

E-LEARNING E ICT NELLE UNIVERSITÀ EUROPEE. MODELLI E PROSPETTIVE

di Francesco C. Ugolini
contact@francescougolini.it

Abstract

Nella recente evoluzione dell'istruzione superiore in Europa un ruolo molto importante è giocato dalle nuove tecnologie e dall'*e-learning*. Data la centralità che il settore ha nell'economia del Vecchio Continente, per valutarne modelli e prospettive, la Commissione Europea ha promosso diverse ricerche che hanno permesso di individuare vari aspetti di notevole rilievo. Il presente contributo si sofferma ad analizzarne alcuni fra i più cruciali.

In un'istituzione come quella universitaria, che, per via della sua specificità, ha visto l'introduzione dell'*e-learning* soprattutto per mezzo di singoli progetti di alcuni docenti "pionieri", è giunto il momento di porre maggiore attenzione, da parte della dirigenza, sulla strategicità *politica* degli interventi. Le iniziative dei singoli, nell'ambito dell'autonomia didattica, naturalmente continuano a costituire un importante punto di forza per le università ma sempre più si palesa l'esigenza di fornire loro adeguati supporto e formazione.

Un altro aspetto importante riguarda le forme di partnership tra diversi atenei relativamente alla tematica dell'*e-learning*, per le quali emergono diversi modelli, su alcuni dei quali incide anche l'orientamento al mercato delle università europee.

Sommario

[0. IAD, innovazione tecnologica e Lifelong learning](#)

[1. Il rapporto Virtual Models](#)

[1.1. Una strategia per l'integrazione delle ICT nell'università](#)

[1.2. Le collaborazioni tra università possono aiutare l'integrazione delle ICT?](#)

[2. Il rapporto del progetto ELUE](#)

[2.1. La Finlandia e la Finnish Virtual University](#)

[2.2 Il caso francese](#)

[2.2.1. Strategia e consorzi: quali vantaggi reali?](#)

[2.2.2. L'impatto sui docenti](#)

[2.3. Il caso italiano](#)

[3. Conclusioni](#)

* * *

0. IAD, innovazione tecnologica e Lifelong learning

L'istruzione superiore negli anni recenti ha dovuto far fronte ai profondi mutamenti della società e del mondo del lavoro, nonché alla trasformazione della popolazione studentesca, sempre meno ristretta alla tradizionale fascia d'età, sempre più consapevole della necessità di *lifelong learning*, la cui fondamentale importanza è ormai da tutti riconosciuta.

I bisogni di innovazione hanno investito tutti gli aspetti dell'insegnamento post-secondario, in particolare quello universitario, dalle strutture alle metodologie didattiche, dalle modalità di *governance* alla valutazione della qualità. Un intenso dibattito si è quindi aperto, in sede nazionale e internazionale, tra studiosi, docenti e dirigenti, riguardo alle modalità per poter soddisfare queste esigenze mantenendo, per l'altro verso, una continuità culturale che è propria di tali secolari istituzioni.

In questo quadro va collocata la riflessione sull'impatto attuale e sulle potenzialità che le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione¹ (le cosiddette “nuove” tecnologie), la diffusione di Internet e l'affermarsi dell'*e-learning* (*EL*) hanno in questo livello di istruzione, con i vantaggi e i rischi che possono presentare.

Trattandosi di un campo il cui sviluppo è relativamente recente, ancora molto rimane da studiare per poter dare risposte attendibili alle tante domande che vengono a porsi sia tra gli studiosi, sia tra i responsabili delle politiche educative. Tuttavia è pur vero che è crescente la mole di indagini e ricerche che affrontano, da vari punti di vista, le tematiche cui abbiamo accennato, portando contributi di notevole rilievo.

Un impulso significativo è stato dato anche dall'Unione Europea, che già aveva affrontato in passato i temi dell'insegnamento “aperto” e a distanza², e che proprio in questi anni si propone di creare uno «spazio europeo dell'istruzione superiore» di qualità, nella prospettiva di una riaffermazione del ruolo del Vecchio Continente all'interno della «società della conoscenza»³.

In questo ambito, le potenzialità delle nuove tecnologie e dell'*EL* non risultano ancora del tutto note; vi è però la percezione evidente del fondamentale contributo che possono portare per migliorare la qualità dell'istruzione e per estenderne l'utenza oltre gli studenti “tradizionali”. Per questo motivo sono state promosse a livello europeo diverse azioni comprendenti sia momenti di intervento che di ricerca, e che toccano diversi aspetti della problematica di cui stiamo trattando.

Ed è appunto ad alcune ricerche che ci vogliamo qui riferire, i cui risultati consentono di individuare dei punti nodali rispetto all'uso delle *ICT* e dell'*EL* nel sistema di istruzione superiore europeo, nonché di tratteggiare alcuni possibili “modelli” presenti in questo contesto.

Nel 2004 è stato pubblicato, con il titolo *Virtual models of European Universities* il Rapporto finale di uno studio affidato dalla Commissione Europea all'agenzia danese PLS Ramboll Management, con l'obiettivo di conoscere appunto la situazione attuale e le potenzialità future dell'uso delle *ICT* nelle università europee. Del 2006 è invece la pubblicazione del Rapporto del progetto ELUE (*E-learning and University Education*), *L'Università verso l'e-learning: Finlandia, Francia e Italia a confronto*, co-finanziato dalla Commissione Europea, coordinato dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), e svolto da un gruppo di ricerca che

¹ Da adesso in poi *ICT*, nel loro usuale acronimo, dall'inglese *Information and Communication Technologies*.

² Possiamo citare, a titolo di esempio, il *Memorandum sull'insegnamento aperto e a distanza nella Comunità Europea*, diffuso nel 1991 dalla Commissione delle Comunità Europee.

³ Il riferimento di rito è qui alla «Dichiarazione di Bologna» del 1999 sulla creazione di uno spazio europeo dell'educazione superiore, da cui ha avuto inizio il cosiddetto «processo di Bologna», nonché al Consiglio europeo di Lisbona del 2000, che ha posto l'obiettivo di fare dell'Europa entro il 2010 «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva del mondo».

comprendeva, per la Francia, la *Conférence des Présidents d'Université* (CPU) e per la Finlandia la *Finnish Virtual University* (FVU), di cui parleremo ampiamente più avanti.

Pur nella loro diversità e con gli inevitabili limiti, i due rapporti offrono dei risultati di notevole interesse nonché un materiale estremamente ricco su cui riflettere e fondare ulteriori ricerche.

Quel che intendiamo fare qui, pur senza nessuna pretesa di compiere un resoconto esaustivo dei contenuti, per i quali rimandiamo ai testi integrali dei rapporti⁴, è selezionare alcuni aspetti che ci sono sembrati particolarmente significativi rispetto alla collocazione delle *ICT* e dell'*EL* nel panorama accademico, e al ruolo che essi rivestono nelle dinamiche di sviluppo del settore dell'istruzione superiore.

Il rapporto della PLS Ramboll⁵ è il frutto di un'analisi approfondita della situazione europea per quello che attiene lo sviluppo delle *ICT* nelle università. L'ambizione che ha animato gli autori di tale ricerca era quella di avere un panorama che tenesse in considerazione tutti i paesi dell'Unione⁶, nessuno escluso.

L'indagine si basa, oltre che su uno studio della documentazione esistente (siti Web compresi), sui risultati di un questionario inviato a tutte le università dell'Unione Europea (con un tasso di risposta di poco superiore al 40 %⁷), su 8 casi di studio in istituzioni⁸ di particolare rilevanza nel campo, nonché su interviste con rappresentanti nazionali dei 15 paesi, e ulteriori interviste ad esperti, anche al di fuori dell'Unione Europea, così come ad altri *stakeholder*⁹.

Si tratta quindi di un'indagine articolata e approfondita che tiene conto dell'intero panorama europeo (con degli sguardi anche a situazioni di interesse in altri paesi, come il Canada o l'Australia) nella quale il sondaggio tramite questionario costituisce solo una parte dell'inchiesta.

⁴ PLS Ramboll, *Virtual Models of European Universities*, Final Report to the European Commission, Marzo 2004, (ec.europa.eu/education/programmes/elearning/studies_en.html#Virtual%20models%20Universities), da adesso in poi *Virtual Models*; *L'Università verso l'e-learning: Finlandia, Francia e Italia a confronto*, a cura di CRUI, CPU, FVU (progetto ELUE), Maggio 2006 (www.cruai.it/data/allegati/links/3143/E-LUE%202006%20ita.pdf), pubblicato anche a stampa, Roma, Tipografia Città Nuova, 2006.

⁵ Per chiarezza espositiva, faremo riferimento al rapporto *Virtual Models of European Universities* (e all'indagine che lo ha preceduto) usando il nome dell'agenzia che lo ha realizzato; analogamente, estenderemo il nome ELUE all'indagine e al rapporto realizzati nel quadro del progetto che porta tale nome.

⁶ Stiamo parlando, nel 2003, dell'Unione Europea «dei Quindici», che comprendeva Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Spagna e Svezia.

⁷ Vi è una leggera discrepanza riguardo questo dato tra quello esposto nel rapporto (41%, si veda *Virtual Models*, p. 6) e quello indicato nell'apposito allegato riguardante la metodologia di indagine (appunto del 45,1 % - *Virtual Models*, cit., *Annex B*, p. 4).

