

## Fine della fiera

di Roberto Maragliano

### E-learning come scelta politica

*“D'altra parte ripiegando sul settore delle lettere umaniori la situazione appariva confusa. Bastava entrare ... dove esse avevano sede per vedere che non formavano un insieme ordinato, razionale. L'enciclopedia del sapere umanistico ... aveva energicamente abbassato bandiera, e la sua pretesa di abbracciare il disegno generale della cultura letteraria e filosofica (la facoltà di chiamava Lettere e filosofia) non trovava appigli. La cosa si ripeteva per le singole discipline: a ciascuna pareva che mancasse un contributo unificante ... Le discipline madri, le molto sospirate dottrine delle dottrine, quelle nel cui seno uno può finalmente riposare, distinguendo dall'alto i confini tra conoscenza e barbarie, non c'erano.*

*S'insegnavano una dozzina di materie 'fondamentali': letteratura (italiana, latina, greca e alcune straniere); storie (romana, medievale, moderna e dell'arte); filosofia (morale, teoretica, estetica e storia della); e un gran numero di materie 'complementari' come Storia delle religioni, non contata tra le storie, che consisteva nell'imparare non già un po' di storia delle religioni, ma il contrasto tra l'Uno e i Molti, molto simile a quello tra lo Spirito e la Materia ... Qualcosa di analogo accadeva dappertutto, non solo nelle materie piccole, ma anche in quelle grosse. C'era quella varietà attraente ma sregolata che caratterizza le sagre: qua impastano la tira-molla, là fanno il giro della morte, là mostrano il canarino con due teste. Nulla è necessario. Si può passare da una cosa all'altra senza impegno, assaggiare i croccanti, guardare il pesce luna, tirare e prova piumini, palle di pezza, anelli di legno.*

*La più parte delle materie non erano materie, ma incumbenti particolari, le donne del Carducci, le odi del Parini, ciascuna delle quali durava un anno.*

*Era il sistema dei corsi monografici, dietro il quale si intravedevano le rovine di un onorevole proposito: esemplificare le risorse ultime del lavoro accademico, il modo in cui bisognerebbe studiare ciò che si studia. 'Non sappiamo molto, ma almeno abbiamo imparato un metodo' diceva Franco ... Ma in realtà che metodo s'imparava? Il pregio dei corsi variava enormemente, ma non aveva quasi mai relazione col metodo di studiare, né da parte nostra né da parte dei professori. A volte si percepiva ... l'idea di una 'ricerca' specifica eseguita davanti agli occhi degli studenti; cioè lavorare 'sulle frontiere della materia', dove lo studio disbosca nuovi tratti di terreno, annettendoli a mano a mano agli Stati Uniti del sapere. L'effetto era disastroso. Si vedevano le aree disboscate ... e non si vedeva altro. Le frontiere c'erano, ma dov'erano i fottuti Stati Uniti?*

*In generale i corsi monografici esemplificavano solamente ciò che sapevano fare gli insegnati concreti in ordine non tanto ai loro studi quanto all'impegno di ricavarne un corso monografico. Anche nei corsi più riusciti si sentiva che il loro pregio non era paragonabile a quello di un buon libro sull'argomento. Bravo o no che fosse l'insegnante, aveva sempre l'aria di star facendo una specie di lungo compito in classe, a puntate, che poi veniva riprodotto nelle 'dispense' ciclostilate, intermedie tra la zona dei libri e dei non-libri, mal corrette, semislegate, costose ... Col solito metodo del colpo al cerchio integrato dal colpo alla botte, il sistema prevedeva che ciascun corso monografico s'integrasse con uno studio generale del 'resto' della materia: questo non era però parte dell'insegnamento ma solo della preparazione per gli esami. In pratica forse per non colpire troppo rudemente la botte, si era autorizzati a 'portare' questa o quella metà, o terza o quarta parte della materia presa nel suo insieme, o meglio dei relativi manuali; e agli esami, di solito in chiusura, a giochi fatti, c'era una domanda supplementare al di fuori del corso monografico. I manuali prescritti erano molto simili a quelli del liceo, talvolta gli stessi. Così in pratica lo studio delle materia vere e proprie veniva ad essere un ripasso del liceo senza guida. Che abbiano ragione quegli inglesi italo-fili che dicono che ciò che ci distingue da loro, noi italiani intellettuali, è che siamo stati al liceo?'*

