaD <i>di Alessio Ceccherelli</i>	19

Politiche

Per l'e-Learning nelle università italiane <i>di Giovanni Ragone</i>	22
---	----

Ricerca & Tecnologia

L'avvento dell'«era organica»: la sfida pedagogica del XXI secolo – Seconda parte <i>di Carlo Giovannella</i>	27
Un'esperienza di e-learning con le piattaforme in uso alla Scuola IaD <i>di Marco Orazi e Mauro Ranchicchio</i>	39

Saggi

La partita aperta fra didattica e comunicazione <i>di Angela Spinelli</i>	44
Il dottorato in Italia, una storia recente <i>di Carlo Cappa</i>	67
Nuove forme di insegnamento: i videogiochi e l'edutainment <i>di Alessio Ceccherelli</i>	96
L'Istruzione a Distanza: un percorso di innovazione per l'Università? <i>di Andrea De Dominicis</i>	116
Laboratorio Teatrale "Il ruolo, la maschera, la vita" <i>di Anna Maria Di Santo, Riccardo Bugliosi, Paolo Mancuso, Marta Paglioni, Loredana Pedata e Florinda Nardi</i>	122

Editoriale

Università e Riforme

di **Ignazio Volpicelli**

I vari governi che si sono succeduti negli ultimi anni alla guida del paese nel volgere di pochi decenni hanno radicalmente trasformato, con una serie di “mini riforme”, la fisionomia del nostro sistema universitario¹. Va detto che gli interventi adottati non sono stati sempre adeguatamente ponderati nelle loro conseguenze e hanno prestato il fianco talora a storture e deformazioni di non poca rilevanza. Ciononostante non si può convenire con le affermazioni di Angelo Panebianco il quale ha recentemente scritto che l’“Italia repubblicana negli ultimi quaranta anni, grosso modo dal ’68 in poi”, ha quasi sempre ridotto la questione del sistema educativo “a un problema di ordine pubblico (per le periodiche agitazioni studentesche) o a una questione sindacale, una questione di ‘posti’”. E che per “qua-

¹ Le riflessioni qui proposte sono riprodotte in A. Granese (a cura di), *Scuola e Università. Crisi ed emergenza permanente. Opinioni pedagogiche a confronto*, Roma, Anicia, 2009, pp. 177-184.

ranta anni la qualità dei sistemi di istruzione non è mai stata un tema politicamente rilevante”².

Da quando, più di trent’anni fa, venne deciso di liberalizzare gli accessi alle università per elevare il livello culturale del nostro paese sono stati compiuti enormi passi avanti nella direzione di una radicale passaggio dal tradizionale modello di università elitario all’attuale sistema universitario di massa, al punto che attualmente l’Italia, come ha evidenziato una recentissima classifica internazionale volta a comparare tra loro i sistemi universitari di quaranta paesi europei ed extraeuropei, si situa in terza posizione al mondo, dopo Usa ed Australia, per numerosità di allievi iscritti in uno degli atenei che figurano nella lista dei primi 500 nel mondo³.

I dati che sistematicamente agenzie più o meno accreditate sfornano con sempre maggiore frequenza sul sistema università sono innumerevoli. Si tratta spesso di vere e proprie pagelle stilate tenendo presenti parametri ed indicatori assai eterogenei, che finiscono per dare un quadro assai differenziato della efficacia interna ed esterna del livello della formazione universitaria e della innovatività e incidenza della ricerca nei vari domini della conoscenza. Pur non prendendole in tutto e per tutto per oro colato, tali indagini evidenziano nei loro risultati un certo distacco tra efficienza formativa e qualità della ricerca di molti atenei

² A. Panebianco, *Università senza testa*, in “Corriere della Sera Magazine”, 9 ott. 2008.

³ Cfr. www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/results/

europei ed extraeuropei rispetto a quelli italiani⁴. Al di là delle “isole felici” in termini di eccellenza, indubbiamente presenti in alcuni comparti e settori di ricerca, resta infatti che quasi tutti gli indicatori qualitativi relegano le nostre università, anche quelle storicamente più blasonate e prestigiose, in posizioni pressoché di retroguardia in una ipotetica classifica dei migliori atenei del mondo. E’ indubbiamente vero che valutare i risultati di una ricerca, e quindi la sua “qualità”, appare un’operazione estremamente “difficile, se non impossibile, soprattutto nel medio termine”, che “il successo immediato di un ‘prodotto scientifico’ risulta “spesso legato a fattori ideologici, o di moda”, e ancora non secondariamente “alla capacità o volontà dell’autore di saperlo vendere”⁵ e che il principio di una premialità nella ripartizione delle risorse sulla base di oggettivi criteri meritocratici, così caldamente e giustamente invocato a livello non solo massmediologico, trova un proprio ineludibile limite nella estrema difficoltà di ricondurre parametri di natura qualitativa all’interno di una rete di indicatori di tipo quantitativo. Altrettanto certo e vero è tuttavia che tra le condizioni essenziali per promuovere cultura

⁴ Tra le principali indagini internazionali condotte in tal senso cfr. soprattutto quella apparsa sull’*Higher Education Supplement* del “Times” consultabile al sito www.timeshighereducation.co.uk; quella dell’Academic Ranking of World Universities (Shanghai Jiao Tong University) consultabile su ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm; e quella dell’HEEACT (Taiwan) Performance Ranking of Scientific Papers of World Class Universities in www.heeact.edu.tw/ranking/index.htm. Per quanto riguarda la classifica delle Università europee cfr., in particolare, The Leiden Ranking 2008 in www.cwts.nl/ranking/LeidenRankingWebSite.html

⁵ A. Ciccioi, *Difficile valutare i risultati delle ricerche*, in “Il Corriere della Sera”, 4 ott. 2008

e ricerca appare fondamentale la presenza di un generale clima di attenzione e di interesse nei confronti della rilevanza di queste dimensioni come risorsa e patrimonio dell'intera collettività ben maggiore di quella che ad esse è stata riservata dai governi di vario orientamento politico che si sono succeduti alla guida dell'Italia.

Leggendo il recente rapporto annuale dell'OCSE sull'istruzione nei vari paesi membri e analizzando le relative statistiche si scopre, per quanto concerne gli investimenti economici per l'università, che l'Italia rappresenta uno dei fanalini di coda con lo 0,9 del Pil rispetto alla media dell'1,5, ben al di sotto di paesi come gli Stati Uniti, il Canada e la Corea che si attestano al di sopra del 2%. Per quanto poi riguarda la spesa per singolo studente la media dei paesi OCSE risulta superiore a quella italiana di oltre il 40%⁶. Certo, i dati possono essere interpretati e letti in maniere assai varie, a volte in funzione direttamente strumentale a precise volontà precostituite, in particolare poi quando siano svincolati da un contesto più ampio e letti in maniera unilaterale⁷. E' evidente comunque che un paese che non ha sensibilità e che non investe nella ricerca è inevitabilmente condannato a stare fuori da tutto. Studi condotti dai migliori economisti a livello internazionale indicano infatti che la ricerca scientifica costituisce il punto di forza dello

⁶ Il rapporto intitolato *Education at a Glance 2008:OECD Indicators* è consultabile all'indirizzo: www.oecd.org/edu/eag2008 x sito

⁷ Ad esempio se è vero da un lato, come si evince dalla rapporto OCSE appena citato che solo il 19% dei 25-34enni italiani possono vantare un diploma di laurea - dato ben distante dal 33% della media Ocse - dall'altro il tasso di laurea dei nuovi studenti è passato in Italia dal 17% del 2000 al 39% del 2006.

sviluppo dell'economia moderna, che tra i fattori che contribuiscono alla scarsa crescita un peso rilevante è attribuibile alla quantità e qualità della spesa in istruzione e ricerca, e che l'importanza dell'investimento in questi settori risulta tanto maggiore quanto più il paese si avvicina alla soglia tecnologica.

Accanto alle note dolenti relative alla esiguità degli investimenti che lo Stato assegna annualmente al sistema università, e ai più o meno discutibili meccanismi di ripartizione degli stessi, altre e non meno dolenti sono quelle che riguardano la efficacia e la qualità della formazione terziaria in Italia.

Dal rapporto 2008 sullo stato del sistema universitario elaborato dal CNVSU⁸ risulta infatti che gli studenti regolarmente in corso sono poco più del 59% del totale degli iscritti. Il che significa che su un totale di dieci studenti, quattro risultano esser fuori corso o ripetenti. La percentuale poi degli abbandoni è pari al 20% dopo il primo anno. Vale a dire che su cinque iscritti, solo quattro proseguono il loro percorso di studi nel secondo anno. Per quanto poi attiene l'offerta formativa si è constatata una notevole crescita del numero dei corsi di studio attivi con un incremento nell'anno accademico 2006-2007 – anno di riferimento della ricerca – stimabile al 38% rispetto al 2000-2001. Il rapporto rileva inoltre come ben il 10% dei corsi di primo livello attivi non supera i 10 immatricolati, e che il numero totale degli insegnamenti impartiti è aumentato rispetto al 2000-2001 di circa il 60%, passando da 116.182 a 180.001, di cui circa il 39,5% con un numero massimo di 4 crediti.

⁸ Cfr.: www.cnvsu.it

Ciò sembra indicare che la riforma del sistema universitario, avviata secondo il D.M. 509/99, che ha radicalmente modificato la struttura dei corsi di studio sulla base di un impianto condiviso a livello europeo per cicli e livelli, è stata occasione per assecondare l'attuazione di indirizzi rispondenti spesso ad una modesta domanda, per frammentare la conoscenza in una miriade di segmenti, per moltiplicare attraverso il sistema dei crediti il numero degli esami da sostenere, per creare una infinità di percorsi di laurea con una offerta assai ampia e strutturata ma spesso privi tuttavia di effettivi sbocchi professionali in conseguenza di un *mismatch* tra competenze possedute dai laureati e richieste del mercato del lavoro.

In questa prospettiva appare indicativo che, sulla base dei dati di una recente indagine promossa dal Centro Studi Unioncamere in accordo col Ministero del Lavoro e l'Unione Europea nell'ambito del Sistema Informativo Excelsior⁹, l'aumento della domanda di laureati non è andato di pari passo con quello dell'offerta determinatasi a seguito della riforma dell'ordinamento universitario, presentando di fatto uno squilibrio non solo quantitativo, determinato da una domanda di laureati maggiore rispetto al numero dei neo-laureati, ma anche e soprattutto qualitativo, dovuto al fatto che non sempre le competenze richieste dal sistema

⁹ Cfr.: excelsior.unioncamere.net. Secondo tale ricerca il fabbisogno di laureati come lavoratori dipendenti è stimabile nel 2008 in 126.100 unità, di cui 88.300 nel settore privato e 37.800 nella Pubblica amministrazione (sanità, scuola, università, enti locali, ecc.), a cui potrebbero aggiungersi 72.700 tra liberi professionisti e nuovi imprenditori, per 198.800 laureati occupabili con un variazione di circa il 6% in più rispetto al 2007.

economico hanno coinciso con quelle in possesso dei laureati alla ricerca di impiego.

L'avvio della riforma del sistema universitario caldeggiato da una serie di accordi a livello di Comunità Europea a partire da quelli di Sorbona, Bologna, Lisbona ecc. che imponeva nuovi vincoli alla formazione universitaria sembra in definitiva non aver pienamente centrato gli obiettivi prefissati in termini di riduzione del tasso di abbandono della popolazione studentesca, di diminuzione dei tempi per il conseguimento dei titoli di studio, di professionalizzazione delle lauree, in particolare delle lauree brevi, che negli intenti avrebbero dovuto essere immediatamente spendibili nel mercato del lavoro.

Tali problematiche, come è stato sottolineato, non si riscontrano tuttavia unicamente nel nostro paese, ma affliggono anche i sistemi universitari di altre nazioni europee le “quali stanno spesso sperimentando delle soluzioni, a cui dovrebbe più proficuamente rivolgersi la nostra attenzione”¹⁰.

¹⁰ Sono le parole di Marino Regini coautore insieme a Gabriele Ballarino, Daniela Bellini, Sabrina Colombo, Loris Perotti e Renata Semenza di una ricerca dal titolo *L'università malata e denigrata. Un confronto con l'Europa* – consultabile sul sito www.unimi.it - in cui contro una “vis denigratoria” del tutto strumentale e faziosa nei confronti del sistema universitario italiano si istituisce un serrato confronto con i sistemi di altri paesi europei - e precisamente Gran Bretagna, Germania, Francia, Spagna, Olanda - “intorno a cinque grandi aree di criticità che hanno costituito il leitmotiv delle polemiche recenti sull'università italiana”. Confronto volto ad evidenziare come “talune anomalie” che caratterizzano le nostre Università sono in realtà “comuni ad altri paesi” e a raccomandare, di conseguenza, di fronte “alle polemiche recenti scatenate da esponenti del ceto politico, da taluni studiosi che hanno rinunciato all'equilibrio e all'approfondimento delle analisi, e soprattutto dai media”, “un atteggiamento più equilibrato” e positivamente orientato “al *problem-solving*”.

Si sente, intanto, con sempre maggior insistenza, avanzare da vari fronti la richiesta, che ha profonde radici nella tradizione della cultura liberale, della soppressione del valore legale dei titoli di studio e che, nell'auspicio di coloro che attualmente la propongono, dovrebbe stimolare una positiva competizione tra i vari atenei in modo non solo da migliorare la qualità dei corsi ma anche creare, in un momento di forte espansione della offerta formativa universitaria, una vera e propria cesura qualitativa tra la miriade di atenei sparsi nella nostra penisola. Il fatto è che un tale discrimine esiste già, che le pagelle periodicamente proposte delle varie università italiane e puntualmente portate all'attenzione pubblica dai giornali non mancano di segnalare i notevoli divari esistenti tra i singoli atenei. Divari che dipendono da variabili e fattori eterogenei: servizi offerti (biblioteche, laboratori, attrezzature, sedi di incontro), qualità della didattica e della ricerca, attrattività, accoglienza, incentivi per il diritto allo studio (contributi per la mobilità internazionale, borse di studio, forme di sostegno indiretto, mense, alloggi), flessibilità e capacità di adattamento all'interno e all'esterno, utilizzo di canali specializzati per il servizio di orientamento in ingresso e in uscita, e di placement, volti ad agevolare l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro, ecc. Forse più che di soppressione del valore legale o formale, istanza che portata alle estreme conseguenze finirebbe inevitabilmente col condurre allo smantellamento del sistema formativo pubblico con tutti i pericoli che ne potrebbero conseguire in relazione all'effettiva "autonomia" e "libertà" degli studi e della ricerca, occorrerebbe puntare all'opposto alla messa in atto di strate-

gie mirate a difendere e a valorizzare il valore reale degli studi e dei relativi titoli attraverso un sistema di certificazioni volte a garantire, nel rispetto dell'autonomia delle singole università, la trasparenza e la qualità dell'istruzione offerta, la sua rispondenza a reali esigenze sociali ed economiche, la compatibilità dei livelli d'istruzione offerti con gli standard europei, ma soprattutto i giovani, e non solo quelli più brillanti e dotati, ma tutti, indistintamente, da considerare come una vera e propria risorsa per il progresso civile, culturale e democratico della collettività, e che certo non hanno bisogno di una scuola che vale poco o di un titolo che vale altrettanto poco, ma che tanto meno debbono essere gettati in una esasperata competizione in cui contano soltanto gli obbiettivi, i punteggi, i record.

Non si può per ciò che riguarda la formazione universitaria non convenire realisticamente con la celebre sentenza di Seneca il quale nelle *Lettere morali* al figlio Lucilio stigmatizzava quell'atteggiamento di eccessiva intemperanza negli studi che finisce per portare ad apprendere "non per la vita, ma per la scuola"¹¹.

E' indubbio che coloro che hanno a cuore la "cultura" nel senso più ampio e profondo non possono acconsentire ad una concezione degli studi eccessivamente sbilanciata - se non addirittura appiattita - in una prospettiva dichiaratamente funzionale a ragioni utilitaristiche. Fiumi di inchiostro sono stati versati nei confronti della annosa questione relativa al ruolo della scuola per la formazione professionale delle giovani generazioni. L'acceso dibattito di principio su questo tema, e sui risvolti pratici ad esso colle-

¹¹ Seneca, *Epistula* CVI, 12, 35.

gati, ha ripetutamente e ciclicamente attraversato la riflessione sul sistema scuola e sulle riforme ad esso collegate, non solo nel contesto della storia delle istituzioni formative del nostro paese, ma a livello planetario, a conferma della importanza, della centralità e della universalità di un problema che, travalicando confini geografici e contingenze storiche, si è sempre prestato a letture e interpretazioni divergenti a seconda delle prospettive e dei punti di vista di partenza.

Il fatto è che alla radice di questo problema insistono due motivazioni altrettanto valide a cui non si può non prestare ascolto. Motivazioni riconducibili alla seguente coppia antitetica: cultura generale-formazione professionale. Se le ragioni che spingono verso una cultura, una formazione di carattere generale possono avere una loro piena legittimità per ciò che in particolare riguarda il livello primario e secondario della formazione, meno esse sembrano pesare nel campo dell'istruzione terziaria, segnatamente universitaria, in cui la scelta del percorso si lega strettamente a motivazioni ed aspirazioni vocazionali.

E' in questa prospettiva che si impone dunque una pacata ed equilibrata riflessione sulle emergenze e criticità della formazione universitaria. Una riflessione tanto più problematica per i nodi che dovrebbe sciogliere, quanto più aleatorie, molteplici e complesse sono le variabili di cui occorre tener conto. A partire dalle carenze di base degli studenti universitari italiani, retaggio di una formazione secondaria i cui esiti collocano l'Italia, per quanto riguarda le competenze testate, tra i paesi a basso grado di istruzio-

ne¹², per giungere agli spinosi problemi relativi alla mutevolezza del mercato del lavoro, alla obsolescenza dei profili occupazionali, all'aggiornamento delle competenze ecc. ecc. Variabili, queste, in particolare, che finiscono con l'assegnare all'università un delicato ruolo di cerniera tra mondo della scuola e mondo del lavoro, e in forza delle quali occorrerebbe da un lato prevedere opportune strategie di verifica e di recupero dei prerequisiti per l'accesso ai corsi di studio (sistema di tutoraggio, corsi integrativi ecc.) in obbedienza ad una logica che sempre più riconosce nell'università un canale di istruzione terziaria democraticamente aperto ad una più ampia fascia di popolazione¹³, dall'altro valorizzare la funzione degli atenei come luoghi di formazione continua e ricorrente, anche attraverso modalità di formazione a distanza o miste, in stretta sintonia con le istanze provenienti dal mondo del lavoro. Di tutte queste e di molte altre cose ancora occorrerebbe dunque tenere conto per avviare una riflessione seria sull'università e sulle modalità di una sua "organica" riforma la quale andrebbe formulata il più possibilmente in obbedienza a quanto scriveva Vincenzo Cuoco nel suo celebre *Saggio storico sulla Rivoluzione napoletana* ripercorrendo le vicende della rivoluzione del '99. "Era venuta l'epoca fortunata della riforma; ma questa riforma, né dovea esser fatta con leggi particolari, le quali o presto o tardi si sarebbero con-

¹² Cfr., in questa prospettiva, i dati OCSE su le rilevazioni realizzate a cadenza triennale, a partire dal 2000 nell'ambito del progetto PISA (Program for International Student Assessment).

¹³ Cfr., in proposito, P. Ederer, P. Schuller, S. Willms, *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*, novembre 2008, consultabile al sito: www.lisboncouncil.net.

traddette, né in un momento. Era l'opera di molto tempo"¹⁴.

¹⁴ V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana*, seconda edizione con aggiunte dell'Autore, Milano, Tip. F. Sonzogno, 1806, p. 247.

Primo Piano

Produttività in declino e tecnologia dell'informazione: una storia tutta italiana?

di **Laura Castellucci**

Fin dai tempi del miracolo economico (anni 50/ 60), quando in Italia c'erano più biciclette/ lambrette/ vespe che automobili, molte macchine da scrivere, nessun computer e al massimo la prima calcolatrice elettronica (Pisa, '57), la televisione era in bianco e nero, la scuola dell'obbligo di fatto fino a 12 anni (solo nel '63 con la media unificata l'obbligo dei 14 anni divenne operativo), fax e fotocopiatrici non esistevano, ecc., la "produttività" era "alta". Il miracolo economico, facile a spiegarsi a posteriori, fu dovuto non solo al liberismo economico ma ad una serie di circostanze, chiamiamole fortunate, che portarono agli alti tassi di produttività. Oggi, con auto, aerei, computer, telefoni e telefonini, scuola dell'obbligo fino a 16 anni (18 in prospettiva), internet, informatizzazione amministrativa, ecc., la

produttività è bassa e in “calo”¹. Certo agli anni di boom economico seguono sempre anni di rallentamento e a questi poi, di nuovo, anni di ripresa/espansione/boom secondo il movimento ciclico dell’economia, ma nel nostro caso la questione sembra peculiare. Bisognerebbe per esempio spiegarsi perché la “fiammata” di alte produttività degli anni ’90 (che dette luogo alla (breve) stagione degli entusiasmi per la new economy), non ci abbia minimamente investito. Ammettiamo che sia difficile capire perché la produttività italiana sia così in declino e i nostri studenti di medie e superiori così in basso nella graduatoria degli studenti mondiale ed europea², ma chiediamoci almeno se quello che è avvenuto nel mondo sviluppato negli ultimi vent’anni, non ci abbia colto impreparati prima di abbracciare la tesi dello “stellone italiano” che nasce e tramonta. Negli ultimi vent’anni il liberismo economico, potendo contare su un’accresciuta schiera di sostenitori, ha portato alla globalizzazione delle economie e il progresso tecnico, soprattutto nel settore dell’informazione, ha impresso nuovi e più veloci ritmi nei sistemi di produzione e di consumo. Il progresso tecnico, difficile da definire e misurare con precisione, è comunque ciò che ci fa muovere e comunicare molto più velocemente che in passato (resta a vedere se a questo sooner si accompagni sempre il better, come vorrebbero gli appassionati di progresso tecnico ad ogni costo,

¹ L’ OCSE ha recentemente calcolato che nel triennio 2002/2004 la produttività italiana non solo calava in media dell’1,2 % ma era addirittura in controtendenza rispetto agli altri paesi.

² Anche i giornali hanno riportato questi risultati di indagini internazionali come Il Programme for International Student Assessment, PISA, gestita dall’OCSE.

ma questo è un altro discorso). Ora, in questo contesto economico liberalizzato e globalizzato, i cambiamenti tecnologici devono essere colti con prontezza altrimenti si crea un divario tecnologico tra aree e paesi che presto diventa incolmabile. Se nel gruppo dei paesi di punta dove si trova il nostro, i cosiddetti G8, la e-economy (e-business, e-learning, e-commerce, e-procurement, ecc.) è diventata un fatto acquisito³, faremo bene ad “acquisirlo” anche noi o presto ci troveremo fuori dal gruppo. Insomma non è questione di tessere le lodi della società dell’informazione, del suo prodotto e-learning, o di esaltarne le potenzialità, ma piuttosto di evitare che si ritorca contro. E se è vero che consentendo per esempio l’aggiornamento permanente degli insegnanti e la riqualificazione/riconversione di vasti gruppi di lavoratori, l’e-learning potrebbe contribuire a recuperare produttività, (e già per questo varrebbe la pena di utilizzarla intensamente) è ugualmente vero che il suo non-uso potrebbe contribuire a farci perdere terreno nella competizione globale.

Il digital divide o apartheid digitale, come è anche è stato chiamato, può farci ritrovare dalla parte sbagliata del divario e da paese di punta diventare di retroguardia come del resto il calo della produttività già ci segnala. Viva lo stellone (?), abbasso il digital divide (?),.....alla prossima puntata!

³ Non a caso l’Unione Europea ha lanciato il Piano d’Azione eEurope2002 per aiutare la crescita delle regioni in ritardo.

e-Learning per la Scuola e l'Università: due giornate di studio promosse da SIE-L e Scuola IaD

di **Alessio Ceccherelli**

Nei giorni 20 e 21 maggio 2008, presso il C.N.R. di Roma, si sono tenute due giornate di studio promosse dalla SIE-L (Società Italiana di e-Learning) e dalla Scuola IaD, dedicate al ruolo dell'e-learning nella Scuola e nell'Università.

Sono stati due giorni di riflessione sullo stato dell'arte dell'istruzione a distanza in Italia e che, a dispetto del titolo dell'evento, ha tenuto conto non soltanto degli ambienti scolastici e universitari, ma anche del rapporto con il mondo dell'impresa, della Pubblica Amministrazione, a livello nazionale, regionale e comunale. Un'apertura emersa sia nel corso degli interventi programmati che nella discussione seguita all'Assemblea degli associati SIE-L; un'apertura che si è rivelata non tanto come opportunità, ma come esigenza, come necessità, per tentare di ridare un ruolo centrale alla ricerca in Italia e per evitare di svincolare ancora di più l'ambiente preposto alla formazione (sia scolastico che accademico) con il resto del mondo, con le dinamiche sociali che sono anche dinamiche economiche, politiche, relazionali.

Nel corso della prima giornata, la mattinata è stata dedicata ad interventi strutturati su temi generali ma signifi-

cativi di una situazione attuale: l'e-learning in relazione al cambiamento sociale e alla società dell'informazione, la situazione nelle università, le prospettive di utilizzo nelle scuole per il recupero dei debiti formativi, il concetto di competenza digitale e dunque di maturità di utilizzo del mezzo. Interventi che hanno in parte ribadito quanto è ormai noto da anni, soprattutto dal punto di vista concettuale, e per il resto offerto dati interessanti per quanto riguarda l'applicazione effettiva dei modelli di e-learning nella pratica quotidiana, i lati positivi e le criticità riscontrate.