⁸ Si tratta di università tradizionali, università virtuali o partnership tra università, e precisamente l'Università di Utrecht (Olanda), l'Università di Umeå (Svezia), il Politecnico di Milano (Italia), l'Università di Brema (Germania), la *UK Education Healthcare Partnership* (Regno Unito), il consorzio CANEGE (Francia), la *Universitat Oberta de Catalunya* (Spagna) e la *Finnish Virtual University* (Finlandia); quest'ultima, vedremo, avrà anche un ruolo centrale nel rapporto ELUE per cui avremo modo di descriverla meglio più avanti.

⁹ Una descrizione dettagliata della metodologia di indagine e dei risultati ottenuti si può trovare negli allegati al rapporto.

Questa peculiarità fa sì che più che in una “fotografia” dello stato dell’arte dell’inserimento delle *ICT* nell’università, il rapporto fornisca i suoi risultati più interessanti nella descrizione delle questioni che la problematica pone, dato che larga parte dei dati deriva da situazioni di avanguardia.

L’indagine realizzata nell’ambito del progetto ELUE in Finlandia, Francia e Italia, pur meno articolata rispetto alla precedente essendo in gran parte basata su di un sondaggio compilato on line, assume un valore importante dal momento che, oltre ad essere più recente, registra un tasso di risposta decisamente più alto, soprattutto in Francia e in Italia dove l’iniziativa è stata promossa dalle rispettive Conferenze dei Rettori, fornendo quindi, per i tre paesi che prende in esame, un’immagine più rappresentativa della realtà.

Tenendo conto di queste loro specifiche caratteristiche, entrambi i rapporti forniscono quindi diversi motivi di interesse. Ne abbiamo selezionati alcuni che ci sono sembrati di particolare rilievo, e che hanno funto da linee guida per una riflessione su alcuni aspetti fondamentali relativamente all’introduzione delle *ICT* e dell’*EL* nelle università europee.

La principale questione sulla quale entrambi i rapporti concordano e che sembra essere comune a tutti i paesi europei riguarda un approccio all’*EL* nel contesto universitario in gran parte legato a iniziative individuali di alcuni docenti sensibili al riguardo. Questo tipo di approccio è d’altro canto ampiamente comprensibile dal momento che sia che si parli di *EL*, sia che ci si limiti a supportare con le *ICT* la didattica in presenza, si va comunque ad intervenire nella didattica dei corsi universitari, per la cui definizione i singoli docenti godono di ampia autonomia. Di conseguenza, una politica dall’alto è estremamente delicata; se da un lato una sensibilizzazione su queste tematiche da parte della dirigenza viene vista come un passaggio necessario per poter rendere organica una trasformazione nel settore, occorre per l’altro verso tener conto dell’autonomia dei docenti e salvaguardarla.

La prima questione che viene quindi posta ad un’accorta dirigenza universitaria è quella di supportare le singole iniziative intraprese tenendo conto di quella che è una delle principali ricchezze del contesto accademico. Esse dovranno avere una parte importante nell’elaborazione di una strategia di ateneo che possa poi favorire la diffusione dell’*EL* presso quella parte maggioritaria di docenti che, pur non trovandosi tra i pionieri in questo ambito, non nutre posizioni pregiudizialmente contrarie nei suoi confronti.

In quest’ottica, e questa è la seconda questione, occorre procedere alla formazione e al supporto dei docenti per ciò che riguarda l’*EL*. Dal momento che la principale barriera è data dall’accesso alle nuove tecnologie, il primo problema è quello di una formazione e di un supporto tecnici. In questo senso già molte esperienze sono state fatte. Tuttavia, l’avvento di queste tecnologie ha anche portato alcune importanti variazioni nell’aspetto pedagogico dell’erogazione

dei corsi, date dalla possibilità di utilizzare al loro interno una nuova gamma di strumenti. In questo specifico ambito si registra ancora un certo ritardo.

L'aspetto organizzativo e manageriale costituisce quindi uno dei principali punti critici per permettere una diffusione organica dell'*EL* nelle università, tenendo conto dello specifico contesto, in cui l'approccio dall'alto si deve coniugare con quello dal basso, derivante dalle iniziative di singoli docenti. Tuttavia, questo può non rivelarsi sufficiente: in molti paesi, e in particolare in Francia, si ravvisa come principale ostacolo il fatto che nella concezione tradizionale del docente universitario la didattica riveste un ruolo fortemente subordinato a quello derivante dalla ricerca. Ciò pone un problema cruciale: anche docenti favorevolmente disposti nei confronti dell'*EL* potrebbero non fornire l'impegno necessario, dal momento che questo non viene istituzionalmente riconosciuto. Ci pare inutile sottolineare la portata di una modifica strutturale in tal senso, dal momento che va a mettere in discussione il modello universitario come lo conosciamo e forse lo stesso concetto humboldtiano di docente-ricercatore. In attesa che il dibattito porti ad una conclusione in tal senso, occorre trovare delle forme alternative di incentivo, che spesso sono di natura economica, e che quindi fanno lievitare i costi.

L'introduzione dell'*EL* nelle università si rivela quindi un'operazione molto costosa. Oltre all'aspetto precedentemente citato, occorre sottolineare che i contenuti didattici, date le peculiarità dell'istruzione superiore, sono solo limitatamente riutilizzabili e necessitano di una continua revisione. Un docente che prepara un corso in presenza, difficilmente lo mantiene inalterato da un anno all'altro. Questa scarsa riutilizzabilità dei contenuti fa venire a mancare una delle condizioni che in altri contesti, tipicamente in quello aziendale, ha permesso un notevole risparmio con l'adozione delle nuove tecnologie.

Per finanziare i diversi progetti gli approcci sono diversi e variano da paese a paese. In alcuni, tra cui la Francia e la Finlandia, vi è stato un forte investimento a livello nazionale. In altri invece la parte principale deriva dai fondi stessi dell'ateneo.

In diverse situazioni l'aspetto economico è legato a quello della cooperazione tra università. Si tratta di un argomento trattato in entrambi i rapporti, specialmente in quello della PLS Ramboll, dal quale risulta che all'incirca la metà delle università intervistate ha avviato significative forme di cooperazione, con ripercussioni positive sugli altri indicatori proposti dal sondaggio.

Le forme di cooperazione sono le più varie. Nel caso finlandese esiste un principale consorzio, la già citata *Finnish Virtual University* (FVU), promosso a livello statale, che raggruppa tutte le università del paese. In questo modo le strategie e i finanziamenti provenienti dal ministero dell'educazione sono accentrati. In particolare il supporto tecnologico e la formazione ai docenti sono garantiti da questa istituzione.

In Francia invece la diffusione dei consorzi deriva dal fatto che la collaborazione tra università ha costituito un criterio importante per la concessione dei finanziamenti statali, segnatamente in occasione del piano «digital campus» (*campus numérique*) avviato all'inizio degli anni 2000. Di conseguenza la principale problematica che si è andata a porre riguarda l'effettiva implementazione delle strategie proposte in tale sede.

Altre università si sono consorziate indipendentemente da iniziative a livello nazionale o regionale, seguendo un approccio più legato a fattori economici. Tale tipo di impostazione è presente soprattutto in quei paesi (Regno Unito, Francia, Spagna) la cui lingua è diffusa nel mondo, il che rende i contenuti più facilmente esportabili. In questo caso, le università possono decidere di consorziarsi seguendo logiche prettamente economiche, come ad esempio la divisione all'interno delle componenti degli oneri di creazione dei corsi.

Ovviamente occorre prestare la dovuta attenzione: se i criteri economici risultano tali da sopravanzare la qualità dei corsi che è propria dell'università, si rischia di snaturare quest'ultima, e questo è il motivo per cui un'altra tematica centrale è quella che riguarda la certificazione della qualità. Anche per questo aspetto la presenza dei consorzi può essere di aiuto, anche se un'iniziativa da parte della Commissione Europea è da più parti caldeggiata in tal senso, per permettere una maggiore competitività dei «prodotti educativi» europei dal momento che, nell'approccio di Lisbona, essi devono costituire una delle principali risorse del Vecchio Continente. D'altro canto, è significativo che le università di tutti e tre i paesi chiamati in causa dal rapporto ELUE indichino il miglioramento della qualità dei corsi come il principale motivo per cui adottare l'*EL* nelle università, accompagnato da una maggiore flessibilità dei corsi.

1. Il rapporto Virtual Models

Iniziamo la nostra trattazione più dettagliata dall'indagine del 2002-2003 e dal relativo rapporto del 2004, con particolare riferimento all'opportunità o meno di far rientrare in un quadro strategico generale l'inserimento delle *ICT* nelle università e all'importanza per un ateneo di avviare delle partnership per favorire una tale integrazione

1.1. Una strategia per l'integrazione delle ICT nell'università

Il primo aspetto che abbiamo ritenuto opportuno sottolineare, riguarda quindi l'esigenza di una maturazione dell'approccio relativo all'*EL* nelle università, che non sia più – o quantomeno non

solo – proveniente da singole iniziative o progetti ma che possa invece rientrare in un quadro strategico più ampio.

Diversi sono i dati e le relative analisi, che mostrano una esigenza in questa direzione. A cominciare dalla necessità per un ateneo di avere un piano di azione strategico: il 55 % delle università intervistate ne possiede uno formale, e la sua importanza si evince dal fatto che tutti i principali indicatori proposti dal sondaggio esprimono il vantaggio accumulato da tali università, in termini di registrazione *on line* ai corsi, di estensione dei corsi *EL*, di rapporto studenti per computer, solo per citarne alcuni.