Troppo lunga la citazione. Forse, ma necessaria. Per che? Per far capire che i problemi universitari dell'oggi, per tanti che sono, non nascono con l'oggi, ma hanno radici lunghe, e ahimé profonde. Soprattutto nei settori della formazione umanistica. Ma, si badi bene, non solo lì. Ecco allora che la figura nervosamente tratteggiata da Luigi Meneghello (è *Fiori italiani*, in *Opere scelte*, Mondadori, Milano pp. 887-889) si adegua benissimo (e questo è un male, ovviamente) anche al presente, con buona pace dei Citati vari e della loro compagnia bella ai quali piace, come un tempo con Voltaire e Rousseau, caricare ogni responsabilità del degrado degli studi superiori sulle spalle di un uomo solo, ancorché ministro (ex), Luigi Berlinguer: che certo le sue responsabilità le avrà avute e tuttora ha, almeno di fronte alla storia (la minuscola di rigore), se non altro per aver messo allegramente a repentaglio un terzo di secolo di elaborazione delle sinistre in fatto di cambiamento scolastico e universitario senza prevedere che si sarebbe sbriciolato nel cozzare contro la dura realtà di un mondo cambiato; ma certo non ha quella di essere stato responsabile anche di ciò di cui è stato in primo luogo vittima (e noi con lui).

Perché, signori miei, l'Università italiana di cui nel brano sopra tratteggia e motteggia Meneghello il grande (doveva lasciarci, "dispatriare" una volta ancora, e questa per sempre, perché ne riconosciamo la grandezza?) non è solo quella *d'antan* dell'inizio dei novecenteschi anni Quaranta, ma ne è parimenti il suo stesso stampo, che sta fuori del tempo, e che ha fatto fuoriuscire le figure di settanta, o di trent'anni fa.

E, ammettiamolo, pure quelle del presente. Provate a rileggervi il brano. Cosa bisognerebbe cambiare per renderlo aderente all'Università che oggi frequentiamo e facciamo? Forse c'è una sola espressione che stride, è quel "dispense' ciclostilate". Il resto del profilo, con il suo esserne metafisicamente fuori, in quanto stampo,

è paradossalmente nel tempo, perfettamente coerente con l'età di ieri e con l'età di oggi.

E con quella di domani? Speriamo di no, che ce la caviamo, che ce lo togliamo dai piedi, il maledetto stampo fieristico. O almeno, è questo l'auspicio che muove tuttora il gruppo di volonterosi del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive. I quali volonterosi si riconoscono nella scelta "politica" (dirò dopo perché) di rappresentare e far agire la tecnologia in quanto "forma" della didattica.

Ogni didattica ha una sua configurazione, questo è l'ovvio che noi pensiamo. Meno ovvia è la scelta che noi facciamo di mettere in rapporto quella configurazione con le caratteristiche della tecnologia comunicativa che la supporta. Perciò, parlare di una "forma libro", e di un paradigma "testo", oppure di una "forma computer", e dunque di un paradigma "rete", a proposito della didattica, come talora facciamo (presi dal gusto un po' perverso di metter le brache al mondo, che subito ci si ritorce contro, col bravo studente a riprodurre lo schema in versione di formuletta pedagogica, di quelle buone a separare Bene da Male: maiuscole di rigore), significa non tanto indicare come è o potrebbe essere un insegnamento/apprendimento che faccia un buon uso di un mezzo piuttosto che un altro, quanto riconoscere e veder agire in quelle "forme" o "configurazioni" rappresentazioni mentali e realtà dei saperi accademici assolutamente non omogenee né riducibili l'una all'altra. Per intenderci: le materie e i problemi.

Da una parte la realtà del "tira-molla", del "giro della morte", del "canarino con due teste", ciascun baraccone/manuale risultando sdegnosamente disinteressato dell'altro (e del contesto comune), da un'altra parte la spinta a costituire le condizioni per i "fottutissimi Stati Uniti". Noi stiamo con la seconda opzione, ma senza annullare la prima.

Ecco allora che della tecnologia telematica ci interessa cogliere e promuovere non tanto gli aspetti che fanno da ricalco della tecnologia della stampa, che pure ci sono,<sup>36</sup> e che peraltro agiscono come chiavi d'interpretazione e d'uso in gran parte delle pratiche di formazione online, quanto gli aspetti che fuoriescono dagli schemi del tipo "testo" e che consentono il recupero di istanze che essi stessi per lunga pezza hanno tenuto lontani e in disgrazia (anche dalla loro stessa identità): sono gli schemi del connettere, dell'integrare, del contestualizzare, ma anche del pattuire e rendere operative le conoscenze.