Si è passati poi a due eventi più specifici: l'Assemblea degli associati SIE-L e, nel pomeriggio, il Tavolo interistituzionale dell'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori); due momenti di discussione sulle prospettive che la SIE-L e il mondo dell'e-learning italiano si vogliono (o forse si debbono) dare per poter fare sistema, fare rete, per far sì che le varie "anime", i vari campi operazionali dell'istruzione a distanza si integrino e collaborino al fine di una minore dispersione, una migliore efficacia applicativa. Si sono succeduti rappresentanti del mondo accademico, della Pubblica Amministrazione e dell'impresa, ciascuno concorde sulla necessità di collaborazione, di reciproca apertura e contaminazione.

La seconda giornata è stata invece incentrata sul concetto e le esperienze di TEL (Technology Enhanced Learning) ovvero il campo che riguarda in senso più ampio le tecnologie dell'apprendimento, e dunque anche l'e-learning. Dal lato teorico sono stati presentati altri interventi in linea con quelli della prima giornata, con uno occhi di riguardo,

comunque, anche al consolidato, al già fatto, oltre che all'innovativo, a quanto ancora c'è da fare. Nel pomeriggio si è poi passati alla pratica, con la presentazione da parte di sviluppatori, tutor e studenti della piattaforma di e-learning LIFE, supervisionata dal prof. Carlo Giovannella del Mifav dell'Università di Roma Tor Vergata. Un momento di testimonianza da parte di chi l'e-learning lo ha fatto e lo sta facendo, sia dal lato docente che dal lato studente, e in cui si è cercato di mettere in risalto soprattutto ciò che di positivo può venir fuori dall'istruzione a distanza, il suo valore aggiunto.

In definitiva, due giornate che hanno mantenuto la promessa di confronto, di discussione, di prospettiva; uno sguardo al presente, dunque, ma con una particolare attenzione al (prossimo) futuro.

Politiche

Per l'e-Learning nelle università italiane

di **Giovanni Ragone**

Il nostro paese è in ritardo, ma possiamo e dobbiamo recuperare, e stiamo costruendo le condizioni istituzionali perché questo possa avvenire più rapidamente. Le scelte compiute dal governo negli anni 2003-2006 hanno deviato il sistema in una direzione sbagliata, occorre invertire la rotta, e su un terreno appositamente minato. La scelta di abbandonare l'e-learning delle università alle iniziative spontanee, “aprendo il mercato” a nuove università telematiche – per lo più private, apriva uno scenario potenzialmente devastante, del quale si sono visti solo i primi movimenti: canali di formazione a livello di primo e secondo ciclo universitario “facili” e fuori da ogni dinamica di controllo della qualità, accaparramento della formazione universitaria degli adulti lavoratori da parte di questi nuovi attori, spinta oggettiva alla delegittimazione dell'e-learning nelle università “normali”. La tutela del nuovo business si è spinta a tal punto da sottrarre l'istituzione delle “telematiche” e l'istituzione e attivazione dei loro cor-

si a ogni controllo da parte della pure assai timida filiera della valutazione prevista dalle leggi per il nostro sistema di istruzione superiore.

Bloccare la proliferazione di un business politicamente protetto che ha spinto avventurosi imprenditori a travestirsi da “ateneo” con scarsissima competenza (le iscrizioni – l’università più facile si paga – avrebbero più che compensato le spese per i docenti – senza dover comunque assumere nessuno) era il primo imperativo. Nel complesso, questo è avvenuto. Ma la posta in gioco è quella di una vera, organica ed efficiente regolazione della materia, che stimoli l’*altro* movimento: la vera diffusione pervasiva dell’e-learning delle università, l’interconnessione e ibridazione con la didattica e con le forme dell’apprendimento che stanno mutando sensibilmente, e infine l’estensione dell’e-learning universitario come strumento fondamentale per la “terza missione” delle università, vale a dire (oltre alla ricerca e alla formazione dei giovani) il life-long-learning, e in particolare la formazione superiore degli adulti/ dei lavoratori.

Il decreto interministeriale in corso di emanazione, e altri provvedimenti connessi, si muovono in quella direzione: procedure e requisiti di accreditamento dei corsi a distanza, tali da richiedere e al tempo stesso da favorire un investimento in questa direzione da parte delle università, e tali da scoraggiare le iniziative avventurose e da smontare la stessa idea che un soggetto dotato di numeri ridicoli di docenti possa essere riconosciuto e promosso come una università. Si definisce come “corso di studio a distanza” delle Università un corso di laurea che preveda l’appren-

dimento mediante sistemi telematici per almeno due terzi del numero complessivo di CFU. I requisiti generali e i criteri organizzativi e di qualità per l'istituzione e l'attivazione dei corsi di studio a distanza e in ogni caso per le attività formative delle Università che prevedono apprendimento mediante sistemi telematici sono definiti dal Ministro, su parere dell'ANVUR. E comunque, i requisiti strutturali, organizzativi e di qualificazione dei docenti dei corsi di laurea sono ricondotti alla disciplina "normale" degli ordinamenti didattici (la regola dei dodici docenti di ruolo per una laurea triennale, per esempio, di cui è prevedibile una consistente riduzione a sei in caso venga attivato un corso di laurea on line omologo). I requisiti organizzativi e tecnici sul piano del coordinamento, della formazione di insegnanti e tutor, della gestione amministrativa, delle integrazioni di sistema, della trasparenza dell'offerta formativa, della qualità dell'interazione didattica, dei ruoli e forme dell'attività di tutoraggio, delle forme della verifica in itinere e finale, e delle soluzioni tecnologiche intesi come criteri "di qualità" sulla base dei quali è possibile l'accreditamento e la valutazione periodica – sono stati ridisegnati con il contributo del gruppo di lavoro nominato dal ministro Mussi, del quale fanno parti autorevoli esperti universitari, alcuni dei quali sono ai vertici della SIE-L.

L'emanazione del decreto di riforma è una tappa decisiva, indispensabile per dare forza al movimento. Ma i compiti a cui l'azione di governo deve rispondere, di lì in avanti, sono più complessi. Occorre infatti che la questione esca dall'emergenza e occupi il giusto rilievo all'interno dell'agenda politica ed operativa dell'università. Le perma-

nenti resistenze di settori del corpo docente, che non sono altra cosa dalla resistenza più generale a riflettere e innovare in materia di didattica, vanno attenuate affrontando temi finora inevasi (per es. il pieno riconoscimento delle attività di insegnamento on line, una chiara disciplina della trasferibilità dei crediti, una regolamentazione circa i temi del copyright per i learning objects, ecc). Vanno favorite le reti tra università, e anche i consorzi tra università e soggetti in grado di fornire infrastrutture e collaborazione a vario titolo. E occorre costruire reti in grado di portare a sistema l'offerta che è già a disposizione, e può essere estesa orizzontalmente, migliorata qualitativamente e promossa a livello nazionale (e internazionale). In particolare, l'offerta – da coordinare anche a livello di reti regionali supportate dalle Regioni – di moduli utili per la formazione permanente. Nell'insieme, si tratta di azioni che richiedono anche investimento di risorse (in una certa misura reperibili, soprattutto con fondi CIPE), oltre a un nuovo set di indicatori e incentivi specifici nel sistema di finanziamento attraverso FFO sulla base della attività di valutazione dell'ANVUR, e a un forte coordinamento istituzionale delle università con MiUR e Regioni per dare vita a reti organizzate rivolte agli adulti.

Ultima, ma non ultima in ordine di importanza, la scelta culturale di fondo, in favore della qualità: l'e-learning non è la didattica di chi “non può frequentare normalmente”, quindi di settori potenzialmente esclusi e comunque “diversi”. E' invece una delle forme metamorfiche dell'università che cambia perché cambia la comunicazione, e con essa tutti i processi culturali. Gli studenti *non possono ap-*

prendere se non in un ibrido tra il libro e le tecnologie digitali. Un fatto semplice ma decisivo, che ci sfida a ribaltare i modelli, costruendo comunità di apprendimento, e praticando l'immissione diretta degli studenti nella ricerca e nel lavoro professionale concreto. Al centro dell'università del XXI secolo, e dunque non solo come modello della "classe" in e-learning, è il gruppo di ricerca, il laboratorio, la comunità che ricerca e apprende.

Una trasformazione che va considerata nella sua problematicità, ma anche nella sua necessità e per le nuove opportunità che si aprono. La *mission* che viene affidata alle università è complessa e trasversale: formare giovani e adulti, ricercare e trasferire, contribuire alla vita del paese e alla crescita globale come motori dell'innovazione. Potrà risponderci solo una università aperta, ma non digeribile dal mercato. Una istituzione che si senta autonoma, protagonista, fuori dalla cristallizzazione inerziale e particolaristica delle vecchie forme. In grado di sostenere la sfida della massa critica, della qualità, della competizione a livello almeno europeo e della valutazione come criterio generale per ogni scelta di investimento.

Ricerca & Tecnologia

L'avvento dell'«era organica»: la sfida pedagogica del XXI secolo – Seconda parte

di **Carlo Giovannella**

Ipotesi di lavoro e prime sperimentazioni

La sfida posta dalla complessità dell'era organica e dall'avanzare dei non-luoghi all'interno dei place della formazione non può essere affrontata (tralasciando, per il momento, ogni pretesa di vittoria) se non ci si dota di un progetto culturale di medio e lungo termine. Ogni azione condotta in assenza di tale progetto finirà, inevitabilmente, per favorire l'avanzata dei non-luoghi. Da dove cominciare dunque?

Si dovrebbe avere il coraggio di ricominciare a valorizzare compiutamente quella che possiamo a ragione considerare l'opera somma della creatività umana (lasciamo ad altri la definizione di opera d'arte): la formazione.

L'opera da cui ogni altra opera deriva, quella che è in grado di far collassare il multiverso nello spazio delle possibilità di un universo ampio ma non illimitato.

A dire il vero si dovrebbe ricominciare dagli alunni delle

scuole primarie, o forse delle materne... ma si tratterebbe di processi davvero di lungo termine.

La necessità di adottare una strategia più efficace che possa dare i suoi frutti almeno sul medio termine ci porta a focalizzare l'attenzione, e non è una novità, sui formatori, ovvero su coloro che hanno la responsabilità sul campo del progetto didattico. Un progetto didattico che, purtroppo, troppo spesso viene avvertito come un'inutile burocrazia, vista la monadicità di gran parte delle attività formative che si svolgono negli ambienti di apprendimento.

L'esperienza accumulata in questi anni mi ha posto di fronte ad un quadro che a prima vista sembrerebbe popolato da una classe docente un po' abbandonata a se stessa, che ritiene l'aggiornamento un'attività utile solo ai fini dell'acquisizione di punteggio e di una migliore posizione in graduatoria (scuole dell'obbligo e superiori) o del tutto inutile ai fini di una progressione della propria carriera (università); una classe docente che non riesce più a gustare il sapore di un'esperienza formativa nel ruolo di discente, eppure ... eppure, a ben scavare si scopre che non è proprio così. Si scopre, infatti, che un fondo di disponibilità e di voglia di mettersi in gioco c'è ancora: basterebbe un po' di attenzione, di capacità di valorizzazione del singolo, di abilità nel gestire la messa in relazione delle persone per valorizzare la forza della collettività, basterebbe fornire gli strumenti necessari per affrontare in maniera più consapevole la progettazione di un processo didattico ... basterebbe ...

Utopia?

No, è semplicemente arrivato il momento di riprogettare il processo di progettazione della didattica e con essa gli at-

tuali spazi della formazione per farli diventare dei place in cui le tecnologie possano contribuire a rendere l'apprendimento un'esperienza che invogli a viverla.

È arrivato il momento di fornire a coloro che sono impegnati nella formazione gli strumenti per osare e andare oltre quella routine che giorno dopo giorno toglie motivazione e rende tutti i paesaggi uniformi e grigi, tramuta tutti i place in non-luoghi della formazione.

È arrivato il momento di insegnare a leggere il proprio place e a capire come sia possibile "aumentarlo" di senso, grazie anche a tecnologie che sanno rimanere sullo sfondo ed esaltare il ruolo degli attori principali: le persone.

Facile a dirsi, ma poi operativamente?

Un'ipotesi di lavoro che stiamo esplorando da qualche tempo è quella di formare i formatori alle pratiche creative del design contestualizzato e incentrato sulla persona, e di utilizzare a tale scopo ambienti on-line in cui l'apprendimento avvenga attraverso la progressiva scoperta di metodi e fasi processuali in grado di condurre, passo dopo passo, l'inconsapevole designer allo sviluppo collaborativo di veri e propri progetti. È la nostra scommessa! Ed è quanto stiamo mettendo in pratica nel corso della seconda parte del Master in «E-Learning: metodi, tecniche e applicazione».

Si è trattato, sin dall'inizio, di una sfida particolarmente complessa, e per questo avvincente, che ha richiesto la messa in campo di un certo numero di abilità: metaprogettuali, volte alla ridefinizione e alla gestione plastica del processo di progettazione; progettuali, finalizzate all'utilizzo di varie metodiche da applicare flessibilmente nei più

disparati contesti; gestionali e creative, necessarie alla valutazione e alla guida di processi potenzialmente finalizzati alla realizzazione di una ampia gamma di possibili prodotti; socio-psicologiche e comunicative, finalizzate alla comprensione dei vari ambiti di progettazione e alla gestione di una comunità di apprendimento; tecniche per lo sviluppo, la gestione e l'utilizzo ottimale di un apposito ambiente di formazione on-line.

Il primo passo è stato quello di condurre i formandi attraverso le fasi di un processo progettuale canonico, ma niente affatto scontato nell'ambito della progettazione didattica, da affrontare con l'ausilio di metodologie non proprio canoniche volte a stimolare nel discente la capacità di esplorare il proprio ambito progettuale, il proprio place in tutti i suoi elementi costitutivi; di astrarre gli elementi essenziali necessari a formulare il setting del problema e all'individuazione di tutte le condizioni al contorno; di elaborare in maniera creativa e non convenzionale, oltre che collaborativa, ventagli di soluzioni; di sottoporre a test e di riesaminare criticamente le proprie proposte progettuali, di comunicare le proprie proposte definitive.

Dopo una sperimentazione sul campo durata quasi due anni, nonostante i buoni e in alcuni casi eccellenti risultati raggiunti, ci si è resi conto che per il futuro occorrerà riformulare il processo progettuale al fine di favorire: la ricomposizione di una frattura che tende a manifestarsi tra il momento dell'analisi e quello della proposta progettuale; un più consapevole e ottimizzato uso, anche non convenzionale, delle tecnologie; una più accurata e mirata capacità comunicativa; una maggiore interdisciplinarietà e una

maggior continuità nell'espletamento delle varie attività progettuali.

Un primo passo sarà l'abbandono del processo progettuale canonico che, come abbiamo sopra accennato e come è noto, si ripete ciclicamente, basato su quattro fasi – osservazione/analisi, design, prototipazione, valutazione (processo che, per altro, non è che una trasposizione del classico metodo scientifico basato sulla ripetizione delle seguenti fasi: osservazione, correlazione – problem setting -, sviluppo di modelli e teorie – problem solving -, progettazione di esperimenti per falsificare/asserire le predizioni) – e l'elaborazione in un processo di progettazione a layer, più adatto al mantenimento di una tensione progettuale e di una costante attenzione a tutte le attività del processo, a favorire pratiche interdisciplinari e alla gestione della complessità... in ultima analisi all'avvento dell'era organica: il processo organico, appunto!

Il processo organico

Nella realtà dei fatti molte attività dei processi industriali sono inter-iterative, altre intra-iterative cosicché, alla fine, il vecchio processo lineare, grazie anche all'introduzione della spirale, viene ad assumere una struttura ben più complessa, più simile ad un fluire parallelo dei filetti di un fluido turbolento caratterizzato dalla formazione di vortici locali (iterazioni), un'inevitabile deriva e convergenza in un mainstream – il fiume – che non può far a meno di sfociare nel mare (rilascio del prodotto) in un tempo ben definito.

Nel tempo, la struttura dei processi di produzione è diven-

tata talmente complessa che la loro progettazione e gestione può richiedere, oggi, un dispendio di risorse umane anche piuttosto rilevante. Un ovvio side-effect di tale complessità e della conseguente necessità di dover parcellizzare i compiti è la possibile perdita da parte dei membri del team-working di una visione generale sulla dinamica e sulle finalità dell'intero processo, concentrati come sono sui propri specifici task. È questa una situazione davvero poco adatta all'era organica e ai processi di learning ad essa funzionali, in cui, al contrario, sarebbe opportuno che tutto il team di design possa mantenere nel tempo la comprensione delle finalità del progetto, così da avere sufficiente elasticità per poter agire come un vero e proprio organismo riadattando flessibilmente la propria azione alle eventuali mutevoli condizioni di contesto.

La complessità della sfida che ci pone l'avvento dell' «era organica» richiede maggiori flessibilità, personalizzazione, semplificazione; richiede la definizione di un processo e la costituzione di team che siano in grado di rispondere come un vero e proprio organismo. Da cui l'idea di modellare un nuovo processo organizzato in layer funzionali piuttosto che in fasi.

La metaprogettazione del processo organico ha preso avvio ed è stata guidata da una riflessione sulle attività espletate da tutti gli organismi viventi.

A seguito di tale riflessione si è deciso di organizzare il nuovo processo in tre «layer di funzionalità», le stesse che vengono espletate a livello base da tutti gli organismi viventi:

studiare l'ambiente per raccogliere informazioni e imparare;

elaborare le informazioni per progettare/produrre;
comunicare i "prodotti" tramite "comportamenti", che nel caso di organismi complessi possono essere messi in atto utilizzando linguaggi di alto livello.

Queste funzioni vitali possono considerarsi come attività collettive che sono sempre attive nello sviluppo di quello che rappresenta il nostro processo ispiratore: la vita.

Ne consegue, che a nostro avviso, è possibile descrivere tutti i processi produttivi ed educativi in maniera non molto dissimile da quello vitale, messo in atto da un qualsivoglia organismo vivente immerso in un ambiente co-evolutivo.

Un processo organico può essere rappresentato nel piano del tempo vs. intensità delle funzionalità come una sorta di organic blob all'interno del quale le principali funzionalità (layer) sono attive per tutta la finestra temporale in cui il processo viene attuato (fatto salvo, forse, un transiente iniziale). Il processo organico/blob, come per una cellula, è cosparso di canali che gli permettono di comunicare con il mondo esterno: canali di ingresso posti sulla superficie della membrana del layer di learning e canali di uscita posti lungo la membrana del layer di comunicazione. Vi sono poi canali interni che agiscono da gates e che consentono lo scambio informativo tra i differenti layer. Ad esempio: le informazioni attraversano un gate ogni qual volta passano dal layer di esplorazione a quello del problem setting, ecc. Similmente al fiume che scorre verso il mare, comunque, anche l'organismo-processo è forzato ad agire con concre-

tezza per espletare le funzioni vitali necessarie nel tempo previsto per esse.

È nostra convinzione che il processo organico possa essere applicato, per la sua flessibilità, in tutti i processi di design incluso quello dei processi formativi e dei place che li ospitano. Il goal unitario diventa la progettazione per le esperienze, e dunque del place in cui queste si svolgono, con un'attenzione particolare alle conseguenze di lungo range spaziali e temporali, tra le quali possiamo annoverare l'eticità del design la sua sostenibilità sociale ed ambientale.

Ai fini di rendere più agevole l'applicazione dell'organic process sono state delineate anche delle apposite linee guida di carattere generale:

- a) considerare il processo come un design place le cui funzionalità possono essere continuamente ridefinite in funzione delle caratteristiche e delle dinamiche dei contesti e dello stesso processo – principio di metadesign;
- b) mantenere i tre layer funzionali costantemente attivi nel corso dell'intero processo di produzione e/o apprendimento – principio di parallelismo delle attività;
- c) usare il numero più ampio di metodologie (o un loro mixing) compatibilmente con il tempo di durata previsto per il processo – principio della flessibilità metodologica;
- d) stimolare il lavoro collaborativo, lo scaffolding e lo sviluppo di un elevato grado di consapevolezza socio-relazionale – principio della costruzione collaborativa;
- e) usare ambienti di lavoro collaborativo on-line con l'intento di favorire gli aspetti creativi e socio-relazionali del processo per far vivere il processo stesso come

un'esperienza significativa – principio del valore dell'esperienza.

E altre linee guida specifiche ai singoli layer:

A) linee guida per il layer di learning/investigation

- i) non iniziare il processo dalla enunciazione di uno statement che potrebbe preconfigurare un processo designer-driven ma partire dall'analisi del place di riferimento per comprenderne organizzazione, dinamiche ed esigenze delle entità che vi interagiscono;
- ii) operare l'acquisizione delle informazioni tenendo presente le eventuali leggi di scala a cui potrebbe essere soggetto il place;
- iii) identificare l'estensione spazio-temporale del campo di interazione generato dal place preso in considerazione e rilevare tutte le informazioni utili allo studio di tali interazioni;
- iv) cercare da subito di individuare gli elementi che potrebbero fungere da tracce sia in fase di analisi che nella fase di monitoraggio degli effetti inducibili dal design realizzato, e raccogliere i dati;
- v) raccogliere informazioni sullo specifico dominio in cui è inquadrabile il progetto;
- vi) coinvolgere le entità del place in un continuo flusso informativo (opinions, behaviours, ecc...) in tutti gli stadi di avanzamento del progetto;
- vii) effettuare un appropriato technological benchmarking;
- viii) effettuare un costante monitoraggio attraverso il tracking delle tracce.

B) linee guida per il layer di design

- i) cercare di realizzare una visione condivisa che metta in evidenza eventuali leggi di scala relative al place, le universalità e le specifiche peculiarità che caratterizzano il place;
- ii) creare una rappresentazione narrativa del place e delle interazioni che vi si svolgono; sintetizzare il tutto evidenziando punti di forza e di debolezza di tale scenario; mostrare le potenzialità di intervento sul place e sullo scenario;
- iii) elaborare in maniera divergente idee di intervento;
- iv) creare apposite concettualizzazioni del place e del dominio a cui è legato il potenziale intervento e apposite concettualizzazioni diagrammatiche dell'intervento progettuale;
- v) definire le implicazioni di quanto progettato su tutti i livelli della comunicazione umana, sull'interazione con il contesto e gli aspetti coevolutivi, sui vari momenti che compongono l'esperienza del learning;
- vi) elaborare una visione delle possibili conseguenze di lungo range e di lungo periodo che possono derivare dal design;
- vii) elaborare prototipi utilizzando tecniche di rapid prototyping;
- viii) elaborare ed utilizzare i dati derivati dal monitoraggio delle tracce;
- ix) creare una rappresentazione narrativa atta a dimostrare le potenziali variazioni di scenario;

C) linee guida per il layer di communication

- i) lavorare sulle modalità di rappresentazione per comunicare in maniera immediata i risultati dell'analisi dei dati raccolti;
- ii) aprire sul sito web un diario di progettazione nel quale annotare in maniera chiara idee ed avanzamenti durante tutto il processo;
- iii) raccontare il place pre e post intervento anche tramite blueprints e le sue rappresentazioni concettuali;
- iv) fornire delle relazioni di avanzamento (almeno due al termine della fase di focalizzazione e dopo la conclusione delle fasi di prototipazione e monitoraggio) ;
- v) realizzare tutta la documentazione necessaria alla presentazione del progetto e tutta la documentazione tecnica differenziata per i vari possibili stakeholders target.

Non resta che sottolineare, come già fatto più volte, che in questo tipo di processo i layer di funzionalità sono attivi per tutta la durata del processo. Un'importante conseguenza è che i deliverables del processo, o almeno una gran parte di essi, devono essere considerati come costantemente in progress.

Ciò nonostante nel paragrafo dedicato ai criteri di verifica abbiamo cercato di fornire anche una time-table del progetto.

Prospettive

Da quanto sopra dovrebbe emergere chiaramente la complessità e la bellezza della sfida pedagogica che ci è stata posta dall'avvento dell'era organica.

Lo sviluppo di un framework progettuale non è che un primo passo verso la sua reale attuazione. Serve quanto meno un ambiente adatto alla sua realizzazione ed è quello che si sta concretamente realizzando con lo sviluppo di LIFE (*Learning in an Interactive Framework to Experience*), di cui discuteremo nella terza e ultima parte di questo intervento.

Un'esperienza di e-learning con le piattaforme in uso alla Scuola IaD

di **Marco Orazi** e **Mauro Ranchicchio**

La Scuola IaD inizia nel 1997 la sua attività di erogazione di corsi in modalità teledidattica mettendo a disposizione degli iscritti i materiali statici componenti i moduli dei corsi prelevabili dal sito Web della struttura; queste unità didattiche sono redatte dagli autori dei corsi (all'epoca solo di perfezionamento) con l'elaboratore di testi Microsoft Word secondo le convenzioni redazionali formalizzate in un modello (file .dot) e successivamente convertite nel formato PDF per facilitarne la fruizione su ogni tipo di piattaforma e renderli non modificabili.

L'esigenza pressante di passare dalla fruizione statica di contenuti digitali ad un'autentica modalità di apprendimento elettronico (e quindi di sfruttare il valore aggiunto che potenzialmente l'e-Learning è in grado di offrire) ha spinto la sezione informatica della Scuola alla sperimentazione e alla comparazione di strumenti Open Source sia dal punto di vista del modello didattico sottostante (in stretta collaborazione con la docenza ed i manager didattici) che da quello strettamente tecnico.