Ciò che fa assumere che la presenza di un piano di azione strategico formale sia effettivamente un indicatore di maturità relativamente allo sviluppo dell'*EL* è la considerazione secondo cui «non è tanto l'esistenza di una strategia per le *ICT* in quanto tale che fa la differenza quanto il processo che c'è dietro allo sviluppo della strategia, unito al focus e all'individuazione delle priorità, che la strategia per le *ICT* implica»¹⁰.

Immediato risvolto è la necessità per gli atenei di avere una dirigenza sensibile a queste problematiche; ben l'82 % delle università intervistate indicano questo come un fattore chiave dello sviluppo. E ciò è viepiù importante in quanto le sfide che vengono lanciate nelle epoche di grande innovazione tecnologica impongono che tale innovazione non venga analizzata come un fattore a sé stante. Piuttosto l'approccio che un'accorta dirigenza dovrebbe avere è quello di «dare maggiore considerazione alle sfide che la propria università deve fronteggiare e a come le *ICT* possano essere utilizzate come strumento per gestirle»¹¹. Ci sentiamo in dovere di ribadire questo concetto dal momento che troppo spesso l'aggiornamento in termini di tecnologia viene considerato un *atout* a prescindere dagli effettivi miglioramenti che esso comporta all'interno di un'organizzazione.

Pur non di meno, un approccio totalmente appannaggio di una dirigenza centralizzata può non giovare di una serie di vantaggi che invece sono quelli che permettono all'istituzione universitaria di essere all'avanguardia; la forte autonomia lasciata ai diversi dipartimenti è una delle caratteristiche fondanti di tale istituzione. Eppure, l'opinione rilevata fra gli intervistati è che tale autonomia costituisca in realtà un ostacolo all'integrazione delle *ICT*:

Siccome i vari dipartimenti godono di tale autonomia, sono in grado di decidere individualmente se vogliono integrare le *ICT* e offrire l'*e-learning*, e molti membri dello staff a questo livello sono disposti negativamente al riguardo¹².

¹⁰ *Virtual Models* cit., p. 43.

¹¹ *Ivi*, p. 45.

¹² *Ivi*, p. 51.

In particolare, viene sottolineata una mancanza di collegamento tra i dipartimenti in possesso dei diversi tipi di *expertise* (tecnica, di informazione, pedagogica...).

Tuttavia la situazione è molto articolata e non si possono trarre conclusioni semplicistiche; se è vero, da una parte, che esistono delle resistenze in gran parte del personale docente, si verifica per l'altro verso che sono le singole individualità che spingono in avanti lo sviluppo delle *ICT* e dell'*EL*. Ben il 66 % delle risposte al questionario indicano i singoli docenti come *key driver* per l'integrazione delle *ICT*. Di conseguenza l'atteggiamento del personale può, a seconda dei casi, assumere il ruolo o di ostacolo o di *driver*.

In diversi altri punti ancora viene sottolineata l'importanza delle iniziative singole, sia quando si parla – a livello organizzativo – di progetti pilota (il 64 % delle università intervistate lo indicano come un *key driver*, e gli esperti intervistati così come i casi di studio analizzati evidenziano l'«entusiasmo e l'esperienza acquisita» come fattori importanti), sia quando si parla – in ambito educativo – dell'apporto fornito dai “pionieri” che, si evidenzia, saranno sempre presenti nelle università.

Queste spinte autonome, per quanto sporadiche, hanno quindi senz'altro portato ottimi risultati e vengono ugualmente percepite come un importante elemento innovatore. Ma anche se singole iniziative, favorite dall'autonomia che è caratteristica della ricerca universitaria, vuoi per via delle specifiche competenze, vuoi per l'entusiasmo che spesso le accompagna, costituiscono una leva determinante per lo sviluppo delle *ICT* e dell'*EL*, si apre altresì una nuova sfida per rendere organica questa trasformazione; a tal fine è di cruciale importanza un appoggio convinto dell'amministrazione all'interno di una strategia che possa:

- supportare i pionieri e i singoli docenti, ancorando il loro lavoro a un approccio strategico generale;
- «incorporare i risultati e le esperienze acquisite [...] nella strategia generale dell'università». Per questo viene sottolineata la necessità di un appoggio della dirigenza non solo nel supportare i progetti ma anche nel favorire la diffusione dei loro risultati nelle strategie e pratiche correnti (*mainstreaming*);
- incentivare la diffusione delle *ICT* e dell'*EL* in quella «massa grigia» – spesso maggioritaria – che, pur non essendo scettica riguardo alle tecnologie, non rientra però in quella minoranza di “pionieri” che investono del proprio per lo sviluppo di soluzioni innovative.

In conclusione, se è vero che singole iniziative di docenti hanno portato degli ottimi risultati negli anni recenti, per l'altro verso una mancanza di attenzione da parte della dirigenza va a costituire uno dei principali ostacoli allo sviluppo delle *ICT* e dell'*EL*. Gli esperti interpellati

indicano che la dirigenza spesso non si sente chiamata in causa dalla problematica, che percepisce ancora a livello di singoli progetti e iniziative. Ne deriva quindi – e questa è anche la conclusione dello studio – che «un approccio dal basso e uno dall’alto sono entrambi necessari»¹³.

1. 2. Le collaborazioni tra università possono aiutare l’integrazione delle ICT?

Il secondo elemento cruciale che viene più volte evidenziato nel rapporto della PLS Ramboll è quello relativo alla partecipazione da parte degli atenei a *partnership* o a consorzi con altre università (siano esse dello stesso paese oppure di altri paesi membri dell’Unione Europea) o con soggetti privati.

La considerazione che lo studio conferisce a questo elemento si può evincere da diversi punti. Il più significativo è che nell’analisi dei dati provenienti dal questionario si prevede la definizione di quattro raggruppamenti (*cluster*) in cui l’appartenenza a forme di cooperazione tra università costituisce un parametro fondamentale. In base alle risposte ad alcune domande chiave che prevedevano alternative di risposta di livello crescente (parleremo di “punteggio”), le università vengono così suddivise:

da una parte ci sono le università, dette *pioniere (front-runners)* rappresentanti il 16 % del totale (32 università) che si contraddistinguono per avere i migliori punteggi alle domande chiave, in particolare nel contesto organizzativo e nella diffusione tanto della tecnologia nella didattica tradizionale, quanto dell’*EL*;

per l’altro verso le università, dette *scettiche (skeptical)*, di pari importanza dal punto di vista numerico (30 atenei, pari al 15 % del totale) realizzano invece i punteggi decisamente più bassi, in particolare per ciò che attiene al contesto educativo;

il restante 69 % delle università viene quindi distribuito in due *cluster* in base al punteggio ottenuto in alcune specifiche domande che riguardano appunto la cooperazione con altre università, siano esse dello stesso o di altri paesi. I due raggruppamenti ottenuti, cui è stato dato il nome di università *cooperatrici (co-operating)* e *autosufficienti (self-sufficient)*, sono costituiti all’incirca dallo stesso numero di atenei (rispettivamente 65 e 72, pari cioè al 33 % e al 36 % del totale) e riscontrano punteggi assimilabili nelle altre domande chiave.

Nel questionario, poi, venivano testate anche le eventuali cooperazioni con altri fornitori di formazione, quali potevano essere aziende private, ma in questa specifica questione, solo le università pioniere hanno risposto positivamente.

¹³ *Ivi*, p. 154.

La stessa presenza di questo tipo di domande nel questionario, che è stato elaborato al termine di uno studio approfondito della letteratura esistente, indica quanto questo fattore sia ritenuto fondamentale per lo sviluppo dell'*EL* e delle *ICT*. Tale importanza è viepiù evidenziata dal fatto che esse sono state incluse tra le domande chiave per determinare i *cluster* e, più ancora, come appena illustrato, hanno costituito una discriminante fondamentale per collocare la parte più consistente delle università partecipanti.

È opportuno rimarcare che, contrariamente a quanto può sembrare da una lettura distratta del rapporto di sintesi, i quattro *cluster* non intendono stabilire una graduatoria tra le università (si noti la scelta attenta dei nomi dati ai raggruppamenti) bensì stabilire diversi profili sui quali poi approfondire lo studio. A sottolineare ciò vi è il fatto che non di rado, e in particolare per ciò che riguarda appunto la cooperazione, le università scettiche ottengono dei risultati migliori rispetto a quelle autosufficienti.

Alle partnership e alle cooperazioni è poi dedicato un intero capitolo. In esso, partendo dal presupposto che l'istruzione è diventata un bene (*commodity*), vengono spesso usati come discriminante, nell'analisi dei modelli di *partnership* e di cooperazione, gli aspetti più legati al mercato, che offre discrete possibilità per le università soprattutto per ciò che riguarda la formazione "supplementare"¹⁴. In ciò viene preso spunto dalle esperienze che arrivano dagli Stati Uniti e dall'Australia:

Negli Stati Uniti e in Australia, l'educazione è già un importante articolo di esportazione, e questo trend sta diventando sempre più apparente anche in Europa. La formazione "supplementare" si sta progressivamente commercializzando nelle università dell'Unione Europea¹⁵.

L'inclinazione che le diverse università rivelano verso un approccio orientato al mercato non è però uguale per tutti i paesi europei. In particolare viene segnalato come paesi la cui lingua è diffusa nel mondo rivolgano una particolare attenzione all'esportazione della loro offerta formativa. Tra coloro che sono stati oggetto dei casi di studio spiccano in questo senso il Regno Unito e la Spagna; il testo inoltre, evidenziando che «un modo per entrare nel mercato è mediante la cooperazione»¹⁶, elabora in questa ottica vantaggi, svantaggi e precondizioni delle diverse forme di cooperazione.

