

Introduzione all'istruzione a distanza

di Maurizio Conte

1. *Premessa*

Le nuove tecnologie stanno eliminando due barriere tradizionali, lo spazio ed il tempo, trasformando il mondo, secondo la nota espressione di McLuhan, in un villaggio globale nel quale fenomeni industriali, finanziari e culturali possono essere trasferiti in tempi brevissimi, quasi reali. Nuovi modelli di produzione e gestione aziendale tendono a recuperare efficienza contestualmente all'ottimizzazione degli standard qualitativi ed alla riduzione dei costi. La tecnicizzazione della società e l'intensa domanda di qualità della vita pongono vivacemente la crescente importanza delle scienze umane integrate nella formazione ed il superamento del dualismo tra cultura umanistica e cultura scientifica accanto all'esigenza di avere risposte a mutamenti che possono definirsi epocali. La domanda sociale è dunque divenuta più esigente nei confronti del sistema formativo e della valorizzazione delle risorse umane, che permangono strategiche poiché la cultura e la conoscenza sono fattori di tale importanza da assumere il valore che possedevano un tempo le materie prime. Già Tocqueville aveva colto nella specializzazione e divisione del lavoro – momenti intrinseci e necessari a qualsiasi società avanzata – il pericolo che «l'uomo diventa ogni giorno più abile e meno capace, e si può dire che in lui l'uomo si degrada nella stessa misura in cui l'operaio si perfeziona. Insomma egli non appartiene più a se stesso, ma al mestiere che ha scelto» (D., II, II, 20) e dunque si pone con forza il

* *Presentato dall'Istituto di Discipline giuridiche e politiche.*

problema del governo del cambiamento. Il panorama complesso di tutte le attività che vanno genericamente sotto la denominazione di formazione, la loro contraddittorietà, particolarmente per quanto riguarda il personale docente, il divario di preparazione culturale e di esperienza, la poca chiarezza sulla strategia dei pubblici poteri e la mancanza di coordinamento, non consentono di rappresentare il settore in maniera uniforme. Esistono più culture della formazione e legislazioni e risorse differenziate: ciononostante si può affermare l'esistenza di un tentativo di formazione continua che, pur assumendo talvolta aspetto di bricolage ed improvvisazione, prevede uscite dal lavoro e rientri nel processo formativo, apprendimento in autoistruzione o formazione a distanza. È, dunque pacifica, la necessità non solo di preparare all'ingresso nella vita attiva, ma accompagnare l'adulto nelle diverse occupazioni professionali e non (si pensi alle '150 ore' ed alle Università della terza età).

L'efficacia della formazione è certo un tema di attualità, non solo in ambito individuale ma anche a livello politico, tuttavia si pone più spesso l'accento sui fruitori della formazione che sulle organizzazioni che la propongono e nonostante la pluralità dei progetti formativi permane evanescente la motivazione di fondo, fino al punto di avere la sensazione che si tratta di fornire risposte a problemi più o meno immaginari anziché reali e complessi. D'altro canto, l'intensificazione di offerta formativa, per un bilancio difficile da stimare con esattezza ma, comunque, di alcune migliaia di miliardi (almeno 2,2 nel 1985) relativamente al settore privato, diversamente dalla p.a. che destina risorse molto scarse alla formazione, ed una miriade di enti ed istituti, insieme con il ridotto ruolo dell'Università, inducono a qualche perplessità in ordine al raggiungimento di obiettivi formativi culturalmente e scientificamente appropriati e ciò a maggior ragione per il diffondersi della formazione come benefit. I progetti 'chiavi in mano' per grandi utenti collettivi, i corsi per corrispondenza o su misura, i corsi di formazione-lavoro, rappresentano come la formazione sia anche un business soggetto ad una crescente istituzionalizzazione. È di palmaria evidenza che occorre, perciò, elaborare una politica della formazione e non fare di questa un semplice strumento della politica del lavoro. Per elaborarla occorre anzitutto conoscere in un quadro organico ciò che esiste e valutare i bisogni oltre a

rispondere ad alcune domande. Quale popolazione ne è investita? Quale formazione viene offerta? Da quali organismi? Con quali metodiche? Con quale personale? Con quali costi? Quali sono le attività e le spese dello Stato, degli enti locali, delle aziende? Rispondere a queste domande significa individuare un approccio oggettivo ai problemi della formazione. Non è sufficiente avere una filosofia della formazione per agire; occorre anche conoscere esattamente le situazioni che si desiderano valorizzare e che non possono ridursi solo al *job training*, investendo complessivamente tutta la persona umana (*social and individual development, health education*). Già il sindacato dei metalmeccanici, al sorgere dell'esperienza delle 150 ore, riteneva compito di questo istituto l'essere strumento di crescita culturale, da usare collettivamente da parte dei lavoratori, superando le motivazioni individuali alla promozione dei lavoratori studenti e quindi collegato alla strategia dell'uguaglianza. Inoltre si riteneva di costituire occasione di pressione sulla scuola pubblica attraverso il ritorno a scuola in massa da parte dei lavoratori con potenzialità rinnovative, sia nei programmi e nei contenuti che nei metodi di apprendimento, soprattutto nel senso di far superare il distacco tra scuola e mondo del lavoro. In realtà il rapporto con l'istituzione scolastica è stato scarsamente praticato mentre, da un lato, il restringimento della base produttiva ed il recupero di produttività dell'industria hanno spostato l'attenzione sul diritto all'educazione permanente e, dall'altro, la complessità dell'attuale organizzazione del lavoro richiede un innalzamento dei livelli culturali di base dei lavoratori, delle capacità comunicative e dei linguaggi. Fornire a ciascuno un patrimonio di cultura generale e strumenti di conoscenza rappresenta un bagaglio irrinunciabile a cui attingere nei momenti di destabilizzazione e di crisi d'identità dei ruoli lavorativi, come quelli che stiamo attraversando. Occorre, dunque, un sistema formativo flessibile dove integrare l'ampliamento della formazione di base e la specializzazione della formazione professionale. L'Università non deve ignorare queste problematiche, ma farsi promotrice del sistema formativo integrato anche attivando esperienze didattiche innovative, in concorso con aziende, enti, istituti, pubblici e privati. La legislazione deve riconoscerle quali enti responsabili con il compito di progettare e realizzare interventi formativi per gli adulti. Di-

versamente potrebbe essere del tutto estromessa dalle vicende formative e, nell'ipotesi cessi il valore legale del titolo di studio, totalmente delegittimata dallo svolgere un ruolo guida, già attualmente in gran parte in mano a scuole aziendali o agenzie esterne. È appena il caso di accennare che promuovere la formazione rappresenta il riconoscimento e la garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo (art. 1 e 2 Cost.), il riconoscimento dell'autonomia delle formazioni sociali, espressione di libertà associativa (art. 18 1° c. Cost.) anche nei confronti dello Stato, che ha l'obbligo di promuoverla in quanto essenziale per lo sviluppo della persona umana. Inoltre, il problema della formazione è diventato fondamentale nella funzione pubblica oltre che nelle aziende ove essa è destinata a legare sempre più l'impresa ed il lavoratore. La maggior parte delle aziende comincia a considerare i processi formativi come parte integrante del ciclo produttivo, sicché si assisterà sempre più all'anticipazione delle trasformazioni per rendere i lavoratori più adeguati alle loro mansioni, con delicati problemi in ordine al rapporto tra funzione sociale ed economica nella quale l'impresa non può esaurire il suo ruolo. Per la p.a. il problema è più complesso poiché le soluzioni offerte sono apparse molto sporadiche e, pur affermando di voler recuperare efficienza all'azione amministrativa, di fatto si sono risolte in una inadeguatezza della proposta formativa oltre ad indurre all'errato convincimento che si tratta di un mezzo valido per un puro e semplice 'avanzamento'. In effetti, il fatto stesso che la formazione nella p.a. non provoca effetti ansiogeni, tantomeno destabilizza sicurezze, rappresenta la misura della sua inefficacia. Fare formazione credibile, dunque, è qualcosa che va oltre lo *stage*, non è misurabile nell'ambito di un corso e pone problemi non solo relativamente al prodotto ed all'eventuale recupero di efficienza ma investe la proposta, i formatori, i formandi, le risorse. In effetti, occorre precisare che si è intesa la formazione in accezioni estremamente diversificate, dall'acquisizione di informazioni in termini di aumento delle conoscenze al miglioramento dell'efficienza addestrativa e, dunque, le iniziative di formazione non possono non essere le più varie. Si va dalla formazione in termini di puro 'sapere' all'addestramento tecnico (saper fare) alla presa di coscienza ed all'acquisizione di motivazioni nuove (saper essere). In questi anni, mentre le aziende, soprattutto private, hanno

svolto permanentemente iniziative di formazione, la p.a. si è mostrata indolente ed adesiva solo per mere opportunità di immagine. In queste condizioni, l'apprezzamento dei partecipanti sussiste e cresce a patto che non vi sia eccessivo coinvolgimento e che, in sostanza, non cambi nulla. A cominciare dalla scuola si ignora il concetto di formazione continua per limitarsi ad offrire minime conoscenze di base destinate ad annebbiarsi con il tempo, salvo il lodevole, raro impegno personale. Il paradosso è dato dalla constatazione che proprio dove 'il posto' è assicurato dovrebbe essere svolta la formazione permanente, invece laddove il *turn-over* è più veloce, come nelle aziende private, maggiore è la sensibilità e la destinazione di adeguate risorse. Significativamente si assiste sempre più spesso alla richiesta di privatizzazione dei servizi, nell'aspettativa che essi funzionino meglio se affidati ai privati i quali sarebbero in grado di assicurare maggiore efficienza sul piano del contenimento dei costi ed efficacia sul livello dei servizi. Invece, sarebbe possibile per la p.a. operare meglio se solo si adeguasse e stimolasse la cultura del cambiamento che oggi è ancor più rapido e dunque necessita di nuovi modi di operare, nuove tecniche, strutture, procedure, controlli, in una parola, nuove capacità. Purtroppo, non solo non proviene alcuno stimolo al cambiamento da parte della p.a. ma anche i modesti tentativi registrati in tale direzione si sono risolti in una logica assistenzialistica ed ugualitaria che pur pronunciando con enfasi le classiche parole d'ordine della professionalità ed efficienza non pongono seriamente la questione se la p.a. deve accompagnare il mutamento, apportarlo o esserne autrice. A dieci anni dal 'rapporto Giannini' il pianeta della formazione del personale pubblico non appare granché mutato. «La pubblica amministrazione non sa chi vuole, non lo cerca e non lo forma». In Gran Bretagna il 60% dei dipendenti di ruolo passa per strutture educative; in Francia oltre 800.000 dipendenti, pari al 40%, mentre in Italia, laddove i pubblici impiegati sono il 15% dell'occupazione totale, solo 20.000 all'anno frequentano attività formative. Conseguentemente, proprio laddove vi è più bisogno di queste misure, quelli che vi partecipano sono in minor numero. Anche sul piano della spesa i divari tra l'Italia e gli altri Paesi europei sono allarmanti, con un rapporto di uno a dieci. La p.a. italiana non è preoccupata del divario tra la tradizionale formazione e la ra-

pida evoluzione tecnico-scientifica. Le iniziative svolte sono corsi superiori di vecchio stampo il cui scopo è di consentire l'entrata in ruolo dei dipendenti o il loro passaggio a qualifiche superiori, senza alcuna filosofia se non quella dell'improvvisazione. La stessa esperienza della scuola superiore della p.a., significativamente definita «tentativo abortito», e di tutte le altre che sono nate un po' in tutti i ministeri, troppo spesso non svolgono altro ruolo che quello di una modesta area di parcheggio per i funzionari frequentanti¹ al punto che dirigere queste strutture rappresenta qualcosa di sicuramente meno gratificante che gestire un servizio a livello centrale o periferico. Ciononostante nascono riflessi elementari di solidarietà corporativa e vengono inculcati atteggiamenti che permettono l'autoriproduzione dell'istituzione servita. A questo punto occorre chiedersi se la formazione va considerata un male necessario che magari può ritornare utile in termini d'immagine oppure se deve rappresentare un vero e proprio investimento che, in quanto tale, deve produrre un risultato misurabile e non il mero acritico rafforzamento dello status quo. Per quanto riguarda le esperienze più vicine a noi, in Francia, a partire dagli anni 70, tutti i datori di lavoro con almeno dieci dipendenti sono obbligati a concorrere alla formazione professionale finanziando attività di riconversione per i lavoratori licenziati, riqualificazione per l'applicazione di nuove tecnologie, pre-formazione per disoccupati, perfezionamento ed aggiornamento. A tali iniziative le imprese devono versare il 2% della massa salariale mentre le iniziative aziendali sono fiscalmente deducibili. Il congedo di formazione per seguire corsi sindacali, ad esempio, esiste fin dal 1957 ed in base ad esso ogni lavoratore ha il diritto di partecipare alle misure di formazione di natura generale, economica e sociale svolte dalle organizzazioni sindacali o istituti specializzati. Diciotto giorni all'anno, ripartibili in più periodi, sono dedicati a queste attività, regolarmente retribuiti e detraibili dalla tassa per la formazione professionale. In Belgio le misure di formazione non devono essere necessariamente correlate all'attività svolta e rientrano anche i periodi di prepa-

¹ Ovviamente vi sono delle eccezioni. Si veda in tal senso l'attività della Scuola Superiore dell'Amministrazione dell'Interno nel quadriennio 1983-87, Frascati, 1988.

razione agli esami svolti privatamente. Ciò ha avuto l'effetto di stimolare negli imprenditori e nei sindacati una maggiore attenzione a questi problemi che sono stati posti anche nel campo della funzione pubblica. Infatti, tornando all'esperienza francese, mentre nel 1968 si rilevava che i progetti di riforma amministrativa non menzionavano ancora il reclutamento e la formazione, attualmente le riforme si succedono alle riforme, sia riguardo all'ENA che all'Ecole Nationale de la Magistrature fino agli Instituts Régionaux d'Administration ed all'Ecole Nationale d'Application des Cadres Territoriaux. L'esigenza di accrescere l'efficacia e lo stesso contesto politico e tecnologico propongono nuove domande alle quali rispondere sempre meglio poiché l'idea di uno Stato migliore si accompagna a quella della minore presenza dello Stato. Peraltro, assunzione e formazione sono indivisibili, nonostante l'attenzione degli osservatori si sia rivolta maggiormente al primo che al secondo aspetto. Già la creazione dell'ENA nel 1945 era legata ad una riforma d'insieme del sistema d'insegnamento universitario. Al di là delle disposizioni legislative mai applicate e di quelle ancora allo stadio di progetti, la formazione comincia nei centri di preparazione all'ingresso nella funzione pubblica, dopo quella a vocazione globale fornita nelle scuole primarie, secondarie e superiori. Quando si giunge al concorso pubblico, a differenza di quanto accade in Italia, ad un livello di assunzione modesto le prove sono prossime alle discipline del sistema educativo (filosofia, storia, scienze economiche e sociali) mentre a livello di ENA o di Instituts régionaux d'Administration vi è una grande libertà delle commissioni nella scelta dei temi che devono consentire ai candidati di far prova di logica, giudizio, autenticità, capacità di analisi.

