

# L'ISTRUZIONE A DISTANZA (IAD), TRA DEMOCRAZIA E QUALITÀ

di Paolo Quintili ([quintili@scuolaiad.it](mailto:quintili@scuolaiad.it)) e  
Carlo Cappa ([cappa@scuolaiad.it](mailto:cappa@scuolaiad.it))

## Abstract

La nozione di “democrazia” in ambito educativo ha a che fare con le *provisions* (Dahrendorf) che le nuove tecnologie dell'informazione mettono a disposizione, attraverso la IAD, per 1/ rompere le barriere di classe e di spazio (geografico); 2/ ampliare lo spettro dei fruitori della cultura universitaria, animata dal binomio didattica/ricerca. L'analisi della situazione in tre significativi contesti europei, finlandese, francese e italiano, mette in luce le conquiste e i limiti attuali dell'*e-learning* (EL) in ambito universitario. Nel nostro paese è riscontrabile una certa frammentazione delle realtà educative in EL – pur nel vigoroso sviluppo dei nuovi contesti IAD – che richiede un ulteriore impegno e una presa di coscienza politica maggiore da parte delle istituzioni e dei governi. Il contributo dà anche un'immagine ampia del dibattito scientifico e istituzionale sulla *Quality Assurance*, in particolare rispetto alla dimensione europea. Si è scelto di inoltrarsi in questo campo attraverso i documenti ed i progetti dell'EUA, sia perché altamente significativi, sia perché fulcro di altre iniziative. In particolare si sono approfonditi sia i documenti che hanno costituito lo sfondo del primo *European Quality Forum 2006* sia alcuni contributi presentati in quest'occasione. Inoltre, ci si è soffermati sulle tematiche proprie dell'EL rispetto alla QA, ampliando i riferimenti a iniziative differenti, quali il progetto ELUE e la recente pubblicazione *eLearning papers*.

## Sommario

[1. La situazione dell'EL in Europa e la democrazia educativa](#)

[2. Lo specifico della situazione italiana](#)

[3. Qualità, Europa e Istruzione a Distanza](#)

[APPENDICE. Conclusioni del Rapporto CRUI](#)

\* \* \*

## 1. La situazione dell'EL in Europa e la democrazia educativa

Il binomio democrazia-qualità è un'endiadi essenziale nella costruzione di qualsivoglia modello di formazione terziaria che voglia adottare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) per l'istruzione a distanza. La sfida dell'EL (EL) è la seguente, e duplice:

1/ offrire un «pacchetto» formativo/informatico in grado di rompere le barriere economiche e di classe legate alle eventuali, diffuse situazioni di arretratezza, isolamento, povertà ecc. di determinate aree geografiche del paese, distanti dai grandi centri universitari. Portare «in casa», tramite il computer, le lezioni e lo stesso docente (che si trasforma in 'tutor'), operando oggettivamente a favore di un allargamento della *democrazia* educativa: un maggiore accesso alle *provisions* (Dahrendorf) della formazione.

2/in seconda battuta, si tratta di operare l'allargamento dello *spettro dei fruitori* della cultura universitaria – di questo deve trattarsi, di una cultura alimentata dal binomio Ricerca/Didattica, senza il quale non c'è *universitas studiorum* – mettendo a punto, attraverso la pratica quotidiana del mezzo informatico/telematico, *nuovi strumenti e nuove metodologie* che arricchiscano il complesso quadro formativo d'insegnamento. La IAD favorisce potenzialmente un *innalzamento* del grado di qualità dell'insegnamento tradizionale impartito; o quanto meno garantisce, in contesti socialmente meno avvantaggiati, il *mantenimento* del livello dei processi formativi terziari entro quadri di *qualità standard* nell'ambito di una media istituzionalmente e quantitativamente riconosciuta.

Ora, va chiarito in via preliminare, in questo contesto: cosa sono dunque «Democrazia» e «Qualità» per la formazione universitaria a distanza, nei principali paesi europei che ne hanno adottato le politiche ?

Vogliamo riferirci qui ai recenti studi contenuti nel dossier ELUE (*EL and University Education*) della Conferenza dei Rettori dell'Università Italiana (CRUI), edito nel maggio 2006: [\*Università verso l'e-learning. Finlandia, Francia e Italia a confronto\*](#), Roma, Città Nuova, 2006, con il ricco quadro di dati forniti intorno allo stato dell'arte, in Europa, nella situazione presente. Dalla ricerca emerge un [quadro assai frastagliato](#). Prendendo le mosse dal nostro Paese, in Italia esiste «un considerevole grado di eterogeneità, caratterizzato dalla compresenza di alcune realtà più evolute e di una restante area di atenei solo marginalmente impegnati in questo campo» (p. 20). Nello specifico, due sono stati gli interventi politici, in Italia, a favore dello sviluppo dell'EL: Il «progetto CampusOne» e il [Decreto Moratti-Stanca](#), che istituisce le università telematiche, ma, secondo i redattori del Rapporto «i cui benefici complessivi allo sviluppo dell'EL sono di poco conto poiché sostanzialmente non prevede alcuna forma di supporto o incentivo agli atenei». In altri termini, in Italia, a differenza della Finlandia e della Francia, gli atenei hanno *fatto da sé*, a seconda delle forze economiche e delle risorse intellettuali disponibili, diverse da ateneo a ateneo.