¹⁴ Dall'inglese *supplementary training*; nel rapporto PLS Ramboll si usa tale termine per indicare i corsi di formazione continua di livello universitario, per lo più con orientamento professionale e a pagamento.

¹⁵ *Virtual Models* cit., p. 99.

¹⁶ *Ivi*, p. 100.

Tra le forme di cooperazione interne ai singoli stati, lo studio distingue a seconda se tale processo è in qualche modo «supportato o avviato a livello nazionale o regionale», se invece proviene da un accordo bilaterale o multilaterale tra atenei, o se si basa piuttosto su progetti.

Il principale esempio relativo alla prima categoria è quello che riguarda la Finlandia, dove esiste un unico network nazionale, la *Finnish Virtual University* (FVU), che raggruppa tutte le università del paese. Tale istituzione è sostenuta dal Ministero dell'Educazione; tra i suoi obiettivi strategici non figura il riferimento al mercato (ma piuttosto il «rafforzamento della posizione internazionale del sistema universitario finlandese»¹⁷), anche perché, secondo quanto detto in precedenza, la scarsa diffusione della lingua finlandese ha fatto sì che in tale paese non vi sia una tradizione in questo senso (non a caso un altro esempio proposto di cooperazione iniziata a livello nazionale riguarda la Danimarca). In compenso, la rete di atenei persegue obiettivi di qualità, cercando di sfruttare nella maniera più efficace possibile le competenze delle singole università.

I consorzi si fondano sul concetto secondo cui, insieme, le università si rafforzeranno e saranno maggiormente capaci di affrontare la sfida dell'integrazione dell'*e-learning*. Lo studio mostra che la creazione di consorzi è un approccio fruttuoso per iniziare l'educazione on line e per estendere l'uso delle *ICT* nelle università¹⁸.

Indipendentemente dall'approccio al mercato, quindi, la presenza di collaborazioni a vari livelli può fornire una propulsione verso l'innovazione. Tuttavia, si conclude, le modalità ottimali per un modello consortile efficace in questo senso rimangono da sviluppare.

Più collaudate, invece, sono le forme di collaborazione che nascono da iniziative bilaterali o multilaterali.

I due esempi principali proposti riguardano la Francia e il Regno Unito. In particolare, il consorzio transalpino CANEGE¹⁹ nasce per produrre materiale didattico on line riguardo economia, commercio e management; il budget del consorzio è in parte pubblico, in parte proveniente dalle singole università e in parte dalle rette degli studenti. Esso viene poi distribuito a seconda del numero di moduli che devono essere prodotti.

Nel Regno Unito viene fatto l'esempio della *partnership* UKHEP²⁰ tra tre Università e un'organizzazione professionale dell'area sanitaria²¹, che viene finanziata unicamente a livello nazionale per ciò che riguarda «l'integrazione delle *ICT* nelle università, l'estensione dell'*EL* e altri scopi come l'inclusione sociale o il *lifelong learning*», laddove il suo «obiettivo primario è quello

¹⁷ *FVU 2003 strategy document*, citato in *Virtual Models* cit., p. 102

¹⁸ *Virtual Models* cit., p. 135.

¹⁹ *Campus Numérique Économie et Gestion*.

²⁰ *UK Education Healthcare Partnership*.

²¹ *La Royal College of Nursery*.

commerciale di sviluppare un meccanismo per l'esportazione dell'istruzione universitaria del Regno Unito»²².

Non è esplicitamente evidenziato un nesso sistematico tra l'orientamento al mercato e il tipo di cooperazione scelta, tuttavia è ragionevole immaginare che quando diversi atenei, di loro spontanea iniziativa, decidono di unirsi in un consorzio, la componente economica rivesta una cruciale importanza.

Si sottolinea altresì il rilievo delle iniziative prese a livello nazionale o regionale, dal momento che gli atenei di diversi paesi (tra i quali la Finlandia, la Francia e l'Italia²³) indicano un *focus* a livello nazionale come un *key driver* per lo sviluppo dell'*EL*. In questa ottica, tuttavia, è necessario inquadrare l'offerta formativa proposta dagli atenei nella nuova situazione di "internazionalizzazione" e "globalizzazione" dell'istruzione, nella quale il sistema universitario si rivela da una parte più aperto all'interno dell'Unione Europea ma dall'altra più attento alla competitività e all'orientamento al mercato²⁴.

Nel disegnare un quadro in cui, di fatto, si configura un mercato dell'istruzione nel quale gli aspetti commerciali iniziano a rivestire un ruolo non indifferente è inevitabile che un nodo centrale e di fondamentale importanza venga assunto dalla certificazione della qualità dei corsi, a maggior ragione nella situazione europea, nella quale il settore è strategico nella definizione di un modello comune. Diversi rappresentanti nazionali intervistati ravvisano il timore che corsi di scarsa qualità e non certificati possano «guadagnare terreno e competere con i titoli nazionali».

Si ravvisa quindi la necessità di «un sistema che possa in primo luogo garantire la qualità dei corsi e in secondo luogo assicurare che i corsi offerti da altri paesi siano riconosciuti razionalmente»; per far ciò è necessario sviluppare «un sistema di *Quality assurance* e delle procedure di valutazione» insieme a «un sistema di accreditamento riconosciuto internazionalmente»²⁵.

Tradizionalmente la competenza di accreditare i corsi universitari è dei singoli atenei; per questo motivo la problematica è oggetto di forte dibattito. Viene fatto l'esempio del Regno Unito dove il *Quality Assurance Center* ha emesso delle linee guida lasciando però la loro implementazione alle singole università. Lo studio sostiene che la certificazione della qualità è una problematica che interessa sia i corsi in presenza che quelli a distanza, ma che solo per questi ultimi (nell'ambito delle università virtuali e delle partnership coinvolte in corsi in modalità *EL*) la

²² *Virtual Models* cit., pp. 136-137.

²³ Il dato complessivo indica che il 57 % degli atenei interpellati indicano il «focus a livello nazionale» come *key driver*. I tre paesi, che sono per noi di particolare interesse per via della loro presenza nel rapporto ELUE, sono menzionati insieme alla Svezia come particolarmente sensibili su questo aspetto.

²⁴ *Virtual Models* cit., p. 124.

²⁵ *Ivi*, p. 140.

questione viene trattata²⁶. In questo le università virtuali nazionali come la *Finnish Virtual University* propongono degli utili esempi.

La posizione espressa esplicitamente dalla PLS Ramboll che ha effettuato lo studio è quella di sollecitare iniziative a livello nazionale al riguardo, per stabilire degli standard comuni. Allo stesso tempo però rileva come sia richiesta una collaborazione all'interno dell'Unione Europea e anche oltre, e afferma che il sistema ECTS, che spesso viene usato, dovrebbe essere però sviluppato ulteriormente.

Un ultimo punto la cui importanza viene, secondo lo studio, sottovalutata è quello della costituzione di uno standard comune sui metadati. Si tratta a grandi linee della sintassi che devono avere le informazioni che riguardano i contenuti informatizzati; la creazione di uno standard in questo senso permetterebbe il trasferimento di un corso (o di parte di esso) tra due sistemi, indipendentemente dalla piattaforma utilizzata, e, di conseguenza, una sua maggiore circolazione e diffusione.

Dal sondaggio nel suo insieme, la mancanza di tali standard non sembra essere percepito come un ostacolo (solo il 21 % delle università lo rileva) ma il problema viene invece sottolineato da alcune università più addentro nell'integrazione delle *ICT*.

«Gli standard per i metadati e i metadati sono questioni importanti in relazione al riutilizzo, alla scalabilità e alla condivisione di risorse digitali di apprendimento e di corsi *EL*»²⁷; per questo motivo lo studio segnala come, seppure la problematica non viene oggi percepita diffusamente, essa lo sarà in futuro, fino a diventare, secondo gli esperti, una «importante barriera per l'estensione dell'uso di *ICT* e *EL* nelle università europee»²⁸. Per questo la PLS Ramboll chiama in causa direttamente l'Unione Europea in modo che prenda iniziative al riguardo, raccomandando di conseguenza agli stati nazionali di parteciparvi, e alle università di applicare gli standard comuni per i loro contenuti.

Le conclusioni che è possibile trarre da questo studio e dalle raccomandazioni che ne conseguono sono quindi di due tipi. Da un lato andrebbero prese delle misure per permettere la competitività dei prodotti educativi europei. In questa ottica rientrano senza dubbio le partnership tra le diverse università e la creazione di standard comuni per la qualità e per i metadati, per favorire l'interscambio di tali prodotti.

²⁶ A questo proposito va rilevato che gli sviluppi degli ultimi anni hanno in realtà aperto il dibattito sul tema della qualità in modo forte anche per gli atenei tradizionali. Basti pensare alla creazione, nel 1999, dell'*European Network for Quality Assurance* (ENQA) o alla *European University Association* (EUA) con il suo *Quality Culture Project*. È però vero che, in concreto, il dibattito sulla qualità investe più direttamente le istituzioni e le forme d'istruzione meno tradizionali, come appunto l'*EL*.

²⁷ *Virtual Models* cit., p. 143.

²⁸ *Ivi*, p. 145.