Talvolta, questa libertà è totale o molto ampia. Insomma, ancor più del programma d'esame è importante conoscere la filosofia di un concorso che, in quanto tale, mantiene però l'inadeguatezza a verificare le attitudini dei candidati, salvo quella di superare un concorso. La maggioranza dei funzionari direttivi si forma, dunque, nelle scuole d'applicazione che non forniscono conoscenze generali, che si danno per scontate, ma tendono ad essere operative e pluridisciplinari. La formazione giuridica è regredita a favore delle scienze sociali e del management mentre diverse professionalità (ingegneri, architetti,

funzionari) convivono nella fase iniziale della formazione continua in modo che la diversità arricchisca i contenuti formativi. La specializzazione successiva troverà spazio, invece, attraverso i corsi di perfezionamento.

2. Cenni storici

Molti Paesi europei hanno conosciuto con buon anticipo la validità dell'insegnamento a distanza (già nel 1840, appena avuto a disposizione un buon servizio postale, Isaac Pitman svolgeva corsi di stenografia per corrispondenza) ed utilizzando le esperienze fatte da scuole private sono state create istituzioni quali la Open University in Gran Bretagna, la Universidad Nacional de Educación a Distancia spagnola, l'Università a distanza di Hagen in Germania. Nonostante non sia una esperienza del tutto nuova, l'introduzione di alcuni elementi ed in particolare delle tecnologie avanzate di comunicazione, che consentono una forte interazione tra docenti e discenti, contribuiscono alla diffusione della formazione a distanza anche in quei soggetti, pubblici e privati che non hanno una tradizione consolidata in queste attività. Ciò comporta un cambiamento anche nei ruoli tradizionali, con l'affermarsi di nuove figure professionali (istruttori, animatori, progettisti di software), e si assiste, inoltre, all'introduzione dell'informatica, che affianca in una prima fase le metodologie didattiche tradizionali ma, in più, offre agli studenti un ambiente interattivo di sviluppo dei propri elaborati ed una interfaccia per comunicare direttamente con la sede dell'istituto per ottenere informazioni, scambio dei lavori svolti e un giudizio sugli stessi in tempo reale, ed inoltre rispondere alla stessa esigenza di alfabetizzazione tecnologica nell'uso attivo e passivo dell'informatica. La formazione a distanza può rappresentare una pratica democratica anche se gestita da privati, purché in presenza di chiare norme legislative, in Italia peraltro totalmente assenti, che garantiscano l'acquisizione di significative, misurabili e corrette informazioni, sul piano scientifico e didattico ².

² Al momento della stesura del testo, giunge notizia dell'approvazione definitiva, alla Camera, nell'ambito degli ordinamenti didattici universitari, degli articoli 6 e 7-bis (Formazione finalizzata e servizi didattici integrativi).

L'istruzione a distanza nasce, dunque, con la diffusione sempre più rapida e perfezionata dei sistemi di comunicazione a distanza – servizio postale a stampa, in primo luogo – ed anche con una loro maggiore accessibilità in termini di costi. Tra le motivazioni che hanno favorito il sorgere di istituzioni dedite a questo particolare tipo di servizio, sicuramente è possibile annoverare una sensibilità accentuata alle crescenti istanze educative degli adulti, di coloro cioè che non erano più in età scolare, ma anche la necessità di soddisfare il bisogno di istruzione dei giovani che risiedevano in località molto decentrate rispetto ai tradizionali centri scolastici. Il primo di questi due motivi giustifica in gran parte il fatto che l'istruzione a distanza nacque e si sviluppò nei paesi anglosassoni, dove la sensibilità all'educazione degli adulti è sempre stata viva; il secondo motivo spiega invece la diffusione di tale tipo di istruzione in paesi con una bassa densità abitativa e caratterizzati da zone isolate, come ad esempio i paesi scandinavi o il Canada. Si possono anche aggiungere il desiderio di istruzione di coloro che per vari motivi di carattere fisico – ad esempio i portatori di handicap o i malati – non possono accedere all'istruzione tradizionale e particolari esigenze di qualificazione professionale.

Nel 1840 nasce dunque in Inghilterra la prima scuola per corrispondenza, che diverrà tre anni più tardi il 'Pitman's Correspondence College'; nel 1856 parte, in Germania, una scuola di corrispondenza incentrata sullo studio delle lingue straniere,

«(...) Le Università possono inoltre attivare corsi di educazione ed attività culturali e formative esterne, ivi compresi quelli per l'aggiornamento culturale degli anziani, nonché quelli per la formazione permanente, ricorrente e per i lavoratori (15 ore); corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale, rilasciando attestati sulle attività dei corsi previsti. Per la realizzazione dei corsi di studio nonché delle attività culturali e formative le Università possono avvalersi, secondo modalità definite dalle singole sedi, della collaborazione di soggetti pubblici e privati, con facoltà di prevedere la costituzione di consorzi, anche di diritto privato, e la stipulazione di apposite convenzioni. Le Università possono anche anticipare alla progettazione ed alla realizzazione di attività culturali e formative promosse da terzi. Infine, l'art. 10 sull'autonomia didattica, a proposito della tipologia delle forme didattiche, fa esplicito riferimento all'insegnamento a distanza demandando agli organi didattici e scientifici l'apposito regolamento, in conformità e secondo gli indirizzi generali definiti dal Senato accademico».

cui farà seguito un corso di norme antiinfortunistiche; nel 1873 è la volta degli Stati Uniti, dove viene particolarmente curata l'istruzione domestica delle donne. Per quanto concerne l'Italia, viene indicato il 1891, anno nel quale sorse la prima istituzione di questo genere, la 'Scuole riunite per corrispondenza' di Roma. Molto interessante, a riguardo, è anche il caso dell'Unione Sovietica, la quale, negli anni immediatamente successivi la rivoluzione del 1917, si trovò di fronte ad un urgente bisogno di personale qualificato, al problema di una rete educativa che doveva coprire un territorio di un'ampiezza straordinaria e ad una percentuale di analfabetismo mediamente attestata sull'80% dell'intera popolazione. Furono questi, in linea di massima, i motivi che spinsero il nuovo Stato ad istituire un vasto sistema di istruzione a distanza, specie per ciò che riguarda le qualifiche tecniche. A parte una flessione coincidente con il momento più acuto dello sforzo bellico, il numero di partecipanti ai corsi per corrispondenza è sempre stato in continuo aumento. Eccezion fatta per l'esperienza sovietica, tutte le altre si caratterizzarono per il fatto di sorgere da iniziative private, spesso miranti a supplire una mancanza di sensibilità verso questi problemi da parte dei vari Stati. Dice W. Karow, riferendosi a queste iniziative imprenditoriali: «questi pionieri reagirono ben diversamente dallo Stato e dalle sue istituzioni formative ufficiali riguardo alle carenze del loro tempo nel settore educativo, come ad esempio la mancanza di riqualificazione professionale, la mancanza di tempo, che rendeva impossibile a molti volenterosi di raggiungere i luoghi di formazione, troppo lontani; o anche la mancanza di mezzi finanziari che avrebbero permesso a molti di interrompere o di abbandonare il lavoro che stavano svolgendo per dedicarsi completamente ad una ulteriore attività professionale; e infine la mancanza di competenza tecnica, da cui nascevano sempre nuove esigenze di formazione professionale. L'insegnamento a distanza è nato da questo vuoto [...]. A tutt'oggi l'insegnamento a distanza privato opera in situazioni che presentano carenze simili a quelle citate»³.

³ W. Karow, *L'insegnamento a distanza privato: un confronto internazionale*, in AA.VV., *Alternative per l'apprendimento*, Atti dei lavori del 1° Incontro di studio internazionale sulle tecnologie dell'insegnamento a distanza, Roma, 1-3

Per quanto concerne l'istruzione a livello universitario, è sempre in ambito anglosassone che partono le prime iniziative. Queste si caratterizzavano però, più che per l'uso dei servizi postali, per il fatto che le Università organizzavano lezioni in luoghi decentrati rispetto alla propria sede; i destinatari di tali lezioni appartenevano solitamente agli "strati inferiori" della società, ed erano quindi coloro che si situavano a margine rispetto al sistema dell'istruzione. Tale esempio venne ben presto seguito anche negli Stati Uniti, dove nel 1874 una università metodista, la Illinois Wesleyan University, cominciò a rilasciare veri e propri diplomi universitari per corrispondenza; questa pratica, in seguito, si estese anche ad altre università statunitensi, quindi a quelle canadesi, per giungere, nel 1909, anche in Australia.

Negli anni successivi alla seconda guerra mondiale, l'istruzione a distanza si è avvalsa in maniera sempre più massiccia dei nuovi mezzi di comunicazione che il progresso tecnico veniva man mano mettendo a disposizione, quali le trasmissioni radiofoniche sempre più perfezionate, la televisione, i supporti magnetici audio e, più recentemente, video, per giungere a quella che è già possibile definire come la 'rivoluzione informatica', cioè il perfezionamento progressivo e la conseguente volgarizzazione dei computers⁴.

È del 1956 l'inizio di corsi a distanza tramite il mezzo televisivo (organizzati dal Chicaco TV College), mentre l'esperienza dei corsi a distanza si diffondeva in quasi tutto il mondo. In pratica, quasi tutte le Università statunitensi posseggono attualmente propri dipartimenti per lo studio a distanza.

Ma è dal 1969, con l'istituzione della Open University britannica, che si assiste alla nascita di una università interamen-

marzo 1979, Libera Università Internazionale degli Studi Sociali, p. 73; cit. in AA.VV., *Verso un sistema di orientamento e formazione a distanza*, «ISFOL» 6, 1983, p. 23.

⁴ Le conseguenze dell'identificazione tra insegnamento a distanza e nuove tecnologie hanno dato spesso adito a fraintendimenti e a interpretazioni del fenomeno poco realistiche. Anche se l'insegnamento a distanza attinge a piene mani dalle possibilità determinate dall'avvento di nuovi sistemi di comunicazione ad alta intensità tecnologica, è anche vero che il suo approccio è comunque multimediale, e il dominio del supporto cartaceo scritto è ancora incontrastato. Ritorreremo più avanti su questo argomento.

te organizzata sullo studio a distanza. La Open University, di cui verrà tracciato nelle pagine seguenti un breve profilo, è l'esempio di università a distanza più conosciuto e studiato in tutto il mondo. È significativo il fatto che, nella sua concezione iniziale, la Open University doveva essere chiamata 'University of the Air', a testimonianza delle nuove opportunità (e illusioni) che venivano creando i nuovi media. Il mezzo televisivo si rivelò ben presto poco praticabile e costoso, rispetto ai tradizionali supporti cartacei e all'uso della radio, come veicoli di diffusione culturale.

Nel 1974 fu la volta della Fernuniversität nella RFT, finanziata da uno solo Land ma aperta a tutti i cittadini tedeschi ed anche di altri Paesi; nel 1934 inizia ufficialmente l'attività della Open Universiteit nei Paesi Bassi, tra il 1971 e il 1973 quella della Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED) spagnola; l'esperienza francese, più complessa, si articola intorno ai Centres de Tele-Enseignement (ma qui il prefisso 'tele' indica il rapporto a distanza, più che il mezzo televisivo vero e proprio), sorti attorno alla metà degli anni '60; in Svezia, Norvegia e Danimarca, Paesi che – come già ricordato – vantano una lunga tradizione di insegnamento a distanza, le esperienze universitarie partono attorno alla metà degli anni '70.

Un ultimo accenno riguarda la nascita delle università a distanza nei Paesi del terzo mondo. Anche se torneremo in seguito su questo argomento, vale la pena ricordare che questo tipo di istituzione, in questo contesto, ha delle peculiarità affatto differenti da quelle dei Paesi occidentali, comportando in egual misura benefici e rischi; in ogni caso, la data di nascita delle varie esperienze è situabile tra il 1975 e il 1979, in Paesi differenti tra loro come Venezuela, Cina o Sri Lanka. Tra il 1965 e il 1987 sorgono le università più recenti, in India ed Indonesia, mentre le note vicende iraniane hanno portato alla scomparsa dell'università a distanza voluta dal governo modernizzatore dello Scià.

