

RIVISTA.SCUOLAIA.D.IT

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 3 Numero 2 - 2010

ISSN: 2036-9646

Primo Piano

Wikipedia, l'enciclopedia democratica: principi, successo e problemi <i>di Mark Foglia</i>	4
---	---

Politiche

La cooperazione tra Unione europea e stati terzi in materia di istruzione superiore, formazione professionale e gioventù <i>di Pierluigi Simone</i>	19
--	----

Ricerca & Tecnologia

Tra valore sociale aggiunto e coesione sociale: un progetto di ricerca azione fra on e offline <i>di Paola Tola e Stefania Carulli</i>	51
L'e-Learning 2.0: una nuova frontiera della didattica? <i>di Francesca Petrelli</i>	62
Integrazione multisensoriale: la multimodalità e l'insegnamento a distanza <i>di Gloria Galloni</i>	77

Saggi

Università ed enti di ricerca sotto esame: al via il nuovo esercizio di valutazione <i>di Andrea Lombardinio</i>	87
L'istruzione a distanza nell'Unione europea, tra obiettivi da raggiungere e strumenti di tutela del diritto d'autore <i>di Sonia Campailla</i>	118

Recensioni

Paolo Legrenzi, La fantasia. I nostri mondi paralleli Bologna, Il Mulino, 2010 <i>di Valentina D'Ascanio</i>	143
François Ost, Traduire. Défense et illustration du multilinguisme Paris, Fayard, 2009 <i>di Carlo Cappa</i>	149
Alexander Adler, Dany-Robert Dufour, Marc Fumaroli, Blandine Kriegel, Victor Malka, Trinh Xuan Thuan, Max-	

Jean Zins, <i>Le Big Bang, et après?</i> Paris, Albin Michel, 2010	
<i>di Carlo Cappa</i>	155
Douglas Hofstadter, <i>Anelli nell'Io</i> Mondadori, 2007	
<i>di Andrea De Dominicis</i>	161
Andrea Volterrani, Paola Tola, Andrea Bilotti, <i>Il gusto del volontariato. Tra etica, valutazione partecipata e innovazione sociale</i> Roma, Èxòrma, 2009	
<i>di Angela Spinelli</i>	167
Lorena Fasolino, Giuseppe Moscato, <i>Quando la scuola si affaccia alla rete. Metafore, modelli e tecniche di realizzazione</i> Roma, Anicia, 2009	
<i>di Elena Zizioli</i>	173
Angela Spinelli, <i>Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo</i> Napoli, Liguori Editore, 2009	
<i>di Elena Zizioli</i>	179
<i>E-Learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere</i> a cura di Maddalena Colombo Napoli, Liguori Editore, 2008	
<i>di Alessio Ceccherelli</i>	184
Giovanni Bonaiuti, <i>Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali per la Lavagna Interattiva Multimediale</i> Trento, Erickson, 2009	
<i>di Angela Spinelli</i>	191

Primo Piano

Wikipedia, l'enciclopedia democratica: principi, successo e problemi

di **Mark Foglia**

Prefazione e Traduzione di **Carlo Cappa**

Prefazione

Abbiamo il piacere di pubblicare un intervento di Marc Foglia¹, «*Wikipédia, l'enciclopedia democratica: principi, successo e problemi*», su alcune problematiche riguardanti uno dei fenomeni più interessanti e attuali del Web. Nel nostro paese, il dibattito su questo potente strumento digitale oscilla troppo spesso tra un'eco delle polemiche d'Oltreoceano e discontinui affondi portati da intellettuali che reagiscono a specifiche provocazioni. Un recente esempio della diffusa sensibilità alle sollecitazioni provenienti dalle controversie che serpeggiano negli Stati Uniti è ravvisabile

¹ Marc Foglia si è già occupato di *Wikipédia* nel suo volume: *Wikipedia. Un média démocratique pour la connaissance? Comment le citoyen lambda devient encyclopédiste*, Limoges, FYP Editions, 2008.

nell'attenzione prestata al recente lavoro di Jaron Lanier², rimbalzate su quasi tutte le testate italiane³ nei primi mesi di quest'anno. In seguito alla pubblicazione di *You Are Not a Gadget: A Manifesto*⁴, si è potuto assistere a un rinnovarsi delle dispute attorno a concetti quali *hive-mind* e *crowd intelligence*; seppure interessanti, tali dibattiti vertono più sull'uso e sull'impatto sociale dei nuovi media, tra i quali *Wikipedia* ha un ruolo assai rilevante, che sulle loro implicazioni educative ed epistemologiche.

In modo differente, autorevoli intellettuali italiani quali Tullio Gregory e Miguel Gotor hanno polemizzato dalle colonne, rispettivamente, de *la Repubblica*⁵ e de *IlSole24ore*⁶, con la nuova enciclopedia on-line. Gregory ha ben sottolineato le differenze qualitative tra un progetto come quello basato sul *wiki* e la tradizione, che non cessa di rinnovarsi,

² Lanier aveva già violentemente attaccato, all'interno di un contributo per la Edge Foundation, quelli da lui definiti "maoisti digitali", polemizzando con acredine contro una possibile egemonia del valore attribuito alla produzione collettiva da parte degli utenti dei contenuti. Cfr. http://www.edge.org/3rd_culture/lanier06_index.html.

³ A titolo d'esempio si citano i seguenti articoli:

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/01/19/maoisti-digitali.html>;

http://www.corriere.it/cultura/10_marzo_27/gaggi_rete_e417c1d0-397a-11d0-f862c-00144f02aabe.shtml;

http://archiviostorico.corriere.it/2010/febbraio/07/era_dell_homo_zapiens_co_9_100207084.shtml.

⁴ Il testo dovrebbe essere pubblicato in Italia entro la fine dell'estate.

⁵

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/08/31/salvate-latrecani-cosi-sopravviveremo-al-web.html>.

⁶

<http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Tempo%20libero%20e%20Cultura/2010/01/futuro-media-storia-archivi-rete.shtml>.

di istituti di cultura e ricerca come l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Gotor, invece, ha posto in luce alcuni ambigui aspetti di *Wikipedia*, tra i quali un ruolo di primaria importanza è giocato dalla sovrapposizione di due nodali concetti che contribuiscono a strutturare l'esperienza di apprendimento o di semplice approfondimento online. Ci si riferisce all'indebita congerie creata dall'intrecciarsi della semplice dell'informazione alla conoscenza, confusione e mancanza di definizione che creano negli utenti incertezze o false credenze dalle profonde ripercussioni in ambito educativo.

Dato tale contesto e auspicando studi più sistematici condotti sull'impatto di questi nuovi strumenti sulla pratica educativa in tutti i livelli dell'istruzione, è particolarmente prezioso avere l'occasione per potersi confrontare con il dibattito presente in Francia, specie per riscontrare l'attenzione prestata ad alcuni indicatori che possono fornirci un'immagine più sfaccettata degli utenti di quella che è, attualmente, una delle fonti d'informazione più utilizzata nel mondo. Inoltre, come si avrà modo di apprendere, in questo potente *tool* informatico vi è una forte tensione tra controllo e libertà intellettuale, come recenti accadimenti hanno evidenziato⁷; questo tema non può certo lasciare indifferente chi si occupa di educazione, investendo direttamente ambiti come quelli della produzione di conoscenza e dell'apprendimento cooperativo.

7

C f r .

http://www.corriere.it/cronache/10_maggio_11/wikipedia-polemica-porno-burchia_c93e4a36-5cee-11df-97c2-00144f02aabe.shtml.

Abstract

Wikipedia è la prima enciclopedia democratica al mondo. Il suo successo è quello proprio di una comunità di profani, anonimi e solerti, che democratizza un'attività in precedenza riservata a un'élite. La disponibilità di conoscenza, la sua organizzazione e la sua diffusione trasformano profondamente la tradizione enciclopedica, ma anche la relazione che si instaura con la conoscenza stessa. Contrariamente a ciò che induce a pensare il dibattito sull'affidabilità di Wikipedia, i principali problemi che vi si possono riscontrare non sono di natura scientifica ma politica.

Come ha fatto *Wikipedia* a diventare un automatismo per gli Internauti? Quali sono i principi e le conseguenze del funzionamento della vincente «enciclopedia libera⁸», divenuta il sesto sito più visto al mondo⁹?

Tanto per la portata del fenomeno quanto per la frequentazione e l'apprezzamento positivo del pubblico, *Wikipedia* ha ottenuto un successo indiscutibile. Creata nel 2001 negli Stati Uniti da un giovane imprenditore, Jimmy Wales, e da uno studente di filosofia, Larry Sanger, la nuova enciclopedia ha sciamato per tutto il mondo, declinandosi in milioni di articoli, scritti in circa trecento lingue diverse. In italiano, si contano 670000 articoli, contro i 60000 della Treccani, che raccoglie da dieci anni 150 collaboratori; in francese, si contano 875000 articoli, rispetto ai 72000 dell'*Encyclopédie de Diderot* e ai suoi collaboratori che vi lavorano da vent'anni. Il successo si spiega, innanzitutto, con l'utilizzo del *wiki*, un tipo di sito web che permet-

⁸ L'altro nome di *Wikipedia*, coniato sulla definizione di «software libero».

⁹ *Wikipedia* attira, oggi nei primi mesi del 2010, 275 milioni di singoli visitatori al mese – 100 ricerche al secondo –, ovvero un quarto delle persone connesse nel mondo.

te una collaborazione on-line massiva e trasparente. Il successo di *Wikipedia* non era stato previsto nemmeno dagli stessi fondatori, che l'avevano concepita come la brutta copia di un'enciclopedia classica¹⁰. Grazie al *wiki*, la possibilità di pubblicare articoli e commenti on-line ebbe come effetto immediato un'accelerazione della produzione. *Wikipedia* è un bambino solo in parte desiderato, il cui sviluppo costringe all'ammirazione.

Per la pubblicazione non c'è né un controllo a priori, né un preventivo vaglio editoriale, ma un controllo reciproco svolto a posteriori. La conoscenza, ormai, si sviluppa con la modalità di un prodotto collettivo e istantaneo. Occorre riconoscere a *Wikipedia* la facilità d'accesso, un'efficace indicizzazione nei motori di ricerca, la gigantesca quantità di cognizioni disponibili e, infine, la capacità di rispondere a un'accresciuta domanda di partecipazione pubblica. La conoscenza su *Wikipedia*, di cui nessuno è proprietario, ha acquisito lo statuto di bene comune. Il costo della diffusione delle conoscenze diminuisce, nuovi saperi possono fare la loro comparsa e rispondere alle più varie curiosità. Questo successo corrisponde a una favolosa creazione di valore, ma anche alla distruzione di modelli e di settori editoriali esistenti. In Germania, la *Brockhaus*¹¹, dopo due secoli di vita, non sarà più pubblicata in cartaceo; in Francia, il

¹⁰ Il progetto iniziale era denominato *Nupedia* [ndt].

¹¹ La *Brockhaus* è un'antica enciclopedia tedesca nata già nel XVIII secolo, seppure indirizzata, nella sua prima versione, a fornire uno strumento più moderno per le classi istruite. Attualmente, con il passaggio al formato digitale, è proprietà della Bertelsmann AG, multinazionale tedesca e una delle maggiori aziende multimediali al mondo [ndt].

*Quid*¹² è fallito. Microsoft ha dichiarato forfait con *Encarta*, la cui creazione fu voluta da Bill Gates nel 1993, ma che, solo dieci anni più tardi, fu sbaragliata dal successo di *Wikipedia*. Il sapere è oramai elaborato, controllato e diffuso on-line. Vi sono delle buone ragioni per comparare questa rivoluzione a quella della stampa nel XV secolo, segnata dall'invenzione dei caratteri mobili in piombo di Gutenberg¹³.

L'informazione diviene così oggetto di consumo immediato. D'altra parte, sarebbe più opportuno parlare di conoscenze o di informazioni? La qualità degli articoli è estremamente variabile, e malgrado l'esistenza di portali tematici, la tentazione è quella di seguire percorsi piuttosto aleatori, suggeriti in primo luogo dagli *hyperlinks* e in conformità con lo spirito del *World Wide Web*. Vi è ancora bisogno di memorizzare? Sempre disponibile, la conoscenza enciclopedica non ci/si trattiene¹⁴ più; orfana, essa non è più integrata con processi culturali e sociali di lunga durata, bensì associata a una semplice ricerca fatta attraverso un motore di ricerca. Disconnessa dalla lunga durata e dal

¹² *Quid* è un'enciclopedia francese, nata nel 1963, nota per aver un formato agile e per fornire definizioni molto succinte, utili per un rapido orientamento [ndt].

¹³ Cfr. Jean-Claude Guillebaud, *Le goût de l'avenir*, Paris, Le Seuil, 2006, p.13. È opportuno ricordare che Gutenberg non ha inventato la stampa come tecnica di riproduzione, ma ne ha accelerato e stabilizzato il processo. Similmente, *Wikipedia* non è la prima enciclopedia creata direttamente on-line: si ricorda, in lingua francese, l'*Encyclopédie de l'Agora*, creata da Jacques Dufresne e Hélène Laberge nel 1997.

¹⁴ In questo caso, l'autore propone un verbo, *retenir*, che si offre a una duplice interpretazione, significando sia *trattenere*, sia *tenere a mente* [ndt].

suo orizzonte di senso, l'informazione finisce con il valere per se stessa, come un segno vuoto¹⁵. Navigando in *Wikipedia* in cerca di conoscenza, anche gli ultimi recalcitranti alla Rete sono catturati dalla corrente del flusso. Lo spirito ormai si aspetta le informazioni come sono distribuite dalla Rete, in pacchetti, sottolinea Nicholas Carr¹⁶. L'attenzione finisce per dissolversi come un flusso di particole che si disperdono rapidamente. Non è per nulla scontato che la lettura dell'enciclopedia abbia il senso di un progresso dello spirito, aspetto rivendicato dalle grandi enciclopedie storiche. *Wikipedia* è un elemento essenziale della nuova matrice tecnologica, che ha come effetto il mantenere lo spirito nell'immediato.

L'accessibilità alla conoscenza ravviva un'illusione naturale dell'enciclopedismo: la ricerca troverebbe nell'articolo consultato il suo compimento, e non il suo punto di partenza. Nell'oceano del Web, *Wikipedia* ha il vantaggio di funzionare come un'etichetta che rassicura, presentandosi come una boa avvistabile e cliccabile sulla prima pagina dei risultati di *Google*. Non bisognerebbe sottovalutare la qualità di queste pagine realizzate da chiunque e di cui molti desiderano usufruire. Con *Wikipedia*, a rinascere è il sogno di un'enciclopedia universale, ma anche l'illusione che non ci sarebbe bisogno di metodo per accedere alla

¹⁵ In continuità con Jean Baudrillard, si potrebbe affermare che con Internet, «lo spettacolo della macchina che produce senso dispensa l'uomo dal pensare».

¹⁶ Nicholas Carr, «Is Google making us stupid ?» *The Atlantic*, July/August 2008, <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/>

conoscenza. L'articolo di un'enciclopedia serve, nella maggior parte dei casi, per esplorare un soggetto e per farsene un'idea. Il funzionamento di *Wikipedia*, per come lo abbiamo potuto analizzare, rende ancora più necessaria la formazione a una pratica intelligente di ricerca in Internet.

L'ideale formulato da Jimmy Wales, co-fondatore di *Wikipedia*, è il seguente: «Immaginate un mondo nel quale ogni persona avrà libero accesso a tutto il patrimonio delle conoscenze umane. È questo che facciamo»¹⁷. L'opera culturale libera non soltanto è di libero accesso, ma abolisce il diritto d'autore e la proprietà intellettuale. *Wikipedia* rappresenta una profonda modificazione nella storia delle enciclopedie legata principalmente al fatto che il contenuto è prodotto dagli utenti stessi. Il termine «utente» designa nello stesso tempo il lettore, l'autore, il correttore e l'editore. Senza qualità particolari, il *wikipedista*¹⁸ è quello che io chiamo un cittadino lambda¹⁹. Questo si definisce attraverso il suo impegno a favore di un progetto e per i suoi contributi a esso, non per delle qualifiche precedentemente acquisite. Teoricamente, si può sempre risalire all'autore di un articolo attraverso la «cronologia» che conserva le tracce di tutte le modifiche. In realtà, ci si interessa molto poco

¹⁷ Jimmy Wales, intervista a *Slashdot*, 28 luglio 2004, <http://interviews.slashdot.org/article.pl?sid=04/07/28/1351230>.

¹⁸ Parola che vuole tradurre il francese *wikipédien* e formata sulla falsa riga di *enciclopedista*, a nostro avviso più corretto e suggestivo di *Wikipediano* [ndt].

¹⁹ Per una definizione più completa di questo concetto si veda il testo dello stesso Marc Foglia, *Wikipédia. Un média démocratique pour la connaissance? Comment le citoyen lambda devient encyclopédiste*, Limoges, FYP Editions, 2008 [ndt].

agli autori di un articolo, fino a far risultare non più pertinente la nozione stessa d'autore.

L'enciclopedia non è protetta da alcun filtro d'ingresso. Ciò che la protegge è la reciproca sorveglianza di tutti su tutti. In caso di conflitto, ci si riferisce alle norme editoriali oppure vi è l'intervento dell'amministratore. L'enciclopedia libera vive una sua vita propria, caratterizzata in primo luogo da alcuni paradossi. Il lavoro è collettivo e decentrato, ma questo territorio virtuale è pattugliato da guardiani e da una potente amministrazione; gli articoli sono scritti a più mani, ma la motivazione individuale resta la spinta primigenia; il sistema è d'ispirazione liberale, ma il sentimento d'appartenenza comunitaria aumenta con il crescere della partecipazione. Regolarmente rimessa in gioco o suscettibile di esserla, la conoscenza enciclopedica esiste in modo provvisorio. Quando ho fatto realizzare un sondaggio tra gli internauti francesi, all'inizio del 2008, alla domanda: «Pensate che tra dieci anni *Wikipedia* sarà ancora l'enciclopedia più letta?», un terzo degli interrogati rispose negativamente²⁰.

Ci troviamo di fronte a un'enciclopedia democratica, il cui contenuto e le cui regole sono prodotte collettivamente. Il sociologo Dominique Cardon ha mostrato come *Wikipedia* estenda il principio democratico al controllo e non soltanto alla produzione del contenuto: ogni *wikipedista* è investito di un dovere di vigilanza, mosso dalla cura della

²⁰ Inchiesta *Opinionway* realizzata con un campione di 1327 soggetti, rappresentativo della popolazione di internauti francesi a partire dai 18 anni. Modalità di somministrazione: sistema *Cawi* (*Computer Assisted Web Interview*). Periodo di realizzazione: 23-24 gennaio 2008.

conoscenza come bene comune e dalla sua capacità di far applicare le regole²¹. La produzione di conoscenze volgarizzate è propria di questa generazione di siti web comunitari che si designano globalmente come *Web 2.0*: *Flickr* e *Youtube* per la condivisione di foto e video, *Amazon* per la valutazione (*ranking*) e il commento dei prodotti, *Google Maps* per la sovrapposizione e la coesistenza di fonti d'informazione differenti (*mash up*), etc. Si parla di *crowdsourcing*²² per indicare la produzione e il consistente filtraggio dei contenuti da parte degli internauti. Tim O'Reilly, che ha coniato l'espressione di *Web 2.0*, su tale argomento afferma: «potete strutturare delle applicazioni che sviluppino gli effetti della rete, in modo che più le persone le utilizzino più esse si migliorino²³». *Wikipedia* è conforme allo spirito originale del web, che progredisce traendo profitto dall'intelligenza collettiva.

Enciclopedia democratica, *Wikipedia* incappa in problemi simili a quelli propri dei sistemi politici democratici. Questi derivano in gran parte dal progetto paradossale che consiste nel concepire l'elaborazione e la diffusione della conoscenza in modo democratico. Di fronte a una posta in gioco come quella della conoscenza, è strano ammettere per principio che tutti hanno un po' ragione e, quindi, un po' torto. Ognuno ha la stessa voce in capitolo rispetto agli altri, usufruendo del medesimo diritto a esprimersi su

²¹ Dominique Cardon e Julien Levrel, «La vigilance participative. Une interprétation de la gouvernance de Wikipedia», *Réseaux*, 2009/2, n°154, La Découverte, pp. 51-89.

²² L'espressione francese è «*sous-traitance de masse*» [ndt].

²³ Tim O'Reilly, «What is web 2.0», 09.30.2005, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

qualunque cosa. La neutralità del punto di vista, che Jimmy Wales e Larry Sanger hanno posto come primo principio editoriale, è un ideale contraddittorio: l'espressione di opinioni concorrenti è a un tempo incoraggiata come reciproca concorrenza tra punti di vista e delegittimata come parzialità di questi. Essendo i contributi sorvegliati da tutti, un'argomentazione originale ha buone possibilità di sparire rapidamente²⁴.

La conoscenza diventa espressione individuale, comparabile alla pubblicazione di foto o di *blogs*. *Wikipedia* offre ai suoi partecipanti un'esperienza comunitaria, suscettibile di ricreare l'esistenza di ogni partecipante sotto una forma virtuale. Certo, la conoscenza struttura un nuovo media, dandogli la sua motivazione primaria. L'entusiasmo dei partecipanti è presto smorzato dalle procedure richieste, siano esse di carattere sostanziale (i valori), di tipo procedurale (le norme editoriali) o tecnico (principalmente informatico). La comunità para-scientifica accetta a priori qualunque contributo, ma non per questo esercita un controllo meno serrato su tutto ciò che è scritto. Considerando i risultati, il sistema messo in opera funziona bene: numerosi test hanno dimostrato che l'affidabilità di *Wikipedia* non era inferiore a quella delle enciclopedie cartacee più

²⁴ Denis Berger, "L'encyclopédie de non référence", <http://valaurea.free.fr/articles/wikipedia.html> (17 febbraio 2005). Sulle enciclopedie cartacee, gli articoli sono generalmente affidati a docenti universitari, cosa che non rappresenta una garanzia di imparzialità.

stimate²⁵, mentre la sua reattività è notevolmente superiore. È lecito domandarsi se occorra rinforzare il potere dell'amministrazione del sito, correndo il rischio di creare un'oligarchia e scoraggiando i cittadini lambda.

Il principale problema che deve affrontare l'enciclopedia libera, tuttavia, è il pericolo rappresentato dai gruppi di pressione o d'interesse. Tra gli esempi di lobbying più celebri, si potrà ricordare la Chiesa di *Scientology*, *Wal-Mart* o dei gruppuscoli estremisti²⁶. I casi più eclatanti sono facilmente rintracciabili²⁷, ma l'enciclopedia resta soltanto parzialmente protetta contro il rischio di monopolio locale esercitato su numerosi lemmi: è evidente che un'impresa, un'amministrazione, una collettività locale o un'associazione hanno interesse a controllare, tanto quanto possono, le pagine di *Wikipedia* che li riguardano. Ispirandosi ai lavori del sociologo americano Mancur Olson sui «paradossi

²⁵ Negli Stati Uniti, la rivista scientifica *Nature* ha testato l'affidabilità di *Wikipedia* comparandola alla celebre *Encyclopædia Britannica*, monumento enciclopedico d'oltreoceano. Il risultato dell'inchiesta vede le due enciclopedie testa a testa – il numero di errori non è più significativo su *Wikipedia*, che vince largamente in termini di accessibilità e di volume d'informazione disponibile. In Germania, un test della rivista *Stern* ha dichiarato la versione tedesca di *Wikipedia* largamente vincitrice in una competizione con *Brockhaus Enzyklopädie*, che gode di una ricca tradizione di due secoli e di un prestigio ineguagliato in Mitteleuropa. Il test è stato condotto dal Servizio di ricerca scientifica di Colonia, il *Wissenschaftlicher Informationsdienst Köln*, celebre per la sua serietà.

²⁶ La rivista *Wired* ha stilato una lista delle azioni di lobbying riflettendo come sono emerse nella cronologia degli articoli di riferimento: <http://wired.reddit.com/wikidgame/>

²⁷ Il *wikiscanner*, inventato da uno studente di informatica Virgil Griffith, permette di collegare le modifiche di un articolo di Wikipedia alle banche dati contenenti gli indirizzi IP dei computer, negli Stati Uniti, e di determinarne così la provenienza: <http://wikiscanner.virgil.gr/>

dell'azione collettiva²⁸» negli anni Settanta, si può affermare che il sistema democratico che *Wikipedia* offra vantaggi da un lato ai «passeggeri clandestini» (*free riders*), che approfittano di un bene accessibile e gratuito senza contribuirvi, dall'altro alle minoranze attive che, coperte dall'anonimato, hanno gli strumenti per controllare un certo numero di articoli chiave. Per il resto, si potrebbe rimproverare a *Wikipedia* di essere innanzitutto il riflesso di ciò che pensa la maggioranza degli utenti attivi. Vi si può forse immaginare la stessa indipendenza di spirito dell'*Encyclopédie* di Diderot? La degradazione della conoscenza al semplice rango di opinione diffusa è un rischio subdolo: le pagine di *Wikipedia*, per il loro stesso modo di produzione, devono produrre consenso.

Ben più che l'affidabilità delle informazioni, il problema che *Wikipedia* fa emergere è quello della loro parzialità e della loro possibile manipolazione. Come in tutti i sistemi democratici, questi rischi derivano sia dagli umori della maggioranza, sia dal mirato attivismo dei piccoli gruppi. Tra l'apparenza di un'enciclopedia neutra, elaborata da cittadini lambda, e la realtà della produzione del sapere, esiste un contrasto di cui soltanto i lettori più avveduti possono aver coscienza. L'ideale di una conoscenza neutra su *Wikipedia* non deve alimentare illusioni: il rischio maggiore è che l'informazione sia controllata in modo più o meno subdolo dai pregiudizi della massa o dagli interessi dei pic-

²⁸ Mancur Olson, *Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge, Harvard University Press 1971; trad. it. *La logica dell'azione collettiva: i beni pubblici e la teoria dei gruppi*, Milano, Feltrinelli, 1983.

coli gruppi organizzati. L'enciclopedia libera è un terreno ideale per il lobbying, l'attivismo o il *prêt-à-penser*. Per i piccoli gruppi è relativamente facile, come in qualunque democrazia, intraprendere azioni efficaci. L'effetto di questo controllo è la manifesta impossibilità, in numerosi articoli, di far emergere un punto di vista non allineato o un qualunque spunto critico. È un pericolo di natura politica e ideologica, non scientifica.

Occorre sottolineare il successo delle comunità parascientifiche virtuali, funzionanti sulla base di una relativa facilità d'ingresso, della disponibilità pubblica di dati su Internet, e di principi democratici o semi-democratici²⁹. In netta opposizione, il modello classico della valutazione scientifica appare sempre meno adatto – nell'ambito delle scienze economiche occorrono in media due anni perché un articolo scientifico sia pubblicato – e paradossalmente incapace di fornire delle garanzie di qualità sufficienti. *Wikipedia* è una rimarchevole illustrazione di ciò che può fare una comunità di profani quando si occupa e trasforma una produzione di sapere altrimenti riservata solo a circoli di esperti. È l'enciclopedia della nostra epoca, animata dallo *Zeitgeist*, chiarificatrice di evoluzioni future anche in altri campi. La tendenza attuale inclina verso la diminuzione del numero di pagine create e l'aumento di quelle di

²⁹ Tra questi siti, si può citare, ad esempio *arXiv.org*: Grigori Perelman vi pubblicò un e-print, nel 2002, che gli valse la medaglia Fields (che rifiutò) nel 2006. Esigendo un'iscrizione iniziale per poter intervenire su alcuni articoli e, soprattutto, attribuendo poteri differenti secondo il «rango» dell'utente, *Wikipedia* funziona, in realtà, seguendo dei principi semi-democratici.

discussione associate agli articoli³⁰: il carattere democratico dell'enciclopedia dovrebbe risultarne rafforzato, salvo interpretare ciò come un ripiegamento della comunità su se stessa. Avendo presente questa evoluzione, il successo di *Wikipedia* non può esimere da una riflessione sui problemi sollevati dalla democrazia virtuale della conoscenza.

³⁰ Felipe Ortega, tesi di dottorato *A Quantitative Analysis of Wikipedia*, 1 aprile 2009, <http://libresoft.es/Members/jfelipe/phd-thesis>.

Politiche

La cooperazione tra Unione europea e stati terzi in materia di istruzione superiore, formazione professionale e gioventù

di **Pierluigi Simone**

Abstract

Gli artt. 165, par. 3 e 166, par. 3 del Trattato FUE dispongono, in merito a istruzione e formazione, che l'Unione e gli Stati membri favoriscono la cooperazione con i Paesi terzi. Lo stesso auspicio viene formulato dalla Risoluzione del Consiglio del 5 ottobre 1995 sulla cooperazione con i Paesi terzi nell'ambito della gioventù. L'Unione ha perciò avviato varie iniziative al riguardo: gli Accordi con l'Islanda, con gli Stati Uniti d'America, con il Canada e con la Svizzera nonché i Programmi TEMPUS, ALFA ed Erasmus Mundus. Rilevanti sono altresì le norme dettate dalla Direttiva n. 2004/114/CE sulle condizioni di ammissione dei cittadini di Paesi terzi che si rechino nel territorio degli Stati membri, per un periodo superiore a tre mesi, per motivi di studio, scambio di alunni, tirocinio non retribuito o volontariato, e il ruolo svolto dall'Unione europea nel considerare l'importanza dell'istruzione e della formazione quale strumento di lotta contro la povertà e per lo sviluppo.

1. L'esigenza della cooperazione internazionale su istruzione superiore, formazione professionale e gioventù nel Trattato sul funzionamento dell'Unione europea e nella Risoluzione del Consiglio del 5 ottobre 1995

L'art. 6 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (Trattato FUE), inserito dall'art. 2, par. 12 del Trattato di Lisbona del 13 dicembre 2007 (e numerato in origine quale art. 2E), annovera, nella sua lett. e, l'istruzione, la formazione professionale, la gioventù e lo sport tra i settori relativamente ai quali l'Unione può svolgere attività intese a sostenere, coordinare o completare l'azione degli Stati membri. Si tratta quindi di una competenza esercitata in parallelo con la competenza degli Stati membri stessi, di carattere meramente integrativo, mai sostitutivo, rispetto a quest'ultima. Secondo gli artt. 165, par. 3 e 166, par. 3 del Trattato FUE, che danno corpo alla previsione dell'art. 6 appena citato, l'Unione e gli Stati membri devono peraltro promuovere ed incoraggiare, in materia, rispettivamente, di istruzione (e sport) e di formazione professionale, la cooperazione con gli Stati terzi e con le pertinenti organizzazioni internazionali, in particolare con il Consiglio d'Europa. La cooperazione con le organizzazioni internazionali include sia la partecipazione dell'Unione ad esse in qualità di osservatore [il che avviene, ad esempio, nel caso dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO)] sia l'instaurazione di contatti interistituzionali finalizzati allo scambio di informazioni. Nella conclusione di accordi internazionali occorre per converso limitarsi alle sole azioni di incentivazione, dovendosi escludere, nel rispetto di quanto esplicitato dal-

l'art. 165, par. 4 e dall'art. 166, par. 4, il perseguimento di qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri.

La netta propensione per la cooperazione internazionale e, si potrebbe dire, la vera e propria necessità di addivenirvi, che emergono dalla lettura delle norme fin qui menzionate, non rappresentano di certo una novità: di esse si parlava infatti espressamente anche negli artt. 149 e 150 del Trattato CE. Da oltre dieci anni è inoltre in atto un processo di ravvicinamento dei sistemi di istruzione superiore, noto come «processo di Bologna» perché frutto della Dichiarazione congiunta di Bologna del 19 giugno 1999 (resa all'esito di un Incontro tra i Ministri dell'Istruzione di 29 Stati europei), destinato alla creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore (*European Higher Education Area*) che stimoli la mobilità ed accresca l'occupabilità, che attragga studenti e docenti dall'Europa e da altre parti del mondo, e che sia in grado di competere a livello internazionale. I mezzi per raggiungere tali obiettivi sono stati individuati nel sostegno ad una maggiore comparabilità e compatibilità tra i diversi sistemi e le diverse istituzioni di istruzione superiore in Europa, e nell'innalzamento della loro qualità; nella promozione internazionale del sistema di istruzione superiore europeo; e nell'armonizzazione dei titoli universitari conseguiti per consentire una loro migliore spendibilità in Europa. I notevoli progressi subiti dal «processo di Bologna» e il rafforzamento dei suoi intenti originari, trapelano peraltro con tutta evidenza dai Comunicati di Praga del 19 maggio 2001, di Berlino del 19 settembre 2003, di Bergen del 19 e 20 maggio 2005, di Londra

del 17 e 18 maggio 2007 e di Lovanio del 28 e 29 aprile 2009 nonché, da ultimo, dalla Dichiarazione di Budapest e Vienna dell'11 e 12 marzo 2010.

I contenuti della strategia della Comunità e dell'Unione europea nel settore, preconizzati nelle Conclusioni del Consiglio europeo straordinario tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000, sono stati altresì chiariti con la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio del 18 luglio 2001 riguardante il potenziamento della cooperazione con i Paesi terzi in materia di insegnamento superiore [doc. COM (2001) 385, non pubblicato nella Gazzetta Ufficiale]. Nel quadro dello sviluppo, in senso ampio, dell'insegnamento superiore e di fronte ad una domanda sempre crescente di un insegnamento internazionale e della mobilità degli studenti, la Commissione ha posto in evidenza due obiettivi cruciali, consistenti nel formare risorse umane di alta qualità negli Stati associati all'Unione europea e nell'Unione medesima, e nel pubblicizzare l'Europa quale centro mondiale privilegiato per gli studi, la formazione e la ricerca scientifica e tecnologica, che fosse così in grado di attrarre gli studenti appartenenti ad altri Stati.

A quanto fin qui ricordato va aggiunta la Risoluzione del Consiglio del 5 ottobre 1995 sulla cooperazione con i Paesi terzi nell'ambito della gioventù (in *GUCE* n. C 296 del 10 novembre 1995, p. 11 s.), tramite la quale, conformemente alle Conclusioni del Consiglio europeo di Cannes del 26 e 27 giugno 1995, si è convenuto di intensificare, con gli Stati non membri della Comunità (oggi dell'Unione) associati o legati ad essa mediante altro genere di accordo, la cooperazione tra strutture governative e non governative per la

gioventù; la formazione di animatori per i giovani; le informazioni per i giovani; gli scambi di giovani; e il servizio volontario per i giovani. Il Consiglio ha ritenuto di dover dare priorità ai settori appena menzionati, rilevando in proposito la necessità di una collaborazione con il Consiglio d'Europa e con le altre organizzazioni internazionali. Esso ha inoltre incoraggiato, con l'ausilio della Commissione, lo scambio di esperienze e di buone prassi e ha invitato la stessa Commissione a potenziare i collegamenti tra le azioni realizzate con riferimento al Programma Gioventù per l'Europa e quelle eventualmente svolte nell'ambito di altri programmi comunitari che prevedano la cooperazione con Paesi terzi.

2. Gli strumenti della cooperazione: gli Accordi in vigore con l'Islanda, gli Stati Uniti d'America, il Canada e la Svizzera

Come accennato, quanto all'istruzione l'art. 165, par. 3 del Trattato FUE (così come faceva, fino al 1° dicembre 2009, l'art. 149, par. 3 del Trattato CE in riferimento alla Comunità europea) dispone che «L'Unione e gli Stati membri favoriscono la cooperazione con i paesi terzi (...)»; analoga affermazione, in merito alla formazione professionale, reca l'art. 166, par. 3, equivalente sul punto al vecchio art. 150, par. 3 del Trattato CE. Se gli Stati membri hanno sviluppato nel corso degli anni una solida tradizione di cooperazione bilaterale in tal senso, l'Unione, non di meno, ha avviato anch'essa varie iniziative, segnatamente gli Accordi con l'Islanda, con gli Stati Uniti d'America, con il Canada e con la Svizzera nonché i Programmi TEMPUS, ALFA ed Erasmus Mundus.

Tra Unione europea e Islanda è attualmente in vigore l'Accordo, concluso a suo tempo dalla Comunità, che stabilisce una cooperazione in materia di educazione e formazione nell'ambito del Programma Erasmus, firmato a Bruxelles il 9 ottobre 1991 e adottato con la Decisione n. 91/613/CEE del Consiglio del 28 ottobre 1991 (in *GUCE* n. L 332 del 3 dicembre 1991, p. 21).

La partecipazione di università islandesi alle attività di Erasmus è soggetta alle condizioni enunciate nell'art. 3 dell'Accordo e riassunte in quattro azioni diverse. Limitando qui l'analisi esclusivamente all'Azione 1 «Avvio e funzionamento di una rete universitaria europea» e all'Azione 2 «Programma Erasmus di borse di studio agli studenti», occorre sottolineare come la prima consenta in particolare alle università dell'Islanda (allo stesso titolo e alle stesse condizioni delle università situate in Stati membri dell'Unione) di partecipare formalmente, e di ottenere aiuti per la partecipazione, ai Programmi di cooperazione interuniversitaria (PCI), con preferenza per PCI multilaterali che includano università di almeno due Stati membri dell'Unione. Non possono peraltro essere prese in considerazione per un aiuto finanziario le attività svolte unicamente da università islandesi con università di Stati membri dell'Associazione europea di libero scambio (EFTA), tra i quali figura la stessa Islanda, anche se questi ultimi hanno stipulato un accordo di cooperazione con l'Unione riguardante Erasmus. In virtù dell'Azione 2, inoltre, le borse di studio Erasmus possono essere concesse agli studenti islandesi (cittadini e residenti stabili) al fine di facilitare un periodo di studio in uno Stato membro dell'Unione e, viceversa, agli

studenti provenienti da Stati membri dell'Unione (purché anch'essi cittadini o residenti stabili) interessati a periodi di studio in Islanda.