Per l'altro verso molta enfasi viene data alla necessità di rendere organico l'uso di *ICT* e dell'*EL* sia a livello di università sia ai livelli nazionali e di Unione Europea. Per fare ciò viene sottolineato in più punti come non si tratta di affrontare la questione tecnologica come un problema a sé stante, ma ci si deve invece preoccupare piuttosto di come le *ICT* possano inserirsi nel nuovo panorama nel quale l'istituzione universitaria deve collocarsi. In quest'ottica riportiamo due citazioni, una a livello del singolo ateneo e l'altra riguardante invece il livello nazionale, che ci sembrano inquadrare alla perfezione le peraltro condivisibili conclusioni che lo studio trae al riguardo:

Gli esperti raccomandano che ciascuna dirigenza non debba tanto focalizzarsi sulle *ICT* come questione a sé quanto dare una più ampia considerazione alle sfide che la propria università deve fronteggiare e a come le *ICT* possono essere usate come strumento per indirizzarle²⁹.

E poco più oltre:

Secondo diversi rappresentanti nazionali intervistati, una strategia che si focalizza unicamente sull'integrazione delle *ICT/e-learning* nelle università risulterebbe troppo ristretta per essere efficace. Invece, lo sviluppo delle *ICT* nelle università è visto come strettamente connesso con più ampie questioni come lo sviluppo della società dell'informazione, il paradigma della formazione continua o lo sviluppo dell'educazione superiore³⁰.

2. Il rapporto del progetto ELUE

Veniamo quindi ad analizzare l'indagine realizzata nel quadro del progetto ELUE in Finlandia, Francia e Italia; come abbiamo avuto modo di esprimere in introduzione, essa è meno articolata rispetto a quella della PLS Ramboll, ma, rispetto a quest'ultima, i tassi di risposta al questionario sono assai più significativi, soprattutto in Francia e in Italia.

In Finlandia, sulle 20 università statali contattate, ha risposto il 60 % (12 atenei), percentuale che si mantiene se limitiamo il bacino alle 15 università contattate anche dallo studio della PLS Ramboll³¹; limitatamente ad esse, il numero di risposte all'indagine ELUE è maggiore di una unità rispetto a quelle del precedente studio. In Francia si passa da una percentuale di adesione del 27,6 % a una del 47 % mentre in Italia la partecipazione è addirittura più che raddoppiata, giacché il tasso di risposta passa dal 35 % al 75 %.

²⁹ *Ivi*, p. 45.

³⁰ *Ivi*, p. 127. In questo secondo caso, vengono citate l'Irlanda, il Regno Unito e i Paesi Bassi come esempi di paesi che hanno incorporato tale questione nelle strategie nazionali più generalizzate.

³¹ Nello studio della PLS Ramboll sono state escluse alcune tipologie di istituti di istruzione superiore che non risultano presenti in tutti i paesi europei per rendere la popolazione più omogenea.

Un primo paragone è già possibile rispetto alla partecipazione all'indagine. Il tasso di risposta medio dei 15 paesi che hanno partecipato al primo studio era del 45,1 %; sia l'Italia sia la Francia si trovavano ben al di sotto di tale livello che viene invece raggiunto e superato nella seconda indagine. La PLS Ramboll indicava che l'astensione poteva essere sintomo di scarso interesse degli atenei nei confronti della problematica³², affermazione che invece viene esplicitamente negata nel rapporto ELUE³³; in esso tuttavia viene segnalato come la presenza di una politica per l'*EL* nel sistema universitario italiano è stata «oggetto di un rapido trend di crescita negli anni recenti, soprattutto a partire dal 2002, che prefigura degli ulteriori sviluppi nell'immediato futuro»³⁴, situazione che si distingue da quella francese che, viene detto, «si mostra decisamente più radicata». Il grande incremento del tasso di risposta da parte delle istituzioni italiane può dunque essere indicativo di una sensibilizzazione alla tematica in oggetto avvenuta negli anni intercorsi fra le due indagini.

2.1. *La Finlandia e la Finnish Virtual University*

Il caso finlandese è caratterizzato dalla presenza di una particolare istituzione, la già citata *Finnish Virtual University* (FVU). Si tratta di un consorzio nato nel 2001, promosso e finanziato dal Ministero dell'Educazione, che raggruppa tutte e 20 le università pubbliche finlandesi e il Collegio Nazionale di Difesa per sviluppare le loro attività riguardanti l'*EL* e in generale l'uso delle *ICT* in ambito educativo. La FVU è stata scelta già dallo studio della PLS Ramboll come uno degli 8 casi di studio proposti ed è l'istituzione che, in Finlandia, ha promosso il progetto ELUE, risultando facilitata nell'individuare le figure più opportune in ciascuna università per rispondere al questionario (operazione questa che viene indicata come difficoltosa sia dallo studio della PLS Ramboll che dal rapporto ELUE in Italia e in Francia).

Sul piano della diffusione delle *ICT* e dell'*EL*, nonché della cooperazione fra istituzioni, si può dire che la presenza di una tale istituzione comporta alcuni benefici:

- ogni università finlandese ha sottoscritto un piano strategico per l'*EL*, quello definito dalla FVU³⁵;
- ogni università finlandese prende parte ad almeno un consorzio, la FVU appunto;

³²Cfr. *Virtual Models* cit., *Annex B*, p. 5: «Si può presumere che le università tecnologicamente più avanzate abbiano risposto con più probabilità al questionario. Di conseguenza l'immagine che è emersa in questi paesi può essere in qualche modo più lusinghiera di quanto la realtà lo giustifichi».

³³ Cfr. *L'Università verso l'e-learning* cit., p. 142: «Un'università che non risponde non è un'università che non ha attività *e-learning*».

³⁴ *Ivi*, p. 21.

³⁵ *Ivi*, p. 47: «La *Finnish Virtual University* ha definito un piano strategico. Tale piano è stato discusso e approvato da tutte le università del consorzio. [...] Tecnicamente, ciò equivale a dire che tutte le università finlandesi hanno sottoscritto un documento strategico sull'*e-learning*».

- La FVU sviluppa infrastrutture informatiche adeguate;
- La FVU offre a tutti i docenti formazione e supporto riguardi all'*EL*³⁶.

I primi due aspetti, tuttavia, paiono più formali che sostanziali. Non possiamo in effetti considerare l'approvazione del piano d'azione della FVU alla stessa stregua dell'elaborazione e la stesura stessa di uno proprio a ciascuna università, in quanto viene a mancare nei singoli atenei proprio quel «processo che c'è dietro allo sviluppo della strategia» che veniva indicato, nell'indagine della PLS Ramboll, come ciò che «fa la differenza». Anche in Finlandia, quindi, continua a porsi l'importante questione che emergeva dal primo rapporto; quella cioè di una mancanza di approccio strategico all'interno di ogni singola università («l'*e-learning* è un'attività svolta prevalentemente a livello individuale piuttosto che condotta a livello strutturale»³⁷).

Anche il secondo dato, quello della partecipazione ad un consorzio, ha un suo rovescio della medaglia. In effetti, se è vero che molte università partecipano a forme di partnership anche distinte dalla stessa FVU³⁸, si rileva tuttavia che «la collaborazione delle università finlandesi sui temi dell'*EL* si svolge prevalentemente a livello nazionale o locale. Nessuna significativa forma di cooperazione internazionale (a livello europeo o più ampio) ha ancora avuto luogo»³⁹. Ricordiamo che la partecipazione a consorzi con università di altri paesi era diffusa, nell'analisi dei *cluster* dell'indagine della PLS Ramboll (vedi sezione [1.2](#)), oltre che nelle università pioniere, anche in quelle cooperatrici, ovvero in circa la metà degli atenei intervistati.

Dati confortanti emergono invece dai centri di formazione e supporto ai docenti, che si aggiungono al contributo della FVU; 8 atenei sui 9 che hanno risposto alla relativa sezione del questionario possiedono una unità dedicata alle attività di *EL* dell'ateneo⁴⁰. I principali compiti attribuiti a tali centri sono «la formazione dei docenti sull'uso di *ICT*, la gestione dei servizi informatici di ateneo e il supporto tecnico offerto ai docenti». Inoltre, anche il supporto pedagogico ai docenti ha una certa rilevanza, di poco inferiore a quella degli altri tre, aspetto quest'ultimo che si distacca dalla situazione italiana e francese (in particolare in Italia il supporto pedagogico si colloca all'ultimo posto tra i compiti dei centri per l'*EL*). Sull'importanza del supporto e della formazione ai docenti ci soffermeremo più compiutamente nel capitolo dedicato alla Francia.

Il carattere accentratore della politica finlandese riguardo l'integrazione delle *ICT* nelle università può essere riscontrato anche nel forte investimento a livello ministeriale nelle attività di

³⁶ *Ibidem* : «I corsi sono a disposizione dei docenti di tutte le università e molti di essi li hanno utilizzati negli anni».

³⁷ *Ivi*, p. 43.

³⁸ *Ivi*, p. 42: «I risultati dell'indagine mostrano che il numero di adesioni ai consorzi può variare da 1 a 30».

³⁹ *Ivi*, p. 43.

⁴⁰ In alcuni atenei ve ne sono ulteriori, per sostenere la didattica *on line*.

EL, che va al di là della sola FVU: lo stato costituisce infatti la fonte principale di finanziamento per le università, al quale esse aggiungono un contributo con i fondi propri a livello di ateneo⁴¹.

Infine, per quello che riguarda la gestione on line delle attività amministrative, una peculiarità interessante del caso finlandese è data dall'esistenza di un database centralizzato creato da un gruppo di Università, accessibile via Web dagli studenti, chiamato Web Oodi⁴². Esso permette registrazioni ai corsi e agli esami, verbalizzazione degli esami e altri servizi amministrativi.