3. Le caratteristiche ed i problemi

«Fruire della formazione scolastica ha cessato di essere una prerogativa per pochi per affermarsi come necessità per tut-

ti»⁵. Nella distanza tra la 'prerogativa dei pochi' e la 'necessità di tutti' sta tutta la storia dell'istruzione a distanza: è ormai chiaro che, seppur con diverse modalità e finalità, l'istruzione ha assunto i connotati di un 'bisogno' (sociale, non materiale, ma sempre bisogno) cui le agenzie delegate alla sua soddisfazione hanno risposto in maniera volta per volta differenti. Non c'è dubbio che i problemi causati dal 'boom' della scolarizzazione sono molteplici: basti pensare, solo per citarne alcuni, ad una adolescenza sempre più matura fisicamente e culturalmente, costretta – dagli aumentati tempi di non-introduzione nei processi produttivi – ad una dipendenza materiale (in particolar modo dalle famiglie) che si tramuta spesso anche in dipendenza psicologica; oppure al problema della necessità di un continuo aggiornamento del corpo docente, condizionato da questioni di carattere economico, motivazionale, di carenza delle strutture; o ancora, il miraggio di un servizio personale, di un rapporto diretto docente-discente che spesso naufraga – e questo è in particolar modo il caso dell'istruzione superiore, universitaria – nel mare di lezioni sovraffollate, di ostacoli oggettivi (ma anche soggettivi) al contatto immediato, derivanti dalla promessa di un servizio che, nel passaggio dallo 'studio per pochi' ad uno 'studio per tutti', non ha fatto i conti con i limiti (sociali!) connaturati ad una tale promessa. Sorgono, a tutti i livelli, 'nuove povertà', non tanto legate a scarsità materiali, ma, appunto, a scarsità sociali: l'istruzione e il bisogno di una sua soddisfazione (soddisfacente, se ci si consente il pasticcio terminologico) rischiano – ma il rischio è già in parte realtà – di esserne parte integrante. A ciò si aggiunga la consapevolezza della necessità di non isolare il momento propriamente formativo nella vita di un individuo in un ambito ristretto, che è quello poi 'scolastico' nel senso comune del termine; ci si affaccia cioè all'orizzonte della 'formazione continua', inserita non solo in un contesto produttivo (anche se questo è un aspetto importante), ma rispondente anche a necessità diverse da quelle lavorative, come quella del 'piacere di apprendere' per se stesso, ad esempio. L'educazione degli adulti va vista anche in questo contesto, ma è chiaro che ad essa bisogna rispondere

⁵ B. Vertecchi, *Insegnare a distanza*, Firenze, La Nuova Italia 1988, p. 3.

con modalità che possono differire – e devono per certi versi farlo – dai modelli formativi tradizionali, 'scolastici', appunto.

Questa breve carrellata di argomenti è necessariamente incompleta e poco approfondita, ma non era nostra intenzione soffermarci a lungo sui problemi del sistema educativo. Sono stati proposti alcuni spunti di riflessione, necessari soprattutto per delineare il panorama in cui inserire il fenomeno dell'istruzione a distanza. Infatti la risposta al montare di questi ed altri problemi è stata proprio, a livello internazionale, la promozione e lo sviluppo dell'istruzione a distanza, vista come una modalità affatto differente di rispondere a determinate esigenze, rispetto al sistema educativo 'tradizionale'. Questa risposta è mancata, in linea di massima, in Italia, per una congerie di motivi in parte noti e in parte da approfondire, ma che comunque esulano dal nostro contesto.

Consideriamo ora alcuni argomenti 'in positivo' sulla questione della maggiore richiesta di istruzione. Che questa maggiore richiesta sia un fenomeno concreto, è accertato da innumerevoli statistiche (e, nei Paesi del Nord del pianeta, controbilancia abbondantemente eventuali cali dovuti alla contrazione delle nascite); i due caratteri che sembrano prevalere sono un interesse in costante aumento per l'istruzione post-secondaria, di tipo universitario, e una crescente domanda di istruzione da parte degli adulti. Ecco che «viene messo in primo piano il rapporto studio/lavoro: ci si sforza di dare un rilievo nel curriculum educativo all'esperienza lavorativa del singolo o come elemento valutabile ai fini dell'ammissione [...] o come possibile 'centro d'interesse' per gli studi [...] o secondo altre modalità. Più in generale, si cerca di consentire l'accesso allo studio anche a chi abbia già un'attività lavorativa, e si potenziano dunque le forme di organizzazione che mirano a tal fine»⁶. C'è «attenzione per i settori formativi emarginati, sensibilità per la domanda educativa delle donne», oltre alla necessità di un «completamento della preparazione tecnico-professionale»⁷. A ciò bisogna aggiungere il già menzionato problema di coloro che, pur volendo accedere al sistema educativo, si trovano in situazioni

⁶ D. Palomba, *Università a distanza: una prospettiva per l'Europa*, Firenze, La Nuova Italia 1988, p. 49.

⁷ Cfr. AA.VV., *Verso un sistema cit.*, p. 25.

spaziali sfavorevoli (zone isolate o marginali, specie nel Terzo Mondo) rispetto ai centri deputati alla cultura, specie di livello universitario.

Si ingenera in definitiva una richiesta che, per la sua eterogeneità, per le diverse istanze di cui è portatrice, per la sua novità, trova difficili risposte, sia quantitative che qualitative, da parte dei tradizionali metodi educativi. Ecco allora individuato lo spazio d'azione dell'istruzione a distanza, un metodo che, in primis per la sua flessibilità, ma anche per diversi motivi che verranno esaminati in seguito, riesce a cogliere e a soddisfare molte di queste nuove istanze. Secondo D. C. Spencer, l'istruzione a distanza è favorita da numerosi fattori, tra i quali citiamo:

* nell'educazione:

— spostamento dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento;

— sviluppo di teorie di vasta portata che sottolineano essenzialmente la natura individuale del processo di apprendimento.

— lavoro individuale che ha un considerevole valore educativo;

* nella società:

— valore crescente attribuito all'autonomia dell'individuo;

— crescita educativa, aspirazioni sociali e professionali dei singoli, accordate con l'estensione dell'educazione, mobilità sociale e tutti i cambiamenti che portano ad una società progressivamente più mobile;

— maggiore tempo a disposizione;

* nell'uso dei mezzi didattici:

— questi sistemi sono considerati *cost-effective*, in quanto forniscono educazione collettiva nei Paesi in via di sviluppo, ed educazione di grado più elevato nei Paesi progrediti;

* nelle tecnologie:

— sviluppo notevole delle comunicazioni, nell'immagazzi-

namento e distribuzione dell'informazione, nelle tecniche di riproduzione grafica⁸.

A tutto ciò si potrebbero aggiungere i risparmi nei costi, la notevole efficacia dei risultati, il carattere non solo formativo, ma anche di ricerca, di tali metodologie. Ma su questo torneremo in un secondo momento.

Tentiamo ora di precisare che cosa si intende con l'espressione 'istruzione a distanza'. Premesso che in queste brevi note introduttive all'argomento ci occuperemo in prevalenza dell'istruzione a distanza a livello universitario, c'è da dire, comunque, che ai fini esplicativi la definizione vale per gli studi di qualsiasi livello. Secondo D. Palomba, «con l'espressione 'istruzione a distanza' indichiamo un processo di istruzione sistematica intenzionalmente diretto a un pubblico 'a distanza', ossia fisicamente separato da colui o coloro che insegnano»⁹. La parola-chiave è evidentemente quel 'a distanza', laddove indica che «non c'è continuità spaziale fra chi insegna e chi impara», con la conseguenza che «l'intervallo va superato attraverso una soluzione tecnica»¹⁰. Preso atto di questa 'distanza', il problema è quello di definirne i contorni, di stabilire cioè se essa va presa come un dato di fatto puramente fisico – e allora l'attenzione si incentra sui mezzi di trasmissione del sapere – oppure se la distanza incide non tanto sui mezzi, quanto sulle modalità della trasmissione stessa. Appare chiaro che con il termine 'distanza' si fa necessariamente riferimento ad un *mix* dei due problemi, ma che è proprio da questo *mix* che sorgono le proposte più innovative in questo campo. Come ulteriore specificazione, si può affermare che «l'istruzione a distanza si identifica per il consistente intervallo spazio-temporale che separa l'elaborazione della proposta di apprendimento dalla sua fruizione»¹¹. La definizione di Gaetano Domenici introduce un nuovo elemento: «mentre nella consueta situazione in cui l'attività di

⁸ In D. C. Spencer, *Thinking about Open Learning Systems*, London, CET 1980.

⁹ D. Palomba, *Università a distanza* cit., p. 56.

¹⁰ B. Vertecchi, *Insegnare a distanza* cit., p. 12.

¹¹ T. R. Agrusti e B. Vertecchi, *Elementi di una didattica dell'istruzione a distanza*, in B. Vertecchi, *Insegnare a distanza* cit., p. 95.

istruzione si svolge in luoghi a ciò formalmente deputati, chi insegna opera in prossimità spaziale con chi apprende, nella istruzione a distanza docenti e allievi sono tra loro fisicamente lontani, così che la non continuità spaziale diviene una vera e propria variabile assegnata o indipendente. Se poi nell'una i tempi dell'interazione, della comunicazione docenti-allievi e della regolazione reciproca dei loro comportamenti sono in un certo senso continui, dato che tali funzioni si svolgono anche al di fuori dei momenti formalmente previsti (si pensi alla ricchezza informativa della comunicazione non-verbale), nella istruzione a distanza sono invece discreti, potendosi attivare in momenti particolari anche se con frequenza relativamente alta¹². Da un'altra angolazione, nei 'sistemi aperti' (quest'ultimo è un termine che ricorre frequentemente nella letteratura sull'istruzione a distanza) di apprendimento si possono riscontrare le seguenti caratteristiche generali: a) la fornitura agli studenti di tutti i materiali loro occorrenti per lo studio individuale; b) l'organizzazione di un sistema di valutazione, controllo e commento di ciò che viene prodotto dagli allievi; c) la possibilità di un aiuto individuale dell'allievo anche tramite il contatto diretto. Due criteri sembrano particolarmente critici: sapere se c'è una produzione originale di materiale didattico; e sapere qual'è la disposizione spaziale dei fruitori (molto lontani o prossimi ai centri di erogazione dei corsi)¹³.

Fermiamoci un attimo a considerare alcuni degli elementi che abbiamo citato (considerato anche che tutte le ulteriori definizioni da noi incontrate vertono essenzialmente sui concetti sopra richiamati).

Abbiamo identificato alcuni punti focali, che tenteremo brevemente di ricapitolare: a) il fattore 'distanza'; b) il fattore della 'tecnica'; c) il fattore della 'struttura di riferimento'; d) l'aiuto diretto e personale. Per ciò che concerne il punto a), dalle definizioni riportate emergono due tipi di distanza da prendere in considerazione, una spaziale ed una temporale. La distanza spaziale è la caratteristica forse più evidente, e più

¹² G. Domenici, *La 'regolazione' dell'impianto didattico e le funzioni di controllo*, in B. Vertecchi, *Insegnare a distanza*, cit., p. 109.

¹³ Cfr. AA.VV., *Educazione degli adulti e insegnamento per corrispondenza*, «ISFOL» 4, 1984, p. 20.

evidenziata, dell'istruzione a distanza; si può dire che l'istruzione a distanza nasce proprio dalla necessità di un superamento del fattore 'distanza' come ostacolo all'apprendimento, per le categorie più socialmente sfavorite in un primo tempo, per un'utenza più vasta in un secondo tempo. La distanza spaziale tuttavia ha sempre comportato un'altro tipo di separazione tra docente e discente: la separazione temporale. Infatti, la non contiguità tra di essi implica che i tempi di 'emissione dell'informazione' (per così dire) e i tempi di 'ricezione' sono quasi necessariamente sfalsati, e che l'ampiezza di questo sfalsamento può avere determinate conseguenze (negative, nel caso che l'ampiezza sia notevole) sull'intero processo di apprendimento. In pratica, gran parte degli sforzi vertono proprio sul progressivo annullamento di questo sfalsamento temporale, aiutato in questo dal progresso delle nuove tecnologie¹⁴. Quest'ultimo argomento ci porta al punto b), laddove si affida ad una 'soluzione tecnica' il superamento dell'intervallo tra chi insegna e chi impara. Ovviamente, una efficace soluzione tecnica non supplisce ad una carenza di organizzazione logica del materiale educativo stesso, per cui quest'ultimo può sicuramente trarre giovamento da una corretta soluzione tecnica alla sua trasmissione, ma costituisce comunque la base di ogni processo educativo (e non solo, ovviamente, di quello a distanza). Rimane il fatto che, a differenza dei metodi tradizionali l'insegnamento a distanza non può prescindere dal considerare questo problema come essenziale e fondamentale per la sua stessa esistenza ed efficacia. Il punto c) verrà ampiamente considerato in seguito; giova tuttavia anticipare ciò che si intende con 'struttura di riferimento'. In definitiva, ma è intuitivo, la struttura di riferimento è l'istituzione vera e propria che eroga il servizio, sia essa pubblica o privata; ha di solito una sua sede fisica, centrale, ma anche sedi minori sparse in un territorio, con intenti di penetrazione più capillare ma anche per fornire un riferimento ai fruitori più immediato che non un'unica sede centrale. Abbiamo detto che molte università 'ufficiali' hanno dei dipartimenti dedicati interamente all'istruzione a distanza, così come esistono università completamente dedicate a questo me-

¹⁴ Ma non necessariamente. Si veda al proposito la nota 2.

todo (vedi la Open University britannica). La struttura di riferimento ha diverse opzioni di fronte, di carattere metodologico, didattico, organizzativo: una di queste opzioni è tra la produzione propria di materiale didattico, o l'uso di fonti esterne; o ancora, l'utilizzo di docenti e personale interni, oppure provenienti dall'esterno – da altre università, ad esempio. Per quello che abbiamo potuto constatare, spesso siamo di fronte ad un *mix* di queste opzioni, più che alla prevalenza di una scelta sull'altra. L'ultimo punto d) rimanda soprattutto ad una figura, che verrà meglio delineata in seguito, quella del 'tutor', cioè di una persona che si assume l'incarico di tenere i contatti personali con i vari studenti, contatti che hanno varie finalità e avvengono con differenti modalità (dal telefono all'incontro personale). Tutti gli autori incontrati insistono sull'importanza di questa figura, anche se, ovviamente, l'incontro personale tra il docente vero e proprio e l'allievo non è esclusa. Tuttavia, questa necessità di un collegamento personale e assiduo tra struttura educativa e discente è stata in parte messa in discussione da coloro che vedono nell'autogestione dell'allievo, che determina da sé percorsi, strategie e obiettivi di studio, la maggiore opportunità educativa offerta dall'istruzione a distanza¹⁵; ciò che può sembrare il limite maggiore dello studio a distanza, viene qui, in definitiva, rovesciato in un vantaggio. Dello stesso parere non sono altri autori, i quali invece sottolineano la necessità di un sostegno – cognitivo, sì, ma anche umano – da parte di figure significative, quali ad esempio il docente o il tutor¹⁶.