In Italia non c'è ancora una «mirata politica nazionale» volta a favorire lo sviluppo delle nuove forme di didattica on-line, ma «le avanguardie presenti sono principalmente da ricondurre alle singole politiche adottate dagli atenei» (*ibidem*). I risultati di una seconda fase di indagine, fanno emergere una situazione, nei tre paesi considerati, assai differenziata. In Finlandia – dove, va detto, tuttavia, che il numero complessivo nazionale degli iscritti ai 20 atenei (164.000) è di poco superiore al numero degli iscritti della sola università di Roma «La Sapienza» – *tutti* gli atenei hanno adottato «una politica per lo sviluppo dell'EL». In Francia la quota scende all'82% del totale, e in Italia «si calcola che circa i due terzi del sistema universitario è stato oggetto di un rapido trend di crescita negli anni recenti, soprattutto a partire dal 2002, che prefigura degli ulteriori sviluppi nell'immediato futuro» (p. 21).

Ecco un primo ostacolo all'allargamento della *democrazia* educativa tramite IAD: il 34% delle università italiane non ha adottato *alcuna* politica per lo sviluppo dell'EL, nonostante vi siano oramai da diversi anni le condizioni materiali e giuridiche sufficienti per farlo. Un minor numero di cittadini, dunque, potenziali fruitori della formazione universitaria (residenti in provincia, carcerati, diversamente abili, ecc.) non dispongono di *provisions* educative adeguate: *ergo* la democrazia ne soffre. Quali i maggiori ostacoli? In tutti e tre i casi presi in esame, dalla Finlandia, alla Francia e l'Italia, la difficoltà più grande è di tipo culturale. C'è refrattarietà, in ampia parte del corpo docente, a dedicarsi allo studio dei nuovi mezzi: «soprattutto in termini di mancata accettazione culturale di un approccio fortemente innovativo rispetto alle tradizionali modalità di insegnamento. Le resistenze dei docenti derivano in realtà anche dall'assenza di un sistema di pieno riconoscimento, ai fini del proprio avanzamento di carriera, del maggiore impegno richiesto dalle attività di preparazione ed erogazione della didattica *on-line*: tale possibilità appare infatti scarsamente diffusa in Francia e totalmente assente in Italia» (p. 23). Incoraggiare il coinvolgimento dei docenti è la prima mossa da compiere in favore della democrazia degli studi universitari. Alcuni atenei, nei tre paesi, si sono orientati verso l'adozione di incentivi economici (tra questi la nostra Scuola IAD); in ogni caso, tali incentivi si sono rivelati inadeguati alle necessità dell'adozione di politiche di EL di tipo sistemico, realmente efficaci. Ecco, ad esempio, il quadro del budget d'investimento del Ministero Finlandese dell'Istruzione nel 2003 per l'EL:

*Tabella 6. Il finanziamento del Ministero dell'istruzione per l'e-Learning*

University	University projects (€)	Network projects (€)	Total (€)
University of Helsinki	670000	757000	1427000
University of Joensuu	168000	468000	636000
University of Jyväskylä	336000	100000	436000
University of Kuopio	105000	47000	152000
University of Lapland	168000	168000	336000
University of Oulu	336000	390000	726000
University of Tampere	336000	384000	720000
University of Turku	350000	929000	1279000
University of Vaasa	168000	60000	228000
Åbo Akademi Academy	200000	0	200000
Lappeenranta University of Technology	168000	0	168000
Tampere University of Technology	330000	168000	498000
Helsinki University of Technology	336000	772000	1108000
Helsinki University of Economics	110000	84000	194000
Swedish University of Economics and Business Administration	84000	0	84000
Turku University of Economics	92000	84000	176000
Academy of Fine Arts	53000	0	53000
Sibelius Academy	61000	168000	229000
University of Art and Design Helsinki	330000	0	330000
Academy of Dramatic Art	120000	0	120000
<b>TOTAL</b>	<b>4521000</b>	<b>4579000</b>	<b>9100000</b>

Si tratta di piccole quote, che variano tra l'1% e il 5% del budget annuale complessivo. Nondimeno la Finlandia è il solo paese, fra i tre esaminati, nel quale lo Stato si è impegnato

finanziariamente con uno specifico budget a favore dell'EL, per un ammontare di oltre 9 milioni di euro. Francia e Italia sono, su questo terreno, proprio in termini di *democrazia* educativa, assai più indietro. Ecco una prima risposta alla domanda: che cos'è «democrazia», nell'ambito della formazione? Del denaro pubblico viene *investito* per favorire l'allargamento del *range* di fruitori della cultura universitaria, senza andare a prendere lo stesso denaro nelle tasche degli studenti o in investimenti di privati o di terzi, estranei al contesto universitario o della ricerca. La Finlandia si rivela, infine, ad un attento esame, il paese più avanzato in termini di politiche di incremento, strutturazione e controllo della *pedagogia* dell'EL universitario, di nuovo a vantaggio della democrazia educativa (pp. 51-62). Ciò è reso possibile, va ripetuto, anche in ragione delle dimensioni ridotte della popolazione universitaria finlandese.