È possibile una didattica universitaria che valorizzi questi altri motivi recuperando quanto di positivo c'è nei motivi originari? Questo ci chiediamo, e andiamo a cercare risposte non solo sul versante strettamente teorico, o su quello politico, che istituzionalizza le scelte teoriche (ecco perché prima ho introdotto questa dimensione), ma anche sul terreno operativo.

L'e-learning, a nostro avviso, è un campo dentro il quale cercare quelle risposte, o meglio dove darsi da fare per trovarle. Ma, come avrete intuito dalle storie raccontate nei contributi che precedono questo, il nostro modo di concepire e praticare l'e-learning è del tutto particolare. Per ragioni che sono ad un tempo "pubbliche", e su cui e con cui teorizziamo e facciamo esperienza, e anche per ragioni del tutto personali.

Ornella Martini, Ilaria Margapoti e Mario Pireddu, nel raccontare le nostre storie pubbliche hanno anche esposto (e si sono esposte/i con) le loro motivazioni personali. Qui sintetizzo le mie, quelle che mi hanno indotto ormai da tempo a scegliere l'e-learning come campo di una perdurante battaglia accademica.

---

<sup>36</sup> Questa è la ragione per cui non proviamo particolare trasporto per un tema come quello dei *learning objects*, al quale peraltro (ma guarda un po') si sono dedicati con entusiasmo degno di migliore causa gli editori scolastici nazionali.

**Storia di vita universitaria**

Sto dentro l'università da quarantadue anni. Cinque da studente, poco più da precario, il resto da docente. Non sono soddisfatto di come funziona oggi l'istituzione. E in questo credo di essere in buona compagnia. Dove forse mi differenzio da altri è nel fatto che la mia insoddisfazione ha preso corpo fin dall'inizio dell'esperienza, e mai è venuta scemando. Insoddisfatto, e molto, lo ero anche ieri. Meglio è, allora, ch'io scopra subito le carte, perché altrimenti sarebbe troppo facile controbattermi: "e allora, perché ci sei restato?".

Parto da prima dell'impatto con l'istituzione. Ho fatto gli studi secondari nel liceo classico Nobile di Genova. Non è stata una gran bella esperienza. Sentivo un grosso distacco tra quello che ci insegnavano, il modo in cui lo facevano, e la vita che stava fuori: basti dire che per una materia "centrale" disponevo di un manuale, comprato di seconda mano ad un prezzo da amatore, ai cui margini un pio studente aveva riportato le postille d'autore, trascrivendo tutto quello che il prof. aveva detto nel presentare i vari argomenti del manuale stesso, e che avrebbe ripetuto uguale, parola per parola, anno per anno; né le cose andavano meglio con altri docenti (una tentammo di destituirli, denunciando al Ministero il suo abissale livello di impreparazione: scoprimmo poi che una mano caricatevole, in Provveditorato, aveva staccato dalla denuncia l'allegato di documentazione).

Non c'era "contestazione", allora (prima metà degli anni Sessanta), ma tanta e tanta insoddisfazione sì. Da insoddisfatti, cercavamo giovanilmente altre vie. Per me c'erano la musica e il teatro e il cinema. Cioè interessi che mi inducevano a sperare e investire psicologicamente in cambiamenti che potessero essere forti, e liberatori: passando da scuola a università contavo di uscire dal ghetto e di unire gli interessi "esterni" con interessi "interni".

“Dopotutto - mi dicevo con poca originalità, ma in coerenza con la mia personale scolarizzazione - domani è un altro giorno”.

E il giorno al fine arrivò. Mi ero invaghito della storia della musica di Massimo Mila, che avevo comprato con i guadagni della rivendita del manuale d'autore, e speravo di poter andare a Torino, a studiare là. Non sapevo, ingenuo, che Mila non era accademico. Allora pensavo che la cultura fosse solo all'università. Molti, e moltissimi tra gli universitari, continuano a pensarlo.