Le decisioni riguardanti la selezione dei progetti di cui all'Azione 1 sono prese dalla Commissione europea; quelle relative all'assegnazione di borse di studio Erasmus a studenti provenienti dalle università islandesi di cui all'Azione 2 sono invece adottate dalle competenti autorità islandesi in stretta cooperazione con gli enti partecipanti, limitandosi in proposito la Commissione a fornire apposite istruzioni.

La responsabilità dell'attuazione dell'Accordo spetta ad un Comitato congiunto, istituito dall'art. 6. Il Comitato, che stabilisce il proprio regolamento interno ed è composto da rappresentanti dell'Unione e da rappresentanti dell'Islanda, può emettere pareri ed elaborare orientamenti riguardanti la realizzazione del Programma Erasmus per quanto concerne la partecipazione islandese.

Particolarmente elaborati sono l'Accordo tra la Comunità europea e gli Stati Uniti d'America che rinnova il Programma di cooperazione in materia di istruzione terziaria e di istruzione e formazione professionali, firmato a Vienna il 21 giugno 2006 e approvato, per la Comunità, con la Decisione n. 2006/910/CE del Consiglio del 4 dicembre 2006 (in *GUUE* n. L 346 del 9 dicembre 2006, p. 33) e l'Accordo tra la Comunità europea e il Governo del Canada che istituisce un quadro per la cooperazione nei settori dell'istruzione superiore, della formazione e della gioventù, firmato a Helsinki il 5 dicembre 2006 (Decisione n. 2006/964/CE del

Consiglio del 18 dicembre 2006, in *GUUE* n. L 397 del 30 dicembre 2006, p. 14).

Facendo seguito ad un analogo strumento siglato nel 1995, al Programma di cooperazione per il 2000-2005 di cui alla Decisione n. 2001/196/CE e alla Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo e al Comitato economico e sociale del 18 maggio 2005 su una *partnership* UE-USA più forte e un mercato più aperto per il ventunesimo secolo [doc. COM (2005) 196 def., non pubblicato nella Gazzetta Ufficiale], l'Accordo di Vienna è destinato a sostenere, tra il 2006 e il 2013, circa 274 progetti, permettendo per l'intero periodo a oltre 6000 cittadini dell'Unione e degli Stati Uniti d'America di partecipare ad attività di mobilità. Esso appare ispirato al pieno rispetto delle competenze degli Stati membri dell'Unione europea e degli Stati federati degli Stati Uniti, nonché dell'autonomia delle istituzioni di livello universitario e di istruzione e di formazione professionali. Vengono altresì assicurati la reciprocità dei benefici derivanti dalle attività intraprese, l'ampia partecipazione degli Stati membri dell'Unione e degli Stati Uniti d'America e il pieno riconoscimento della diversità culturale, sociale ed economica dell'Unione stessa e degli Stati Uniti.

Il Programma di cooperazione persegue vari obiettivi, suddivisi, ai sensi dell'art. 3 dell'Accordo, in generali, specifici e operativi. Quale obiettivo generale (art. 3, par. 1, lett. *a* e *b*) ci si prefigge di favorire la comprensione reciproca con una più diffusa conoscenza delle rispettive lingue e culture nonché di migliorare la qualità dello sviluppo delle risorse umane, compresa l'acquisizione delle competenze

necessarie per far fronte alle sfide dell'economia mondiale basata sulla conoscenza. Tra gli obiettivi specifici (art. 3, par. 2, lett. *a-d*) figurano il rafforzamento della collaborazione nei campi dell'istruzione terziaria e della formazione professionale, il sostegno allo sviluppo di istituzioni di livello universitario e di formazione professionale, il contributo allo sviluppo personale dei singoli partecipanti (sia a loro vantaggio sia come modo per realizzare gli obiettivi generali del Programma) e l'incoraggiamento degli scambi transatlantici tra i cittadini delle due Parti. Per quanto riguarda gli obiettivi operativi (art. 3, par. 3, lett. *a-d*), il Programma intende promuovere piani comuni di studio e di mobilità; migliorare la qualità della mobilità transatlantica degli studenti facilitando il riconoscimento reciproco dei periodi di studio e di formazione e, ove necessario, la trasferibilità dei crediti; sostenere la collaborazione tra organizzazioni pubbliche e private attive nel campo dell'istruzione terziaria e della formazione professionale al fine di favorire la discussione e lo scambio di esperienze sui problemi del settore; e sostenere la mobilità transatlantica dei professionisti al fine di migliorare la comprensione reciproca dei temi significativi per le relazioni bilaterali.

Per realizzare gli obiettivi vengono previste cinque azioni, dettagliatamente indicate nell'Allegato all'Accordo: l'Azione 1 «Progetti di costituzione di consorzi», rivolta agli istituti e agli enti di insegnamento superiore e di formazione professionale, oltre che al loro personale e ai loro studenti; l'Azione 2 «Progetti di mobilità basati sull'eccellenza», indirizzata principalmente a progetti di consorzi che riuniscono istituti di insegnamento superiore e di forma-

zione professionale di eccellenza, compresi quelli già finanziati in virtù degli accordi precedenti; l'Azione 3 «Misure centrate sulle politiche», rivolta alle organizzazioni dell'insegnamento superiore e della formazione professionale; l'Azione 4 «Borse di mobilità individuale Schuman-Fulbright», riguardante i professionisti, compresi quelli della formazione, che desiderano proseguire gli studi o una formazione nei settori di particolare interesse per le relazioni tra l'Unione e gli Stati Uniti; e l'Azione 5 «Associazione di ex studenti», dedicata alle associazioni di studenti che hanno già partecipato a scambi organizzati nell'ambito del Programma, alle quali fornisce un sostegno. La gestione delle azioni è curata dai competenti funzionari di ciascuna Parte, cui spetta, tra l'altro, formulare una serie di orientamenti comuni per i candidati, stabilire le regole e le procedure per la presentazione e la selezione delle proposte, e decidere le scadenze di pubblicazione dei bandi.

L'art. 6 istituisce un Comitato paritetico, composto da un numero uguale di rappresentanti di entrambe le Parti. Tale Comitato (che si riunisce una volta ogni due anni o in base al calendario concordato dalle Parti stesse, alternativamente nell'Unione e negli Stati Uniti, e adotta le sue decisioni per *consensus*), ha il compito di verificare le attività di cooperazione contemplate dall'Accordo e di presentare una relazione biennale sul livello, sull'andamento e sull'efficacia della cooperazione avviata.

Al finanziamento delle attività previste si deve provvedere, nei limiti del possibile, sulla base di quote globalmente equilibrate fra le Parti, in subordine alla disponibilità di fondi e alle leggi, regolamenti, politiche e programmi ap-

plicabili dell'Unione europea e degli Stati Uniti. È possibile utilizzare fondi per l'acquisto di servizi necessari all'attuazione del Programma. In particolare, le Parti possono rivolgersi ad esperti, organizzare seminari, convegni o altre riunioni in grado di agevolare l'attuazione medesima, oppure condurre attività di valutazione, informazione, pubblicazione e divulgazione.

L'impianto generale e i contenuti dell'Accordo con gli Stati Uniti, specialmente per quanto attiene agli obiettivi e agli aspetti gestionali e finanziari, si rinviengono altresì nell'Accordo di Helsinki del 2006 stipulato con il Canada. Degne di nota sono le azioni in esso considerate, di numero più ridotto rispetto a quelle contemplate dall'Accordo di Vienna. L'Azione relativa all'«Istruzione superiore e formazione», permette alle Parti di fornire il proprio sostegno a istituti di istruzione superiore e di formazione che costituiscono consorzi misti al fine di realizzare progetti comuni. Ogni consorzio misto deve essere costituito da un partenariato multilaterale comprendente istituti di almeno due Stati membri dell'Unione e di almeno due province o territori del Canada. Le attività dei consorzi misti devono di norma implicare una mobilità transatlantica degli studenti nel quadro di programmi di studio comuni, un riconoscimento reciproco dei crediti e una preparazione linguistica e culturale, con l'obiettivo di raggiungere la parità dei flussi in ciascuna direzione. Le autorità competenti di ciascuna Parte stabiliscono di comune accordo i temi prioritari che possono essere oggetto delle attività di tali consorzi. L'Accordo prevede poi un'Azione «Gioventù» per il sostegno finanziario a seminari, corsi di formazione, visite di osser-

vazione sul lavoro e visite di studio su determinati temi (ad esempio, la cittadinanza, la diversità culturale, il lavoro di interesse collettivo, il volontariato e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale), cui partecipano strutture, organizzazioni, operatori e dirigenti giovanili. È inoltre possibile sostenere un numero limitato di azioni complementari conformemente agli obiettivi dell'Accordo (tra cui scambi di esperienze e buone pratiche) e la messa in comune di risorse e materiale elettronico nei settori dell'istruzione superiore, della formazione e della gioventù. Le Parti possono anche supportare misure politicamente orientate consistenti in studi, conferenze, seminari, gruppi di lavoro, seminari di sviluppo professionale e valutazioni comparative, e riguardanti questioni trasversali relative all'istruzione superiore e alla formazione professionale, compreso il riconoscimento delle qualifiche e il trasferimento di crediti nell'ambito del sistema europeo ECTS.

Assai di recente (il 15 febbraio 2010) è stato infine concluso a Bruxelles, tra l'Unione europea e la Confederazione elvetica, l'Accordo che stabilisce le modalità e le condizioni di partecipazione della Svizzera al Programma Gioventù in azione e al Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente (2007-2013), provvisoriamente applicabile in attesa dell'espletamento delle procedure di ratifica ai sensi di quanto disposto dall'art. 2 della Decisione n. 2010/195/UE del Consiglio del 25 gennaio 2010 (*GUUE* n. L 87 del 7 aprile 2010, p. 7 s.). Il coinvolgimento della Svizzera, come precisa il punto 1 dell'Allegato I all'Accordo in questione, avviene nel rispetto degli obiettivi, dei criteri, delle procedure e dei termini stabiliti dalle Decisioni n.

2006/1719/CE e n. 2006/1720/CE, istitutive dei Programmi sopra indicati. La Svizzera, oltre ad adottare tutte le misure necessarie al buon funzionamento dei Programmi stessi a livello nazionale, provvede, secondo il punto 2, ad istituire (o a designare) e a controllare una struttura appropriata per la gestione coordinata dell'attuazione delle azioni da essi previste, dovendo anche assumere la responsabilità della buona gestione da parte della struttura medesima dei crediti versati a titolo di contributo per i progetti. Gli Stati membri dell'Unione e la Svizzera si impegnano inoltre (punto 7) a facilitare la circolazione e il soggiorno di studenti, insegnanti, tirocinanti, formatori, personale amministrativo delle università, giovani e altri aventi diritto allo scopo di agevolare la partecipazione di costoro alle attività contemplate. La Commissione controlla l'esecuzione dei Programmi congiuntamente con le autorità svizzere; queste ultime, oltre a dover presentare alla Commissione le relazioni necessarie, devono anche partecipare agli ulteriori provvedimenti specifici che l'Unione ritenesse indispensabili.

3. (Segue) i Programmi TEMPUS, ALFA ed Erasmus Mundus

Il Programma TEMPUS (*Trans-European Mobility Programme for University Studies*), di dimensione transeuropea, promuove lo sviluppo dei sistemi d'insegnamento superiore per i Paesi selezionabili mediante una maggiore cooperazione fra tali Paesi ed i *partner* di tutti gli Stati membri dell'Unione. Giunto ormai alla sua quarta fase,

TEMPUS si rivolge alla Mongolia e a tutti gli Stati sorti dalla disgregazione dell'ex Unione Sovietica, beneficiari del Programma TACIS (Armenia, Azerbaigian, Bielorussia, Georgia, Kazakistan, Kirghizistan, Moldavia, Russia, Tagikistan, Turkmenistan, Ucraina e Uzbekistan); agli Stati dei Balcani occidentali che si avvalgono del Programma CARDS (Albania, Bosnia-Erzegovina, Croazia, ex Repubblica iugoslava di Macedonia, Montenegro e Serbia, incluso il Kosovo); e agli Stati che aderiscono al Partenariato euromediterraneo, destinatari del Programma MEDA (Algeria, Egitto, Giordania, Israele, Libano, Marocco, Siria, Tunisia, Turchia e territori governati dall'Autorità nazionale palestinese).

TEMPUS intende favorire la comprensione e il ravvicinamento fra le diverse culture, affrontando le questioni relative allo sviluppo e alla riorganizzazione dei programmi di insegnamento; la riforma delle strutture e degli istituti di insegnamento superiore, nonché della loro gestione; lo sviluppo della formazione qualificante, potenziando i collegamenti con l'industria; il contributo dell'insegnamento e della formazione di livello superiore alla cittadinanza e al rafforzamento della democrazia. Le istituzioni degli Stati membri e degli Stati *partner* sono così incoraggiate ad impegnarsi nella realizzazione di progetti europei comuni, di durata massima di tre anni. Tali progetti riuniscono in un consorzio almeno un'università di un Paese selezionabile, un'università di uno Stato membro e un organismo *partner* (università, impresa o istituzione) di un altro Stato membro.

Nel quadro dei progetti comuni, vengono concesse borse di studio individuali (a insegnanti, ricercatori, addetti alla

formazione, amministratori di università, funzionari di grado elevato dei ministeri, addetti alla gestione dei sistemi di istruzione ed esperti in materia di formazione); vengono inoltre finanziate un certo numero di misure strutturali e/o complementari (assistenza tecnica, seminari, studi, pubblicazioni, attività di informazione) destinate a sostenere gli obiettivi del Programma, in particolare quello riguardante il contributo allo sviluppo e alla ristrutturazione dei sistemi di insegnamento superiore negli Stati selezionabili.

Le priorità e gli obiettivi specifici di TEMPUS nel quadro della strategia nazionale di riforma economica e sociale vengono definiti insieme dalla Commissione e dalle autorità competenti di ogni Stato selezionabile. Alla Commissione, in particolare, compete l'attuazione del Programma; viene assistita a tal fine da un Comitato consultivo (che essa presiede) composto da un rappresentante di ogni Stato membro.

ALFA (America Latina Formazione Accademica) è invece un Programma di cooperazione tra gli enti di istruzione superiore dell'Unione europea e dell'America Latina, basato sull'art. 6, lett. *d* del Regolamento (CE) n. 1905/2006 del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 che istituisce uno strumento per il finanziamento della cooperazione allo sviluppo (*GUUE* n. L 378 del 27 dicembre 2006, p. 41 ss.). Gli Stati partecipanti, oltre ai 27 membri dell'Unione, sono Argentina, Bolivia, Brasile, Cile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Messico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Perù, Salvador, Uruguay e Venezuela. Il Programma si propone di migliorare la qualità e l'accesso all'istruzione superiore in America Lati-

na e di contribuire al processo di integrazione regionale, favorendo la creazione di uno spazio comune dell'istruzione superiore e mettendo a profitto le sue sinergie con il sistema dell'Unione europea. ALFA cofinanzia quindi dei progetti (di tipo congiunto, strutturale e complementare) destinati a promuovere la cooperazione interaccademica e a migliorare così le capacità di persone, università e altre organizzazioni competenti.

Il Programma Erasmus Mundus, estensione internazionale del progetto Erasmus, si prefigge infine di aumentare la qualità dell'istruzione superiore in Europa al fine di migliorare il grado di attrattiva che essa esercita sugli Stati terzi. Ispirandosi alla già citata Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio del 18 luglio 2001 riguardante il potenziamento della cooperazione con i Paesi terzi in materia di insegnamento superiore [doc. COM (2001) 385] e alla Comunicazione della Commissione del 5 febbraio 2003 sul ruolo delle università nell'Europa della conoscenza [doc. COM (2003) 58 def., non pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale], esso è attualmente operativo per il periodo compreso tra il 1° gennaio 2009 e il 31 dicembre 2013, ai sensi della Decisione n. 1298/2008/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 (*GUUE* n. L 340 del 19 dicembre 2008, p. 83 ss.).

Il Programma mira in particolare a migliorare la cooperazione tra gli istituti di istruzione superiore europei; la qualità dell'istruzione superiore; le qualifiche e le competenze dei cittadini (europei e dei Paesi terzi) tramite la mobilità; gli istituti di istruzione superiore nei Paesi terzi in termini di risorse umane e di cooperazione internazionale;

la visibilità e l'accessibilità dell'istruzione superiore europea, anche per i cittadini di Paesi terzi. Possono partecipare istituti di istruzione superiore, centri di ricerca e imprese; studenti di tutti i livelli del ciclo di istruzione superiore; ricercatori post-dottorali, accademici e personale dell'istruzione superiore; altre strutture che operano nel settore dell'istruzione superiore (pubbliche o private). Il Programma è aperto alla partecipazione degli Stati membri dell'Unione, degli Stati membri dell'EFTA, degli Stati candidati all'adesione all'Unione nonché degli Stati dei Balcani occidentali e della Svizzera previa conclusione, in questi ultimi due casi, di accordi specifici.

Tre sono le azioni attraverso le quali si prevede di poter attuare Erasmus Mundus: i programmi comuni di eccellenze qualità accademica, comprendenti sia *master* che dottorati; i partenariati tra istituti di istruzione superiore europei e di Paesi terzi; le misure di promozione dell'istruzione superiore europea. Tali azioni possono essere condotte applicando vari tipi di approccio volti a sostenere lo sviluppo di programmi congiunti e di reti di cooperazione, la mobilità delle persone (in particolare verso l'Europa), le conoscenze linguistiche e la comprensione delle diverse culture, i progetti pilota basati su partenariati a dimensione esterna e l'analisi delle tendenze e degli sviluppi nell'istruzione superiore in un contesto internazionale.

La Commissione garantisce la diffusione più ampia possibile delle informazioni relative alle attività e agli sviluppi del Programma, in particolare attraverso il sito Internet del Programma stesso. La Commissione assicura inoltre la realizzazione efficace e trasparente delle azioni individuate,

dovendo essa tener conto della cooperazione bilaterale con i Paesi terzi gestita dagli Stati membri nonché di altri programmi e azioni dell'Unione concernenti l'istruzione superiore e la ricerca; deve altresì consultare le associazioni e le organizzazioni europee competenti e tenere regolarmente informate le sue delegazioni nei Paesi terzi in merito ad ogni elemento utile per il pubblico relativamente al Programma. Particolari oneri incombono sugli Stati membri: la garanzia di un adeguato coinvolgimento di tutte le parti interessate; l'adozione delle misure opportune per rimuovere qualsiasi barriera allo scambio con i Paesi terzi e per fornire agli studenti e agli istituti informazioni precise sul Programma; la designazione di strutture appropriate incaricate di cooperare con la Commissione e di favorire le sinergie con altri programmi dell'Unione e con iniziative nazionali analoghe.

Erasmus-Mundus è oggetto di un monitoraggio periodico effettuato dalla Commissione in collaborazione con gli Stati membri dell'Unione. La Commissione deve presentare una relazione intermedia al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni entro il 31 marzo del secondo anno successivo all'inizio effettivo dei corsi istituiti a titolo del Programma; essa è altresì chiamata a presentare una comunicazione sul proseguimento del Programma entro il 30 gennaio 2012 nonché una relazione di valutazione *ex post* entro il 31 dicembre 2015.

4. Le condizioni di ammissione dei cittadini di Paesi terzi per motivi di studio, scambio di alunni, tirocinio non retribuito o volontariato nelle disposizioni della Direttiva n. 2004/114/CE

Nel paragrafo introduttivo si è avuto modo di notare come uno degli obiettivi dell'azione dell'Unione per l'istruzione e per la formazione professionale consista nel promuovere l'Europa quale centro mondiale di eccellenza. La Direttiva n. 2004/114/CE del Consiglio del 13 dicembre 2004 (in *GUUE* n. L 375 del 23 dicembre 2004, p. 12 ss.) detta dunque norme relative alle condizioni di ammissione dei cittadini di Paesi terzi che si rechino nel territorio degli Stati membri, per un periodo superiore a tre mesi, per motivi di studio, scambio di alunni, tirocinio non retribuito o volontariato, essendo la mobilità di tali persone un elemento fondamentale della strategia sopra indicata.

La Direttiva, attuata nell'ordinamento italiano con il Decreto Legislativo 10 agosto 2007, n. 154 (in *GU* n. 216 del 17 settembre 2007, p. 2 ss.), divide i cittadini suddetti in studenti, alunni, tirocinanti non retribuiti e volontari. Essa non si applica (art. 3, par. 2) ai richiedenti asilo e a coloro che beneficino di una protezione temporanea o sussidiaria; ai cittadini di Paesi terzi che siano familiari di cittadini dell'Unione, godendo costoro già indirettamente della libertà di circolazione; e ai cittadini di Paesi terzi che abbiano lo *status* di residenti di lungo periodo in uno Stato membro ai sensi della Direttiva n. 2003/109/CE, poiché quest'ultima riconosce loro un diritto di soggiorno negli altri Stati membri per frequentare corsi di studio o di formazione professionale.

Relativamente alle condizioni di ammissione, la Direttiva n. 2004/114 definisce all'art. 6 i requisiti generali e agli artt. 7-11 i requisiti specifici per le varie categorie di appartenenza. Le condizioni di base che occorre soddisfare consistono nell'essere accettati da un istituto di insegnamento superiore per seguire un programma di studi; nel dimostrare di poter disporre, durante il soggiorno, di risorse sufficienti per provvedere alle spese di sussistenza, di studio e di rientro; nel dimostrare di avere una conoscenza sufficiente della lingua del programma di studio prescelto; e nel poter esibire la prova del pagamento della tassa di iscrizione all'istituto. Queste due ultime condizioni sono flessibili, essendo lasciate alla discrezionalità degli Stati membri.

Quanto poi ai requisiti specifici per gli studenti, la Direttiva conferisce, all'art. 7, il diritto al soggiorno in uno Stato membro diverso da quello in cui lo studente intende proseguire i suoi studi. Per evitare che i cittadini di Paesi terzi possano abusare del loro *status* di studenti prolungando in maniera eccessiva il proprio soggiorno nell'Unione europea, il programma di studi complementare deve essere sufficientemente connesso al programma di studi già realizzati (art. 8, par. 1, lett. *b*).

Per quanto riguarda i cittadini di Paesi terzi che siano alunni di corsi di studi secondari, la Direttiva concerne solo la mobilità organizzata nell'ambito di programmi di scambio gestiti da organizzazioni specializzate. L'art. 9 detta le seguenti condizioni: i limiti di età sono determinati dallo Stato membro interessato; l'organizzazione promotrice dello scambio deve essere autorizzata nello Stato membro in-

interessato ed è pienamente responsabile delle spese di sussistenza, di studio nonché delle spese sanitarie e di rientro; il rilascio del titolo di soggiorno deve dipendere dalla scelta della famiglia ospitante.

L'art. 10 della Direttiva in esame, per l'ammissione di cittadini di Paesi terzi ai fini di tirocini non retribuiti, richiede che la persona disponga di risorse sufficienti per provvedere alle spese di sussistenza, di formazione e di rientro; e che, se richiesto dallo Stato membro, segua una formazione linguistica di base, così da possedere le conoscenze necessarie per lo svolgimento del tirocinio. La Direttiva non si applica invece ai tirocinanti non retribuiti o ai volontari i quali, in funzione della loro attività o della compensazione o retribuzione ricevuta, vengano considerati lavoratori ai sensi della legislazione nazionale.

Per quanto riguarda l'ammissione di cittadini di Paesi terzi ai fini di volontariato, l'art. 11 prevede la fissazione dei limiti di età da parte dello Stato membro interessato; la necessità di una convenzione che indichi i compiti, le condizioni di inquadramento di cui beneficerà il volontario per espletare tali funzioni, l'orario cui sarà tenuto, le risorse stanziare per provvedere alle sue spese di viaggio, vitto e alloggio; la responsabilità dell'organizzazione patrocinatrice per le attività del volontario, per le sue spese di soggiorno, sanitarie e di rientro; la necessità che il volontario benefici di una formazione di base relativa alla lingua, alla storia e alla società dello Stato membro ospitante (se tale Stato membro lo richiede espressamente).

Altro aspetto rilevante, di cui si occupa il Capo III della Direttiva n. 114 (artt. 12-16), è poi quello concernente la

durata della validità e il rinnovo dei permessi di soggiorno. La durata varia in funzione della categoria cui i cittadini appartengono: il permesso di soggiorno è rilasciato agli studenti per almeno un anno ed è rinnovabile se il titolare continua a soddisfare le condizioni richieste; nel caso di programmi di studio inferiori a un anno, il permesso di soggiorno copre solo il periodo equivalente (art. 12, parr. 1 e 2). Per gli alunni la durata massima è di un anno (art. 13). Per i tirocinanti non retribuiti, essa è pari a quella del tirocinio ma non può essere superiore ad un anno; in casi eccezionali, vi può essere una sola proroga ed esclusivamente per il tempo necessario al conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta da uno Stato membro (art. 14). Per i volontari, la durata massima, secondo l'art. 15, è di un anno; in circostanze eccezionali, se il programma prescelto si protrae per più tempo, la validità del permesso di soggiorno può corrispondere al periodo in questione. La revoca è sempre possibile, ai sensi dell'art. 16, quando il permesso di soggiorno sia stato ottenuto illegalmente o se risulti chiaramente che il titolare non ha mai posseduto o non possiede più i requisiti per l'ingresso e il soggiorno nello Stato membro previsti dagli artt. 6-11 precedentemente indicati.

L'art. 17 della Direttiva riconosce agli studenti il diritto di esercitare un'attività di lavoro subordinato o un'attività economica indipendente; gli Stati membri possono tuttavia rifiutarsi di accordare tale diritto durante il primo anno di soggiorno.

Particolarmente importanti sono le garanzie procedurali e di trasparenza di cui all'art. 18. Le decisioni relative al

rilascio o al rinnovo di un permesso di soggiorno devono essere adottate e comunicate al richiedente entro un termine tale da non ostacolare il compimento degli studi prescelti ma sufficiente a consentire alle autorità preposte di trattare la domanda. Qualora le informazioni fornite a sostegno della domanda siano insufficienti, l'esame di questa può essere sospeso e le autorità comunicano al richiedente quali sono le altre informazioni di cui hanno bisogno. La decisione di rifiuto della domanda di permesso di soggiorno deve essere comunicata al cittadino di un Paese terzo interessato in conformità a quanto richiesto dalla pertinente legislazione nazionale, dovendosi indicare nella comunicazione gli eventuali mezzi di impugnazione disponibili e i termini per proporre l'azione; l'interessato che si veda respingere una domanda o revocare un permesso di soggiorno ha infatti il diritto di proporre un'impugnazione legale dinanzi alle autorità dello Stato membro in questione.

La Direttiva n. 2004/114 (art. 19) prevede infine la possibilità di istituire delle procedure accelerate per il rilascio dei permessi di soggiorno per studenti e per lo scambio di alunni mediante la conclusione di una convenzione tra gli istituti di insegnamento superiore o tra l'organizzazione che attua i programmi di scambio e l'autorità competente al rilascio medesimo.

5. Istruzione, formazione e gioventù nella prospettiva dell'allargamento in atto a Croazia, ex Repubblica iugoslava di Macedonia e Turchia

L'impulso alla cooperazione nel settore dell'istruzione è anche legato al processo di allargamento dell'Unione euro-

pea. Gli Stati candidati all'adesione devono infatti adottare anche l'*acquis* comunitario esistente in materia, favorendo lo sviluppo di un'istruzione di qualità per quanto riguarda soprattutto il contenuto dell'insegnamento, l'organizzazione del sistema educativo e l'attuazione di una politica di formazione professionale. Le corrispondenti azioni di adeguamento, se possono dirsi pressoché completate negli Stati che hanno fatto il loro ingresso nell'Unione il 1° maggio 2004 e negli altri (Bulgaria e Romania) aggiuntisi dal 1° gennaio 2007, sono evidentemente ancora *in itinere*, e vengono costantemente verificate dalla Commissione, per quanto concerne la Croazia, la ex Repubblica iugoslava di Macedonia e la Turchia.

In Croazia sono in atto dei processi di riforma dell'istruzione superiore (alla cui concretizzazione ha notevolmente contribuito il Programma TEMPUS, nel quale la Croazia stessa, come si è visto, è coinvolta) e dell'istruzione e formazione professionale. Pur essendo stato istituito un quadro giuridico adeguato in proposito, con misure preparatorie entrate in vigore nel 2007 e nel 2008, l'Agenzia per le scienze e l'istruzione superiore, principale organismo di esecuzione delle riforme stesse, non è ancora pienamente operativa. Secondo il parere reso dalla Commissione il 20 aprile 2004 e la relazione dalla stessa presentata il 9 novembre 2005 [doc. COM (2004) 257 def. e COM (2005) 561 def.-SEC (2005) 1424, non pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale], devono essere accelerati gli sforzi per superare le principali carenze, quali la mancanza di insegnanti qualificati, la scarsità degli investimenti, l'assenza di un sistema di norme e di qualifiche professionali riconosciute a livello

nazionale e l'insufficienza di collegamenti con il settore privato. La nuova strategia in atto per il 2008-2013 dovrebbe consentire di sviluppare maggiormente l'istruzione professionale; nel 2008 è stata altresì potenziata la capacità amministrativa dell'Agenzia per l'istruzione e la formazione professionale. Quanto alla gioventù, esauritosi il Piano nazionale d'azione per i giovani per il periodo 2006-2007, occorrerebbe, nell'ambito di un nuovo strumento operativo, porre maggiore attenzione al coordinamento e alla comunicazione fra le organizzazioni che operano nel settore. Significativa appare peraltro la legge croata del 2007 sul Consiglio della gioventù, volta a promuovere la partecipazione dei giovani alla vita pubblica.

Per quanto riguarda la ex Repubblica iugoslava di Macedonia, la relazione della Commissione del 5 novembre 2008 [doc. COM (2008) 674 def.-SEC (2008) 2695, non pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale] riferisce di progressi fatti nel campo dell'istruzione, della formazione e della gioventù, evidenziando però al contempo la persistente insufficienza delle capacità di attuare la legislazione adottata. Malgrado l'incremento dei fondi stanziati, le risorse, anche umane, non sono idonee a dare adeguato seguito, ad esempio, alla strategia di riforma nazionale per l'istruzione del 2006-2015. Benché i preparativi per la gestione dei programmi comunitari in materia di formazione lungo tutto l'arco della vita e di gioventù siano a buon punto e abbiano raggiunto un buon livello, sono stati giudicati necessari ulteriori sforzi. Recentemente, è stata adottata una legge sull'istruzione degli adulti, la quale prevede, tra l'altro, un organo consultivo nazionale di coordinamento e incrementa

la formazione nelle discipline più richieste per i disoccupati di lungo periodo. È stata altresì adottata una nuova legge sull'istruzione superiore i cui contenuti appaiono in linea con il «processo di Bologna» cui si è fatto cenno nel paragrafo 1. Il Centro nazionale per l'istruzione e la formazione professionale ha poi messo a punto un programma per l'istruzione professionale obbligatoria.

La Turchia, dal canto suo, partecipa pienamente ai Programmi Socrates, Leonardo da Vinci e Gioventù per l'Europa, ai programmi di educazione e formazione permanente operativi per il periodo 2007-2013 e al Programma Gioventù in azione; apposite norme sono state emanate per favorirne l'applicazione in tutto il territorio nazionale e per utilizzarne appieno i fondi. Occorre tuttavia, secondo la Commissione, rafforzare le capacità amministrative e semplificare le procedure. Nel settore dell'istruzione superiore si registrano sviluppi sicuramente positivi nell'attuazione del «processo di Bologna». Il sistema educativo e universitario turco rimane peraltro connotato da una forte e persistente centralizzazione. Il Consiglio dell'istruzione superiore (in relazione al quale, grazie ad una riforma costituzionale, solo da poco è stata eliminata la componente militare) controlla la compatibilità fra i programmi di studio e dispone ancora di ampi poteri disciplinari. Il sistema di insegnamento superiore non gode inoltre di un'autonomia accademica, amministrativa e finanziaria, e ciò incide negativamente per i futuri sbocchi sul mercato del lavoro. La relazione della Commissione del 9 novembre 2005 [doc. COM (2005) 561 def.-SEC (2005) 1426, non pubblicato in Gazzetta Ufficiale] constatava come la Turchia dovesse rea-

lizzare sforzi supplementari per la decentralizzazione dell'istruzione generale e della formazione professionale in modo che il sistema educativo potesse soddisfare le necessità locali; l'adozione successiva di un pacchetto di riforme dell'amministrazione periferica ha permesso di ottenere i primi risultati in tal senso. La Turchia dovrebbe poi favorire maggiormente l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che continua ad essere molto debole. Le riforme operate nell'ambito del «processo di Bologna» hanno portato alla creazione, nel 2008, di un quadro nazionale di certificazioni volto a migliorare il riconoscimento delle qualifiche professionali e a facilitare l'accesso all'istruzione superiore. Nel 2008 è stata altresì creata un'apposita agenzia per gestire le procedure di certificazione, come le autorizzazioni, gli accreditamenti e le valutazioni. Per collegare il sistema nazionale di certificazione al quadro europeo esistente, è stato creato nel 2007 un gruppo di lavoro responsabile del Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET); nel 2008 si sono però registrati ritardi nella partecipazione degli adulti ai programmi di istruzione e di formazione permanente. Ulteriore incoraggiamento richiede lo sviluppo della formazione professionale nelle aziende. Gli istituti tecnico-professionali dovrebbero poi essere ristrutturati per permettere l'adozione del sistema di trasferimento delle unità di corso capitalizzabili. La Turchia ha inoltre iniziato ad allineare la propria legislazione all'*acquis* comunitario relativamente al regime di riconoscimento automatico delle qualifiche professionali in materia di professioni regolamentate (medico, infermiere, ostetrica, dentista, veterinario, farmacista

e architetto). Malgrado ciò, permangono tuttora alcuni criteri relativi alla nazionalità e alla lingua, e l'amministrazione riconosce solo le qualifiche straniere di livello universitario.

6. La sfida per il futuro: l'istruzione superiore e la formazione professionale tra gli obiettivi del «Millennio per lo sviluppo»

Diversi Stati in tutto il mondo cercano di stabilire contatti con università e centri di formazione dell'Unione europea, e l'Unione intrattiene rapporti con molti di essi nel campo dell'istruzione superiore: gli Accordi con gli Stati Uniti d'America e con il Canada, come ampiamente illustrato, sono stati rinnovati e si concentrano su progetti di sostegno alla collaborazione transatlantica; i Programmi TEMPUS, ALFA ed Erasmus Mundus, lo si è visto, sono ugualmente nel pieno della loro rispettiva operatività.

Istruzione e formazione giocano peraltro sempre più un ruolo chiave nella lotta contro la povertà e nello sviluppo; un accenno conclusivo all'azione svolta in proposito dall'Unione europea è pertanto certamente opportuno. Diverse iniziative sono state già intraprese a livello internazionale: tra queste, il Forum mondiale sull'istruzione, svoltosi a Dakar dal 26 al 28 aprile 2000, ha ribadito ed esteso l'impegno della Comunità internazionale in materia. Gli Obiettivi del Millennio per lo sviluppo, adottati con la Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite di cui alla Risoluzione dell'Assemblea generale n. 55/2 dell'8 settembre 2000 (doc. A/RES/55/2 del 18 settembre 2000, p. 1 ss.), includono inoltre due propositi relativi all'istruzione: offrire entro il 2015

ai bambini, ragazzi e ragazze di tutto il mondo i mezzi per affrontare e completare un ciclo completo di istruzione primaria; ed eliminare, anche in tal caso per il 2015, le disparità di genere qualunque sia il livello di istruzione.

L'Unione europea, per quanto di sua competenza, ha concorso a sottolineare l'importanza della tematica innanzitutto grazie all'Accordo di partenariato tra i membri del gruppo degli Stati dell'Africa, dei Caraibi e del Pacifico (ACP), da un lato, e la Comunità europea e i suoi Stati membri, dall'altro, firmato a Cotonou il 23 giugno 2000 e modificato a Lussemburgo il 25 giugno 2005 (Decisione n. 2008/373/CE del Consiglio del 28 aprile 2008, in *GUUE* n. L 129 del 17 maggio 2008, p. 44 s.). L'art. 13, par. 4 di tale Accordo dispone infatti che le Parti contraenti debbano istituire programmi di cooperazione per facilitare l'accesso degli studenti provenienti dagli Stati ACP nel territorio dell'Unione per motivi di istruzione, specialmente per consentire loro di apprendere l'uso delle nuove tecnologie.

La Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio del 6 marzo 2002 sull'istruzione e la formazione nel contesto della lotta contro la povertà [doc. COM (2002) 116 def., non pubblicato in *Gazzetta Ufficiale*] ha oltretutto individuato tre priorità da attuare: l'istruzione di base e in particolare l'istruzione primaria e la formazione degli insegnanti; la formazione connessa all'occupazione; l'istruzione superiore soprattutto a livello regionale. La Comunicazione appena richiamata è stata seguita dalla Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri del 30 maggio 2002 su istruzione e povertà (doc. n. 8958/02 relativo alla 2429^a sessione del Consi-

glio, p. 27 ss.). L'insegnamento primario universale e libero deve essere assolutamente preminente nella strategia per la cooperazione allo sviluppo posta in essere dall'Unione e dagli Stati membri relativamente all'istruzione. Quanto all'istruzione superiore, il Consiglio ha riconosciuto nella cooperazione tra le istituzioni europee e quelle dei Paesi terzi (che possono contemplare programmi di borse di studio) un importante mezzo di promozione negli Stati in via di sviluppo. Il Consiglio ha altresì sottolineato e confermato l'importanza di continuare a includere l'«Istruzione per tutti» al centro del dibattito politico internazionale, invitando la Commissione e gli Stati membri a monitorare i progressi compiuti attraverso indicatori verificabili e idonei a garantire la trasparenza. Lo sviluppo degli indicatori è stato curato da un gruppo di lavoro degli Stati membri appositamente istituito. Il risultato ottenuto è stato utilizzato come base per un documento della Commissione intitolato «*Tools for monitoring Progress in the Field of Education*», nel quale è stata indicata una metodologia per verificare i progressi compiuti dai Paesi *partner* nel settore dell'istruzione in occasione della revisione di medio termine del 9° Fondo europeo di sviluppo.