In Francia il *Ministère de l'Education nationale* s'è impegnato, negli ultimi dieci anni, in politiche di finanziamento delle *Information and Communication Technologies* (ICT) per le Università (programma *Digital campus*), ma senza definire uno specifico capitolo di budget per l'EL, il che ha causato una certa dispersività nell'impiego dei mezzi e delle risorse disponibili (pp. 69-76). Delle 85 istituzioni universitarie nazionali solo 40 hanno risposto all'indagine esplorativa avviata dalla Conferenza dei Presidenti di Università (CPU), ossia il 47%. Di queste, il 75% ha dichiarato di aver attivato al proprio interno una struttura deputata all'integrazione delle tecnologie informatiche per la didattica (p. 80). Ma le pratiche pedagogiche hanno accolto una «modernizzazione di superficie che non racchiude cambiamenti profondi» (p. 82). Anche oltralpe rimane forte l'ostacolo culturale legato alle mentalità, alle abitudini della docenza tradizionale ma, soprattutto, resta l'ostacolo maggiore : «la mancanza di supporto ai docenti», connesso alla mancanza, in oltre il 50% di casi, di «adeguate attrezzature e di adeguati investimenti» (p. 91). In conclusione, per quel che concerne la Francia, lo sviluppo dell'ICT, pure finanziato da Stato e privati, non ha portato automaticamente con sé lo sviluppo «di un nuovo sistema di apprendimento a distanza; l'ICT non ha acceso la concorrenza tra le università francesi poiché esse seguono una logica di scambio e di equilibrio» (p. 100). I relatori del rapporto – Brigitte Albero (Rennes 2) e Françoise Thibault (*Maison des Sciences de l'Homme*) – concludono con il giusto auspicio, che qui vorremmo far nostro, come Scuola IAD di Tor Vergata, della «creazione di un osservatorio europeo sull'istruzione universitaria. A nostro avviso, questo osservatorio internazionale dovrebbe fondarsi sulla messa in rete di varie unità nazionali. Tale approccio darebbe ad ogni paese l'opportunità di usare a pieno modalità di comunicazione flessibili, rese disponibili dalle reti digitali e di creare uno spazio di interscambio scientifico in cui i dati raccolti, le metodologie di indagine e le possibili raccomandazioni possano essere discusse in una comunità» (*ibidem*).

## 2. Lo specifico della situazione italiana

Tornando all'Italia, il *Report* prodotto da Cristiana Rita Alfonsi, Massimo Carfagna e Donatella Marsiglia, si fonda, come negli altri casi, su questionari on-line proposti ai 77 atenei italiani; di questi 59 hanno aderito all'iniziativa compilando, anche solo parzialmente, il modulo. Il panorama italiano dà atto della *frammentazione* della situazione nazionale, dove, nella sostanza, ogni ateneo ha agito e ha proceduto a impostare una propria «politica» autonoma dell'EL universitario. Il 64% delle università interpellate ha risposto «sì» alla domanda se è presente «una politica di ateneo per l'EL» il restante 36% ha risposto negativamente. Cionondimeno, si assiste dal 2000 ad un trend in crescita per quanto riguarda l'attenzione degli atenei all'EL, parallelamente ad un'assenza di politica comune e concertata di sostegno allo sviluppo degli adeguati contesti, culturali e tecnologici. Anche da noi, come in Francia con il *Digital campus*, il progetto *CampusOne* della CRUI ha incentivato le università verso un cammino di modernizzazione per lo sviluppo delle ICT, ma solo per alcuni aspetti laterali il processo ha interessato anche l'EL. Dalle 4 università che nel 2000 dichiarano di aver adottato una «politica di ateneo per l'EL», si è saliti alle 40 del 2005. E' un grande progresso, anche in termini di tendenza, ma che attende una presa di coscienza politica maggiore da parte delle istituzioni e dei governi.

In Italia, nel quinquennio 2000-2005 si è anche estesa la partecipazione a «consorzi per l'EL», in una percentuale di 67% del totale degli atenei rispondenti (59). In fondo, non sono poi molti, ma per converso è grande qui l'impegno profuso per la costruzione, in ciascun ateneo, di «centri per i temi dell'ICT/EL», nella misura stavolta dell'84% del totale. Tuttavia delle attività svolte da tali centri, solo una parte (33%) è dedicata sistematicamente allo sviluppo e incremento dell'EL. Va precisato, inoltre, che occorre porre una distinzione tra l'EL come semplice *supporto* ICT ad attività di formazione universitaria che per la sostanza restano tradizionali (ad es. la fornitura di materiali da scaricare on-line, invece del cartaceo; l'accesso ad una bacheca elettronica del docente ecc. ), che non mutano le metodologie didattiche, dalle vere e proprie *piattaforme* EL pensate e finalizzate all'esercizio dell'istruzione a distanza – esempio ne è la piattaforma *Atutor* messa a punto dagli Ingg. M. Orazi e M. Ranchicchio per la Scuola IAD di «Tor Vergata» [LINK INTERNO ALLA SEZIONE “TECNOLOGIE”] – le quali aprono la nuova frontiera di una vera e propria università telematica, che i redattori del *Report* CRUI non sembrano aver considerato adeguatamente, all'interno della situazione italiana complessiva. Nel Rapporto CRUI, insomma, non è definito con chiarezza di *quale* EL si stia parlando: se del semplice supporto ICT all'insegnamento in presenza, oppure delle università telematiche. Anzi, in generale sembra trattarsi, per la gran parte dei casi, del primo tipo: «integrazione didattica on-line», «servizi di complemento