Il modello adottato dalla Finlandia, ovvero un principale consorzio nazionale proposto e finanziato dal Ministero dell'Istruzione al quale partecipano tutti gli atenei, sembra dunque comportare numerosi vantaggi dati dall'accentramento di determinati elementi, quali il finanziamento ai progetti, la cooperazione, la formazione dei docenti. Dall'altra parte, tuttavia, non risolve il problema della strategicità della problematica all'interno dei singoli atenei, nei quali un approccio individuale continua a prevalere.

2.2 Il caso francese

2.2.1. Strategia e consorzi: quali vantaggi reali?

L'importanza data ai consorzi e alle diverse forme di *partnership* è ancora più evidente nel caso francese. In effetti, in Francia, dove l'approccio nei confronti dell'innovazione tecnologica nell'università è anch'esso fortemente connotato da importanti iniziative intraprese a livello statale, il grado di cooperazione è stato inserito tra i criteri di assegnazione dei finanziamenti.

Nel rapporto viene fatto un breve excursus⁴³ sulle diverse misure di incentivo (in particolare, nel 1997, «la designazione di incaricati per le politiche *ICT* all'interno di ogni ateneo; un piano di azione governativo per la promozione della società dell'informazione; sviluppo di *digital campus* e di strumenti di lavoro digitali per gli studenti»⁴⁴) e sul programma «digital campus» (*campus numérique*), che ha stanziato oltre 13 milioni di euro nel triennio 2000-2002. Per ottenere tali finanziamenti, uno dei criteri principali è stato appunto il numero di partner appartenenti ad un consorzio:

⁴¹ Questo misto tra fondi statali e di ateneo era peraltro una caratteristica del *cluster* delle università cooperative.

⁴² <https://oodi-www.it.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=6> (il riferimento è alla pagina in lingua inglese).

⁴³ Per una descrizione più approfondita della situazione francese rimandiamo allo studio preliminare effettuato nel quadro dell'indagine e che è possibile reperire sul sito della CRUI (*Drawing up of national reports on the e-learning initiatives of each individual country*, <http://www.fondazionecru.it/elue/documents/francia.doc>).

⁴⁴ *L'Università verso l'e-learning* cit., p. 66.

Il programma “Digital campus” si basa sull’idea che le università debbano consorziarsi nel perseguire determinate iniziative [...] il fatto di guidare o partecipare ad un consorzio rappresenta un indicatore dell’impegno dell’ateneo in questo settore⁴⁵.

Infine, nel 2003, la politica relativa all’integrazione delle *ICT* nelle università si è spostata a livello regionale (programma «università digitale nelle regioni»), in particolare con la promozione dei consorzi a tale livello.

Il risultato è che il dato nazionale riportato indica che il 71 % degli atenei è partner di campus digitali mentre il 47 % ne è leader, e che tale partecipazione è molto più significativa a livello nazionale o regionale che non a livello internazionale europeo, sulla falsariga di quanto accade in Finlandia, dal momento che in entrambi i paesi la strategia nazionale ha previsto forti incentivi in tal senso.

Di conseguenza, gran parte dei finanziamenti per l’*EL* proviene prima di tutto dallo stato, e quindi dalle regioni, e solo in terzo luogo dalle singole università (ricordiamo che quest’ultima forma di finanziamento risultava predominante a livello europeo dallo studio della PLS Ramboll, in particolare nei *cluster* delle università pioniere e di quelle autosufficienti⁴⁶).

Tutto questo interesse a livello nazionale, sostenuto da interventi concreti con specifici finanziamenti, ha posto la problematica all’attenzione degli atenei e, di conseguenza, molti dirigenti di università si sono adoperati in tal senso promuovendo lo sviluppo delle *ICT* e dell’*EL* all’interno delle loro istituzioni. Un evidente risultato è il fatto che oltre l’80 % delle università tra quelle rispondenti al questionario ha elaborato o sta elaborando una specifica politica per lo sviluppo dell’*EL*.

Tuttavia vengono in più occasioni espresse perplessità circa l’effettiva attuazione delle politiche stabilite negli atenei, ponendo il problema di una «implementazione incerta»: «in circa la metà delle situazioni si rileva un gap temporale, mentre in un’altra metà non si rileva alcun legame visibile tra la definizione di una politica di ateneo e la sua effettiva attuazione»⁴⁷. Inoltre, viene rilevato come le iniziative che si sviluppano relativamente all’*EL* sono, tra chi ha risposto, per una metà circa a livello di ateneo e per metà a livello intra-ateneo. Ciò fa temere «un rischio reale di frammentazione delle iniziative e dei sussidi»⁴⁸, in quanto, anche in situazioni nelle quali sono presenti una specifica politica di ateneo oppure una partecipazione in un consorzio, (rispettivamente

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Tuttavia, in quella sede la percentuale di chi aveva indicato lo stato come fonte di finanziamento variava considerevolmente tra le università autosufficienti (36%) e quelle cooperatrici (54%); questo può far supporre che vi sia un nesso tra i finanziamenti statali e la capacità di cooperazione che vada oltre i confini francesi e che quindi, in seconda analisi, possa essere indicatore di una presenza anche in altri paesi di una politica nazionale che sostiene le partnership tra università.

⁴⁷ *L’Università verso l’e-learning cit.*, p. 76.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 71-72.

il 77 % e l'82 % dei casi, secondo le risposte del questionario) le iniziative per così dire «di base» costituiscono comunque una metà del totale.

Peraltro, un terzo dei rispondenti inquadra la scarsa crescita dell'*EL* come un possibile rischio e tra le preoccupazioni che esprime al riguardo vi è «uno status sottostimato dell'esperienza: ('la nostra esperienza resta largamente aneddotica', 'rischi nel lavorare con pionieri, ad eccezione dei docenti a capo dei corsi che beneficerebbero della propria presenza on line')»⁴⁹; si conclude quindi come «sia tuttora da realizzare un effettivo sforzo di coordinamento delle azioni e del loro *follow-up* nel tempo».

2.2.2. *L'impatto sui docenti*

La problematica relativa alle metodologie d'insegnamento e all'impatto sui docenti, cruciale ai fini del discorso che stiamo facendo, va naturalmente oltre i confini francesi. Nella parte del rapporto dedicata alla Francia, troviamo tuttavia diversi spunti particolarmente interessanti al riguardo, sui quali vale la pena soffermarsi⁵⁰.

Nell'università, i docenti detengono assoluta autonomia nel gestire la didattica dei propri corsi, per cui non si può prescindere da essi se si vuole procedere all'inserimento di strumenti propri delle *ICT* all'interno della didattica universitaria. L'immediata necessità che di conseguenza si palesa è quella di fornire loro formazione e supporto adeguati.

Il primo problema che occorre affrontare quando si parla di *ICT* è la formazione e il supporto di carattere tecnologico (un terzo delle università lo indica come uno dei principali ostacoli allo sviluppo dell'*EL*). Nel rapporto viene riportato che, per i docenti, sono largamente disponibili interventi di formazione sulle *ICT* (le risposte hanno una percentuale molto alta: 70 % positive, 2 % negative, 28 % non risponde) e diversi supporti «in termini di attrezzature informatiche, indirizzi e-mail, supporto tecnico e pedagogico, specifici interventi formativi»⁵¹ (risposte positive per un valore medio del 71 %).

Il risultato complessivo è che «il totale dei docenti sottoposti a formazione nelle 21 università che hanno implementato forme di integrazione delle *ICT* nella didattica ammonta a circa 3.500 persone»⁵². Altre 2.000 persone non docenti, in 24 università, hanno ricevuto una formazione.

⁴⁹ *Ivi*, p. 92.

⁵⁰ Notiamo come tale parte del rapporto sia stata elaborata da due autrici (Brigitte Albéro e Françoise Thibault) che avevano già compiuto diversi studi sul tema, ai quali fanno spesso riferimento; ciò consente loro di ampliare la trattazione con ulteriori elementi di particolare interesse.

⁵¹ *L'Università verso l'e-learning cit.*, p. 76.

⁵² *Ivi*, p. 79.

Riguardo agli studenti, il totale complessivo riguarda più di 17.000 persone, «parallelamente ai corsi tradizionali dei rispettivi settori in cui studiano».

Il 75 % delle università rispondenti ha poi indicato «di aver attivato al proprio interno una struttura deputata all'integrazione delle tecnologie informatiche per la didattica» (spesso ve ne sono più di una, anche se meno di quattro nella maggioranza dei casi) dei cui servizi possono avvalersi anche le attività di formazione dei docenti.

Precedenti analisi effettuati dalle stesse autrici nel 2000 e nel 2002 indicano che il carattere tecnologico è talmente preponderante in questo ambito che con l'introduzione delle *ICT* nell'istruzione superiore, spesso avviene un «reclutamento di lavoratori temporanei dal momento che queste figure risultano meglio formate nel campo delle *ICT* rispetto al personale accademico. [...] è possibile stimare che tutte le modalità di insegnamento che implicano l'uso di *ICT* tendono a generare un reclutamento aggiuntivo di risorse a contratto»⁵³.

Tuttavia, proprio l'importanza dell'aspetto tecnologico fa sì che facilitazioni possano venire da ogni forma di interazione con lo strumento informatico. In particolare, viene rilevato un interessante meccanismo per cui i docenti che si trovano a dover registrare elettronicamente alcune informazioni, anche di carattere organizzativo o informativo, sono poi indotti a proseguire su questa strada anche a livello didattico:

Il solo fatto di essere in grado di archiviare informazioni *on line* consultabili dagli studenti dall'esterno induce i docenti ad inserire risorse a distanza nei propri corsi e a predisporre i relativi ambienti digitali⁵⁴.