Si consideri infine che, a parte l'istruzione formale, l'Unione europea sostiene anche l'istruzione non formale nel quadro del Programma Gioventù.

Bibliografia

Gori, G., *External Relations in Community Education and Vocational Training Policies*, in *Maastricht Journal of European and Comparative Law*, 1998, p. 25 ss.

- European Commission-Directorate-General for Education and Culture, *Erasmus Mundus Compendium: Enhancing Attractiveness Projects*, Luxembourg, 2007;
- Ramet, S. P.-Matić, D. (eds.), *Democratic Transition in Croatia: Value, Transformation, Education and Media*, College Station, Texas, 2007;
- Schwarz, S.-Westerheijden, D. F. (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, 2007;
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Education for All by 2015: Will we Make it?*, Paris, 2007;
- Commissione europea, *L'Europa per i giovani: guida ai programmi d'istruzione e di formazione*, Lussemburgo, 2008;
- European Commission, *EU Cooperation with US, Canada, Australia, Japan and New Zealand in Higher Education and Training: Good Practices*, Luxembourg, 2008;
- Brunner, J. J., *The Bologna Process from a Latin American Perspective*, in *Journal of Studies in International Education*, 2009, p. 417 ss.;
- Commission européenne, *Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur: une étude du programme Tempus*, Luxembourg, 2009;
- Commission européenne, *Livre vert-Promouvoir la mobilité des jeunes à des fins d'apprentissage*, Luxembourg, 2009;
- Dale, R.-Robertson, S. (eds.), *Globalisation and Europeanisation in Education*, Oxford, 2009;
- European Commission-Eurostat, *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*, Luxembourg, 2009;
- European Commission, *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, Luxembourg, 2009;

Vukasović, M. (ed.), *Financing Higher Education in South Eastern Europe: Albania, Croatia, Montenegro, Serbia, Slovenia*, Belgrade, 2009;

European Commission-Directorate-General for Education and Culture, *The EU Contribution to the European Higher Education Area*, Luxembourg, 2010;

Garben, S., *The Bologna Process: from a European Law Perspective*, in *European Law Journal*, 2010, p. 186 ss.

Sitografia

eacea.ec.europa.eu/tempus

ec.europa.eu/education

www.erasmusmundus.it

www.eurydice.org

forum.dakar.com

www.un.org/millenniumgoals

Ricerca & Tecnologia

Tra valore sociale aggiunto e coesione sociale: un progetto di ricerca azione fra on e offline

di Paola Tola e Stefania Carulli

Abstract

Comunità, relazionalità, apprendimento on e offline, sono questi i temi di cui si occupa la ricerca-azione, promossa dal Cesvot e dalla Scuola Iad dell'Università di Tor Vergata, dal titolo "Tra valore sociale aggiunto e coesione sociale: progetto di ricerca-azione sul valore sociale aggiunto del volontariato toscano". L'articolo ripercorre gli step del percorso di ricerca, nella sua fase iniziale, descrivendo le modalità di condivisione degli obiettivi, la non semplice definizione del campo di indagine, l'adozione di un approccio di tipo etnografico che ha portato alla scelta degli strumenti più adatti per descrivere un contesto mutevole, complesso e carico di significatività come quello del volontariato.

Il progetto di ricerca *"Tra valore sociale aggiunto e coesione sociale: progetto di ricerca - azione sul valore sociale aggiunto del volontariato toscano"* nasce da un insieme di riflessioni sorte in seno al mondo del volontariato toscano sui temi delle competenze professionali e del valore sociale aggiunto. I risultati di queste prime riflessioni dal carattere

fortemente esplorativo, (che miravano a definire in maniera approfondita quei tratti distintivi dei soggetti del volontariato toscano naturalmente generatori di valore sociale), hanno creato la necessità di approfondire i temi del valore sociale aggiunto e della coesione sociale, correlandoli in maniera forte con le trasformazioni che già da alcuni anni stanno investendo il mondo del no profit nella sfera della comunicazione (Volterrani 2006), (soprattutto grazie all'utilizzo degli strumenti online), dell'apprendimento e della relazionalità. I soggetti coinvolti nel progetto di ricerca sono: il Cesvot (centro servizi volontariato Toscana), La scuola Iad dell'università di Tor Vergata e Qubica Cooperativa, un soggetto che si occupa di ricerca e formazione nell'ambito del terzo settore. La consapevolezza del ruolo cruciale del web per la creazione di nuovi spazi di apprendimento e per la crescita di una diffusa socialità ha accompagnato fin da subito l'inizio del progetto. L'investimento nelle nuove tecnologie da parte di un sempre crescente numero di soggetti operanti nell'ambito del no profit (pur con qualche diffidenza, in alcuni casi, rispetto all'uso delle nuove tecnologie da parte di un settore in cui la relazione *face to face* è ancora il tratto distintivo rispetto ad altre modalità di azione) sta ormai diventando un tratto imprescindibile di questa realtà. A tale proposito la crescente attenzione del non profit verso il mondo dell'online sembra essere in una fase evolutiva e i soggetti associativi a tutt'oggi vivono con maggiore consapevolezza questa «doppia» identità a cavallo tra le consuete attività off line e le novità costituite dalle relazioni in rete: quest'ultimo aspetto ben si rapporta con uno degli elementi che caratterizzano uno degli ultimi filoni di

interesse degli internet studies che pone il rapporto tra le pratiche relazionali off line e le esperienze in contesti online all'interno di un quadro di continuità, in cui entrambi gli ambiti si riconoscono e si contaminano reciprocamente.

Gli obiettivi della ricerca

Come succede spesso nell'ambito delle ricerche azione su ambiti poco esplorati, il percorso che ha portato alla definizione di obiettivi chiari e sufficientemente condivisi dal gruppo di ricerca non è stato semplice. L'ipotesi iniziale prevedeva infatti fra gli obiettivi generali della ricerca la sperimentazione del valore sociale aggiunto in alcuni settori di intervento diversificati delle associazioni di volontariato, e, contestualmente, l'analisi esplorativa di alcuni contesti comunitari reali e online dove le associazioni sono attive: questo al fine di evidenziare come i tratti distintivi del valore sociale aggiunto siano cross-comunitari, ovvero sia capaci sia di essere contemporaneamente presenti in contesti comunitari diversi sia di espletare le funzioni di promozione della coesione sociale. Particolare rilevanza avevano le dinamiche di relazionalità anche nei contesti online "chiusi" come i percorsi di formazione a distanza online. Nel lavoro iniziale di impostazione del disegno di ricerca, l'equipe di lavoro ha affrontato una complessa fase di ri-definizione degli argomenti e dei concetti base, allargando il campo di indagine per poi ricondurlo ad un disegno organico. Il primo passo compiuto è stato quello della ricostruzione delle mappe concettuali relative ai macroconcetti che guidavano la ricerca, e che il gruppo di lavoro riteneva potessero essere oggetti di indagine prevalenti in

relazione al valore sociale aggiunto nei soggetti associativi: la comunità, l'apprendimento e la relazionalità. I macroconcetti citati già di per sé costituiscono, all'interno delle scienze sociali, oggetti di discussione per diverse scuole di pensiero e su cui molti studiosi hanno prodotto riflessioni. In particolar modo il concetto di comunità offre molteplici letture e la sua definizione (quale perno centrale della sociologia) potrebbe dare l'avvio ad una sì interessante ricognizione dei contributi fin qui prodotti ma potrebbe allargare eccessivamente il perimetro della ricerca.

Questi tre macroconcetti sono inoltre fortemente in relazione nei contesti associativi, nella misura in cui gli individui che vivono in comunità che offrono ampie possibilità di relazioni (e quindi di arricchimento in termini di capitale sociale di livello individuale e associativo) possono essere favoriti nei processi di apprendimento, e quindi di miglioramento continuo. Nel tentativo di "riempire di senso" i concetti più astratti, e cercare di renderli osservabili attraverso gli strumenti dell'analisi qualitativa, il gruppo di ricerca ha avviato un processo di mutuo arricchimento e confronto, favorito dall'eterogeneità delle competenze possedute dai ricercatori, che ha contribuito in maniera sostanziale alla ridefinizione sia del campo di indagine che degli obiettivi della ricerca. Pur restando, infatti, primario l'obiettivo di esplorare il valore sociale aggiunto nei contesti associativi sia reali che virtuali, il gruppo di ricerca ha ampliato l'orizzonte di indagine individuando alcuni aspetti di riflessione ulteriori. In primo luogo, il concetto di apprendimento è stato adattato in maniera migliore al contesto: non trattandosi di una prospettiva di ricerca valutativa

mossa a verificare l'efficacia reale dell'apprendimento all'interno dei contesti associativi, è parso più significativo focalizzare l'esplorazione sulla creazione di senso e sulla percezione di cambiamento individuale connesse all'apprendimento all'interno dei percorsi formativi reali e dei percorsi di formazione a distanza utilizzati dalle associazioni. Questo ha permesso di chiarire meglio uno degli obiettivi specifici della ricerca: nel definire il valore sociale aggiunto e interpretandone le potenzialità di *empowerment* dell'individuo, è fondamentale studiare le correlazioni fra i contesti densi di relazioni (sia reali che virtuali) e l'apprendimento, intesi come cambiamento individuale e associativo. Quest'ultima analisi ha ovviamente spinto il gruppo di ricerca a lavorare ulteriormente nella definizione del campo di indagine: se è vero che i contesti relazionali sono rilevanti, è necessario definire "cosa" è il contesto e soprattutto quali siano i suoi confini, sia nell'ambito reale (offline) che in quello virtuale (online).

L'individuazione del campo di ricerca

La fase di individuazione e descrizione del campo di indagine ha espresso tutta la complessità e la natura *in progress* del percorso di ricerca. L'approccio scelto nella definizione degli obiettivi, marcatamente costruttivista e non standard, ha portato naturalmente il gruppo di ricerca a considerare i contesti online e offline come dei "panorami sociali" (Volterrani 2003) in movimento, panorami che per loro natura non hanno dei confini spazio-temporali predefiniti, ma si allargano e restringono man mano che l'osservatore si immerge, con una visione etnografica, nella

comunità oggetto di studio. Partendo anche dal concetto di etnorama (Appaduraj 1996), il gruppo di ricerca ha fatto propria la riflessione che considera le comunità virtuali non più come oggetto di studio ma come vero e proprio ambiente, non in contrapposizione ma in forte correlazione con le comunità reali. Gli individui che partecipano ai contesti online associativi fanno parte anche di contesti reali densi di relazionalità: le associazioni sono infatti comunità che hanno come tratto distintivo principale quello di essere, nella forma e nella sostanza, luoghi dove si producono beni spiccatamente “relazionali”, secondo logiche di collaborazione e condivisione, ma anche le comunità online possono essere luoghi di produzione comune di beni relazionali e nuovi significati da parte degli individui. Esaminare il contesto significa allora anche situare l’osservazione da diversi punti di vista, per cercare di ricostruire le dinamiche di produzione di senso da parte dell’individuo, insieme alle modalità, gli spazi, i momenti di fruizione delle tecnologie online. L’osservazione etnografica multi-sito ha significato quindi, per il gruppo di ricerca, immergersi in almeno tre dimensioni rilevanti: il contesto reale, nelle sue dinamiche di vicinanza/rifiuto rispetto alle nuove tecnologie, ma anche gli ambienti di socialnetworking e le piattaforme di formazione a distanza utilizzate dalle associazioni. A questi ambienti abbastanza delimitati (anche quelli online, pur con dei confini non così definiti come quelli reali, conservano comunque una memoria e la capacità di ricostruire al proprio interno legami e appartenenze individuali), nell’avanzamento della ricerca, se ne stanno aggiungendo ulteriori, resi necessari dalla complessità del

panorama e dalla sua non-staticità. Il processo di rinegoziazione dei significati che ha accompagnato tutto il percorso, e che segue la logica della scoperta, impone ai ricercatori di saturare il campo di indagine andando a coprire tutti i possibili ambiti di relazionalità, anche quelli inizialmente non previsti. Attraverso la totale immersione nel contesto è permessa una più profonda comprensione delle dinamiche che stanno alla base dei fenomeni interessanti (nel nostro caso quelle che determinano relazionalità e apprendimento), ha significato infatti anche una revisione ulteriore delle mappe concettuali, in un continuo salire e scendere lungo la scala di astrazione (Marradi 2003), e soprattutto una necessità di inserire all'interno del nostro etnorama dei contesti prima non considerati. In linea con le considerazioni di Hine (Hine 2000), l'indagine etnografica non può pre-definire i campi di indagine, ma si deve forzatamente affidare alla ridefinizione delle prospettive di ricerca, seguendo quello che è il flusso derivante dalla continua scoperta. Così nel corso delle riflessioni si è reso necessario inserire come ulteriore ambito di riflessione la produzione di testi online, sottoforma di analisi dei racconti dei volontari, di lettura delle mailing list, di confronto fra le documentalità (Ferraris 2010) presenti in rete.

Le difficoltà di questo tipo di approccio paiono evidenti: la disponibilità dei ricercatori a rimodellare e ricondividere le riflessioni e le analisi deve necessariamente sposarsi con il rigore metodologico e la necessità di giungere ad un'analisi conclusiva che porti a sintesi tutte le osservazioni, coniugando la novità delle informazioni acquisite con la necessità di categorizzarle e comunicarle perché diventino

rispondenti alle domande iniziali della ricerca. Questo implica inoltre, evidentemente, una forte condivisione all'interno del gruppo stesso, di ogni nuovo concetto o riflessione, e l'impossibilità di suddividere il disegno della ricerca in sotto-filoni: ogni ricercatore deve necessariamente possedere e manipolare l'intero panorama/contesto nel suo divenire.

Il passaggio ulteriore : gli strumenti di ricerca

L'eterogeneità del campo d'indagine, insieme agli obiettivi proposti in precedenza, presuppongono un mix di strumenti di ricerca in grado di coprire il più possibile le esigenze e le eventuali problematiche metodologiche che simili contesti di studio possono presupporre. Come sostengono Bovone e Volontè (2006): *“Se esiste una corrispondenza non estrinseca fra realtà on e offline gli strumenti metodologici devono applicarsi a tutte e due le realtà”*. Nel nostro caso quindi si è trattato di individuare quali strumenti della ricerca qualitativa costituiscano la scelta migliore, sia in termini di efficacia che di profondità di analisi, rispetto alle necessità espresse dalle finalità della ricerca. Le interviste non standard (Tusini 2006) permettono ai ricercatori di cogliere appieno il vissuto degli individui all'interno dei vari contesti, ricostruendo il loro punto di vista rispetto ai macroconcetti cardine. Insieme alle interviste come strumenti di analisi principale si affiancano le tecniche di Social network analysis, che mirano a descrivere in maniera completa, (indagandone ad esempio il livello di densità e di coesione) lo sviluppo delle reti nei contesti associativi. Un ulteriore strumento di ricerca è infine rappresentato dal-

l'osservazione partecipante nei contesti online: osservazione che avviene sia negli ambienti *open*, come ad esempio i social network, che nei contesti *closed* come le piattaforme. Lo strumento dell'osservazione partecipante online pone tutta una serie di problematiche rispetto all'intrusione del ricercatore nelle comunità.

Innanzitutto la presenza di un soggetto "altro" all'interno di un contesto relazionale, come quello associativo, si inserisce nel flusso comunicativo delle dinamiche di gruppo caratterizzato sia da un orizzonte simbolico omogeneo sia da un vissuto comune: entrambi questi elementi spesso si concretizzano attraverso un linguaggio, quasi un gergo, che ricollegandosi ad un bagaglio condiviso di esperienze definisce l'identità e sottolinea la specificità di un gruppo rispetto ad un altro. In seconda battuta, la dimensione online presuppone un'apertura degli spazi relazionali ad un pubblico illimitato, per cui i contenuti presenti, per esempio in un social network, possono non restituire appieno e in modo esauriente la complessità dell'universo d'indagine. Da una parte si può riscontrare una certa diffidenza degli appartenenti ad una comunità nei confronti degli strumenti di ricerca utilizzati, soprattutto in assenza di una relazione offline (in particolare in ambito associativo, dove il contatto face to face riveste un ruolo di primaria importanza) in grado di supportare e completare la conoscenza del gruppo o del contesto di riferimento agli occhi di un osservatore esterno; dall'altra, è possibile trovare un'attenzione eccessiva verso l'osservatore stesso che può falsare i dati di cui si è alla ricerca. In particolare la partecipazione di un soggetto esterno alla vita della comunità o il suo crescente

coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo possono mettere in difficoltà la permanenza stessa dell'osservatore in tali contesti. Su questa scia, la lezione dei primi esponenti dell'etnografia moderna, come Malinowski e Boas, che hanno fatto dell'osservazione partecipante un valido strumento di ricerca, è ancora oggi attuale: l'approfondimento e la conoscenza delle dinamiche offline, pur nei differenti spazi in cui si svolge la ricerca online, possono costituire elementi preliminari e di raccordo per una presenza proficua dell'osservatore in contesti comunitari quali il web.

Conclusioni

Abbiamo cercato in questa breve riflessione di ripercorrere le tappe salienti di un percorso di ricerca complesso, multidimensionale e partecipato. In conclusione, la ricerca appena iniziata porta con sé una serie infinita di possibili sviluppi e relativi ostacoli: ci sembra emozionante riuscire a cogliere in maniera innovativa nuovi nessi di significato sviluppatisi nella ancora nascente relazione fra le comunità reali che vanno a comporre il mondo del volontariato e i contesti online. Sul piano metodologico, diviene stimolante la sfida rappresentata dal mix di tecniche e strumenti differenziati applicati ai diversi contesti, e la possibilità che ci offre il web di sfruttare la vicinanza virtuale e la possibilità di osservazione dei contesti di studio per poterli comprendere sotto una prospettiva diversa, imparando insieme ai diversi soggetti a sfruttare il web per divenire narratori delle proprie biografie digitali e reali.

Bibliografia

- Baym N. K. Markham A. N., (eds.), *Internet inquiry. Conversation about method*, Sage, London 2009
- Bilotti A., Volterrani A., Tola P., *Il gusto del volontariato*, Exorma, Roma 2009
- Bovone L., Volontè P., *Comunicare le identità. Percorsi della soggettività nell'età contemporanea*, Franco Angeli, Milano 2003
- Castells M., *La nascita della società in rete*, (trad. it), Ubem, Milano 2002
- Ferraris M., *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Bari 2009
- Field J., *Il capitale sociale: un'introduzione*, Erikson, Trento 2004
- Fini A., Cicognini M. (a cura di), *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Erickson, Trento 2009
- Hine C., *Virtual Ethnography*, Sage Publications, London 2000
- Marradi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2007
- Monaci S. Scifo B., *Sociologia 2.0. Pratiche sociali e metodologie di ricerca sui media partecipativi*, Scriptaweb, Napoli 2010
- Risi E., *Etnografia mediata: comunità virtuali e ricerca etnografica*, disponibile su:
http://www.analisiqualitativa.com/magma/0401/articolo_02.html
- Tusini S., *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, Franco Angeli Milano 2006
- Volterrani A., *Panorami sociali, Il sociale nei media, i media nel sociale*, Liguori, Napoli 2003
- Volterrani A. (a cura di), *Raccontare il volontariato*, I quaderni Cesvot, Firenze 2006
- Wellman B, Giulia M., *Virtual communities as communities: net surfers don't ride alone*, in Kollock P., Smith M., *Introduction: communities in cyberspace*, Routledge, London 1999

L'e-Learning 2.0: una nuova frontiera della didattica?

di **Francesca Petrelli**

Abstract

Dall'anno 2005 si parla di “web 2.0”, ovvero di evoluzione dei sistemi di comunicazione, informazione e scambio tra gli utenti della Rete, attraverso strumenti quali *blog*, *wiki*, *socialbookmarking* e *social network*. Attraverso questa ulteriore “rivoluzione” tecnologica, lo spazio della Rete si è trasformato in uno “spazio antropologico”, ove convivono in modo integrato, attraverso i gesti dei suoi fruitori, attività di selezione e consultazione informativa, catalogazione e condivisione di risorse, partecipazione spontanea a reti sociali e professionali, apertura comunicativa a nuove relazioni interpersonali, narrazione delle identità e co-costruzione di artefatti e prodotti. A fronte di queste sollecitazioni, anche la formazione on line si è interrogata sull'utilizzo del web 2.0, provando a definire un nuovo modello didattico: il cosiddetto “e-learning 2.0”.

L'articolo intende quindi porre degli interrogativi circa la significatività e la presunta innovazione proposta dal modello “e-learning 2.0”, criticando alcune sue posizioni e riformulando talune impostazioni logico-concettuali, sottese alla stessa proposta metodologica.

Dall'anno 2005, in virtù di una seduta di *brainstorming* avvenuta l'anno precedente tra Tim O'Reilly e MediaLive International¹, si parla di “web 2.0”, ovvero di evoluzione dei sistemi di comunicazione, informazione e scambio tra gli utenti della Rete, attraverso strumenti quali *blog*, *wiki*,

¹ Cfr. T. O'Reilly, «What is Web 2.0» consultabile in Rete all'indirizzo <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

socialbookmarking e *social network*. Al di là delle caratteristiche tecnologiche di questi *tools*, mediante essi, la Rete si è trasformata in uno “spazio antropologico”², ove convivono in modo integrato, attraverso i gesti dei suoi fruitori, attività di selezione e consultazione informativa, catalogazione e condivisione di risorse, partecipazione spontanea a reti sociali e professionali, apertura comunicativa a nuove relazioni interpersonali, narrazione delle identità e co-costruzione di artefatti e prodotti.

Il web 2.0 costituisce l'insieme della Rete, è la Rete stessa, intesa come architettura partecipativa non solo condivisa tra gli utenti, ma da loro stessa alimentata e rimodulata. Come suggerisce Maria Ranieri:

L'individuo che entra spontaneamente nella rete è un «sé» che opera per lavoro/formazione/intrattenimento, proiettandosi in diversi contesti più o meno formali attraverso i quali crea una propria rete, una rete sociale che è una rete di reti di individui³.

L'interpretazione della Rete come spazio antropologico inter e intrapersonale, ove convergono attività di consultazione, lettura, produzione e scambio, implica per chi si occupa di formazione in rete la necessità di ripensare i modelli della didattica e le rispettive proposte di formazione?

La letteratura del settore risponde affermativamente a tale sollecitazione, coniando un nuovo termine – la cui se-

² G. Bonaiuti (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Collana «I quaderni di Form@re» n. 6, Erickson, Trento 2007, p. 40.

³ *Ibidem*, p. 112.

mantica va evidentemente scoperta –, identificato in “E-learning 2.0”.

Anzitutto, l’e-learning 2.0 dovrebbe – nelle intenzioni dei suoi fautori – restituire direttamente alla Rete il *setting* formativo, riducendo l’utilizzo delle piattaforme chiuse che caratterizzano molte delle esperienze di formazione *on line*.

Per piattaforme chiuse – di tipo *open source* o proprietarie – si intendono quelle infrastrutture tecnologiche che “viaggiano” sul *medium* Internet e che tuttavia si costituiscono come ambienti altamente strutturati, caratterizzati da un set definito di strumenti di comunicazione e apprendimento non interagenti con quanto disponibile in Rete, ad accesso riservato, preclusi agli utenti del web non abilitati mediante specifiche credenziali.

I sostenitori dell’e-learning 2.0 individuano dunque nei più diffusi allestimenti didattici *on line*, contraddistinti dal ricorso alle piattaforme, una sorta di paradosso: se la formazione in Rete richiede di valorizzare il *medium* di cui essa si avvale – *medium* propriamente caratterizzato dalle dimensioni di apertura informativa, reticolarità delle conoscenze, interconnessione sistemica tra i “nodi” – appare contraddittorio relegare le esperienze di e-learning all’interno di strutture chiuse e preimpostate che utilizzano la Rete solo come dispositivo tecnologico e non come possibile matrice culturale capace di “ri-mediare”⁴ le forme della comunicazione e dell’apprendimento.

⁴ Cfr. J. D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, A. Marinelli (a cura di), Guerini e Associati, Milano 2002.

In effetti, se ragioniamo di Internet attraverso una chiave interpretativa di tipo sociologico, possiamo sostenere che l'immagine stessa di rete evoca la molteplicità delle connessioni possibili, l'apertura a percorsi differenti all'interno della medesima tessitura (la dimensione ipertestuale), l'opportunità di arricchire e modificare la trama informativa senza mai distruggere l'esistente – in una logica in cui la reticolarità del testo si oppone alla gerarchia e il dinamismo della pagina alla sua staticità. La dimensione di apertura, che la Rete suggerisce, richiede maggiore responsabilità e intenzionalità di scelta da parte del lettore-autore/navigatore: il percorso prescelto può essere abbandonato a ogni nodo, per aprirne un altro volto ad approfondire, o anche solo a esplorare l'insieme delle connessioni concettuali possibili, secondo uno sguardo orizzontale piuttosto che verticale. Il lettore “di” e “in” Rete non è più unicamente fruitore di un testo “altro da sé”, ma può intervenire direttamente e pubblicamente sulla struttura dei significati. Il fruitore della Rete può dunque ri-costruire/co-costruire le forme e il senso delle trame ipertestuali, attraverso la definizione *in itinere* del percorso di lettura dell'ambiente testuale: il fruitore sceglie durante l'esplorazione quali nodi “aprire”, cercando contestualmente di mantenere una direttrice logica all'interno della molteplice reticolarità informativa.

Seguendo questo modello interpretativo della Rete, sembrerebbe allora coerente la riflessione circa l'inadeguatezza delle piattaforme di e-learning per la formazione *online*, in quanto ambienti di apprendimento precostituiti e al loro interno chiusi.

Tuttavia, è opportuno esaminare ulteriormente la critica rivolta al tipo di supporto che, solo apparentemente, è di ordine tecnologico; la contestazione verso l'utilizzo delle piattaforme *on line* nasconde in realtà una perplessità ben più sostanziale: l'idea che la maggior parte degli interventi formativi *on line* siano caratterizzati dalla mera trasposizione su piattaforme tecnologiche delle tradizionali forme di insegnamento/apprendimento proposte in aula, spesso dominate dalla modalità trasmissiva dei contenuti proposti. In queste formule di didattica *on line* è infatti preponderante il ricorso ai cosiddetti software didattici multimediali organizzati in *learning object* – unità minime di sapere, sostenute dallo standard e-learning S.C.O.R.M. –, ancora, in assenza di “WBT”, si ricorre a videolezioni tenute da esperti corredate da slide sincronizzate; infine, nelle forme più semplificate di formazione a distanza, è previsto il *download* di dispense di approfondimento scaricabili e fruibili dai discenti in modalità *off line*. Questi allestimenti didattici, tipici di molta formazione in Rete, sottendono un'interpretazione del discente come “mente-contenitore” nel quale trasferire nozioni e contenuti strutturati, isolandolo dal più ampio contesto di apprendimento, rappresentato da forme condivise di *risignificazione* dei temi proposti, dallo scambio di conoscenze e dalla sperimentazione condivisa di prassi e metodi.

La critica posta alla scelta del supporto tecnologico da parte dei sostenitori dell'e-learning 2.0 è dunque mal posta: appare infatti improprio imputare la responsabilità del fallimento di molte prassi di didattica *on line* all'utilizzo della piattaforma; la riflessione critica è semmai da rivol-

gere a un modello didattico diffuso, legato alla standardizzazione dell'e-learning e a una specifica interpretazione dell'apprendimento a orientamento prevalentemente comportamentista.

Sostenere quindi che la sostituzione delle piattaforme e dei relativi *courseware* con l'apertura alle reti di relazione, fruizione e creazione della Rete, supportata dai nuovi strumenti 2.0, individui la nuova strada della formazione *on line*, tanto da caratterizzarla con il neologismo "e-learning 2.0," introduce surrettiziamente un principio di determinismo tecnologico, per il quale la tecnologia determina il successo o il fallimento dell'azione didattica. Ora, non solo la prospettiva del determinismo tecnologico non rende conto della complessità interdisciplinare del settore dell'e-learning, ma, soprattutto, il ricorso a esso non rende giustizia a quanti, pur volendo contestare i più asfittici e inefficaci modelli di formazione *on line* – a prevalente orientamento CBT (*Computer Based Training*) – si trovano paradossalmente "incastrati" in un argomento che non riguarda la didattica, i modelli di riferimento pedagogici e andragogici, ma appunto solo la tecnologia.

Per quanto quindi la critica all'e-learning "1.0" sia in parte mistificata dal ricorso ad argomenti eccessivamente focalizzati sugli aspetti tecnologici, tuttavia questa sollecita l'idea che dietro l'etichetta nominalistica di "e-learning 2.0" si celi un diverso e innovativo modello didattico per la formazione *on line*.

Seguendo in tale prospettiva quanto scrive Bonaiuti, certamente:

il limite dell'insegnamento formale e quindi, per estensione, dell'e-learning di «prima generazione», deve essere ricondotto all'incapacità di riconoscere e accettare che buona parte delle conoscenze che le persone acquisiscono nel corso della vita passa attraverso l'imitazione, la pratica, l'intuizione, la scoperta [cosiddetto apprendimento informale e non formale, *ndr*] [...]. La prospettiva dell'*e-learning informal* si inserisce dunque in un modello proteso a recuperare e valorizzare le potenzialità insite nei contesti spontanei, in questo caso della rete⁵.

In questa accezione, l'e-learning 2.0, dovrebbe quindi favorire l'integrazione delle attività di apprendimento formali, non formali e informali, intese rispettivamente come spazi di studio strutturati ed eterodiretti (i corsi), momenti di apprendimento intenzionale all'interno di contesti non specificamente di studio, quali le organizzazioni del lavoro e i circoli di interesse, processi di apprendimento non intenzionale e casuale propri del vivere quotidiano degli individui. L'integrazione tra queste diverse modalità di apprendimento diverrebbe concreta nello scenario dell'e-learning 2.0, mediante la creazione, da parte dei soggetti stessi, di spazi autonomi e autogestiti di formazione in rete, capaci di far interagire gli spazi strutturati di apprendimento (piattaforme) e i contenuti ad alta saturazione semantica (*learning object*) con gli strumenti di interazione e condivisione (*social network*), le risorse ipermediali auto-selezionate, organizzate e classificate (*social bookmarking*) e le comunità di interesse e pratica che l'utente frequenta nel web. Questa modalità di autonoma integrazione degli spazi e delle risorse di apprendimento, capace di valorizzare le dimensioni dell'apprendimento formale, non formale

⁵ G. Bonaiuti (a cura di), *op. cit.*, pp. 53-4.

e informale, sarebbe possibile nell'ottica dei cosiddetti PLE (*Personal Learning Environment*), ambienti disponibili nel web 2.0, in cui l'utente "compone" i diversi strumenti del web, alimentando un'architettura personale, rispondente alla specificità dei propri fabbisogni formativi, capace di dare conto delle dimensioni ludiche, sociali, produttive e apprenditive della vita digitale agita in Rete.

Questa prospettiva, ancorché affascinante ed evocativa, richiede tuttavia alcune riflessioni di approfondimento.

In primis, un soggetto capace di realizzare autonomamente un PLE è probabilmente un individuo altamente alfabetizzato sul piano digitale, che ha estrema confidenza con gli strumenti e le potenzialità della Rete e che, soprattutto, possiede elevate *expertise* tecnico-professionali, tali da renderlo autonomo e consapevole nella scelta, classificazione e produzione di risorse e artefatti. Queste caratteristiche tuttavia non sono comuni né trasversalmente richieste nella formazione degli adulti; per converso, molta parte del target destinato alla formazione continua e professionale manifesta spesso frustrazione nella scarsa o, addirittura, assente familiarità con gli ambienti digitali, causa anche del cosiddetto *drop out* formativo *on line* (si parla, infatti, non casualmente di *digital divide*).

Il rischio di adottare un modello di formazione *on line* aperto alla Rete e alle sue molteplici funzioni, mediante la costruzione di PLE, potrebbe essere quello, paradossale, di circoscrivere l'accesso e la fruibilità dell'e-learning ai "pochi" privilegiati conoscitori del web e dei suoi strumenti.

Certamente, la sollecitazione circa l'opportunità di integrare nei percorsi di formazione in Rete anche le dimen-

sioni di apprendimento non formale e informale che i soggetti realizzano nelle individuali e sociali pratiche di vita digitale appare estremamente interessante; tuttavia, rimane aperto il tema di come valorizzare tali dimensioni sul piano didattico. In che modo e, soprattutto, con quale significato si possono utilizzare ad esempio i *blog* e i *social network* frequentati dagli utenti all'interno di un corso di formazione che necessariamente richiede e prevede obiettivi, contenuti, tempi e fasi di lavoro definiti e strutturati? Come utilizzare le informazioni della vita digitale formale e informale dell'utente di rete ai fini della progettazione e/o della conduzione di un percorso *on line*?

Infine, l'utilizzo molteplice e parallelo di differenti strumenti di comunicazione e apprendimento, quali quelli offerti dal web 2.0, non rischia di alimentare dispersione degli obiettivi e dei *focus* di apprendimento, di sviluppare un'attitudine superficiale all'informazione e alla conoscenza, connessa da un lato a forme di fruizione sincopate dall'altro alla consultazione di una mole amplissima di materiali e risorse?

Queste domande aperte non pretendono di mettere in crisi un modello non ancora pienamente sperimentato; ci suggeriscono tuttavia di pensare all'e-learning 2.0 in termini di ricerca di nuove strategie didattiche e non di ricorso ad alternativi supporti tecnologici: che senso avrebbe sostituire una tecnologia con altre tecnologie, l'e-learning 1.0 con l'e-learning 2.0, senza una riflessione sui modelli della formazione *on line*?

In questa riformulazione del problema, siamo allora certi che sia necessario coniare un nuovo termine per iden-

tificare pratiche orientate alla condivisione, scambio, personalizzazione dei percorsi, co-costruzione di significati e apprendimenti? Non possediamo già, all'interno del repertorio dei modelli andragogico, concetti e prassi per tali obiettivi formativi?

L'attenzione alla dimensione socio-relazionale dei soggetti in formazione, alle loro molteplici forme di apprendimento (formale, non formale, informale), allo sviluppo di attitudini al cambiamento cognitivo – intese come insieme di sollecitazioni promosse dalle forme di e-learning 2.0 – non costituisce di fatto un implicito rimando ai modelli del *cooperative learning*, intesi come pratiche e dispositivi didattici nati precedentemente al dibattito sull'e-learning e sui suoi molteplici supporti tecnologici?

Proviamo allora a istituire un parallelismo tra le rivendicazioni didattiche dell'e-learning 2.0 e il *cooperative learning*, ragionando anzitutto sulla declinazione del concetto stesso di *cooperative learning*.

Un'ampia definizione di apprendimento collaborativo potrebbe essere l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo, o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo⁶.

Ancora:

Perché ci sia una efficace collaborazione o cooperazione, ci deve essere una reale interdipendenza tra i membri di un

⁶ A.Kaye, «Apprendimento collaborativo basato sul computer» in *Tecnologie Didattiche*, n. 4, 1994, pp. 9-21.

gruppo nella realizzazione di un compito, un impegno nel mutuo aiuto, un senso di responsabilità per il gruppo e i suoi obiettivi e deve essere posta attenzione alle abilità sociali e interpersonali nello sviluppo dei processi di gruppo⁷.

La definizione e la considerazione, sopra richiamate, ci suggeriscono di interpretare il *cooperative learning* innanzitutto come forme di relazioni paritetiche tra soggetti in apprendimento.

Per *cooperative learning* intendiamo l'opportunità di allestire ambienti e di progettare attività che favoriscano lo scambio di conoscenze tra soggetti adulti, l'arricchimento potenziale delle reciproche competenze – identificando queste ultime come complesso sistema di interazione tra conoscenze, abilità, modi di essere –, la crescita delle capacità sociali di confronto, negoziazione e interpretazione condivisa.

Tuttavia, rimane ancora da comprendere in cosa consistano queste pratiche di apprendimento tra pari nell'educazione degli adulti e come si declinino. Ricorriamo nuovamente a Kaye, che tematizza bene la criticità nel definire cosa sia concretamente il *cooperative learning*:

È più facile dire che cosa non può essere classificato come apprendimento collaborativo che non dare una definizione universalmente accettabile. L'apprendimento basato su un modello di educazione intesa come trasmissione del sapere [...], dove la principale attività di apprendimento è lo studio individuale e l'organizzazione [...], non è collaborativo. D'altro canto, coloro che apprendono organizzati in gruppi non stanno apprendendo in modo collaborativo quando sono impegnati in una

⁷ *Ibidem*.

discussione o in una comunicazione. È importante distinguere la collaborazione dalla comunicazione [...] Collaborare (*co-labore*) vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti, e una esplicita intenzione di “aggiungere valore”, per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni⁸.

Questa definizione appare coerente con la scelta di adottare un modello di riferimento dell'apprendimento di orientamento costruttivista, per il quale la conoscenza risulta come processo individuale e sociale a un tempo e la mente, come sistema cibernetico, si alimenta attraverso l'interazione e lo scambio linguistico delle relazioni che assumono valore di capacità trasformativa nell'individuo sotto il profilo emotivo-cognitivo.

Nella pratica didattica, ciò significa da un lato individuare il gruppo come attore proattivo e partecipe del processo di co-costruzione dei significati, dall'altro assicurare e valorizzare il contributo del suo singolo componente, che non deve essere schiacciato dal gruppo o “fagocitato” da esso in una sorta di ibridazione dell'identità apprenditiva.