Rimane da stabilire se ci siano differenze tra l'insegnamento 'in presenza' e quello 'a distanza': in un certo senso questo è un quesito ozioso, poiché nessuno sembra mettere in dubbio che una differenziazione tra i due sistemi esista (e debba esistere); semmai resta da stabilire il locus della differenza stessa. Dice McKenzie: «è fonte di molta confusione il diffuso fraintendimento che l'istruzione per corrispondenza sia in qualche modo

¹⁵ Cfr. M. Moore, *Self-directed learning and distance education*, ZIFF Papierre 48, Hagen, Fernuniversität 1983.

¹⁶ Cfr. B. Willén, *Self-directed learning and distance education*, Uppsala, University of Uppsala 1984.

diversa per natura dall'istruzione 'in loco' o istituzionale»¹⁷; in definitiva, è da molti sostenuto che i due sistemi differiscano non tanto sugli obiettivi e sulla concezione in se stessa dell'educazione, quando sulle metodologie e sui mezzi di apprendimento. Cioè, ciò che fa la differenza tra l'educazione in presenza e quella a distanza è proprio la necessità di superare la distanza stessa, necessità che comporta lo sviluppo di metodi, e mezzi, adeguati – fermo restando che gli intenti, nei due sistemi, restano identici. Non tutti concordano su questa concezione, affermando – vedi le tesi di Otto Peters¹⁸ – che l'educazione a distanza è un fenomeno caratteristico dell'era industriale, spiegabile e comprensibile solo in questa ottica, che lo rende strutturalmente differenziato dall'insegnamento tradizionale.

4. *L'organizzazione e le prospettive*

Dal punto di vista organizzativo sembra ormai chiaro che, a differenza dell'insegnamento tradizionale, l'insegnamento a distanza si basa su una estrema specializzazione delle funzioni di insegnamento, funzioni che nella maggioranza dei casi convergono invece su un'unica figura, un unico docente. In linea di massima, il docente progetta il proprio lavoro, organizza la strumentazione didattica occorrente, cura la trasmissione dell'istruzione e ne verifica l'apprendimento. Scegliere la soluzione 'a distanza' implica invece separare i vari momenti, al fine di assicurare un'elevata interattività tra docenti e discenti. Detto per inciso, questa interattività – che potrebbe configurarsi come l'elemento debole dell'insegnamento a distanza – diventa invece un momento 'forte': la contiguità tra docente e discente, nell'insegnamento tradizionale, è tale solamente in teoria, poiché, vedi l'esperienza universitaria, lo studente raramente gode

¹⁷ O. McKenzie-E. L. Christensen e P. H. Rigby, *Correspondence education in the United States*, New York, McGraw-Hill 1968, p. 5; cit. in D. Palomba, *Università a distanza* cit., p. 68.

¹⁸ O. Peters, *Distance teaching and insutrial production: a comparative perspective in outline*, in D. Seward-D. Keegan e B. Holmberg, (eds), *Distance Education. International perspectives*, London and Camberra, Croom Helm; New York, St. Martin's Press 1983.

di un reale e fruttifero rapporto con il docente. Nel rapporto a distanza, grazie anche alla specializzazione delle varie funzioni, si assiste ad una maggiore possibilità da parte dell'allievo di essere seguito personalmente (e in diverse forme, come vedremo in seguito). Non è nostra intenzione, ovviamente, sostenere la tesi della fine dell'insegnamento tradizionale: l'educazione a distanza ha suoi ambiti ben precisi e definiti, ed è in questi ambiti, ricordati in apertura, che vanno riconosciuti i suoi meriti; ciò tuttavia non ci esime dal sottolineare le manchevolezze del tradizionale sistema, e dal farlo soprattutto alla luce di alcune attribuzioni quanto meno generose.

Ritorniamo ora all'argomento centrale di questo scritto, cercando di delineare le caratteristiche organizzative del modello di istruzione a distanza. Abbiamo già detto che l'espressione 'a distanza' sta ad indicare una separazione spazio-temporale tra il centro dell'insegnamento e l'allievo. Questa separazione non indica tuttavia che non esiste un rapporto dinamico tra chi trasmette la conoscenza e chi la riceve, e in ogni caso non viene contemplata la possibilità dell'autoistruzione: quando si parla di insegnamento a distanza si fa riferimento sempre e comunque ad un rapporto interattivo, con una 'scuola' (in senso fisico ma anche in senso organizzativo) che progetta, trasmette e valuta la conoscenza. Delimitiamo, seguendo le indicazioni di B. Vertecchi, tre ambiti funzionali dell'insegnamento: a) la progettazione – cioè il lavoro a monte dell'output; b) la realizzazione didattica – cioè la preparazione dei materiali; c) la gestione – una fase molto delicata dell'intero progetto educativo.

Nel momento della progettazione confluiscono gli sforzi di inquadramento dell'intero lavoro, circa la popolazione destinataria del servizio, le linee di sviluppo del momento educativo, i criteri valutativi. È necessaria una intensa preparazione di carattere organizzativo, poiché la natura 'a distanza' dell'insegnamento non permette tutta una serie di tempestivi interventi correttivi, attuabili nel rapporto 'faccia a faccia' tra docenti e discenti; il *feedback*, da cui comunque non è possibile prescindere, avviene su tempi dilatati, e prevede una risposta basata su un retroterra ben strutturato in partenza. È necessario conoscere più dati possibili sui destinatari (l'età, l'occupazione, la distribuzione spaziale, il numero, ma anche particolari esigenze individuali); bisogna quindi definire «con chiarezza gli

obiettivi, i contenuti, la struttura e la metodologia [...] dell'intervento educativo vero e proprio (i corsi), basandolo sul criterio della «flessibilità» [...], sistematicità [...] e varietà di mezzi»¹⁹. In ultimo, va preorganizzata anche la gestione stessa dei corsi (ritmi di invio dei materiali didattici, organizzazione di un archivio, rapporti tra scuola e allievi, strutture di supporto, e così via). In pratica, la realizzazione didattica e la gestione – gli ambiti funzionali b) e c) – dipendono strettamente dal momento progettuale iniziale, anche se, ovviamente, i *feedback* di correzione, i messaggi che il destinatario invia a sua volta, presuppongono che la struttura nel suo insieme abbia una certa flessibilità, tale da potervi apportare eventuali correzioni senza che l'insieme ne venga stravolto. È questo ad esempio il caso dell'insorgere di particolari esigenze da parte dell'allievo, o anche l'abbandono di un corso da parte di qualcuno dello staff docente. Il gruppo che lavora al progetto²⁰, composto sia da esperti di didattica, sia da esperti nelle varie discipline, non cessa la sua azione con il compimento del momento progettuale vero e proprio: le eventuali correzioni all'organizzazione complessiva, così come la modifica dei criteri di accertamento e verifica dei risultati, sono di sua competenza. È possibile perciò affermare che i tre ambiti funzionali sopra identificati non sono tra loro in un rapporto necessariamente diacronico, ma che esiste una sincronicità indispensabile per l'efficacia dell'intervento educativo stesso.

Passiamo alla realizzazione didattica. I materiali didattici possono essere creati ex novo dall'istituzione a distanza, oppure mutuati da strutture già esistenti, oppure derivare da un *mix* delle due possibilità. In parecchi casi si è assistito allo spostamento dall'una all'altra di queste possibilità, e ciò grazie ai diversi gradi di strutturazione ed espansione dell'istituzione educativa: si è cioè passati da un iniziale utilizzo di materiali esistenti (è il caso di un dipartimento universitario creato *ad hoc* per l'istruzione a distanza, che mutua dalle strutture 'tradizio-

¹⁹ AA.VV., *Verso un sistema cit.*, p. 127.

²⁰ Si guardi, al proposito, la bella trasposizione grafica dei rapporti tra gruppo di gestione, gruppo docente, gruppo di progetto e allievi, realizzata da Luigia Acciaroli (in *Aspetti della gestione organizzativa dell'istruzione a distanza*, in B. Vertecchi, *op. cit.*, p. 146), riportata nella fig. 3.

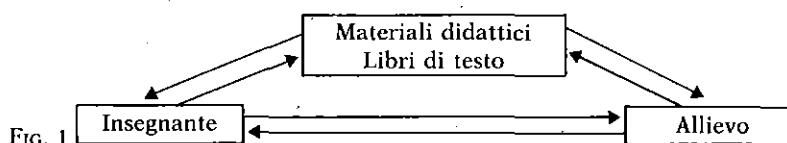
nali' i suoi materiali), ad una creazione autonoma di materiale, con un evidente salto qualitativo e di prestigio (è il caso dell'esperienza dell'Open University). Ma prima di passare in rassegna la sostanza e i mezzi della trasmissione didattica, occorre precisare alcune delle caratteristiche che dovrebbero essere proprie del materiale didattico. Secondo alcuni autori, le caratteristiche principali di un testo (e in generale del materiale didattico) dovrebbero essere l'unitarietà e la flessibilità. Per 'unitarietà' si intende «la coerenza formale del testo e soprattutto (il) rapporto di reciproca interdipendenza tra parti discorsive e parti operative» mentre la flessibilità consiste «nelle molteplici sollecitazioni alla cooperazione del lettore offerte dal testo»²¹. La prima di queste due caratteristiche è intuitivamente importante in una situazione di insegnamento a distanza, dove l'invio frazionato di messaggi non immediatamente sottoponibili a discussione richiede una grande coerenza interna, per mantenere l'impalcatura logica necessaria ad ogni corso; la flessibilità richiama il già citato effetto di retroazione (*feedback*), che dunque si estende sia ai mezzi che alle metodologie.

Come si organizza il materiale didattico in un corso a distanza? La risposta non è univoca, poiché i corsi differiscono tra loro sia a livello organizzativo, sia per il *medium* (o i media) utilizzato, sia per una quantità di caratteri diversi. È possibile tuttavia estrapolare alcuni caratteri di fondo comuni. Qualsiasi tipo di corso viene spezzato in più parti, dette 'unità elettriche', o 'unità di istruzione', e questo è un elemento comune ad ogni serio programma didattico a distanza. I motivi di questo frazionamento (ma forse il termine è qui usato in maniera impropria, poiché non mette in rilievo l'unitarietà – che è un elemento qualificante – del corso) sono molteplici: a) l'apprendimento avviene per gradi e in momenti successivi fra loro ma coerenti (similmente all'apprendimento 'in presenza'); b) per ogni unità c'è un determinato tempo di lavoro, definito sia in base alle necessità didattiche, sia in base alle necessità individuali; c) ogni unità prevede una propria valutazione, un controllo il più possibile sistematico dell'apprendimento, una sua regolamentazione continua. Ogni unità è perciò autonoma:

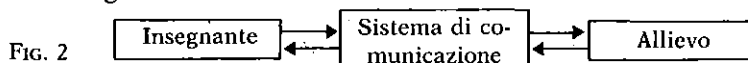
²¹ Agrusti e Vertecchi, *Elementi cit.*, p. 101.

questa è una caratteristica basilare dell'insegnamento a distanza. Si può dire, quindi, che «un corso a distanza [...] è prodotto programmando, sull'arco totale della durata prevista e del contenuto che si vuole coprire, una distribuzione in unità didattiche in sé compiute, e curando all'interno di ciascuna unità l'articolazione del discorso al fine di raggiungere la più efficace comunicazione educativa»²².

Il tradizionale rapporto educativo, 'in presenza', può essere rappresentato come comunicazione reciproca e non-mediata tra insegnamento e allievo, anche considerando i vari materiali didattici, come esemplificato dalla fig. 1:



Nell'istruzione a distanza la variabile spazio-temporale gioca un ruolo decisivo, rappresentabile, in modo semplificato, nella fig. 2:



(Fonte: ISFOL 6, 83, p. 117).

Quest'ultimo schema necessita di alcune considerazioni. La prima, e più ovvia, è che – come già accennato – è uno schema molto semplificato (ma sufficiente per i nostri scopi); la centralità del sistema di comunicazione è tale in rapporto all'insegnamento tradizionale, ed è tale anche perché suggerisce l'elemento più macroscopicamente differente rispetto a quest'ultimo. Come si è accennato più sopra, per molti studiosi le differenze tra i due sistemi non vertono tanto sugli obiettivi e sulla concezione educativa, quanto sui mezzi e sulle ideologie (in parte rivisitate sulle particolarità dei mezzi stessi). In realtà, il sistema di comunicazione media i messaggi e i contenuti didattici, che rimangono il fulcro del rapporto docente-discente²³, e se una accurata scelta del mezzo è una componente vitale per un'adeguata riuscita dell'iniziativa educativa, è anche vero che nessun

²² D. Palomba, *Università a distanza* cit., p. 78.