La prima sperimentazione riguarda la piattaforma Caroline, sviluppata a partire dal 2000 all'interno dell'Università Cattolica di Lovanio, in Belgio e rilasciata con licenza GPL. Si tratta di un ambiente (Learning Management Sy-

stem) di stampo collaborativo, definito dagli stessi autori piattaforma di e-Learning e di e-Working indipendente dal sistema operativo e funzionante con qualsiasi browser Web. Claroline è stato sviluppato usando il linguaggio PHP e necessita della presenza sul server del database management system MySQL. L'utilizzo di tale piattaforma all'interno della Scuola IaD si è limitato alle funzioni di content management per creare un archivio strutturato di materiali ad uso interno della segreteria e dei docenti, ma non si è concretizzato nell'erogazione di corsi; in pratica è rimasto uno strumento sperimentale a supporto della rete Intranet della struttura con cui si è potuto valutare la risposta degli attori coinvolti ad un tentativo di reingegnerizzazione della didattica.

Successivamente, anche in seguito al recepimento della normativa contenuta nella cosiddetta Legge Stanca (04/2004) in merito all'accessibilità dei siti Web nella pubblica amministrazione, la scelta si è indirizzata in direzione di strumenti che fossero conformi ai requisiti previsti. Inizia così nel 2004 la sperimentazione e poi l'adozione della piattaforma *ATutor*, ancora basata su linguaggio PHP e database MySQL e sviluppata dall'Adaptive Technology Resource Centre dell'Università di Toronto.

Per la prima volta, gli studenti dei corsi Master universitari svolgono per intero la propria attività didattica all'interno di un ambiente didattico integrato con possibilità di interazione con docente, tutor ed altri iscritti. Per i corsi di Laurea la sperimentazione (limitata ad alcuni insegnamenti) si estende anche all'utilizzo di un forum, di una chat e alla fruizione ipertestuale dei contenuti: quest'ultima modalità

consente inoltre la consultazione di un glossario, di note a piè di pagina e di materiali esterni di approfondimento. Nella fase iniziale della sperimentazione, si forma un gruppo di studio (formato da sviluppatori, docenti e personale del management didattico) con l'obiettivo di introdurre modifiche al codice sorgente di ATutor che lo rendano più soddisfacente per le particolari esigenze dei corsi erogati e in definitiva per tenere conto delle caratteristiche proprie della didattica nella Scuola IaD. Si progettano e implementano funzionalità tra cui l'incipit degli studi, gli appunti dello studente, la possibilità di inserire nuovi tipi di quesiti nei questionari e di effettuare ricerche avanzate con il motore integrato.

Pur avendo ottenuto buoni riscontri dall'utilizzo della piattaforma ATutor, nel 2005 la Scuola IaD decide di avviare la sperimentazione della piattaforma *Moodle*, sempre un prodotto Open Source basato sullo stack LAMP. *Moodle* (originariamente acronimo per Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) è una piattaforma concepita in Australia nel 2002 da Martin Dougiamas per la produzione di corsi internet-based di stampo costruzionista e il cui sviluppo è attualmente diretto dall'omonima compagnia situata a Perth. Un'estesa mole di documentazione, integrata su base giornaliera dagli interventi sul forum ufficiale della comunità, facilita la risoluzione dei problemi incontrati in fase di progettazione dei materiali e sostituisce in modo soddisfacente il servizio di assistenza fornito con gli omologhi prodotti commerciali (Blackboard e simili).

Il passaggio alla nuova piattaforma è stato motivato principalmente dall'esigenza di adottare un prodotto con una più vasta rete di sviluppo ed una comunità di utilizzatori più numerosa (sono 25.281 i siti *Moodle* registrati nel maggio del 2007) così da assicurare un costante aggiornamento del codice sorgente; oltre a questo la piattaforma è perfettamente compliant allo standard SCORM (mentre con *ATutor* si presentavano alcuni problemi nell'esportazione/importazione di pacchetti in tale formato) e ai requisiti di accessibilità, permette di autenticare gli utenti su database esterno o tramite server LDAP (evitando così la duplicazione degli account) e mette a disposizione strumenti per questionari e verifiche molto più evoluti e raffinati. Inoltre, dalla versione 1.7 in poi è stata introdotta l'astrazione dal tipo di database, caratteristica che in prospettiva rende possibile il passaggio a DMBS come Oracle o Microsoft SQL Server. La sperimentazione presso la Scuola IaD coinvolge un numero limitato di master di nuova attivazione nell'anno accademico 2006/2007 e in seguito agli ottimi riscontri per quanto riguarda l'usabilità (sia dal lato docente che da quello dello studente) ed il modello didattico, si decide di consolidarne l'adozione ed estenderla anche ai corsi di Laurea triennali, cosa che avverrà nei mesi successivi.

Contemporaneamente, si adotta la piattaforma *Moodle* anche come strumento per lo svolgimento dei test finali (in presenza) dei Master universitari, potendo vantare un ventaglio di opzioni che la rendono sicura anche in situazioni di maggiore criticità e di carico elevato (ripristino del test in caso di interruzione del servizio, monitoraggio del tempo di svolgimento degli esami, finestre del browser protet-

te, etc.). La semplicità di installazione e di re-importazione dei dati contenuti nel database fa di *Moodle* la soluzione elettiva per la Scuola IaD anche per quanto riguarda gli esami svolti fuori sede, che avvengono connettendo via ethernet il computer portatile che funge da server (su cui viene preventivamente installata e popolata la piattaforma Moodle) alla stessa LAN dell'aula informatica, senza necessità di modifiche che non siano quelle legate agli indirizzi di rete.

A partire dall'anno accademico 2007/2008 si è affiancata alla piattaforma *Moodle* anche la piattaforma *Life*, interamente concepita, progettata e sviluppata all'interno dell'ISIM_Garage dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata. *Life*, basata anch'essa su linguaggio server-side PHP e database MySQL, basa il suo modello didattico sul concetto di e-Learning come esperienza, culturalmente ed emotivamente soddisfacente. Allo stato attuale *Life* è in fase di sperimentazione e la Scuola IaD ne partecipa attivamente al processo di sviluppo, volendone costituire la piattaforma di riferimento per docenti e studenti, dotandola di strumenti e funzionalità all'avanguardia, rispondenti pienamente alle esigenze dell'Istruzione a Distanza.

Saggi

La partita aperta fra didattica e comunicazione

di **Angela Spinelli**

Abstract

Il lavoro intende analizzare il rapporto tra attività didattica e comunicazione a partire da un presupposto (esplicitato in apertura) che la didattica è, prima di ogni altra cosa, una forma di comunicazione.

L'*arte* didattica (Comenio), la *didassi* (M. Gennari) è in prima istanza relazione comunicativa. Comunicare per insegnare e per apprendere sono attività connaturate all'umano, al suo modo di "essere" nel mondo; la comunicazione è la cifra antropologica della didattica e, dunque, l'interazione didattica è sempre, quali che siano le specificità contingenti e le attrezzature tecniche, una relazione mediata dalla comunicazione.

Da questo assunto si svolge una riflessione che individua le caratteristiche proprie della comunicazione didattica, che la differenziano da altre forme di relazione comunicativa e che – contemporaneamente – la specificano di volta in volta con riguardo tanto ai metodi, quanto ai mezzi. La comunicazione didattica ha delle proprie peculiarità che ruotano, principalmente, intorno al messaggio e, specificatamente, intorno al codice: la *diffrazione pedagogica* è, dunque, il diverso livello di competenza linguistica che separa l'insegnante dal discente e la specificità della didattica risiede nella capacità di proporre, sollecitare e gestire tale asimmetrica interazione. La relazione tra docente e discente è, perciò, costituita da una comunicazione intenzionale, progettata, eventualmente modificata durante il corso dell'interazione e composta di linguaggi diversi tra loro: la parola ed il gesto, lo sguardo e

l'espressione, la gestione dello spazio e la prossimità fisica.

In questo quadro fortemente orientato dalle teorie e dalle pratiche didattiche si inseriscono tutte le tecnologie della comunicazione: della parola, multi e iper mediali e telematiche, quali prodotti in grado di veicolare il messaggio di istruzione e di influenzare in modo specifico il processo stesso.

La relazione didattica, nella sua complessità, è dunque una relazione comunicativa che si compone di aspetti intenzionali e non, di linguaggi verbali e corporei, di strumenti tecnologici che, pur essendo dei prodotti, inevitabilmente influenzano e mutano i processi. Infatti, sebbene le tecnologie didattiche in senso stretto (processi) siano determinanti nel coadiuvare l'azione educativa, non è di poco conto notare come le tecnologie della comunicazione (prodotti) influiscano modificando il processo in modo, anche, inaspettato.

E intorno a questa dipendenza reciproca e complessa muove la riflessione a partire dall'ipotesi che la comunicazione didattica abbia delle proprie specificità che la declinano ulteriormente rispetto alla comunicazione genericamente intesa. Tanto i processi comunicativi, quanto i prodotti, perciò, assumono un valore specifico all'interno del rapporto di insegnamento e apprendimento, caratteristica – questa – che ne lascia intravedere anche il portato etico.

Il lavoro propone una analisi delle caratteristiche della comunicazione didattica e una breve ricostruzione dei mezzi tecnologici che la veicolano, con una particolare attenzione all'istruzione a distanza (IaD) in cui il mezzo assume così tanta importanza da rappresentare tanto una possibilità e un'opportunità quanto un rischio. Una possibilità perché l'IaD offre opportunità formative nella prospettiva sempre più necessaria ed urgente del *long life learning*; un rischio perché la necessità della strumentazione tecnica può far smarrire la prospettiva didattica, investendo l'attrezzatura tecnica, il mezzo, di funzioni e caratteristiche che invece competono alla progettazione didattica. Ma non solo: infatti il lavoro propone *in nuce* una riflessione sulle contemporanee forme di didattica in rete (e non solo *on line*) di matrice collaborativa, in cui per ben apprendere appare necessario saper ben comunicare. E proprio in questa interdipendenza risiede il rischio di considerare le capacità comunicative dei partecipanti come pre-requisiti all'attività didattica stessa, dimenticando - invece - che la comunicazione è mezzo dell'insegnare, ma è anche fine dell'apprendere.

Ancor prima della vastissima riflessione sulle attività di insegnamento e apprendimento fu il “gesto”: la prassi che creava situazioni generatrici di cultura ed educazione; l’essere umano che, dapprima in modo casuale e successivamente in modo intenzionale, apprendeva dalla relazione con il mondo esterno per poi procedere nella trasmissione del sapere acquisito e consolidato. “Gesto”, questo, che ha progressivamente trasformato la natura in cultura attraverso una prassi *trasformatrice*¹ che, almeno inizialmente, può essere identificata con un’attività tecnica e tecnologica.

«Anche l’uomo è, come la tecnica, *nature artificielle*»², è insito nella sua essenza più profonda progettare, sperimentare e modificare artefatti tecnici e tecnologici per il controllo dell’ambiente esterno. *Prassi trasformatrice*, questa, perché costituita da componenti pratiche (la costruzione dell’utensile, ma anche l’invenzione del mito e del rito) e da componenti teoriche (l’elaborazione e la trasmissione del sapere). «Se per tecnica si intendono le capacità ed i mezzi con cui l’uomo mette la natura al suo servizio giacché ne conosce proprietà e leggi, le sfrutta e le contrappone le une alle altre, allora la tecnica, in questo senso più generale, è insita già nell’essenza stessa dell’uomo.»³

Due, dunque, le caratteristiche rilevati dell’attività tecnica: l’essere *ontologicamente* connaturata all’umano e la relazione privilegiata e duplice con l’attività pratico-pro-

¹ Cfr. L. Patanè, *Società, cultura ed educazione nella preistoria. Premessa alla storia della cultura e dell’educazione nel mondo antico*, in Quaderni di pedagogia, 1981.

² A. Gehlen, *L’uomo nell’era della tecnica*, Armando Editore, Roma 2003, p.33.

³ Ibidem.

duttiva da un lato e teorico-speculativa dall'altro; già Marx scriveva in proposito: *ciò che fin da principio distingue il peggiore architetto dall'ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera.*

La trasmissione del sapere ha reso possibile l'insegnamento e l'apprendimento della cultura, del controllo umano sulla natura. Comunicare per insegnare e per apprendere sono attività connaturate all'umano, al suo modo di "essere" nel mondo. Trasmissione del sapere che non può essere ristretta dalla visione, qui proposta, della tecnica quale componente connaturata alle modalità di pensiero e di azione dell'umano, perché , seguendo il ragionamento proposto da Arnold Gehlen anche la magia è tecnica. La magia, apparentemente così lontana da ciò che i moderni considerano tecnologico, è definita dall'Autore *tecnica del soprasensibile* capace di corrispondere al bisogno ancestrale di comprensione e controllo sul mondo esterno e di appagare un *istintivo bisogno di stabilità dell'ambiente*. «Il fascino dell'automatismo costituisce l'impulso pre-razionale e meta- pratico della tecnica il quale dapprima, e per molti millenni, si esplicò nella magia – la tecnica del soprasensibile – fino a trovare solo in epoca molto recente la sua completa espressione in orologi, motori e meccanismi ruotanti di ogni genere.»⁴

La trasmissione del sapere, il tramandare cultura, l'inverare la tradizione è, da sempre, attività tecnologica.

È solo in un secondo momento che sulla specificità di queste attività si va articolando una riflessione sempre più

⁴ Ivi, p. 40.

raffinata, specifica e metodologicamente orientata. Già i filosofi classici affiancavano alle grandi domande metafisiche interrogativi intorno ai fini dell'educazione e ai metodi di istruzione. I Sofisti prima, Socrate poi, per arrivare ad Aristotele e Platone, pur nelle profonde differenze e nell'autonomia, quando non antitesi, degli orizzonti politici e delle posizioni filosofiche indicano le possibili vie che l'educazione deve seguire per raggiungere i suoi obiettivi, per costruire l'umano nel sociale, dotandolo del necessario bagaglio di competenze, conoscenze, attitudini intellettuali ed etiche.

E non a caso la pedagogia nasce in seno alla filosofia, di cui per secoli si è nutrita e, più di recente, la didattica si rende scienza autonoma dalla pedagogia arricchendo il vasto campo delle scienze dell'educazione.

La didattica, Cenerentola al *gran ballo dell'educazione*⁵, si è emancipata da una tradizione che per secoli l'ha relegata nel solo alveo della prassi ed oggi riflette (e sperimenta) proprio sugli atti di insegnare, di apprendere, di tramandare e generare cultura. Per la didattica è stato definito un *triangolo epistemologico: prassi-teoria-prassi* che ne renda il senso circolare e sistemico, non esclusivamente induttivo, non esclusivamente deduttivo: «noi siamo senza incertezze per una legittimazione della didattica tanto sul fronte teorico quanto su quello *prassico*: fronti peraltro in rapporto dialettico, di complementarità e interdipendenza metodologica. Proprio per il fatto che una didattica dal mantello "scientifico" può essere garantita, sul piano speculativo, vuoi da una metodologia *induttiva*, vuoi da una

⁵ Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

metodologia *deduttiva* intendiamo mettere nel mirino l'equazione "teoria-fatti" educativi all'interno di un duplice approccio epistemologico.»⁶

A ciò si aggiunga il quadro di riferimento valoriale, il livello educativo in senso proprio, che viene individuato nelle meta-teorie didattiche (*bildung*, informazione, apprendimento) generative delle teorie e delle prassi.⁷ Prassi che sono determinate da modelli e metodi che costituiscono "i ferri del mestiere" dell'insegnante e che sono oggetto di costante ricerca, valutazione e revisione e che – di fatto – determinano e compongono la storia vissuta della didattica stessa.

Nel mezzo, ovviamente, sta la comunicazione quale cifra antropologica della didattica, con le proprie specificità ben sintetizzate nella locuzione *diffrazione pedagogica*,⁸ atta ad indicare il diverso livello di competenza linguistica che separa l'insegnante dallo studente, «la *comunicazione educativa* comporta il percorso e il processo interattivo fra chi per ruolo riceve educazione e chi per ruolo genera educazione. La *comunicazione didattica* s'inscrive in questo contesto, la cui dinamica relazionale è asimmetrica, ossia presuppone una "diffrazione pedagogica" tra emittente e ricevente. Pur permanendo all'interno del medesimo sistema didattico, il sistema docente e il sistema discente prevedono una radicale distinzione dei sistemi di significa-

⁶ Ivi, p. 45.

⁷ Cfr. M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002.

⁸ *Ibidem*.

zione (i codici) e dei sistemi di interpretazione (ricezione testuale e generazione testuale).»⁹

Ed è proprio nella capacità di ricomporre tale diffrazione che la didattica si fa arte e che la *didassi* si trasforma in matesi, generando apprendimento, definito da Benedetto Vertecchi come *incremento controllato della competenza linguistica*.

Dunque, l'interazione didattica è sempre, quali che siano le specificità contingenti e le attrezzature tecniche, una relazione mediata dalla comunicazione: «una buona didattica si identifica per il suo ruolo di mediazione, per la sua capacità di comprendere le differenze che separano il destinatario virtuale dei messaggi di istruzione dai destinatari reali.»¹⁰ È tecnologia della comunicazione.

«Poiché nella comunicazione didattica il diverso livello delle competenze di chi formula il messaggio e di chi lo riceve costituisce un dato strutturale, l'artificio dell'insegnare consiste nel modificare il messaggio che potrebbe essere rivolto ad un destinatario virtuale, sciogliendo quella parte di implicito che è necessaria per colmare l'intervallo di competenza esistente fra il destinatario virtuale e i destinatari reali.

Si tratta a questo punto di individuare qual è la condizione che consente di praticare l'artificio didattico, così come sopra è stato definito, e cioè come mediazione volta allo scioglimento della parte di implicito che si frappa

⁹ Ivi, p. 41.

¹⁰ B. Vertecchi, Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza, in Istruzione a distanza, Tecnodid, Napoli 1997, p. 41.

alla comprensione del messaggio da parte del destinatario reale.»¹¹

Le tecnologie, complessivamente intese, tanto come processi quanto come prodotti, si inseriscono in questo quadro concettuale che delinea il *corpus* della didattica, quale disciplina.

L'ipotesi è, dunque, che la comunicazione didattica abbia delle proprie specificità che la declinano ulteriormente rispetto alla comunicazione genericamente intesa, secondo l'ormai classico schema di Roman Jakobson costituito da elementi strutturali e da funzioni specifiche e che i processi (analisi, programmazione, produzione, gestione, valutazione, sviluppo) e i prodotti tecnologici (tipografici, audiovisivi, informatici, multimediali, telematici) inseriti nel più ampio quadro del sapere didattico svolgano un ruolo di mediazione comunicativa, di gestione del processo di insegnamento e apprendimento e di allestimento dell'ambiente formativo.

Così configurata la didattica come disciplina è *epistémè*, come attività è *téchne*. In proposito, e contro una visione deterministica, appare ancora suggestiva la definizione aristotelica di tecnica: «una disposizione creativa accompagnata da ragione vera [...] intorno a quelle cose che possono essere diversamente da come sono.»¹² (*Etica Nicomachea*).

La determinazione di didattica come tecnica (*ars*, arte) è mutuata da Comenio che nel 1657, per la prima volta nella storia della riflessione pedagogica, scriveva: «*didactica arti-*

¹¹ Ivi, p. 42.

¹² Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 144.

ficium docendi sonat»¹³. La didattica non è legata ad una disposizione naturale del singolo docente, non è praticabile in un contesto interpretativo naturalista e spontaneista del rapporto di insegnamento/apprendimento; al contrario, è un *artificium*, una tecnica, un metodo che offre strategie e strumenti per conseguire fini determinati e valutabili, a prescindere dalle attitudini del singolo soggetto docente e discente. L'arte della didattica, arte per eccellenza giacché il suo scopo è formare l'uomo, secondo Comenio consente di *insegnare tutto a tutti* seguendo dei criteri semplici e fondamentali: facilità, solidità, rapidità, poiché «nessuno è tanto selvatico, che non possa ingentilirsi purché sopporti un po' d'insegnamento».¹⁴ E il metodo della didattica già in Comenio è anche metodo della comunicazione didattica: associare le parole alle cose – per esempio – per esplicitare tanto il contenuto del sapere quanto l'epistemologia stessa, il metodo della conoscenza. Adottare libri di testo che «siano preparati in modo molto accurato.»¹⁵ Ma anche, procedere per gradualità, affiancando diversi codici linguistici, aggiungere esercizi costanti, trasformare l'apprendimento in una attività prossima a quella ludica eliminando azioni coercitive e punitive. Il metodo, comprensivo della comunicazione, quale strumento da utilizzare per raggiungere gli obiettivi prefissati: «così il metodo didattico deve stabilire dei *periodo di lavoro e altri di riposo*, con ben determi-

¹³ «Per didattica si intende l'arte di insegnare.» Comenio, *Grande didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993, p. 4

¹⁴ Comenio, *Grande Didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993, p. 89, Orazio citato da Comenio. Orazio, *Epistulae* I, 1, 39-40.

¹⁵ Ivi, p. 265.

nati spazi di tempo da riservare a sane ricreazioni. *Gli argomenti programmati richiedono, per lo svolgimento, periodi di un anno, di un mese, di un giorno o di un'ora*: se si osservano attentamente queste scadenze, è impossibile che ciascuna classe non compia il suo corso e ogni anno non raggiunga gli obiettivi prefissati.»¹⁶ E l'Autore organizza ed esplicita l'ordine, la gradualità e le modalità di comunicazione dei contenuti anche con riferimento ai diversi ordini di scuola, così che ciascun sapiente, grazie a queste indicazioni, possa essere anche un buon maestro.

La comunicazione, dunque, come tema centrale della didattica che oggi, pur nella varietà dei metodi sconosciuta a Comenio, è considerata punto di fondamentale importanza per lavorare tanto sull'insegnamento quanto sull'apprendimento e, anche, sul miglioramento delle capacità relazionali.

La comunicazione didattica ha delle proprie peculiarità che ruotano, principalmente, intorno al messaggio e, specificatamente, intorno al codice: la *diffrazione pedagogica* è, dunque, il diverso livello di competenza linguistica che separa l'insegnante dal discente e la specificità della didattica risiede nella capacità di proporre, sollecitare e gestire tale interazione.

La natura e i vincoli della comunicazione all'interno di un ambiente formativo influiscono anche sulla natura delle interazioni didattiche che, schematicamente, possono esse-

¹⁶ Ivi, p. 515.

re suddivise in interazioni cognitive, emotive e relazionali.¹⁷

La relazione tra docente e discente è, perciò, costituita da una comunicazione intenzionale, progettata, eventualmente modificata durante il corso dell'interazione e composta di linguaggi diversi tra loro: la parola ed il gesto, lo sguardo e l'espressione, la gestione dello spazio e la prosimità fisica. Non pare però superfluo sottolineare il ruolo delle competenze linguistiche, quale che sia lo strumento che veicola il messaggio, tanto più se si assumono come utili alla riflessione le ipotesi secondo cui *la disponibilità di lessico è un buon elemento predittivo della maggiore o minore difficoltà di adattarsi al compito di apprendimento e che l'apprendimento risiede proprio nell'incremento controllato della competenza linguistica*.¹⁸

In questo quadro fortemente orientato dalle teorie e dalle pratiche didattiche si inseriscono tutte le tecnologie della comunicazione: della parola, multi e iper mediali e telematiche, quali prodotti in grado di veicolare il messaggio di istruzione e di influenzare in modo specifico il processo stesso. Sebbene le tecnologie didattiche in senso stretto siano determinanti nel coadiuvare l'azione educativa, non è di poco conto notare come le tecnologie della comunicazione (tecnologie di prodotto, che di fatto non gestiscono per intero il processo) influiscano modificando il processo in modo, anche, inaspettato.

¹⁷ Cfr. B. Vertecchi, *Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza, in Istruzione a distanza*, Tecnodid, 1997.

¹⁸ Cfr. B. Vertecchi, http://lps2.uniroma3.it/com/Vertecchi2007B_lm/sici/bac/bacheca.php (al 12/09/07).

Anche le tecnologie dette “povere” come la lavagna nera o luminosa, il videotape o le diapositive sono considerate a pieno titolo strumenti potenzialmente efficaci per veicolare il messaggio di istruzione.¹⁹

Consuetudine vuole, invece, che fra le tecnologie definite nuove rientrino i prodotti multimediali e ipermediali caratterizzati da un livello piuttosto elevato di interattività, quali possono essere i prodotti di *edutainment*, gli ipertesti, la rete Internet. A riguardo la letteratura è ampia e, non di rado, caratterizzata da una certa vis polemica.²⁰ Tutti gli Autori sono però concordi nel non sottovalutare i due aspetti in cui risiede l’innovazione tecnologica intrinseca ai *new media*: la multimedialità unita all’interattività.²¹ È in queste caratteristiche che consiste il potenziale innovativo che può intervenire sui processi di insegnamento e apprendimento, modificandoli.

Il modello di apprendimento richiesto dal libro di testo è di tipo simbolico-ricostruttivo: decodifica dei simboli linguistici e successiva ricostruzione logica, secondo un pro-

¹⁹ Cfr. V. A. Baldassarre, *Tecnologie dell’istruzione*, La Scuola, Brescia 1999 e L. Galliani, R. Costa, C. Amplatz, B. M. Varisco, *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.

²⁰ In particolare il riferimento è a F. Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001; breve volume estremamente provocatorio. Ma anche al dibattito che sarà citato successivamente tra R. Simone e D. Parisi con riguardo all’efficacia e alla positività di introdurre o meno i nuovi mezzi di comunicazione nell’attività didattica.

²¹ Cfr. R. Maragliano, *I media e la formazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1994; *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998 e *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2000.

cesso per lo più lineare e sequenziale che stimola procedimenti logici deduttivi e induttivi.

I *new media*, nell'accezione precedentemente proposta, quali dispositivi tecnologici caratterizzati da un alto tasso di simulazione del reale e di sinestesia, attiverrebbero apprendimenti senso-motori, giocati su procedimenti per *ta- toonment*, per prove ed errori, abduzione e *insight*. Ciò che si verrebbe a creare è una realtà virtuale in grado di riprodurre i meccanismi apprenditivi che si vivevano nelle botteghe rinascimentali, capaci cioè di immergere lo studente "in situazione" sperimentale e dunque attiva e partecipativa.