alle lezioni tenute in aula», «scaricare dal sito del corso materiali di studio» ecc. (pp. 113-114). La dimensione dell'EL come «supporto», preso nel contesto più generale della diffusione delle ICT nell'università, predomina in questa analisi. E in effetti, osservano i curatori: «pur rilevando che il 69% degli atenei partecipanti all'indagine guarda con interesse a questa opportunità [gli studenti lavoratori o lontani dalle sedi], va notato che a guidare la classifica degli obiettivi cui si aspira ricorrendo all'EL ci sono in realtà due motivazioni connesse con la maggiore flessibilità nell'accesso ai corsi e con un'accresciuta qualità dell'apprendimento che sfrutta le ICT» (p. 118). Il target della «flessibilità» raggiunge la percentuale del 91,8% accanto al motivo della «Qualità» (83,7%), tra le motivazioni di adozione di tecnologie EL. La conclusione è dunque prevedibile: «Il binomio flessibilità-qualità, che si pone dunque in cima agli aspetti che muovono gli atenei verso la frontiera dell'EL, oltre ad essere un positivo segnale della fiducia che l'università ripone nelle nuove forme di apprendimento mediato da tecnologie è, allo stesso tempo, testimonianza di un approccio che solo in via residuale considera la possibilità di configurarsi come formazione totalmente a distanza mentre appare in realtà prevalentemente orientato al miglioramento dell'accessibilità e all'arricchimento qualitativo e della didattica tradizionale» (*ibidem*).

Agli ostacoli tradizionali alla diffusione dell'EL, già incontrati nei casi finlandese e francese – mentalità, cultura accademica mediamente antitecnologica, scarsità di supporto logistico ecc. – s'aggiunge, nel caso italiano, la pressoché cronica insufficienza degli investimenti e delle risorse finanziarie, carenze oramai strutturali le quali impongono dunque, naturalmente, il «fai da te» che connota le autonome realtà universitarie italiane. Su un punto va rilevata la piena originalità e il grado di avanzamento della Scuola IAD di «Tor Vergata» nel sormontare, con energia i numerosi ostacoli «europei» alla diffusione dell'EL. Osserva il rapporto CRUI: «La realizzazione e l'erogazione di moduli didattici via web, provvisti di tutti gli elementi necessari a farne un'effettiva esperienza di EL, dotata quindi di ambienti interattivi di apprendimento *on line* ed erogata attraverso il ricorso a *learning objects*, è un'impresa che comporta costi non indifferenti, dovendo coinvolgere, peraltro, un elevato numero di figure professionali indispensabili a questa attività. Non è un caso, quindi, che alcune delle esperienze di punta dell'attuale panorama dell'EL universitario siano nate attraverso intese che l'università ha sottoscritto con soggetti del mondo commerciale, in primo luogo con aziende protagoniste del mercato delle tecnologie» (P. 120). Non è questo il caso della Scuola IAD di «Tor Vergata» che ha fatto proprio sin dalla fondazione – della quale ricorre quest'anno il decennale – il principio del far leva sul software libero, l'*open source* e il contemporaneo utilizzo di *savoir-faire* interno – i propri ingegneri IAD – per la costruzione di autonome piattaforme didattiche *Learning object oriented*. Ed è appunto il caso di *Atutor*, piattaforma attualmente in corso di sviluppo e di perfezionamento. Situazione eccezionale e

minoritaria, dunque, nel quadro complessivo dell'EL italiano (pp. 126-130)<sup>1</sup>, quello della Scuola IAD si offre come un modello da diffondere e imitare. E' su questo sviluppo delle piattaforme libere che si gioca, infatti, la carta del trinomio democrazia/flessibilità/qualità, non semplicemente sul piano limitato alla questione del supporto della didattica in presenza.

Per concludere, i maggiori ostacoli rilevati dall'indagine CRUI alla diffusione dell'EL in Italia – messa da parte la questione delle piattaforme didattiche vere e proprie, distinte dai semplici «supporti» – sono rilevati, nell'ordine, come: 1/ «Accettazione culturale» (66,7%); 2/ «Investimenti scarsi» (47,2%); 3/ «Competenze» (33,3%); 4/ «Infrastrutture» (30,6%); 5/ «Supporto politico» (22%); «Nessuno» (2,8). Su un altro versante, la freddezza mostrata da gran parte del corpo docente italiano verso l'EL si riassumerebbe come segue, nella percezione diffusa nei nostri Atenei : 1/ «Tecnologia vs pedagogia», ossia la *téchne* soppianterebbe la *paidèia*, pregiudizio a dir il vero non nuovo, ma di assai antico retaggio, fin dall'epoca di Francesco Bacone (69,7%); 2/ «Mercato vs qualità», ed è questa, sì, una delle sfide maggiori, in effetti, della nuova EL basata su piattaforme *object oriented* (27,3%); 3/«Distanza vs presenza» (21,2%); 4/ «Nessun rischio» (21,2%); «Altro» (12,1%). Occorre, crediamo, fare molto affidamento su quei 21 docenti su 100 – e non sono pochi ! – che in Italia guardano con fiducia alle sfide che un EL di qualità, flessibile e realmente democratica, pone alla didattica universitaria in generale<sup>2</sup>.