L'accesso alla tecnologia da parte dei docenti è quindi legata all'obbligata criticità che si manifesta immediatamente appena si vogliono introdurre elementi di *ICT* in ambito di didattica a livello universitario, essendo i docenti i soli che possono decidere sulle modalità di erogazione dei propri corsi. Questa imprescindibilità dell'aspetto tecnologico, tuttavia, presenta un rischio evidente: quello di relegare in secondo piano gli aspetti pedagogici, che presentano anch'essi delle peculiarità derivanti dall'uso delle tecnologie e che necessiterebbero adeguata attenzione.

Nel rapporto non si manca di evidenziare questo aspetto, sia nell'ambito della formazione dei docenti («gli obiettivi degli interventi formativi sono solitamente più focalizzati sull'apprendimento delle competenze tecniche piuttosto che pedagogiche»⁵⁵) che in quello del supporto dei centri per le *ICT* nelle università («Il supporto ricevuto [dai docenti] è in primo luogo di tipo tecnico (assistenza, uso della intranet, messa on line dei materiali, creazione di oggetti multimediali) e solo

⁵³ *Ivi*, p. 68.

⁵⁴ *Ivi*, pp. 87-88.

⁵⁵ *Ivi*, p. 79.

secondariamente di tipo pedagogico (coordinamento, suggerimenti in merito ai modelli didattici, monitoraggio e tutoraggio degli studenti)»⁵⁶. Un terzo dei rispondenti indica tale squilibrio, dato dall'eccessiva attenzione dedicata agli aspetti tecnologici a scapito di quelli pedagogici, come uno dei rischi legati allo sviluppo dell'*EL*.

L'opinione espressa nel rapporto è che in realtà anche quando si usa la tecnologia, in realtà la metodologia didattica non viene cambiata. Prendendo spunto da un precedente lavoro⁵⁷ viene detto «come le tecnologie digitali usate in ambito didattico non hanno modificato né i contenuti né le modalità di interazione ma solamente gli aspetti qualitativi della presentazione dei contenuti come la qualità della lettura, la struttura, la grafica, la varietà e la raffinatezza delle spiegazioni (simulazioni, filmati, ecc.)». Le autrici concludono quindi che «Questa potrebbe essere la ragione per cui le tecnologie risultano più facilmente utilizzate in contesti dove non comportano un rivolgimento dei modelli di insegnamento, essendo il loro ruolo relegato ad un rafforzamento tecnologico di pratiche pedagogiche inalterate»⁵⁸ e viene anche detto in seguito: «In effetti, stando a quanto rilevato dall'indagine, ad eccezione dell'adozione di supporti digitali, l'attività dei docenti varia scarsamente rispetto alle modalità tradizionali»⁵⁹.

D'altronde, nella specifica domanda relativa alle modalità di insegnamento nelle università si hanno i seguenti risultati:

le modalità di insegnamento tradizionali rimangono predominanti (oltre l'85 %). Le modalità che si avvalgono di elementi di insegnamento a distanza costituiscono una esigua, quasi impercettibile, minoranza (circa l'1 %) mentre la didattica in presenza con aggiunta di uso di *ICT* appare in crescita (11 %)⁶⁰.

Di conseguenza, si pone il problema della distinzione tra la presenza di determinati strumenti e supporti tecnologici e il loro effettivo utilizzo: ad esempio, sui canali di comunicazione digitali, se da una parte viene segnalato come molte università (61 %) ne siano dotate, allo stesso tempo solo il 2 % dell'offerta formativa risulta a distanza o *blended*. Per cui si conclude:

Tuttavia, il tema necessita di essere ancora approfondito in merito al passaggio dalle potenzialità delle *ICT* alla loro concreta attuazione. Si sa poco infatti circa la natura degli scambi di informazione che avvengono nei vari contesti e del loro impatto sul processo di formazione. Inoltre, considerando che il *blended learning* e la didattica totalmente a

⁵⁶ *Ivi*, p. 85.

⁵⁷ B. Albero, B. Dumont, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur: pratiques et besoins des enseignants*, inchiesta realizzata per la federazione ITEM-Sup dalla società I+C, maggio 2002, www.e-pathie.org/enquete.pdf.

⁵⁸ *L'Università verso l'e-learning cit.*, p. 82.

⁵⁹ *Ivi*, p. 85.

⁶⁰ *Ivi*, p. 67.

distanza costituiscono insieme solo il 2 % dell'intera offerta formativa, c'è da chiedersi con quali modalità vengono condotte e organizzate le comunicazioni pedagogiche per il restante 98 %⁶¹.

Possiamo quindi stabilire un quadro abbastanza preciso: se da un lato l'aspetto tecnologico viene percepito come la principale barriera da parte dei docenti, per la quale viene sentita la necessità sia di una specifica formazione, sia di un adeguato supporto, in realtà nel quadro finale le principali carenze che vengono riscontrate sono di carattere pedagogico. Da una parte vi è una ragione strutturale derivante dalle competenze dei principali attori: all'interno del rapporto viene segnalato che «la ricerca sulle relazioni educative è prevalentemente affrontata dalle scienze umane e sociali (65 %)» a fronte della «tendenza della maggior parte dei centri di ricerca a concentrarsi sulle più recenti innovazioni tecnologiche»⁶².

D'altro canto si manifesta sempre più l'esigenza di nuove figure professionali in grado di rispondere agli sviluppi del settore:

le nuove professioni come il coordinatore della didattica a distanza o l'ingegnere pedagogico, sebbene marginali, iniziano a popolare il settore dell'istruzione, in particolare in ambito universitario. Il problema è dunque: che tipo di status giuridico e di riconoscimento va attribuito a queste figure, tenendo a mente che esse giocano un ruolo centrale per lo sviluppo dell'*e-learning*⁶³.

Ad ogni modo, resta un nodo che nel mondo accademico è cruciale: i docenti hanno piena autonomia nelle scelte riguardanti la didattica e mal tollerano, non senza ragione, ingerenze esterne sull'argomento (mentre dal punto di vista prettamente tecnologico l'aspetto si manifesta in maniera meno evidente). Un approccio di tipo centralizzato che imponga un modello pedagogico unico – che sfrutti o non sfrutti lo strumento tecnologico è irrilevante – non è assolutamente praticabile per la natura stessa dell'istituzione universitaria.

Tuttavia, per l'altro verso, occorre che sia noto ai docenti, almeno a grandi linee, quali possibilità educative rivestono determinati strumenti tecnologici, e la percezione che essi devono avere è quella di poter contare su tutto il supporto necessario, anche pedagogico, per poterle mettere in atto. In questo modo – e magari con i dovuti incentivi che spesso nell'università si concentrano più sulla ricerca che non sulla didattica – viene permesso loro di studiare nuove soluzioni più efficaci, in autonomia e utilizzando i nuovi strumenti adesso a disposizione.

⁶¹ *Ivi*, p. 87.

⁶² *Ivi*, p. 90.

⁶³ *Ivi*, p. 86.

2.3. Il caso italiano

Veniamo quindi al caso italiano. Si tratta del paese in cui si riscontra la più elevata differenza fra il tasso di risposta al questionario della CRUI e quello all'indagine della PLS Ramboll; sui 77 atenei interpellati, si passa dalle 27 risposte (35 %) del primo studio alle 59 (75 %) del secondo (un ulteriore 8 % di atenei italiani hanno motivato la loro astensione con «una scarsa rilevanza dell'*EL* o delle esperienze di didattica supportata da *ICT* al loro interno»⁶⁴). Si tratta quindi di dati che si possono considerare decisamente indicativi della realtà universitaria italiana.

Il sistema universitario italiano ha iniziato ad affrontare le problematiche legate all'*EL* soltanto in un secondo momento rispetto agli altri due paesi. Sintomatico rispetto a ciò viene considerato «il fatto stesso che l'indagine avviata dalla CRUI sia stata per alcune università un primo impulso ad individuare un responsabile sull'*e-learning*»⁶⁵. Peraltro, viene rilevato dallo studio che un'accelerazione ha avuto luogo durante il biennio 2002-2004, nel quale il numero di università che hanno adottato una politica di ateneo per l'*EL* è quasi raddoppiato.

Complessivamente, il 64 % delle università che hanno risposto al questionario rilevano la presenza di una politica di ateneo, che viene considerata un «presupposto fondamentale per sviluppare un approccio in materia condotto a livello unitario e non più relegato alle singole esperienze intra-ateneo»⁶⁶, questione, questa, già emersa nello studio della realtà francese oltre che dall'analisi globale a livello europeo proposta dalla PLS Ramboll.

Il dato rilevato costituisce, quindi, il sintomo di una importante evoluzione per un ambito che pure aveva avuto negli ultimi anni una crescente importanza, seppure per lo più in forma episodica.

Tale questione ha anche un risvolto nella ricerca su tali tematiche, che investono più settori in partenza disomogenei fra loro, in particolare quello informatico e quello umanistico. Si raccomanda a questo proposito, come condizione per una ricerca efficace, un deciso orientamento interdisciplinare, che riconosca pari dignità ai settori scientifici coinvolti.