Sebbene la prospettiva sia fascinosa e potenzialmente utile va considerato che allo stato non sono diffusi su larga scala prodotti specificatamente didattici siffatti, mentre sono presenti sul mercato prodotti di intrattenimento non orientati all'acquisizione e valutazione di conoscenze e competenze formative, con alcune eccezioni come nel caso del linguaggio Logo.

Una considerazione diversa meritano, invece, gli ipertesti e gli ipermedia per la loro ampia diffusione, il basso costo, la facilità di creazione e di utilizzo. I prodotti ipermediali sono caratterizzati da una struttura non lineare ma a rete, quasi un'architettura dello spazio conoscitivo virtuale che scardina l'organizzazione classica del libro di testo. Già Walter J. Ong nel celeberrimo volume *Oralità e scrittura*, aveva intravisto questa innovazione di processo sostenuta da un'innovazione di prodotto così come era successo con la stampa e, prima ancora, con la scrittura.

Le potenzialità innovative degli ipertesti, e fra tutti della Rete, sono state descritte anche da studiosi lontani dalle scienze dell'educazione, tutti concordi nel sottolineare come il nuovo modello reticolare di fruizione e costruzione del sapere rendesse onore all'etimologia stessa del termine testo (*textus*: tessere, intrecciare) aprendo nuove possibilità conoscitive e stimolando processi cognitivi inediti.²²

Da sottolineare che l'unanimità dei consensi non è, ovviamente, totale. Al contrario, il dibattito tra Autori scettici e Autori entusiasti ed appassionati, per dirla con Eco tra *apocalittici* e *integrati*, è vivace e costante. In Italia, sono da citare le contrastanti posizioni di D. Parisi e R. Simone²³ che sono confluite in un importante dibattito riportato sulla rivista Sistemi intelligenti prima e diffusamente riproposto dalla rivista TD – *Tecnologie didattiche* del CNR di Genova, ad opera di S. Manca.²⁴

La questione verte intorno ai paradigmi conoscitivi e alle prassi didattiche apparentemente incommensurabili: dire o fare? Parola o immagine?

La mediazione che, a mio parere, occorre necessariamente operare è segnata dalla relazione potenzialmente inclusiva di modelli di apprendimento simbolici e modelli

²² Per es. cfr. G. P. Landow, *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondadori, Milano 1998.

²³ D. Parisi, *Scuola@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondadori, Milano 2000; *Simulazioni. La realtà rifatta al computer*, il Mulino, Bologna 2001 e R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001.

²⁴ Sistemi intelligenti, anno 2000, n. 3 e TD – *Tecnologie didattiche*, n. 3, 2001; specificatamente S. Manca, *Multimedialità, comunicazione ed apprendimento: una rivisitazione dei rapporti tra parola, immagine ed azione*, ivi, pp. 9 – 15.

operativi, che possono non escludersi considerando da una parte l'immagine in armonia con la parola, così come propone la teoria rappresentazionale della mente e dall'altra il linguaggio generatore di atti che influenzano la realtà, come sostenuto dalla teoria degli atti linguistici. L'integrazione delle diverse teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento, così come un attento e motivato (funzionale) dosaggio tecnologico possono garantire soluzioni efficaci ed efficienti in ambienti di apprendimento reali o virtuali capaci di offrire – contemporaneamente – una pratica didattica di qualità e una ricerca pienamente scientifica perché di per sé la tecnologia non è neutra: può modificare i processi conoscitivi e cognitivi umani e l'organizzazione del sapere in modi anche imprevedibili, come in seguito all'introduzione dell'alfabeto e dei caratteri mobili della stampa.

Considerazioni ulteriori merita la comunicazione didattica mediata per eccellenza: l'istruzione a distanza (IaD).

Il *setting* da cui è opportuno ripartire per collocare l'interazione comunicativa in questa mutata situazione didattica è, da una parte, l'assenza di unità spazio-temporale, e dall'altra la rinnovata attenzione ai mezzi e metodi della comunicazione. Come sottolinea Desmond Keegan nella sua analisi storico-comparativa delle molteplici forme assunte dall'istruzione a distanza fin dalla sua nascita: «l'istruzione a distanza è un'attività che ha le seguenti caratteristiche:

- ❖ una quasi permanente separazione dell'insegnante e del discente durante tutto il processo di insegnamento;

- ❖ una quasi permanente separazione del discente da un gruppo di apprendimento durante tutto il processo di apprendimento;
- ❖ la partecipazione a una forma burocraticizzata di offerta formativa;
- ❖ utilizzazione di mezzi meccanici o elettronici di comunicazione per portare avanti i contenuti del corso;
- ❖ la fornitura di mezzi per una comunicazione a due vie affinché il discente possa trarre beneficio dal dialogo oppure iniziarlo.»²⁵

L'IaD, dunque, assume la comunicazione come un sottoinsieme compiuto della forma di

istruzione, affiancandolo al sottoinsieme docente e a quello studente. E con comunicazione si intendono i mezzi e le forme del comunicare.

Le funzioni comunque esplicite nell'istruzione a distanza sono due: la comunicazione del messaggio di apprendimento e la verifica dell'apprendimento stesso. Poiché, come mostrato, la relazione didattica si compone di interazioni cognitive esplicite e di interazioni emotive ed affettive implicite, l'istruzione a distanza deve garantire palesemente tutte le funzioni che in presenza sono assolte implicitamente e che possono essere individuate nella disponibilità affettiva ad apprendere, nell'efficacia della solu-

²⁵ D. Keegan, *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1994, p. 107.

zione comunicativa adottata, nella stabilizzazione dell'apprendimento e nell'individualizzazione del messaggio.²⁶

Sebbene sia assunto che «non è la presenza di un elaboratore a qualificare come tecnologico un contesto educativo, quanto piuttosto la capacità di utilizzare al meglio tutte le risorse umane e materiali disponibili»²⁷ è da considerare che le nuove risorse tecnologiche hanno fornito linfa alla riflessione didattica sull'*istruzione a distanza di terza generazione* o e-learning, al punto che proprio le ultime ricostruzioni storiche e gran parte della letteratura scientifica nazionale e internazionale hanno cominciato a storicizzare l'evoluzione della IaD sulla falsa riga dell'evoluzione dei mezzi di comunicazione capaci di supportarla e, talvolta, di svilupparla.²⁸

Diversamente, appare più fruttuoso per la didattica considerare l'evoluzione dell'istruzione a distanza non in base all'avvicinarsi della strumentazione e dell'apparato tecnico, quanto piuttosto, con riguardo all'evolversi e modificarsi dei paradigmi filosofici, dei modelli didattici e delle teorie psicologiche. Nell'insieme, la comunicazione didattica, si è sperimentata realmente non perché veicolata da un *medium* in particolare, quanto piuttosto perché è stata programmata, organizzata e modificata sulla base di visioni forti del rapporto insegnamento-apprendimento, quali, nel-

²⁶ Cfr. B. Vertecchi, *Insegnare a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1998; *Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza*, op. cit.

²⁷ B. Vertecchi, *Ambienti per la tecnologia dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 1992, p. 13.

²⁸ G. Trentin, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano 2004; A. Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995.

lo specifico, il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo, pur nelle loro incommensurabili peculiarità .

Dunque, in un paradigma culturale rinnovato, il costruttivismo ha utilizzato le tecnologie vivificando la metafora della rete non come prodotto (strumento) ma come modello di interazione e di relazione identificabile nel *network*. E sulle fondamenta di questa nuova visione del mondo e del sapere si sono andate modificando anche le teorie della comunicazione fino alle contemporanee *Social identity Theory* (SIT) e *Situate action Theory* (SAT) nelle quali l'ottica di interpretazione degli scambi e delle relazioni non è più quella del *passaggio di informazioni* valutabili, grossolanamente, in termini di *bit*²⁹ quanto piuttosto attenta agli aspetti sociali intrinseci quali: la capacità dei soggetti di autorappresentarsi e rappresentarsi socialmente a prescindere dal mezzo di comunicazione; l'attenzione al contesto comunicativo e la capacità adattativa dei partecipanti.

«Sintetizzando possiamo dire che gli approcci più recenti sottolineano i seguenti aspetti:

1. non è corretto parlare di falsificazione dell'identità, quanto piuttosto di identità multiple e socialmente costruite;
2. non si assiste propriamente a un processo di dissoluzione dell'identità, poiché i processi di definizione dell'identità individuale si profilano come assunzione di identità di gruppo;
3. la comunicazione non è riducibile alla comunicazione di contenuti [...] ma contempla aspetti relazionali,

²⁹ C. E. Shannon, W. Weaver, *The mathematical Theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana 1949.

pragmatici e di co-costruzione del senso da parte degli attori della comunicazione;

4. la presenza sociale non è pertanto una qualità del medium [...];

5. La socialità infine dipende dal contesto [...] in cui si colloca la comunicazione.»³⁰

L'impianto filosofico del costruttivismo delinea la realtà da conoscere come il frutto di una costante costruzione e negoziazione di significati, deprivandola di caratteristiche ontologiche forti. Pedagogicamente, ciò implica senza mezzi termini il primato del discente e del processo di apprendimento e nella pratica didattica metodi, strategie, mezzi e strumenti sono orientati a

vivificare tale primato. La comunicazione, perciò, perde la caratteristica della strutturazione programmata per sostituirla con una costruzione *in progress* di scambi tra pari e, contemporaneamente, di costruzione di abilità cognitive e relazionali.

Nelle pratiche di *e-learning*, che Vertecchi preferisce definire istruzione in rete per non cadere nella trappola della fascinazione tecnologica e commerciale, l'apparato strumentale è utilizzato allo scopo di attivare molteplici possibilità di interazione. Non più (o non solo), quindi, erogazione di materiali didattici ma strumenti di comunicazione sincroni e asincroni, individuali (uno a uno, uno a molti) e collettivi (molti a molti) per sollecitare la costruzione di percorsi di apprendimento programmati principalmente

³⁰ M. Rotta, M. Ranieri, *E-tutor: identità e competenze*, Erickson, Trento 2005, pp. 53 – 54.

con riguardo agli obiettivi finali e molto meno a quelli intermedi. Si preferisce, insomma, strutturare e progettare l'ambiente virtuale di apprendimento piuttosto che intervenire direttamente sul discente. L'attenzione all'interazione tra pari è, in questo contesto, decisiva; è, infatti, determinante *far circolare i segni della presenza* per ovviare alle omissioni spazio-temporali che la *Computer Mediated Communication* comporta e che generano un rinnovato concetto di spazio-tempo, un rinnovato cronotopo e diverse "patologie" della socialità.³¹

L'importanza che nell'apprendimento in rete rivestono le interazioni comunicative e relazionali è dimostrata anche dall'attenzione sempre più significativa che si va rivolgendo alla figura del tutor di rete o *e-tutor*, il quale dovrebbe possedere competenze idonee alla sollecitazione, gestione e controllo delle interazioni, oltre alle classiche competenze disciplinari.³²

Opportuno è accennare alle questioni deontologiche che questo approccio comunicazionale comporta, infatti – e a mio parere – la grande conquista maturata in decenni di riflessione e sperimentazione della visione "studentocentrica" dell'attività didattica, rischia di essere vanificata proprio nel sollecitare e richiedere allo studente più che abilità e competenze cognitive, più che padronanza di con-

³¹ Si fa qui riferimento a fenomeni tipici della aberrazione comunicativa in Rete quali, per esempio, lo *spamming* (inviare informazioni non richieste), il *lurking* (essere parte di un gruppo di discussione senza parteciparvi attivamente ma solo leggendo i messaggi altrui); lo *spoofing* (falsificare la propria identità); il *flaming* (scatenare discussioni con messaggi offensivi).

³² Cfr. M. Rotta, M. Ranieri, *E-tutor: identità e competenze*, op. cit.

tenuti e metodi, proprietà caratteriali, attitudini relazionali, *soft skill* che potrebbero rientrare (o rientrano?) nella sfera privata di ciascun individuo e di ciascuna personalità. Come a dire, il percorso di apprendimento è centrato sui tempi, modi e interessi dello studente ma a patto che questo abbia buone attitudini comunicazionali, interesse per il lavoro cooperativo e collaborativo, capacità di prevedere, controllare e gestire le dinamiche interpersonali e di gruppo.

L'attività didattica, per sua natura attività artistica, nel senso classico del termine e non in quello romantico che vuole l'arte frutto del genio creativo, individuale, unico e irripetibile è certamente legata a gassa d'amante con la comunicazione. Gli aspetti metodologici, però, comportano anche, e sempre, forme di scelte etiche, visioni implicite dell'altro. La comunicazione, poi, avulsa dalla didattica è gestione e controllo del sapere e, dunque del potere, tanto più in una società in cui non comunicare sembra fare il paio con non esserci. Senza voler guardare solo a forme pre-ordinate e causali di comunicazione didattica, quale – per esempio – quelle magistralmente esposte da Comenio nella sua visione globale, enciclopedica e teleologica del sapere, dell'uomo e del suo essere nel mondo e nel cosmo, appare anche opportuno non voltarsi esclusivamente all'estemporaneità di rapporti molti a molti, magari virtuali, che richiedono una elevata maturità individuale, ottime capacità di comprensione cognitiva ed affettiva, profondo senso di appartenenza, volontà di condivisione, principi di responsabilizzazione, nonché approfondite conoscenze delle dinamiche individuali e di gruppo. Tutti fini, questi, e

non mezzi dell'attività didattica, non prerequisiti necessari al raggiungimento di altre conoscenze e competenze ma abilità che se – e solo se – condivise anche dal discente necessitano di ottime forme e ottimi modi d'insegnamento per essere acquisiti.

Insomma, la comunicazione è mezzo dell'insegnare, ma è anche fine dell'apprendere.

Bibliografia

- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Baldassarre V. A., *Tecnologie dell'istruzione*, La Scuola, Brescia 1999.
- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995.
- Comenio, *Grande didattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Galliani L., Costa R., Amplatz C., Varisco B. M., *Le tecnologie didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.
- Gehlen A., *L'uomo nell'era della tecnica*, Armando Editore, Roma 2003.
- Gennari M., *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002
- Keegan D., *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.
- Landow G. P., *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondadori, Milano 1998.
- Manca S., *Multimedialità, comunicazione ed apprendimento: una rivisitazione dei rapporti tra parola, immagine ed azione*, in TD – Tecnologie didattiche, n. 3, 2001.

- Maragliano R., *I media e la formazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.
- Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2000
- Mente e nuove tecnologie, in *Sistemi intelligenti*, 2000, n. 3.
- Parisi D., *Scuola@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Mondadori, Milano 2000.
- Parisi D., *Simulazioni. La realtà rifatta al computer*, il Mulino, Bologna 2001.
- Patanè L., *Società, cultura ed educazione nella preistoria. Premessa alla storia della cultura e dell'educazione nel mondo antico*, in *Quaderni di pedagogia*, 1981.
- Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze*, Erickson, Trento 2005.
- Shannon C. E., Weaver W., *The mathematical Theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana 1949.
- Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Trentin G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Vertecchi B., *Ambienti per la tecnologia dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 1992.
- Vertecchi B., *Elementi di una teoria dell'istruzione a distanza, in Istruzione a distanza*, Tecnodid, Napoli 1997.
- Vertecchi B., *Insegnare a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci 1998
- Vertecchi B.,
lps2.uniroma3.it/com/Vertecchi2007B_lm/sici/bac/bacheca.php
(al 12/09/07).

Il dottorato in Italia, una storia recente

di Carlo Cappa

Abstract

Il dottorato di ricerca è, in Italia, un argomento che ha avuto nuova attenzione grazie ai profondi mutamenti avvenuti nell'Università negli ultimi dieci anni; inoltre, esso si presta a essere lente con la quale leggere i grandi rivolgimenti nei concetti di ricerca e di sapere che, negli ultimi trent'anni, hanno attraversato la cultura e le pratiche educative dell'istruzione superiore. Questo saggio opera una lettura storica dello sviluppo del dottorato di ricerca nell'orizzonte del contesto europeo, ponendo in evidenza alcune criticità della trasformazione in atto.

*Al quadro di un'attività nella coscienza di coloro che la esercitano
non bisogna dunque prestar troppa fede.
Robert Musil, L'uomo senza qualità.*

1. Il dottorato in Italia fino al 1998: un percorso di ricerca

Il dottorato di ricerca è, in Italia, un argomento che ha avuto nuova attenzione grazie ai profondi mutamenti avvenuti nell'Università negli ultimi dieci anni; inoltre, esso si presta a essere lente con la quale leggere i grandi rivolgimenti nei concetti di ricerca e di sapere che, negli ultimi trent'anni, hanno attraversato la cultura e le pratiche educative dell'istruzione superiore. Si può affermare come tesi

iniziale di questo rapido lavoro¹, infatti, che, seppure tutti gli ambiti dell'Università risentano di mutamenti culturali profondi che attraversano la cultura nazionale e internazionale, gli snodi del dottorato di ricerca hanno sempre coinciso, nel nostro Paese, con veri e propri cambi di prospettiva nel guardare all'essenza stessa dell'istituzione universitaria.

Il dottorato di ricerca è stato istituito solo con il Decreto del Presidente della Repubblica del 11 novembre 1980, n. 382, dal titolo *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. In questo decreto, vi sono forti elementi di continuità con la storia dell'Università italiana, elementi che si avrà modo d'illustrare nel prosieguo della ricerca; ciononostante, tale decreto rappresenta il momento d'istituzione, accanto al dottorato e strettamente connesso a esso, della figura del ricercatore universitario. Aver presente questo legame è fondamentale, poiché esso caratterizzerà, pur con lievi oscillazioni, i primi diciotto anni della storia del dottorato: esso ha rappresentato, in questo periodo, unicamente un momento di attestazione della capacità di svolgere, autonomamente e correttamente, la ricerca scientifica, pensata come specifica (di un settore o disciplina) e originale.

Schematicamente, si può affermare che il DPR attestava il dottorato di ricerca come preparazione all'attività di ricerca universitaria attraverso precise strategie, alcune esplicite, altre implicite, ma non meno indicative di una

¹ Questo saggio è un primo frutto di una ricerca comparativa sugli Studi Dottorali in Europa coordinata da Donatella Palomba.

figura univocamente caratterizzata. Tra le prime, si possono annoverare diverse affermazioni riguardanti in modo precipuo il dottorato, collocato, indicativamente, nel Titolo III: *Ricerca scientifica*, nell'art. 69. Le sedi ove poter istituire un dottorato sono identificate con «*Facoltà e dipartimenti individuati sulla base di criteri generali di programmazione che tengano conto delle esigenze complessive e di quelle settoriali della ricerca scientifica*». A render più chiaro e stringente questo indirizzo, si impone, come condizione, anche un congruo numero di «*docenti qualificati per la specifica ed originale produzione scientifica*». L'unico orizzonte di riferimento, dunque, è quello proprio della ricerca scientifica, sulla quale calibrare l'offerta formativa del dottorato; tale univocità è ulteriormente rafforzata dall'indicazione, come luogo precipuo di ricerca scientifica l'università². A conferma di ciò, la spendibilità del titolo di dottore di ricerca è limitata al solo ambito della ricerca scientifica: «*È istituito il dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica*».

Accanto a tali elementi, un'altra caratteristica connota il dottorato come momento preparatorio alla carriera accademica, in particolare nell'ambito della ricerca; essa risiede nella spiccata continuità tra le competenze e le conoscenze richieste al candidato in sede d'esame d'ammissione al dottorato e quelle che il concorso per la figura del ricercatore dovrebbe accertare. Per quanto concerne il primo: art. 71: «*Le prove d'esame sono intese a accertare l'attitudine del candidato alla ricerca scientifica*»; per il secondo: art.

² Titolo III, Capo I, Ricerca scientifica nelle università e suo coordinamento, art. 63: «*L'università è sede primaria della ricerca scientifica*».

46: *«le prove [sono] intese ad accertare l'attitudine di ricerca degli aspiranti».*

Un terzo elemento di grande interesse che definisce il dottorato in modo chiaro è l'accentuazione dei risultati della ricerca come elemento dirimente per la valutazione del percorso di formazione; il dottorato è, infatti, *«conferito a chi ha conseguito, a conclusione del corso, risultati di rilevante valore scientifico documentati da una dissertazione finale scritta o da un lavoro grafico».* In questo modo, il dottorato diviene momento di approfondimento scientifico, slegato da un percorso didattico specifico e, comunque, centrato sui risultati della ricerca e sulla dimostrazione della propria attitudine alla ricerca, specificando con "ricerca" un'attività di produzione di sapere specifico e originale. La durata del dottorato è definita dal Ministero, di conseguenza, solo riguardo al minimo, che è indicato in tre anni di corso a tempo pieno, senza alcun'altra limitazione. Tale accentuazione verso il risultato trova piena consacrazione nella possibilità di ottenere il dottorato anche sostenendo semplicemente la prova con la difesa del proprio elaborato redatto privatamente: *«alla valutazione di cui al comma precedente possono essere ammessi anche studiosi che non abbiano partecipato ai corsi relativi purché siano in possesso di validi titoli di ricerca ed abbiano conseguito la laurea prescritta da un numero di anni superiore di uno alla durata del corso di dottorato di ricerca prescelto»* (art. 73). Inoltre, non si deve sottovalutare il peso che tale opzione aveva sul totale dei corsi di dottorato, poiché il DPR in oggetto, prevedeva che ogni anno, il numero di posti acquisibili direttamente con l'esame e senza corso, fosse un quarto

del totale dei posti disponibili. Questo profilo del dottorato di ricerca, dunque, è abbastanza univoco e chiaro, delineando una figura interna al mondo accademico e alla ricerca scientifica.

Tale profilo sembra essere accentuato nella legge n. 476, del 13 agosto 1984, nella quale sono indicate le disposizioni per poter accedere al dottorato anche essendo dipendenti pubblici e collocandosi in congedo straordinario per motivi di studio³. Questa maggiore apertura indica anche un'altra caratteristica propria del dottorato italiano, specie in questi anni: l'aver una corte d'età più alta di quella dei neolaureati (la media nei primi 5 cicli è di 27,7 anni, sia per gli uomini che per le donne). Un altro elemento che conferma questa lettura è il raddoppiamento della percentuale di posti permessa ai dottorandi che si potevano presentare all'esame pur non avendo fatto il corso; questa tipologia di candidati era delineata nel DPR 11/07/1980, n. 382 all'art. 73⁴.

2. La trasformazione del 1998: un titolo per più percorsi?

Questa immagine del dottorato è rimasta invariata fino al 1998, momento in cui l'allora Ministro della Pubblica

³ Art. 2: «Il pubblico dipendente ammesso ai corsi di dottorato di ricerca è collocato a domanda in congedo straordinario per motivi di studio senza assegni per il periodo di durata del corso e usufruisce della borsa di studio ove ricorrano le condizioni richieste».

⁴ Occorre ricordare che rispetto prima di avere i primi corsi di dottorato si è dovuto attendere circa tre anni, quindi la legge in esame interveniva con tempestività.

Istruzione Luigi Berlinguer⁵ varò la legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*. Anche in questo caso, come in precedenza, il profondo mutamento che inizia in questa legge coincide con uno snodo fondamentale nella storia della nostra Università, cioè con l'inizio del Processo di Bologna. Non è per nulla un caso, infatti, che il Ministro che più interverrà in questa materia sia proprio Berlinguer e che la visione con la quale opera in questa materia non ha un taglio tanto legato alla tradizione quanto rivolto al futuro e alla costituzione di un terzo ciclo, non più pensato come semplice tirocinio accademico. La prima grande differenza risiede nel primo punto dell'art. 4 dedicato al *Dottorato di ricerca*, nel quale esso è visto come un titolo spendibile anche all'esterno dell'Università: «*I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione*». Questo profondo mutamento della natura del dottorato è accompagnato dalla soppressione degli articoli che permettevano di sostenere la prova di dottorato anche non svolgendo il corso a essa connesso⁶. Tale cambio d'indirizzo, trova ulteriore linfa nell'enfatizzare il ruolo della didattica nel conseguimento del titolo; accanto agli obiettivi formati-

⁵ Non è un caso, quindi, se uno dei pochissimi libri dedicati interamente al dottorato nella decade che va dal 1990 al 2000, ha la prefazione proprio di Luigi Berlinguer: Sergio Cesaratto, Sveva Avveduto, M. Carolina Brandi, Antonella Stirati, *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra università, ricerca e mercato del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1994.

⁶ Art. 6: *Abrogazione di norme*: «b) gli articoli 68 e 73 del DPR 11 luglio 1980, n. 382».

vi, infatti, compare «*il relativo programma di studi*», introducendo una dimensione prima assente o scarsamente rilevante.

Questa impostazione trova pieno sviluppo nel Decreto Ministeriale n. 162, pubblicato il 13 luglio 1999, *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*. Tale decreto, recependo le indicazioni della precedente legge, ne accentua il carattere di forte mutamento, che vuole il dottorato titolo non solo accademico. Ciò condiziona tutto il decreto, a partire dai requisiti che le sedi devono possedere, tra i quali compare: «*La possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative*» (art. 2, 3d). Sono molteplici, in tal senso, le raccomandazioni per un più stretto rapporto tra università e mondo del lavoro, fino a dar la possibilità di concordare il programma del dottorato con soggetti esterni, quali piccole e medie imprese, imprese artigiane, etc. (cfr: art. 4, punto 3). In generale, si può affermare che delle due visioni possibili del dottorato, in cui una è maggiormente rivolta alla creazione di un prodotto originale di ricerca attraverso il rapporto con un docente di riferimento e un'altra che vede il periodo del dottorato come un momento d'addestramento alla ricerca, enfatizzando la metodologia e l'acquisizione di tecniche più trasversali, è sicuramente quest'ultima a essere privilegiata, quasi in opposizione alla prima⁷.