²³ Questa precisazione non è casuale. Infatti, il pericolo di un oscuramento del primo ai danni dei secondi è sempre in agguato.

supporto tecnologico, per quanto moderno, può ovviare a mancanze strutturali di base. Il *medium* più usato, e ancora largamente senza sfide, è il testo scritto. Su questa preminenza data al testo scritto il dibattito è estesissimo, e si allarga man mano che nuove acquisizioni tecnologiche vengono messe a disposizione di un pubblico vasto; tuttavia alcune caratteristiche del testo scritto sembrano, a giudizio unanime, fondamentali nel processo di apprendimento. Attraverso il messaggio scritto, il discente avrebbe maggiori possibilità di seguire il proprio *iter* di apprendimento, e di sottoporlo alle opportune revisioni (*scripta manent*, è il caso di dirlo); oltre a ciò, bisogna considerare il grado di diffusione di alcuni mezzi tecnologici, la cui maggiore o minore disponibilità (si pensi ad esempio al video-registratore) grava sulla possibilità di raggiungere con un identico messaggio un pubblico allargato. Ancora, il progresso tecnologico ha messo a disposizione della stampa una serie di opzioni che tendono a facilitare enormemente il processo di composizione, a ridurre drasticamente i tempi di realizzazione, a semplificare, in definitiva, la realizzazione di testi di buon livello. Molta dell'enfasi posta sulla nascita delle nuove istituzioni di istruzione a distanza verteva sull'utilizzo dei nuovi media disponibili (è il caso ancora dell'Open University, progettata come 'University of the Air' – nel senso 'televisivo' del termine – ma ben presto reindirizzata sulle metodologie tradizionali), ma il supporto scritto si è dimostrato, alla lunga, il più utilizzato. Il che non deve suonare come una confessione di altri media, ovviamente. L'uso delle trasmissioni televisive e radiofoniche comporta notevoli vantaggi, tra i quali non ultimo è quello che il messaggio può essere arricchito dalla cosiddetta 'comunicazione non-verbale' (nel caso delle trasmissioni televisive), che tanta parte può avere nella corretta trasmissione del messaggio stesso; d'altra parte, però, i problemi sono altrettanto notevoli: i costi di trasmissione sono certamente elevati, e i rapporti con le agenzie televisive possono essere spesso conflittuali e comunque complessivi; viene introdotto un elemento di rigidità – il vincolo d'orario – il cui superamento è invece una caratteristica in positivo dell'istruzione a distanza²⁴; vi sono inoltre pro-

²⁴ È chiaro che si presentano notevoli problemi al momento dell'inserimento delle lezioni televisive nel palinsesto complessivo dei programmi; oltre

blemi legati alla possibilità di ricevere più o meno correttamente il segnale, sia esso video che audio (si pensi alle difficoltà di ricezione della terza rete pubblica in Italia). Com'è intuibile, i problemi legati alla scelta di questo medium sono notevoli, probabilmente superiori ai vantaggi (e non entriamo nel merito dell'efficacia del messaggio). Una notevole eccezione in questo campo è rappresentata dall'esperienza dell'Università Centrale Radiotelevisiva nella Repubblica Popolare Cinese, che invece utilizza largamente il mezzo televisivo, dovendo far fronte a distanze sterminate e a variazioni nella densità abitativa veramente notevoli²⁵. Esistono due 'surrogati' (per usare un'espressione un po' impropria) delle trasmissioni televisive e radiofoniche, e cioè le cassette video e audio. Nel primo caso, abbiamo già accennato ai problemi di una loro diffusione, legati alla diffusione del videoregistratore; è chiaro che la videocassetta sarebbe un'ottima integrazione del testo scritto, e un suo utilizzo sempre più vasto sarebbe auspicabile. Rimane il fatto che, nonostante il forte incremento nella sua diffusione, il videoregistratore non è ancora diffuso in modo capillare, così da avere ragionevoli possibilità di non discriminare una parte della popolazione degli allievi; rimane da aggiungere, in ultimo, che il suo costo, sebbene in netto calo, rappresenta ancora una somma non indifferente, o almeno non tale da permetterne una rapida disponibilità. Diverso è il discorso delle audiocassette, la cui diffusione è invece praticamente totale tra la popolazione, i cui costi (sia della cassetta che del registratore audio) sono bassi e la cui disponibilità (anche con riferimento al registratore) è oramai alla portata di tutti.

Vi è poi un'area intermedia, che si riferisce sempre ad una trasmissione iconica dei messaggi e che fa affidamento su tecnologie abbastanza diffuse, come nel caso delle diapositive; il loro ruolo è ovviamente di supporto, poiché non sembra che possano costruire il fulcro di un insegnamento a distanza.

a ciò va considerato che l'orario di messa in onda delle trasmissioni può penalizzare qualcuno, anche se un'eventuale replica – magari serale – della lezione potrebbe attenuare questo problema (ma a questo punto potrebbero sorgere, com'è intuibile, ulteriori problemi di costi e di spazi televisivi).

²⁵ Ulteriori brevi notizie sull'esperienza cinese sono riportate più avanti, in questo stesso articolo.

Infine dobbiamo considerare l'area tecnologicamente più recente e più in continua evoluzione, l'area cioè delle tecnologie informatiche. Il discorso, per quanto riguarda l'uso del mezzo informatico, diventa problematico. L'informatizzazione della società non è così capillare come ideologicamente la si vorrebbe: questo nuovo tipo di analfabetismo (ma siamo proprio sicuri che sia tale?) colpisce la stragrande maggioranza degli utenti, e se è vero che da un lato cresce l'alfabetizzazione informatica, e dall'altro si semplificano le procedure d'uso dei computers, è anche vero che, specialmente nel nostro paese (rispetto ad altri paesi industrializzati, ma non siamo certamente soli), l'uso e la conoscenza del computer non è poi un fatto così scontato. Ragion per cui, l'uso del mezzo informatico come supporto didattico si scontra con problemi in parte comuni con altri media, in parte peculiari. I costi d'accesso alla tecnologia informatica (dal *computer* ai *networks*) sono tutt'ora alti, e le procedure non sempre semplici; se è vero che in determinate zone (quelle più industrializzate, o a maggior concentrazione urbana) l'informatica è una realtà tutto sommato quotidiana per milioni di utenti, è anche vero che in altre zone essa è totalmente assente, o sconosciuta. Programmare un corso a distanza basandosi prevalentemente su tecnologie informatiche non può non tener conto di questi limiti. D'altro canto, le prospettive sono notevoli: lungo tutto il percorso di un corso a distanza, il computer può essere presente in modo molto proficuo, a partire dalla progettazione, per finire alla gestione del corso, alle pratiche valutative, all'archiviazione e controllo della popolazione studentesca, oltre che, naturalmente, servire da supporto per la trasmissione concreta dei contenuti didattici. Si pensi inoltre al fatto che una delle maggiori caratteristiche del computer è la trasmissione in tempo reale dei dati, per cui la variabile temporale insita nell'istruzione a distanza, il ritardo cioè tra la trasmissione della conoscenza e la sua ricezione, e il conseguente *feedback* di ritorno, viene meno, fino a giungere ad una interattività che potrebbe essere comparata a quella dell'insegnamento 'in presenza'.

Quest'ultimo argomento ci conduce in qualche modo al problema della trasmissione 'concreta', per così dire, dei materiali didattici: in parole povere, come giungono concretamente agli allievi i vari materiali (siano essi libri, audio e videocassette,

supporto fotografici o magnetici)? Prescindendo per il momento dalla dimensione informatica, il tradizionale veicolo di recapito è il servizio postale. Ciò rappresenta una variabile cruciale nel rapporto tra istituzione docente e allievi: infatti, dal grado di efficienza di un servizio postale dipende il lasso di tempo che intercorre tra invio del materiale didattico, ricezione, elaborazione della risposta e invio della stessa. Un servizio postale carente può dilatare i tempi di questo scambio fino ad inficiarne la validità didattica (tenendo conto anche di eventuali tempi morti connessi all'invio del materiale e delle risposte), senza pensare alla percentuale di smarrimenti, distruzione di materiale delicato, etc. Bisogna poi tener conto di variabili quali il grado di sviluppo della rete postale, le distanze da coprire e la maggiore o minore accessibilità a determinate zone (e forse lo sviluppo dell'insegnamento radiotelevisivo in Cina ha a che fare con quest'ultimo problema). Talvolta, è il caso di alcune Università latinoamericane, l'istituzione stessa ha tentato di ovviare alle carenze del servizio postale organizzando autonomamente gli invii di materiale, ma questa è ovviamente una soluzione scarsamente praticabile. È chiaro che, alla luce di questi fatti, le nuove tecnologie – e in particolare quelle informatiche – disvelano prospettive tese al superamento dei tradizionali problemi connessi con il servizio postale, prospettive che in taluni casi sono state certamente sopravvalutate. In ogni caso, le possibilità offerte dallo sviluppo della comunicazione via fax o della posta elettronica da un lato, e gli esperimenti di teleconferenze o di dibattiti 'a distanza' via video, sono certamente molto interessanti.

In ogni caso, la questione che viene di più sottolineata dai vari autori che si sono dedicati allo studio delle problematiche dell'istruzione a distanza, quando si parla dei cosiddetti 'nuovi media' (quali i mezzi informatici, appunto), è quella relativa al pericolo di sopravvalutazione degli stessi, sopravvalutazione che rischia di coprire determinate lacune di base; come dice B. Vertecchi, sono riduttive «le interpretazioni che pongono l'enfasi sulle possibilità di superare la 'distanza' offerte dallo sviluppo della tecnologia. Anche in questo caso, si trascura di considerare che non è la soluzione tecnica in quanto tale che qualifica l'istruzione, ma l'organizzazione didattica ad essa sottostan-

te»²⁶. E ancora: «abbiamo assistito alla successiva proposta di una gran varietà di armamentari tecnici [. . .]. Sarebbe un errore collegare le sorti dell'istruzione a distanza al consenso che transitoriamente si riscontra attorno a questa o a quella strumentazione. È più ragionevole, anche se meno appariscente, tendere ad un progressivo miglioramento della strumentazione didattica, e far ricorso alle strumentazioni che di volta in volta si rendono disponibili . . .»²⁷. Insomma, il ricorso all'ipertecnologia va sempre valutato nel suo ambito e mai sopravvalutato. Sembra più efficace, invece, il ricorso ad un *mix* delle varie possibilità, anche per andare incontro alle esigenze di coloro che hanno una particolare predisposizione per un mezzo piuttosto che per un altro, sfruttando le eventuali ridondanze in direzione di un miglioramento della didattica stessa.

L'enfasi posta sui mezzi della comunicazione didattica non deve farci dimenticare che esiste, anche nel progetto educativo a distanza, la possibilità del rapporto diretto tra docenti e allievi e tra *tutor* e allievi (come verrà spiegato più sotto). Il rapporto diretto, inteso come comunicazione personale individuale, può avvenire tramite comunicazione scritta (la lettera), comunicazione orale (linee telefoniche), incontro 'faccia a faccia'. Questo rapporto diretto ha essenzialmente una funzione di sostegno alla didattica, nel caso sorgano dei problemi connessi col corso, ma ha anche una funzione più generale, una sorta di 'conferma che si è seguiti', di appoggio anche di carattere personale e non solo didattico; è chiaro che man mano che si passa dalla comunicazione scritta a quella 'faccia a faccia' il grado di interazione aumenta, anche se spesso gli studenti di un corso a distanza non giungono facilmente al contatto interpersonale con i propri docenti.

Passiamo ora in rassegna alcuni argomenti sul ruolo del gruppo docente e dei *tutors*, per poi occuparci del gruppo di gestione. In generale, il ruolo dei docenti è quello dell'attuazione del corso, in sintonia con le indicazioni del gruppo di progetto. Il docente ha un ruolo fondamentale nell'organizzazione stessa dei corsi, poiché è di sua competenza una serie di pratiche di definizione e selezione di obiettivi e contenuti, di gestio-

²⁶ B. Vertecchi, *Insegnare a distanza* cit., p. 12.

²⁷ *Ibid.*, p. 30.

ne dei tempi, etc. In molti casi, il gruppo docente cura la produzione autonoma dei testi di studio e dei materiali didattici in generale, e ciò avviene in particolar modo quando il corpo docente espleta le sue mansioni esclusivamente per l'istituzione educativa a distanza (ma non solo). Il ruolo dei docenti, nel contratto con gli studenti, è scomponibile in tre ambiti funzionali tra loro interrelati: a) il sostegno didattico; b) il sostegno motivazionale; c) la valutazione²⁸. Il sostegno didattico interviene fondamentalmente quando lo studente necessita di particolari spiegazioni sugli argomenti del corso, oppure quando, stimolato dagli argomenti stessi, ne richiede un approfondimento ulteriore. Il sostegno motivazionale può anche esulare dal contesto didattico vero e proprio, poiché, se è vero che spesso gli studenti richiedono consigli organizzativi circa tempi e modalità dello studio, è anche possibile che il sostegno richiesto al docente – al pari del tradizionale rapporto faccia a faccia – sia anche di carattere personale (nel caso di problemi che potrebbero incidere su un proficuo rendimento scolastico). C'è da dire che queste funzioni vengono più spesso svolte da figure differenti – i *tutors* – anche se, pur in un campo così differente dalla didattica vera e propria, l'incontro docente-allievo non è inusuale. La terza funzione, quella della valutazione, si distingue in valutazione continua e finale; la valutazione continua, che anche in questo caso può coinvolgere i *tutors*, consiste nelle prove che, a scadenza regolare, vengono richieste agli studenti come controllo dell'attività svolta e dei progressi conseguiti, oltre che come risoluzione di eventuali problemi, ed è ovviamente un importante momento di interazione a doppio senso tra docente e allievo. La valutazione finale è invece un esame che si tiene solitamente nella sede dell'istituzione, e ricalca nelle linee generali il modello 'in presenza'.