Comunque i casi della vita mi vollero a seguito della famiglia, catapultato a Roma, alla sua mostruosa Università. Non potendo scegliere estetica e storia della musica, come avrei desiderato, ripiegai su filosofia. Lì c'erano grandi nomi, grandi proff., grandi intellettualità. Ne parlavano pure i rotocalchi. Fosse arrivato l'altro giorno, davvero? Non fu così. E del resto è in relazione alla nuova delusione provata che mi trovai a condividere (nel '66 e nel '68) la carica contestatoria del movimento studentesco, sfociata nei moti che sapete, e ai quali presi parte, digiuno in fatto di politica.

Ecco cos'era quell'università che oggi molti rimpiangono: un bersaglio da colpire, una struttura “da abbattere”, e che non poteva essere cambiata, come allora si gridava in piazza. Che avessimo ragione, in assoluto? Non so. So che le ragioni materiali per essere “insoddisfatti” (uso un eufemismo) non ci mancavano. Ma è un'università, e comunque qualcosa di culturalmente ed eticamente accettabile (me lo chiedo ancora oggi) una struttura dentro la quale era consentito che un prof. (non faccio nomi), grande critico, la cui memoria è tuttora rispettata e onorata non solo dentro la dinastia disciplinare e accademica che ha generato, facesse lezione leggendo le sue stesse dispense, senza mai alzare gli occhi o aggiungere qualcosa al letto, e, ancora, evitando accuratamente di cambiare di tono quando passava dal testo del poeta al commento e alla nota a pie' di pagina? O che un altro prof., filosofo e personaggio politico, anche lui consegnato al mito, ripetesse per tutto l'anno,

testardamente, sempre la medesima lezione, sempre lo stesso commento alla medesima pagina?

Stanchi di vedere “aree disboscate”, e nient’altro, facemmo tutti, e io con loro, tanto “casino” (questa volta, niente eufemismo). Speravamo che, abbattuta quella struttura, metaforico o reale che fosse tale abbattimento, potessimo disporre, finalmente, di un “altro giorno”. Nelle occupazioni cercammo pure di anticiparne l’alba, teatralmente: fu commedia, vaudeville, cabaret o dramma, tragedia? Difficile dirlo. Sono passati quarant’anni, giusti giusti.

Ma una sola cosa è certa: che in quel “teatro” ci fu passione. Speravamo nel domani, avevamo fretta di costruircelo: e ce lo rappresentavamo con quinte di cartapesta. Credevamo nelle nostre illusioni, pur sapendole illusioni. Conosciamo bene, a distanza di tempo, quel che il domani reale ci ha riservato, smontate le quinte della rappresentazione.

Non la faccio lunga. Negli anni successivi ho insegnato in cinque università, del centro e del sud, piccole, medie, grandi. Sempre materie pedagogiche, nelle due facoltà, la letteraria e la magistrale. Adesso, poi, mi divido fra tutte e due. Ma il fatto è che, costantemente, ho trovato, perfettamente riprodotta, la forma di cui al brano di Meneghello. E sempre mi sono stupito che nella sua rigidità essa desse senso, l’unico accettato, a quel poco che docenti e via via anche studenti ritenevano fosse l’impegno didattico. E dunque, didattica come organizzazione della sagra: a chi e dove il “*tira-molla*”, se dove e a chi il “*canarino con due teste*”, per il versante della docenza; e, per quello studentesco, sempre più, e sempre più cinicamente, come “sgamare” il “*tira-molla*” o il “*canarino*” per uscire nel modo più pulito e indenne dalla fiera. Il pendolo illusione/delusione/illusione non ha mai smesso di animarmi.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Potrei esemplificare a lungo spingendomi anche oltre la terra della didattica, per esempio leggendo attraverso quello schema anche la mia lunga (e

Ancora oggi penso, contemporaneamente e contraddittoriamente, che domani sia un altro giorno e che in quel giorno di questa struttura accademica, la “*fiera*”, che così com’è non accetta cambiamenti di sorta, si possa assistere alla fine (dovuta a esplosione, implosione, consunzione? Non importa. Basta che sia).

Per questo ho scelto le nuove tecnologie come strumento di lotta. Perché smuovono e destrutturano, perché disarticolano. Ovviamente, se usate in un certo modo. Diversamente, e gli esempi non mancano (direi che sono la maggioranza), tendono a consacrare lo *status quo*. Per questo ho optato per un uso “estremo” dei nuovi media. Perché lì ci vedo la possibilità di un altro giorno.