A riprova di questo, non vi è mai, in nessun passo del documento, il richiamo all'originalità della ricerca, a cui si

⁷ Opposizione che non era pensata come inevitabile. Cfr.: Sergio Cesaratto, Sveva Avveduto, M. Carolina Brandi, Antonella Stirati, *op. cit.*, p. 68.

preferisce, nell'art. 4, *Obiettivi formativi e programmi di studio*, al punto 1: «*La formazione del dottore di ricerca (...) è finalizzata all'acquisizione delle competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione*». Il documento delinea sempre l'esigenza di programmare in modo preciso e strutturato il corso e i programmi di studio del dottorato, accentuando e auspicando un'attività didattica più assidua. Ad ogni modo, l'elemento più trasparente rispetto alla nuova impostazione del dottorato, decisamente vincente anche oggi, è la sparizione della definizione di ricerca originale a favore della competenza nel saper svolgere ricerca di alta qualificazione.

Da qui al successivo documento, mai applicato, dal titolo *Schema di regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca*, redatto da Luciano Modica nel 2007, si inserisce la forte influenza dei documenti relativi al Processo di Bologna che, tuttavia, come si è potuto vedere, hanno agito su un terreno già fertile e pronto a riceverli. Non è opportuno soffermarsi, in questa sede, sul documento; si richiamano solo alcuni punti precipi: 1) enfasi sui processi di management della ricerca, con alta considerazione del contesto europeo e internazionale; 2) richiamo alla necessità di stabili rapporti di collaborazione con il sistema imprenditoriale o pubblico, anche per l'impiego dei dottori di ricerca; 3) ampio spazio alla didattica e all'interdisciplinarietà; 4) possibilità di utilizzo dei dottorandi come tutor per gli studenti dei primi due cicli.

L'unico altro documento ufficiale che si può richiamare sono, al momento, le *Linee guida*, pubblicate nel novembre del 2008 dal Ministro Gelmini: in tale documento, di nuovo,

si può incontrare un ripensamento della figura del ricercatore e, congiuntamente, delle finalità del dottorato. Due sono gli aspetti più delicati: a) la durata, vincolata al raggiungimento di obiettivi scientifici verificabili, ipotizzando una maggiore flessibilità, ancora da definire (F4); b) l'ulteriore aumento della quota di insegnamento previsto e strutturato (F6).

Sembra altresì opportuno riferirsi al documento stilato dal Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (CONVUI), *Rapporto sui Dottorati di Ricerca*, di novembre 2008. Alcuni elementi di tale documento ben mostrano, infatti, la tensione tra tematiche in agenda in Europa e la farragginosa situazione italiana: 1) il tema dell'interdisciplinarietà, legato all'istituzione delle Scuole di Dottorato⁸, che «*al momento non è definibile in modo generale condiviso*»; 2) il tema della valutazione a livello d'Ateneo rispetto a quella a livello Nazionale; 3) l'internazionalizzazione; 4) la valorizzazione del titolo di dottore di ricerca rispetto al mondo del lavoro e dell'inserimento professionale. In particolare, quest'ultimo tema ripresenta la propensione a pensare il dottorato come «*acquisizione di competenze destinate all'utilizzo nel settore della ricerca*», inoltre è collegato strettamente alla tumultuosa crescita degli iscritti ai corsi di dottorato da 21.290 nell'a.a. 2000/01 a 39.829 nell'a.a. 2006/2007 e dei dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo in questi stessi anni da 2.919 a 10.099, per un totale, nel periodo 1998-2006 di 53.795 unità. Data la

⁸ Tema delicato a sua volta, ricco di contraddizioni, sia per ciò che concerne la valutazione d'Ateneo, sia per le caratteristiche difformi che le scuole di dottorato possiedono sul territorio nazionale.

difficoltà occupazionale che colpisce tale categoria, questi dati sembrano stridere con una politica di ampliamento degli accessi, politica richiesta nello stesso documento⁹.

Questi ultimi tre documenti, di cui i primi due, per ora, del tutto privi di effettive ricadute pratiche, risentono in modo spiccato di molti documenti prodotti in questi anni attorno al Processo di armonizzazione dello spazio europeo dell'educazione superiore. Il riferimento ai documenti che seguiranno non deve essere considerato come spiegazione dei documenti italiani: i reciproci contatti, la centralità di alcuni temi e l'insistere su molti concetti simili non riducono l'approccio italiano a quello europeo¹⁰. Dal raffronto si comprenderanno meglio, però, la temperie culturale e il contesto di riferimento tanto delle trasformazioni dell'università italiana quanto del Processo di Bologna che questi riflettono e consolidano¹¹.

⁹ «Andrebbe liberalizzato anche l'ammontare delle borse ed eliminato il vincolo di non poter accettare studenti senza borsa oltre il numero di quelli con la borsa».

¹⁰ Il confronto con l'Europa rispetto al ruolo dei dottorati dovrebbe comportare ulteriori analisi volte a comprendere aspetti specifici attinenti a sfere differenti, come, ad esempio, il ruolo sociale dei ricercatori e le loro retribuzioni. Rispetto a ciò si veda: Commissione Europea, *Remuneration of Researchers in the Public and Private sectors*, 2007.

¹¹ Per un approfondimento di differenti approcci alle interrelazioni e le reciproche influenze tra il processo di Bologna e i singoli Stati che vi prendono parte, si veda il volume *Changing Universities in Europe and the "Bologna Process"*, *A Seven Country Study*, Donatella Palomba (edited by), Roma, Aracne, 2008.

3. Il processo di Bologna: tra qualità e standardizzazione

Il Processo di Bologna ha rivolto la sua attenzione solo in un secondo momento verso il dottorato di ricerca, pensato come terzo ciclo (laurea triennale, laurea magistrale e dottorato). Dalla dichiarazione della Sorbona (1998) fino al comunicato di Praga del 2001, infatti, non si ha alcuna menzione del dottorato, limitando la trattazione e gli auspici di armonizzazione dei diversi sistemi d'istruzione ai primi due cicli. Il clima inizia a cambiare con l'enfasi del comunicato di Berlino del 2003, contenuta nelle *Additional Actions*, su «the importance of research and research training and the promotion of interdisciplinarity in maintaining and improving the quality of higher education and in enhancing the competitiveness of European higher education more generally». In tale documento, infatti, per la prima volta vi è una grande insistenza sul dottorato e sulla formazione, anche attraverso la didattica, dei futuri dottori. Ciò implica una formalizzazione maggiore del terzo ciclo come momento fondante del Processo di Bologna¹² e l'identificazione della ricerca, strettamente legata all'affermarsi della *knowledge based society*, come parte integrante della formazione superiore.

Un ulteriore importante momento di strutturazione della visione del dottorato nel Processo di Bologna si ha con i dieci punti del *Doctoral programmes for the European Knowledge Society* presentato a Salisburgo dal 3 al 5 feb-

¹² «The doctoral level as the third cycle in the Bologna process».

braio 2005. In tale documento si cerca una piattaforma comune per poter bilanciare le diverse esigenze emerse nei precedenti documenti, oscillando tra la rivendicazione del necessario avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca¹³ e l'urgenza per i programmi di dottorato di rivolgersi anche all'esterno del mondo accademico, fornendo gli strumenti per poter accedere in modo qualificato al mondo del lavoro¹⁴ e favorendo la creazione di programmi ideati con partners esterni. Un altro elemento di forte interesse è il ribadire la necessità di una durata limitata nel tempo, non superiore, in alcun caso, ai tre o quattro anni¹⁵.

Documento chiave per comprendere l'approccio europeo al dottorato è rappresentato dalle considerazioni finali del *Bologna Seminar on Doctoral Programmes* (Nizza, 7-9 dicembre 2006), intitolate *Matching Ambition with Responsibilities and Resources*: tale documento, infatti, presenta un quadro che sarà valido e ripreso fino alla sua parziale – problematica – ridiscussione soltanto, come si vedrà, nel

¹³ Tale esigenza era stata evidenziata, in particolare, dal Comunicato di Bergen, 19-20 maggio 2005, nella sezione "Altre sfide e priorità", "L'istruzione superiore e la ricerca": «Caratteristica fondamentale della formazione di dottorato è l'avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca».

¹⁴ L'affermazione è il primo dei dieci principi proposti dal documento, rivestendo, quindi, una spiccata importanza: «The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research. At the same time it is recognised that doctoral training must increasingly meet the needs of an employment market that is wider than academia».

¹⁵ Questo è il settimo dei principi proposti dal documento: «doctoral programmes should operate within an appropriate time duration (three to four years full-time as a rule)».

2009. Il dottorato è vincolato espressamente agli altri due cicli d'istruzione universitaria, scongiurando il suo distacco dal resto della proposta formativa¹⁶; si insiste, inoltre, sulla diversificazione dei programmi di dottorato e si individua nel collegamento con le richieste del mondo del lavoro e con la prospettiva del *life long learning* i perni¹⁷ attorno ai quali far ruotare questo profondo mutamento. Gli estensori del documento si rendono perfettamente conto dell'impatto che un tale approccio al dottorato possiede rispetto a molte tradizioni nazionali, tanto che uno dei paragrafi più estesi del testo è dedicato proprio alle diverse tipologie di dottorato¹⁸. In questa sezione del documento, il dottorato professionale è visto come un necessario titolo volto a rispondere a necessità differenti, con un equivalente livello scientifico ed eventualmente distinto dal dottorato tradizionale grazie a una differente denominazione. Questa accentuazione del dottorato professionale è riequilibrata, in parte, attraverso la rivendicazione, molto più forte che in altri documenti, della necessaria originalità della ricerca come elemento irrinunciabile per la qualità del prodotto finale del dottorato di ricerca.¹⁹

Preparato dal documento precedente, il comunicato di Londra 2007 riallaccia elementi fondanti del Processo di

¹⁶ *Bologna Seminar on Doctoral Programmes*: «While doctoral programmes are unique they should not be considered in isolation but in relation to the implementation of the three Bologna cycles as a whole», p. 1.

¹⁷ Cfr.: *Ivi*, p. 2. In particolare il punto II. 1. 2.

¹⁸ *Ivi*, p. 4, punto 3.1 *Diversifying doctoral programmes*.

¹⁹ *Ibidem*: «Original research has to remain the main component of all doctorates. There should be no doctorate without original research».

Bologna nel suo complesso alla nuova visione del dottorato; in particolare, in questo documento vi è grande enfasi sul concetto di competenze trasferibili per la collocazione sul mercato del lavoro, che troverebbero la loro possibilità nella strutturazione di programmi interdisciplinari. Comincia a essere presente un pieno riconoscimento della varietà dei programmi dottorali che le università europee hanno strutturato nell'arco della loro storia, spesso forgiata da tradizioni culturali differenti. Tale riconoscimento, in realtà, presenta almeno due aspetti discordanti: da un lato, è volto al rispetto delle peculiarità e delle tradizioni nazionali, aspetto indebolito, però, dal medesimo riconoscimento dato ai titoli conseguiti, dall'altro, incontra la volontà di differenziare, all'interno dei singoli paesi, le finalità dei dottorati, creando tipologie disomogenee (dottorato professionizzante, dottorato indirizzato alla ricerca e alla carriera accademica²⁰).

Il comunicato di Leuven e Louvain-La-Neuve del 2009 ribadisce l'esigenza di un incremento del numero dei corsi di dottorato, ripresentando l'opportunità dell'interdisciplinarietà e dell'intersectorialità come elementi chiave per

²⁰ Nello stesso anno si segnala anche il documento della EUA, *La Dichiarazione di Lisbona. Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*, che non apporta particolari novità e riprende da vicino, per quanto riguarda il dottorato, trattato nella IV capitolo "Promuovere la ricerca e l'innovazione", le considerazioni del *Bologna Seminar on Doctoral Programmes*.

una ricerca di alta qualità²¹. Naturalmente, tanto gli incontri dei Ministri dell'Istruzione dei vari paesi aderenti al Processo di Bologna, quanto la EUA, non possono non risentire, specie in documenti che possiedono anche finalità politiche e d'indirizzo, degli eventi con un forte impatto sociale, anche per non perdere efficacia comunicativa. Ciò è evidente nel documento della EUA, *Prague Declaration, European Universities – Looking forward with confidence*, del 2009, che risente del clima d'incertezza economica che ha caratterizzato gli ultimi due anni e che è esplosa da settembre 2008²². Nei precedenti documenti, infatti, era possibile percepire una grande fiducia nell'interazione tra pubblico e privato nel finanziamento della ricerca come volano economico, avente un positivo ritorno per la società nel suo complesso. Questa convinzione ha foraggiato sempre più la volontà di vedere la ricerca indirizzata e programmata in collaborazione con realtà produttive esterne agli atenei, nella speranza di ottenere i relativi fondi per finanziare parte di tali ricerche. L'indebolimento economico che si è abbattuto sul sistema produttivo mondiale ha incrinato tale fiducia, ponendo un duplice problema sociale, avente profonde radici nella concezione stessa della

²¹ Punto 15, "Education, research and innovation": «Doctoral programmes should provide high quality disciplinary research and increasingly be complemented by inter-disciplinary and inter-sectoral programmes». Occorre notare come tali posizioni siano presenti anche nel documento redatto dalla EUA, *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges* del 2007.

²² Lehman Brothers fallì il 14 settembre 2008 e la notizia si diffuse il giorno successivo, dando il via a una serie di fallimenti a catena che infranse duramente il vagheggiamento utopistico del neoliberismo di un mercato autoregolamentato.

knowledge society: la promozione culturale perseguibile attraverso finanziamenti privati indirizzati agli *intangibles* (conoscenza, cultura, informazione, saperi, etc.), che apriva ai ricercatori, agli intellettuali e ai creativi²³ ampie possibilità di promozione sociale, sembra ripiegarsi in un asservimento e una routinizzazione del lavoro intellettuale, vincolato al raggiungimento di compiti assegnati che poco hanno a che vedere con la ricerca di alto profilo scientifico. Conseguentemente, il pubblico sembra tornare a svolgere un ruolo irrinunciabile²⁴, assieme di tutela di un'intera generazione di ricercatori e lavoratori della conoscenza e di emancipazione dalle necessità più immediate del mercato²⁵, riproponendo problemi che si ritenevano superati proprio attraverso le *partnerships* ora in crisi.

Nonostante questi auspici, tuttavia, molti interrogativi e duplicità restano irrisolti all'interno del documento, prova di una spiccata difficoltà a far fronte a una crisi che com-

²³ Termine ambiguo e problematico, specie nell'odierna condizione sociale e culturale. Su questa duplice tendenza – possibile promozione ed emancipazione contrapposte a asservimento e proletarizzazione – si veda anche Mario Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 19-21.

²⁴ *Prague Declaration, 2009*: «when private support weakens and business falters public funding is essential to guarantee continuity. Europe cannot afford to run the risk of losing a generation of talented people or of a serious decrease in research and innovation activity», p. 4.

²⁵ Il tema è estremamente delicato: se da un lato lo stato (e gli stati europei) non possono e non devono venir meno al loro ruolo di educatori lasciando campo libero al mercato ed a tendenze culturali passeggiere, dall'altro non si deve eccedere nel senso opposto, strangolando con un'eccessiva rigidità normativa ciò che è proprio di una ricerca individuale e avente come referente un contesto ben più ampio del contesto nazionale. Cfr: Marc Fumaroli, *L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, édition augmentée, Paris, Éditions de Fallois, 2004.

porta anche un necessario ripensamento di un vocabolario e di una retorica basata su un modello marcatamente neo-liberista. In tal senso, è esemplare il richiamo alla libertà della ricerca: se i precedenti documenti avevano reso il dottorato di ricerca il terzo ciclo all'interno del sistema della formazione universitaria, auspicando un rapido incremento dei corsi e dei dottori di ricerca, senza porre in discussione il problema della selezione, tanto basata sulla significatività dei temi delle ricerche quanto sul livello minimo della preparazione dei futuri dottori di ricerca, il presente documento fa slittare la libertà di ricerca al momento del post-dottorato²⁶. Ciò accentua l'aspetto didattico del dottorato, rendendolo più affine ai precedenti due cicli del percorso universitario, snodo particolarmente delicato, specie per la tradizione italiana; in ogni caso, come si è potuto osservare in precedenza, questa inclusione del terzo ciclo come omogeneo ai primi due è un elemento costante nei documenti riguardanti il Processo di Bologna.

4. Tendenze e nodi irrisolti

Riassumendo, sembrano essere tre le tendenze che emergono con più chiarezza, sia nell'università italiana sia in ambito europeo, pur con i necessari *distinguo*: 1) una trasformazione del dottorato in un momento di formazione alla ricerca, composto da un'irrinunciabile parte didattica,

²⁶ *Prague Declaration 2009*, la seguente affermazione si trova nell'elencazione dei possibili fattori di successo per il futuro delle Università: «Improving research careers: through transparency of recruitment and promotion procedures and granting greater independence for young researchers at postdoctoral stage», p. 6.

anche interdisciplinare; 2) il conseguente spostamento del momento di ricerca individuale e creativa nei livelli post-dottorali, pensati, a loro volta, come “a progetto”; 3) l’apertura del dottorato al mondo extra-universitario, sia nella fase di progettazione dei corsi (e del loro finanziamento) sia come possibile sbocco occupazionale. Questi aspetti possiedono già un’ampia bibliografia di riferimento, sia in chiave illustrativa²⁷, sia con un approccio maggiormente critico²⁸; non è questa la sede né per affrontare la relativa letteratura scientifica, né per cercare di sviscerare gli innumerevoli temi che sono presenti nel mutamento del profilo del dottorato di ricerca. Più modestamente, volgendo lo sguardo all’Europa, si può però cercare di individuare studiosi che sembrano essere stati più sensibili ad alcuni aspetti propri di questo processo, sia per lungimiranza individuale, sia perché appartenenti a paesi che risultano essere stati pionieri per singole modificazioni che ora investono contesti più estesi.

È interessante notare che in Gran Bretagna diversi autori hanno sottolineato con grande acutezza, già più di dieci anni fa, alcuni rischi presenti nella routinizzazione del dottorato, processo che non è evitabile quando i numeri del

²⁷ Ad esempio: *The higher education managerial revolution?*, Alberto Amarla, V. Lynn Meek, Ingvild M. Larsen, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003, *Toward a Global PhD? Forces & Forms in doctoral education worldwide*, Maresi Nerad & Mimi Heggelund (edited by), Seattle and London, University of Washington Press, 2008 e *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie (editors), United Kingdom, Springer Science, 2009.

²⁸ In tal senso è particolarmente indicativo: *Université: la grande illusion*, sous la direction de Pierre Jourde, Paris, L’Esprit des péninsules, 2007.

terzo ciclo aumentano esponenzialmente. Robert Cowen nel 1997 aveva affermato la duplicità e le derive del PhD, in un saggio contenuto nel volume *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*²⁹; il contesto di riferimento del saggio è l'Inghilterra precedente al Processo di Bologna, ma si notano già numerosi punti di contatto con gli elementi visti in precedenza. In particolare, il saggio si sviluppa in un dialogo tra differenti tradizioni che possono facilitare la comprensione di un passaggio da un dottorato visto come momento di lavoro individuale³⁰ e ricerca della "verità" a un momento più didattico e socialmente rilevante per un sistema-paese. Le tradizioni con cui l'autore si confronta sono quella di matrice Humboltiana e il suo sviluppo negli Stati Uniti, in particolare tra il 1920 e 1930; a ciò, s'aggiunge lo sviluppo economico e l'importanza che in questo riveste la ricerca, elemento ricordato anche da numerosi documenti dell'OECD, a partire dal 1995³¹. La molteplicità di piani investiti dal dottorato³² presenta, quindi, una situazione complessa nella quale la professionalità del giovane ricercatore diviene spendibile solo a

²⁹ Robert Cowen, "Comparative perspectives on the British PhD", in *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*, Norman Graves, Ved Varma (edited by), London and New York, Routledge, 1997, pp. 184-199.

³⁰ Robert Cowen, *op. cit.*: «However, what is increasingly true is that gaining a PhD is more a test of self-organization, of institutional organization, and less and less a test of original critical intellectual power», p. 184.

³¹ Si veda: Burgess et al "Post-graduate research training in the United Kingdom", OECD, *Research training: Present and Future*, Paris, OECD, 1995, pp. 135-158.

³² Robert Cowen, *op. cit.*: «The consequence is that working for a doctorate remains an individual act, but is also a social and political one», p. 192.

breve termine e per specifici compiti più o meno programmati, in un'ottica di razionalizzazione e standardizzazione della preparazione che incide in profondità sull'essenza stessa della ricerca scientifica³³.

In parte, tale visione può essere rintracciata, con le dovute differenze, anche in un celebre testo di Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*³⁴, specie nella trattazione dei modelli di identità pedagogiche (*Modelling Pedagogic Identities*) che sono presentati. Colpisce la coerenza con la quale Bernstein affresca le caratteristiche dell'identità differenziata e definita come de-centrata (basata sul mercato) e neo-liberale (*Differentiated, De-Centred, Market, Neo-Liberal*). Tale stato dell'organizzazione delle pratiche educative ha il suo focus nella capacità di rispondere alle esigenze del mercato, estrinseche rispetto all'istituzione educativa e in rapido mutamento, concentrando la sua attenzione, quindi, su

³³ *Ivi*: «: What we are now seeing, (...) is the creation of a research profession, more specifically a pool of more or less trained researchers with unstable employment prospects who are available for a wide range of short-term research contracts», p. 196 e « Doctoral candidates are becoming part of a new and crucial quasi-profession of skilled and certified researchers. As the training of this group becomes standardized, the contemporary problem of research candidates is that they are not lonely enough – that is, they have less and less time to themselves for reflection, for re-writing and for “being original”», p. 197.

³⁴ Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Revised Edition, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

performance nel breve periodo piuttosto che nel lungo³⁵. Di conseguenza, la concorrenza è molto forte e il tipo di organizzazione interna necessaria per prendere rapidamente decisioni strategiche si presenta come verticistica e piramidale; inoltre, tale *management* non può relazionarsi con i suoi attori che con premi e punizioni, rivolti a rafforzare le pratiche più produttive e penalizzare quelle non rispondenti alla *mission* della struttura. In quest'ottica, naturalmente: «*The transmission here views knowledge as money*»³⁶ e la sopravvivenza delle istituzioni educative si gioca in un'autonomia e un decentramento sempre più spiccati.

Come si è potuto osservare, l'interdisciplinarietà è un altro tema presente in modo assiduo nei documenti analizzati. In questo caso, le obiezioni maggiori si possono riscontrare in ambito francese: la professionalizzazione dell'università volta a formare competenze trasversali strutturate da una più attenta interdisciplinarietà potrebbe comportare risultati molto differenti rispetto sia alle istituzioni nelle quali ciò è applicato³⁷ sia al tipo di discipline investite

³⁵ *Ivi*: «We have here a culture and context to facilitate the survival of the fittest as judged by market demands. The focus is on the short term rather than the long term, on the extrinsic rather than intrinsic, upon the exploration of vocational applications rather than upon exploration of knowledge», p. 69.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Aspetto approfondito da Abélard (collettivo di diversi membri del coordinamento nazionale *Recherche et enseignement supérieur* (RES), *Universitas calamitatum: le Livre noir des réformes universitaires*, Éditions du Croquant, Broissieux, 2003, specie nel capitolo «Dislocation des parcours et conceptions de la pluridisciplinarité», pp. 88-97.

da tale processo³⁸. Per ciò che riguarda il primo aspetto, il rischio ipotizzato è che strutture con una disponibilità economica e risorse umane maggiori possano instaurare circoli virtuosi, mirati e selettivi, in cui s'inserirebbe un'interdisciplinarietà, con alto profilo scientifico, sorretta da una curata e approfondita preparazione iniziale degli studenti. A tali strutture si contrapporrebbero altre, aventi a disposizione meno risorse e che non potrebbero applicare una marcata selezione dei propri studenti, costrette ad applicare un'interdisciplinarietà più raffazzonata e di base, comportando un impoverimento delle discipline coinvolte. Riguardo al secondo aspetto, Tortonese sottolinea quanto sia differente pensare la professionalizzazione in ambiti scientifici differenti e quanto ciò possa portare a distorsioni dello spirito delle indicazioni europee o ministeriali che siano, rischiando di comportare un'eccessiva specializzazione nelle discipline scientifiche contrapposta a una preoccupante generalizzazione nelle discipline umanistiche³⁹.

Managerializzazione, sapere come investimento economico e interdisciplinarietà come strumento per la costruzione di competenze flessibili sono elementi che si possono riscontrare, pur con accenti differenti, anche ne *La*

³⁸ Cfr.: Paolo Tortonese, "Contre la professionnalisation de l'Université", in *Université: la grande illusion*, cit., pp. 185-194.

³⁹ Paolo Tortonese, *op. cit.*: «Le paradoxe de la professionnalisation est qu'un même processus risque de conduire les facultés scientifiques vers une spécialisation étroite, qui confinerait chaque nouveau diplômé dans une compétence limitée, et les facultés de sciences humaines vers l'écueil opposé, une généralisation excessive de bas niveau, qui n'apporterait au diplômé qu'un saupoudrage de notions élémentaires. Dans tout cela, les disciplines perdent leur fonction propre, succombant d'une part à la performance technique, d'autre part à la simplification», p. 187-188.

condizione postmoderna di Jean-François Lyotard. In quest'opera, che compie trent'anni, l'autore aveva segnalato quanto la delegittimazione del sapere e della verità comportasse la presenza di giochi linguistici che riguardavano differenti campi del sapere⁴⁰ e quanto la massiccia immisione del criterio tecnico retrogisse sul criterio di verità. Tale aspetto sembra precipuo a molti dei documenti analizzati e trova ulteriore sostegno nell'*Agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione* (del 10 maggio 2007 adottata dal Parlamento europeo il 10 aprile 2008). In tale documento, infatti, tre sfere centrali nella politica della Comunità Europea sembrano sovrapporsi, in modo differente, al concetto d'investimento: a) il dialogo interculturale si fa investimento sociale; b) la creatività diviene investimento economico; c) le relazioni internazionali si trasformano in investimento politico⁴¹. I riflessi sulla ricerca e quindi sullo sviluppo e sul concetto di dottorato sono molto ampi e pongono innumerevoli interrogativi.