Si è più volte accennato alla figura del *tutor*, ed effettivamente, nella letteratura sull'istruzione a distanza, questa figura occupa spesso una posizione centrale nelle riflessioni sull'argomento; tuttavia la sua collocazione non è sempre chiara. Partiamo quindi dalle sue funzioni. Fondamentalmente, il *tutor* è colui che attenua, o annulla il distacco tra allievo e istituzione

²⁸ Si veda il testo di D. Palomba, *op. cit.*, p. 82.

educativa a distanza: su questo tutti concordano; e cioè colui al quale gli allievi possono fare riferimento direttamente per tutta una serie di problemi di carattere organizzativo, ma anche didattico, o più semplicemente di carattere pratico (invio di materiali, etc.). Viene anche chiamato, talvolta, consulente didattico. Controverso è il suo *status*: per alcuni deve essere un docente, per altri, nonostante alcune sue funzioni di carattere più propriamente didattico, è da escludere un suo apporto diretto e istituzionale a tali funzioni (cioè non può essere considerato un docente, anche perché il *tutor* potrebbe anche non avere un tale riconoscimento 'ufficiale'); ancora, in alcuni casi il *tutor* opera in sedi decentrate, rispetto all'istituzione centrale, a diretto contatto con gli allievi, mentre in altri casi egli opera nella sede centrale, mantenendo i contatti con la popolazione studentesca tramite il sostegno epistolare, telefonico ed occasionalmente anche faccia a faccia. In ogni caso, è possibile delineare le funzioni comuni a tutte queste differenti versioni della medesima figura: il *tutor* avrebbe «il compito di organizzare lo studio, consigliare gli allievi sul modo di procedere, distribuire i materiali, curare che gli esercizi siano svolti, seguire esperienze di laboratorio, assicurare l'effettuazione delle prove di controllo, predisporre rapporti per la struttura centrale, etc.»²⁹; inoltre, i *tutors* «hanno un compito [...] ampio e delicato. Devono garantire un rapporto sistematico il più individualizzato possibile. [...]. Provvedono a rispondere ai quesiti degli allievi, sciolgono i loro dubbi, etc.»³⁰; in definitiva, il *tutor* è «colui che aiuta lo studente a orientarsi e a procedere nello studio». Può essere visto come «un co-ricercatore», specializzato più che altro nel contributo metodologico, oppure «come colui che offre allo studente la possibilità di avere un contatto umano, un sostegno personale», oppure, infine, può essere definito un 'mediatore', una figura competente che «facilita l'utilizzazione del "pacchetto" didattico e il suo adattamento agli infiniti bisogni individuali»³¹. Dunque, quella del *tutor* è una funzione di 'sostegno individualizzato', personalizzato, una funzione che, è bene ricordare, nell'insegnamento tradizionale viene talvolta clamoro-

²⁹ Vertecchi, *Insegnare a distanza* cit., p. 29.

³⁰ AA. VV., *Verso un sistema* cit., p. 119.

³¹ D. Palomba, *Università a distanza* cit., p. 61.

samente – e nel nostro paese ciò si verifica in maniera acuta e grave a mancare. Come viene giustamente lamentato da più parti, nell'università italiana non solo la figura del tutor è assente, ma i contatti stessi tra docenti e studenti configurano un tipo di rapporto rispetto al quale l'insegnamento a distanza assume dei connotati interattivi straordinariamente più intensi e continuativi. Il supporto individualizzato, in teoria garantito dall'istituzione educativa pubblica, si scontra inevitabilmente con il problema dei limiti sociali di tale servizio, ponendo una aporia tra istruzione di massa e qualità del servizio, cui la scappatoia del privato può porre rimedio fino a quando non si troverà ad incontrare, a sua volta, lo stesso tipo di limite. La stessa istruzione a distanza potrebbe trovarsi ben presto di fronte a questo complesso problema.

In teoria, docenti e *tutors* non esaurirebbero lo spettro delle specializzazioni riscontrabili all'interno di una istituzione di istruzione a distanza. O meglio, poiché abbiamo parlato di una notevole incertezza sullo *status* di determinate figure, sarà meglio precisare che, per docenti, si intende coloro che collaborano al momento progettuale, in certi casi, ma che soprattutto attuano le direttive progettuali del gruppo a ciò deputato (ovviamente non come meri esecutori, come sopra accennato); il *tutor* può provenire dal corpo docente, come anche può essere una figura specializzata in questa funzione, ma non docente. Così, ulteriori figure – vedi ad esempio i correttori delle prove di valutazione intermedie – possono essere reclutate sia tra i docenti che tra i non docenti, cioè tra personale appositamente addestrato a tale scopo, e possono essere occupati a tempo pieno o a tempo parziale.

L'insegnamento a distanza si caratterizza, spesso, per la notevole specializzazione tra i vari compiti, esigenza questa che nasce per offrire una coerenza e una puntualità esecutiva necessarie ad ovviare i problemi che possono sorgere con il fattore 'distanza'.

È in base a questo ragionamento che possiamo individuare, oltre al già menzionato gruppo di progetto e docente, anche un terzo gruppo, il 'gruppo di gestione', i cui confini e i cui ambiti operativi non sono certamente rigidi, come è stato riscontrato anche negli altri due casi. Le sue funzioni fondamentali sono due: da una parte, ci sono «le attività che hanno per scopo di

organizzare e regolare lo scambio di informazioni tra la struttura del corso e gli iscritti», e dall'altra troviamo le attività che «tendono a predisporre e aggiornare con continuità gli archivi necessari per la conservazione di tali informazioni»³². La prima di queste due attività è cruciale in un corso a distanza: infatti, la continuità e la regolarità dell'interscambio di materiali didattici tra scuola e allievi³³ è un altro elemento fondamentale, oltre alla specializzazione molto alta, che assicura un risultato complessivo almeno pari all'insegnamento 'in presenza' (se non addirittura superiore); quest'esigenza di regolarità, è opportuno sottolinearlo, non riveste un carattere puramente organizzativo, di razionalizzazione del lavoro amministrativo (anche se ciò è importante): la sicurezza di un regolare interscambio docente/allievo è una sicurezza di efficacia didattica, che forse non è neanche necessario spiegare nei dettagli. L'organizzazione di tutte le informazioni indispensabili ad una corretta gestione di un corso trova il suo *locus* privilegiato nella creazione di archivi, specializzati per ciascun diverso ambito: a) archivi dei corsi – quando i corsi sono più di uno, con tutte le informazioni relative ad essi; b) archivi degli allievi – con tutte le informazioni riguardanti gli allievi; c) archivi didattici – con tutte le informazioni relative alle *performances* degli allievi, sia di carattere didattico che di carattere pratico (date di invio, etc.); d) archivi delle comunicazioni informali – organizzabili standardizzando, per quanto possibile, le informazioni, e basati sulla raccolta di tutte quelle comunicazioni che avvengono tra docenti, *tutors* e allievi su problemi più o meno attinenti il corso. In ultimo, bisogna ricordare che il gruppo di gestione collabora interattivamente con gli altri due, come già ricordato, sia su problemi di natura organizzativa che su problemi di natura didattica.

Prima di passare ad una rapida panoramica sugli esempi concreti di istruzione a distanza in Italia e nel mondo, terminiamo questa carrellata di argomenti parlando delle questioni

³² L. Acciaroli, *Aspetti della gestione organizzativa* cit., p. 143.

³³ Non sembra superfluo sottolineare che, se una parte importante in questo interscambio spetta agli allievi, le responsabilità della scuola per un corretto e tempestivo invio dei materiali, e per una efficace attivazione dell'interscambio stesso, sono di gran lunga superiori e decisive.

legate all'esito finale di un corso, cioè della valutazione e del riconoscimento dei titoli conseguiti.

Abbiamo già accennato ai due momenti della valutazione in un corso a distanza: la valutazione continua e la valutazione conclusiva. La valutazione continua sta ad indicare un processo di controllo che si svolge lungo tutta la durata del corso; il corso, nell'istruzione a distanza, viene solitamente diviso in più unità didattiche, le quali consistono nell'invio del materiale didattico relativo all'unità stessa, nel loro studio da parte dell'allievo, in un *test* valutativo che l'allievo redige ed invia alla scuola, nella correzione di questo test e nell'invio di quest'ultima allo studente. Questa procedura si sussegue per tutta la durata del corso (si può arrivare anche a venti e più prove), per cui il controllo dell'apprendimento è costante. Tre sono le funzioni di questa continuità: lo studente riesce a valutare più precisamente il proprio grado di apprendimento e a porre rimedio ad eventuali manchevolezze; si possono evidenziare le strozzature del metodo applicato, ad esempio accertando che la maggior parte della popolazione studentesca si blocca su di un determinato punto, o esegue con estrema facilità o difficoltà un *test*, per cui occorrono delle modifiche a monte; infine, si tiene conto dell'andamento complessivo, comparandolo ed integrandolo nella prova finale. Individuare, nel corso del tempo, le difficoltà di ciascun allievo, significa potervi intervenire tempestivamente (e ciò è molto importante nell'istruzione a distanza), così come tempestivamente si può intervenire per favorire l'ottimizzazione dei materiali e delle strategie comunicative. Vi è inoltre la possibilità di modificare un determinato testo (specie se prodotto dalla scuola stessa) evidenziando le parti che all'allievo risultano più ostiche.

Le forme in cui si concretizzano le prove sono numerosissime e strutturate in forme assai diverse tra loro, per cui non ne tenteremo una tassonomia. Ci preme di più sottolineare un aspetto del test che potrebbe essere interpretato come una contraddizione (ma che è tale solo in apparenza): si è detto che nell'istruzione a distanza una delle caratteristiche più evidenti è la relativa libertà da scadenze precise di studio, la possibilità cioè di una effettiva autogestione dei propri tempi, che favorisce soprattutto chi è già legato – per motivi di lavoro, ad esempio – a dei tempi già stabiliti: ora, il *test*, la prova, potrebbe

introdurre un elemento di rigidità in questa potenziale autogestione dei tempi. In realtà, se è vero che un notevole margine di libertà comunque permane, è anche vero che, per la buona riuscita dell'apprendimento, una qualche scansione regolare deve esistere, per non dissipare l'intero costrutto del corso e per attuare una effettiva progressione nell'acquisizione dei contenuti, tra i vari motivi.

La valutazione finale (dov'è prevista) ricalca nella maggioranza dei casi le modalità dell'istruzione in presenza, dovendosi attuare in una sede che non è il domicilio dello studente, ma che è o la sede centrale dell'istituzione scolastica, o una sua sede periferica; in ogni caso, essa comporta un esame decisamente di tipo più 'tradizionale'.

Ma fino a che punto l'attestazione del superamento di un determinato corso ha un valore riconosciuto a livello legale e sociale? Qui il discorso si diversifica a seconda del livello di studi intrapreso e dell'ambito nazionale di riferimento. È utile dire subito che un conto è la sanzione legale, un conto è l'accettazione sociale: infatti, se molti titoli rilasciati da istituzioni a distanza sono assolutamente validi sul piano legale, è altrettanto vero che ad essi non si unisce sempre quel prestigio (e soprattutto quella credibilità) necessario ad un loro pieno utilizzo. In linea di massima, i titoli rilasciati dalle università a distanza sparse in quasi tutto il mondo hanno raggiunto riconoscimenti legali e sociali pari a quelli delle università tradizionali, sia che si parli di diplomi, che di lauree, che di singoli *credits*³⁴. Ciò è massimamente vero per quei corsi a distanza organizzati da università tradizionali, ed anche per le università a distanza di meno recente formazione. Nell'ambito italiano, dove non esistono istituzioni simili (se non rarissime eccezio-

³⁴ Il credito (*credit*) è in linea di massima un'attestazione finale della frequenza ad un corso e del suo proficuo superamento. Il sistema dei crediti è molto articolato: infatti, in molte Università è solo dopo il superamento di un preciso numero di crediti che viene conferita la laurea; ma spesso è anche possibile ottenere uno o più crediti seguendo i corrispondenti corsi, senza mirare al conseguimento della laurea: tali crediti saranno spendibili in un secondo momento, e confluiranno nei crediti previsti per un determinato corso di laurea. C'è inoltre la possibilità di ottenere dei crediti da attività non strettamente collegate ad un corso di laurea.