Intendiamoci. Non sono così sciocco da affidare l’alba alla tecnologia. Semplicemente, credo che la tecnologia, se usata in un certo modo, permetta di rispecchiare e far vedere realtà e possibilità che prima non erano contemplate, o erano soltanto teorizzate. Credo che costringa ad assumere punti di vista altri, metta in campo prospettive altre, induca ad accettare l’alterità come eventualità da assumere. Credo che possa far presagire un domani diverso, dove paradossalmente il tasso di presenza hardware potrebbe essere

---

conclusa) vicenda di consigliere di amministrazione dell’Ateneo Roma Tre. Non lo faccio perché ciò esulerebbe, almeno in parte, dagli intenti di questo contributo.

Aggiungo solo che perfino in quel contesto ho visto la didattica non fuoriuscire dai confini tracciati da Meneghello; e pure lì la tecnologia essere intesa come una questione specialistica, da affidare alle sapienti mani degli “addetti ai lavori”. Comunque, ritengo un grosso successo, politico prima che personale, l’aver contribuito a dar vita alla Piazza Telematica, l’unico grande internet point universitario che mi risulta essere attualmente in funzione a livello nazionale (<http://host.uniroma3.it/laboratori/piazzatelematica>). Se altri ce ne sono, e di pari entità, sarò ben lieto di tornare su questa affermazione.

anche minimo, ma altissimo dovrebbe essere la sua incidenza in quanto software umano.

Del resto, che altro hanno mostrato i tre racconti che mi hanno preceduto se non fatti relativi a comportamenti di donne e uomini, dove alla macchina altro ruolo non era affidato che quello di connettere individui e dar vita a gruppi? Del resto, non è vero che chiunque, anche se sprovvisto di competenze tecnologiche, potrebbe capirne il senso? Tutti potrebbero farlo, fuorché certi indigeni dell'accademia, nati e cresciuti lì, e mai usciti a rompersi il naso col mondo esterno.

### **Altri giri**

Com'è che mi sono trovato coinvolto in un corso di comunicazione della facoltà di Lettere e Filosofia? Le cose sono andate in modo molto semplice. Un gruppo di volonterosi colleghi di quella facoltà mi ha invitato a partecipare alla fase progettuale di un corso che nelle intenzioni avrebbe dovuto essere di conio nuovo; successivamente, ha voluto che assumessi un impegno di docenza.<sup>38</sup>

Non mi sono tirato indietro, vuoi perché lusingato del fatto che rappresentanti di discipline nobili ritenessero degni della loro attenzione contributi provenienti da un'area risaputamente "mondana" (è un eufemismo?) come quella pedagogica, vuoi perché mosso dall'auspicio di dar luogo finalmente ad una parvenza di Stati Uniti accademici, sia pure lillipuziani, con la possibilità di mettere assieme e far interagire ambiti disciplinari eterogenei (filosofici, linguistici, storici, giuridici, tecnologici, ecc.), vuoi perché

---

<sup>38</sup> Qui è illustrata l'offerta formativa del settore, nella sua più recente versione: <http://www.uniroma3.it/dettaglioCds.php?facolta=107&cds=107020&curriculum=-1>

pervicacemente proiettato sull'obiettivo di contribuire a intaccare e modificare parte delle consuetudini didattiche del mondo universitario, soprattutto dell'area umanistica.

C'è bisogno di dire che in una botta sola mi sono giocato tre giri nella giostra dell'illusione/delusione? Sono sufficienti alcune immagini:

- in una mi vedo in aula, avendo di fronte la moltitudine dei frequentanti, a parlare di un oggetto scientifico (la rete Internet)<sup>39</sup> che la stragrande maggioranza non intende come attinente al campo della comunicazione, in quanto sollecitata a coglierne soltanto la componente tecnica (quella ch'è di competenza del prof. di Informatica) o a vedervi quanto ne fa veicolo di opportunità e di impegno per attività extra-accademiche (a volte anche sofisticate, ma che la struttura degli studi accademici di comunicazione e la stessa utenza coinvolta giudica indegne di considerazioni e concettualizzazioni disciplinari); dunque a parlare e parlare essendo seguito solo dalle due prime file, mentre nelle zone retrostanti i forzati della frequenza fanno salotto o si dedicano al gioco delle carte (tanto, si vede che lo pensano, che c'entra quella cosa lì con la comunicazione, ch'è giornalismo e televisione?);
- in un'altra sono lì, col mio gruppo, dentro il fantomatico laboratorio di informatica, a verificare quant'è alta la percentuale di macchine rese inservibili dall'uso maldestro da parte di un'ampia varietà di utenti e, quel ch'è più grave, ad aspettare che trecento studenti in turni di venti si sottopongano ad esperienze di scrittura digitale (e dunque perforino lo scetticismo diffuso nel restante corpo docente, ben convinto che lo scrivere al computer sia solo un