L'accentuazione del criterio di performatività e di efficienza in un sistema che vede le università sempre più centrate sulla produzione di un sapere funzionale ai bisogni dei paesi non può essere indifferente alle differenze intrin-

⁴⁰ Jean-François Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 2008: «É a questa incommensurabilità che abbiamo fatto riferimento, nei termini della teoria dei giochi linguistici, distinguendo il gioco denotativo che pertiene all'opposizione vero/falso, il gioco prescrittivo che compete del giusto/ingiusto, il gioco tecnico il cui criterio è efficiente/inefficiente», p. 84.

⁴¹ Per queste considerazioni si veda: *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, sous la direction de Yves Bertocchini, Thierry Chopin, Anne Dulphy, Sylvain Kahn, Christine Manigand, Paris, Armand Colin, 2008, in particolare la voce "Politiques culturelles", pp. 333-334.

seche e storiche delle discipline. Lyotard preconizzava un indebolimento progressivo delle discipline che non avrebbero potuto contribuire all'efficienza del sistema, non potendo ambire ad adeguati fondi di ricerca⁴² e, parallelamente, una continua subordinazione delle istituzioni d'insegnamento superiore al potere e alle sue finalità⁴³. In realtà, anche grazie all'analisi di Bernstein, si può affermare che la pervasività della retorica neoliberista⁴⁴ foraggiata da una specifica congiuntura economica e politica ha portato le università a interiorizzare o, più esattamente, a non cessare di interiorizzare le finalità esterne di un potere sempre più articolato e impersonale, come si è osservato nel *De-centred Market Model*. In maniera speculare, l'interdisciplinarietà che appartiene, a parere di Lyotard, «propriamente all'epoca della delegittimazione ed al suo empi-

⁴² Jean-François Lyotard, *op. cit.*: «I settori di ricerca che non possono invocare un proprio contributo, sia pure indiretto, alla ottimizzazione delle prestazioni del sistema, sono abbandonati dai flussi creditizi e votati alla senescenza», p. 86. in altro modo, sempre riguardo alla debolezza di alcuni settori della ricerca e dell'insegnamento, specificamente le *humanities*, è interessante la posizione di Anthony T. Kronman, *Education end's. Why our colleges and universities have given up on the meaning life*, Yale University Press, 2007.

⁴³ *Ivi*: «In ogni caso il principio di performatività, anche se non consente di decidere chiaramente in tutte le circostanze la politica da seguire, produce l'effetto globale di subordinare le istituzioni di insegnamento superiore al potere», p. 92. In tal senso, l'auspicio di un sapere senza potere, ma in "eccesso" e in grado di creare una differente politica del potere è ad un tempo più arduo e più stimolante. Cfr: Pier Aldo Rovatti, "L'università a condizione", in Jacques Derrida, Pier Aldo Rovatti, *L'università senza condizione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 65-115.

⁴⁴ Un approccio interessante è quello proposto da Christian Salmon, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à former les esprits*, Paris, La Découverte, 2007, in particolare il capitolo II, "L'invention du storytelling management", pp. 45-73.

rismo spinto»⁴⁵ non sembra portare a una maggiore facilità d'invenzione di legami o a un utilizzo più creativo dell'immaginazione⁴⁶, bensì sembra ripiegarsi in una routinizzazione dell'esperienza di ricerca, derivante anche dal rigido uniformarsi dei parametri di conduzione e di valutazione di questa⁴⁷. In tale quadro, un approfondimento delle specificità delle discipline e delle esigenze di metodologie di ricerca non sovrapponibili s'impone come momento di riflessione necessario.

La rapida trasformazione del dottorato di ricerca è un processo che investe, in Italia come in Europa, numerosi piani di riflessione differenti, che spingono, a volte, in direzioni che non sono obbligatoriamente univoche. Occorrerà nel futuro trovare strade che riescano a tener conto, in modo originale e rispondente alle mutate condizioni storiche, delle differenze tra le discipline, cercando di rivedere criticamente assunti spesso dati per assodati, interrogandosi in profondità sull'immagine di sapere e conoscenza di cui l'università – e il dottorato di ricerca come momento di

⁴⁵ Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 96.

⁴⁶ *Ivi*: «Il sovrappiù di performatività, a parità di competenza, nella produzione, e non più nell'acquisizione del sapere, dipende dunque finalmente da questa "immaginazione", che consente sia di effettuare una nuova mossa, sia di cambiare le regole del gioco», p. 95.

⁴⁷ Ad esempio, la valutazione dei progetti di ricerca in base alla loro capacità di intercettare fondi nazionali o internazionali è stata più volte posta in discussione. Si veda il volume *I saperi umanistici nell'Università che cambia*, Atti del Convegno, Palermo, 4-5 maggio 2007, Palermo, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo, 2007. In particolare: Luca Serianni, "Che cosa può identificare oggi un «sapere umanistico»", in cui espressamente l'autore afferma nel terzo aspetto precipuo delle ricerche in ambito umanistico che: «continua ad aver senso la ricerca individuale e quindi la ricerca non necessariamente finanziata», p. 175.

avviamento alla ricerca originale e personale – vuole farsi portatrice.

Sitografia

Documenti inerenti al dottorato in Italia:

DPR, 11 novembre 1980, n. 382, dal titolo *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, www.cun.it/media/77614/decreto_pr_n382_%2011071980.pdf

Legge n. 476, del 13 agosto 1984, *Norma in materia di borse di studio e dottorato di ricerca nelle Università*, www.italgiure.giustizia.it/nir/1984/lexs_106143.html

Legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, www.miur.it/iniziati/as255approv.htm

Decreto Ministeriale n. 162, pubblicato il 30 aprile 1999, *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*, www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/0905Regola_cf2.htm

Luciano Modica, *Schema di regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca*, 2005, www.miur.it/Miur/UserFiles/Notizie/.../Schema_decreto_dottorato.pdf

MIUR, *Linee guida*, 2008, www.miur.it/Miur/UserFiles/Universita/Linee_Guida_definitive.pdf

Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (CONVUI), *Rapporto sui Dottorati di Ricerca*, di novembre 2008, www.internuclei.unibo.it/

Documenti inerenti al Processo di Bologna:

Comunicato di Berlino 2003, www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6067

- Comunicato di Bergen, 19-20 maggio, 2005, www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6066
- EUA, *Doctoral programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral programmes project, 2004-2005*, www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf
- Doctoral programmes for the European Knowledge Society* (Salzburg, 3-5 February 2005), www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf
- Comunicato di Londra del 2007, www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6427
- EUA, *La Dichiarazione di Lisbona. Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*, www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_Declaration_final_Italian_version.pdf
- EUA, *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, 2007 www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=802&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf
- Commissione Europea, *Remuneration of Researchers in the Public and Private sectors*, 2007, ec.europa.eu/euraxess/pdf/final_report.pdf
- Parlamento Europeo, *Agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione*, 2007, www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0124+0+DOC+XML+V0//IT
- Comunicato di Leuven e Louvain-La-Neuve del 2009, www.bolognaprocessit/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6630
- EUA, *Prague Declaration, European Universities – Looking forward with confidence*, 2009, www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Prague_Declaration_European_Universities_-_Looking_forward_with_confidence.pdf

Bibliografia

- Changing Universities in Europe and the “Bologna Process”, A Seven Country Study*, Donatella Palomba (edited by), Roma, Aracne, 2008.
- Dictionnaire critique de l’Union européenne*, sous la direction de Yves Bertocini, Thierry Chopin, Anne Dulphy, Sylvain Kahn, Christine Manigand, Paris, Armand Colin, 2008.
- OECD, *Research training: Present and Future*, Paris, OECD, 1995.
- Toward a Global PhD? Forces & Forms in doctoral education worldwide*, Maresi Nerad & Mimi Heggelund (edited by), Seattle and London, University of Washington Press, 2008.
- University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie (editors), United Kingdom, Springer Science, 2009
- Abélard, *Universitas calamitatum: le Livre noir des réformes universitaires*, Éditions du Croquant, Broissieux, 2003,
- Amarla A., Meek V. Lynn, Larsen Ingvild M., *The higher education managerial revolution?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Revised Edition, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Cesaratto S., Avveduto Sveva, Brandi M. Carolina, Stirati Antonella, *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra università, ricerca e mercato del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- Cowen R., “Comparative perspectives on the British PhD”, in *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*, Norman Graves, Ved Varma (edited by), London and New York, Routledge, 1997, pp. 184-199.
- Fumaroli M., *L’État culturel. Essai sur une religion moderne*, Édition augmentée, Paris, Éditions de Fallois, 2004.

- Kronman A. T., *Education end's. Why our colleges and universities have given up on the meaning life*, Yale University Press, 2007.
- Liotard J. F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 2008 [La condition postmoderne, Paris, Éditions de Minuit, 1979].
- Perniola M. *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004.
- Rovatti P. A., "L'università a condizione", in Jacques Derrida, Rovatti P. A., *L'università senza condizione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 65-115.
- Salmon C., *Storytelling, la machine à fabriquer des histoire et à former les esprits*, Paris, La Découverte, 2007.
- Serianni L., "Che cosa può identificare oggi un «sapere umanistico»", in *I saperi umanistici nell'Università che cambia*, Atti del Convegno, Palermo, 4-5 maggio 2007, Palermo, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo, 2007, pp. 175-184.
- Tortonese P., "Contre la professionnalisation de l'Université", in *Université: la grande illusion*, sous la direction de Pierre Jourde, Paris, L'Esprit des péninsules, 2007, pp. 185-194.

Nuove forme di insegnamento: i videogiochi e l'edutainment

di **Alessio Ceccherelli**

Abstract

Dopo una panoramica in cui vengono illustrate le origini dell'edutainment e il passaggio del suo utilizzo dalla strumentazione audiovisiva a quella informatica, nel saggio viene fornita una breve introduzione al videogioco come campo d'indagine "serio", non soltanto semplice strumento di divertimento ma emblema della cultura della simulazione. Vengono presentati esempi di applicazione in contesti scolastici, soffermandosi sulle caratteristiche mediologiche che potrebbero essere sfruttate positivamente in ottica pedagogica. L'ultima parte mette invece in evidenza le criticità e i rischi di un uso non critico del medium videoludico, soprattutto in relazione alle problematiche che la scuola odierna si trova a dover affrontare.

Edutainment: origini e campi d'applicazione

«Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento e educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo».

M. McLuhan

Questa frase è ormai messa ad esergo di ogni testo che intenda parlare di *edutainment*. Con questo termine, fusione delle parole *educational* (educativo) ed *entertainment* (divertimento), ci si riferisce alla relazione tra didattica e ogni nuovo medium che intende porsi come strumento educativo. La televisione inserisce da molti anni nei propri palinsesti programmi dedicati principalmente al mondo

dell'infanzia: non semplici cartoni animati, ma trasmissioni nate con l'obiettivo di educare alla manualità, all'uso dei colori, all'ascolto, alle operazioni basilari della scuola, dalla numerazione all'alfabeto. In Italia, gli esempi più noti sono quelli de *L'albero azzurro* (www.alberoazzurro.rai.it), della *Melevisione* (www.melevisione.rai.it), di *Art Attack* (disney.it/DisneyChannel/showinfo/programmes/artattack) (format importato dagli Stati Uniti), del programma contenitore *Trebisonda* (www.trebisonda.rai.it) e dei tanti programmi del pomeriggio di Rai Tre. Dall'estero arrivano invece dei programmi diversi, impostati sull'assenza dell'uomo e sulla creazione di un mondo parallelo, come i *Teletubbies* e i *Fimbles*, entrambi prodotti nel Regno Unito dalla BBC.

Si può più o meno essere d'accordo con le diverse impostazioni di questi programmi, ma quello che li unisce è una concezione dell'apprendimento non basata sulla conoscenza di nozioni, quanto piuttosto sul gioco: è attraverso il gioco, infatti, che al bambino è permesso di conoscere la realtà che lo circonda, sperimentando nuove abilità, nuove modalità di relazione.

Con l'avvento delle tecnologie digitali, il discorso sull'*edutainment* si è tuttavia spostato essenzialmente dallo schermo della televisione al monitor del computer: l'informatica in generale, e il videogioco più nello specifico, hanno aperto ampissimi scenari e nuove possibilità di "apprendimento divertente", possibilità insite nelle caratteristiche stesse del medium, dall'interattività, alla multimedialità, alla plurisensorialità al *problem solving*. A differenza di media decisamente più passivi come la televisione, sia

Internet che i software didattici che i videogiochi richiedono una partecipazione costantemente attiva, fatta di scambi stimolo-risposta, di scelte da dover prendere, di gratificazione immediata e/o ritardata, di problemi la cui risoluzione permette l'avanzamento nel gioco e nella conoscenza.

Internet offre ormai da tempo un ampio ventaglio di *learning games*, o software didattici, pensati appositamente come accompagnamento dei classici strumenti di insegnamento: programmi settati su specifiche fasce d'età, dai tre-quattro anni alla preadolescenza, e a seconda dell'età provano a rendere in versione ludica insegnamenti di italiano, matematica, geografia, logica, inglese e molte altre discipline in grado di aiutare il bambino o il ragazzo nella sua crescita cognitiva.

Oltre alle grandi case editoriali che producono programmi a pagamento, fruibili in CD-Rom, c'è poi la presenza di semplici professori di scuola che, con passione e dedizione, creano e diffondono questi software in Rete.

Cercando nella versione italiana di Google, alle parole "Software didattici" i primi tre risultati riguardano i siti *Ivana.it*¹, *Software Didattico Free*² e *Software didattico.it*³. Con l'esclusione di quest'ultimo, questi siti hanno come scopo quello di mettere a disposizione un catalogo di giochi pensati appositamente per la didattica «sviluppati da docenti delle varie discipline che solitamente effettuano un puntuale testing del loro software utilizzandolo in classe

¹ www.ivana.it

² www.softwaredidatticofree.it

³ www.softwaredidattico.it

con i propri alunni, verificandone l'efficacia, come si suol dire, sul campo»⁴. Si tratta di software che, in un'ambientazione esplicitamente ludica (colori sgargianti, animali parlanti, e quant'altro), propone i tipici esercizi di alfabetizzazione, di principi matematici, di riconoscimento musicale, cromatico, oltre a esercizi di associazione logica e quiz tematici, dalla geografia alla storia alle altre discipline. È un'impostazione tutto sommato conservativa della didattica, in cui strumenti, metodologie e pratiche comprovate vengono proposte cambiando semplicemente l'approccio e la cornice.

Esistono poi, esclusivamente finora nel mondo dell'*open source*, molte iniziative dedicate al settore educational. Ne sono un esempio le versioni EDU di alcune distribuzioni Linux, come *Edubuntu*⁵, *Eduknoppix*⁶, *Skolelinux*⁷, *Kdeedu*⁸, pensate appositamente per associare attività ludiche e istruzione, con particolare riferimento al mondo della scuola. Il sistema operativo si mette insomma al servizio delle esigenze didattiche, offrendo un pacchetto molto ricco di software didattici, e cercando di semplificare le operazioni di configurazione del sistema e della rete.

L'iniziativa *open source* prova in qualche modo a rimediare ad uno dei difetti del software educativo presente sulla rete, sia esso gratuito che a pagamento: l'accessibilità a tutti i sistemi operativi. In molti casi, infatti, i programmi

⁴ Parole presenti sul sito Software Didattico Free.

⁵ www.edubuntu.org

⁶ www.eduknoppix.org/index.php

⁷ wiki.debian.org/DebianEdu/

⁸ edu.kde.org/

presenti nei siti citati sono eseguibili soltanto in ambiente Windows, lasciando una fetta di utenza sicuramente minore ma che, paradossalmente, è spesso piuttosto interessata alle iniziative sull'*edutainment* e dell'*open source* in generale.

Il ruolo del videogioco

Ciò che è possibile fare con gli strumenti presenti in rete è comunque solo una parte, meno importante dal punto di vista dell'impatto, del discorso globale sull'*edutainment*. A stimolare iniziative e nuove prospettive d'insegnamento sono senza dubbio i videogiocchi, e non soltanto quelli pensati appositamente per una finalità didattica. Quello che è interessante e ricco di potenzialità in quest'utilizzo particolare del nuovo medium non è il suo piegamento a fini didattici (pure di notevole interesse), quanto l'emergere di capacità intellettive e di atteggiamenti mentali indotti da quest'uso. Basta ribaltare il punto di vista, e abbandonare alcuni tabù.

Va detto, infatti, che nei confronti del videogioco (ma il discorso si potrebbe tranquillamente allargare al gioco in generale) resiste ancora una sostanziale pregiudizialità, rafforzata da un certo snobismo intellettuale e da una concezione della cultura come qualcosa di disgiunto, di più importante della massa, per non parlare dei preconcetti nei confronti delle nuove tecnologie, dell'innovazione tecnologica.

Tuttavia, il discorso da fare oggi intorno ai videogiocchi ha assunto una complessità tale da non permetterne trattazioni superficiali o al contrario onnicomprehensive. Il video-

gioco è un medium dalle molte sfaccettature, che ha ormai raggiunto la sua maturità, e con implicazioni che toccano praticamente ogni campo, da quello sociologico a quello economico, da quello antropologico a quello esistenziale. Per parlarne, non si sente più neanche la necessità di un cappello statistico, stracolmo di dati, quasi a giustificare la validità e l'opportunità delle proprie riflessioni: sì, è ormai dal 2000 che l'industria videoludica ha un fatturato complessivo superiore a quello di Hollywood; sì, l'età media dei videogiocatori è più alta di quanto si pensi, così come non è vero che sono solo i maschietti a giocare. Tutto vero; ma oltre e forse più di questo il videogioco possiede delle qualità mediologiche che influiscono o potrebbero influire – come del resto ogni altro medium dominante – sugli altri media e sull'individuo, sul suo rapporto col mondo che lo circonda, sul suo modo di apprendere, sulla percezione della propria morte.

La sua centralità nella cultura della simulazione, centralità che condivide con Internet fino a quasi a confondersi, è dimostrata innanzitutto dall'influenza che esso riesce ad esercitare sugli altri media, plasmandone alcune peculiarità, e obbligandoli ad una generale riconfigurazione per poter restare in vita: la televisione, il cinema, il fumetto, la letteratura, sono costretti – chi più chi meno – a fare i conti con la presenza del videogioco, usando strategie che a volte puntano alla fusione, altre volte alla resistenza.

Gli ultimi film d'azione americani, ad esempio, mostrano una evidente ascendenza videoludica, non tanto o non soltanto nei temi o negli effetti visivi, quanto nella costruzione della trama, nella concatenazione spesso analogica

delle scene⁹: si pensi alla trilogia di *Matrix*, a *La tigre e il dragone* a *Kill Bill vol. 1*.

Le più recenti produzioni di *cartoons* giapponesi sono accomunate dalle medesime caratteristiche: una serie continua di combattimenti unita ad una evoluzione del personaggio, sia dal punto di vista psicologico che fisico (*Dragonball*). In alcuni casi, a questo si aggiunge anche il fatto che gli scontri si basano sì su personaggi umani - dei ragazzini -, ma che si fronteggiano per mezzo di veri e propri *media*, esattamente come se si stesse giocando a un videogioco: gli esserini zoomorfi nel caso dei *Pokémon* e le carte nel caso di *Yu-Gi-Ho*.

La televisione, già messa in discussione dalla presenza di Internet, ha ulteriormente modificato la forma dei propri programmi proprio in prospettiva videoludica, come per i *reality show*, i quali, oltre alla dimensione interattiva con il pubblico da casa, hanno un format strutturato come una serie di competizioni, mano a mano più difficili, e con regole che si apprendono giocando (Johnson 2005). Anche i romanzi mostrano i primi segni di contaminazione, e non soltanto nella letteratura di genere fantasy o fantascientifico, sebbene la resistenza di questo medium alfabetico e gutenberghiano sia ancora piuttosto alta e stia forse proprio in questa refrattarietà la sua forza.

Videogiochi e media, ma anche videogiochi e percezione: la logica del *save game*, per cui alla morte del perso-

⁹ Non c'è un rapporto logico-casuale tra una scena e l'altra, e l'avanzamento della trama avviene per salti alogici, come nella gran parte dei videogiochi in cui il passaggio al quadro successivo avviene non per logica narrativa ma per la morte di un avversario o per il ritrovamento di una "chiave", di un "indizio".

naggio si può riprendere dal punto in cui si è salvato e non necessariamente dall'inizio, implica notevoli conseguenze sull'approccio psicologico del giocatore. Come è successo per ogni forma estetica al suo ingresso nel panorama mentale dell'uomo, si sono costituite schiere di sostenitori e di detrattori del nuovo medium, di apocalittici e di integrati. C'è chi legge in questa opportunità di ripetizione uno stimolo alla crescita, alla capacità di controllare e gestire autonomamente il sé, proprio in virtù della ripetizione continua dell'esperienza senza insoddisfazioni per il giocatore (Quadrio e Pirro 2003), e chi invece sostiene il contrario o quantomeno mette in risalto i seri rischi etici e comportamentali che potrebbero derivare da una partecipazione troppo immersiva a questa logica di ripetizione.

Allo stesso modo, questa reiteratività della morte nel gioco, questa sua spersonalizzazione e dislocazione può, a lungo andare, incidere anche al di fuori dell'ambiente virtuale, andando a contribuire ad una sua già diffusa estraneità dalla vita psichica dell'uomo contemporaneo, retaggio di una evoluzione sociale e culturale sempre più distante dalle sue origini mortuarie (Morin 1970, Bauman 1992, Debray 1992, Castells 1996). Si tratta di un aspetto centrale nell'analisi del medium videoludico, già affrontato altrove (www.liguori.it), che lo investe di un valore antropologico più ampio di quanto solitamente si tende a pensare: è necessario abbandonare i limiti disciplinari che confinano il videogioco all'ambito tecnologico, artistico, o che lo riducono a semplice fenomeno di costume; così come bisogna superare la classica datazione che lo fa risalire ai primi anni '70 del XX secolo, o al massimo a qualche decennio

addietro. Il riflettere su di esso implica una riflessione sul concetto di morte, intesa sia come limite invalicabile dell'esperienza, sia come luogo del non visibile e del metafisico, soglia di accesso ad altre dimensioni.

La serietà di tali argomentazioni non evita ovviamente il lato ludico del medium, che comunque risulta preponderante, sia nell'esperienza diretta che nella motivazione all'approccio. Ed è proprio questa "ludicità" che caratterizza l'applicazione del videogioco al contesto educativo.

Anche in questo caso, una premessa antropologica è comunque d'obbligo: il legame che viene ad instaurarsi con l'*homo ludens* di Huizinga è tra i più trattati negli studi sul medium. La cultura è intimamente connessa all'attività ludica, sin nelle sue pieghe più recondite, e anche le prime forme di attività culturali come la religione e l'arte sono da ricondurre al gioco. Il gioco «oltrepassa i limiti dell'attività puramente biologica: è una funzione che contiene un senso. Al gioco partecipa qualcosa che oltrepassa l'immediato istinto a mantenere la vita, e che mette un senso nell'azione del giocare. Ogni gioco significa qualche cosa» (Huizinga 1973, p. 3).

Approfondendo in senso strutturalista le intuizioni dello studioso olandese, Roger Caillois ha rintracciato nella storia umana quattro grandi forme di gioco: *Agon*, ovvero la competizione, in cui ciascun giocatore ha le stesse probabilità di vincere; *Alea*, l'azzardo, in cui a decidere il vincitore è il caso; *Mimicry*, che indica il travestimento, l'accettazione momentanea di una dimensione altra rispetto alla realtà e l'abbandono della propria personalità; *Ilinx*, vale a dire la vertigine, il «tentativo di distruggere per un attimo la

stabilità della percezione e a far subire alla coscienza, lucida, una sorta di voluttuoso panico. In tutti i casi, si tratta di accedere a una specie di spasmo, di trance o smarrimento che annulla la realtà con vertiginosa precipitazione» (Caillois 2000, p. 40).

Il videogioco riesce a sussumere ogni modalità di gioco, ogni tipo di partecipazione ludica, rappresentando una forma evoluta e niente affatto limitante o banalizzante del gioco in generale: quasi in ogni titolo si può rintracciare una simultaneità di sfida, fortuna e vertigine che si fondono e si avvicinano in una realtà virtuale, di fronte alla quale si sospende più o meno volontariamente la propria incredulità.

Apprendimento collaterale

A dispetto di quanto comunemente si pensa, giocare a un videogioco non sempre (ma verrebbe da dire quasi mai) è un'operazione intellettuale fondata sulla semplicità e sul disimpegno: «La prima e ultima cosa che si dovrebbe dire sull'esperienza di giocare ai videogiochi di oggi, la cosa che non si sente quasi mai nelle trattazioni più convenzionali, è che essi sono astutamente, talvolta esasperatamente, *difficili*» (Johnson 2006, p. 27, corsivo dell'autore).