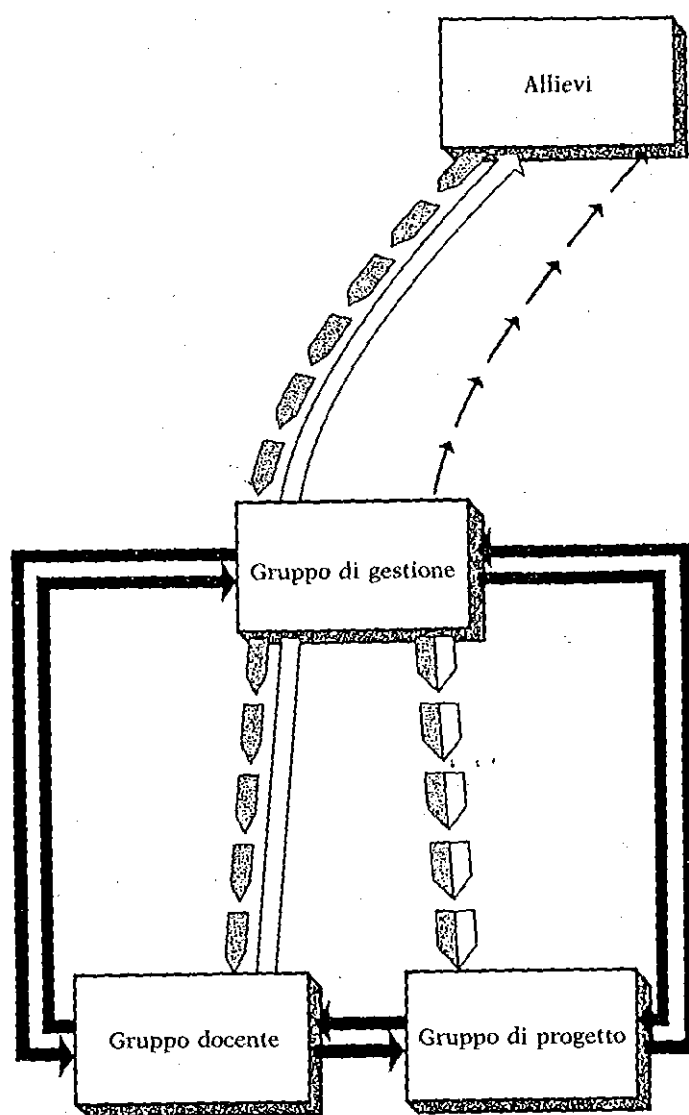
ni)³⁵, abbiamo l'esempio dei corsi di formazione professionale pubblici o privati, i cui esiti hanno risultati alterni; in generale, si può dire che nel nostro paese la pratica dell'istruzione a distanza incontra fortissime diffidenze e resistenze, soprattutto se paragonata dall'esperienza estera.

5. *Cenni sulle principali esperienze*

Passiamo ora ad una breve panoramica delle esperienze di istruzione a distanza in varie parti del mondo. L'istruzione a distanza è un fenomeno diffuso praticamente in quasi tutto il nostro pianeta, riscontrandosi sia nei paesi industrializzati, sia in quelli in via di sviluppo, nelle economie di mercato come in quelle centralizzate, in paesi dotati di un buon apparato scolastico o in paesi meno dotati in questo senso. Le motivazioni che hanno portato allo sviluppo di tale sistema di istruzione sono molteplici e spesso interrelate – c'è l'esigenza di superare grandi spazi, oppure quella di supportare un'economia in crescita con personale qualificato e immediatamente disponibile, o ancora ci sono motivazioni di carattere umanitario, di uniformità culturale o, all'opposto, di salvaguardia di determinate specificità, ed altre ancora. Spesso è lo Stato che si occupa in prima persona dello sviluppo delle istituzioni di istruzione a distanza, oppure ciò viene lasciato all'iniziativa privata (spesso per difficoltà intrinseche di intervento da parte dello Stato stesso), o ancora, si riscontra un *mix* dei due casi, dove l'intervento pubblico si preoccupa di regolamentare il settore e tutelare gli utenti da eventuali abusi, oltre che intervenire direttamente con istituzioni proprie.

Passeremo in rassegna le esperienze di istruzione a distanza distinguendo l'esperienza italiana da quelle non-italiane, e la formazione professionale da quella universitaria e post-universitaria. Dall'incrocio di questi quattro *items*, come apparirà chiaramente in seguito, viene evidenziato uno squilibrio notevole tra lo sviluppo dell'istruzione a distanza in Italia e nel resto del mondo, a vantaggio di quest'ultimo e ad onta, in un cer-

³⁵ Si vedano più sotto, le esperienze dell'Università «La Sapienza» di Roma e dell'Università della Calabria.



Rapporti interni ed esterni in un corso a distanza

-  commenti ai materiali, richieste di informazioni, richieste di sostegno didattico, risposte alle prove di controllo, ecc.
-  informazioni didattiche, istruzioni, recupero, sostegno personalizzato, ecc.
-  contenuti dei vari archivi
-  suggerimenti, scambi di opinioni e di informazioni, ecc.
-  informazioni di servizio

FIG. 3. - Rapporti interni ed esterni in un corso a distanza (Fonte: B. Vertecchi, *op. cit.*, p. 146).

to senso, del nostro paese, che, per tutta una serie di motivi più o meno legati alla didattica (forse meno) soffre di notevoli strozzature e incapacità nel decollare in questo settore. Il richiamo al 1992, anno dell'integrazione economica europea, è banale e forse ormai retorico: di certo, nel forzato confronto, le difformità tra il nostro sistema educativo e quelli degli altri paesi europei appariranno in tutta la loro enormità (e gravità).

Cominciamo con uno sguardo generale alla formazione professionale in alcuni paesi europei.

Nella Repubblica Federale Tedesca, lo sviluppo di scuole di formazione professionale a distanza è uno sviluppo relativamente recente, è quasi tutto in mano all'iniziativa privata e subisce una regolamentazione da parte dei pubblici poteri (e non quindi, in linea di massima, una concorrenza diretta). La normativa introdotta punta soprattutto a difendere l'utente da strategie di mercato troppo aggressive o scorrette (garanzie sui pagamenti, divieto di vendita a domicilio, regolamentazione del settore dei rappresentanti e della pubblicità, garanzie sulla regolarità dei contratti); meno pressante sembra il controllo sulla qualità didattica vera e propria, anche perché i controlli vengono effettuati solamente su richiesta degli istituti stessi. Gli istituti più seri hanno avviato anche codici di autoregolamentazione. Il bacino di utenza è stimato, molto approssimativamente, tra le 150.000 e le 300.000 unità (dati 1984), suddivisi tra corsi professionali veri e propri (la maggioranza, con oltre il 60%), corsi di cultura generale e corsi per il tempo libero. Verso la fine degli anni '60, l'istituzione pubblica ha organizzato un corso di insegnamento a distanza, che dava la possibilità di accedere ad una scuola tecnica superiore, che utilizzava prevalentemente il mezzo televisivo, coadiuvato da dispense scritte e da alcuni incontri faccia a faccia.

In Francia troviamo una situazione molto favorevole allo sviluppo e alle attività delle scuole per corrispondenza. Il settore non è monopolizzato né dal settore pubblico né da quello privato, i quali operano oltretutto su campi e richieste differenziate da parte dell'utenza. Infatti, se il settore privato opera prevalentemente in settori che non richiedono necessariamente titoli di studio tradizionali (quali ad esempio il teatro ed attività di spettacolo), il settore pubblico copre buona parte della richiesta di titoli di studio veri e propri, qualificazione professio-

nale, etc. Oltre ad intervenire direttamente, lo Stato regola-
menta per legge tutte le attività di insegnamento a distanza,
con motivazioni simili a quelle riscontrate per la RFT, anche
se, ancora una volta, molti istituti si sono provvisti di codici di
autoregolamentazione; in Francia, tuttavia, il controllo sulla
intera organizzazione didattica (dai programmi agli insegnanti)
è pressante e molto minuzioso. I dati sulla popolazione che
fruisce dell'insegnamento a distanza danno un'utenza potenzia-
le superiore alle 500.000 unità, anche se i dati reali (1978) si
collocano un po' più in basso (400.000 unità). Il settore pubbli-
co è dominato dal Centre National de Télé-Enseignement
(CNTE)³⁶, che raccoglierebbe quasi la metà dell'intera popola-
zione iscritta ai corsi a distanza in Francia. Il 63% circa dei
corsi sono a carattere tecnico-commerciale, mentre il rimanen-
te copre le lingue e specializzazioni diverse. Nel settore pubbli-
co, i costi sono molto più contenuti che in quello privato, anche
se il materiale didattico risulta alle volte più precario; inoltre,
presenta alcune rigidità (iscrizioni, scadenze didattiche) che, ol-
tre a comportare dei vantaggi – vi sono pochi fuoriusciti – ne
riducono altri, soprattutto quelli legati alla praticità della fles-
sibilità dell'insegnamento a distanza. Nel settore privato la po-
sizione dominante è occupata dall'Unione International d'Eco-
les par Correspondance (UNIECO) che nel 1984 contava circa
40.000 iscritti (ma un'area di interesse molto più vasta); come
già accennato, l'UNIECO risponde soprattutto alle qualifiche
più richieste dal mercato, con netta prevalenza per quelle crea-
tivo-hobbistiche, anche se non è trascurabile la presenza di cor-
si di qualificazione professionale di stampo più "tradizionale". I
costi per l'utente sono più alti che nel settore pubblico, ma a
ciò corrisponde un'elevata qualità dei materiali didattici e pos-
sibilità formative che il settore pubblico non contempla.

In Gran Bretagna l'istituzione per l'insegnamento a distanza
predominante, che ha catalizzato la maggior parte degli studi
su quest'argomento, è certamente la Open University: tuttavia
gli istituti non universitari contano all'incirca 400.000 iscritti, e
sono una realtà in notevole espansione. In Gran Bretagna si è
assistito, alla fine degli anni '70, al crescere di iniziative pub-

³⁶ Talvolta il CNTE viene anche denominato CNEC (Centre National
d'Enseignement per Correspondance).

bliche in tal senso, anche se nel decennio appena concluso si sono certamente verificate alcune inversioni di tendenza. Una caratteristica del sistema britannico è la straordinariamente rapida corrispondenza dell'attivazione di nuovi corsi all'apparire di richieste di particolari e nuovi curricula formativi, che andranno ad inserirsi poi nel circuito tradizionale. La maggior parte dei corsi è ad orientamento tecnico-specialistico.

Anche in Belgio, come in Francia, lo Stato partecipa attivamente alla gestione e alla regolamentazione dell'istruzione a distanza, tramite un 'Ispettorato per l'insegnamento per corrispondenza'; lo Stato gestisce direttamente corsi gratuiti, che vedono la partecipazione di circa 13.000 dei 70.000 (dati del 1983) iscritti alle scuole per corrispondenza, mentre le istituzioni private raggiungono le 35.000 unità. Esistono inoltre corsi sovvenzionati dallo Stato (gestiti da organizzazioni sindacali o professionali) e corsi riconosciuti, ma non sovvenzionati.

In Jugoslavia, l'impulso alla creazione di una fitta rete di istruzione a distanza nacque subito dopo la fine del secondo conflitto mondiale, poiché vi era una forte necessità di personale specializzato, a fronte degli impellenti bisogni della ristrutturazione post-bellica. È del 1955 il primo corso per dirigenti pubblici nell'industria e nell'amministrazione; dai 3500 studenti del 1975 si è passati ai 12.000 del 1982, iscritti soprattutto a corsi tecnici, ma anche gestionali. Vi è inoltre una forte richiesta di formazione socio-politico-economica. In Jugoslavia, tuttavia, permane una forte diffidenza verso l'istruzione a distanza, se è vero che spesso, a coloro che hanno seguito il corso per corrispondenza, viene richiesto un esame supplementare per accedere all'impiego, esame che non viene effettuato nel caso di un titolo 'tradizionale'.

Anche in Olanda l'istruzione a distanza è un fenomeno molto allargato, che contava, nel 1983, 250.000 allievi (che è una cifra notevole, in rapporto agli abitanti del paese); gli istituti privati non sono soggetti a controlli obbligatori da parte dell'autorità pubblica, ma, come nella RFT, c'è la possibilità – volontaria – di essere sottoposti a controlli da parte dell'organismo preposto, l'ISO.

In Unione Sovietica, l'insegnamento a distanza nasce in risposta a numerosi problemi: le enormi distanze da una punto all'altro del paese, l'esigenza di preparare – a differenza che nel

modello capitalista di divisione del lavoro – uomini preparati in un ambito politecnico, l'enorme tasso di analfabetismo, specie nelle campagne. Notevole sviluppo hanno avuto anche i corsi serali, che andavano incontro alle esigenze soprattutto dei lavoratori. Alla fine degli anni '60, in Unione Sovietica risultavano iscritti a istituzioni di insegnamento a distanza, a vari livelli, circa 2.000.000 di persone; i corsi sono completamente gratuiti.

Consideriamo, in ultimo, il caso della Svezia, paese di gloriose tradizioni sia a livello secondario che a livello universitario. Ne è testimonianza l'elevatissimo numero di iscritti (1.100.000, dati del 1983), che rappresenta il 10% dell'intera popolazione. Secondo alcune ricerche, la maggior parte degli svedesi non vede nell'istruzione a distanza solamente un mezzo per migliorare la propria carriera professionale, quanto invece la considera in termini di soddisfazione ed elevazione personale.

Passiamo ora in rassegna alcune esperienze a livello universitario, non solo limitate al continente europeo. Per gli scopi informativi di questo scritto basteranno alcune rapide notazioni sulle esperienze delle varie università, esperienze che richiederebbero certamente un'attenzione maggiore; al riguardo, si rimanda a successivi approfondimenti di tipo comparativo.