[P. Quintili]

### 3. Qualità, Europa e Istruzione a Distanza

La qualità è riconosciuta come uno degli elementi cardine per lo sviluppo della società della conoscenza e rappresenta un importante snodo per la promozione del processo di Bologna. Per l'ampiezza del tema, nell'ambito di questo contributo si sceglie di far riferimento soprattutto alla documentazione e alle iniziative dell'[EUA](#) (Associazione Europea delle Università) rispetto alla *Quality Assurance* (QA). La qualità nell'istruzione superiore investe almeno tre livelli differenti: a) livello istituzionale, nel quale lo sviluppo di processi di qualità e di certificazione di questa è soprattutto interno; b) livello nazionale, in particolare nell'ottica del processo di Bologna, molti

<sup>1</sup> Cfr. *Op. cit.* p. 126: «Ne esce confermata una visione che vede una buona parte di università essere più sensibili, anche in termini di investimenti, alle esigenze di potenziamento tecnologico della didattica piuttosto che alla predisposizione di un'offerta formativa on line. Non si è di fronte tuttavia ad un netto sbilanciamento in questa direzione, visto che ammontano comunque al 42% del totale le università i cui finanziamenti per l'EL sopravanzano quelli per la didattica *web enhanced* [...]. Si riduce ad un terzo dell'universo in esame il numero dei corsi che praticano forme di didattica on line che possono qualificarsi più strettamente come esperienze di EL vero e proprio: il grafico 24, infatti, mette in luce come una didattica via internet, che preveda una partecipazione a distanza organizzata in aule virtuali e che si avvalga di *learning objects*, è erogata da un numero di corsi compreso tra il 32 e il 34% del totale di quelli indagati».

<sup>2</sup> In un prossimo articolo ci soffermeremo ad analizzare, nel dettaglio, le situazioni, assai diverse e complesse, della Germania e dei Paesi di area anglosassone.

degli Stati aderenti si sono dotati di agenzie di QA o accreditamento<sup>3</sup>; c) livello europeo, l'importante documento [Standards and Guideline for Quality Assurance in the European Higher Education Area](#), risulta essere il precipitato di un'intensa attività che coinvolge dal 2001 [ENQA](#) (Associazione europea per la garanzia della qualità nell'istruzione superiore), [ESIB](#) (l'Unione europea degli studenti universitari) e [EURASHE](#) (l'Associazione europea degli istituti di istruzione superiore)<sup>4</sup>. Tale documento è stato adottato dai Ministri riunitisi a [Bergen nel 2005](#); in occasione di tale incontro si è rimarcata l'importanza della definizione di un registro europeo per la QA, sulla cui possibilità sarà relazionata nell'incontro del 2007 a Londra.

Come si è detto, la QA ha assunto, negli ultimi tre incontri dei Ministri (Praga 2001, Berlino 2003, Bergen 2005), un'importanza crescente, diventando una delle priorità dell'agenda ministeriale. È riconosciuto che la maggiore accelerazione in questo quadro si è avuta con il *Communiqué* di Berlino, 19 settembre 2003, [Realising the European Higher Education Area](#), nel quale è stato dedicato un denso paragrafo alla QA, dove, accanto a dichiarazioni di principio circa la centralità della qualità per lo sviluppo del processo di Bologna<sup>5</sup>, si incontrano precise indicazioni riguardo alla strutturazione di una QA che sia strumento proprio dell'autonomia delle singole istituzioni formative. In questa stessa sede, i Ministri chiedevano alle agenzie preposte la definizione di standard, procedure e linee guida per la QA in ambito europeo<sup>6</sup>, richiesta che ha portato alla definizione del documento succitato e che sarà illustrato in seguito.

Un nuovo passo istituzionale si è avuto il 15 febbraio 2006, quando è stata pubblicata la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sul proseguimento della cooperazione europea in materia di certificazione della qualità nell'istruzione superiore* ([2006/143/CE](#)), nella quale, richiamando la raccomandazione 98/561/CE del Consiglio, del 24 settembre 1998, sulla cooperazione in materia di garanzia della qualità nell'istruzione superiore, si sottolinea quanto sia necessario continuare a sviluppare sistemi di certificazione trasparenti della qualità, interni e con revisioni esterne. Le raccomandazioni, inoltre, sembrano dirigersi in tre direzioni differenti: a) la promozione di attenti controlli di qualità per le istituzioni e per i progetti; b) la valutazione interna ed esterna secondo comuni linee guida; c) l'accreditamento di agenzie atte a questo, iscritte a un futuro registro europeo, valutate, però, a livello nazionale.

<sup>3</sup> Di queste agenzie, quarantadue sono membri dell'*European Association for Quality Assurance* (ENQA).

<sup>4</sup> Queste tre Associazioni con l'EUA formano il Gruppo E4.

<sup>5</sup> *Realising the European Higher Education Area*, p. 3: «The quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area. Ministers commit themselves to supporting further development of quality assurance at institutional, national and European level».

<sup>6</sup> *Ibidem*. Queste erano, ovviamente, le richieste rispetto al livello europeo della valutazione; non era sottovalutato, però, il livello nazionale, per il quale si chiedeva di provvedere, entro il 2005, a: «A definition of responsibilities of the bodies and institutions involved; evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results; a system of accreditation, certification or comparable procedures; international participation, co-operation and networking».