Il videogiocatore è sottoposto a difficoltà spesso stressanti, portatori di nervosismo, che ad ogni modo non precludono la volontà di gioco. Giocare predispone all'apprendimento, e l'essere preparati all'apprendere è già di per sé un esercizio mentale:

«Diversi anni fa mi trovavo in vacanza con la mia famiglia e il mio nipotino di sette anni. In un giorno di pioggia decisi di fargli conoscere le meraviglie di *SimCity 2000* [...]. Per la maggior parte del nostro incontro, io tenni le redini del gioco, evidenziando tutti i punti di riferimento mentre mi muovevo nella mia piccola città [...]. Ma lui coglieva ugualmente la logica interna del gioco [...]. Mentre contemplavo le opzioni, mio nipote saltò su dicendo: “Secondo me bisogna abbassare le aliquote delle imposte industriali”. Lo disse in modo naturale, con la stessa sicurezza con cui avrebbe detto: “Secondo me bisogna sparare al cattivo”. Qui la domanda interessante per me non è se i videogiochi siano, nell’insieme, più complessi della maggior parte delle altre attività culturali indirizzate ai ragazzi oggi: penso che la risposta sia un enfatico sì. La domanda è perché i ragazzi siano così disposti ad assorbire una tale quantità di informazioni quando queste vengono fornite sotto forma di videogame. Mio nipote si addormenterebbe dopo cinque secondi se venisse portato in un’aula di lezione di urbanistica, ma in qualche modo un’ora di *SimCity* gli ha insegnato che delle elevate aliquote d’imposta nelle aree industriali possono soffocare lo sviluppo. È una straordinaria esperienza istruttiva». (Johnson 2006, pp. 32-33)

Il senso del gioco non è ovviamente da prendere nel suo aspetto letterale: esercitarsi nell’amministrazione di una città non spinge ovviamente a fare il sindaco, così come il calarsi in un’atmosfera medievaleggiante non fa di noi un guerriero o un saggio. Quel che bisogna rilevare nell’esercizio videoludico è il lato che potremmo definire metaforico, che va cioè oltre quel che si vede sullo schermo del computer. La simulazione dell’amministrazione di una città, ad esempio, introduce chi gioca in un coacervo di dinamiche gestionali e manageriali, che difficilmente si potrebbero esperire altrimenti. Per poter proseguire nel gioco è necessario comprendere determinate urgenze, specifici

meccanismi e fare delle scelte opportune, non casuali: ad un'azione corrispondono reazioni e conseguenze precise, che bisogna essere in grado di prevedere o quantomeno di gestire. Senza una visione d'insieme, senza un'organizzazione mentale precisa, è difficile, se non impossibile, portare a termine la partita:

«Ciò che conta non è a cosa stiamo pensando quando giochiamo, ma *il modo* in cui pensiamo. La distinzione non riguarda solo i videogiochi, naturalmente. Ecco cosa scrive John Dewey, nel suo libro *Il mio credo pedagogico*: “Forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di repulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro”. Questo è precisamente ciò che ci serve [...]: molto più dei libri, dei film o della musica, i videogame obbligano a prendere *decisioni*. I romanzi possono stimolare la fantasia e la musica può evocare forti emozioni, ma i videogame obbligano a decidere, scegliere, assegnare priorità. Tutti i benefici intellettuali dei videogiochi derivano da questa virtù fondamentale, perché imparare come pensare significa in definitiva imparare a prendere le giuste decisioni: valutare prove, analizzare situazioni, consultare gli obiettivi a lungo termini, e poi decidere. Nessun'altra forma di cultura popolare impegna direttamente l'apparato decisionale del cervello allo stesso modo. Dall'esterno, l'attività primaria di un giocatore sembra una furia di clic e spari, il che spiega perché il giudizio comune sui videogame insiste sulla coordinazione oculo-manuale. Ma se si osserva attentamente l'interno della mente del giocatore, l'attività primaria si rivela essere totalmente di altra natura: prendere decisioni, alcune delle quali fanno scattare giudizi, altre strategie a lungo termine. Tali decisioni sono esse stesse basate su due modalità di lavoro intellettuale che sono la chiave dell'apprendimento collaterale derivato dai videogiochi. Io le chiamo “capacità d'indagine” e “capacità di creare legami

telescopici”, o *telescoping*». (Johnson 2006, pp. 40-41, corsivo dell'autore)

Non ci si riferisce al cosiddetto *multitasking*, ovvero alla capacità di fare più cose allo stesso tempo e di gestire con facilità questa molteplicità di azioni e di obiettivi: il *telescoping* riguarda la percezione delle relazioni tra le azioni da compiere, la capacità di stabilire priorità e di determinare il giusto ordine in cui effettuare delle azioni, in cui fare delle scelte. Ad essere stimolata è la propria predisposizione al *problem solving*, alla visione d'insieme.

Le iniziative di sperimentazione didattica stanno crescendo di anno in anno, e cominciano ad arrivare i primi dati. In quattro istituti della Gran Bretagna è stata portata avanti una ricerca, promossa da colossi dell'informatica come Microsoft e Electronic Arts, mirante all'analisi dell'impatto che i videogiochi non pensati con finalità didattiche hanno sulla scuola, elementare e media. L'esperimento, chiamato *Teaching with Games* (www.lastampa.it/cmstp/rubriche/stampa.asp?ID_blog=30&ID_articolo=1099), ha previsto il coinvolgimento di 2.500 studenti tra gli 11 e i 16 anni, sottoposti ad alcune simulazioni gestionali (dalla carriera lavorativa all'organizzazione di un esercito), con lo scopo di stimolare la loro propensione decisionale. I titoli usati sono stati il famosissimo *The Sims 2*, in cui viene simulata la vita quotidiana nelle sue problematiche e nelle sue relazioni, *Roller Coaster Tycoon 3*, che richiede la direzione di un parco di divertimenti, e *Knights of Honor*, gioco di diplomazia e di guerra.

Nonostante la messa in evidenza di una inadeguatezza tecnologica dei diversi istituti, e a prescindere dalla cono-

scienza pregressa del medium, l'accoglienza da parte dei docenti coinvolti è stata piuttosto positiva: «Circa il 59% dei docenti ha espresso giudizi positivi sulla sperimentazione, citando tra le ragioni la possibilità di motivare gli studenti (31%), di impegnarli in un'attività a loro familiare (11%) o di offrire contenuti pertinenti ai temi studiati (6%). Per il 37% dei più scettici, invece, il videogioco non avrebbe un reale valore educativo (12%), esisterebbero strumenti più adeguati (6%) o, semplicemente, i ragazzi userebbero già abbastanza i giochi elettronici nel tempo libero (4%)».

Sempre in Gran Bretagna, in un'altra ricerca promossa dall'ELSPA, l'organizzazione europea che si occupa della classificazione dei videogiochi, è emersa la stessa positività nei risultati. Nel West Nottinghamshire College, circa 1500 ragazzi di età maggiore di 16 anni hanno sperimentato lo studio dell'inglese e della matematica per mezzo del gioco di ruolo *Neverwinter Nights*: nei test di fine anno hanno riscosso una percentuale di successo del 94%, contro il 22% della media nazionale.

Sono casi che dimostrano un apprezzamento sempre maggiore, da parte del mondo della scuola, verso il videogioco. I dati raccolti dalle due indagini dimostrano che la possibilità di insegnare facendo giocare, ovvero divertendosi, non è più soltanto un tentativo velleitario, né semplicemente una bizzarra alternativa di trasmissione dei saperi rispetto al modo classico: insegnare in un certo modo, e per mezzo di strumenti al tempo stesso ludici e con una propria personalità, può addirittura portare a risultati migliori e ad un aumento generale del livello medio di competenze acquisite:

«in Europa e negli Stati Uniti ha cominciato a diffondersi il fenomeno dei cosiddetti Serious Games, videogame pensati per diffondere temi sociali o per insegnare attraverso strumenti interattivi. Un campo di sperimentazione all'interno del quale ha iniziato a muoversi anche lo stesso Shaffer. Il suo sito, Epistemic Games, raccoglie alcuni progetti di videogiochi pensati per "costruire il futuro dell'educazione". Simulazioni attraverso le quali apprendere i meccanismi che regolano alcune professioni che, secondo l'autore, avranno un ruolo importante nella società dei prossimi anni: dall'ingegnere biomeccanico al pianificatore urbano, fino al giornalista e al designer grafico»¹⁰.

Ne è un esempio *2065*, sviluppato al Colegio Altamira di Santiago del Cile, in cui lo scopo è «quello di combattere una "repubblica" fondata da diabolici insegnanti». A metà tra un gioco di ruolo e un gestionale alla *SimCity*, in questo gioco «gli studenti devono organizzarsi in tribù contrapposte» al fine di «insegnare ai ragazzi i principi del lavoro di squadra e della leadership»¹¹.

In Italia non sono state ancora provate sperimentazioni su larga scala, ma esistono delle prove localizzate che stanno portando i loro frutti, e che quantomeno fanno da frangiflutti rispetto a ciò che potrebbe essere nel prossimo futuro. Nel corso di Economia e Gestione dei Servizi, tenuto dal professor Americo Cicchetti nell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma, parte del programma è improntato sulla simulazione di variabili economiche: «Attraverso la gestione di un budget, l'analisi del mercato, degli investimenti papabili e della gestione del personale», si intende

¹⁰ lastampa.it/cmstp/rubriche/stampa.asp?ID_blog=35&ID_articolo=102

¹¹ lastampa.it/cmstp/rubriche/stampa.asp?ID_blog=35&ID_articolo=93

fornire un campo di prova simulativo alle nozioni di economia studiate sui libri. Secondo il professor Domenico Bodega, docente di Organizzazione Aziendale nella stessa Università, infatti la «simulazione spinge a prendere decisioni, stimolando l'attitudine al decision making [...]. Allo stesso tempo contribuisce a stimolare nello studente la propensione alla creatività, all'iniziativa e al problem solving»¹².

La presa di coscienza delle potenzialità e delle implicazioni del videogioco è ormai piuttosto consolidata all'interno della società; ma, in senso inverso, è vero anche che alcuni *game designers* si stanno interessando sempre più agli spazi e alle sperimentazioni offerte dal campo educativo e culturale in genere. La Apollo Games ha recentemente distribuito il gioco *Speare*, basato sull'idea di un docente di Inglese dell'Università canadese di Guelph, e che ha come obiettivo quello di «ricostruire parola per parola i versi più celebri del Romeo e Giulietta. Tutto nel contesto di un sistema di gioco denso di citazioni dalle opere di Shakespeare, tra nozioni storico-letterarie subliminalmente somministrate durante l'azione e trivia di fine livello. Ma anche tra armi speciali, power-up e boss degni di un vero shooter. È proprio questa, incredibile dictu, la particolarità di *Speare*: quella di somigliare realmente a un videogioco»¹³.

Speare appartiene a una serie di titoli che si pongono a metà strada tra i videogiochi attualmente in commercio e i

¹² lastampa.it/_web/cmstp/tmplrubriche/tecnologia/grubrica.asp?ID_blog=30&ID_articolo=345&ID_sezione=&sezione=

¹³ lastampa.it/_web/cmstp/tmplrubriche/giochi/grubrica.asp?ID_blog=35&ID_articolo=178&ID_sezione=50&sezione=

learning games: essi non sono infatti attenti ai processi di apprendimento, come questi ultimi, ma alle semplici nozioni. È in fase di programmazione un altro titolo ispirato al mondo shakespeariano, *Arden: The World of Shakespeare*, gioco di ruolo on line basato sul *Riccardo III*, in cui le risorse più importanti saranno proprio i versi del poeta. Allo stesso modo, *Zon: The New Chengo Chinese*, ideato da un professore della Michigan State University, sarà un gioco di ruolo on line che servirà a insegnare il cinese (più precisamente il mandarino) e a far conoscere la cultura orientale, «attraverso un percorso formativo nello spazio (virtuale) e nella storia (reale) del proprio paese. I giocatori partiranno dal proprio villaggio per arrivare alle grandi città, scegliendo ciascuno la propria strada. In Zon si potrà essere uomini d'affari o agenti di polizia, archeologi o maestri di kung-fu, ma in ogni caso bisognerà saper rispondere alla sfida imposta dal gioco: sapersi muovere in terra straniera»¹⁴.

In tutto questo fermento creativo e sperimentale, la grande industria videoludica non sta certo a guardare, sebbene non appaia ancora intenzionata a investire troppo denaro. L'ultima strategia di marketing della Nintendo punta sui *casual gamers*, i giocatori non abituali, per caso. Lo straordinario successo di *Brain Training*, vero e proprio "allenamento mentale" creato appositamente per la console portatile della casa nipponica, la *DS*, è dimostrato da un recente seguito e dalla versione per *Wii*, la console classica per la televisione.

¹⁴ *Ibidem*

Una soluzione a tutti i problemi?

Gli esempi fin qui citati dimostrano un fermento piuttosto attivo nel campo dell'*edutainment* videoludico. Probabilmente, già il semplice fatto di divertirsi per imparare potrebbe essere un modo non tanto per svecchiare i classici strumenti di insegnamento, tuttora validi, quanto per rimediare al rischio elevato della noia e della svalutazione, sia tra gli studenti che tra gli insegnanti. Il fenomeno del *burn out*, che colpisce una buona fetta del corpo docente non soltanto italiano, e che porta ad uno svilimento del proprio ruolo professionale e sociale, è sicuramente uno degli aspetti più evidenti della deriva che sta gradualmente affliggendo il sistema educativo di una nazione.

«Con il passare del tempo [...] subentra la routine, la reiterazione di una serie di atti formali (ad esempio i compiti in classe, i voti, le interrogazioni, i contenuti che sono sempre gli stessi, ecc.) che, specie nella scuola, portano alla noia, al distacco e alla demotivazione dello studente. Ecco allora che, se si aggiunge un “contesto” altamente motivante al compito di base, con un’attenzione alla sua sequenzialità processuale, la situazione di disaffezione verso tutto quello che si fa dentro la scuola può essere adeguatamente risolta. In altre parole è l’ambiente ludico che, nella scuola, deve funzionare da contesto motivante per l’apprendimento e l’insegnamento. Il modello del videogioco basato sul metodo *Play to learn, learn to play* [...] rappresenta una delle possibili cerniere di collegamento tra insegnamento e apprendimento, tra docente e studente, tra conoscenze e contenuti, tra individuo e gruppo» (Tanoni 2003, p. 70).

Il videogioco non può certo essere la risposta ai problemi della scuola italiana. Un uso più critico e maturo degli strumenti offerti dalla tecnologia attuale potrebbe tuttavia

rinvigorire la voglia di educare, di preparare al mondo, e – dal lato studente – di apprendere e di venire in classe più volentieri. Senza troppe ipocrisie: il “tempo della scuola” è sempre stato separato da quello “della vita”. Probabilmente lo sarà sempre. Eppure, affiancare (e non sostituire) a ciò che c’è ora nuove metodologie, nuovi approcci, nuove tecnologie non potrebbe che avere degli effetti positivi. La configurazione attuale della società, per una parte immersa nei suoi flussi e per il resto tenacemente ancorata ai suoi luoghi, richiede con sempre maggiore urgenza una “cognizione” chiara e matura del mondo che ci circonda, e il mondo che ci circonda è sempre di più plasmato sulla una massiccia presenza mediatica, informazionale, per sua natura globalizzante. Le nuove tecnologie vanno conosciute, in modo da poterle sfruttare senza esserne sfruttati; e l’unico modo per conoscerle è usarle.

Usare i videogiochi durante le ore di lezione contribuirebbe a questa presa di coscienza, senza fare l’errore grossolano di voler fare tabula rasa del passato e di votarsi ciecamente al futuro. Anzi, proprio l’utilizzo del videogioco richiede un forte contrappeso mediologico: l’immersività indotta dai mondi virtuali, la visione strategica e la capacità al problem solving, il telescoping, sono tutte qualità che ne inibiscono delle altre. La capacità di astrazione, di analisi approfondita, di concentrazione, non può che essere esclusa dall’esperienza virtuale. È qui che interviene la lettura: le peculiarità mediologiche del libro, analizzate splendidamente da McLuhan, Ong e altri, rappresentano quel contrappeso richiesto da un uso intensivo del videogioco e della vita digitale in genere. È necessario dunque

un approccio ecologico ai media e alla tecnologia, soprattutto in campo educativo, così delicato e difficile, e questo è possibile solo «integrando più tipologie di linguaggi e facilitando situazioni di “contrappeso formativo” che possano servire a compensare i limiti impliciti nella dimensione virtuale dell’insegnamento-apprendimento (scarsa aderenza alla realtà, isolamento fruitivi, standardizzazione, superficialità, ecc.)» (Tanoni 2003, p. 72).

Riprendendo il vecchio adagio per cui prima viene il dovere e poi il piacere, l’edutainment ci suggerisce che forse i due termini possono essere invertiti, ma senza dimenticare che entrambi devono essere rispettati: prima il piacere, ma poi il dovere.

L'Istruzione a Distanza: un percorso di innovazione per l'Università?

di **Andrea De Dominicis**¹

Abstract

L'elearning gioca un ruolo fondamentale nel quadro dell'impegno delle Istituzioni Educative in materia di Apprendimento Permanente. Sia nella sua utilizzazione "in alternativa" alle pratiche tradizionali di insegnamento/apprendimento sia come forma "complementare" a queste, l'Istruzione a Distanza possiede un potenziale ancora scarsamente utilizzato al servizio della crescita delle conoscenze e delle competenze di tutti. In un quadro di fortissima interdipendenza dei sistemi di istruzione, l'Università deve affrontare con intelligenza e decisione il problema della flessibilità e dell'innovazione dei contenuti e dei metodi, per rilanciare il suo ruolo nella società della conoscenza.

Le esperienze di apprendimento non-formale o *non convenzionale* che si realizzano *online* sono aumentate esponenzialmente: l'incredibile frequentazione di *blogs*, comunità *on line*, forum, *podcasting*, ecc. ci segnala quanto sia alto il rischio che le istituzioni formative ufficiali rimangano fuori da questo processo².

E' necessario prestare molta più attenzione a questo emergere *bottom-up* di fenomeni legati all'uso delle (non

¹ Docente di Psicologia del Lavoro, Scuola IaD, Università di Roma Tor Vergata

² Si può consultare il Report Helios sull'evoluzione dell'elearning. www.education-observatories.org/helios

più) nuove tecnologie che spesso conducono ad esperienze di apprendimento di valore quanto quelle realizzate in ambienti più convenzionali, soprattutto in termini di sviluppo di abilità e costruzione partecipata di conoscenza.

Ma nelle Università italiane, come in molti altri paesi dell'Unione Europea, l'ancora incerto sviluppo di pratiche didattiche mediate dalle TIC³ si caratterizza come sostegno alle strutture ed ai metodi tradizionali di istruzione più che aver sviluppato uno statuto proprio. Il progetto ELUE (*Elearning and University Education*) della Fondazione CRUI⁴ rileva i segnali di questo processo dinamico ma non ancora consolidato o maturo, con alcune luci e molte ombre.

Il processo di diffusione dell'*e-learning*⁵ in ambito universitario è avvenuto di fatto in assenza di significativi interventi normativi e di supporto finanziario. Le università

³ Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

⁴ www.fondazionecru.it/elue/project.htm

⁵ L'*e-learning* è una metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto sia il processo formativo. Per prodotto formativo si intende ogni tipologia di materiale o contenuto messo a disposizione in formato digitale attraverso supporti informatici o di rete. Per processo formativo si intende invece la gestione dell'intero iter didattico che coinvolge gli aspetti di erogazione, fruizione, interazione, valutazione. In questa dimensione il vero valore aggiunto dell'*e-learning* emerge nei servizi di assistenza e tutorship, nelle modalità di interazione sincrona e asincrona, di condivisione e collaborazione a livello di community. Peculiarità dell'*e-learning* è l'alta flessibilità garantita al discente dalla reperibilità sempre e ovunque dei contenuti formativi, che gli permette l'autogestione e l'autodeterminazione del proprio apprendimento; resta tuttavia di primaria importanza la scansione del processo formativo, secondo un'agenda che responsabilizzi formando e formatore al fine del raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati (ANEE, Associazione Nazionale dell'Editoria Elettronica, www.anee.it/anee/com_anee.htm)

che hanno sviluppato esperienze di *e-learning* hanno autonomamente scelto di destinare parte del proprio budget a tali attività. In questo quadro si distinguono due eccezioni: il progetto *CampusOne* della CRUI che, all'interno di un ampio programma di innovazioni destinate ad alcuni corsi delle università italiane, ha potuto promuovere, tra il 2001 e il 2004, anche l'adozione delle nuove tecnologie per la didattica⁶ e il decreto del 17 aprile 2003 (Decreto Moratti-Stanca⁷ peraltro in corso di revisione) che istituisce in Italia le Università telematiche ma i cui benefici complessivi per lo sviluppo dell'*e-learning* sono di poco conto poiché sostanzialmente non prevede alcuna forma di supporto o incentivo agli atenei.

E' impossibile parlare di *e-learning* senza tenere conto che esso si iscrive nei più ampi scenari di innovazione dell'Istruzione Superiore tratteggiati prima dalla Convenzione di Lisbona⁸ e poi dall'avvio del cosiddetto *Processo di Bologna*⁹, ovvero l'imponente processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore europei il cui obiettivo è di creare un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e di promuovere il sistema europeo di istruzione superiore su scala mondiale per accrescerne la competitività internazionale.

⁶ Attestandosi come il contributo finora di maggiore rilievo alla diffusione dell'*e-learning* nel sistema universitario italiano

⁷ www.indire.it/content/index.php?action=read&id=46

⁸ www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0069Titoli/0356Docume/2257Conven_cf2.htm

⁹ www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm

Il *Lifelong Learning*, o formazione permanente, è un elemento essenziale dell'Area Europea di Istruzione Superiore: nell'Europa del futuro, basata sull'economia della conoscenza, le strategie di formazione permanente sono necessarie per affrontare le sfide lanciate dalla competitività globale e dall'accresciuta domanda di coesione sociale, pari opportunità e qualità della vita.

Numerose rilevazioni hanno dimostrato che le forme di *e-learning alternative* alla didattica in presenza sono preferite dalle persone che lavorano o che abbiano seri impedimenti alla frequenza mentre quelle *complementari* alla didattica tradizionale godono del favore degli studenti tradizionali che già in parte le stanno già sperimentando.

Ciò conferma un aspetto ampiamente noto a livello internazionale: le forme di *e-learning alternative* alla didattica in presenza sono efficaci nel campo della formazione continua, laddove è presente una solida motivazione individuale e una sufficiente capacità di autogestione dello studio. Tali componenti sono inoltre necessarie per superare le inevitabili difficoltà nell'approccio con ambienti didattici basati sulle TIC.

E' evidente quanto le strategie di *Lifelong Learning* possano servirsi dei vantaggi che l'*e-learning* offre in quanto ad accessibilità, fruibilità, flessibilità, possibilità di gestione autonoma.

Nonostante ciò esistono ancora resistenze e perplessità da parte del mondo universitario nei confronti di questo tipo di offerta didattica. Innanzitutto va constatato che i docenti interessati all'*e-learning* costituiscono una minoranza anche se in crescita. Non dobbiamo infatti confonde-

re la curiosità che l'*e-learning* suscita con un interesse effettivo e con la disponibilità ad impegnare tempo e energie in un campo che per il docente comporta un ulteriore carico di lavoro.

Oltre a ciò, quasi tutte le piattaforme¹⁰ disponibili (sia *open source*¹¹ sia proprietarie) non facilitano al docente che non sia in possesso di sufficiente abilità informatiche, l'inserimento e l'aggiornamento del materiale didattico.

Queste difficoltà vanno affrontate con decisione per non correre il rischio di mettere in seria difficoltà il nostro sistema universitario nei confronti delle sfide ormai lanciate a livello europeo ed internazionale.

Ci preme un'ultima considerazione, consapevoli del fatto che abbiamo discusso *attorno* al tema *e-learning* ma non *del* tema *e-learning* come strumento per l'innovazione.

D'altronde il titolo di questa breve riflessione è formulato in modo interrogativo!

Il *Processo di Bologna* e il *Lifelong Learning* sono strategie che puntano a mantenere l'Europa all'altezza della sfida competitiva globale. Sono quindi *strategie adattative* affinché il sistema possa continuare a crescere e svilupparsi.

¹⁰ Si definiscono piattaforme gli ambienti software all'interno dei quali si svolge il processo di insegnamento/apprendimento a distanza

¹¹ Ovvero software non coperto da copyright e quindi di libera utilizzazione. Da segnalare che in una prima fase di penetrazione dell'*e-learning* in diversi contesti organizzativi sono state sviluppate numerose piattaforme cosiddette proprietarie in quante brevettate da aziende specializzate. Successivamente è stato proprio il mondo dell'*open source* (da sempre strettamente collegato alle Università) a produrre le piattaforme maggiormente utilizzate

Ma innovare pratiche educative e sistemi organizzativi è qualcosa di più del seppur nobile e necessario *adattarsi*.

La pratica educativa dovrebbe guardare con maggior attenzione allo sviluppo di forme sociali, comunicative e cognitive sempre meno *lineari* per scoprire e liberare potenziale creativo e conoscenza ancora poco utilizzati. Lo sviluppo esponenziale di processi di costruzione di conoscenza condivisa, accessibile, comunicabile, suggerisce modelli di pensiero *connettivo*, caratterizzato dalla capacità di operare all'interno delle transizioni (del tempo, dello spazio e delle discipline). Le TIC e la virtualità diventano *palestra* per lo sviluppo di queste capacità.

Le *comunità on line* sono un grande spazio etico che dimostrano l'infondatezza di visioni *apocalittiche* riguardo l'effetto delle nuove tecnologie mentre il mondo dell'*open source* cresce sulla base di una filosofia della democrazia digitale, dimostrando l'attualità (e la vitalità) dei grandi temi etici.

Questi scenari sono ancora in parte da costruire ed è qui che si misurerà la capacità di innovazione delle nostre organizzazioni.