---

<sup>39</sup> Si era inizialmente deciso che la mia materia (ssd M-PED/03) si chiamasse "Comunicazione di rete", ma poi s'è aggiunta la dizione "per l'apprendimento", per non urtare i colleghi ingegneri. Ognuno goloso e geloso della sua attrazione.

fatto soltanto materiale, e dunque ben intenzionato a sottrarre ai “tecnologi” la materia per darla a filosofi e linguisti, com’è poi regolarmente avvenuto), scoprendo poi, dopo infiniti abbuoni ed esoneri, quant’è frequente che uno studente provvisto dell’idoneità di informatica e telematica non sappia dove e come trovare il file da lui stesso prodotto e portato all’esame su floppy disk, una volta introdotto, e con molta esitazione, il supporto nella prevista fessura; - in una terza immagine eccoci attoniti, ad ascoltare rituali definizioni “a secco” di forum e chat e posta elettronica, parole destinate a sbriciolarsi miseramente, una volta che il malcapitato studente sia posto davanti ad un monitor a mostrare e indicare le cose designate e ad argomentare la loro valenza di ambienti ed apparati di comunicazione.

Basta. Dopo il primo anno del “prolungamento” specialistico (poi riappellato “magistrale”), su cui è segno di pudore mantenere un rigoroso silenzio, quindi a conclusione del quarto anno di questa poco confortante esperienza nel corso comunicativo<sup>40</sup> ho detto: ci siamo!

E abbiamo detto “basta”, ben intenzionati a tenerci solo (e attenerci solo a) le miserie dell’area pedagogica, i cui studenti, almeno, non subiscono il ricatto dell’obbligo di frequenza e, talvolta, nel venire portano significative esperienze di vita e professione.

Dopo lunghe trattative, nelle quali l’altra parte (quella dell’organizzazione del corso) è sembrata preoccupata più che altro

---

<sup>40</sup> Aggiungo qui sotto, di nuovo per pudore, che il nostro Laboratorio ha “regalato” al corso un sito che, per i tempi e i modi della sua realizzazione, non è improprio riconoscere come “avanzato”, prevedendosi fin dall’inizio, per ogni docente, una bacheca elettronica, dentro la quale egli potesse inserire autonomamente informazioni e anche materiali. *Va sans dire* che a usare le bacheche siamo stati solo noi di Comunicazione di rete per l’apprendimento e pochissimi altri.

di dover tappare una falla materiale ma pochissimo impressionata dal fatto che, così, si sarebbe aperta una falla concettuale (alla Totò: “e che, la rete è comunicazione?”), il gruppo del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive che, nel frattempo, aveva maturato una certa sua esperienza nel campo della formazione online ha posto, come condizione per il proseguimento dell’impegno didattico nei corsi di comunicazione, che gli insegnamenti affidatici (uno più un laboratorio nel corso triennale, due nel corso magistrale) venissero sperimentalmente realizzati solo in versione e-learning, in base ad uno specifico orientamento da assumere preliminarmente dentro il collegio didattico di riferimento, e successivamente da approvare il sede di Facoltà.

Così sono andate le cose. Quel che avete letto nelle pagine precedenti riguarda il secondo anno della sperimentazione.<sup>41</sup>

### **Prontuario dell’e-learning**

In sede di consuntivo dell’esperienza ritengo sia il caso di ribadire che:

---

<sup>41</sup> È il caso di aggiungere che la sperimentazione avviene, secondo la migliore tradizione, “a costo zero”. Dal punto di vista formale, nell’anno di riferimento delle storie raccontate qui, l’insegnamento “Comunicazione di rete per l’apprendimento” del corso triennale è affidato a Ornella Martini, professore associato presso la Facoltà di Scienze della Formazione, l’insegnamento “Comunicazione di rete per l’apprendimento – Primo modulo” del corso magistrale è affidato a Roberto Maragliano, professore ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione, l’insegnamento “Comunicazione di rete per l’apprendimento – Secondo modulo” del corso magistrale è affidato a Filippo Sapuppo, ricercatore confermato presso la Facoltà di Scienze della Formazione, mentre alle attività del “Laboratorio di progettazione telematica”, sotto la responsabilità di Roberto Maragliano, provvede per la parte didattica Lorena Fasolino, titolare di contratto annuale, e per quella tecnica Andrea Gaboardi, consulente del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive.