Questo quadro istituzionale, ha portato al primo Forum per la QA ([EQF 2006](#)) organizzato dal Gruppo E4, tenutosi a Monaco di Baviera grazie al supporto dalla *Technische Universität München*, dal 23 al 25 novembre 2006. Per comprendere appieno l'articolazione dell'EQF 2006, però, occorre guardare ai progetti ed ai documenti prodotti negli ultimi anni dal Gruppo E4, in modo da capire quali siano i principali settori in cui si è operato, settori tra cui, ovviamente, vi è anche l'EL. Per prima cosa, occorre ricordare il *Quality Culture Project*<sup>7</sup>, sviluppatosi dal 2002 al 2006 e finanziato all'interno del progetto Socrates. Questo aveva come principale obiettivo la promozione di una cultura della qualità, ovvero: chiarire la ricchezza semantica del sostantivo qualità e promuovere sistemi di valutazione interna alle istituzioni; raccogliere testimonianze e documentare le buone pratiche già esistenti; coadiuvare le istituzioni in processi di valutazione esterna; ampliare e rafforzare il processo di Bologna, incrementando la trasparenza del sistema d'istruzione superiore. È evidente la volontà di mostrare la QA non solo come un compito tecnico e computazionale, ma anche come una responsabilità comune, un obiettivo che coinvolge l'istituzione ed il singolo, quindi l'intenzione di sposare un approccio *top-down* ad uno *bottom-up*<sup>8</sup>.

Il progetto, suddiviso in tre round (2002-2003; 2004; 2005-2006), ha coinvolto complessivamente 134 istituzioni di istruzione superiore, raggruppate in 18 networks.. Un ulteriore aspetto d'interesse del progetto e delle sue conclusioni<sup>9</sup> risiede nella chiarezza con la quale la QA risulta un processo che coinvolge in modo totale le istituzioni, impegnando docenti, personale tecnico e studenti, segnando la necessità di un percorso comune nel far propria la cultura della qualità, in particolare in un momento di ampliamento del bacino d'utenza dell'istruzione superiore.

Un altro importante documento, precedente al EQF 2006, è la [Guidelines for quality enhancement in european joint master programmes](#), edito nel 2006; anche in questo caso, il fine principale del documento e del lavoro che lo ha preparato è quello di declinare gli stessi obiettivi di trasparenza, stabilità nei criteri, responsabilità individuale e di tutte le istituzioni coinvolte nelle loro differenti componenti, nel contesto dei *joint master programmes*. Questo documento presenta indubbiamente degli spunti per la chiarezza delle linee guida utilizzate e per il tentativo di normare la selva di definizioni con le quali si possono chiamare i differenti gradi d'istruzione. Vi si riscontra, tuttavia, una rigidità troppo spiccata nel voler fornire un modello scientifico, che tanto deve allo sperimentalismo anche pedagogico, indifferenziato, a prescindere dalle discipline coinvolte nei programmi.

---

<sup>7</sup> Ampia documentazione sulla metodologia adottata e sui risultati dei differenti *report* dei tre round del progetto alla pagina: <http://www.eua.be/index.php?id=111>.

<sup>8</sup> Da ciò il titolo dell'ampia pubblicazione illustrativa del progetto: [Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach](#) pubblicata nel 2006. Particolarmente interessante, negli allegati al documento, il questionario per le istituzioni partecipanti, documento che testimonia con chiarezza gli ambiti d'interesse del progetto.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 32.

L'ENQA<sup>10</sup>, come si è detto, ha stilato il testo, adottato a Bergen 2005, ovvero *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Edito, appunto, all'inizio del 2005, il testo presenta i diversi ambiti investiti dalla QA, proponendone congiuntamente gli standard. In maniera schematica, gli ambiti prospettati sono: QA interna ed esterna delle università e degli altri istituti di formazione superiore e QA esterna delle agenzie deputate alla valutazione su livello nazionale ed europeo. Al di là dall'accurata presentazione per sfere d'esercizio, nel documento si riscontrano tutti gli aspetti precedentemente affrontati, con una spiccata attenzione al possibile apporto degli studenti e al ruolo della stampa e della pubblicistica nel garantire la trasparenza delle istituzioni<sup>11</sup>. Da notare, poiché ripreso con molta forza dalla raccomandazione succitata 2006/143/CE, è l'insistere sulla necessità d'una completa indipendenza delle agenzie esterne<sup>12</sup>, indipendenza coniugata a una completa trasparenza dei metodi di valutazione adottati. Un versante ugualmente interessante dei progetti e dell'attività dell'EUA, specie per una struttura come la IAD, è quello che lega la cultura della qualità alla sperimentazione e alla ricerca di [creativity project](#), aspetto, questo ultimo, che si declina in differenti settori, anche quello riguardante nuovi metodi di insegnamento e apprendimento<sup>13</sup>.

Questo quadro istituzionale fa comprendere meglio l'articolazione del EQF 2006 e delle sue sessioni: diversi temi si confermano come centrali nell'attuale riflessione sulla QA: la qualità come fattore di promozione culturale e sviluppo di sistemi più efficienti e meno prede di un'asfissiante burocrazia<sup>14</sup>; la qualità come elemento di modificazione e migioria dell'intera istruzione superiore<sup>15</sup>; la forte attenzione ai diversi soggetti interessati<sup>16</sup> (studenti, enti esterni, governi, tecnici, etc.); QA interna ed esterna sia nell'ottica nazionale sia nella prospettiva europea. Tra i molteplici temi, è opportuno sottolineare come negli approcci alla qualità in specifici settori, vi sia anche il contributo di Irmgard Schinnerl, [Quality Management in EL at FH Joanneum](#). Anche se questo contributo centra la sua attenzione su un caso specifico, risulta essere rilevante per la capacità di

---

<sup>10</sup> Precedentemente, nel 2005, la EUA aveva presentato l'agile testo, preparato da Stefanie Hofmann, *10 years on: lessons learned from the institutional evaluation programme* [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie\\_Hofmann\\_final\\_EN.1129216136676.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf). In questo caso, ci troviamo di fronte ad una presentazione della metodologia e ci si rivolge, in particolare, alle istituzioni coinvolte.