Sul tema della ricerca in ambito *EL* vi è un particolare dato che riguarda i centri di ateneo per le *ICT*, presenti secondo l'indagine nell'84 % delle università rispondenti: alla richiesta circa le funzioni svolte da tali centri, una percentuale importante degli atenei ha indicato la «ricerca sull'innovazione didattica», collocando tale voce al terzo posto tra le otto alternative proposte dalla specifica domanda. Tale dato contrasta nettamente con l'equivalente rilevato dall'inchiesta francese, dove invece la ricerca sull'innovazione didattica si trova in sesta posizione e ben distanziata dalle prime.

⁶⁴ *Ivi*, p. 102.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*.

Dalle altre risposte date, tali strutture si caratterizzano come molto tecniche; in entrambi i paesi la *magna pars* è data dall'assistenza tecnologica, dalla gestione delle *ICT* e dalla creazione di contenuti *on line*. Contemporaneamente, in entrambe si rileva una scarsa importanza data al supporto pedagogico. Quali caratteristiche può avere dunque la presenza di una specifica ricerca in *EL* in queste strutture? Senza dubbio è sintomo di una prevalenza delle problematiche tecniche su quelle pedagogiche⁶⁷.

Per l'altro verso, è da apprezzare il fatto che la ricerca avvenga in un organismo specializzato anziché nel quadro della ricerca tradizionale di Facoltà, ciascuna riferentesi al proprio ambito disciplinare, anche se l'iniziativa appare comunque piuttosto in mano agli informatici. Il rischio di un «potenziale ribaltamento di ruoli tra pedagogia e tecnologia» viene segnalato a gran voce nel rapporto italiano (il 69,7 % delle università lo indica come rischio per l'evoluzione dell'*EL*) a corredo del dato che indica nella difficoltà dell'accettazione culturale, in particolare da parte del personale docente, il principale ostacolo alla diffusione dell'*EL* (66,7 % delle risposte).

Nel rapporto italiano si conclude che «[la tecnologia], che andrebbe correttamente concepita a servizio della [pedagogia], rischia, negli scenari dipinti dai più diffidenti, di sopravanzare con i propri imperativi le teorie dell'apprendimento che si vedrebbero pericolosamente collocate in posizione subalterna con conseguenti ricadute di impoverimento qualitativo dell'offerta formativa»⁶⁸.

Il monito espresso è ampiamente condivisibile; la problematica pedagogico/didattica deve mantenere tutta la sua centralità. È pur vero che la difficoltà di approccio nei confronti delle tecnologie, aggiunta alle tradizionali resistenze che il mondo accademico ha verso i cambiamenti in generale (si fa l'esempio, nel rapporto, della recente introduzione delle lauree triennali), rendono necessaria una specifica formazione alle tecnologie rivolta alle professionalità non tecniche, che faccia da contraltare alla naturale predisposizione dei ricercatori informatici riguardo l'innovazione perpetua, che nella loro disciplina è strutturale.

In conclusione, l'approccio integrato sia nella realizzazione di iniziative sia nella ricerca è uno dei punti chiave dello sviluppo e della diffusione dell'*EL*. Seppur di recente espansione in Italia, i segnali emersi dai dati dell'inchiesta della CRUI consentono un timido ottimismo in questo senso.

Riguardo alla presenza di atenei in consorzi per l'*EL*, il rapporto italiano a differenza dei precedenti non dedica molto spazio a tale problematica. Inoltre vengono avanzati dei distinguo al riguardo, rilevando come l'appartenenza ai consorzi «non necessariamente [...] sia da interpretarsi

⁶⁷Ciò viene suffragato anche da un'altra delle funzioni dei centri di ateneo proposte tra le alternative di risposta alla stessa domanda: la ricerca di standard comuni, che il rapporto italiano giudica «dominio esclusivo delle scienze dell'informazione» (*Ivi*, p. 111). Tale alternativa ha una maggiore rilevanza in Italia piuttosto che in Francia.

⁶⁸*Ivi*, p. 121.

come indicatore di una raggiunta maturità sul tema» anche se senza dubbio rivela una «sensibilità degli atenei nei confronti delle emergenti metodologie che integrano le pratiche di insegnamento con l'uso dei moderni strumenti digitali»⁶⁹. Ad ogni modo, il dato indica che i due terzi delle università rispondenti partecipano a forme di partnership riconducibili alla tematica dell'*EL*, mentre il 40 % risulta aver preso parte ad almeno 2 consorzi. Il dato è solo di poco inferiore a quello della Francia (71 %), dove, ricordiamo, ciò costituiva un parametro per l'ottenimento di finanziamenti. Il dato finlandese non è significativo in tal senso dal momento che la presenza della FVU garantisce il 100 %.

Un aspetto che emerge da più indicatori nel caso italiano riguarda il netto divario quantitativo tra la diffusione di corsi esclusivamente a distanza e iniziative che mirano a rinforzare la didattica tradizionale usando le *ICT*. Per l'80 % degli atenei rispondenti, la formazione a distanza non raggiunge più del 10 % degli studenti e solo in 10 università i docenti a distanza superano il 5 % del corpo docente. Maggiore invece l'incidenza della formazione supportata dalle *ICT*. Per l'82 % delle università rispondenti essa raggiunge più del 10 % degli studenti (per il 30 % raggiunge più del 50 % degli studenti) e per l'83,8 % delle università, la percentuale di docenti che fa formazione supportata dall'uso di *ICT* è superiore al 10 % (per il 28 % è praticata da più del 50 % del corpo docente).

Tale tendenza è confermata da quelli che vengono indicati come i principali obiettivi dell'*EL* che sono, in Italia, la flessibilità (91,8 % del totale) e la qualità (83,7 % del totale) e, solo in terza battuta, il raggiungimento di altre categorie di studenti, a cominciare dagli studenti lavoratori. Questa distinzione pone quindi l'accento maggiormente nell'uso delle *ICT* rispetto all'aggiunta dell'elemento "distanza"; nel rapporto questo dato viene tenuto in grande considerazione. Viene considerato innanzi tutto un sintomo di un generico interesse verso un «apprendimento mediato dalle tecnologie», ma soprattutto, un indicatore che lo sviluppo dell'*EL* non sia un «filone parallelo al *mainstream* di una didattica di stampo tradizionale che continuerà per conto proprio a marciare inalterata»⁷⁰; lo scenario futuro che si propone è quello, invece, di una didattica tradizionale che, evolvendosi, inizierà a contemplare giocoforza una parte on line come «un attributo immancabile dell'intera offerta formativa». In questo i risultati di Finlandia e Francia sono concordi: in tutti e tre i paesi qualità e flessibilità sono al primo posto tra gli obiettivi dell'introduzione dell'*EL*, anche se in Francia si aggiunge la possibilità di rivolgersi agli studenti lavoratori.

In nessuno dei tre paesi viene indicata la «riduzione dei costi» come uno dei principali obiettivi da raggiungere con l'introduzione dell'*EL*. Al contrario, nel caso italiano, il 35 % delle università rileva un incremento significativo dei costi e un ulteriore 29 % un incremento modesto.

⁶⁹ *Ivi*, p. 105.

⁷⁰ *Ivi*, p. 119.

D'altronde, viene effettuata nella fattispecie un'analisi più approfondita nella quale viene specificato che solo in rari casi (ad esempio quello della patente europea dell'informatica, l'ECDL) vi è presenza di «contenuti reiterabili e riproducibili in forma standardizzata»⁷¹, una delle condizioni che, insieme all'azzeramento delle spese di viaggio, ha decretato, tramite l'applicazione dell'economia di scala, un sostanziale vantaggio economico nel caso della formazione aziendale e che, al contrario, mal si adatta alla formazione universitaria, dove le conoscenze sono «ad alto grado di complessità, oggetto di un incessante processo di perfezionamento a cui le sottopone l'avanzare della ricerca scientifica»⁷².

Si rileva invece come il tempo dedicato dai docenti alla creazione di corsi in modalità *EL* (un «significativo aggravio»⁷³) raramente venga riconosciuto. La presenza di incentivi economici in tal senso è ancora scarsa (25 % delle università li adotta, il 29 % li prevede in futuro) e si lamenta l'assenza di uno specifico riconoscimento a livello di carriera per il personale accademico che impiega del tempo in tal senso.

3. Conclusioni

L'immagine che esce da questi due rapporti evidenzia dunque alcuni problemi specifici, che abbiamo avuto modo di sottolineare nella nostra trattazione; le questioni cruciali che emergono come punti critici dello sviluppo dell'*EL* nelle università europee possono quindi essere riassunte in questo modo: come modulare l'azione, dal punto di vista manageriale, in modo da mediare tra l'esigenza di un ateneo di proporre un'offerta didattica a distanza completa e il rispetto dell'autonomia dei singoli docenti (che in alcuni specifici casi ha prodotto singole iniziative vincenti, di cui tenere conto)? Quali vantaggi reali porta l'adesione a dei consorzi nell'effettiva implementazione di una strategia comune per la diffusione dell'*EL* nei diversi atenei partner?

Per dare una pur parziale risposta a queste due questioni ci ripromettiamo, in lavori futuri, di analizzare alcuni casi di studio, dando ampio spazio a queste tematiche. Tuttavia la vera sfida che si apre, in particolare ai fini della Commissione Europea che in diverse modalità ha sponsorizzato le due indagini di cui abbiamo qui riferito, è la seguente: quale modello europeo di università può scaturire da questa epocale trasformazione che giocoforza ha coinvolto l'essenza stessa dell'istituzione universitaria, tenendo conto della fondamentale importanza che essa riveste nello sviluppo sociale, economico e culturale dell'Europa del futuro?

⁷¹ *Ivi*, p. 122.

⁷² *Ivi*, p. 123.

⁷³ *Ivi*, p. 135.