- sotto l'etichetta e-learning stanno molte cose, e molto diverse tra di loro;
- l'e-learning di cui il nostro gruppo si occupa sul piano scientifico<sup>42</sup> e che ci sforziamo di realizzare sul piano operativo riconosce un valore relativamente più elevato all'interazione e alla collaborazione, cui corrisponde un minore rilievo concesso all'erogazione di contenuto, almeno rispetto a tante delle idee e delle pratiche correnti;
- in una prospettiva come questa, che potrebbe essere etichettata come "esigente", l'e-learning si pone il problema non tanto di simulare la didattica in presenza quanto di sviluppare una sua propria, autonoma prospettiva di ricerca e di intervento, il cui significato, una volta consolidato, siamo dell'idea che potrebbe retroagire positivamente sulla percezione dell'insegnamento *tout-court*, sollecitando ad un impegno di ri-concettualizzazione.

Ne viene che, a nostro avviso (e in relazione al tipo di esperienza fin qui accumulata), una positiva iniezione di didattica online, in particolare se sviluppata nella direzione sopra indicata, non potrebbe far altro che bene alla didattica universitaria, in quanto l'aiuterebbe a:

- incrementare drasticamente la quantità e la qualità dei dati di conoscenza (le dinamiche interne alla didattica "in presenza" non lasciano traccia, non si inscrivono su un supporto pubblico consultabile, quelle di una didattica online lasciano invece traccia, e dunque fanno repertorio, materia per analisi e interpretazioni);

---

<sup>42</sup> Vedi Roberto Maragliano, a cura di, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2004 e il capitolo *Percorsi nella didattica*, redatto da Ornella Martini, in Roberto Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2004, reperibile anche all'indirizzo web <http://comunicazione.uniroma3.it/manualemaragliano>

- far convergere dentro un solo ambiente l'ampia varietà di informazioni, interne e di contesto, che funge da supporto e cornice all'azione didattica (informazioni che, nella didattica in presenza, sono distribuite – quando reperibili! – su diversi ambienti, non sempre coordinati tra di loro, quali quelli, fisici e non fisici, che fanno capo all'amministrazione, all'ordine degli studi, agli orari, al calendario delle prove di verifica, ecc.; nella didattica di rete le stesse informazioni potrebbero risiedere nel medesimo spazio ed essere facilmente reperibili; basta che quello spazio sia sapientemente organizzato);
- rendere più flessibile e aperto l'impegno di riproduzione e sviluppo del sapere (nella didattica corrente vige la tendenza ad oggettivare e standardizzare i processi, ipotizzando un contenuto fisso e univoco di insegnamento e facendolo coincidere con un compito positivo di apprendimento; nella didattica online non c'è contenuto che non venga sottoposto a problematizzazione, nella chiave di un apprendimento per la costruzione);
- avvicinare i tempi e i modi dell'insegnamenti ai tempi e ai modi dell'apprendimento (nell'organizzazione corrente della didattica in presenza, prima c'è il luogo dell'insegnamento, e successivamente, perlopiù a ridosso dell'esame, si attraversa il luogo dell'apprendimento, dunque senza che si dia la possibilità di spazi condivisi tra i due luoghi: quando chi apprende vorrebbe porre domande, non trova più chi ad esse potrebbe rispondere, perché le lezioni sono finite; in rete non è così, docente e studente fanno parte della medesima comunità, che si muove secondo tempi e modi rispondenti alle sue caratteristiche);
- valorizzare, come risorsa inesauribile di energia cognitiva e affettiva, il rapporto fra sapere formale e sapere informale (parte degli scambi che, nella didattica in presenza, si consumano nei corridoi, tra studenti, o si esauriscono nel foro interno di ciascuno, vale a dire l'insieme di intuizioni, collegamenti, proiezioni,

amplificazioni, che fanno da componenti energetiche per l'apprendimento, nell'insegnamento online possono proficuamente venire allo scoperto, e agire da significativo elemento di contestualizzazione/personalizzazione dei contenuti da apprendere).

In altri termini, sollecitata dall'e-learning, la didattica universitaria corrente - a cominciare da quella che opera in ambito umanistico - avrebbe modo di pensarsi (e ripensarsi).