<sup>11</sup> Cfr.: *Standards and guidelines quality assurance in the European higher education area*, pp. 20-22.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 25: «Agencies should be independent to the extent both that they have autonomous responsibility for their operations and that the conclusions and recommendations made in their reports cannot be influenced by third parties such as higher education institutions, ministries or other stakeholders».

<sup>13</sup> *Creative learners: innovation in teaching and learning*. Le altre aree di principale interesse sono: *creative partnerships: HEIs and external stakeholders*; *creative cities/regions: HEIs and governments*; *creative HEIs: structures and leaderships*. Il progetto è iniziato nel gennaio 2006 e fino a dicembre 2006 ha visto tre incontri dei soggetti interessati.

<sup>14</sup> In particolare l'intervento di Angela C. Short, *Bureaucracy – The enemy of a quality culture*.

<sup>15</sup> Gabriela M. Atanasiu, *Quality – a change generator for higher education*.

<sup>16</sup> Tutta la seconda sessione plenaria, in particolare: Colin Tüek, Jan Fabry, Sanja Brus per il ruolo degli studenti.

dimostrare come l'*EL* sia un campo fortemente investito dalla problematica della QA, ma, al contempo, uno spazio di sperimentazione per strategie di *quality management*.

Non si può negare, infatti, che l'*EL* presenti, come altri campi specifici, elementi propri rispetto alla QA. Da un lato, fin dalla Comunicazione della Commissione *e-Europe 2005: una società dell'informazione per tutti*<sup>17</sup>, l'ampliamento delle infrastrutture, in generale, e della formazione attraverso la rete, in particolare, ha sempre posseduto finalità di quantità e qualità<sup>18</sup>. Dall'altro, il versante tecnico della QA, che ha indubbiamente provocato diverse resistenze in ambienti più strutturati, è sempre stato una costola importante della formazione in *EL*. Da qui, la maggiore facilità di avvicinare molte delle tematiche viste finora (trasparenza, costante pubblicità dei risultati ottenuti, pubblicazioni periodiche dei propri risultati scientifici, etc.), potendo approdare con agevolezza ad una vera e propria cultura del *quality management*. Non a caso, nel contributo di Schinnerl, il QM è visto come volano di competenze molto differenti tra loro, ma di fatto presenti nell'*EL*: capacità organizzative, culturali, economiche, di *IT-technology*<sup>19</sup>. Un ulteriore elemento particolarmente delicato della QA in ambito di *EL* è che molti degli obiettivi posti sono già elementi propri della metodologia dell'*EL*; si intende dire che, a differenza di ambienti d'apprendimento maggiormente codificati e che devono modificare alcuni paradigmi e pratiche radicate, con le inevitabili resistenze che ciò comporta, l'*EL* risponde positivamente a molte istanze della QA proprio grazie ai suoi paradigmi e alla sua metodologia<sup>20</sup>.

Posizioni simili, che vedono cioè la QA come un aspetto strutturale che accompagna lo sviluppo dell'*EL* dall'interno e non come una semplice valutazione finale di un processo separato, sono attestate anche dalla pubblicazione di *eLearning papers* vol. 2, gennaio 2007, della Commissione europea, edita attraverso il portale <http://www.elearningeuropa.info/>. Questo numero, infatti, è dedicato espressamente alla QA in *EL* e vi si ritrovano tutti gli aspetti illustrati per la QA in generale: la dimensione europea<sup>21</sup> per la certificazione, l'attenzione allo studente quale attore del processo di qualità, la QA quale motore e bussola dell'innovazione e dello sviluppo dei sistemi

---

<sup>17</sup> È la Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, con la specifica di Piano d'azione da presentare per il Consiglio europeo di Siviglia, 21-22 giugno 2002.

<sup>18</sup> *Ivi*, paragrafo 3.2 *Elaborazione, analisi e diffusione della buona prassi*, pp. 20-22.

<sup>19</sup> Irmgard Schinnerl, *Quality Management in EL at FH Joanneum*, p. 2.

<sup>20</sup> Senza potersi soffermare sufficientemente, si indicano alcuni *goals* della QA che sono già elementi propri dell'*EL*: da esami finali a verifiche di medio e lungo termine; da docente a tutor e conduttore; da un apprendimento individuale ad un modello collaborativo; dal mero trasferto di nozioni alla possibilità di trovare individualmente soluzioni.

<sup>21</sup> In questo senso, è molto interessante anche il progetto ELUE («*EL and University Education*»), condotto in Italia, Francia e Germania, i cui primi risultati sono stati presentati a Roma, il 31 maggio 2005. Tra i diversi contributi, si segnala quello di Alfredo Squarzoni, *An Italian Proposal to Deal with Quality in E-Learning*.

d'istruzione superiore. Di particolare interesse, per la dimensione europea della QA in relazione all'*EL*, il saggio [\*Towards greater quality literacy in a eLearning Europe\*](#), di Ulf-Daniel Ehlers<sup>22</sup>.