Nella formazione *on line* caratterizzata da un orientamento costruttivista la centratura si focalizza sulla responsabilità individuale del processo di apprendimento, sulla motivazione a sviluppare un'attitudine al cambiamento dei propri stili cognitivi e relazionali. È la componente relazionale a restituire la cornice di senso della dimensione cognitiva degli interventi di formazione *on line*: la costruzione di

⁸ *Ibidem*.

gruppi in apprendimento, in cui ciascun membro mette in gioco le proprie competenze per condividerle con gli altri, richiede e sviluppa contestualmente sia forme di interdipendenza positiva, ove ciascuno diviene responsabile del proprio operato e di quello di tutti gli altri membri del gruppo – in una logica che supera il tradizionale approccio individualista e competitivo –, sia stili di leadership condivisa e diffusa, ove i membri del gruppo sperimentano nella dinamica didattica ruoli differenti, interscambiabili, non rigidamente predefiniti, legati alle rispettive competenze; sia, ancora, attenzione strategica alle competenze sociali, agli stili della comunicazione finalizzati a promuovere capacità negoziali e di ascolto attivo degli altri.

La qualità di processi di apprendimento *on line* caratterizzati dalle complesse pratiche del *cooperative learning* è anche fortemente determinata dalla capacità di guida e supporto – meglio definita come attività di *scaffolding* (letteralmente, “impalcatura di supporto”) – agita dai tutor dei gruppi *on line*.

Negli interventi di formazione *on line*, nello specifico riferimento alla loro componente di lavoro “in Rete”, la figura del tutor è centrale sotto molteplici aspetti. Da un lato, il tutor interpreta il riferimento relazionale del gruppo, una mediazione didattica strategica che ridimensiona la tipica percezione di isolamento e disorientamento dei corsisti che sperimentano un percorso di formazione *on line*; dall’altro, a un livello di analisi più sofisticato, il tutor rappresenta la leadership del gruppo, la guida che orienta il senso e il significato delle attività di apprendimento.

Accanto alla componente di attenzione propriamente didattica al lavoro del gruppo, in termini di chiarificazione degli obiettivi, definizione delle modalità operative di lavoro e della loro articolazione tempistica, – considerando anche che (spesso) la dilatazione dei tempi della formazione *on line* crea un’alterazione temporale nel ritmo delle stesse – il tutor agisce da catalizzatore dei processi socio-relazionali del gruppo, promuovendo sia la creazione di un clima di mutua fiducia tra i suoi membri, sia un’attitudine alla valorizzazione dell’alterità rappresentata dagli stessi. Il tutor quindi sollecita e mette in gioco le proprie e altrui capacità relazionali: da un lato, egli elabora, progressivamente e insieme al gruppo, le chiavi interpretative della comunicazione scritta della comunità dialogica che contribuisce a far crescere; dall’altro, favorisce l’emersione di quelle componenti affettive e metacomunicative che contribuiscono in modo determinante a un significativo apprendimento cognitivo.

Richiamandoci allora a quanto dichiarato all’inizio di questo articolo quando abbiamo definito la Rete come spazio antropologico, ovvero come ambiente di relazione, possiamo condurre alcune riflessioni conclusive sul modello dell’e-learning 2.0.

La formazione *on line* non è definibile attraverso il procedimento di ricostruzione storica delle sue forme generazionali (FaD di I, II, III e IV generazione o e-learning 1.0, 2.0), poiché in questa ricostruzione l’elemento dominante è sempre scandito dalla tipologia di apparato tecnologico utilizzato. Dovremmo piuttosto impegnarci nella realizzazione di percorsi formativi *on line* che siano in grado di valo-

rizzare l'ambiente di apprendimento in qualità di spazio antropologico; un ambiente ove tessere, attraverso le guide di relazione dei tutor, forme di apprendimento significative, orientate a processi di condivisione e scambio strutturati come richiedono le pratiche di *cooperative learning*, consentendo tuttavia l'ingresso di dimensioni a maggiore connotazione socio-affettiva, favorite e amplificate dagli strumenti del web 2.0. Ciò al fine di alimentare una sistemica della didattica *on line* in cui il formale e il non formale, la cognizione, l'emozione e l'azione siano "nodi" di un processo ricorsivo, in grado di influenzarsi reciprocamente e per i quali, già da oggi, disponiamo degli strumenti, delle prassi e dei modelli di riferimento, senza dover necessariamente dar vita a "nuove" locuzioni.

Integrazione multisensoriale: la multimodalità e l'insegnamento a distanza

di **Gloria Galloni**

Introduzione

Per lungo tempo le diverse modalità sensoriali sono state indagate separatamente e considerate indipendenti, in quanto deputate all'analisi di forme di energia fisica specifiche (quali la luce per la vista o la pressione cutanea per il tatto o le onde sonore per l'udito e così via). Tradizionalmente si presumeva che l'integrazione tra le informazioni elaborate indipendentemente dalle diverse modalità avvenisse in aree neocorticali associative 'di alto livello'. La stessa caratteristica modulare che Fodor definisce 'incapsulamento informativo' era stata teorizzata sulla base dell'assunto dell'isolamento delle modalità percettive, che egli chiamava trasduttori, il cui solo *output* veniva ad interagire con gli *output* delle altre modalità ai fini della generazione di una rappresentazione o dello svolgimento di un compito cognitivo di alto livello (Fodor, 1983).

Negli ultimi decenni l'attenzione si è invece sempre più spostata sulle interazioni tra modalità sensoriali, ora largamente indagate in numerosi settori di ricerca tra i quali quelli centrati sull'apprendimento, sull'attenzione, il riconoscimento di forme, oggetti o parole e via dicendo. In mol-

ti casi, infatti, l'elaborazione di informazioni provenienti da una modalità viene influenzata da informazioni disponibili in altre modalità, con effetti di facilitazione o di interferenza per i compiti cognitivi. Per lo più, avere a disposizione stimoli in più di una modalità sembra facilitarne l'elaborazione e il recupero (cf. Mastroberardino et al. 2008).

Inoltre, è importante considerare il fatto che nella quotidianità raramente ci troviamo di fronte ad oggetti le cui caratteristiche siano percepibili tramite una sola modalità sensoriale: per la maggior parte del tempo, siamo circondati da informazioni che ci giungono in più modalità percettive, le quali non si sommano banalmente assieme ma interagiscono fortemente tra di loro durante l'elaborazione del fenomeno percepito. Dunque, il pensare di doverle studiare nella loro interazione non è che la logica conseguenza del fatto che, se la percezione è un flusso continuo di informazioni in varie modalità sensoriali, i meccanismi cognitivi nel corso dell'evoluzione devono essersi adattati ad una percezione che è, per sua natura, multisensoriale. Senza alcun dubbio assumere una prospettiva di questo tipo permette di studiare i processi cognitivi in maniera più ecologica.

Studi 'storici' nel campo dell'integrazione multisensoriale

Da un punto di vista storico, è importante rilevare come già Müller (1838), nel teorizzare la cosiddetta 'legge dell'energia nervosa specifica', avesse citato l'effetto ventriloquo come un'illusione percettiva che presenterebbe un'ec-

cezione rispetto alla sua legge. Il ventriloquismo è un puro caso di interazione crossmodale, durante il quale la sincronizzazione tra il movimento della bocca di una bambola e il parlato fa sì che si percepisca quest'ultimo come proferto dalla bambola anziché dalla persona che la sostiene. Pensandoci un istante, è per lo stesso effetto che noi, vedendo un film doppiato, riusciamo ad attribuire le voci agli attori anche quando non perfettamente coerenti coi movimenti delle labbra e anche se il suono, invece che diffondersi direttamente tramite la bocca dei parlanti, fuoriesce da casse annesse al televisore.

Nonostante il fatto che, a partire da allora, vi siano stati sporadici lavori sulle 'illusioni multisensoriali', si dovrà attendere la seconda metà del Novecento per arrivare ad un movimento realmente sistematico di ricerche sulla percezione crossmodale. In tale contesto, un altro esempio di integrazione multisensoriale divenuto storico è il cosiddetto effetto McGurk (McGurk e MacDonald, 1976). Nell'effetto McGurk, la visione delle labbra del parlante influenza la percezione della sillaba udita: quando il parlante pronuncia un /ga/ ma lo stimolo uditivo che giunge è un /ba/, il soggetto tende a riconoscere la sillaba /da/ quale compromesso (McGurk e MacDonald, 1976). Secondo alcune interpretazioni (Ettlinger e Wilson, 1990), è l'attivazione sincrona la causa fondamentale del *binding*, ovvero della unificazione delle differenti sensazioni provenienti dallo stesso oggetto in un percetto unitario. Dunque, il riconoscimento del parlato avviene integrando le informazioni derivanti dalla modalità visiva e da quella acustica, così come sotto-

lineato anche nel titolo del loro lavoro ‘Sentire le labbra e vedere le voci’.

Cosa avviene nel nostro cervello

L'integrazione multisensoriale a livello neuronale avviene a livello di alcuni neuroni singoli (Meredith et al., 1986, 1987, 1996; Harting et al., 1997; Jiang et al., 2001), tra i quali molto studiati sono quelli del collicolo superiore nei mammiferi, sui quali convergono le attivazioni di neuroni unimodali appartenenti ad aree modali differenti. L'attivazione di questi neuroni può essere di tipo eccitatorio o inibitorio (Meredith, 2002; Calvert et al., 2000), ovvero più o meno della somma delle attivazioni dovute ai singoli stimoli a livello unisensoriale. Inoltre, l'attivazione può retroagire dalle zone di convergenza multisensoriale alle aree unisensoriali (Calvert et al., 1997; Vroomen e de Gelder, 2000; Macaluso et al., 2000; Driver e Spence, 2000), le quali sarebbero dunque influenzate ed influenzabili a livello crossmodale: ad esempio, la percezione del movimento delle labbra può attivare la corteccia uditiva primaria anche in assenza di stimoli uditivi (Calvert et al., 1997; Sams et al., 1991).

L'estensione dei meccanismi di integrazione multisensoriale dalle aree di convergenza multimodale alle aree primarie e dunque a tutti i livelli di elaborazione corticale ha fatto sì che venga proposto un ripensamento di tutti quei meccanismi cognitivi fino a non molto tempo fa modellizzati in una prospettiva essenzialmente unisensoriale.

Modalità dominanti

Un argomento rilevante qualora ci si interroghi sull'interazione tra le modalità sensoriali è quello della dominanza tra modalità, soprattutto in casi di discordanza tra informazioni provenienti da canali sensoriali differenti. Al riguardo vi sono teorie diverse. Secondo l'ipotesi dell'attenzione diretta, risulterà dominante la modalità sensoriale 'attesa' (Welch e Warren, 1980); tale ipotesi è poi stata modificata nell'ipotesi dell'appropriatezza, per cui il peso di una modalità nell'interazione con le altre dipende non dalle caratteristiche delle fonti d'informazione ma dal grado di adeguatezza o appropriatezza della modalità in quel dato compito (Welch, 1999). Per l'ipotesi dell'attendibilità, ad essere invece dominante in un compito cognitivo sarebbe la modalità le cui stimolazioni apportano, per quel compito, le informazioni maggiormente pregnanti (Schwartz et al., 1998). Infine, secondo l'ipotesi della discontinuità, risulta dominante la modalità in cui la stimolazione è maggiormente discontinua (Shams et al., 2002). Andersen e colleghi tuttavia offrono considerazioni teoriche a favore dell'idea che "all of these [hypotheses] should be considered as factors which contribute to the relative dominance of each modality and not as all-or-nothing conditions" (Andersen et al., 2004).

Multimodalità ed *e-learning*

Come precedentemente accennato, sembra dunque che avere una codifica in più modalità sensoriali possa facilitare la memorizzazione di informazioni. Ciò risulta cruciale per l'insegnamento, sicuramente in presenza ma ancora di

più per quanto concerne l'*e-learning*. Noi siamo organismi essenzialmente ed intrinsecamente multimodali, la nostra relazione col mondo e le nostre azioni in esso si basano sulla possibilità di cogliere i fenomeni integrativi della realtà.

Già nella metà del secolo scorso Edgar Dale (1946), nel suo famoso cono dell'esperienza, indagava le relazioni tra differenti tipi di materiali audiovisivi e apprendimento, sostenendo che siamo in grado di ricordare il 10% di ciò che leggiamo, il 20% di ciò che ascoltiamo, il 30% di ciò che vediamo, il 50% di ciò che sentiamo e vediamo, il 70% di ciò che diciamo e il 90% di ciò che diciamo e facciamo. Ciò sarebbe dovuto al fatto che il maggior coinvolgimento dell'individuo, grazie all'integrazione tra informazioni e al coinvolgimento motorio, facilita l'apprendimento.

Negli ultimi due decenni abbiamo assistito ad un notevole incremento del numero di piattaforme per *e-learning*, e si sta analizzando la differenza tra piattaforme classiche e piattaforme che utilizzino interfacce multimodali, alla ricerca di un vantaggio nell'apprendimento in caso di interfacce multimodali.

Secondo una ricerca appena pubblicata, per esempio, tra una piattaforma di interfaccia unicamente testuale e un'interfaccia multimodale (con video e avatar espressivi) vi è una differenza significativa. Infatti, l'uso di una piattaforma multimodale innalza il livello di usabilità, nel senso che gli utenti impiegano meno tempo a completare i compiti richiesti e li completano con meno errori. Inoltre, gli utenti risultano essere più soddisfatti dell'apprendimento e più motivati (Sallam e Rigas, 2010).

Conclusioni

L'e-learning è oggi una realtà in continua espansione, e si arricchisce sempre più di strumenti di apprendimento, di comunicazione, di verifica, strumenti che lo stanno rendendo un elemento davvero prezioso per lo sviluppo culturale della società. Da diversi anni sono tutor e docente in programmi di apprendimento a distanza, ed ho utilizzato piattaforme differenti con differenti tipi di studenti. Nella mia esperienza ho maturato l'idea che, nel promuovere la motivazione degli utenti, sia cruciale la capacità dell'interfaccia di coinvolgere i fruitori, di esprimere e far esprimere emozioni e vissuti personali. È evidente, anche nei risultati ottenuti dagli studenti e nel loro entusiasmo, la differenza tra un rapporto costruito su mail formali oppure su forum, e sulla presenza o assenza di *emoticons*, nonché sui differenti tipi di materiali utilizzati. La mia speranza è dunque che le interfacce si adattino sempre più alla peculiarità del nostro sistema cognitivo, un sistema dinamico e fortemente interattivo, che integra costantemente le informazioni per coglierne pienamente il significato e per sviluppare al meglio nuove conoscenze.

Bibliografia

- Andersen T.S., Tiippana K., Sams M. (2004) Factors influencing audiovisual fission and fusion illusions. *Cognitive Brain Research*. 21: 301-308.
- Calvert G.A., Campbell R., Brammer M.J. (2000) Evidence from functional magnetic resonance imaging of crossmodal binding

- in the human heteromodal cortex. *Current Biology*. 10:649–657.
- Calvert G.A., Bullmore E.T., Brammer M.J., Campbell R., Williams S.C., McGuire P.K., Woodruff P.W., Iversen S.D., David A.S. (1997) Activation of auditory cortex during silent lipreading. *Science*. 276:593-596.
- Dale E.E. (1946) *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Dryden Press.
- Driver J., Spence C. (2000) Multisensory perception: Beyond modularity and convergence. *Current Biology*. 10:R731–R735.
- Ettlinger G., Wilson W.A. (1990) Cross-modal performance: behavioural processes, phylogenetic considerations and neural mechanisms. *Behavioral Brain Research*. 40:169-192.
- Fodor J.A. (1983) *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge. The MIT Press.
- Giard M.H., Peronnet F. (1999) Auditory-visual integration during multimodal object recognition in humans: a behavioural and electrophysiological study. *Journal of Cognitive Neurosciences*. 11:473-490.
- Harting J.K., Feig S., Van Lieshout D.P. (1997) Cortical somatosensory and trigeminal inputs to the cat superior colliculus: light and electron microscopic analyses. *The Journal of Comparative Neurology*. 388:313-326.
- Jiang H., Wallace M.T., Jiang H., Vaughan J.W., Stein B.E. (2001) Two cortical areas mediate multisensory integration in superior colliculus neurons. *Journal of Neurophysiology*. 85:506-522.
- Macaluso E., Frith C., Driver J. (2000) Modulation of human visual cortex by crossmodal spatial attention. *Science*. 289:1206-1208.
- Mastroberardino S., Santangelo V., Botta F., Marucci F.S., Olivetti Belardinelli M. (2008) How the bimodal format of presentation affects working memory: an overview. *Cognitive Processing*. 9:69–76.

- McGurk H., MacDonald J. (1976) Hearing lips and seeing voices. *Nature*. 264:746-748.
- Meredith M.A. (2002) On the neural basis for multisensory convergence: a brief overview. *Cognitive Brain Research*. 14:31-40.
- Meredith M.A., Stein B.E. (1996) Spatial determinants of multisensory integration in cat superior colliculus neurons. *Journal of Neurophysiology*. 75:1843-1857.
- Meredith M.A., Nemitz J.W., Stein B.E. (1987) Determinants of multisensory integration in superior colliculus neurons. I. Temporal factors. *Journal of Neuroscience*. 7:3215-3229.
- Meredith M.A., Stein B.E. (1986) Visual, auditory, and somatosensory convergence on cells in the superior colliculus results in multisensory integration. *Journal of Neurophysiology*. 56:640-662.
- Müller J. (1838) *Elements of Physiology*.
- Olivetti Belardinelli M., Sestrieri C., Di Matteo R., Delogu F., Del Gratta C., Ferretti A., Caulo M., Tartaro A., Romani G. (2004) Audio-visual crossmodal interactions in environmental perception: an fMRI investigation. *Cognitive Processing*. 5:167-174.
- Pourtois G., de Gelder B. (2002) Semantic factors influence multisensory pairing: a transcranial magnetic stimulation study. *NeuroReport*. 13 (12):1567-1573.
- Sallam M., Rigas D. (2010) Comparing effectiveness and efficiency between multimodal and textual note-taking interfaces. *International Journal of Computers*. 2(4):70-77.
- Sams M., Aulanko T., Hamalainen H., Hari R., Lounesmaa O.V., Lu D.T., Simola J. (1991) Seeing speech: Visual information from lip movements modifies activity in the human auditory cortex. *Neuroscience Letters*. 127:141-145.
- Schwartz J.L., Robert-Ribes J., Escudier P. (1998) Ten years after Summerfield: a taxonomy of models for audio-visual fusion in speech perception. In R. Campbell, B. Dodd and D. Burnham (a cura di), *Hearing by Eye II: Advances in the Psychology of*

Speechreading and Auditory-visual Speech, Psychology Press, Hove, U.K., pp. 85-108.

Shams et al 2002

Vroomen J., de Gelder B. (2000) Sound enhances visual perception: cross-modal effects of auditory organization on vision. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 26(5):1583-1590.

Welch R.B. (1999) Meaning, attention and the unity assumption in the intersensory bias of spatial and temporal perceptions. In Ascherrsleben G. et al. (a cura di), *Cognitive contributions to the perception of spatial and temporal events*. Elsevier. Amsterdam. pp. 371-387.

Welch R.B., Warren D.H. (1980) immediate perceptual response to intersensory discrepancy. *Psychological Bulletin*. 88:638-667.

Università ed enti di ricerca sotto esame: al via il nuovo esercizio di valutazione

di **Andrea Lombardinilo**

Abstract

Rigore, qualità, trasparenza: questi gli obiettivi del nuovo esercizio di valutazione, che sarà svolto dal Comitato di indirizzo di valutazione della ricerca (Civr): un processo che interesserà 90 strutture tra Università statali e non statali ed enti pubblici di ricerca, per un totale di 66.819 ricercatori coinvolti. 146.000 i prodotti sottoposti a valutazione, 82.000 quelli valutati in *peer-review*, realizzati nell'arco del quinquennio 1° gennaio 2004-31 dicembre 2008. Le aree di valutazione corrispondono alle 14 aree disciplinari individuate dal Consiglio universitario nazionale (Cun), per ognuna delle quali verrà costituito un *panel* di esperti nominati in numero complessivo non superiore alle 540 unità.

Saranno valutate non solo le strutture, ma anche i dipartimenti e i singoli ricercatori: tra gli indicatori vi sono il numero dei ricercatori, del personale tecnico e amministrativo, dei brevetti e degli *spin-off*, nonché il tasso di mobilità internazionale, la quantità di entrate per finanziamenti di progetti di ricerca e l'impegno di risorse proprie in progetti di ricerca.

Per consistenza numerica, il nuovo esercizio di valutazione è decisamente più ponderoso rispetto al precedente Vtr 2001-2003. Ciascun ricercatore appartenente alle Università dovrà presentare due pubblicazioni, quattro coloro che sono affiliati ad un ente

pubblico di ricerca. Nell'ambito del nuovo esercizio sarà valutato tutto il personale attivo negli atenei. Al termine del processo si potrà stabilire chi svolge ricerca di qualità e chi, invece, è inattivo: secondo le prime stime del Comitato nelle Università tale condizione riguarderebbe il 10% del totale.

Obiettivo prioritario elevare il merito, la responsabilità delle strutture e la trasparenza nell'assegnazione delle risorse: è quanto chiede il Miur al nuovo esercizio di valutazione, con la prospettiva di pervenire ad una mappatura quanto più fedele e precisa della qualità della ricerca svolta nel nostro paese.

1. La nuova sfida della valutazione: il Vqr 2004-2008

1.1 Impostazione generale

Al via il nuovo esercizio di valutazione della ricerca. Il 19 marzo 2010 il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Mariastella Gelmini, ha firmato il decreto ministeriale contenente le Linee guida del nuovo esercizio di valutazione quinquennale della ricerca (Vqr 2004-2008)¹ che sarà svolto dal Comitato di indirizzo di valutazione della ricerca (Civr): interesserà 90 strutture tra Università statali e non statali (escluse le telematiche) ed enti pubblici di ricerca, per un totale di 66.819 ricercatori coinvolti. Saranno 146.000 i prodotti sottoposti a valutazione,

82.000 quelli valutati in *peer-review*, realizzati nell'arco del quinquennio 1° gennaio 2004-31 dicembre 2008.

Il bando di trasmissione dei prodotti della ricerca, emanato dal presidente del Civr, Franco Cuccurullo, è rivolto a Università statali e non statali autorizzate a rilasciare titoli

¹ Dm 19 marzo 2010 n. 8, Regole e procedure per l'attuazione del processo di Valutazione Quinquennale della Ricerca relativo al periodo 2004-2008, consultabile sul sito www.civr.miur.it.

accademici, ad enti di ricerca pubblici vigilati dal Miur (ad eccezione degli enti con esclusive funzioni di agenzia), nonché ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca, su esplicita richiesta e previa intesa che preveda la compartecipazione alle relative spese. Le aree di valutazione corrispondono alle 14 aree disciplinari individuate dal Consiglio universitario nazionale (Cun), per ognuna delle quali viene costituito un *Panel* di esperti nominati in numero complessivo non superiore alle 540 unità.

Per le aree caratterizzate da particolare eterogeneità disciplinare ed elevato numero dei prodotti da valutare, il Civr provvede alla costituzione di *sub-panel* con specifiche competenze disciplinari, attivi sempre nel contesto operativo dei *panel*. Il sistema di informatizzazione, congiuntamente agli adempimenti amministrativo-contabili relativi al processo di valutazione, è affidato al Consorzio interuniversitario Cineca, come previsto da un'apposita convenzione.

Sul versante esecutivo, va sottolineato che la scelta delle metodologie di valutazione compete ai *panel*, che devono motivarla e renderla pubblica prima della procedura di selezione. Il giudizio formulato su ciascuna pubblicazione sarà descrittivo ed articolato in eccellente (punteggio: 1), buono (0.8), accettabile (0.5), limitato (0), non valutabile (-1). Per ciascuna pubblicazione mancante rispetto al numero atteso è assegnato un peso negativo (peso - 0.5).

Saranno valutate non solo le strutture, ma anche i dipartimenti e i singoli ricercatori: tra gli indicatori vi sono il numero dei ricercatori (a tempo determinato, indetermina-

to e in formazione: dottorandi, assegnisti, borsisti post-doc e specializzandi a contratto), del personale tecnico e amministrativo (a tempo determinato e indeterminato), dei brevetti e degli spin-off, nonché il tasso di mobilità internazionale, la quantità di entrate per finanziamenti di progetti di ricerca e l'impegno di risorse proprie in progetti di ricerca.

Per quel che concerne la mappa disciplinare dei ricercatori interessati, emergono dati molto significativi: in testa vi sono le Scienze mediche con 10.838 unità, che sovrastano nettamente le Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche (5.797), Scienze storiche e filosofiche (5.193), Ingegneria industriale e dell'informazione (5.148) e Scienze biologiche (5.144). Fanalini di coda Scienze politiche e sociali (1.755) e Scienze della terra (1.188).

Per quanto riguarda i prodotti della ricerca, saranno passati al vaglio dei *panel* non solo articoli su riviste (ma solo se dotate di ISSN), libri e loro capitoli (inclusi atti di congressi, solo se dotati di ISBN), brevetti depositati e composizioni, ma anche disegni, design, performance, mostre ed esposizioni organizzate, manufatti, prototipi e opere d'arte e loro progetti, banche dati, carte tematiche e software, a condizione però che siano corredati da pubblicazioni che ne consentano la valutazione. In merito alla trasmissione dei prodotti, le Linee guida del Vqr stabiliscono che ciascun ricercatore universitario presenti almeno due pubblicazioni riferite al quinquennio, ulteriori due se è affiliato anche ad un ente di ricerca.

1.2 Le nuove modalità di valutazione

Dal canto loro i panel valutano la qualità delle pubblicazioni selezionate dalle strutture, con l'obiettivo di giungere ad una *ranking list* di area per ciascuna di esse. Ai fini del giudizio di qualità (che come detto dovrà essere rigorosamente descrittivo) i *panel* adottano, singolarmente o in combinazione, le seguenti due metodologie:

- ❖ analisi delle citazioni (ove applicabile), condotta direttamente dal *panel*, utilizzando la banca dati concordata con il Civr;
- ❖ *peer-review* affidata ad esperti esterni scelti collegialmente dal *panel* (di norma non più di due), cui è affidato il compito di esprimersi, in modo anonimo, sulla qualità delle pubblicazioni selezionate.

Almeno un mese prima della data di chiusura delle procedure di selezione, ogni *panel* rende noti gli indirizzi metodologici adottati, facendo riferimento alle prassi consolidate in ambito scientifico internazionale. La valutazione sarà svolta considerando il grado di rilevanza, originalità/innovazione, internazionalizzazione e il potenziale competitivo internazionale. Per rilevanza si considera il valore aggiunto per l'avanzamento della conoscenza nel settore e per la scienza in generale, nonché per i benefici sociali derivati, anche in termini di congruità, efficacia, tempestività e durata delle ricadute. Il tasso di originalità/innovazione è quantificato sulla base del contributo fornito all'avanzamento di conoscenze o a nuove acquisizioni nel settore di riferimento. Per internazionalizzazione e/o potenziale competitivo internazionale si intende invece il posiziona-

mento nello scenario internazionale, in termini di rilevanza, competitività, diffusione editoriale e apprezzamento della comunità scientifica, compresa la collaborazione (documentata) con ricercatori e gruppi di ricerca di altre nazioni. In merito ai brevetti, i giudizi devono contenere anche riferimenti al trasferimento, allo sviluppo tecnologico e alle ricadute socio-economiche (anche potenziali).

Il Rapporto finale dei *panel* dovrà pervenire al Civr entro dodici mesi dalla pubblicazione del bando, articolato in tre parti: nel Consensus report il *panel* esprime, su ciascuna pubblicazione, un giudizio conclusivo di merito avvalendosi dei giudizi degli esperti e/o dell'analisi delle citazioni. Nella *ranking list* di area ciascuna struttura ottiene un punteggio derivato dalla somma numerica dei pesi dei giudizi attribuiti dai *panel* a ciascuna pubblicazione. La graduatoria delle strutture viene stilata per segmenti dimensionali. La Relazione finale di area descrive la metodologia adottata e l'organizzazione del lavoro (inclusa la risoluzione di eventuali conflitti di interesse dei componenti), la valutazione dell'area e l'analisi dei punti di forza e di debolezza (in relazione a qualità, quantità e proprietà delle pubblicazioni selezionate). E' prevista inoltre un'apposita sezione per i brevetti.

Una volta acquisiti i rapporti finali dei *panel*, il Civr provvederà a redigere la relazione finale del Vqr, da consegnare entro 18 mesi dalla pubblicazione del bando. Il rapporto finale comprenderà:

- ❖ la valutazione di ciascuna struttura, in base ai rapporti dei *panel* e all'analisi dei dati e dei pesi di ogni singola area;

- ❖ la valutazione della capacità di trasferimento tecnologico (brevetti e spin-off);
- ❖ la valutazione di ciascun dipartimento, evidenziando i ricercatori attivi, parzialmente attivi e inattivi.

In riferimento a specifiche aree e categorie, il Civr potrà utilizzare l'analisi delle citazioni per confrontare il posizionamento dell'Italia nel contesto internazionale.

1.3 Il Vqr 2004-2008: le strategie operative

A tal proposito, va sottolineato che le pubblicazioni presentabili da ciascun ricercatore sono quelle già inserite nel rispettivo archivio personale, contenuto nel sito loginmiur.cineca.it. L'archivio è alimentato tramite inserimento diretto da parte del ricercatore o attraverso l'utilizzo del catalogo delle pubblicazioni della struttura (U-GOV, SURplus, SAPERI, ecc.).

Quattro le fasi in cui si articola la procedura di presentazione: in un primo momento il ricercatore trasmette le proprie pubblicazioni, ordinandole per rilevanza scientifica. Successivamente il dipartimento le seleziona e garantisce il rispetto dei vincoli previsti, mentre la struttura verifica e garantisce il raggiungimento del potenziale di struttura. Infine le strutture che hanno presentato pubblicazioni identiche risolvono eventuali incongruenze di collocazione (area, categoria, ecc.), operando scelte comuni e condivise.

All'atto della presentazione delle pubblicazioni, il ricercatore è tenuto a indicare l'ordine di preferenza con cui intende presentarle e ad abbinarle con eventuali note e

abstract (se censite da Scopus, l'abbinamento di titolo e *abstract*, - naturalmente se presente - è automatizzato). Non solo. E' necessario indicare l'area di preferenza per ciascuna pubblicazione e la disciplina di riferimento: se censita da Scopus, il ricercatore sceglie una categoria (fornita in automatico dal sistema); in caso contrario sceglie un settore coerente con i contenuti.

A sua volta il dipartimento sceglie un congruo numero di pubblicazioni tra quelle proposte dai ricercatori, accertando in ogni caso che sia rispettato l'ordine di preferenza indicato dal ricercatore, che il nome di ciascun autore compaia nel novero degli autori almeno 2/4 volte (come previsto dal Dm del 19 marzo 2010) e che il numero complessivo dei lavori rispetti il potenziale previsto. La struttura ha anche il compito di recuperare eventuali pubblicazioni per saturare il potenziale previsto. Gli eventuali conflitti tra dipartimenti nella scelta dell'area e della disciplina di riferimento sono risolti dalla struttura.

2. La strategia della valutazione nelle Linee guida per l'Università

Il Vqr 2004-2008 rientra nel pacchetto di azioni annunciate dal Ministro Gelmini all'atto del suo insediamento. Nelle Linee programmatiche per l'Università presentate alla Commissione Cultura della Camera il 17 giugno 2008, il Ministro ha sottolineato che "per poter premiare le Università virtuose secondo il principio del merito e della responsabilità ed incoraggiare quelle meno virtuose all'adozione di politiche migliori, è necessario affrontare con efficacia il problema della valutazione". Nel ricordare come la norma-

tiva in tema di valutazione sia “ancora in uno stato di incertezza”, il Ministro si è soffermato sulla nascita dell’Agenzia nazionale di valutazione (Dpr 21 febbraio 2008 n. 64), creata nel corso della XV Legislatura, destinata a sostituire il Cnvsu (Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario) e il Civr. Il Ministro ha evidenziato la mancata operatività dell’Agenzia, determinata dai rilievi mossi dal Consiglio di Stato e dalla Corte dei Conti, che ne ha registrato, ma con riserva, il regolamento.

Ad avviso del Ministro la maggiore criticità della nuova struttura risiederebbe nella sua configurazione organizzativa, visto che “è stata concepita come una costosissima struttura ad alto tasso di burocrazia e rigidità, destinata a controllare anche i più piccoli meccanismi e procedure, caricata di eccessivi compiti che non potrebbe svolgere se non in tempi molto lunghi. Non è ciò di cui abbiamo bisogno”.

Di qui la necessità di rivedere la disciplina dell’Agenzia, “al fine di assicurare al mondo dell’Università e della Ricerca un sistema integrato di valutazione, che vincoli il finanziamento ai risultati, incentivando l’efficacia e l’efficienza dei programmi di innovazione e di ricerca, la qualità della didattica, lo svolgimento di corsi in lingua inglese, la capacità di intercettare finanziamenti privati ed europei, il tasso di occupazione dei laureati coerente col titolo di studio conseguito”. Nel frattempo, il Ministro ha espresso la necessità di non “lasciare né le Università né gli enti di ricerca, destinatari di finanziamenti pubblici, senza strumenti di valutazione. Per cui è allo studio una proroga degli organismi vigenti”.

Principi ribaditi nelle linee guida per l'Università del 6 novembre 2008, laddove si sottolinea che "l'allocazione delle risorse sulla base della qualità (della ricerca, dell'insegnamento e dei suoi risultati, dei servizi e delle strutture) è per il Governo il criterio fondante di un nuovo sistema universitario più libero e più responsabile, sia a livello centrale che nei singoli atenei". Di qui l'annuncio dell'assegnazione, per il 2009, del 7% del Fondo di finanziamento ordinario alle Università su base valutativa, con la prospettiva che tale quota debba "crescere rapidamente negli anni successivi per allinearci alla migliore prassi internazionale", con l'obiettivo di raggiungere entro la legislatura il 30%.

Per centrare l'obiettivo, il Ministro ha annunciato l'impegno del Miur per garantire al Civr e al Cnvsu le risorse necessarie per proseguire le rispettive attività, in attesa dell'entrata in funzione dell'Anvur. Allo stesso modo si avvertiva l'urgenza di consentire al Civr l'avvio del secondo esercizio di valutazione della ricerca, perché "la qualità della ricerca costituisce un obiettivo imprescindibile per un sistema universitario serio e moderno".

Tre, in particolare, le azioni prioritarie da realizzare nel medio periodo:

- ❖ accelerare la piena funzionalità dell'Agenzia di valutazione con piena trasparenza ed autonomia, a seguito delle modifiche regolamentari necessarie per renderla più efficiente ed incisiva;
- ❖ predisporre, sulla base dell'esperienza acquisita dal Civr, un modello di valutazione delle strutture di ricerca, universitarie e non, che prenda in considerazione

l'attività scientifica di ogni dipartimento e consenta un'allocazione delle risorse più diretta e mirata;

- ❖ attribuire ai risultati della valutazione della ricerca un peso significativo nell'assegnazione delle risorse e nell'allocazione delle borse di dottorato e di nuovi posti da ricercatore.

3. L'esercizio di valutazione 2004-2008. I pareri del Cun e della Crui

La ricerca ha bisogno di risorse, ma soprattutto di valutazione. Per dare seguito alle raccomandazioni espresse dal Ministro, e in fase di gestazione del decreto contenente le Linee guida del nuovo esercizio di valutazione, il Civr ha recepito gran parte delle indicazioni fornite dal Consiglio universitario nazionale e dalla Conferenza dei rettori in merito alla definizione del provvedimento.

Nel documento trasmesso al Ministro Gelmini in data 28 gennaio 2010, il Cun ha espresso “parere pienamente favorevole” sulla bozza del provvedimento ed ha evidenziato “l'ampio respiro dell'impostazione e la validità metodologica dell'approccio” evidenziato dal Civr. Così facendo si potrà avere un “quadro complessivo” della qualità della ricerca svolta in Italia da Università ed enti pubblici di ricerca: il Cun ritiene infatti che “un adeguato sistema di valutazione sia un elemento cruciale per il corretto funzionamento del sistema universitario e per il suo miglioramento”. Pienamente condiviso il doppio canale della valutazione, che sarà svolta tramite *peer-review* e analisi bibliometrica: la valutazione delle pubblicazioni sarà effettuata da un lato da specialisti del settore, dall'altro attraverso l'ana-

lisi dei modelli di distribuzione delle citazioni, così da verificarne l'impatto all'interno delle comunità scientifiche.

Un rilievo mosso al testo del provvedimento riguarda il numero di citazioni scientifiche comprese ad un livello di eccellenza tra l'1% e il 10% e l'individuazione delle tre fasce di merito che escludono le pubblicazioni situate al di sotto del 10%. In questo modo, secondo Lenzi, "si considera solo l'eccellenza e si taglia via il resto. Così però è impossibile un confronto omogeneo e si tende ad appiattire il resto della produzione scientifica, comunque di valore perché indicizzata. Invece dovrebbe considerarle tutte per fornire una taratura attendibile e progressiva del metodo di distribuzione dei finanziamenti".

Nel suo parere il Cun invita pertanto ad "estendere l'analisi bibliometrica a tutti i prodotti considerati". E lo fa alla luce di alcune considerazioni: la prima è che bisognerà incrementare quanto più possibile la "sovrapponibilità dei dati bibliometrici alle risultanze della valutazione mediante *peer-review*"; la seconda è che la restrizione dell'attività di valutazione a un campione ridotto di prodotti "renderebbe impossibile un confronto omogeneo"; la terza richiama l'esclusione di gran parte della produzione scientifica, destinata a provocare un inevitabile livellamento del giudizio della produzione non valutata, "che invece esibisce al suo interno una forte variabilità qualitativa". Esprimendo alla presidenza del Civr il pieno apprezzamento per il sistema di attribuzione dei pesi da assegnare ai prodotti, il Consiglio universitario nazionale indica ad ogni modo l'opportunità di ampliare il quadro delle analisi, "a costi

aggiuntivi certamente marginali rispetto al complesso dell'operazione”.