Il primo posto è obbligatoriamente riservato alla Open University del Regno Unito. La Open University (OU) è la prima università a distanza europea, e una delle maggiori del mondo; il livello organizzativo e culturale raggiunto da questa istituzione la rende un modello che è stato più volte preso in prestito da università di altri paesi. L'atto costitutivo di nascita della OU risale al 1969, e l'inizio effettivo dei corsi è del 1971; in realtà, già nei primi anni '60 circolava l'idea di una università strutturalmente differenziata da quella tradizionale, ed è già stato fatto notare che l'iniziativa fu denominata inizialmente 'University of the Air', cioè Università dell'Etere, con riferimento alle possibilità dischiuse dall'avvento dell'era televisiva. Oltre che rappresentare una sorta di 'scardinamento' dell'assetto universitario inglese, la OU ha rivoluzionato anche le condizioni di accesso all'università stessa, poiché, per statuto, essa accetta anche studenti non in possesso dei tradizionali titoli d'ammissione agli studi universitari: è chiara, in quest'ottica, la volontà di favorire chi, pur in possesso di adeguate capacità,

rimarrebbe tagliato fuori dall'istruzione superiore a causa di motivi non sempre strettamente didattici. In linea di massima, molte delle caratteristiche dell'istruzione a distanza elencate in precedenza hanno avuto il loro banco di prova nell'OU, o comunque trovano qui vasta applicazione: è il caso della multimedialità della comunicazione, multimedialità che privilegia comunque il testo scritto; o anche l'articolato strumento della valutazione continua; il sistema tutoriale, strutturato anche in base a considerazioni di tipo territoriale. Il conseguimento della laurea si ottiene accumulando sei *credits* della durata di un anno ciascuno (ogni anno è possibile seguire non più di due *credits*), mentre la laurea di livello superiore richiede otto *credits*; all'interno di questo sistema esistono diverse sfumature ed articolazioni; riconducibili comunque tutte allo schema delineato. La produzione didattica è interna all'OU, sia a livello di corsi che a livello di testi, e, come già accennato, i media utilizzati spaziano dalle trasmissioni televisive ai tradizionali supporti cartacei; l'università ha poi sviluppato studi post-laurea, di aggiornamento professionale, e corsi 'informali', non diretti cioè al conseguimento di un titolo, che vertono su argomenti di interesse generale e non specificatamente accademico. Esiste infine la possibilità di seguire alcuni corsi senza mirare al conseguimento della laurea, accumulando *credits* spendibili in seguito, se e quando il soggetto deciderà di riprendere gli studi. La popolazione studentesca dell'OU, nel 1986, assommava a circa 70.000 iscritti, con 650 docenti a tempo pieno e non meno di 5000 *tutors* e consulenti.

In Europa, oltre alla Open University, dobbiamo registrare l'attività, nella RFT, della Fernuniversität, istituita nel 1974 ed effettivamente funzionante a partire dall'anno successivo; nel 1985 gli studenti iscritti erano all'incirca 30.000, assistiti da circa 500 docenti (non tutti interni all'università). Quest'istruzione gode di un altissimo prestigio, nel suo paese ma anche all'estero. In Svezia, paese di antiche tradizioni nel settore dell'istruzione a distanza, i corsi vengono istituiti con l'appoggio delle università tradizionali, e alla fine del 1983 contavano all'incirca 10.000 partecipanti. In Spagna troviamo l'esperienza dell'UNED (Universidad Nacional de Educacion a Distancia), nata all'inizio degli anni '70, la quale ha conosciuto un rapido sviluppo e un'immediato riconoscimento ai massimi livelli.

L'UNED ha Facoltà sue proprie, ma svolge anche una funzione di preparazione e sostegno agli studenti non frequentanti iscritti all'università tradizionale. In essa operano 700 docenti, a vario titolo, e oltre 200 *tutors*, a fronte di circa 85.000 studenti (la UNED è la seconda università del paese). Ricordiamo infine l'esistenza di università a distanza nei Paesi Bassi, in Norvegia e in Danimarca, oltre che nella vicina Francia.

Al di fuori dell'Europa, nei paesi industrializzati, riscontriamo l'interessante quadro offerto dal Canada, un paese che, un po' per la notevole richiesta di istruzione maturata negli anni '70, un po' per la conformazione geografica – caratterizzata dalle grandi distanze – ha sviluppato una notevole esperienza di istruzione a distanza. In Canada troviamo infatti entrambe le possibilità riscontrate separatamente altrove: da una parte c'è l'esempio dell'Università di Waterloo, un'università 'tradizionale' che ha però sviluppato un suo dipartimento specializzato nell'istruzione a distanza; dall'altra troviamo l'Athabasca University, la quale invece è in tutto e per tutto un'istituzione autonoma. Nata alla fine degli anni '70 (ma frutto di una lunga gestazione, risalente agli inizi di quel decennio), l'Athabasca University contava nel 1983 poco meno di 7000 iscritti; una caratteristica peculiare di quest'università consiste nel fatto che non esiste una scansione rigida nell'iscrizione o nel completamento del corso, anche se poi in realtà sembra che la maggior parte degli studenti si adegui alle tradizionali scansioni annuali.

In tutti gli Stati Uniti è possibile trovare, come già accennato, università con propri dipartimenti per l'istruzione a distanza; data la diffusione di questa pratica e il suo riconoscimento sociale, si è giunti a livelli di sperimentazione molto alti, quando ad esempio si tenta di costruire il corso basandosi sulle effettive esperienze ed esigenze dello studente (invertendo così, in pratica, l'ordine 'tradizionale'). Anche in Australia (15.000 iscritti nell'83), Giappone (più di 100.000 iscritti) e Israele (più di 10.000 iscritti) l'istruzione a distanza a livello universitario gode di una organizzazione e di un riconoscimento sociale notevolissimi. Particolare importanza riveste la Hoso Daigaku (Università dell'Etere) giapponese, molto recente ma già forte di più di 200.000 iscritti, la quale promette interessanti sviluppi nel campo dell'applicazione delle nuove tecnologie all'istruzione a distanza.

Consideriamo infine l'esperienza dei Paesi in via di sviluppo. In quest'area, molto eterogenea, diverse sono le motivazioni che hanno condotto allo sviluppo di istituzioni di istruzione a distanza, tra le quali possiamo menzionare: le enormi distanze spaziali da superare, oppure una distribuzione altamente disomogenea della popolazione; o ancora le esigenze di una rapida modernizzazione; in taluni casi un *mix* delle tre, o altri motivi ancora. Di converso, esiste il grosso problema della colonizzazione culturale, un rischio evidente, dal momento che le università a distanza del terzo mondo nascono su modelli prettamente occidentali. In ogni caso, il fenomeno è molto diffuso, soprattutto nell'Asia meridionale (India, Thailandia, Indonesia, Sri Lanka, Pakistan) ma anche in Centroamerica (Costa Rica) e in America Latina (Venezuela). Citiamo inoltre l'esperienza di un paese che non è possibile definire terzomondiale, ma neanche altamente industrializzato, come la Cina. In Cina abbiamo l'esempio di una università a distanza che fonda il suo operato principalmente sulle trasmissioni via etere, e cioè la Università Centrale Radiotelevisiva (UCR). Nata nel 1979 (ma figlia di precedenti esperienze) in un paese per cui tutte le motivazioni al sorgere dell'istruzione a distanza sarebbero valide (distanze enormi, domanda fortissima di istruzione, esigenze di modernizzazione), l'UCR contava nel 1985 oltre 600.000 iscritti ai corsi di laurea e più di 800.000 'liberi uditori'³⁷. Spesso si formano gruppi di studenti, che lavorano assieme supervisionati da un *tutor*, a livello locale. La UCR intrattiene rapporti su molti livelli con la Open University del Regno Unito.

Circa la situazione in Italia, basteranno pochi cenni per rendersi conto di quanto il settore dell'istruzione a distanza sia arretrato rispetto alla situazione mondiale. A livello universitario dobbiamo registrare poche coraggiose iniziative, quali quella dell'Università 'La Sapienza' di Roma e dell'Università della Calabria, che hanno realizzato un Corso di Diploma in Informatica³⁸, e quella sempre dell'Università 'La Sapienza', consi-

³⁷ I 'liberi uditori' son quegli studenti che non intendono conseguire un diploma di laurea, bensì diplomi intermedi, ottenibili seguendo singoli corsi o più corsi collegati tra loro.

³⁸ Gli aspetti di servizio sono stati curati da un consorzio a latere, il CUD (Consorzio Università a Distanza).

stente in un Corso di perfezionamento in Metodi della valutazione scolastica ³⁹. A livello di formazione professionale le esperienze aumentano quantitativamente, facendo sorgere però grossi problemi di carattere qualitativo. Il settore è stato oggetto di diversi studi ⁴⁰ per cui tenderemo in questa sede solamente di offrire una sintesi delle loro conclusioni e dei problemi riscontrati. Questi ultimi si collocano in linea di massima in tre momenti distinti: a) l'informazione per il pubblico; b) la proposta didattica; c) il riscontro sociale.

Per quanto riguarda il primo punto, il pubblico viene informato dell'esistenza di questi corsi principalmente attraverso due canali: la carta stampata e la corrispondenza. Circa la pubblicità che compare sulla carta stampata, c'è da rilevare che essa appare principalmente su periodici tradizionalmente destinati ad un pubblico femminile non particolarmente acculturato, o ad un pubblico molto giovane, o di cultura medio-bassa, o un *mix* delle possibilità; tale scelta non appare casuale, poiché la pubblicità dei corsi fa leva spesso sulla possibilità di ottenere successo professionale (e personale) nella vita attraverso l'iscrizione ai corsi. Una corretta informazione, a questo livello, è difficilmente ottenibile. Circa la proposta didattica, il discorso – da come emerge nelle ricerche – differisce a seconda della scuola, ma in generale, a parte pochissime notevoli eccezioni, il livello generale sia del materiale inviato sia dei contenuti appare scarso o scarsissimo, spesse volte obsoleto, privo di un qualsiasi controllo, sia da parte della scuola stessa sia da parte dell'istituzione pubblica (la quale, detto per inciso, è la grande as-

³⁹ L'esperienza del Corso di perfezionamento, anche nei suoi aspetti gestionali, è ampiamente illustrata nel testo di Benedetto Vertecchi e dei suoi collaboratori, più volte citato.

⁴⁰ Alcune interessanti notizie sul panorama delle scuole italiane per corrispondenza sono rintracciabili nell'intervento di Antonella Attanasio, *Formazione professionale per corrispondenza*, in *Osservatorio sul mercato del lavoro e sulle professioni* 11, 1981, pp. 64-66; in AA.VV., *Formazione professionale a distanza*, «ISFOL» 76, 1981; in AA.VV., *Educazione degli adulti e insegnamento per corrispondenza*, ricerca sull'insegnamento per corrispondenza in alcuni paesi europei, nell'ambito dell'educazione permanente, «ISFOL» 4, 1984, pp. 79-97; e in AA.VV., *Verso un sistema di orientamento e formazione a distanza*, ricerca ISFOL sull'organizzazione dell'insegnamento per corrispondenza e analisi di un'esperienza italiana, «ISFOL» 6, 1983, pp. 153-216.

sente in materia); tranne pochissimi casi, non c'è obbligatorietà nella preparazione, per cui gli studenti non sono tenuti a manifestare il loro grado di preparazione alle scuole stesse; il sistema di *tutoring* è quasi assente. Tutto ciò, ed altro ancora, ha contribuito – non immotivatamente – a creare attorno all'istruzione a distanza in Italia un alone di diffidenza, se non di aperta ostilità; il diploma – se previsto – acquista scarsa significatività sociale.

Non è nostro compito risalire alle motivazioni di una situazione simile nel nostro paese, motivazioni che richiederebbero però una grande attenzione; ma non è possibile non rilevare una doppia carenza, a livello dell'istituzione scolastica e a livello dell'istituzione politica, poiché se è vero che manca una cultura dell'istruzione a distanza, è anche vero che l'Italia tarda a legiferare in materia e a recepire le raccomandazioni provenienti da altre sedi, soprattutto europee. Infatti, il problema – al di là dell'iniziativa didattica – è anche quello (comune, è doveroso dirlo, anche ad altri paesi, soprattutto se si parla di istruzione non universitaria) di difendere l'utente dalla scuola a distanza (o il potenziale utente) da abusi derivanti da una gestione a volte spregiudicata, da parte dell'iniziativa privata, e dallo sfruttamento di una domanda – reale – di istruzione. E infatti «le carenze [...] riguardano meno [...] la capacità delle scuole per corrispondenza⁴¹ di trovare un mercato, che quella di tenerlo in maniera qualitativamente valida»⁴². Perché se è vero che spesso la pubblicità è aggressiva e la voglia di 'formarsi' è alta, è anche vero che comunque il pubblico, specie negli ultimi anni, ha acquistato una consapevolezza dei propri diritti e una coscienza della qualità di ciò che gli viene sottoposto, tale che le varie scuole rischiano – se non all'altezza delle richieste qualitative – di subire gravi contraccolpi. È anche vero, tuttavia, che spesso la strategia di risposta è stata un puntare su utenti di livello socio-professionale basso, di scarse pretese.

In definitiva, è possibile concludere dicendo che «il processo

⁴¹ Il termine 'scuola per corrispondenza' non è praticamente stato mai usato in questo articolo, poiché sembra delineare una interpretazione un po' restrittiva dell'istruzione a distanza, che, come più volte esemplificato, utilizza una varietà di media non riducibili al puro e semplice scambio epistolare.

⁴² AA. VV., *Formazione professionale a distanza*, cit., p. 125.

di rinnovamento qualitativo dell'insegnamento a distanza è già avvenuto in altri paesi [...]. Approfondire le linee di questo rinnovamento appare la principale priorità che i prossimi sforzi di ricerca sull'insegnamento a distanza debbono considerare. [...] Una immagine comparativa sui migliori corsi realizzati in altri paesi nei diversi settori professionali [e, aggiungiamo noi, in ambito universitario] può essere estremamente istruttiva in questa direzione, dal momento che l'applicazione delle tecnologie educative all'insegnamento per corrispondenza è avvenuta in alcuni paesi ormai da anni e con successo pedagogico evidente»⁴³.

⁴³ *Ibid.*, p. 126.