Concludendo questa rapida rassegna della riflessione istituzionale e scientifica sulla QA, si può affermare quanto tale argomento sia al cuore dello sviluppo dell'istruzione superiore europea e come molti dei temi più dibattuti trovino una piena realizzazione proprio nell'ambito dell'*EL*. Molte delle iniziative della IAD, d'altronde, sono perfettamente inserite nell'ambito delle linee di sviluppo qui illustrate, dalla trasparenza dei risultati e delle ricerche finanziate dalla Scuola<sup>23</sup> all'attenzione alla personalizzazione del processo formativo dei singoli studenti, dalla costante pubblicazione dei risultati delle ricerche svolte all'interno ed all'esterno della Scuola<sup>24</sup>, allo sviluppo di tecnologie e piattaforme per permettere un'esperienza formativa cooperativa ed aperta.

[C. Cappa]

---

<sup>22</sup> Dello stesso autore si veda anche il saggio del 2005: «What do you need for quality in *EL*?», in [\*Quality Literacy and the Quality Development Cycle: A pragmatic approach in four steps\*](#).

<sup>23</sup> Tutti gli assegni di ricerca finanziati dal 1996 a oggi sono presenti alla pagina [http://web.scuolaiad.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=33&Itemid=75](http://web.scuolaiad.it/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=75).

<sup>24</sup> Aspetto ulteriormente implementato con la rivista che state leggendo.

## APPENDICE

*Conclusioni del Rapporto CRUI : L'Università verso l'e-learning (Roma, 2006), relativamente all'Italia (pp. 134-135)*

L'esperienza di indagine descritta in queste pagine ha portato alla luce alcuni elementi che aiutano a comprendere meglio il modo in cui le università italiane si rapportano al fenomeno dell'EL e, più in generale, all'uso delle nuove tecnologie informatiche a scopo didattico.

A fronte di una serie di aspetti che contribuiscono ad accrescere il livello di conoscenza su questo tema, si registrano anche alcuni limiti in cui si è imbattuta questa iniziativa: anch'essi, tuttavia, rappresentano dei segnali da cui indirettamente è possibile trarre alcuni utili elementi informativi.

Una informazione di sfondo, che emerge con particolare visibilità attraverso i dati raccolti, attiene all'attenzione crescente che negli ultimi anni gli atenei italiani hanno iniziato a dedicare ai temi dell'EL. Con l'arrivo degli anni 2000, in particolare, si assiste ad una progressiva presa di consapevolezza del sistema universitario italiano nei confronti delle opportunità derivanti dal mondo dell'ICT per la didattica da cui pare estromessa solo una quota minoritaria di atenei.

Le motivazioni principali che muovono gli atenei verso la frontiera dell'EL non sono tuttavia da ricercarsi in primo luogo nella possibilità di predisporre un'offerta formativa totalmente on line da fruirsi a distanza. Nelle università, il ricorso al web e alle moderne tecnologie digitali pare nascere innanzitutto dalla ricerca di un miglioramento qualitativo della didattica e da un'accresciuta flessibilità dei modi di fruire l'offerta formativa.

Crescono, in questo scenario, le opportunità di formazione e sensibilizzazione nei confronti dei docenti verso l'uso delle nuove tecnologie e, contemporaneamente, aumentano i servizi on line per gli studenti. Mentre questi ultimi, però, appaiono fortemente entusiasti nei confronti dell'ingresso di internet nelle pratiche di apprendimento, gli insegnanti manifestano, al contrario, maggiori perplessità in ordine ad un progressivo processo di integrazione delle tecnologie nelle attività didattiche.

Lo scetticismo dei docenti non è solo la conseguenza di una mancata accettazione culturale dei nuovi modelli didattici che si accompagnano all'irrompere delle tecnologie negli atenei; le resistenze mostrate da alcuni si alimentano, infatti, anche per via di un significativo aggravio del carico di lavoro che le pratiche di insegnamento on line comportano. Tale ostilità deriva inoltre

dall'assenza di una disciplina che conferisca uno specifico riconoscimento sotto il profilo normativo all'impegno prodotto in attività di EL e dalle problematiche, tuttora in cerca di risoluzione, legate ai temi del copyright dei materiali didattici on line.

Di fronte alla sfida dell'innovazione, le università si fanno comunque trovare pronte sul piano tecnologico. La parte debole del rapporto tra università e EL non risiede infatti sul versante infrastrutturale, dove gli atenei appaiono ormai ben equipaggiati. Sotto il profilo organizzativo, invece, i primi segnali incoraggianti di questi anni, che danno conto di un primo tentativo di coordinare le singole esperienze avviate, necessitano di essere incoraggiati con forza.

Un importante obiettivo è quello di ricercare sinergie che diano maggiore organicità ad un processo che, in massima parte, si è generato fino ad oggi attraverso forme di tipo *bottom-up* e che, poiché slegate da un approccio centralizzato, rischiano di mostrarsi dispersive e prive del necessario supporto che ne assicuri la valorizzazione e la continuità.

In questo senso, un elemento di valore aggiunto attribuibile al progetto ELUE si può individuare nell'aver dato vita ad una prima condivisione delle esperienze di EL a livello del sistema universitario italiano. Anche all'indomani della chiusura dell'indagine, infatti, i diversi responsabili coinvolti in questa esperienza, che nei rispettivi atenei si occupano dei temi legati all'EL, hanno l'opportunità di attivare iniziative coordinate attraverso un network inaugurato proprio grazie all'indagine promossa dalla CRUI.