Dal canto suo anche la giunta della Conferenza dei rettori, in data 3 febbraio 2010, ha espresso parere favorevole sulle Linee guida ministeriali, considerando “i numerosi elementi di positiva novità e il notevole ampliamento del ventaglio ricognitivo”. Tuttavia la Crui ha manifestato la necessità che in sede di stesura definitiva “si intervenga ancora sul testo correggendone o migliorandone taluni passaggi”. Uno dei rilievi mossi riguarda la difficile integrazione tra la valutazione svolta dai *panel* e i risultati delle analisi bibliometriche delle citazioni relative alle pubblicazioni, “sulla base peraltro di una classificazione che prenderebbe in considerazione solo una quota minima delle stesse”. In questo modo potrebbero determinarsi tipologie di graduatorie disomogenee e incompatibili tra di loro. Per questa ragione la Crui propone che, nella fase iniziale, la procedura debba incentrarsi sul ruolo dei *panel*, lasciando loro la possibilità di svolgere o meno la rilevazione bibliometrica, naturalmente in relazione alle peculiarità del settore di appartenenza e identificando le banche dati cui fare riferimento. Per la Conferenza i risultati delle analisi bibliometriche andrebbero inseriti, come correttamente previsto nella bozza di decreto, all'interno del pacchetto di elementi da considerare ai fini del giudizio definitivo.

Per quel che concerne le pubblicazioni firmate da più autori, la giunta della Crui suggerisce che in tali lavori “venga adeguatamente pesato il ruolo primario e di coordinamento, quando riflesso nell'ordine degli autori stessi”. Altra indicazione riguarda i brevetti: per la Conferenza

vanno valutati soltanto quelli a titolarità delle strutture, mentre vanno considerati a parte quelli in cotitolarità. “Un punto molto delicato”, e che se trascurato rischia di avere “effetti distorcenti”, riguarda la valutazione degli spin-off attivati su iniziativa delle Università. Senza voler sminuire la loro importanza, la Crui ritiene “eccessivo” assegnare al loro numero il peso elevato indicato nel provvedimento, “considerata anche la rilevanza molto diversa, e peraltro, difficilmente quantificabile senza un’analisi diretta di ognuna delle varie iniziative”.

Come ultima raccomandazione, la Conferenza invita il Civr a rendere noti i criteri con cui saranno valutati i prodotti prima dell’avvio delle procedure di selezione da parte delle strutture, come del resto indicato nel decreto ministeriale.

4. L’audizione alla Camera del Presidente Cuccurullo

4.1 La ricerca in Italia: quadro generale

Sulla base di tali obiettivi il Civr ha messo a punto le Linee guida approvate con il predetto Dm del 19 marzo. Il Presidente Cuccurullo ne ha anticipato i contenuti nel corso dell’audizione svolta in Commissione Cultura della Camera il 26 gennaio 2010². Un’audizione che, a detta di Cuccurullo, “si colloca in un momento veramente particolare della storia dell’Università italiana, oggetto di un profondo processo di riforma che coinvolge gli organi di governo, gli

² Il resoconto dell’audizione è disponibile sul sito della Camera dei deputati a http://nuovo.camera.it/461?stenog=/_dati/leg16/lavori/stencomm/07/indag/ricerca/2010/0126&pagina=s010.

ordinamenti didattici, il reclutamento e le modalità di finanziamento”. Il presidente del Civr non ha lesinato critiche alle politiche di riduzione delle risorse destinate alla ricerca: “e mentre la politica di altri Paesi è orientata ad aumentare le risorse destinate agli atenei”, in Italia si verifica il processo inverso: alla ricerca è destinato un impegno finanziario “di gran lunga inferiore a quello dei nostri competitori”.

L’invito di Cuccurullo è inoltre quello di non dare troppo peso alla ricerca di cui “parlano i *mass-media*, rappresentandone uno stereotipo negativo che vede l’Italia regolarmente collocata come Paese di retroguardia”. Piuttosto è necessario affidarsi alle rappresentazioni della ricerca che emergono “dall’analisi di dati oggettivi, trasparenti e riproducibili”. Per dare un quadro della situazione puntuale, Cuccurullo sottolinea di aver approfondito la conoscenza di Scopus, “il potentissimo *database* dell’Elsevier, per analizzare in termini di quantità e qualità la produzione scientifica mondiale nelle varie categorie di valutazione”.

Scopus consente infatti di esaminare i risultati conseguiti nelle diverse categorie: si spazia dalle *life sciences* alle scienze dell’agricoltura, passando per le scienze biologiche e biochimiche, fino alle scienze fisiche e alla medicina. Per ciascuna delle categorie viene valutato il numero degli articoli e, successivamente, la loro qualità. Tale prassi metodologica consente inoltre di effettuare un confronto diretto con la qualità espressa dagli altri paesi, per esempio dagli Stati Uniti, posizionati al primo posto in ogni categoria. Alcuni esempi: nelle *agricultural and biological sciences* l’Italia si colloca, per numero, in undicesima posizione rispetto

agli Stati Uniti, mentre per qualità recupera una posizione. Per quel che concerne la biochimica, la genetica e la biologia molecolare, l'Italia è settima sia per numero che per qualità. Nelle biotecnologie ci posizioniamo al decimo posto per quantità, al dodicesimo per qualità. A tal proposito Cuccurullo sottolinea che “mentre l'Italia si posiziona bene per ciò che concerne le tecnologie, i dati e la ricerca tradizionale, si colloca meno bene nelle tecnologie innovative”.

E ancora: in un settore tradizionalmente forte, quello chimico, l'Italia si colloca in decima posizione per numero di prodotti, in settima per qualità.

Altro settore di spicco è quello dell'immunologia e della microbiologia, in cui ci posizioniamo al sesto posto per quantità e al settimo per qualità. Posizione soddisfacente anche nella matematica, in cui l'Italia è sesta per numero e per qualità. *Trend* positivo anche nella medicina, in cui ci situiamo in quinta posizione per numero e in sesta per qualità. Infine, l'Italia è settima per numero e per qualità nelle neuroscienze, ottava per numero e settima per qualità in farmacologia, tossicologia e farmaceutica, in fisica, ottava per numero e settima per qualità nell'astronomia.

4.2 La ricerca italiana e il confronto internazionale

Questi raffronti consentono di definire con precisione la posizione dell'Italia nel contesto internazionale della ricerca. Sul piano percentuale emerge che gli Stati Uniti coprono il 51,6 per cento della ricerca mondiale, mentre l'Italia occupa il 3,3 per cento. In merito ai finanziamenti a livello mondiale, al primo posto vi sono sempre gli Stati Uniti, “che producono di più in termini di qualità e finanziano la

ricerca con ben 273 miliardi di euro”. Seguono la Cina con 115 miliardi di euro e il Canada con 16,832 miliardi di euro.

Questo per quanto riguarda i riferimenti ai Paesi extra-europei. In ambito europeo, al primo posto c'è la Germania con 58,848 miliardi di euro, seguita dalla Francia con 37,844 miliardi, dal Regno Unito con 34,037 miliardi e dall'Italia con 15,599 miliardi, investimento che vale l'ottava posizione (dati ufficiali dell'Unione europea relativi al 2006). In merito alle percentuali relative alla qualità e all'investimento, si evidenzia che gli Stati Uniti investono il 39,39 per cento del globale e producono il 51,6 della qualità; il Regno Unito investe il 4,77 per cento e produce l'11 per cento della qualità: un risultato che Cuccurullo considera “eccezionale”, perché “il Regno Unito investe relativamente poco rispetto agli Stati Uniti, ma ha una componente percentuale decisamente superiore a quella dell'investimento”. Segue la Germania, “che dovrebbe essere brillantissima” e invece investe l'8,25 per cento, ricavandone l'8,7 per cento di qualità. Allo stesso modo, la Francia ha un valore di 5,30 di investimento percentuale “e fa poco meglio in termini di qualità, raggiungendo il 5,5 per cento”.

Cuccurullo definisce poi “veramente fallimentare” l'attività del Giappone, dal momento che investe il 16,59 per cento del globale e produce il 5,2 per cento in termini di qualità. Soddisfacente, invece, il risultato dell'Italia, che investe solo il 2,18 per cento e, in termini di qualità, assorbe il 3,3: “l'Italia ha una posizione che - mi permetto di dire - è decisamente brillante rispetto all'investimento”. La Cina è in undicesima posizione: investe il 16,15 per cento del

globale con 115,196 miliardi di euro e copre soltanto l'1,5 per cento della produzione di qualità del mondo.

Per quanto riguarda la dotazione di ricercatori, emerge che l'Italia ha 3,4 ricercatori equivalenti a tempo pieno su mille unità di forza lavoro. Al primo posto c'è la Finlandia, che ne recluta 15,3 ogni mille unità. Il valore percentuale medio in Europa è di 5,6 unità, quello dell'Italia di 3,4. A tal proposito non va dimenticato che “un altro importante *driver* di spese è rappresentato dal costo delle tecnologie, particolarmente rilevante per quelle innovative, penalizzate dall'esiguità dei finanziamenti, come dimostra, ad esempio, la posizione di retroguardia del nostro Paese nel settore delle biotecnologie”.

Dai dati ufficiali dell'Ue emerge come uno dei principali elementi di successo della ricerca sia rappresentato dalla sua dimensione internazionale, relativa ai *network* scientifici. Dall'analisi dei cento lavori scientifici più citati nel settore della medicina, in cui è certificata la presenza di ricercatori italiani, si ricava la tracciabilità di una rete molto densa di sinergie e interazioni a livello internazionale, in particolare con paesi leader nel mondo, Stati Uniti, Francia, Germania e Regno Unito.

Uno sguardo, infine, alla dimensione interdisciplinare, visto che “dobbiamo immaginare la ricerca come un fiume, il cui corso si arricchisce sempre più per gli affluenti che vi convergono”. Scopus consente di rappresentare l'attività di ricerca svolta a livello internazionale, ad esempio, nell'area biomedica, fotografata come un “tessuto cerebrale”, grazie all'individuazione di tutti i gruppi che collaborano tra loro nell'ambito della medesima area. Per questa ragione, gra-

zie alle moderne tecnologie, “non bisogna più parlare in modo approssimativo, ma dobbiamo riferirci rigorosamente ai dati”: risorse, ricercatori, gruppi di ricerca, *ranking* mondiale. “In sostanza – ha concluso Cuccurullo – credo che emerga abbastanza chiaramente il fatto che l’Italia non è il materasso della ricerca mondiale. L’Italia, ottava per finanziamento, si posiziona come settima nel contesto mondiale della ricerca, superando Paesi che sono stratosfericamente più finanziati di lei”.

5. Il Vtr 2001-2003: quadro sintetico

5.1 La valutazione per area e tipologia di prodotto

Il Vqr 2004-2008 attualizza e implementa il lavoro svolto dal Civr nell’ambito del precedente esercizio della valutazione, che ha fornito la prima mappatura della ricerca svolta in Italia. Molti, in effetti, gli spunti di interesse ricavabili dal Rapporto finale del Vtr 2001-2003, a partire dalle discipline. Alcune osservazioni. Davanti a tutti Scienze mediche, Scienze fisiche e Scienze biologiche. Bene la filiera umanistica e quella giuridico-sociale. E nell’area scientifica la ricerca parla quasi sempre inglese. Questo, in estrema sintesi, il quadro fornito dallo studio della distribuzione per area dei prodotti valutati. Nell’arco del triennio sono stati valutati 17.329 prodotti, esaminati da almeno due esperti, oltre che dai *panel*, per un totale di 35.400 valutazioni. Ingente il numero dei ricercatori interessati, oltre 64.000: 53.368 appartenevano alle Università, 6.486 interni e 2.270 affiliati esterni attivi presso enti pubblici di ricerca ed Enea, 1.210 appartenenti a istituti di ricerca privati.

Nella media annua del triennio 2001-2003 il numero più alto dei ricercatori interni delle strutture per area è quello di Medicina, seguiti a debita distanza da quelli di Biologia, Scienze filologico-letterarie, Scienze storiche filosofiche, Scienze giuridiche e Ingegneria industriale. L'analisi della distribuzione per area dei prodotti valutati conferma l'entità dell'impegno profuso dai ricercatori coinvolti nel campo delle Scienze mediche, che è in testa alla graduatoria di merito con 2.832 prodotti (il 15.30% del totale). Seguono Scienze fisiche con 2.101 (11.35%), Scienze biologiche con 1.663 (8.99%), Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche con 1.349 (7.29%). In fondo alla *ranking list* le 6 aree speciali ritenute di particolare importanza individuate dal Civr, precedute da Ingegneria civile e architettura con 769 (4.15%) e Scienze della terra con 688 (3.72%).

Sono state dunque le discipline scientifiche ad aver fatto pervenire il numero maggiore di prodotti, a testimonianza di un'attività di ricerca che nel nostro Paese viene condotta con risultati molto spesso d'eccellenza. Non trascurabile il contributo offerto dalle discipline storiche e umanistiche, che possono vantare filiere di ricerca inserite nell'alveo di una tradizione consolidata. Non proprio incoraggiante, invece, la situazione relativa alle aree di ricerca di frontiera, il cui contributo risente ancora di un deficit di sviluppo scientifico progettuale.

Altro dato di fatto è che la ricerca italiana è prevalentemente cartacea, che sia di natura scientifica, economica o letteraria. La tipologia più diffusa è quella degli articoli, ben 13.362 quelli presentati (72,20% del totale); 3.102 i libri

(16,76%), 1.138 i capitoli di libri (6.15%). Pochi i brevetti, soltanto 318 (1.72%), a conferma di un *trend* negativo che caratterizza da anni l'attività di ricerca in Italia. Analizzando i dati complessivi, si rileva che, in termini di brevetti depositati nel triennio 2001-2003, le Università superano del doppio gli enti di ricerca. Nel triennio in esame, gli enti superano ancora le Università per ricavi dalla vendita dei brevetti e si mantengono al di sotto di esse per i costi di deposito e di gestione.

Per concludere, il Rapporto del Civr dice che in tutte le aree, ad eccezione dei raggruppamenti umanistici, giuridico e socio-politico, l'inglese è la lingua più diffusa per le pubblicazioni (complessivamente, il 76%); seguono l'italiano (22%), il francese (1,02%), il tedesco (0.44%) e lo spagnolo (0.33%). Il dato è unificante per tutte le strutture valutate. La ricerca parla inglese, in particolare, in Matematica, Chimica, Medicina, Biologia. Parla quasi esclusivamente italiano in Scienze storiche e filosofiche, Scienze filologiche e letterarie e Scienze giuridiche, settori in cui maggiormente radicato è il retaggio delle conoscenze consolidate e vi è una maggiore specificità linguistica.

5.2 La ricerca valutata. Giudizi e risultati

Sul piano della qualità, i risultati del Comitato presentano un quadro della situazione omogeneo e uniforme: è del 30% la percentuale dei prodotti risultati eccellenti, 46% quella dei prodotti ritenuti buoni. Il 19% è risultato accettabile e solo il 5% limitato. Si è anche tenuto conto delle dimensioni delle strutture di ricerca proponenti, inquadrare, area per area, in quattro categorie: mega, grandi, medie,

piccole. Il dato che emerge è che quanto più l'istituzione è consolidata e strutturata tanto più la ricerca che vi si svolge risulta di qualità. I numeri parlano chiaro: nelle mega strutture il 33,8% dei prodotti è eccellente, il 47,2% buono, il 15,3% accettabile.

Si riduce la dimensione e decresce il grado di eccellenza delle attività di ricerca. Nelle grandi strutture i prodotti eccellenti sono il 31,9% (29,4% nelle medie e 28,1% nelle piccole), buoni il 45,8% (stessa percentuale nelle medie strutture e 42,9% nelle piccole), accettabili il 17,3% (contro il 19,4% e il 22,2%). La percentuale più alta dei prodotti ritenuti limitati spetta alle piccole strutture (6,8%). E va specificato che un prodotto è ritenuto eccellente se si colloca nel 20% superiore della scala di valore condivisa dalla comunità scientifica internazionale. E' limitato se si colloca nel 40% inferiore. Per quanto riguarda la distribuzione dei giudizi sul totale dei brevetti, va rilevato il basso grado di eccellenza (18%); il 44% è giudicato buono, il 29% accettabile e il 9% limitato.

Per ciascuna area il rapporto Civr presenta un dossier valutativo scandito in quattro parti (figg. 6, 7 e 8): il rapporto del *panel*, la *ranking list* (vale a dire la tabella riassuntiva dei dati), il *rating* (grafico), la distribuzione dei giudizi di merito (grafico e tabella). Si tratta di una mole documentaria imponente e particolareggiata, «frutto di un lungo e approfondito lavoro di informatizzazione dei dati – ha spiegato Cuccurullo – gestito attraverso un prototipo avanzato di modello di valutazione interamente telematico, realizzato dal Cineca, e condotto di concerto con la Conferenza dei rettori e il Consiglio universitario nazionale. Per consultare

il Rapporto è sufficiente collegarsi al sito <http://vtr2006.cineca.it>». A questo proposito un dato significativo: a 15 giorni dalla presentazione ufficiale del primo esercizio triennale di valutazione, sono state 520.021 le pagine visitate. Il record degli accessi spetta a *provider* privati che hanno visitato le pagine del sito 27.355 volte, seguiti dall'Università di Padova (11.133), dall'Istituto nazionale di fisica nucleare (9.068), dall'Università "La Sapienza" (6.503), dal Cnr (4.870) e dall'Università di Cagliari (4.756).

6. L'atto di avvio del Vqr 2004-2008: la candidatura degli esperti

Il primo passo operativo del nuovo esercizio di valutazione è rappresentato dalla pubblicazione del bando per la segnalazione di esperti per la costituzione dei *panel*, cui è affidato il compito di valutare la qualità di ciascuna delle pubblicazioni scientifiche selezionate dalle strutture. In una prima fase il Civr si riserverà di proporre al Ministro, per ciascuna delle 14 Aree, la conferma di *panelist* già coinvolti nel precedente Vtr. Inoltre il Civr potrà indicare uno o più osservatori che parteciperanno, come referenti, alla definizione degli indirizzi metodologici e delle loro modalità di applicazione.

Ai *panel* attivati in questa prima fase è affidato il compito di adottare due differenti metodologie, ai fini del giudizio di qualità delle pubblicazioni selezionate dalle strutture. L'analisi delle citazioni (ove applicabile), condotta direttamente da ciascun *panel* avvalendosi delle banche dati concordate con il Civr, o la *peer-review*, affidata ad esperti esterni scelti collegialmente dal *panel* (di norma non più di

due), cui spetta il compito di esprimersi, in modo anonimo, sulla qualità delle pubblicazioni selezionate.

Ai fini della successiva integrazione dei *panelist*, il Comitato inviterà la comunità scientifica a segnalare nominativi di esperti, anche stranieri, in possesso di determinati requisiti:

- ❖ competenze scientifico-disciplinari nelle aree di riferimento;
- ❖ adeguata produzione scientifica negli ultimi dieci anni;
- ❖ esperienza nell'innovazione e trasferimento tecnologico;
- ❖ riconoscimenti scientifici (nazionali e internazionali);
- ❖ esperienza nella direzione e valutazione della ricerca;
- ❖ partecipazione ad organismi/programmi di cooperazione internazionale nell'ambito della ricerca.

Nel definire le procedure di composizione dei *panel*, il Civr è chiamato a garantire l'adeguata copertura disciplinare delle aree, l'organica partecipazione tra esperti dell'Università, degli enti di ricerca e dell'industria e, ove possibile, l'equilibrata partecipazione di genere. Dal canto loro i *panel* si impegnano non solo a operare come soggetti indipendenti e non come rappresentanti di organizzazioni o strutture, ma anche ad assicurare continuità nella partecipazione alle attività dei *panel*, a garantire riservatezza ed equità di giudizio, nonché a dichiarare preventivamente l'eventuale presenza di conflitti d'interesse nei confronti della valutazione di specifiche pubblicazioni e/o Strutture, astenendosi dalla stessa. In vista dell'emanazione del bando di attivazione dell'intero processo, il Civr ha predisposto infine un'informativa rivolta agli enti terzi interessati a

farsi valutare. La partecipazione è comunque subordinata alla sottoscrizione di una convenzione secondo lo schema riportato nell'informativa, e fissa in 127,5 euro la somma da erogare per ciascun progetto presentato.

Via libera all'Anvur

In attesa che il Civr avvii il nuovo esercizio di valutazione, il 13 maggio 2010 la Corte dei Conti ha dato il via libera alla costituzione dell'Anvur, che incassa così il placet della magistratura contabile, dopo aver ricevuto l'approvazione del Consiglio dei Ministri nel luglio 2009³. La decisione della Corte dei Conti è stata anticipata il 12 maggio dallo stesso Ministro Gelmini nel corso del suo intervento in Commissione VII del Senato, dove ha annunciato di aver avviato le

³ In avvio della XVI Legislatura il regolamento dell'Anvur è stato sottoposto a revisione dal neo ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Mariastella Gelmini. Già in occasione delle Dichiarazioni programmatiche sull'Università rese alle Commissioni Istruzione di Camera e Senato nel giugno 2006 il Ministro esprimeva la volontà di ridefinire il progetto dell'Anvur, ritenuta «una costosissima struttura ad alto tasso di burocrazia e rigidità». A distanza di qualche mese (con Dm 7 agosto 2008) il Ministro ha nominato un apposito gruppo di esperti incaricati di rassegnare un nuovo testo di regolamento per la revisione dell'Agenzia: del gruppo di lavoro ministeriale hanno fatto parte Luigi Biggeri, Roberto Cingolani, Franco Cuccurullo, Francesco Giavazzi, Antonello Masia, Tito Varrone. Il testo revisionato dell'Anvur è stato approvato dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 24 luglio 2009 ed è contenuto nel Dpr 1 febbraio 2010, n. 76 recante: *Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), adottato ai sensi dell'articolo 2, comma 140, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 novembre 2006, n. 286*, pubblicato nel Supplemento ordinario n. 109/L alla Gazzetta ufficiale n. 122 del 27 maggio 2010.

procedure per individuare “i membri del comitato di selezione del consiglio direttivo dell’Anvur”. Obiettivo, legare i finanziamenti alla valutazione della ricerca effettivamente svolta da atenei ed enti.

Numerose le attività che la nuova Agenzia sarà chiamata a svolgere, in ottemperanza alla *mission* fondamentale di promuovere la cultura del merito e dell’eccellenza, in accordo con le pratiche di valutazione consolidate a livello internazionale: la prospettiva è di svolgere un’azione costante di monitoraggio della ricerca prodotta grazie al ricorso a un sistema “integrato”, tale da consentire al Miur l’assegnazione delle risorse su base qualitativa e non più a pioggia. L’attività di valutazione terrà conto di parametri certificabili e sfrutterà il lavoro dei nuclei di valutazione: sotto la lente d’ingrandimento vi saranno non solo l’efficacia e l’efficienza della ricerca, ma anche della didattica, misurata sulla base di parametri internazionali, del grado di apprendimento degli studenti e del loro inserimento nel mercato del lavoro. I risultati così ottenuti saranno finalizzati sia all’erogazione mirata delle risorse, sia all’assegnazione di quote dei fondi premiali previsti per le strutture più virtuose. Una volta entrata a regime, come detto, l’Agenzia prenderà il posto del Civr e del Cnvsu, di cui erediterà obiettivi e *know how* metodologico.

Alcuni dei numerosi compiti di pertinenza dell’Anvur sono enunciati nel ddl di riforma del sistema universitario (AS 1905, congedato dalla Commissione VII del Senato il 20 maggio 2010). Alcuni brevi cenni a proposito. Già nel titolo I (art. 1, comma 4) è enunciato che il Ministero, nel rispetto dell’autonomia delle Università, “indica obiettivi e indirizzi

strategici per il sistema e le sue componenti” e, tramite l’Anvur, “per quanto di sua competenza, ne verifica e valuta i risultati secondo criteri di qualità, trasparenza e promozione del merito, anche sulla base delle migliori esperienze diffuse a livello internazionale”. La prospettiva è assicurare l’assegnazione delle risorse in maniera coerente con gli obiettivi, gli indirizzi e le attività svolte da ciascun ateneo, “nel rispetto del principio della coesione territoriale del Paese, nonché con la valutazione dei risultati conseguiti”.

Il provvedimento stabilisce che l’Anvur debba esprimere il proprio parere in merito ai progetti di federazione e fusione di atenei (art. 3), deliberati dai competenti organi di ciascuna delle strutture coinvolte, da sottoporre “per l’approvazione all’esame del Ministero, che si esprime entro tre mesi”, di concerto con il Ministero dell’economia e delle finanze e delle amministrazioni interessate. Oltre a formulare parere sull’introduzione “di un sistema di valutazione *ex-post* delle politiche di reclutamento degli atenei” (art. 5, lettera c), un ruolo importante svolgerà l’Agenzia nella definizione di un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio e di dottorato universitari (art. 5, comma 2, lettera a), sistema fondato sull’utilizzo “di specifici indicatori definiti dall’Anvur per la verifica del possesso da parte degli atenei di idonei requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e delle attività di ricerca, nonché di sostenibilità economico-finanziaria”.

Allo stesso tempo l’Agenzia è chiamata a introdurre un sistema di valutazione periodica “dell’efficienza e dei risul-

tati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca svolta dalle singole università e dalle loro articolazioni interne" (art. 5, comma 2, lettera b). Per quanto riguarda il diritto allo studio, l'Anvur si pronuncerà sulla individuazione degli indici da utilizzare per la quantificazione del costo *standard* unitario di formazione per studente in corso, "calcolato secondo indici commisurati alle diverse tipologie dei corsi di studio, cui collegare l'attribuzione all'università di una percentuale della parte di Ffo non assegnata ai sensi dell'articolo 2 del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, convertito, con modificazioni, dalla legge 9 gennaio 2009, n. 1" (art. 5, comma 3, lettera f).

L'Agenzia avrà anche il compito di elaborare meccanismi di valutazione delle politiche di reclutamento degli atenei, cui sarà possibile attribuire una quota non superiore al 3 per cento del Ffo: tali meccanismi dovranno tener conto non solo della produzione scientifica dei professori e dei ricercatori e della percentuale di ricercatori a tempo determinato in servizio, ma anche della percentuale dei professori reclutati da altri atenei, dei professori e ricercatori in servizio responsabili scientifici di progetti di ricerca internazionali e comunitari, nonché del grado di internazionalizzazione del corpo docente.

Inoltre, "fatta salva la competenza esclusiva delle università a valutare positivamente o negativamente le attività dei singoli docenti e ricercatori", l'Anvur stabilirà criteri oggettivi di verifica dei risultati dei lavori di ricerca prodotti dai docenti, la cui attività didattica e di servizio agli studenti sarà monitorata e certificata direttamente dagli atenei (art. 6, comma 5). Di particolare rilievo l'istituzione del

Fondo di ateneo per la premialità di professori e ricercatori, che consentirà l'attribuzione agli atenei di ulteriori risorse da destinare "con decreto del Ministro, in proporzione alla valutazione dei risultati raggiunti effettuata dall'Anvur" (art. 9, comma 1).

Infine, per quel che concerne l'istituzione dell'abilitazione nazionale di durata biennale per la docenza (prevista per ciascun settore concorsuale), il provvedimento stabilisce i criteri per la costituzione delle commissioni, che saranno composte da cinque membri: quattro sorteggiati all'interno di una lista di professori ordinari afferenti a ciascun settore scientifico disciplinare, il quinto individuato "all'interno di una lista, curata dall'Anvur, di studiosi e di esperti di pari livello in servizio presso università di un Paese aderente all'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse)".

Il Vqr 2004-2008 all'esame della Scuola di management per le Università

Il nuovo esercizio di valutazione è stato illustrato, il 9 giugno 2010, dal presidente del Civr ai partecipanti del corso di formazione promosso presso il Miur dalla Scuola di management per le Università, gli enti di ricerca e le istituzioni scolastiche (Sum) del Politecnico di Milano, diretta da Giuseppe Catalano. In apertura delle due giornate di lavoro, dedicate al tema de "Il sistema di finanziamento delle Università e degli enti di ricerca: obiettivi ed opportunità per il 2010", Catalano ha sottolineato che il Vqr 2004-2008 rappresenta "per l'intera comunità scientifica un lavoro fondamentale, ed è importante aver dato inizio ad un nuo-

vo esercizio in grado di fornire un quadro preciso e puntuale della ricerca svolta in Italia”.

Messe in conto le preoccupazioni di alcuni “che temono di non essere adeguatamente valorizzati dalle nuove procedure elaborate dal Civr”, Catalano ritiene indispensabile “avviare il Vqr 2004-2008 in modo da garantire una periodicità certa”. Allo stesso tempo ha evidenziato che l’interruzione dell’attività del Comitato si è configurata come “un danno per l’intera comunità scientifica” e ha sottolineato l’urgenza di adottare “un meccanismo di valutazione imperniato su regole certe e scadenze ineludibili, che faccia capire che la strada della qualità e del merito è una strada senza ritorno”.

Principi condivisi anche da Cuccurullo, che nell’illustrare le linee portanti del Vqr ha puntualizzato che l’interruzione forzata dell’attività del Civr, determinata soprattutto dal cambio di *governance* del Ministero, ha determinato l’affiorare di talune problematiche di natura “economica e dimensionale”: infatti a conclusione del Vtr 2001-2003, “chiuso con successo, nonostante alcuni correttivi apportati in corso d’opera”, il Civr avrebbe dovuto valutare i prodotti elaborati nel triennio 2004-2006, trasformatosi poi in quinquennio, “con il conseguente aumento del numero dei prodotti da valutare e delle risorse da impiegare e il relativo allungamento dei tempi di attuazione”. A tutto questo si aggiunge “una certa imprevedibilità di fondo, dal momento che nella fase di avvio si registrano sempre degli adattamenti di sistema”.

Entrando nel merito operativo, è stato posto l’accento sul ruolo fondamentale dei *panelist*, “che dovranno essere

autonomi, accreditati, affidabili e precisi nell'elaborazione dei giudizi". Tra le novità vi è proprio il ruolo riservato ai *panelist*, "molto più centrale rispetto al passato, vista l'ingente mole di lavoro e il maggior coinvolgimento che essi avranno nelle procedure di valutazione vere e proprie", prima affidate prevalentemente ad esperti esterni, comunque coinvolti nel Vqr 2004-2008 in numero cospicuo.

In conclusione, Cuccurullo ha evidenziato che "per consistenza numerica il nuovo esercizio di valutazione è il più ponderoso a livello mondiale: in Inghilterra, ad esempio, non sono tenuti a valutare tutti i prodotti inviati dalle strutture, ma una percentuale non inferiore al 20%. A mio avviso non è pensabile che la sorte giochi un ruolo così fondamentale nei processi di valutazione, determinanti nell'assegnazione delle risorse in base alla qualità". Per dare un'accelerazione al nuovo esercizio Cuccurullo ha annunciato di aver trasmesso alla firma del Ministro la prima *tranche* di *panelist* chiamati "a indicare la rotta di questa nuova sfida" che investe ricercatori, dipartimenti, facoltà, strutture pubbliche e private di ricerca, "con l'obiettivo di pervenire ad una mappatura quanto più fedele e precisa della qualità della ricerca svolta nel nostro paese".

L'istruzione a distanza nell'Unione europea, tra obiettivi da raggiungere e strumenti di tutela del diritto d'autore

di **Sonia Campailla**

Abstract

L'art. 165 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea prevede che l'Unione contribuisca allo sviluppo di un'istruzione di qualità, favorendo la cooperazione tra Stati membri e, se il caso, supportandone e integrandone l'azione, pur nel rispetto della loro responsabilità riguardo alla determinazione dei contenuti didattici e alla definizione dei rispettivi sistemi educativi. Inoltre, ai sensi di tale norma, l'azione dell'Unione deve essere, tra l'altro, rivolta alla promozione dello sviluppo dell'istruzione a distanza. In questo contesto un'importanza particolare assume l'*e-learning* che potrebbe giocare un ruolo rilevante nel perseguimento degli obiettivi fissati dall'Unione nonché ai fini della realizzazione della «dimensione europea dell'istruzione» delineata dal Trattato.

D'altro canto, la crescente diffusione dell'*e-learning* pone in evidenza una serie di problemi in merito ai diritti degli autori del materiale didattico reperibile *online*. Stante l'inadeguatezza della *Direttiva 2001/29/CE sull'armonizzazione di taluni aspetti del diritto d'autore e dei diritti connessi nella società dell'informazione*, almeno rispetto al caso particolare della didattica *online*, è auspicabile un nuovo intervento del legislatore europeo che affronti in modo più diretto e specifico la questione con riguardo a questa particolare ipotesi.

1. Brevi cenni sul tema dell'istruzione nel TFUE: disposizioni pertinenti e portata giuridica.

L'art. 165 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (d'ora innanzi TFUE)¹ – collocato nel Titolo XII intitolato «Istruzione, formazione professionale, gioventù e sport» – stabilisce che: «L'Unione contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche».

Si evidenzia fin d'ora, anche se il tema verrà poi trattato nel successivo paragrafo di questo lavoro, che tra gli obiettivi cui – secondo quanto disposto da tale norma – l'azione

¹ Come di certo è noto, a seguito delle modifiche introdotte dal Trattato di Lisbona – entrato in vigore il 1° dicembre 2009 – sul Trattato dell'Unione europea e sul Trattato della Comunità Europea, quest'ultimo ha assunto ora la denominazione di Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea. Più precisamente, con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona, la Comunità europea è stata assorbita dall'Unione europea ed ha smesso di esistere. Tuttavia gli atti normativi già adottati dalla Comunità continueranno a regolare le materie da essi già disciplinate finché l'Unione non adotterà nuovi atti che abroghino o emendino quelli posti in essere dalla Comunità. Pertanto, laddove si tratti di atti adottati da quest'ultima, si può correttamente continuare a utilizzare il sostantivo “Comunità” e l'aggettivo “comunitario”.

dell'Unione deve mirare figura, tra gli altri, la promozione dello sviluppo dell'istruzione a distanza².

La formulazione della citata disposizione del TFUE rimane in buona parte corrispondente a quella contenuta nel vecchio art. 149 del Trattato CE³ il quale, pur essendo ugualmente dedicato a «Istruzione, formazione professionale e gioventù» non conteneva però – diversamente dalla nuova norma – alcun riferimento allo sport e alla «dimensione europea dello sport»⁴.

² Così il par. 2 dell'art. 165 TFUE : «L'azione dell'Unione è intesa:

- a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri,
- a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio,
- a promuovere la cooperazione tra gli istituti di insegnamento,
- a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri,
- a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socio-educative e a incoraggiare la partecipazione dei giovani alla vita democratica dell'Europa,
- a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.
- a sviluppare la dimensione europea dello sport, promuovendo l'equità e l'apertura nelle competizioni sportive e la cooperazione tra gli organismi responsabili dello sport e proteggendo l'integrità fisica e morale degli sportivi, in particolare dei più giovani tra di essi».

³ La nuova versione della norma stabilisce che, al fine di perseguire gli obiettivi prefissati dalla stessa e pur escludendo l'armonizzazione delle legislazioni nazionali degli Stati membri in materia, vengano adottate azioni di incentivazione, da parte del Parlamento europeo e del Consiglio conformemente alla procedura legislativa ordinaria e previa consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle regioni. E' evidente che la novità principale rispetto alla vecchia formulazione consiste nel riferimento alla "procedura legislativa ordinaria" mentre, nell'ex art. 149, è contemplato a tal fine il potere del Consiglio di deliberare ai sensi dell'art. 251 TCE.

⁴ Il riferimento all'attività sportiva è stato aggiunto in virtù delle modifiche apportate al testo del TCE – che, come si è già detto, è divenuto TFUE – ad opera dal Trattato di Lisbona.

L'azione dell'Ue, diretta alla creazione di una «dimensione europea dell'istruzione», deve promuovere una serie di attività che favoriscano la realizzazione di una sorta di "spazio conoscitivo" fondato su un dialogo e un interscambio costante tra tutti gli attori della vita didattica, accademica e sportiva. La diffusione delle diverse lingue degli Stati membri, la mobilità di docenti e studenti, il riconoscimento accademico di diplomi e periodi di studio, la cooperazione fra istituti, il dialogo e gli scambi tra giovani, la loro partecipazione alla vita democratica e, adesso, anche la promozione dello sport vengono indicati come altrettanti obiettivi che l'Unione, in quest'ottica, deve perseguire.

La disposizione *de qua*, pur avendo carattere soltanto programmatico, può, peraltro, costituire un significativo punto di riferimento o, almeno, di partenza per un'analisi della questione qui in esame.

Tuttavia, prima di analizzare il tema specifico oggetto del presente lavoro, si impone, per ragioni di completezza, qualche precisazione di ordine generale in merito al tema dell'istruzione e della cultura nell'ambito complessivo del Trattato ed anche con particolare riferimento alla summenzionata norma⁵.

⁵ Per un'analisi completa della questione v. F. Caruso, *Le competenze dell'Unione Europea e degli Stati Membri in materia di "istruzione"*, in *Studi in onore di Filippo Chiomenti*, in corso di stampa.

Le disposizioni del TFUE riguardanti l'istruzione sono gli artt. 53, 165, 166 e 167 che in pratica ricalcano rispettivamente gli artt. 47, 149⁶, 150⁷ e 151⁸ del TCE⁹.

L'art. 53 TFUE, così come il suo “predecessore comunitario”¹⁰, è collocato nella parte del Trattato intitolata «Diritto di stabilimento» e, tra l'altro, prevede interventi dell'Unione finalizzati al reciproco riconoscimento dei diplomi, certificati ed altri titoli.