Coerentemente con tale impostazione tre sarebbero le condizioni di base, a mio avviso indispensabili al fine di avviare un progetto significativo di didattica universitaria in e-learning, vale a dire:

- una positiva disposizione a favore di curiosità e flessibilità, per quanto riguarda soprattutto i docenti;
- una reale disponibilità all'agire autonomo, da parte degli studenti;
- l'accettazione di una logica collaborativa, da parte di tutti (docenti, studenti, addetti alla gestione dell'apparato amministrativo).

Tutte cose che non si possono comprare, né imporre per decreto.

E ancora tre sarebbero le insidie cui sfuggire:

- il vendersi ai venditori di piattaforme (sino a ieri onnipresenti, oggi ancora sul mercato, seppur con meno aggressività, in ragione dell'affermarsi delle piattaforma *open source*, significativamente diffuse negli ambienti universitari, in primo luogo);
- il parlarne senza farne esperienza (dovrei dire che la gran parte della letteratura italiana, sull'argomento, è basata su quella in lingua inglese, come se non ci fossero differenze d'impianto sulla didattica universitaria *made in Usa* e quella nazionale? ...ormai l'ho detto);
- il farne esperienza senza parlarne (è proprio della logica di comunità, così diffusa in rete, condividere problemi e soluzioni: non a caso l'*open source* ha sempre, attorno e per così dire "dentro", una comunità di utenti/gestori/programmatori che lo tiene in vita;

quando invece, nella didattica in presenza, vige il principio del diritto d'autore, ogni didattica individuale è un caso a se stante).

Per concludere, alcune osservazioni di carattere più generale, che quindi prescindono dall'adesione al nostro modo di intenderlo.

Un possibile contributo dell'e-learning alle sfide etiche, politiche e sociali della società della conoscenza potrebbe essere colto nel suo rimettere in gioco il ruolo dell'apprendimento, che sottrae ad una dipendenza troppo stretta nei confronti di un'idea ingessata e ingessante di insegnamento.

Facile a dirsi, questo, se ci si limita alle parole. Difficilissimo da realizzare, invece, considerato l'impatto che avrebbe sull'identità stessa dell'istituzione universitaria. In altri termini, siamo convinti che la grande novità dell'e-learning non stia nelle sue prerogative tecnologiche (anche nell'insegnamento universitario corrente buona parte dell'apprendimento avviene - e pure ieri avveniva - a distanza, tramite lo studio del manuale o di parte di esso) quanto nelle sue caratteristiche didattiche, che sono:

- l'apertura verso situazioni e modalità di apprendimento che prescindono dall'organizzazione dell'insegnamento;
- il ribaltamento del rapporto classico tra il prima dell' "erogazione di contenuto" e il dopo della "discussione", secondo una prospettiva che vede il secondo elemento assumere un ruolo fondante nei confronti del primo;
- l'accettazione di processi di contaminazione tra saperi formali e saperi informali, ma anche tra cognitivo e affettivo, e pure fra intelligenza empirica e intelligenza astratta;
- il prevalere, anche in ordine alla valutazione, delle figure di gruppo sulle tradizionali figure individuali.

In una simile prospettiva, è giocoforza porsi il problema di un confronto positivo fra e-learning in ambito universitario ed e-learning per il *lifelong learning*, al fine di individuare sinergie e differenze tra le due prospettive. Vi ho fatto cenno,

precedentemente, quando che ho chiamato in causa il rapporto fra sapere formale e sapere informale. L'e-learning ha carte per risultare vincente nel *lifelong learning*, in quanto garantisce il pieno rispetto della dignità dell'adulto, inteso come individuo che decide dei suoi personali tempi e dei suoi personali modi di apprendere. Si tratta di prerogative di autonomia che una pedagogia adulta ricalcata sul modello scolastico raramente riesce ad offrire.

Il curriculum universitario, al di là del primo livello per così dire "scolastico" (alludo ai corsi triennali), dovrebbe operare (a livello di corsi magistrali, master, dottorati) nella direzione del *lifelong learning*, insomma incrementando il più possibile l'autonomia e dunque l'esperienza di vita (di cultura e di professione) di chi apprende. In ciò gli insegnamenti didattici dell'e-learning potrebbero essere di stimolo e aiuto.

Sempre che ci sia ancora, nel mondo universitario, chi vuol essere stimolato e aiutato a pensare e fare diversamente da come si è perlopiù pensato e fatto, fin qui.