Laboratorio Teatrale “Il ruolo, la maschera, la vita”

di **Anna Maria Di Santo, Riccardo Bugliosi, Paolo Mancuso, Marta Paglioni, Loredana Pedata e Florinda Nardi**

Premesse

L'inserimento del giovane nella nostra società dopo la fase adolescenziale risulta un momento critico caratterizzato dalla necessità di superare i modelli comportamentali del precedente periodo e, soprattutto, dall'auspicabile affrancamento dalle figure di riferimento, soprattutto familiari (se presenti). Se con la seconda tematica ci siamo dovuti confrontare da sempre, la prima, in questo particolare periodo storico, è divenuta di pressante attualità in relazione all'entrata in scena di una serie completamente nuova di 'attori' che hanno cambiato alla radice l'ambiente/scenario in cui si svolgono la crescita e lo sviluppo soggettivi. In questo contesto l'individuo deve elaborare un complesso percorso per arrivare a manifestarsi 'adulto' e sviluppare quelle caratteristiche che lo porteranno ad essere soggetto attivo della società. I modelli educativi e comportamentali - insieme agli stimoli proposti e/o imposti dall'ambiente, dalla società e dai media - si dimostrano spesso carenti, inadeguati e a volte dannosi e non favoriscono un facile processo evolutivo. Molto spesso, anzi, finiscono per indurre comportamenti inadeguati al fine di rendere il soggetto elemento attivo e 'consapevole' della società. Con-

statare il diffuso atteggiamento passivo del mondo giovanile dovrebbe spingere docenti, operatori di supporto e, ove possibile, genitori, alla cooperazione educativa e formativa, con lo scopo di proporre modelli culturali e comportamentali maggiormente funzionali alle necessità degli adolescenti e, allo stesso tempo, fornendo loro gli strumenti più idonei all'inserimento armonico e attivo nella società.

Anche all'interno del sottoinsieme di giovani che intraprendono gli studi universitari è possibile riscontrare la presenza di problematiche di carattere socio-relazionale e di carenze nella sfera culturale. Tra le prime è possibile riconoscere:

1. Difficoltà di individuazione del proprio Io nel contesto sociale e/o familiare¹.
2. Difficoltà di relazione sociale equilibrata ed esente da eccessivi schematismi.
3. Difficoltà di capacità critica discriminativa (capacità di scelta) accompagnata da una passività cognitiva.
4. Scarsa o assente progettualità.
5. Scarsa capacità di aderire ad un personale progetto formativo ed esperienziale.
6. Scarsa attitudine ad abbandonare modelli precostituiti nel campo sociale, comportamentale ed ideico.

¹ Per individuazione nel contesto familiare si intende la capacità di tagliare il proprio cordone ombelicale che vincola eccessivamente l'individuo e lo priva di capacità di iniziativa e di critica soggettive. Tale sviluppo porta ad una identificazione più corretta del proprio ruolo nel contesto parentale rendendo possibile un' integrazione positiva e collaborativa senza divenire quindi il comune soggetto passivo di dinamiche archetipiche ed arcaiche.

7. Scarsa attitudine al 'rischio' e quindi ad affrontare il 'nuovo', il 'non conosciuto', con naturale tendenza a seguire situazioni e percorsi sociali 'condivisi' e quindi più sicuri.

Caratteristiche del progetto

Per tentare di affrontare in maniera innovativa alcune delle problematiche di questo scenario, il MILLA, il Laboratorio di "Scritture Letterarie per le Scene dello Spettacolo" della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma "Tor Vergata", diretto da L.Rino Caputo e coordinato da Florinda Nardi, ha promosso un laboratorio teatrale realizzato da Riccardo Bugliosi e Marta Paglioni in collaborazione con Paolo Mancuso e Loredana Pedata presso il Teatro di Tor Bella Monaca.

Il Laboratorio, grazie all'uso di tecniche in gran parte mutuare dal teatro stesso, si è prefissato il compito di incoraggiare percorsi di ricerca, esplorazione, scoperta e recupero delle potenzialità dell'individuo e delle sue capacità creative e critiche. Attraverso i processi ideici, immaginativi e narrativi propri della rappresentazione scenica, i partecipanti al laboratorio hanno avuto la possibilità di sperimentare nuovi strumenti atti a fortificare la propria struttura identificativa, la propria visione personale degli schemi comportamentali. Mediante il gioco/rappresentazione ed i processi di identificazione che esso stimola, ciascun partecipante è stato stimolato a rielaborare ed estrinsecare il proprio vissuto emotivo secondo modalità proprie. In tal modo i ragazzi sono stati stimolati a 'crescere' in senso lato e, soprattutto, interpersonale.

Il medium di ciascun gioco messo in scena è stato rappresentato dal '*ruolo*' che, nel contesto di un palcoscenico teatrale, permette agli individui di sperimentare il 'confronto' nella sua accezione più ampia. Il '*ruolo*' consente l'identificazione con un '*carattere*', una maschera, un nome, una serie specifica di azioni, maturando l'esperienza di '*attore*'. L'interpretazione di ruoli differenti permette ai giovani di confrontarsi sia con il sé che con l'altro-da-sé, facilita il processo di crescita interiore promuovendo l'accettazione ed il rispetto per la propria e altrui identità (spesso diversità). In palcoscenico, con la mediazione di personale specializzato, l'osservazione critica e sistematica degli atteggiamenti e dei comportamenti stereotipati permette di riconoscerli ed identificarli come spesso imposti da stimoli o input esterni di carattere sociale, mediatico, pseudo culturale. L'elaborazione di questi contenuti ed esperienze emotive "a distanza di sicurezza" aiuta i partecipanti ad 'osservare' sé stessi in un' ottica diversa da quella comune. Le paure, le insicurezze, le incertezze affettive e caratteriali vengono proiettate e filtrate attraverso l'interpretazione del ruolo e ciò contribuisce a '*metabolizzarle*'. La rappresentazione teatrale diviene così l'espedito per esplorare ed affrontare, mediante la spontaneità e la creatività, i territori delle problematiche della crescita ed evoluzione dell'individuo. Compito degli operatori è stato anche quello di mettere in evidenza la possibilità di non vincolarsi ad alcun modello predefinito, mostrando, invece, le potenzialità del contesto culturale con il quale ci si confronta. Sulla base delle premesse esposte ed utilizzando gli

strumenti descritti, il laboratorio si è proposto di far sì che ciascun partecipante potesse:

1. Essere protagonista, sperimentare e confrontarsi su di un palcoscenico, con tutto ciò che normalmente ne consegue.
2. Sperimentare nuove possibilità comunicative attraverso il linguaggio simbolico e non verbale dell' arte.
3. Verificare la possibilità di esprimere sé stesso in un ambiente "protetto", riservato, non giudicante.
4. Essere stimolato ad avere 'cura' di sé in senso lato ed a porre attenzione alla propria autostima.
5. Esplorare ed affermare le proprie emozioni ed i propri bisogni.
6. Incrementare le capacità relazionali e sociali.
7. Essere stimolato a sperimentare nuove possibilità di percezione della consapevolezza corporea ed emotiva.
8. Migliorare il benessere psicofisico generale.

Il laboratorio è stato rivolto a:

- a) Soggetti comunque maggiorenni.
- b) Studenti universitari afferenti alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Roma 'Tor Vergata'.
- c) Soggetti provenienti dal territorio dell'Università in questione.

Dopo la pubblicazione di un idoneo bando, è stata realizzata una selezione dei candidati sulla base di un colloquio, finalizzato a verificare le potenzialità, compatibilità e motivazioni degli aspiranti. La selezione, suddivisa in due

parti, si è tenuta presso la Facoltà di Lettere. Nella fase iniziale ciascun partecipante ha ricevuto un questionario, in modo da poter presentare se stesso e fornire indicazioni sulle motivazioni che lo hanno indotto a partecipare al laboratorio. La successiva fase dei colloqui è stata svolta dai docenti e dagli operatori suddivisi in quattro gruppi. Alla fine di tale fase sono stati prescelti trenta individui che poi hanno cominciato a frequentare il laboratorio teatrale, sviluppato con cadenza settimanale. In totale sono stati realizzati 25 incontri pomeridiani, della durata di tre ore, da Novembre 2008 ad Aprile 2009. Sede del laboratorio è stato il Teatro di Tor Bella Monaca, struttura assai idonea allo scopo. Le dimensioni del palco, infatti, hanno permesso il movimento appropriato dei partecipanti che, mediamente, erano all'incirca una ventina di unità.

Il laboratorio è stato strutturato nel suo svolgimento in momenti ed attività differenti, sviluppate ed approfondite gradualmente mediante:

- a) sperimentazione di tecniche di rilassamento e consapevolezza corporea.
- b) Attività finalizzate alla 'coesione' del gruppo con esercizi e tecniche mirate alla reciproca conoscenza, fiducia, ascolto ed empatia.
- c) Esercizi evocativi della memoria, sia sensoriale che emotiva.
- d) Improvvisazioni e giochi di ruolo.

e) Attività mediate dall'uso della maschera².

E' stata altresì realizzata una performance teatrale conclusiva del percorso. Tale performance è stata in larga parte filmata ed è visionabile in forma di DVD.

Conclusioni

Da parte degli afferenti che hanno mantenuto assiduità di presenza è stata sottolineata la considerazione di aver vissuto un' esperienza di vita 'significativa'. Il fattore che ha determinato questa presa di coscienza è derivato dalla possibilità concessa alla persona, durante tutto il periodo, di rapportarsi in modo nuovo con la dimensione della relazione. L' incontro/confronto con l' 'altro', fosse il gruppo nel suo insieme oppure i conduttori del gruppo stesso, ha permesso l'attivazione nell'individuo di dinamiche nuove, spesso inesplorate. Un notevole cambiamento, accentuato in alcuni soggetti, è stato rilevato per ciò che concerne talune modalità di approccio relazionale al gruppo ed alle sue dinamiche. Partendo ad esempio da una iniziale 'chiusura' caratteriale, una timidezza più o meno accentuata ed un timore del giudizio altrui, si è riusciti ad approdare ad una maggiore 'apertura', migliore spontaneità ed un desiderio chiaramente espresso di rompere le 'barriere protettive'. Allo stesso modo persone spigliate, al termine del laboratorio, rilevavano il mutamento del proprio modo di

² Dare vita alla maschera, elemento di per sé statico e costituito da materiale inerte, richiede un utilizzo inusuale del corpo, aprendo la strada a mezzi espressivi fisici con nuove possibilità di comunicazione extraverbale. La maschera, inoltre, facilita il superamento della fisiologica "paura del palcoscenico", in quanto costituisce una barriera protettiva che separa l'attore ' dallo sguardo del pubblico.

considerare compagni timidi o riservati: *“prima del laboratorio consideravo con sufficienza persone valutate da me introverse, adesso ho scoperto che anche chi non è espansivo come me ha molto da comunicare”*; il commento di uno dei partecipanti.

Quanto ottenuto, soprattutto in relazione alla cosiddetta "vita di tutti i giorni", assume una valenza di "trasformazione" personale. L'individuo diviene consapevole delle proprie potenzialità e non se ne priva più. In maniera figurativa si può affermare che il mezzo teatrale ha una funzione paragonabile a quella di una lente di ingrandimento: capace di far emergere, in un lasso di tempo non molto ampio e con grande spontaneità, tratti di personalità e sfumature caratteriali fino a quel momento sopite o celate dietro remore che vengono meno con il procedere del laboratorio stesso.

Considerazioni teoriche sull'esperienza

Anna Maria Di Santo e Loredana T. Pedata

Perché un'esperienza di gioco-teatro? Il binomio non è casuale. Nella teoria winnicottiana la capacità di giocare è una conquista dello sviluppo emozionale.

Attraverso il gioco spontaneo si crea uno spazio attraverso cui l'individuo riesce a scoprire qualcosa di se stesso, a "sorprendere" se stesso. Il momento della sorpresa è quello che riesce a rendere significativo il gioco. (Winnicott D.,1971)

Nell'esperienza del laboratorio teatrale si realizza "uno spazio metaforico" rispetto alla vita, in cui è possibile rie-

laborare ed “andare oltre” la propria esperienza, perché si crea un progressivo spazio di consapevolezza, di riflessione critica, e quindi di mentalizzazione. Mentre si costruisce la performance ci si mette in gioco, e attraverso l’attività simbolopoietica del nostro inconscio si rappresenta l’esperienza di vita, si acquisisce consapevolezza delle rappresentazioni simboliche che la configurano.

Così come Freud aveva considerato il sogno “la via regia all’inconscio”, Winnicott considerava il gioco come “la porta verso l’inconscio”.(Freud S.1899; Winnicott D.,1957)

L’esperienza di gioco-teatro, essendo una forma di “gioco” agita e vissuta anche con il corpo, contribuisce in modo particolare ad inaugurare nuovi itinerari nello sviluppo mentale, e quindi nelle forme di apprendimento.

La corporeità si propone come corsia preferenziale nel relazionarsi con se stessi, con gli altri e con la realtà esterna, per cui è anche il filo conduttore dell’attività simbolica ed immaginativa. E’ l’ordito su cui vengono tessute le trame narrative delle singole storie di vita: ansie, paure, desideri, motivazioni, aspirazioni, messaggi, sfumature emotive, potenzialità affettive e intellettive,ecc...).

La capacità di impiegare una forte immaginazione nel gioco è il segnale che l’individuo gravita all’interno di uno spazio in cui sta facendo quello che più gli piace. Winnicott lo definisce uno “spazio transizionale”, lo spazio dell’immaginario. E’ una zona intermedia, cioè un’area che non è completamente soggettiva né completamente oggettiva, una “terza area” che è fonte di benessere. (Winnicott D.,1971)

Questa “terza area” i ragazzi l’hanno vissuta, all’inizio di ogni incontro, nell’esperienza di rilassamento, che ha rappresentato il momento di transizione tra la realtà del quotidiano e quella della scena: lo spazio in cui si entrava in contatto con la propria attività immaginativa.

Il lavoro immaginativo è essenziale per un percorso di crescita, perché l’immaginazione, come capacità organizzativa dell’Io, fornisce ad ognuno di noi lo spazio e la struttura cognitiva mediante cui la stessa fantasia può strutturarsi.

Illuminante è la raffigurazione mitologica dell’immaginazione: una giovane donna, con le ali alle tempie ed una fiaccola accesa sulla fronte (Chevalier J.-Gheerbrant A., 1969).

E’ un’immagine che si collega sia alla percezione che alla memoria, entrambe alla base dei processi cognitivi, della rappresentazione e della comunicazione affettiva. Un dato fisico che colpisce le sensazioni può essere percepito ed organizzato in un’immagine, e quest’immagine incarna i sentimenti di chi percepisce, innescando un processo di comprensione dei dati sensoriali e dei sentimenti.

Grazie all’immaginazione è possibile raggiungere ed integrare dentro di noi degli aspetti sconosciuti o rifiutati della nostra personalità, dai quali potrà emergere una inedita articolazione di sentimenti, di ricordi, di pensieri, di desideri, che è sempre transitoria, in continua trasformazione, e relativa alla capacità immaginifica di ognuno, in rapporto con se stesso e con l’altro.

In tal senso, l’esperienza di gioco-teatro, grazie agli strumenti evocativi ed allusivi di cui dispone, trasforma e

impronta di significati autentici le esperienze di vita dei partecipanti, all'interno di un setting dove vengono privilegiati gli aspetti relazionali ed introspettivi.

Si è creato, cioè, una sorta di ambiente protetto, un "altrove" vissuto come uno spazio ed un tempo separati dalla realtà, in cui sperimentare significati profondi sia individualmente che collettivamente, come gruppo di lavoro alle prese con variegate situazioni e problematiche.

Si è tracciato un percorso in cui ognuno, trovandosi vis à vis con aspetti latenti della propria personalità, ha potuto disvelarli a se stesso e decostruirli, avventurandosi verso spazi sconosciuti, metafora di inaspettati ricongiungimenti della sfera cognitiva con quella emotiva, preludio e rifondazione di una possibile rinascita psicologica.

Per M.G. "è stata un'esperienza molto bella, importante e divertente, a volte impegnativa e anche difficile per certi versi, perché ci ha messo in condizione di riflettere su noi stessi. Infatti, più volte sono affiorate emozioni molto forti, intense, che abbiamo avuto la possibilità di vivere insieme...Sono riuscita a salire sul palco spontaneamente, senza paura. Sono riuscita anche a partecipare al saggio conclusivo del laboratorio con un esercizio personale e coinvolgente che io stessa non avrei creduto di riuscire a fare. Grazie a questo percorso sono riuscita a mostrare aspetti positivi di me che io stessa conoscevo, e questo mi ha dato molta sicurezza, confermando l'idea che mi ero fatta di questo laboratorio fin dall'inizio, cioè che mi avrebbe aiutato a stare meglio con me e con gli altri, come infatti è stato.

“Il laboratorio”, racconta E., “è stato come un lungo cammino alla ricerca di me stesso, verso la mia autenticità umana, come uomo, come essere sensitivo...Un’esperienza in cui si impara “a giocare alla vita”, o forse si vive per davvero”.

Potremmo dire che il gioco-teatro è un ossimoro che oscilla contemporaneamente tra aspetti di serietà e di leggerezza, di verità e di finzione, creando un luogo immaginario e di pratica riflessiva che, in un’alternanza di simulazione e di verosimiglianza, favorisce una consapevole trasformazione della visione che si ha di se stessi e degli altri.

Attraverso l’immaginazione, infatti, diventiamo capaci di stabilire relazioni empatiche (Winnicott D.,1970).

L’empatia, come capacità di mettersi nei panni dell’altro, di capire il suo punto di vista, prevede che ci sia una differenziazione tra noi e l’altro, affinché si possa mantenere attraverso la nostra risonanza emotiva, pur immedesimandosi nell’altro, una capacità di attenzione e di pensiero “separato”.

“Questo laboratorio”, osserva M., “mi ha insegnato a mettere da parte la mia persona e ad “occuparmi” degli altri, dei loro sentimenti, dei loro pensieri, del loro benessere. Attraverso alcuni esercizi “di fiducia” ho imparato che posso essere un appoggio importante per le persone che mi circondano, e credo che non ci sia nulla di più appagante. Essere importante per qualcuno che si fida di te è molto bello...Se prima ero molto più concentrata su me stessa, ho imparato che ascoltare gli altri, rendersi conto della loro presenza fisica ed emotiva e rispettarla, è molto importante”.

Crediamo che, più che essere interessati ai contenuti del gioco, dovremmo mettere l'accento sulle modalità in cui l'individuo usa il gioco e l'esperienza immaginativa che al gioco è collegata, sia per elaborare l'esperienza di sé che per comunicare.

Nelle relazioni empatiche, supportate e favorite dalla immaginazione, si stabilisce una rete intricata di comunicazioni, connesse tra loro, a vari livelli di scambio verbale e non verbale.

Grazie a relazioni empatiche significative, iniziamo a produrre immagini di ciò che fino a quel momento non era rappresentabile e quindi escluso dalla coscienza.

Attraverso il gioco, dunque, si dà significato a qualcosa che fino a quel momento era incomprensibile.

Ci sovviene la definizione che E. Barba dà del teatro come “luogo dei possibili”, un testo aperto, un luogo dialettico, in cui dinamicamente si esplorano significati sempre relativi, e mai esaustivi (Barba E., 1993).

Per Freud “Il contrario del gioco non è ciò che è serio, bensì ciò che è reale”, perché il gioco è di per sé serio (pensiamo alla estrema concentrazione di un bambino mentre è immerso nel gioco), ed incorpora l'arricchimento dell'esperienza di vivere (Freud S., 1907).

Nell'esperienza del gioco, sia l'adulto che il bambino riescono a scoprire il proprio senso di sé più autentico (Winnicott D., 1965). “Grazie al laboratorio”, osserva O., “sono riuscita ad esplorare più profondamente il mio essere. Gli esercizi proposti mi hanno permesso di avere le “chiavi” per aprire alcune parti di me stessa che non avrei

mai voluto mostrare agli altri per paura del loro giudizio. Il mostrarle mi ha aiutato a conviverci serenamente”.

Mentre questo processo si compie, ci troviamo proiettati in uno “spazio intermedio”, potenzialmente trasformativo, “transizionale” per dirla in termini winnicottiani.

Nell’organizzazione della performance, i protagonisti del gioco-teatro risiedono in quell’area – limite, a metà tra le profonde complessità del proprio mondo interno e gli implacabili dettami della realtà esterna, dove si è costretti a confrontarsi con gli aspetti giudicanti, le aspettative, le recriminazioni, formalmente previste dal contesto sociale in cui si opera.

In questo “spazio intermedio”, mentre si prepara uno spettacolo, ci si può “mettere in gioco”, nel senso di sperimentare, fare esperienza, incontrare il proprio mondo interno e la realtà esterna, in modo libero ed informale, ed utilizzare il bagaglio di contenuti presente in quest’ultima, per fantasticare ed esprimere creativamente pensieri, affetti ed emozioni. (Winnicott D.,1965)

Lo svelamento del sé che prende forma attraverso il gioco, ci riporta all’uso della maschera, che i ragazzi hanno utilizzato molto nel corso dell’esperienza.

La maschera non nasconde, ma rivela ciò che è nascosto nel nostro mondo interno e di cui non siamo consapevoli.

La maschera è simbolo di tutto ciò che può essere riportato alla luce: è simbolo del nostro vero sé. E’ il diaframma che copre il volto della persona ma, allo stesso tempo, ne rivela altre qualità. Si produce un’operazione in cui riemergono aspetti che sono sepolti nella psiche (non a caso in latino “maschera” è designata con il termine persona).

Possiamo dire che il setting rigoroso e protetto del laboratorio teatrale si configura come una bottega artigianale, un microcosmo in cui si impara a confrontarsi con se stessi, con il gruppo di lavoro, ed in seconda battuta, con il mondo esterno.

“ Gli esercizi sono stati veramente interessanti”, osserva A., “divertenti, ed anche l’atmosfera che si creava era bella e rilassante, grazie alla musica e alle persone che ci seguivano. Ma ad essere sincera, alcuni esercizi mi hanno messo in difficoltà perché mi ricordavano esperienze passate poco gradevoli: certamente ho sbagliato, ma in quell’istante mi era impossibile evitarlo. Comunque è stata una bellissima esperienza”.

A. ben descrive, con queste parole, l’esperienza di transfert vissuta nel laboratorio: si sono riattivate, all’interno dell’attualità relazionale del gruppo di lavoro, dinamiche emotivo-affettive appartenenti al passato. Per ognuno dei partecipanti, la possibilità di riconoscerle e gestirle gradualmente, in un setting protetto, con il rispetto assoluto dei tempi e dei limiti personali, ha favorito la creazione di uno spazio interno adeguato per la costruzione di basi interne più solide della propria struttura di personalità. Un’esperienza significativa di vita, in grado di produrre profonde trasformazioni. Con il lavoro sullo zoccolo duro delle resistenze psicofisiche, vengono alla luce energie psicofisiche profonde che danno forma ad un nuovo apprendimento, perché ci mostrano nuovi itinerari.

Si realizza un modello di apprendimento attivo che destruttura false credenze, pregiudizi, vecchi schemi di com-

portamento, ormai desueti, perché si apprende dall'esperienza emotiva (Bion W.,1962).

“Il laboratorio”, scrive M. “mi ha fatto crescere, mi ha fatto capire me stessa...mi sono messa in gioco...è stato una valvola di sfogo..ogni esercizio era come buttarmi da un grattacielo senza però mai cadere al suolo, perché riuscivo a volare, a sognare, ad essere libera di fare e dire ciò che volevo senza timore di essere giudicata...”.

M. sta descrivendo uno spazio interno in cui si inizia liberamente a costruire qualcosa di inedito, a mano a mano che si abbandonano le maschere-corazza.

E' uno spazio trasformativo perché ha uno spessore solido, in cui sono accolti ed integrati senza eccessive riserve, spaseamenti, sentimenti negativi, nuove intuizioni. Si impara a dialogare con i propri fantasmi, consentendosi un viraggio nella gestione del proprio mondo interno e nelle relazioni con gli altri.

Per C. “l'esperienza del laboratorio è stata sicuramente insolita e dai risvolti inaspettati...Fermarsi ad ascoltare se stessi, il proprio corpo, scoprire forse di essere un po' diversi dall'idea che noi abbiamo sempre avuto o che ci siamo costruiti per comodità; e poi gli altri...si, gli altri, quelli di cui abbiamo tanto bisogno ma allo stesso tempo ne abbiamo anche un po' paura, imparare a guardarli con altri occhi e a relazionarci con loro in maniera diversa, considerarli in modo più autentico, più semplice, senza i pregiudizi che siamo abituati ad avere nei loro confronti, senza giudicarli e, per una volta, senza sentirsi giudicati..”.

Affidiamo a queste parole le riflessioni conclusive su questa esperienza.

Possiamo considerare il laboratorio gioco-teatro come una situazione utilizzata dai partecipanti per l'elaborazione delle loro vicende fantasmatiche, attraverso la loro drammatizzazione, rappresentazione e comunicazione. L'utilizzazione di questo spazio esterno si è tradotta progressivamente nell'esperienza di uno spazio interno in cui poter entrare in contatto con i propri contenuti affettivi, svolgendo così un ruolo fondamentale nell'evoluzione cognitiva ed emotiva di ognuno.

Bibliografia

- Barba E., *La canoa di carta, Trattato di antropologia teatrale*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Bion W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Chevalier J.-Gheerbrant A. (1969), *Dizionario dei Simboli*, Rizzoli, Milano, 1986.
- Freud S. (1899), *L'interpretazione dei sogni, Opere S. Freud*, vol.3, Torino, Boringhieri, 1970.
- Freud S. (1907), *Il poeta e la fantasia, Opere S. Freud*, vol.5, Torino, Boringhieri, 1972.
- Winnicott D.W. (1957), *Il bambino e il mondo esterno*, Giunti-Barbera, Firenze, 1973.
- Winnicott D.W. (1958), *Dalla Pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente: Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma, 1970.
- Winnicott D.W. (1970), *Cure, in home il where we start from: essays by a psychoanalyst*, Pelican Books, 1987.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e Realtà*, Armando, Roma, 1974.