Come già detto relativamente all'art. 165, anche le altre due norme pattizie sopra citate – artt. 166 e 167 – sono inserite nel Titolo XII intitolato «Istruzione, formazione professionale, gioventù e sport». In particolare l'art. 166 prevede che l'Unione attui una politica di formazione professionale mentre l'art. 167 stabilisce che essa si attivi per favorire lo sviluppo delle culture degli Stati membri rispet-

⁶ Sull'art. 149 v. il commento di P. Torriello - E. Cortese Pinto, in *Trattati dell'Unione Europea e della Comunità Europea* (a c. di A. Tizzano), Milano, 2004, p. 800.

⁷ Sull'art. 150 v. il commento di M. Orlandi, *Ivi*, p. 803.

⁸ Sull'art. 151 v. il commento di M. Marletta, *Ivi*, p. 808.

⁹ Sulle tre disposizioni, inoltre, cfr. il commento di I. Pingel, in *Commentaire article par article des Traités UE et CE* (a c. di I. Pingel), Paris, Bruxelles, 2010, p.1085.

¹⁰ Sull'art. 47 v. il commento di G. Contaldi, *Trattati dell'Unione Europea e della Comunità Europea*, cit., p. 394. Inoltre, cfr. il commento di L. Truchot, in *Commentaire article par article des Traités UE et CE*, cit., p.519.

tando le rispettive peculiarità e valorizzando, nel contempo, le radici e il patrimonio culturale comuni¹¹.

Continuando ora con l'analisi dell'art. 165 TFUE – che è quello maggiormente rilevante ai fini di questa parte del presente lavoro – si deve rilevare che esso ha fondamentalmente lo scopo di incoraggiare lo sviluppo di determinate situazioni legate al mondo dell'istruzione ma non si spinge oltre questo punto.

A riguardo va precisato che, in effetti, l'Unione può intervenire nel campo dell'istruzione solo laddove ciò risulti indispensabile. La competenza in materia di insegnamento e di istruzione rimane, senza dubbio, in capo agli Stati membri che devono poter organizzare e disciplinare autonomamente il settore in questione. Rispetto al campo di cui si tratta, all'Unione, compete un ruolo "residuale" di supporto e di conseguenza essa dovrebbe astenersi dalla "tentazione" di intervenire in modi non rispondenti a quelli contemplati dai Trattati¹², estendendo la propria azione laddove essa non è intenzionalmente prevista e sconfinan-

¹¹ Sugli interventi dell'Ue nel settore della cultura v. tra l'altro: R. Craufurd Smith (cur.), *Culture and European Union law*, Oxford, New York, 2004; A. Littoz-Monnet, *The European Union and culture: between economic regulation and European cultural policy*, Manchester, 2007; D. Phillips - H. Ertl (cur.), *Implementing European Union education and training policy: a comparative study of issues in four member states*, Dordrecht, 2003; E. Psychogiopoulou, *The Integration of Cultural Considerations in EU Law and Policies*, Leiden, Boston 2008.

¹² Sul punto v. F. Caruso, *op.cit.*, in cui l'autore precisa a questo proposito che «...per i profili menzionati in precedenza, l'azione comunitaria e, in futuro dell'Unione, è solo eventuale e deve consistere in un sostegno a favore degli Stati membri – senz'altro unici competenti a decidere per quanto concerne contenuti dell'insegnamento ed organizzazione del sistema di istruzione – e non può dar luogo ad alcuna armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari dei predetti Stati membri».

do nelle competenze chiaramente riservate agli Stati membri¹³.

Al fine del raggiungimento degli obiettivi ivi previsti, infatti, l'art. 165 stabilisce che il Parlamento europeo e il Consiglio, seguendo la procedura legislativa ordinaria e dopo aver sentito il Comitato economico e sociale e il Comitato delle regioni, possano adottare «azioni di incentivazione» ma, allo stesso tempo, viene espressamente escluso che, in questo settore, si possa procedere all'armonizzazione delle legislazioni degli Stati membri¹⁴.

Tuttavia, pur ritenendo qui necessario compiere tali precisazioni sulla portata giuridica della disposizione *de qua*, si ritiene altresì opportuno rilevare che, attraverso le norme dedicate all'istruzione e alla cultura, il Trattato sembra esprimere la volontà di favorire determinate attività in questi settori che, sia pure nel pieno rispetto dell'autonomia nazionale, siano accomunate da un approccio comune riconducibile a una “visione” europea ¹⁵.

¹³ Sul riparto delle competenze tra Stati membri e Ue nel Trattato di Lisbona, dal punto di vista generale, v. F. Caruso, *La disciplina dell'esercizio delle competenze di Stati membri ed Unione nel Trattato di Lisbona*, in *Studi in onore di Umberto Leanza*, Napoli, 2008, p. 935.

¹⁴ Così il par. 4 dell'art. 165: «Per contribuire alla realizzazione degli obiettivi previsti dal presente articolo:

— il Parlamento europeo e il Consiglio, deliberando in conformità della procedura legislativa ordinaria e previa consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle regioni, adottano azioni di incentivazione, ad esclusione di qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri,

— il Consiglio, su proposta della Commissione, adotta raccomandazioni».

¹⁵ Come già rilevato, tale “visione” implica la realizzazione di una «dimensione europea dell'istruzione».

2. L'istruzione a distanza nell'azione dell'Unione europea.

Come già detto in precedenza, tra gli obiettivi elencati dall'art. 165 TFUE, compare anche la promozione dell'istruzione a distanza, offrendo, così, spunti di riflessione particolarmente interessanti data l'attualità del tema.

Innanzitutto l'esplicita menzione dell'istruzione a distanza, che già era presente nella corrispondente norma del TCE, rivela la consapevolezza della crescente importanza che il fenomeno è destinato ad assumere in una società sempre più informatizzata e virtuale dove la presenza fisica e soprattutto la necessità della compresenza fisica in un medesimo luogo di docente e studente può essere bypassata tramite l'utilizzo di piattaforme appositamente dedicate.

A questo punto però appare opportuno domandarsi quale significato debba attribuirsi all'espressione «istruzione a distanza», di cui all'art. 165 TFUE, e quali modalità didattiche debbano ricomprendersi in essa.

A tal fine non è di particolare aiuto il raffronto con la medesima norma del Trattato nelle versioni pubblicate in alcune delle altre lingue degli Stati membri¹⁶. Dalla comparazione tra le versioni nelle lingue più “conosciute” emerge che le locuzioni utilizzate sono pienamente corrispondenti e, quindi, il confronto non fornisce elementi interpretativi utili.

¹⁶ Così, rispettivamente le versioni in lingua inglese, francese, spagnola e tedesca: «encouraging the development of distance education»; «à encourager le développement de l'éducation à distance»; «fomentar el desarrollo de la educación a distancia»; «Förderung der Entwicklung der Fernlehre».

Pur non volendo qui svolgere un'analisi del concetto di «istruzione a distanza» – che esula dai propositi giuridici del presente lavoro e sul quale esiste una letteratura specializzata¹⁷ – non si può non accennare sommariamente ad alcuni aspetti della questione.

In particolare si deve sottolineare come – in quella che proprio in ambito comunitario è stata definita «Società dell'informazione»¹⁸ – una rilevanza speciale, tra le possibili metodologie utilizzate nell'ambito dell'istruzione a distanza, assume proprio l'*e-learning* che, per ovvi motivi, ha soppiantato altri strumenti ormai obsoleti e dunque destinati a scomparire.

L'impatto delle moderne tecnologie nonché la crescente rilevanza della comunicazione e dell'informazione hanno avuto profonde conseguenze praticamente in tutti i settori, delineando nuovi modelli socio-economici e ponendo al-

¹⁷ Sulla definizione della nozione di istruzione a distanza v., tra gli altri,: L. Ayers Schlosser - M. R. Simonson, *Distance education: definitions and glossary of terms*, Greenwich, 2010.

¹⁸ Il termine «Società dell'Informazione» fu, infatti, usato nel *Libro bianco su crescita, competitività e occupazione*, del 1993, noto come “Rapporto Delors”. In questo documento veniva utilizzato questo termine che appariva idoneo a indicare un contesto espressione dei profondi cambiamenti dovuti al rapido diffondersi dell'*Information and communication technology* (ITC). Si prefigurava quindi un sistema incentrato sulla diffusione universale dei servizi di comunicazione e sulla raccolta, elaborazione e trasferimento delle informazioni. V.: *Crescita, competitività, occupazione - le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* - libro bianco /* COM/93/700DEF */. Sul valore giuridico in generale dello strumento del “libro bianco” v. G. Fiengo, *Gli atti “atipici” della Comunità europea*, Napoli, 2008, p. 129.

l'attenzione della Comunità europea pressanti questioni di carattere giuridico¹⁹.

A partire dal 1993, sulla scia della visione tracciata nel *Libro bianco su crescita, competitività e occupazione*, si sono succeduti una serie di interventi volti ad affrontare alcuni dei problemi più nevralgici – quali occupazione, competitività, istruzione, gestione informatizzata di settori strategici – puntando sulle nuove tecnologie informatiche e di comunicazione.

Il cosiddetto «Rapporto Bangemann» del 1994²⁰, per esempio, è stato il frutto della volontà espressa dal Consiglio europeo che ha istituito un gruppo di esperti incaricati di elaborare un rapporto sulla «Società dell'Informazione» e di proporre provvedimenti volti alla sua attuazione. Da questo documento sono emerse varie proposte che hanno, tra l'altro, riguardato l'istruzione a distanza (*distance learning*) ed anche il telelavoro.

Ed è sempre nel 1994 che viene elaborato il Piano di Azione *A Europe's way to the Information Society*²¹ ed istituito un *Ufficio Europeo per la Società dell'Informazione*.

¹⁹ Per un inquadramento della materia dal punto di vista giuridico in ambito europeo v., tra gli altri,: A. Harcourt, *The European Union and the Regulation of Media Markets*, Manchester, 2007; N. Parisi, *Casi e materiali di diritto europeo dell'informazione e della comunicazione*, Napoli, 2007; N. Parisi - D. Rinoldi (cur.), *Profili di diritto europeo dell'informazione e della comunicazione*, Napoli, 2007; D. Ward (cur.), *The European Union and the Culture Industries, Regulation and the Public Interest*, Hampshire, 2008.

²⁰ Cfr.: <http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html>

²¹

V. .:

[http://ec.europa.eu/archives/ISPO/docs/htmlgenerated/i_COM\(94\)347final.html](http://ec.europa.eu/archives/ISPO/docs/htmlgenerated/i_COM(94)347final.html)

Alle tematiche riconducibili alla Società dell'Informazione, in una prospettiva di sviluppo e di crescita, la Commissione ha dedicato una serie di documenti, nello specifico Libri verdi²², che qui, se non altro, è opportuno di menzionare²³.

Si pensi al *Libro verde sull'innovazione*²⁴, del 1995, nonché nel *Libro verde vivere e lavorare nella società dell'informazione*²⁵ cui è seguita la pubblicazione del *Libro verde sulla convergenza delle telecomunicazioni dei media e della tecnologia dell'informazione* del 1997²⁶ e del *Libro verde sull'informazione nel settore pubblico* del 1999²⁷.

Inoltre si devono qui ricordare i Piani di azione *e-Europe*²⁸, *e-Europe 2002*²⁹ ed *e-Europe 2005*³⁰ che hanno rispecchiato l'urgenza di definire delle politiche e delle linee di intervento in relazione a diversi aspetti della Società dell'Informazione. In particolare nel piano *e-Europe 2005* viene prestata attenzione alla necessità di diffondere l'accesso ad internet a banda larga e di promuovere una rete di ser-

²² Sul valore giuridico dei Libri verdi v. G. Fiengo, *op.cit.*, p. 129.

²³ V.:

http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_it.htm

²⁴ COM (95) 688, dicembre 1995.

²⁵ COM (96) 389, luglio 1996.

²⁶ COM (97) 623, dicembre 1997.

²⁷ COM (98) 585, gennaio 1999.

²⁸ In merito v:

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/124221_it.htm

²⁹ V.:

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/124226a_it.htm

³⁰ V.:

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/124226_it.htm

vizi pubblici online, dando vita a programmi specifici quali *e-Government*, *e-Learning* ed *e-Health*.

Ancora, con l'iniziativa *i2010 – Una Società dell'Informazione europea per la crescita e l'occupazione*³¹, del giugno 2005, sono stati individuati dalla Commissione quattro obiettivi da perseguire entro il 2010: la creazione di uno spazio unico europeo dell'informazione; innovazione e investimento nella ricerca di frontiera; inclusione, miglioramento dei servizi pubblici e della qualità di vita; *governance* dello sviluppo.

Nella stessa ottica si sono succeduti diversi Programmi Quadro che hanno individuato azioni e programmi da implementare ai fini dello sviluppo della Società dell'Informazione tra cui, più di recente, il Settimo Programma Quadro (2007-2013)³², che ancora una volta sottolinea il ruolo decisivo giocato dalle tecnologie di informazione e comunicazione.

Da una lettura complessiva di questi strumenti affiora un quadro dominato da tecnologia e informazione che vengono considerati come elementi indispensabili ai fini della crescita economica ma anche dell'ottimizzazione dei servizi, dell'inclusione sociale e, dunque, del miglioramento della qualità della vita in generale³³.

³¹ V.:

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/c11328_it.htm

³² V.:

http://europa.eu/legislation_summaries/energy/european_energy_policy/i23022_it.htm

³³ Per un'analisi dell'argomento v: M. Baslé - T. Pénard (cur.), *e Europe: La société européenne de l'information en 2010*, Paris, 2002.

In questo panorama è evidente come un ruolo centrale sia attribuibile proprio all'istruzione a distanza – e quindi all'*e-learning* – che potrebbe giocare un ruolo viepiù importante nel raggiungimento delle predette finalità perseguite dall'Unione e per la realizzazione della «dimensione europea dell'istruzione» auspicata dal Trattato.

3. Il problema della tutela del copyright nel diritto comunitario: l'eccezione per finalità didattiche.

Se è ovvio che, da una parte, la possibilità di avvalersi dell'*e-learning* comporta vantaggi per i destinatari che scelgono questa via per provvedere alla propria istruzione, è altrettanto evidente che, dall'altra parte, si pongono una serie di problemi in relazione ai diritti degli autori del materiale didattico a tal fine reperibile *online*³⁴.

³⁴ Sulla tutela della proprietà intellettuale nel diritto dell'Ue, v., tra gli altri,: T. Cook, *EU intellectual property law*, Oxford, New York, 2010; AA.VV., *Intellectual Property Law in the European Community: A Country-by-country Review*, Concord, 2007; P. Bernt Hugenholtz (cur.), *Copyright and Electronic Commerce: Legal Aspects of Electronic Copyright Management*, The Hague, 2000; D. T. Keeling, *Intellectual Property Rights in EU Law, Vol. I, Free Movement and Competition Law*, Oxford, New York, 2004; G. Mazziotti, *EU digital copyright law and the end-user*, Berlin, 2008; C. Seville, *EU intellectual property law and policy*, Cheltenham, 2009; J. D.C. Turner, *Intellectual Property and EU Competition Law*, Oxford, New York, 2010; M. Walter - S. von Lewinski (cur.), *European Copyright Law A Commentary*, Oxford, New York, 2010.

L'art. 17, par. 2 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea³⁵, che a seguito dell'entrata in vigore del Trattato di Lisbona è divenuta vincolante assumendo il rango di legislazione primaria, dichiara perentoriamente che «La proprietà intellettuale è protetta»³⁶. Certamente una siffatta affermazione potrà costituire la base giuridica per una serie di interventi diretti alla salvaguardia del diritto in questione e, di fatto, questo documento è stato, seppure impropriamente, considerato come punto di riferimento per interventi in questo campo già quando non era ancora dotato di forza vincolante. Ora che la Carta di Nizza è stata integrata nei Trattati, la consacrazione della difesa della proprietà intellettuale di cui all'art. 17, par. 2, potrà aprire la strada per nuovi provvedimenti dell'Unione in

³⁵ Sulla Carta v., *ex multis*., R. Adam, *Da Colonia a Nizza: la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, in *Il Diritto dell'Unione Europea*, 2000, 4, p. 882; L. Daniele, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e Trattato di Lisbona*, in *Il Diritto dell'Unione Europea*, 2008, 4, pp. 655; M. Napoli (cur.) *La Carta di Nizza: i diritti fondamentali dell'Europa*, Milano, 2004; E. Pagano, *Dalla Carta di Nizza alla Carta di Strasburgo dei diritti fondamentali*, in *Diritto pubblico comparato ed europeo*, 2008, I, p. 94.

³⁶ Per quanto riguarda invece il Trattato CE, l'art. 30 - ora art. 36 TFUE - stabilisce una deroga al divieto di restrizioni alle importazioni o alle esportazioni, tra l'altro, per ragioni riguardanti la tutela della proprietà industriale e commerciale. In proposito cfr. G. Tesaurò, *Diritto Comunitario*, Padova, 2005, p. 444, e la giurisprudenza pertinente ivi citata. In particolare l'autore, precisando che «In realtà la formula utilizzata nell'art. 30, potrebbe a stretto rigore non comprendere i diritti di proprietà letteraria ed artistica, che viceversa la giurisprudenza ha sempre compreso», accoglie quindi l'interpretazione secondo cui: «La proprietà intellettuale designa l'insieme dei diritti riconosciuti da un ordinamento per la tutela del brevetto, del marchio, del diritto d'autore, dei modelli e disegni ornamentali, del diritto di costituzione di specie vegetali, nonché dei diritti connessi».

questa materia così importante, complessa e in continua evoluzione.

Ad oggi, tuttavia, la questione è stata affrontata, in ambito comunitario, con la Direttiva 2001/29/CE sull'armonizzazione di taluni aspetti del diritto d'autore e dei diritti connessi nella società dell'informazione³⁷ (d'ora in poi la Direttiva)³⁸.

Passando ora all'analisi della questione con riferimento al quadro comunitario, si deve subito premettere che la summenzionata Direttiva ha ad oggetto «la tutela giuridica del diritto d'autore e dei diritti connessi nell'ambito del mercato interno, con particolare riferimento alla società dell'informazione»^{39 40}.

³⁷ Direttiva 2001/29/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 22 maggio 2001, sull'armonizzazione di taluni aspetti del diritto d'autore e dei diritti connessi nella società dell'informazione del Parlamento europeo e del Consiglio. GU L 167 del 22.6.2001, p. 10.

³⁸ Per completezza si rileva che, successivamente, la materia della tutela dei diritti di proprietà intellettuale è stata altresì disciplinata dalla Direttiva 2004/48/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 29 aprile 2004 sul rispetto dei diritti di proprietà intellettuale. GU L 157 del 30.4.2004, p. 45. Tuttavia l'art. 2 della medesima precisa che essa «si applica fatto salvo il disposto delle norme specifiche sull'attuazione dei diritti e sulle eccezioni contenute nella legislazione comunitaria in materia di diritto d'autore e diritti connessi al diritto d'autore, segnatamente nella direttiva 91/250/CEE, in particolare l'articolo 7 della medesima, o nella direttiva 2001/29/CE, e in particolare gli articoli da 2 a 6 e l'articolo 8 di quest'ultima ».

³⁹ Così l'art. 1 della Direttiva.

⁴⁰ Sul tema della tutela giuridica del diritto d'autore è intervenuta la Commissione con il *Libro verde Il diritto d'autore nell'economia della conoscenza*. COM(2008) 466 def. Questo documento ha inteso stimolare un dibattito sui metodi migliori per garantire la divulgazione *online* delle conoscenze per la ricerca, la scienza e l'istruzione. Inoltre esso affronta alcuni problemi relativi al ruolo del diritto d'autore in quella che viene definita come "economia della conoscenza" al fine di avviare una consultazione su tale tema.

Rimangono esclusi dalla sua sfera applicativa i diritti morali dei titolari la cui tutela, ai sensi all'art. 19, è regolata dal diritto degli Stati membri, nel rispetto di alcuni accordi internazionali ivi citati⁴¹ e cioè della Convenzione di Berna sulla protezione delle opere letterarie e artistiche, del Trattato WIPO sul diritto d'autore e del Trattato WIPO sulle interpretazioni, le esecuzioni e i fonogrammi⁴².

L'ultimo tratto della norma, espressamente, lascia fuori i diritti morali dal campo di applicazione della Direttiva investendo, invece, i profili economici della proprietà intellettuale che, nel nono *Considerando* del medesimo atto, viene riconosciuta come «parte integrante del diritto di proprietà»⁴³.

⁴¹ Sul diritto d'autore nell'ordinamento internazionale v., tra gli altri,: R. Mastroianni, *Diritto internazionale e diritto d'autore*, Milano, 1997.

⁴² Si tratta di Trattati adottati nell'ambito del *World Intellectual Property Organization* (Organizzazione Mondiale per la Proprietà Intellettuale) che è un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite la cui attività è rivolta alla realizzazione di un sistema equilibrato di tutela della proprietà intellettuale a livello internazionale. Il testo della Convenzione di Berna sulla protezione delle opere letterarie e artistiche è reperibile su: http://www.wipo.int/treaties/en/ip/berne/trtdocs_wo001.html; il testo del Trattato sul diritto d'autore è reperibile su http://www.wipo.int/treaties/en/ip/plt/trtdocs_wo038.html; il testo del Trattato sulle interpretazioni, le esecuzioni e i fonogrammi è reperibile su: http://www.wipo.int/treaties/en/ip/phonograms/trtdocs_wo023.html.

⁴³ Così il nono *Considerando* della Direttiva: «Ogni armonizzazione del diritto d'autore e dei diritti connessi dovrebbe prendere le mosse da un alto livello di protezione, dal momento che tali diritti sono essenziali per la creazione intellettuale. La loro protezione contribuisce alla salvaguardia e allo sviluppo della creatività nell'interesse di autori, interpreti o esecutori, produttori e consumatori, nonché della cultura, dell'industria e del pubblico in generale. Si è pertanto riconosciuto che la proprietà intellettuale costituisce parte integrante del diritto di proprietà».

L'art. 2 della Direttiva stabilisce, poi, che gli Stati membri debbano riconoscere a una serie di soggetti da esso espressamente menzionati «il diritto esclusivo di autorizzare o vietare la riproduzione diretta o indiretta, temporanea o permanente, in qualunque modo o forma, in tutto o in parte» del materiale indicato relativamente a ognuna delle categorie di beneficiari ivi contemplate.

Tuttavia i predetti diritti non sono assoluti poiché l'atto in questione prevede, nel suo art. 5, una serie di esenzioni e limitazioni che vanno a ridurre la portata. Si tratta di una elencazione piuttosto lunga ed eterogenea, anche per la natura delle conseguenze che sorgono in capo agli Stati membri: il primo paragrafo di tale norma, infatti, prevede eccezioni obbligatorie per gli Stati membri mentre il secondo e il terzo indicano ipotesi derogatorie aventi natura facoltativa in quanto rimettono la relativa scelta alla valutazione statale.

Proprio tra le possibili limitazioni ed esenzioni contemplate dall'art. 5, par. 3, della Direttiva figura la c.d. "eccezione per finalità didattiche" laddove – alla lettera a) – si prevede che lo Stato membro ha la facoltà di intervenire in senso limitativo «allorché l'utilizzo ha esclusivamente finalità illustrativa per uso didattico o di ricerca scientifica, sempreché, salvo in caso di impossibilità, si indichi la fonte, compreso il nome dell'autore, nei limiti di quanto giustificato dallo scopo non commerciale perseguito».

La formulazione in termini piuttosto vaghi della disposizione ha sollevato parecchi dubbi interpretativi, lasciando agli Stati membri ampia discrezionalità nella sua applicazione che si è inevitabilmente tradotta in una certa dis-

omogeneità nelle scelte operate, a livello nazionale, dai medesimi.

L'interpretazione della norma *de qua* risulta ancora più ardua in considerazione del fatto che la Corte di giustizia, che pure si è pronunciata in più occasioni sulla Direttiva, non si è, però, mai specificamente occupata dell'eccezione contemplata dal suo art. 5 par. 3, lett. a)⁴⁴.

In particolare interrogativi sorgono relativamente all'identificazione dei destinatari dell'eccezione in questione che non sono espressamente indicati dalla norma la quale, d'altro canto, non fornisce neppure elementi che aiutino a individuarli.

L'indeterminatezza dei soggetti che possono avvalersi dell'eccezione è tanto più evidente se si considera la previsione di cui alla lett. n) del predetto par. 3 che, invece, prevede la facoltà di stabilire esenzioni nell'eventualità in cui «l'utilizzo abbia come scopo la comunicazione o la messa a disposizione, a singoli individui, a scopo di ricerca o di attività privata di studio, su terminali dedicati situati nei locali delle istituzioni di cui al paragrafo 2, lettera c), di opere o altri materiali contenuti nella loro collezione e non soggetti a vincoli di vendita o di licenza ».

In questo caso i destinatari sono individuati mediante un richiamo al par. 2, lettera c) che menziona biblioteche

⁴⁴ La Corte di giustizia, ad oggi, infatti si è pronunciata su diverse disposizioni della Direttiva ed anche in merito all'art. 5 ma con particolare riferimento ai parr. 1 e 5 e, dunque, mai relativamente all'eccezione didattica prevista dal par. 3, lett. a) della medesima norma. Per esempio, sulla nozione di "riproduzione" relativamente a opere letterarie, v.: Corte giust., sentenza 16.7.2009, causa C-5/08, *Infopaq International A/S/Danske Dagblades Forening*, non ancora pubblicata in *Raccolta*. A riguardo cfr.: <http://eur-lex.europa.eu/>.

accessibili al pubblico, istituti di istruzione, musei o archivi che non perseguano vantaggi economici o commerciali né diretti né indiretti.

Se il legislatore comunitario avesse voluto restringere il campo di applicazione dell'eccezione di cui al par.3, lett. a) a istituti di istruzione, biblioteche, musei, probabilmente, avrebbe operato il medesimo rimando effettuato in relazione all'ipotesi di cui sopra. Seguendo questo ragionamento, viceversa, si arriverebbe a dedurre che possa beneficiare dell'eccezione di cui si discorre qualsiasi soggetto che utilizzi il materiale a scopo illustrativo, per finalità didattiche o di ricerca scientifica. Si tratterebbe, dunque, di una disposizione rivolta a una cerchia alquanto imprecisata di soggetti che potrebbero utilizzare del materiale, normalmente protetto, semplicemente invocando finalità esplicative, didattiche, e/o scientifiche.

In attesa che si presenti l'opportunità per la Corte di fornire chiarimenti in merito, si deve constatare che l'Italia ha dato attuazione⁴⁵ alla Direttiva con il d.lgs. 9 aprile 2003, n. 68⁴⁶ che ha modificato la legge 22 aprile 1941, n.633, «recante protezione del diritto d'autore e di altri di-

⁴⁵ Sulla normativa italiana di recepimento della Direttiva v., tra gli altri: S. Ercolani, *Il diritto d'autore e i diritti connessi. La legge n. 633/1941 dopo l'attuazione della Direttiva n. 2001/29/CE*, Torino, 2004; M. Fabiani, *Le eccezioni e limitazioni ai diritti degli autori nella Direttiva 2001/29/CE e nella sua attuazione nei paesi della Comunità*, in *Il Diritto d'autore*, 2005, 2, p. 137; AA.VV., *Diritto d'autore e diritti connessi nella società dell'informazione: Decreto legislativo 9 aprile 2003, n. 68 in attuazione della Direttiva 2001/29/CE*, Milano, 2003.

⁴⁶ G.U. n. 87 del 14.4. 2003 - Supplemento Ordinario n. 61.

ritti connessi al suo esercizio»⁴⁷, rielaborando, altresì, l'ipotesi della suddetta "eccezione didattica" di cui all'art. 70⁴⁸.

A questo riguardo, il comma 1 dell'attuale versione di tale norma – come risultante in virtù di quanto previsto dal summenzionato d.lgs. – dispone che: « Il riassunto, la citazione o la riproduzione di brani o di parti di opera e la loro comunicazione al pubblico sono liberi se effettuati per uso di critica o di discussione, nei limiti giustificati da tali fini e purché non costituiscano concorrenza all'utilizzazione economica dell'opera; se effettuati a fini di insegnamento o di ricerca scientifica l'utilizzo deve inoltre avvenire per finalità illustrative e per fini non commerciali»⁴⁹.

La citata disposizione, dunque, pone dei paletti di tipo "quantitativo" specificando che l'eccezione riguarda solo «brani o parti di opera» ed escludendo implicitamente la possibilità di usare integralmente il materiale considerato. Ad ogni modo un siffatto utilizzo deve avvenire a scopo didattico e di ricerca scientifica e per fini rigorosamente non commerciali, non dovendo costituire un atto di concorrenza. Il comma 2 della stessa norma, poi, si riferisce alle riproduzioni contenute nelle antologie per uso scolastico, operando un rinvio tutt'altro che chiaro per la determinazione dei relativi limiti e delle modalità del compenso. Viene inoltre affermato l'obbligo di menzionare il

⁴⁷ G.U. n.166 del 16 .7. 1941.

⁴⁸ L'art. 9 del d.lgs. 9 aprile 2003, n. 68, ha provveduto alla sostituzione del capo V del titolo I della legge 22 aprile 1941, n. 633 ove è collocato anche l'art.70 che riguarda l'eccezione per scopi didattici.

⁴⁹ Così il comma 1 dell'art. 70, in base a quanto disposto dal d.lgs. n.68 del 2003.

titolo dell'opera oggetto di riassunto, citazione o riproduzione nonché i nomi di autore ed editore e, eventualmente del traduttore⁵⁰.

La formulazione della citata norma – che pare riferirsi principalmente a opere scritte – rappresenta una soluzione di compromesso che rivela l'intento di trovare un equilibrio tra tutela dei diritti economici degli autori e il più generale interesse a un'ampia divulgazione della cultura, non riuscendo forse a soddisfare pienamente nessuno dei due. Infatti, essa sembra riflettere una concezione non del tutto attuale del problema e, in tal senso, non appare idonea a fronteggiare la varietà di situazioni che proliferano in ragione della vorticosa accelerazione tecnologica e della crescente diffusione di materiale su internet.

Questo dato risulta ancora più evidente se si considera che, successivamente, il legislatore italiano ha ritenuto di dover nuovamente intervenire sulla questione, integrando e aggiornando la disciplina relativa all'eccezione didattica, almeno in relazione al caso di «immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate» che vengano pubblicate a titolo gratuito su internet per uso didattico o scientifico e senza

⁵⁰ Così il comma 3 dell'art. 70.

fini di lucro⁵¹. Questo nuovo provvedimento legislativo ha fornito altresì l'occasione di affermare la necessità di circoscrivere in modo certo e preciso i limiti degli scopi didattici e scientifici in virtù dei quali è permessa la pubblicazione su internet dei materiali ivi indicati. Tuttavia, al momento, la divulgazione delle opere di altro tipo continua a essere riconducibile alla previsione di cui al summenzionato art. 70 e dunque a una impostazione "classica" del problema .

In questo panorama, stante l'inadeguatezza della disciplina comunitaria – e per molti versi della normativa italiana di recepimento – è auspicabile un nuovo intervento del legislatore europeo che affronti in modo più diretto la questione del diritto d'autore relativamente all'insegnamento *online*, superando le attuali lacune e ponendo le basi per una maggiore omogeneità delle soluzioni adottate dai singoli Stati. In effetti proprio il caso della didattica *online*

⁵¹ Infatti disciplina italiana riguardante la c.d. "eccezione didattica" è stata poi integrata e "aggiornata" con particolare riguardo a «immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate» pubblicate a titolo gratuito su internet per uso didattico o scientifico, in virtù di dell'art. 2 della legge 9 gennaio 2008 n. 2 che dispone l'inserimento di un comma 1 bis dopo il comma 1 dell'articolo 70 della legge 22 aprile 1941, n. 633, e successive modificazioni. Cfr. Legge 9 gennaio 2008 n. 2, «Disposizioni concernenti la Società italiana degli autori ed editori», in G.U. n. 21 del 25 gennaio 2008.

Il nuovo comma statuisce: « È consentita la libera pubblicazione attraverso la rete *internet*, a titolo gratuito, di immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate, per uso didattico o scientifico e solo nel caso in cui tale utilizzo non sia a scopo di lucro. Con decreto del Ministro per i beni e le attività culturali, sentiti il Ministro della pubblica istruzione e il Ministro dell'università e della ricerca, previo parere delle Commissioni parlamentari competenti, sono definiti i limiti all'uso didattico o scientifico di cui al presente comma».

– specialmente con riguardo alle università telematiche – richiederebbe particolare attenzione, anche in considerazione dell'importanza sempre maggiore che essa è destinata ad assumere.

La tutela della proprietà intellettuale, infatti, può trascendere l'ambito del singolo Stato e, nel caso di specie, ciò appare ancora più evidente se si considera che, potenzialmente, questo tipo di insegnamento non è ancorato a un contesto territoriale limitato ma potrebbe, invece, interessare una sfera virtuale non necessariamente coincidente con quella nazionale.

In linea generale, se dovessimo chiosare l'art. 17, par. 2, della Carta di Strasburgo si potrebbe dire che «La proprietà intellettuale è protetta» e che la proprietà intellettuale, relativa ad opere utilizzate con finalità didattica, è protetta sì, ma un po' meno. Un tale depotenziamento, poi, è ancora più marcato rispetto a determinate situazioni in relazioni alle quali "l'eccezione didattica" – se non ben regolata – può condurre a uno svuotamento quasi totale dei diritti connessi alla proprietà intellettuale di una certa opera.

Infatti fattispecie diverse richiederebbero soluzioni diverse mentre "la finalità didattica" riconduce situazioni alquanto differenti a un medesimo alveo normativo, non tenendo conto delle sensibili variazioni che, in concreto, si possono delineare.

In realtà il quadro delineato dalla norma comunitaria sembra adattarsi meglio all'ipotesi di opere che, almeno all'origine, siano concepite in forme tradizionali (per es. libri, quadri ecc.) e che siano dunque tutelate nelle abituali forme prescritte dalla legge. In siffatte circostanze la finali-

tà didattica, nei limiti e nei modi stabiliti, può costituire un'eccezione ai diritti che sorgono in virtù della proprietà intellettuale riconosciuta ai rispettivi autori delle opere considerate che, però a monte, vengono protette e commercializzate secondo *standards* classici.

Questa previsione, comunque, appare inadeguata rispetto allo specifico settore della didattica *online* relativamente alla quale si profila una situazione dai contorni ben diversi.

Ci si riferisce, in particolare, all'ipotesi dell'opera che, *ab origine*, è pubblicata in forma virtuale e che è concepita per scopi didattici.

In una tale circostanza si tratta di docenti – e quindi di soggetti con finalità didattiche per definizione – che pubblicano il frutto della propria opera intellettuale su piattaforme dedicate di cui beneficiano soggetti determinati in virtù di un rapporto giuridicamente inquadrato.

E' allora chiaro che, nella vaghezza delle previsioni normative e in mancanza di paletti ben definiti, si corre il rischio che si possa verificare una sorta di "saccheggio" a danno degli autori da parte di soggetti che, in prima battuta, fruiscono delle opere in maniera legittima ma che, successivamente, ne facciano un utilizzo improprio invocando a loro volta una finalità didattica o illustrativa.

In uno scenario di questo tipo si configura, così, una sorta di "doppia eccezione didattica" che, in concreto, svuota il diritto degli autori andando a giustificare l'impiego scorretto delle loro opere intellettuali in nome di una finalità che, per quanto nobile, non dovrebbe tradursi in una divulgazione indiscriminata.

Si coglie allora l'urgenza di una normativa più precisa ed adeguata considerato che non si può pensare di rimettere la disciplina di tali aspetti a una regolamentazione di tipo privatistico.

Ma, più in particolare, sarebbe quanto mai appropriato proprio un intervento del legislatore europeo. Come già accennato in precedenza, una disciplina uniforme dei suddetti profili all'interno degli Stati membri risulta ancor più opportuna in considerazione del fatto che la didattica *on-line* è, per sua natura, svincolata da limiti geografici e, dunque, particolarmente idonea a realizzare gli obiettivi che l'Unione si prefigge nel settore dell'istruzione.

Se i Trattati hanno ripetutamente manifestato la volontà di creare una «dimensione europea dell'istruzione» – pur nella consapevolezza dell'autonomia che gli Stati membri devono poter mantenere in questa materia – è d'altro canto vero che l'Unione, nel contempo, dovrebbe evitare che vengano pregiudicati gli interessi di coloro che favoriscono la realizzazione di tali obiettivi attraverso una didattica che abbatta molte barriere e che si avvale di opere che, seppure concepite e utilizzate principalmente in questo contesto, dovrebbero essere oggetto di una tutela piena.

Paradossalmente, infatti, nell'attuale lacunosità normativa, la nobilitazione della finalità didattica determina, per contro, una sorta di *diminutio*, in termini di valore e di tutela economica, delle opere a tal fine utilizzate.

Recensioni

Paolo Legrenzi,

*La fantasia. I nostri mondi
paralleli*

Bologna, Il Mulino, 2010

di **Valentina D'Ascanio**

Questo libro è da inserirsi all'interno della produzione scientifica dell'autore impegnato, da sempre, nello studio dei processi di pensiero e del loro dispiegarsi nei campi dell'innovazione, della creatività ed ora, della fantasia. Docente di *Psicologia generale* presso la Facoltà di design e di arti visive dell'Università di Venezia IAUUV, presso i Dottorati di ricerca Bocconi e della Scuola Superiore S. Anna di Pisa, è autore di vari testi¹ dove delinea le modalità di funzionamento della mente e le implicazioni a livello sociale ed organizzativo.

¹ “*La felicità*”, Bologna, Il Mulino, 1998; “*Come funziona la mente*”, Roma-Bari, Laterza 200; “*Creatività ed innovazione*”, Bologna, Il Mulino, 2005; “*Credere*”, Bologna, Il Mulino, 2008; “*Non occorre essere stupidi per fare sciocchezze*”, Bologna, Il Mulino, 2010.

L'introduzione prende le mosse da un episodio del quotidiano, l'osservazione di bambini piccoli mentre giocano, per dare una definizione di fantasia, intesa come tendenza umana a creare mondi alternativi su un piano individuale e collettivo (pag. 9), e per chiarire che oggetto di trattazione non saranno i prodotti generati da questa, ma i processi mentali che li sottendono. Filo conduttore è la necessità di superare la dicotomia tra fantasia e ragionamento logico in quanto è proprio la valutazione di una possibilità altra, diversa dal dato presente e per questo più immediato, la condizione che favorisce una comprensione del mondo e il considerare scenari alternativi. A sostegno di questa tesi l'autore riporta esempi tratti da avvenimenti politici e storici, opere letterarie e cinematografiche, fatti ed esempi tratti dal quotidiano, rendendo la lettura agevole anche per coloro che vogliono avvicinarsi alla tematica, conferendo così un taglio divulgativo all'opera.

L'ossatura del testo è formata da quattro capitoli completati da esercizi indirizzati a bambini, adolescenti ed adulti, e dalle conclusioni dove si opera un riassunto di quanto delineato. Il primo capitolo è dedicato alla differenziazione tra uso attivo della fantasia, che ci vede creatori di mondi alternativi da affiancare alla realtà, ed uso passivo dove il nostro ruolo è di semplici spettatori di storie fantastiche fornite dalla TV. Parimenti, sono delineate le differenze con altri prodotti della mente a cominciare dall'immaginazione, centrata su un mondo passato o futuro di cui non è possibile fare esperienza e riconducibile al campo delle credenze religiose, per proseguire con il flusso di coscienza distinguibile per il suo essere costituito da libere

associazioni non collegabili a modalità e leggi, ed arrivare alle utopie collettive spesso infette da un'illusione di controllo e di prevedibilità e per questo alla base di disfatte storiche e politiche. La parte seguente, in un'ottica evolutiva, intende rintracciare l'origine della capacità di pensare il possibile, di come questa si sviluppi e della sua funzione nella vita dell'uomo. Per raggiungere tale scopo, l'autore si avvale di dati emersi da esperimenti condotti con bambini centrati sull'analisi delle condizioni alla base di questa capacità cognitiva. Molto interessante risulta l'apporto derivante da ricerche etologiche grazie alle quali è possibile definire cosa renda la fantasia una caratteristica prettamente umana: se l'immaginazione visiva è propria anche delle specie animali, la possibilità di creare un mondo possibile ed alternativo presuppone una rappresentazione mentale della realtà prerogativa, questa, tipicamente umana. La comparsa sin da piccoli dei giochi di finzione, dove si finge di essere qualcun altro o si attribuiscono ad oggetti funzioni differenti, viene ricondotta alle modalità di cura per le quali da una parte, i bambini sono assistiti da un gruppo allargato che trasmette la cultura delle generazioni precedenti e dall'altra, hanno la possibilità di avere relazioni ludiche con altri coetanei. Riferimento per delineare l'importanza dei giochi di finzione ed i loro rapporti con la realtà è Paul Harris studioso dello sviluppo della fantasia in età evolutiva. In questa cornice teorica, lo sviluppo di tali giochi è alla base dell'esplorazione di altri mondi possibili, caratteristica riscontrabile anche in età adulta, ed è influenzato dal tipo di educazione ricevuta, seguendo un percorso concomitante allo sviluppo del linguaggio. Nelle

ultime pagine del capitolo, viene chiarito il rapporto tra fantasia e realtà, di come la linea divisoria possa essere estremamente sottile pur rimanendo una necessaria demarcazione tra i due livelli. Inoltre, in queste stesse pagine si critica il punto di vista che vede la fantasia in contrapposizione alla ragione muovendo da risultati scientifici desunti da prove dove, ad una prima attribuzione di ipotesi sensate nel caso di storie frammentate, segue una facilitazione nell'individuare regolarità logiche all'interno di sequenze di lettere (pag. 55).

Proprio dal rapporto tra fantasia e ragionamento, parte il terzo capitolo all'interno del quale è importante, e alquanto originale, la descrizione delle regole e delle strategie proprie del modo di dispiegarsi della fantasia. Ribadito ulteriormente lo scopo del volume, ossia la necessità di considerare il mondo della possibilità per operare scelte efficaci di fronte ad eventi, l'autore descrive i vincoli e le condizioni che regolano i modi di funzionamento dei mondi paralleli e che permettono di delineare una sintassi della fantasia (pag. 71). Se il punto di inizio del discorso è l'esempio di una storia che vede protagonista un signor Bianchi, un rappresentante di noi tutti, alle prese con una serie di coincidenze e di decisioni da cui scaturisce un incidente finale, poi l'ottica si allarga per comprendere la costruzione di opere letterarie e di film arrivando ad episodi di vita, passati presenti e futuri, dove le regole che portano a considerare vie alternative sono invarianti. Tali leggi sottendono un modo di funzionamento della fantasia rappresentabile graficamente da una catena composta da molti anelli dove le possibilità di scelta sono regolate dai vincoli

propri della costruzione di mondi possibili e di possibili alternative.

Le variabili implicate nella considerazione di uno scenario possibile sono il controllo, le coincidenze, il normale e l'eccezionale probabile ed improbabile, il tempo e lo spazio; su queste variabili si può intervenire fino ad un certo punto per non scivolare dal mondo possibile a quello dell'inverosimile o dell'assurdo. Interessante è il rimando in chiave antropologica in base al quale si fa notare come la costruzione di storie, indipendentemente dai contesti e dalle culture d'appartenenza, segua sempre un numero limitato di varianti collegate al modo di decantare le variabili prese in esame.

L'ultima parte delinea la fantasia rispetto a ciò che essa non è, differenziandola dal sognare ad occhi aperti, dove viene a mancare l'aspetto di continuità con il reale e di costruzione logica, dal mondo della magia, impiegato, da piccoli, per spiegare delle situazioni e progressivamente abbandonato per via della conoscenza delle leggi di natura, e dall'illusionismo sorretto dalla natura selettiva propria dei processi visivi ed attentivi dello spettatore su cui si basa il nascondere un'altra possibilità di spiegazione. Il mondo fantastico, inoltre, viene rapportato anche ad altri ambiti rimarcando la sua preminenza nei settori considerati, secondo un approccio squisitamente razionale, distanti ed impermeabili. Esempi sono tratti da fatti storici, da esperimenti scientifici solo immaginati, da ragionamenti filosofici tesi a sollevare domande il cui filo conduttore è dato dal considerare o meno un mondo possibile dove sviluppare vie alternative e plausibili. Il sipario scende dopo aver

delineato l'altra faccia della medaglia, la fantasia ammalata, per via di un carico emotivo troppo intenso, e che fa ammalare, imprigionando la mente in un mondo altro totalmente scollato dalla realtà. Mondo su cui la persona non ha più il controllo e che si traduce in vari tipi di sofferenza psichica (pag. 116).

Nell'insieme, l'opera fornisce degli spunti di rilievo soprattutto nella parte centrale in cui è possibile rintracciare una valenza pedagogica nel tentativo di educare all'uso della fantasia spiegandone le modalità di funzionamento e le regole sottostanti. Allo stesso tempo considerare l'importanza del suo uso nella vita quotidiana, e non solo in ambiti classici come la letteratura ed il cinema, favorisce un allargamento di prospettiva e l'uscita da una sterile settorialità così come da un dualismo limitante che vorrebbe il ragionamento razionale e del possibile elementi contrapposti.

Il taglio divulgativo del testo e la densità di collegamenti connaturata alla tematica lasciano sospeso un maggiore approfondimento soprattutto per ciò che riguarda la concettualizzazione della fantasia malata, dove risulterebbe proficua una maggiore definizione e differenziazione dei gradi e delle manifestazioni della sofferenza psicologica. Va sottolineato, comunque, che il libro risponde allo scopo iniziale dell'autore, spiegare cosa si intenda per fantasia e come questa operi, risultando d'interesse per coloro che si avvicinano al tema e per chi desidera integrare le conoscenze maturate.

François Ost,
*Traduire. Défense et illustration
du multilinguisme*

Paris, Fayard, 2009

di **Carlo Cappa**

Gli angeli caduti, si sa, sono poliglotti, e a volte diventano esseri
umani.

Harold Bloom, *Angeli caduti*.

Il testo di Ost risulta importante per differenti motivi: la forza con la quale affronta un tema particolarmente delicato, la pluralità di approcci che dispiega¹, la capacità di svincolarsi dal solo contesto francese offrendo uno spaccato di numerosi paesi. La radicalità con la quale il tema è trattato deriva, almeno in parte, dalla specifica formazione dell'autore, giurista e filosofo, membro dell'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts del Belgio, vice rettore delle Facultés universitaires Saint-Louis a Bruxelles. Fin dal titolo, il testo si pone nella tradizione di quelle opere che, pur affrontando lo specifico argomento delle lingue e della loro tradizione, intendono confrontarsi con il contesto più ampio della propria cultura in quanto tale; in tal senso, ovviamente, il ricollegarsi con l'opera di Joachim du

¹ Si segnala, per quanto riguarda l'aspetto unicamente letterario della traduzione, il recentissimo volume di Edith Grossman, *Why Translation Matters*, Yale University Press, 2010. L'autrice è una celebre traduttrice americana che ha fatto parlare in inglese, tra gli altri, anche Cervantes.

Bellay è assai significativo². L'ampio percorso compiuto da Ost è rivolto al tentativo di individuare nel paradigma della traduzione una chiave di volta che permetta di pensare in modo più adeguato il presente, rapportando continuamente la lingua e il linguaggio tanto all'ambito letterario, quanto a quello sociale e giuridico. In questo senso, il fantasma di una lingua unica che aleggia tra le pagine del volume non è solo un'infelice ipotesi che potrebbe comportare un inevitabile inaridimento espressivo, quanto una tetra minaccia che implicherebbe un essiccarsi di alcune delle fonti più generose della nostra cultura.

Posto sotto l'egida di un approccio spiccatamente interdisciplinare, il testo è divisibile, secondo le stesse indicazioni dell'autore (cfr. pp. 13-16), in quattro parti, molto eterogenee tra loro e che, forse, proprio in questo afflato enciclopedista trovano la loro principale debolezza. I primi due capitoli sono dedicati alla presentazione del mito di Babele: nel primo, sommando canoniche esegesi del Testo Sacro a letture più eterodosse e a testi che hanno colto le suggestioni di questa fondante narrazione³, l'autore offre una prospettiva, aperta e polisemica, nella quale la pluralità delle lingue non è affatto rappresentata come il contenuto della punizione divina, quanto come la condizione primigenia da cui l'uomo avrebbe voluto allontanarsi, scivolando nella cupa utopia babelica. Al contrario, il secondo è dedicato a tutti quelle utopie o miti, nei quali il sogno di

² Ci si riferisce alla *Deffence et illustration de la Langue François*e pubblicata a Parigi nel 1545 presso Arnoul l'Angelier.

³ Tra gli altri autori presentati, George Steiner, *Dopo Babele*, Milano, Garzanti, 1994 [1975¹] e Jacques Derrida, «Des tours de Babel», in *Psyché. Invenzioni dell'altro*, voll. 2, Milano, Jaca Book, 2008.

una lingua unica è continuamente ravvivato come possibile orizzonte ove compiere il destino umano. Il compimento annunciato in tali epifanie deve essere inteso in duplice modo: da un lato è ritorno all'origine, abolizione del trauma rappresentato da Babele; dall'altro è scoperta di un linguaggio perfetto, distaccato dal progredire storico e dalla percentuale di ambiguità propria delle lingue naturali⁴. La seconda parte, composta dai capitoli III e IV è dedicata nella sua interezza alla comprensione del tradurre: cosa significa? È un'azione che trova il suo appoggio nell'identità delle lingue al di là delle loro differenze oppure la sua giustificazione risiede proprio in ciò che vi è d'intraducibile? In questa parte, l'aspetto più interessante è la lettura di autori come Deleuze e Lyotard (cfr. pp. 147-148), per collocare la traduzione e l'alterità linguistica nel cuore stesso delle lingue e non soltanto tra di esse (cfr. pp. 133-154). Differentemente, l'ampio sorvolo storico rischia di banalizzare alcune delle tante posizioni presentate come avviene, per esempio, nel caso di Leonardo Bruni (cfr. p. 118), della cui posizione *de facie ad faciem* si diluisce inevitabilmente la forza e la capacità d'influenzare il futuro dibattito.

L'ampia e ricchissima terza parte, comprendente i capitoli dal V all'VIII, approfondisce i precedenti concetti e fa da cerniera logica con il successivo sviluppo etico e politico del testo. In questa parte, dunque, il corpo a corpo dell'autore con il concetto di linguaggio si trasforma in un attacco

⁴ Si potrebbe parlare di ritorno o di sintesi a posteriori e, come ben illustrato dal testo, sono "tentazioni" che hanno attraversato, in modo differente, tutta la nostra cultura. Cfr. Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

a una visione, propria della tradizione che vede nel *Cratilo* un primo fondamentale tassello, nella quale il linguaggio si strutturerebbe come trasparente corrispondenza con le cose. A tale visione ortogenetica del linguaggio, nella quale il lavoro del traduttore consisterebbe nella mera risoluzione di una semplice equazione tra termini dati, grazie al contributo di pensatori come Quine, Wittgenstein e Benveniste, l'autore oppone un'immagine del linguaggio come fucina produttiva, come inesauribile vena che non cessa di trasformarsi nelle lingue e tra di esse. Ciò permetterà di individuare nel lavoro del traduttore un compito di ospitalità dell'altro nel proprio, aprendo alla possibilità d'individuare traduzioni *relevantes*⁵ che non riflettono il dato di fatto dell'originale in un'altra lingua, bensì la trasformano e l'arricchiscono, riconoscendo nell'abduzione la logica propria di questo traghettare il senso (cfr. pp. 252-257).

Nella quarta e ultima parte, – capitoli IX, X e XI – l'attenzione dell'autore è rivolta all'attuale complessità linguistica e sociale che caratterizza la nostra società, mostrando la creazione di ambiti tra loro eterogenei e che rispondono a leggi e lingue differenti⁶. Tale pluralità non può non investire tanto il piano individuale quanto quello etico: è interessante, per tale aspetto, il rintracciare una riflessione in tal senso in Schleiermacher⁷ (cfr. pp. 287-288), nella quale è il termine *fremd* (straniero) a essere tematizzato rispetto ad

⁵ Ancora una volta, il riferimento va a Jacques Derrida che ha introdotto questa nozione in «Che cos'è una traduzione 'rilevante'», *Aut-Aut*, n. 334, 2007.

⁶ Istantando un dialogo con M. Walzer, Paul Ricœur, L. Boltanski e L. Thévenot.

⁷ Discorso all'Accademia delle Scienze di Berlino, 1813.

ausländer, indicando il primo come accezione contrapposta a ciò che è proprio (*das Eigene*), potendo così essere applicato anche a chi appartiene alla stessa nazione e, al limite, anche a se stessi. In tale prospettiva, la traduzione può presentarsi come articolata attorno a un'etica che la diriga, riuscendo a passare dall'attenzione e dalla cura per la parola dell'altro a un'accoglienza che possa essere rispettosa e protesa verso l'altro. Ciò fa accedere in modo diretto alla dimensione politica del testo, dove, partendo da una ricostruzione storica dell'approccio francese alla lingua (cfr. pp. 304-313) e un approfondimento delle coordinate concettuali strutturanti l'attuale panorama nazionale, si attraversa la presentazione di tredici casi di studio⁸, per giungere a trattare la situazione del «laboratorio europeo» (cfr. 362-375). In tale quadro, la traduzione può presentarsi come un paradigma⁹ che investe anche il campo del diritto, come ipotizzato nell'XI capitolo e che non può non prestare una particolare attenzione al diritto internazionale e al diritto comparato.

L'opera, nel suo insieme, rappresenta uno sforzo di concettualizzare un ampio orizzonte di senso, con una netta presa di posizione, da parte dell'autore, in favore di un multilinguismo animato dal paradigma della traduzione, punto d'arrivo di un percorso tanto intellettuale quanto sociale e giuridico. I risultati più interessanti del volume risiedono nell'individuazione di tali legami, più o meno

⁸ L'autore privilegia, ovviamente, quei paesi nei quali il multilinguismo è da tempo un dato di fatto, come la Svizzera o il Canada.

⁹ In questo senso, la nozione di paradigma è mutuata da quella di Kuhn, mantenendo assieme il versante epistemologico con quello sociologico.

evidenti, che attraversano la nostra cultura, anticorpi da conservare contro derive omogeneizzanti che non soltanto comporterebbero un grave impoverimento, ma potrebbero possedere anche nefaste conseguenze sociali. Naturalmente, questa veduta così ampia cede qualcosa negli approfondimenti su singoli aspetti, spesso utilizzati come meri snodi argomentativi e non sviscerati singolarmente; tuttavia, ciò non fa perdere mordacità al testo, fruibile tanto dall'esperto linguista o dal giurista, quanto dal lettore interessato alla comprensione dell'attuale contesto di riflessione su tematiche vitali per le loro innumerevoli implicazioni educative.

Alexander Adler, Dany-Robert Dufour,
Marc Fumaroli, Blandine Kriegel, Victor
Malka, Trinh Xuan Thuan, Max-Jean
Zins,

Le Big Bang, et après?

Paris, Albin Michel, 2010

di **Carlo Cappa**

Si è lieti di poter segnalare la pubblicazione del volume *Le Bag Bang, et après?*, composto dai testi presentati e discussi dal 30 maggio al 3 giugno 2009 all'interno del festival *Rencontres de Fès*, appuntamento che si ripete ogni anno in occasione del *Festival des musiques sacrées du monde*, organizzato dalla Fondation *Esprit de Fès*. Il testo in oggetto rappresenta il quarto volume della serie¹ e raccoglie interventi tra loro molto eterogenei, ma capaci di utilizzare le loro differenze per valorizzarsi vicendevolmente. Non vi alcun dubbio che oggi l'approccio interdisciplinare sia un elemento posto al centro della pratica educativa forse ancor di più che della sua teoria: questa rilevanza comporta una ricerca assidua di legami, vicinanze o tangenze tra discipline che vogliono confrontarsi e ridiscutere la loro epistemologia nell'incontro con altri paradigmi e nel dialogo

¹ I precedenti volumi sono: *Le Sacré: cet obscur objet du désir?* (2009), *L'art, un miroir du sacré?* (2009), *Les femmes, l'amour et le sacré* (2010), tutti pubblicati da Albin Michel; l'editore è anche partner nell'organizzazione della rassegna di incontri.

con altre *praxis*. Allo stesso tempo, però, questa ricerca non sempre è supportata né da un'adeguata riflessione su ciò che l'interdisciplinarietà² comporta, né dalla ricerca di un solido sostrato comune sul quale costruire l'impalcatura necessaria a sostenere le future acquisizioni scientifiche.

Proprio per questi motivi, la raccolta di saggi qui presentata rappresenta un caso particolarmente felice. La questione posta al centro della discussione è quella dell'*origine* affrontata attraverso punti di vista tra loro differenti, spaziando dalla scienza alla filosofia, dalla religione alla politica, dalla storia all'estetica. Ciò consente di avere un approccio interdisciplinare "a posteriori", nel quale i tasselli offerti dai numerosi studiosi si ricompongono più grazie allo sguardo del lettore che sotto la pressione di un forzoso incontro disciplinare; in modo molto suggestivo, è Blandine Krigel³, nel suo contributo *La vie, la mort, le jardin*, posto a conclusione del volume, a offrire un orizzonte comune a tutte le discipline. Il giardino è qui visto come elemento comune fra tradizioni distanti e tra scuole filosofiche differenti che, proprio sotto l'egida d'un incontro liberale ai piedi dell'Albero della Vita, ritrovano la loro vicinanza e la reciproca appartenenza al mondo immanente, slanciandosi contemporaneamente verso un'aspirazione

² Vale la pena di ricordare che il termine in italiano è stato assunto solo recentemente, nel 1972, così come «interdisciplinare». Quest'ultimo è tratto dall'inglese *interdisciplinary*, mentre il derivato proviene probabilmente dal francese *interdisciplinarité*. Cfr. *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, a cura di Manlio Cortelazzo e Paolo Zolli, Bologna, Zanichelli, 2007.

³ Lo studioso si occupa soprattutto di filosofia politica. Cfr. *État de droit ou Empire?*, Paris, Bayard Éditions, 2002 e *Philosophie de la République*, Paris, Plon, 1998.

alla trascendenza. È proprio l'albero della vita del poeta mistico Ibn 'Arabî, di cui nella cattedrale di Otranto vi è una delle più sontuose rappresentazioni in un favoloso mosaico, a render conto della complessità dispiegata dal dialogo tra discipline differenti ma interconnesse.

Tra i tanti contributi, si sceglie di segnalarne due, che spiccano per ricchezza di spunti offerti: il primo è quello di Victor Malka⁴, «*Berechit*: au commencement de quoi?» (pp. 27-41), nel quale i primi cinque versetti della Genesi sono letti attraverso una serrata interrogazione attorno alla nozione di *berechit*, traducibile con «all'inizio», «in testa». I temi che l'autore fa emergere con più nettezza sembrano essere due: il primo consiste nella ricerca del proprio della Bibbia nel suo versante metafisico, piuttosto che privilegiarne un'interpretazione di tipo fisico. Ciò, ovviamente, è tanto più urgente e pressante nei riguardi della questione dell'origine e del ruolo dell'uomo nella creazione; ed è proprio quest'ultimo elemento, secondo tema dell'autore, a ricoprire la parte centrale del saggio, nella quale l'autore affresca problematicamente la visione di un Universo in cui Dio ha bisogno dell'uomo, fornendo a sostegno di quest'immagine di *cooperazione* l'interpretazione sviluppata da Isaac Louria nel 1534. In particolare, di grande fascino è la definizione del concetto di *tzimtzoum* (contrazione o autoeliminazione), strettamente connesso a quello di *tiqoun* (riparazione): il primo concetto indica un'azione di Dio di concentrazione in un luogo del creato, in modo da lasciare

⁴ Scrittore e produttore in France Culture, dirige la rivista *Information juive*. Tra le opere, si ricordano *Les Sages du judaïsme*, Paris, Le Seuil, 2007 e *Petites étincelles de sagesse juive*, Paris, Albin Michel, 2007.

spazio (di libertà) all'uomo. Il secondo, invece, indica la necessità per l'uomo di ricercare quelle scintille del divino che si sono sparse nel mondo dopo la rottura dei vasi posti all'inizio dei tempi. Questa rapida incursione nell'esegesi di matrice ebraica della Bibbia sbocca in un'apertura scettica, che non condanna la teoria del *Big Bang* perché contraria al Testo Sacro, piuttosto, proprio attraverso la Bibbia, giustifica da parte dell'uomo un'indefinita ricerca⁵ condotta con il bene più prezioso che Dio gli ha concesso per avvicinarsi a lui, ovvero la ragione.

Il secondo capitolo che si intende presentare è quello di Marc Fumaroli⁶, «Le sacré, le sublime, la violence, la beauté» (pp. 123-146). Si sceglie questo testo poiché, pur avvicinandosi al tema della raccolta da un versante squisitamente estetico, mostra proprio quella tangenza o quella sovrapposizione tra ambiti di ricerca dette in precedenza. Fumaroli pone come presupposto del suo saggio una nitida separazione tra sacro da un lato e bello e sublime dall'altro: il primo esclude l'uomo dalla comunanza con Dio, stabilendo un rapporto basato su terrore e incolmabile distanza; i secondi termini colmano tale abisso, riallacciando una *sodalitas* pur problematica e incerta. In questo senso

⁵ Sembra opportuno ricordare che l'idea di infinita ricerca procede parallelamente rispetto all'indefessa opera di interpretazione a cui la cultura ebraica sottopone innanzitutto proprio il testo sacro, in primo luogo attraverso il *midrash* che raccoglie tanto la *kalakhah* quanto l'*haggadah*.

⁶ Storico e saggista, professore al Collège de France e membro dell'Académie Française; la sua produzione è molto vasta e presenta alcuni testi fondamentali per la comprensione dell'età Moderna. Cfr. *L'âge de l'éloquence*, Genève, Droz, 2002 [1980¹]; *Paris-New York et retour. Voyage dans les arts et les images*, Paris, Fayard, 2009.

devono leggersi i riferimenti a Rudolf Otto e Heinrich Wölfflin: il primo ribadisce il sacro come elemento divino, non sussumibile nelle categorie del fare umano, anche se queste fossero quella propria del sacrificio per la patria emersa nella terribile esperienza della prima guerra mondiale. Il secondo secolarizza l'arte sacra, inventando la categoria del barocco e rendendo così oggetto d'esperienza estetica oggetti che avevano ben altro contesto. Il sacro, come equilibrio tra la fragilità umana e l'onnipotenza divina sembra, quindi, fugato dall'esperienza europea, depotenziandosi, diventando domo e consentendo uno sviluppo autonomo d'interrogazione della natura e di progresso tecnico dalle vertiginose conseguenze⁷.

In modo simile, una rapidissima storia del sublime, dal suo recupero rinascimentale con Longino⁸ all'opera di Edmond Burke del 1730, mostra come anche per la comprensione di questo concetto sia proficuo il riferimento a un tipo di poetica che veda in uno slancio "divino" la sua chiave di volta. Fumaroli non cede a un avvicinamento dimentico delle differenze tra due figure così lontane nel tempo, ben sapendo che il brivido del sublime pensato da un inglese con davanti a sé un secolo di sicurezza e prosperità economica non può essere sovrapposto a un tedesco drammaticamente impegnato a comprendere il crollo delle certezze del nostro continente. Ciononostante, la chiusura del saggio ripropone una visione, più laica di quella di Malka, nella quale l'essenza del cristianesimo si scopre

⁷ In tal senso, il riferimento dell'autore è René Girard.

⁸ Che si diffuse in maniera più capillare grazie alla traduzione di Boileau nel 1674.

proprio in questa auto-sottrazione di Dio, azione mediatrice dello sviluppo dell'uomo in tutte le sue potenzialità. Questo implica sia il raffinamento e la produzione dei frutti più elaborati della nostra cultura, sia lo sbrigliamento delle più crude nefandezze; il ritrarsi del sacro come giogo permise e permette un dispiegamento che consente all'uomo di comprendersi in uno specchio che egli non cessa di forgiare, seppure non sempre l'immagine riflessa infonda una placida sicurezza sul nostro destino.

Come si può vedere, i fili rossi che emergono tra i due saggi presi in analisi sono numerosi, offrendo una meditazione di grande ricchezza sull'origine e sul dialogo dell'uomo con tale interrogativo. Oltre al contenuto, inoltre, tale raccolta di saggi mostra la fecondità di un approccio interdisciplinare nel quale le singole discipline riescano a sviluppare appieno le proprie metodologie e i propri riferimenti concettuali, per poi ritrovarsi, convivialmente, a condividere lo stesso spazio di dialogo, scoprendo così di avere molto in comune, come rami di uno stesso albero. Le suggestioni che ciò fa nascere per le scienze dell'educazione sono innumerevoli, anche se pensate lontane dall'influenza di un *genius loci* come quello presente a Fès, città crocevia di religioni e civiltà.

Douglas Hofstadter,

Anelli nell'Io

Mondadori, 2007

di **Andrea De Dominicis**

Questo libro è da inserirsi all'interno della produzione scientifica dell'autore impegnato, da sempre, nello studio dei processi di pensiero e del loro dispiegarsi nei campi dell'innovazione, della creatività ed ora, della fantasia. Docente di *Psicologia generale* presso la Facoltà di design e di arti visive dell'Università di Venezia IAUV, presso i Dottorati di ricerca Bocconi e della Scuola Superiore S. Anna di Pisa, è autore di vari testi¹ dove delinea le modalità di funzionamento della mente e le implicazioni a livello sociale ed organizzativo.

L'introduzione prende le mosse da un episodio del quotidiano, l'osservazione di bambini piccoli mentre giocano, per dare una definizione di fantasia, intesa come tendenza umana a creare mondi alternativi su un piano individuale e collettivo (pag. 9), e per chiarire che oggetto di trattazione non saranno i prodotti generati da questa, ma i processi mentali che li sottendono. Filo conduttore è la necessità di superare la dicotomia tra fantasia e ragionamento logico in

¹ “*La felicità*”, Bologna, Il Mulino, 1998; “*Come funziona la mente*”, Roma-Bari, Laterza 200; “*Creatività ed innovazione*”, Bologna, Il Mulino, 2005; “*Credere*”, Bologna, Il Mulino, 2008; “*Non occorre essere stupidi per fare sciocchezze*”, Bologna, Il Mulino, 2010.

quanto è proprio la valutazione di una possibilità altra, diversa dal dato presente e per questo più immediato, la condizione che favorisce una comprensione del mondo e il considerare scenari alternativi. A sostegno di questa tesi l'autore riporta esempi tratti da avvenimenti politici e storici, opere letterarie e cinematografiche, fatti ed esempi tratti dal quotidiano, rendendo la lettura agevole anche per coloro che vogliono avvicinarsi alla tematica, conferendo così un taglio divulgativo all'opera.

L'ossatura del testo è formata da quattro capitoli completati da esercizi indirizzati a bambini, adolescenti ed adulti, e dalle conclusioni dove si opera un riassunto di quanto delineato. Il primo capitolo è dedicato alla differenziazione tra uso attivo della fantasia, che ci vede creatori di mondi alternativi da affiancare alla realtà, ed uso passivo dove il nostro ruolo è di semplici spettatori di storie fantastiche fornite dalla TV. Parimenti, sono delineate le differenze con altri prodotti della mente a cominciare dall'immaginazione, centrata su un mondo passato o futuro di cui non è possibile fare esperienza e riconducibile al campo delle credenze religiose, per proseguire con il flusso di coscienza distinguibile per il suo essere costituito da libere associazioni non collegabili a modalità e leggi, ed arrivare alle utopie collettive spesso infette da un'illusione di controllo e di prevedibilità e per questo alla base di disfatte storiche e politiche. La parte seguente, in un'ottica evolutiva, intende rintracciare l'origine della capacità di pensare il possibile, di come questa si sviluppi e della sua funzione nella vita dell'uomo. Per raggiungere tale scopo, l'autore si avvale di dati emersi da esperimenti condotti con bambini

centrati sull'analisi delle condizioni alla base di questa capacità cognitiva. Molto interessante risulta l'apporto derivante da ricerche etologiche grazie alle quali è possibile definire cosa renda la fantasia una caratteristica prettamente umana: se l'immaginazione visiva è propria anche delle specie animali, la possibilità di creare un mondo possibile ed alternativo presuppone una rappresentazione mentale della realtà prerogativa, questa, tipicamente umana. La comparsa sin da piccoli dei giochi di finzione, dove si finge di essere qualcun altro o si attribuiscono ad oggetti funzioni differenti, viene ricondotta alle modalità di cura per le quali da una parte, i bambini sono assistiti da un gruppo allargato che trasmette la cultura delle generazioni precedenti e dall'altra, hanno la possibilità di avere relazioni ludiche con altri coetanei. Riferimento per delineare l'importanza dei giochi di finzione ed i loro rapporti con la realtà è Paul Harris studioso dello sviluppo della fantasia in età evolutiva. In questa cornice teorica, lo sviluppo di tali giochi è alla base dell'esplorazione di altri mondi possibili, caratteristica riscontrabile anche in età adulta, ed è influenzato dal tipo di educazione ricevuta, seguendo un percorso concomitante allo sviluppo del linguaggio. Nelle ultime pagine del capitolo, viene chiarito il rapporto tra fantasia e realtà, di come la linea divisoria possa essere estremamente sottile pur rimanendo una necessaria demarcazione tra i due livelli. Inoltre, in queste stesse pagine si critica il punto di vista che vede la fantasia in contrapposizione alla ragione muovendo da risultati scientifici desunti da prove dove, ad una prima attribuzione di ipotesi sensate nel caso di storie frammentate, segue una facilita-

zione nell'individuare regolarità logiche all'interno di sequenze di lettere (pag. 55).

Proprio dal rapporto tra fantasia e ragionamento, parte il terzo capitolo all'interno del quale è importante, e alquanto originale, la descrizione delle regole e delle strategie proprie del modo di dispiegarsi della fantasia. Ribadito ulteriormente lo scopo del volume, ossia la necessità di considerare il mondo della possibilità per operare scelte efficaci di fronte ad eventi, l'autore descrive i vincoli e le condizioni che regolano i modi di funzionamento dei mondi paralleli e che permettono di delineare una sintassi della fantasia (pag. 71). Se il punto di inizio del discorso è l'esempio di una storia che vede protagonista un signor Bianchi, un rappresentante di noi tutti, alle prese con una serie di coincidenze e di decisioni da cui scaturisce un incidente finale, poi l'ottica si allarga per comprendere la costruzione di opere letterarie e di film arrivando ad episodi di vita, passati presenti e futuri, dove le regole che portano a considerare vie alternative sono invarianti. Tali leggi sottendono un modo di funzionamento della fantasia rappresentabile graficamente da una catena composta da molti anelli dove le possibilità di scelta sono regolate dai vincoli propri della costruzione di mondi possibili e di possibili alternative.

Le variabili implicate nella considerazione di uno scenario possibile sono il controllo, le coincidenze, il normale e l'eccezionale probabile ed improbabile, il tempo e lo spazio; su queste variabili si può intervenire fino ad un certo punto per non scivolare dal mondo possibile a quello dell'inverosimile o dell'assurdo. Interessante è il rimando in

chiave antropologica in base al quale si fa notare come la costruzione di storie, indipendentemente dai contesti e dalle culture d'appartenenza, segua sempre un numero limitato di varianti collegate al modo di decantare le variabili prese in esame.

L'ultima parte delinea la fantasia rispetto a ciò che essa non è, differenziandola dal sognare ad occhi aperti, dove viene a mancare l'aspetto di continuità con il reale e di costruzione logica, dal mondo della magia, impiegato, da piccoli, per spiegare delle situazioni e progressivamente abbandonato per via della conoscenza delle leggi di natura, e dall'illusionismo sorretto dalla natura selettiva propria dei processi visivi ed attentivi dello spettatore su cui si basa il nascondere un'altra possibilità di spiegazione. Il mondo fantastico, inoltre, viene rapportato anche ad altri ambiti rimarcando la sua preminenza nei settori considerati, secondo un approccio squisitamente razionale, distanti ed impermeabili. Esempi sono tratti da fatti storici, da esperimenti scientifici solo immaginati, da ragionamenti filosofici tesi a sollevare domande il cui filo conduttore è dato dal considerare o meno un mondo possibile dove sviluppare vie alternative e plausibili. Il sipario scende dopo aver delineato l'altra faccia della medaglia, la fantasia ammalata, per via di un carico emotivo troppo intenso, e che fa ammalare, imprigionando la mente in un mondo altro totalmente scollato dalla realtà. Mondo su cui la persona non ha più il controllo e che si traduce in vari tipi di sofferenza psichica (pag. 116).

Nell'insieme, l'opera fornisce degli spunti di rilievo soprattutto nella parte centrale in cui è possibile rintracciare

una valenza pedagogica nel tentativo di educare all'uso della fantasia spiegandone le modalità di funzionamento e le regole sottostanti. Allo stesso tempo considerare l'importanza del suo uso nella vita quotidiana, e non solo in ambiti classici come la letteratura ed il cinema, favorisce un allargamento di prospettiva e l'uscita da una sterile settorialità così come da un dualismo limitante che vorrebbe il ragionamento razionale e del possibile elementi contrapposti.

Il taglio divulgativo del testo e la densità di collegamenti connaturata alla tematica lasciano sospeso un maggiore approfondimento soprattutto per ciò che riguarda la concettualizzazione della fantasia malata, dove risulterebbe proficua una maggiore definizione e differenziazione dei gradi e delle manifestazioni della sofferenza psicologica. Va sottolineato, comunque, che il libro risponde allo scopo iniziale dell'autore, spiegare cosa si intenda per fantasia e come questa operi, risultando d'interesse per coloro che si avvicinano al tema e per chi desidera integrare le conoscenze maturate.

Andrea Volterrani, Paola Tola,
Andrea Bilotti,

*Il gusto del volontariato. Tra
etica, valutazione partecipata e
innovazione sociale*

Roma, Èxòrma, 2009

di **Angela Spinelli**

Da un'analisi della produzione scientifica nel settore pedagogico-didattico, si coglie la tensione ad offrire prospettive e metodologie nuove per ridisegnare il processo educativo all'interno dell'epoca postmoderna, in una società definita "liquida"¹ e segnata dalla complessità, resa felicemente da Franco Cambi con la metafora dell' "abitare il disincanto"². Egli specifica che oggi l'Io è "multiplo, ferito, inquieto, [...] carico di ombre". Ma non vi è una resa o un atteggiamento rinunciatario. Proprio qui- continua lo studioso – "si può aprire il riscatto riattivando l'attenzione al soggetto [...], come centro di esperienze, intessuto di temporalità, orientato al senso e costruttore di senso, dialetticamente aperto in se stesso e oltre se stesso [...] un io che

¹ L'espressione, ormai entrata nel linguaggio comune, è del sociologo Z. Baumann nel testo *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

² F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, Novara, UTET Università, 2006.

tende a essere e vuole farsi da sé. Un io che sta sempre in formazione”³.

Queste suggestioni stimolano, dunque, la riflessione e la ricerca di nuovi modelli pedagogico-didattici che rendano il soggetto costruttore della propria formazione, “capitano di se stesso”⁴, superando una tradizione propria del sistema scolastico italiano, centrata più su una concezione dell’insegnare come trasmissione del sapere e, quindi, del soggetto come “fruitore passivo”.

La richiesta è impegnativa e le soluzioni sono altrettanto complesse ed articolate.

La prospettiva da cui muove Angela Spinelli, nel testo *Un’officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, è proprio quella della ricerca di un modello in grado di rispondere alle nuove istanze. L’autrice si sofferma sulle potenzialità del costruttivismo, non rinunciando a delineare il contesto in cui questo modello è chiamato ad agire: la società della conoscenza.

Nella prima parte vengono tracciate le specificità che definiscono tale società e gli elementi che hanno concorso alla sua affermazione. L’analisi è attenta e rigorosa. Vengono richiamati gli studi di M. Catstells, J. Rifkin, Z. Bauman, i quali propongono una lettura delle trasformazioni in atto da punti di vista differenti, ma che consentono comunque di affermare l’innovazione tecnologica come uno dei fattori centrali per il cambiamento.

³ Ivi, p. 52.

⁴ Cfr. C. Xodo Celegon, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, 2003.

La studiosa, che non è al suo primo lavoro sull'argomento, è accorta nell'evidenziare le possibili contraddizioni e non esita perciò a ribadire che l'innovazione tecnologica non implica automaticamente quella pedagogica e didattica; in sintesi l'innovazione di prodotto non può essere innovazione di processo. Scrive: "le TIC sono strumento fondamentale per la società che si sta perseguendo, ma il fulcro del cambiamento è di natura cognitiva, risiede cioè nelle opportunità/capacità dei soggetti di formarsi, entrando a far parte in modo attivo, produttivo, consapevole della società della conoscenza" (p. 15).

Se lo sviluppo oggi è subordinato all'incremento di nuove conoscenze, l'apprendimento è la condizione *sine qua non* perché ciò si realizzi. La posizione di Spinelli, confortata dalla letteratura scientifica sull'argomento, è così resa esplicita: "poiché la società della conoscenza è caratterizzata dall'obsolescenza e dal contemporaneo incremento del sapere, agli individui è richiesto un aggiornamento costante, una *forma mentis* che consideri l'apprendimento una risorsa e non un obbligo. Imparare ad imparare è la prospettiva che meglio può corrispondere alle richieste della società della conoscenza. La natura altamente relazionale della *network society* richiede anche di saper mettere in relazione, in rete, conoscenze, persone e processi" (p. 30).

Il cambiamento richiesto, come già si è accennato, di natura cognitiva ed epistemologica, non può non investire anche la sfera della politica, per diffondere pratiche ed ideali di democrazia. Da qui l'apertura al paradigma costruttivista individuato dalla studiosa come il più consono a rispondere alle rinnovate esigenze didattiche della for-

mazione, con riguardo soprattutto all'apprendimento degli adulti. Le ragioni sono subito chiarite. Esso - argomenta Spinelli - "non propone una visione ontologica-rappresentazionale della realtà, ma una lettura epistemologica fluida, capace di integrare le istanze proprie dell'individuo e quelle precipue della società con il risultato di non opporre l'ontologia all'epistemologia, ma di ricollocare la conoscenza e la sua acquisizione in un contesto specificatamente umano, rinunciando agli *idola metafisici* senza per questo cedere il passo al nichilismo post-moderno" (p. 31). Ed ancora: "Il costruttivismo [...] è caratterizzato da un superamento dei dualismi classici (pensiero - azione, mente-cervello, teoria-pratica, individuo-società, interno-esterno) che gli consentono di guardare al "vero" non da un punto di vista ontologico, ma da uno pragmatico all'interno di una forte presa di posizione etica" (pp. 75 - 75).

Lasciamo al lettore interessato la scoperta, tra le pagine, delle origini filosofiche e scientifiche del modello proposto e della sua multidisciplinarietà, così come l'analisi delle diverse interpretazioni delle idee costruttiviste, trattate nella seconda parte del volume. Sottolineiamo, invece, la questione del metodo, particolarmente avvertita da Spinelli la quale afferma, senza incertezze che la didattica deve essere centrata non più sul contenuto, ma sul metodo e specificatamente sul metodo di apprendimento. Scrive: " [...] la scuola può spostare la riflessione dai contenuti al metodo per sollecitare la costante gestione della conoscenza da parte del soggetto e non solo la trasmissione di saperi codificati e parcellizzati" (p. 41).

La trattazione, dunque, si sposta sugli ambienti di apprendimento, sulle diverse tecniche di intervento, in specie sul *cooperative learning* e sul lavoro di gruppo, sulle fasi precipue dell'agire didattico: programmazione, gestione, valutazione. Di ciascuna fase sono indicate, in maniera puntuale e circostanziata, le diverse declinazioni, studiane l'applicazione per un ambiente di apprendimento costruttivista. Spinelli tratteggia anche le competenze del docente, tra le quali vi sono: il pianificare spazi e tempi del progetto educativo; il perseguire e realizzare un clima di dialogo; il costruire e praticare relazioni interpersonali positive; l'accettare e, ove possibile, valorizzare i vissuti individuali; l'attivare conoscenze e competenze preesistenti degli allievi; il promuovere le diverse intelligenze (cfr. p. 75).

Sono citate poi le esperienze più significative nell'ambito del *cooperative learning* (*Community of Learners*, *Knowledge Building Community*, *Comunità di pratica*, *Learning Together*, *Structural Approach*, *Student Team Learning*, *Group Investigation*, *Complex Instruction*). Di ciascuno di questi metodi didattici vengono delineati i tratti distintivi e suggeriti i materiali per i relativi approfondimenti.

Completano il testo un'appendice sul ruolo dei media nella didattica costruttivista, una bibliografia e una sitografia.

Ci pare di poter concludere rilanciando il messaggio della studiosa nella chiusa del volume: la proposta di un "nuovo modello pedagogico" e di un "rinnovato metodo didattico" acquista senso ed efficacia se la scuola sa porsi come l'alternativa, evitando posizioni "difensive", di con-

servazione dello *status quo*, tornando ad essere la “*fucina di uomini*”, di “comeniana” memoria, volta però al futuro, “da costruire”.

Lorena Fasolino, Giuseppe Moscato,
*Quando la scuola si affaccia
alla rete. Metafore, modelli e
tecniche di realizzazione*

Roma, Anicia, 2009

di **Elena Zizioli**

Francia, dicembre 1997. Lo studioso Philippe Perrenoud stila un decalogo sulle nuove competenze della funzione docente e tra queste suggerisce l'utilizzo delle nuove tecnologie¹. Le valutazioni sono interessanti perché dopo rapidi cenni sull'utilizzo dei software in relazione agli obiettivi formativi, s'invita il lettore a riflettere sul fatto che la padronanza delle tecnologie è necessaria, ma non sufficiente. "La vera incognita – scrive Perrenoud – consiste nel sapere se i professori utilizzeranno le tecnologie come aiuto all'insegnamento, per tenere lezioni sempre più illustrate da presentazioni multimediali, o per *cambiare paradigma* e concentrarsi sulla creazione, sulla gestione e sul chiarimento delle situazioni di apprendimento"².

Negli anni '90, anche in Italia, si registra un significativo ed inaspettato interesse per la *multimedialità*, l'interattività, i new media, internet e finalmente per la *media educa-*

¹ Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2009 (III ed.), pp. 133-148.

² Ivi, p. 148.

tion³ . A più di dieci anni di distanza, le pubblicazioni che oggi analizzano il rapporto tra il mondo della scuola e le nuove tecnologie sono diventate esplicite, non ci si limita più ad un semplice invito. Si raccontano esperienze e realtà.

Nel volume *Quando la scuola si affaccia alla rete* gli autori, Lorena Fasolino e Giuseppe Moscato, rispettivamente un'esperta di multimedialità e un docente di scuola primaria, affrontano il senso di "essere in rete" e ne disegnano i possibili scenari (nei primi due capitoli) per analizzare poi, (dal terzo al quinto capitolo) le esperienze concrete di scuole e docenti nella progettazione di un sito internet. Non manca neppure un capitolo conclusivo sulla valutazione, con la proposta di una scheda-tipo e un'analisi comparativa di tre siti, rispettivamente di tre istituzioni: 65° Circolo Didattico di Roma, la rete delle scuole della provincia di Rieti, la scuola elementare di Longhena (Bo). Corredano il volume un glossario e una bibliografia ragionata. La premessa e l'introduzione sono di tutto rispetto, rispettivamente di Roberto Maragliano e Stefano Penge.

La filosofia di fondo che guida la riflessione e fa da sfondo alle pratiche descritte è ben sintetizzata dagli autori in questi passi: "internet ci spinge a confidare in una didattica decentrata e reindirizzata, per interessi, ruoli e metodi, verso un sistema d'apprendimento che abbia diversi centri e diverse attribuzioni di valori dove, facendo posto assieme

³ Si vedano, tra i tanti testi disponibili : A. Calvani, *I nuovi media. Perché, come, quando avvalersene*, Roma, Carocci, 1999; R. Giannatelli, *La media education sbarca in Italia*, in: L. Masterman, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997.

al centro-insegnante anche alle ragioni e ai modi di un centro-studente e a quelli di quanti possano essere gli attori di cui se ne riconosca l'importanza, germogliano paradigmi conoscitivi caratterizzati da un pluralità sinergica di stili e di approcci condivisi tra chi insegna e chi apprende" (p. 27). Non è difficile intuire che tutto ciò è realizzabile se al centro vi sono le persone, le loro intelligenze, i loro talenti. Nell'ipotesi tratteggiata dagli autori l'ambiente di rete può costituire "un utile e accettabile strumento di sviluppo di alcuni elementi 'facilitanti', finalizzati a rendere autonomi e competenti i suoi principali abitanti, gli studenti, attraverso opportunità educative nelle quali chi apprende possa sentirsi parte di una comunità, abituarsi a non delegare, ma a partecipare, considerarsi ed essere considerato unico e attivo interprete di saperi che vengono messi in connessione con conoscenze e strutture cognitive personali, linguaggi e modi di azione che gli/le sono più vicini, contesti personalmente, affettivamente e socialmente per lui/lei significativi" (*ibidem*)⁴.

C'è, dunque, la messa in discussione del modello, in quanto non si punta ad una "educazione tecnologica intesa come allungamento della lista delle "cose" da contemplare nel proprio mestiere di educatore o di studente, nel costante inseguimento di tecniche riferite a strumenti in perenne evoluzione, quanto l'opportunità di ripensare concretamente al sistema formazione, ai suoi assunti e alle sue pratiche"⁵.

⁴ L. Fasolino, G. Moscato, *Quando la scuola si affaccia alla rete*, Roma, Anicia, 2009, p. 27.

⁵ *Ibidem*.

In sintesi, le nuove tecnologie non possono essere considerate semplicemente sussidi integrativi alle pratiche consolidate proprie della didattica tradizionale. L'innovazione non è qui. È nel superamento di una tradizione che ha da sempre concepito, nelle scuole italiane, l'atto educativo come unicamente centrato sulla figura dell'insegnante e sul potere suggestivo ed esaustivo della parola. "Di qui, -come ha scritto Farné - l'incapacità di vedere nella didattica un terreno vivo di elaborazione culturale, epistemologicamente complesso, in cui il rapporto fra insegnamento e apprendimento si rivela dinamico e problematico e dove le tecnologie della comunicazione portano, con le proprie specificità, un fattore di cambiamento e di 'valore aggiunto'"⁶.

Ecco allora che le proposte concrete avanzate nel volume acquistano senso e significato e sono finalizzate appunto all'innovazione del processo didattico. La costruzione di ambienti comunicativi come un sito internet, per esempio, può stimolare la condivisione, promuovere forme di apprendimento personalizzato e collaborativo, sostenere la professionalità degli insegnanti, migliorare le relazioni con i genitori, creare occasioni diffuse di negoziazione e inclusione.

Lasciamo al lettore curioso indagare tra le pratiche e ai docenti interessati sperimentare direttamente gli strumenti consigliati (dal progetto grafico alle soluzioni software). Ci concentriamo, invece, sulla valutazione, operazione delicata, ma necessaria per misurare l'efficacia didattica anche del processo di costruzione di un sito.

⁶ R. Farné, *Buona maestra tv*, Roma, Carrocci, 2003, pp. 54-56.

Fasolino sottolinea, che gli orientamenti più diffusi concentrano l'analisi sugli aspetti di accessibilità. La sua proposta consiste, invece, nel tratteggiare una struttura che (cfr. p.125) in continuità con le tesi sostenute nel testo, riporti sinteticamente e in concreto quanto ipotizzato in teoria. Tale struttura indaga le caratteristiche generali del sito legate a requisiti come l'accesso, la navigazione, l'orientamento, le sue possibilità funzionali, l'eventuale presenza di spazi rivolti ad interlocutori diversi: studenti, docenti, famiglie o altri attori che comunque possono interagire con la scuola. Il prodotto è una scheda "pronta per l'uso", con domande guida, nella quale si analizzano diverse componenti: dal come si entra al come si naviga, dal "che idea si dà di sé" ai servizi informativi e di comunicazione, dalla didattica on line all'ambiente studenti, insegnanti e genitori e alla presenza di altri attori. Per ciascuna di queste componenti è prevista la possibilità di esprimere un giudizio di tipo quantitativo (assegnando un valore numerico di una scala da 0 a 10) ed uno di tipo qualitativo, con l'inserimento di un commento che argomenta e giustifica il punteggio attribuito.

Per tracciare la direzione, possiamo recuperare le metafore utilizzate dagli autori nel figurare le differenti modalità della scuola di "affacciarsi alla rete": ad un istituto educativo non basta presentare le proprie attività e lasciarsi scoprire come una "bacheca", né avere un'area di confronto e di scambio ben rappresentata dal "cortile" interno, è necessario che esso divenga "laboratorio", "combinazione - come si sottolinea nel testo - di strumenti, saperi, ragionamenti e percorsi che si svolgono all'interno di un am-

biente sociale che tesse, intreccia e sperimenta idee e progetti” (p. 55).

Un ambiente, dunque, quello della didattica in rete, nel quale - precisano gli autori- “attraverso l'avvicinamento degli approcci interpretativi ed innovativi, dei bisogni astrattivi ed immersivi, delle identificazioni singole e collettive, si comincia ad intravedere la concreta possibilità di riconoscere ad ogni agente, coerentemente con le proprie abilità e conoscenze, uno stesso piano di autorità conoscitiva e un modello da importare per una migliore partecipazione democratica nella vita reale” (p. 57).

Angela Spinelli,
*Un'officina di uomini. La
scuola del costruttivismo*

Napoli, Liguori Editore, 2009

di **Elena Zizioli**

Da un'analisi della produzione scientifica nel settore pedagogico-didattico, si coglie la tensione ad offrire prospettive e metodologie nuove per ridisegnare il processo educativo all'interno dell'epoca postmoderna, in una società definita "liquida"¹ e segnata dalla complessità, resa felicemente da Franco Cambi con la metafora dell' "abitare il disincanto"². Egli specifica che oggi l'Io è "multiplo, ferito, inquieto, [...] carico di ombre". Ma non vi è una resa o un atteggiamento rinunciatario. Proprio qui- continua lo studioso – "si può aprire il riscatto riattivando l'attenzione al soggetto [...], come centro di esperienze, intessuto di temporalità, orientato al senso e costruttore di senso, dialetticamente aperto in se stesso e oltre se stesso [...] un io che tende a essere e vuole farsi da sé. Un io che sta sempre in formazione"³.

¹ L'espressione, ormai entrata nel linguaggio comune, è del sociologo Z. Baumann nel testo *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

² F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*, Novara, UTET Università, 2006.

³ Ivi, p. 52.

Queste suggestioni stimolano, dunque, la riflessione e la ricerca di nuovi modelli pedagogico-didattici che rendano il soggetto costruttore della propria formazione, “capitano di se stesso”⁴, superando una tradizione propria del sistema scolastico italiano, centrata più su una concezione dell’insegnare come trasmissione del sapere e, quindi, del soggetto come “fruitore passivo”.

La richiesta è impegnativa e le soluzioni sono altrettanto complesse ed articolate.

La prospettiva da cui muove Angela Spinelli, nel testo *Un’officina di uomini. La scuola del costruttivismo*, è proprio quella della ricerca di un modello in grado di rispondere alle nuove istanze. L’autrice si sofferma sulle potenzialità del costruttivismo, non rinunciando a delineare il contesto in cui questo modello è chiamato ad agire: la società della conoscenza.

Nella prima parte vengono tracciate le specificità che definiscono tale società e gli elementi che hanno concorso alla sua affermazione. L’analisi è attenta e rigorosa. Vengono richiamati gli studi di M. Catstells, J. Rifkin, Z. Bauman, i quali propongono una lettura delle trasformazioni in atto da punti di vista differenti, ma che consentono comunque di affermare l’innovazione tecnologica come uno dei fattori centrali per il cambiamento.

La studiosa, che non è al suo primo lavoro sull’argomento, è accorta nell’evidenziare le possibili contraddizioni e non esita perciò a ribadire che l’innovazione tecnologica non implica automaticamente quella pedagogica e didatti-

⁴ Cfr. C. Xodo Celegon, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, 2003.

ca; in sintesi l'innovazione di prodotto non può essere innovazione di processo. Scrive: "le TIC sono strumento fondamentale per la società che si sta perseguendo, ma il fulcro del cambiamento è di natura cognitiva, risiede cioè nelle opportunità/capacità dei soggetti di formarsi, entrando a far parte in modo attivo, produttivo, consapevole della società della conoscenza" (p. 15).

Se lo sviluppo oggi è subordinato all'incremento di nuove conoscenze, l'apprendimento è la condizione *sine qua non* perché ciò si realizzi. La posizione di Spinelli, confortata dalla letteratura scientifica sull'argomento, è così resa esplicita: "poiché la società della conoscenza è caratterizzata dall'obsolescenza e dal contemporaneo incremento del sapere, agli individui è richiesto un aggiornamento costante, una *forma mentis* che consideri l'apprendimento una risorsa e non un obbligo. Imparare ad imparare è la prospettiva che meglio può corrispondere alle richieste della società della conoscenza. La natura altamente relazionale della *network society* richiede anche di saper mettere in relazione, in rete, conoscenze, persone e processi" (p. 30).

Il cambiamento richiesto, come già si è accennato, di natura cognitiva ed epistemologica, non può non investire anche la sfera della politica, per diffondere pratiche ed ideali di democrazia. Da qui l'apertura al paradigma costruttivista individuato dalla studiosa come il più consono a rispondere alle rinnovate esigenze didattiche della formazione, con riguardo soprattutto all'apprendimento degli adulti. Le ragioni sono subito chiarite. Esso - argomenta Spinelli - "non propone una visione ontologica-rappresentazionale della realtà, ma una lettura epistemologica flui-

da, capace di integrare le istanze proprie dell'individuo e quelle precipue della società con il risultato di non opporre l'ontologia all'epistemologia, ma di ricollocare la conoscenza e la sua acquisizione in un contesto specificatamente umano, rinunciando agli *idola metafisici* senza per questo cedere il passo al nichilismo post-moderno" (p. 31). Ed ancora: "Il costruttivismo [...] è caratterizzato da un superamento dei dualismi classici (pensiero – azione, mente-cervello, teoria-pratica, individuo-società, interno-esterno) che gli consentono di guardare al "vero" non da un punto di vista ontologico , ma da uno pragmatico all'interno di una forte presa di posizione etica" (pp. 75 - 75).

Lasciamo al lettore interessato la scoperta, tra le pagine, delle origini filosofiche e scientifiche del modello proposto e della sua multidisciplinarietà, così come l'analisi delle diverse interpretazioni delle idee costruttiviste, trattate nella seconda parte del volume. Sottolineiamo, invece, la questione del metodo, particolarmente avvertita da Spinelli la quale afferma, senza incertezze che la didattica deve essere centrata non più sul contenuto, ma sul metodo e specificatamente sul metodo di apprendimento. Scrive: " [...] la scuola può spostare la riflessione dai contenuti al metodo per sollecitare la costante gestione della conoscenza da parte del soggetto e non solo la trasmissione di saperi codificati e parcellizzati" (p. 41).

La trattazione, dunque, si sposta sugli ambienti di apprendimento, sulle diverse tecniche di intervento, in specie sul *cooperative learning* e sul lavoro di gruppo, sulle fasi precipue dell'agire didattico: programmazione, gestione, valutazione. Di ciascuna fase sono indicate, in maniera

puntuale e circostanziata, le diverse declinazioni, studiane l'applicazione per un ambiente di apprendimento costruttivista. Spinelli tratteggia anche le competenze del docente, tra le quali vi sono: il pianificare spazi e tempi del progetto educativo; il perseguire e realizzare un clima di dialogo; il costruire e praticare relazioni interpersonali positive; l'accettare e, ove possibile, valorizzare i vissuti individuali; l'attivare conoscenze e competenze preesistenti degli allievi; il promuovere le diverse intelligenze (cfr. p. 75).

Sono citate poi le esperienze più significative nell'ambito del *cooperative learning* (*Community of Learners*, *Knowledge Building Community*, *Comunità di pratica*, *Learning Together*, *Structural Approach*, *Student Team Learning*, *Group Investigation*, *Complex Instruction*). Di ciascuno di questi metodi didattici vengono delineati i tratti distintivi e suggeriti i materiali per i relativi approfondimenti.

Completano il testo un'appendice sul ruolo dei media nella didattica costruttivista, una bibliografia e una sitografia.

Ci pare di poter concludere rilanciando il messaggio della studiosa nella chiusa del volume: la proposta di un "nuovo modello pedagogico" e di un "rinnovato metodo didattico" acquista senso ed efficacia se la scuola sa porsi come l'alternativa, evitando posizioni "difensive", di conservazione dello *status quo*, tornando ad essere la "*fucina di uomini*", di "comeniana" memoria, volta però al futuro, "da costruire".

E-Learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere

a cura di Maddalena Colombo

Napoli, Liguori Editore, 2008

di **Alessio Ceccherelli**

Tra le cose più interessanti di questo libro uscito un paio di anni fa c'è sicuramente la problematizzazione che viene fatta dell'e-learning in chiave sociale, politica e culturale. Le prospettive e le argomentazioni di carattere tecnologico e pedagogico, che pure sono presenti nei saggi ospitati, vengono affiancate da punti di vista che provano a riflettere sul contesto più generale in cui esse si trovano inserite.

Si legge di come la tecnologia che è alla base dell'e-learning e che lo rende possibile (ovvero Internet) induca senz'altro modelli diversi di apprendimento, ma consenta anche una maggiore e più sofisticata forma di controllo e dunque di potere. Si mette in evidenza la necessità di un ribilanciamento dei discorsi sull'e-learning, in chiave meno tecno-scientifica ed efficientista e più umanistica, in modo da «aprire nuove prospettive non solo per le organizzazioni educative ma anche per una società *per* la conoscenza [...] che riconosce il giusto valore anche ai saperi non interessanti per l'economia (le emozioni, i sentimenti, la cura) ma di certo significativi per la vita dei singoli e delle collet-

tività» (p. 17). Non si tacciono infine i conflitti che vengono necessariamente a crearsi con l'introduzione dell'e-learning nei contesti di formazione, come quelli tra tradizione e innovazione, o tra modelli trasmissivo/addestrativi e modelli comunicativi del processo di insegnamento-apprendimento.

L'introduzione del libro, scritta dalla curatrice del libro insieme a Mauro Sandrini (elearningeinnovazione.org), mette subito in chiaro che le potenzialità offerte dall'e-learning al mondo della formazione sono sì molte e assolutamente da non trascurare, ma vanno in qualche modo "difese" da una predominanza di atteggiamenti e di approcci che tendono ad evidenziare soprattutto la valenza efficientista e utilitarista dell'apprendimento on line (il risparmio sui costi, la riproducibilità dei contenuti, l'efficienza dei risultati): «quando il sottosistema deputato all'apprendimento entra in contatto con il sottosistema economico, si generano inevitabilmente delle tensioni: infatti, mentre lo scopo dell'apprendimento è permettere l'evoluzione (delle persone e delle collettività) attraverso la produzione di nuove conoscenze, lo scopo dell'economia è di trarre il massimo utile dalle scelte che si fanno» (p. 5).

Questo discorso centrale del libro, o meglio queste implicazioni di carattere sociologico, vengono riprese e approfondite dai due autori nei rispettivi saggi. Nel primo capitolo, Sandrini si sofferma su due questioni. Innanzitutto sulle conseguenze, al tempo stesso positive e negative, che il controllo implicito nel tipo di tecnologia utilizzata dall'e-learning induce, controllo derivante dal grado di sofisticatezza raggiunto dalle piattaforme di e-learning nel

monitorare e tracciare tutta l'attività che avviene al loro interno: se in questo modo è possibile "tenere d'occhio" quanto gli studenti fanno (e non fanno) all'interno del percorso didattico, al contempo è lo stesso docente ad essere sottoposto al controllo dell'istituzione, in quanto anche la sua attività (o non attività) viene registrata dallo strumento informatico. Ancora più interessante è l'analisi del rapporto che si stabilisce tra società, conoscenza ed educazione, e del paradosso che viene a crearsi. All'interno della cosiddetta società della conoscenza, infatti, vi è «la necessità simultanea dell'accesso alla conoscenza in quanto bene comune, ma anche del suo controllo al fine di preservarne il valore, confinandola in uno spazio limitato come ad esempio quelle delle piattaforme tecnologiche che regolano le comunicazioni e gli scambi fra le persone» (p. 20). In questo modo si assegna il valore di bene comune e fondamentale alla conoscenza, ma non si riconosce lo stesso valore a ciò che consente lo sviluppo della conoscenza stessa, ovvero al rapporto educativo. In definitiva «il sistema economico sfrutta la potenza intrinseca della conoscenza che il sistema educativo permette di sviluppare grazie alle architetture cognitive che mette a disposizione, ma ne disconosce l'origine» (p. 22).

Nel capitolo sesto, lo stesso Sandrini tenta una classificazione di ambienti di apprendimento che vanno da un estremo di apertura e improvvisazione ad un altro di chiusura e determinazione. Le caratteristiche che vengono prese in considerazione sono varie: la dimensione spaziale (fra individuo, gruppo e ambiente), la dimensione temporale, le relazioni di potere (tra soggetto che apprende e mac-

china tecno-economica che caratterizza l'ambiente), il grado di condivisione (tra i partecipanti al processo di apprendimento), la dimensione comunicativa (ovvero il rapporto tra l'aggregato sociale degli individui in formazione e le tecnologie comunicative utilizzate). Sulla base di queste caratteristiche, vengono delineati quattro ambienti di apprendimento, esemplificati con alcune esperienze specifiche: 1) ambienti dove le persone usano le tecnologie (es. mp3 per le lingue, podcasting); 2) ambienti dove le persone usano in parte le tecnologie (es. blended learning, piattaforme tecnologiche); 3) ambienti dove le tecnologie "vengono prima" delle persone (es. corsi interamente on line); 4) ambienti dove le tecnologie incorporano le persone (Second Life).

L'analisi dei conflitti socio-culturali, emergenti al momento dell'introduzione dell'e-learning nel contesto formativo, viene approfondita da Maddalena Colombo nel capitolo ottavo. Tre sono a suo parere le principali sfide in atto.

La prima è quella tra tradizione e innovazione, sia dal punto di vista organizzativo, sia da quello pedagogico-didattico, sia da quello epistemologico: l'e-learning rende ancora più evidente questa «tensione irriducibile tra le due polarità» (p. 154).

La seconda mette invece di fronte i saperi scientifici (tendenti alla specializzazione) da quelli umanistici (tendenti alla generalizzazione), ma in questo caso la conciliazione appare più probabile e agevolata dall'introduzione dell'e-learning: se infatti da un lato gli «obiettivi storicamente affidati alle scienze umane (difesa della soggettività, preservazione della diversità, comprensione del senso co-

mune) si rivelano imprescindibili nelle diverse fasi dello sviluppo dei sistemi tecnologici [...] per evitare conseguenze sul benessere delle persone [e per] garantire l'efficacia e la sopravvivenza degli stessi apparati di trasmissione», allo stesso tempo «l'e-learning contribuisce a “travasare” nelle professionalità umanistiche i valori connessi alla cultura scientifica, che hanno trainato la sua diffusione fino a qui: velocità, autonomia, concretezza, applicazione pratica, specializzazione ed efficienza» (p. 159).

La terza ed ultima sfida contrappone il modello addestrativo da quello comunicativo nel processo di insegnamento-apprendimento. Oltre alle argomentazioni pedagogico-didattiche e al diverso valore assegnato al sapere, ad essere chiamati in causa sono i diversi tipi di intelligenza connessi alle diverse tecnologie in atto. Il discorso si fa più mediologico, ripercorrendo l'evoluzione delle tecnologie comunicative dall'oralità alla scrittura all'attuale terza fase digitale: da tendenzialmente lineare-sequenziale ed alfabetica, l'intelligenza si fa simultanea, visuale, ipertestuale, con delle conseguenze piuttosto precise sul piano degli stili di apprendimento.

Il saggio si conclude con alcune direzioni utili ad affrontare questi conflitti, e con l'auspicio di un passaggio culturale – coadiuvato dalle caratteristiche dell'e-learning - che trasformi il *competere* in *comprendere*, inteso weberianamente come «l'intendere in virtù di un procedimento interpretativo», che non sia solo in grado «di decodificare, di classificare i fenomeni, di applicare regole e principi, ma di *dare loro un senso* facendo ricorso alla più vasta conoscen-

za del mondo che ogni soggetto – quale membro di una data cultura – possiede» (pp. 170-171).

Questi sono senz'altro le argomentazioni centrali e più stimolanti del libro, che viene completato poi con l'illustrazione di esperienze di e-learning in differenti contesti d'uso, dall'Università alla Scuola, dalla Pubblica Amministrazione all'Educazione Continua in Medicina (ECM), e che si conclude con una bella Appendice dedicata alla lettura di dati statistici rilevati da AITech Assinform nel 2006, sulla diffusione dell'e-learning in Italia negli stessi contesti d'uso.

I discorsi e le questioni sollevate risultano come detto molto interessanti, e per molti versi "originali" rispetto alla maggior parte dei testi che si soffermano sull'e-learning. Dove non ci troviamo d'accordo, è in una interpretazione spesso troppo diretta e scontata nella relazione tra nuove tecnologie e atteggiamenti conoscitivi o stili di apprendimento (come se l'essere in Rete bastasse di per sé a stimolare collaborazione, condivisione, autoriflessività, etc.); e, soprattutto, nella percezione di una tecnologia come un qualcosa di separato e di piuttosto recente rispetto al contesto pedagogico-didattico: «Con l'e-learning avviene dunque il passaggio da uno spazio dell'educazione bidimensionale legato al tempo di vita dei soggetti e al loro apprendimento (variabili apprendimento/tempo) ad uno spazio tridimensionale dove interviene una nuova variabile, la tecnologia, che attiva il collegamento fra educazione ed economia (apprendimento/tempo/tecnologia)» (p. 28). Almeno dal *Didactica artificium docendi sonat* di Comenio, invece, risulta chiaro come non solo la tecnologia interven-

ga nel processo educativo da molto più tempo dell'introduzione dell'e-learning, ma che l'educazione stessa – nella sua declinazione didattica - sia qualcosa di intimamente tecnologico.

Giovanni Bonaiuti,
Didattica attiva con la LIM.
Metodologie, strumenti e
materiali per la Lavagna
Interattiva Multimediale
Trento, Erickson, 2009

di **Angela Spinelli**

Nel 2005 prende avvio un progetto nazionale denominato “Apprendere digitale”, seguito nel 2006 dal progetto “Di-GiScuola”, le due iniziative danno avvio, in breve tempo, all'introduzione della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) nelle scuole italiane.

Nel 2008, con la proposta “Innovascuola-primaria” 200 progetti vincitori ottengono 3 LIM ciascuno per un totale di 600 e, nel 2009, grazie al “Progetto Scuola Digitale - Lavagna” 8000 LIM entrano nelle scuole statali secondarie di primo grado e negli istituti comprensivi.

La diffusione sul territorio nazionale non è omogenea e la LIM vede una prevalenza al Sud, piuttosto che al Nord. Diversa la situazione in altri paesi: primo fra tutti il Regno Unito con una diffusione delle lavagne interattive multimediali pari al 98% nelle scuole secondarie e al 100% nelle scuole primarie.

Fin qui, alcuni dei dati quantitativi reperibili all'interno del volume e che offrono un'interessante ricostruzione sto-

rica (ovviamente su breve periodo) e bibliografica sull'utilizzo e la diffusione delle LIM.

Ma il volume si compone anche, e soprattutto, di altri aspetti e riflessioni che - sintetizzando - possono essere accorpati in due macro-aree: una tecnologica e l'altra metodologica.

Nell'are tecnologica gli insegnanti possono trovare descrizioni dettagliate, ma non pedanti, del funzionamento hardware e software della LIM, nonché delle utilissime "istruzioni d'uso" non legate alla specificità di un programma o, peggio, di una versione di esso, ma legate alle funzionalità stesse della Lavagna. Il volume è inoltre corredato di un CD in cui sono proposti alcuni filmati sull'impiego della LIM e dei materiali didattici utilizzabili nella scuola primaria e secondaria.

Nell'area metodologica, invece, il lettore - sia esso un insegnante o un ricercatore - incontra metodi e strategie calibrati sugli obiettivi formativi.

A fare da raccordo fra le due macro-aree la certezza che «il punto di forza non vada cercato nella tecnologia ma nell'equilibrio che si instaura tra metodologia e tecnologia» (p. 10) come sottolineato nell'equilibrata *Presentazione* al volume curata da Antonio Calvani.

Nel 1999 Arpino scriveva, a proposito della "vecchia" lavagna d'ardesia, che «il senso giusto della sua utilizzazione sta in quello di *strumento che "media" la disciplina e la didattica, che funge da ponte fra due menti, che si qualifica come un'area prossima al discente, laddove la prossimità deve essere linguistica, percettiva, inferenziale, implicativa e*

mnestica».¹ Affermazione ancora valida per la LIM. Gli strumenti tecnologici, infatti, in quanto mediatori culturali non sono intrinsecamente portatori di un metodo didattico. Ecco allora che l'Autore del volume si sofferma con attenzione sul "come" utilizzare la lavagna, sul metodo utile alla presentazione dei materiali (Cap. 3 *Tecniche di presentazione dei materiali*) e sul lavoro che aspetta agli insegnanti che intendono utilizzare la LIM (Cap. 4 *Insegnare in modo nuovo*).

Le strategie e le tecniche presentate sono esplicitamente collegate alle più diffuse teorie sull'apprendimento-insegnamento e ricalcano i tradizionali modelli di lezione, da quella trasmissiva di stampo comportamentista e quella collaborativa di impronta costruttivista. Così, nel volume, non si smarrisce mai l'orizzonte pedagogico, cioè lo scopo educativo ultimo che può e deve guidare l'utilizzo della LIM in aula. Nonostante i consigli, i precetti e le avvertenze siano presenti in gran quantità nel volume, si rivelano molto utili per chi deve avviare sia l'utilizzo sia la riflessione sullo strumento. Una nota meritano, in tal senso, gli ammonimenti su cosa *non fare con la LIM* (p. 149): dimostrano infatti l'equilibrio teorico-pratico del volume che non eccede mai nell'essere apocalittico o integrato, ma propone un'armonia "strumentale" allo scopo didattico da perseguire in funzione dell'obiettivo e delle caratteristiche spazio-temporali dell'aula. Vale la pena di riportarne uno su tutti: *Usarla non è indispensabile* (p. 150).

¹ O. Arpino, *Le tecnologie: dalla diversità all'integrazione*, in V. A. Baldassarre (a c. di), *Tecnologie dell'istruzione*, La Scuola, Brescia 1999, p. 84.

È indispensabile, invece, avere ben chiaro che la multimedialità e l'interattività, che sono i punti di forza della LIM, devono essere modulate sulla base delle recenti teorie sul carico cognitivo, nonché sul modello della zona di sviluppo prossimale per essere davvero portatori di innovazione didattica nel rispetto degli stili di apprendimento e della crescita cognitiva, emotiva e relazionale degli studenti.

Metaforicamente, se lo scopo è quello di non avere le scarpe slacciate per poter correre e giocare in sicurezza, la soluzione non risiede nella promozione di scarpe che invece dei lacci hanno le bande in velcro, quanto piuttosto nell'insegnare bene e a tutti a fare nodi resistenti. Così, sebbene la LIM sia un catalizzatore di attenzione, data la sua natura mediale, ciò che non va perso durante il suo utilizzo è la sollecitazione di azioni riflessive e di interiorizzazione degli apprendimenti.

Le ricerche condotte a livello internazionale dimostrano che la LIM apporta notevoli vantaggi sia dal punto di vista dello studente sia dal punto di vista del docente. Per esempio nei primi stimola l'interesse e l'attenzione, sostiene la motivazione e il piacere nell'apprendimento, rafforza l'autostima e la percezione efficace di sé, stimola un sapere multimediale; ai secondi, invece, offre nuove opportunità organizzative e di programmazione e condivisione dell'intervento didattico.² Meno chiari, invece, sono gli apporti sul versante pedagogico e didattico «nella pratica, infatti, sembra che la lavagna, pur offrendo molteplici potenziali-

² I riferimenti alle ricerche menzionate sono interni al volume, si rimanda pertanto alla sua bibliografia per eventuali approfondimenti.

tà, favorisca soprattutto la reiterazione dell'abituale metodo di insegnamento frontale». (p. 155) Insomma, se l'interattività e la multimedialità sono dato certo e positivo, meno lo sono le interazioni in gruppo che dipendono da tecnologie diverse da quelle comunicazionali e da cercare, comunque, nelle tecnologie didattiche in senso "classico".

Insomma, ancora una volta la sfida è aperta, come ricorda in chiusura l'Autore: «i maggiori fattori di innovazione dipenderanno dal contestuale sviluppo e diffusione di modalità creative di insegnamento e di apprendimento caratterizzate da nuove forme di lavoro e di coinvolgimento della classe, dall'introduzione di pratiche di lavoro collaborativo, dall'uso di attività didattiche in grado di valorizzare le potenzialità di ogni singolo individuo e dall'accorta proposta di sequenza di stimoli diversificati». (p. 158)

La sfida, però, andrà condotta direttamente nelle aule da quegli insegnanti che vorranno e sapranno cimentarsi con le innovazioni delle tecnologie della comunicazione per intercettare anche nuovi modelli di organizzazione del sapere e modalità di apprendimento. Allo scopo, il volume appare un ottimo punto da cui muovere per attrezzarsi a vincere la partita.