

Passato e futuro dell'insegnamento a distanza

Otto milioni sono le persone che studiano «a distanza» oggi, nel mondo, di cui circa tre milioni in Europa e duecentomila in Italia. L'insegnamento a distanza, in tutte le sue forme — da quelle più semplici dei corsi per corrispondenza, che integrano radio e televisione, centri locali di studio e scuole estive, alle unità di studio inviate per posta — è diventato una componente sostanziale del sistema educativo globale, la cui validità è riconosciuta al punto che alcuni sistemi, come la Open University inglese, rilasciano titoli di studio superiore assolutamente equivalenti per legge e sul mercato del lavoro a quelli conseguiti nelle scuole e università statali.

Una panoramica e un confronto delle iniziative oggi esistenti, a livello europeo, in questo settore, sono state presentate al «Primo incontro internazionale di studio sulle tecnologie dell'insegnamento a distanza» che si è tenuto a Roma presso l'Università Internazionale degli Studi Sociali il 2 e 3 marzo scorsi. All'incontro, promosso da «Accademia», il più antico centro di ricerca e programmazione per l'insegnamento a distanza d'Italia (trent'anni di attività; trentacinquemila allievi annui; un comitato scientifico-didattico di cui fanno parte Giampaolo Bonani, Mauro Laeng, Michele Pellery, Benedetto Vertecchi; sessanta centri didattici di assistenza allo studio sul territorio nazionale) hanno partecipato i più noti esperti delle tecnologie dell'insegnamento a distanza di: Inghilterra, Germania Federale, Francia, Svezia, Spagna, Italia. Coordinatore dei lavori è stato il Prof. Enzo Petri, direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze.

Un discorso anacronistico?

Il passo riportato nel cappello di questa nota non è altro che un breve comunicato stampa, pubblicato da vari giornali italiani nei primi giorni di marzo: si riferisce ad un congresso internazionale che, sotto gli auspici dell'Istituto per l'insegnamento a distanza «Accademia», Giampaolo Bonani ed una valida équipe di collaboratori hanno organizzato a Roma, nel periodo sopra indicato, riunendo i più bei nomi di studiosi, esperti, organizzatori (nel settore privato e in quello pubblico), delle attività di formazione e insegnamento realizzate a distanza: quelle che una volta venivano variamente chiamate «scuole per corrispondenza» (e in molti Paesi, soprattutto dell'area socialista, conservano ancora questo nome) o attività autodidattiche o attività scolastiche fuori sede. Oggi, più esattamente si parla di «insegnamento a distanza».

Un discorso che, sotto certi aspetti, potrebbe parere anacronistico. Chi si trovi un mattino qualsiasi, in corso d'anno scolastico, verso le prime ore del mattino, a prendere un treno o un autoservizio in una qualsiasi città italiana ed europea, vede una folla di giovani scendere dai mezzi di trasporto, formare colonne che scorrono vocianti fuori delle stazioni, per smistarsi subito in diverse direzioni, dirette agli edifici scolastici di varia caratterizzazione e finalità. Vi passeranno la giornata per riprendere, nel primo o nel tardo pomeriggio, un pò meno compatti e numerosi per via degli orari diversi, quegli stessi mezzi di trasporto da cui erano sbarcati poche ore prima. La dilatazione del sistema scolastico, soprattutto a livello se-

soluzione di ripiego che giustificava il fiorire dei vari istituti per corrispondenza, con i nomi più alferianamente promettenti: «Volere è potere»; «Studio e lavoro» ecc. Ma oggi, si dice, con l'esplosione scolastica galoppante degli ultimi dieci-quindici anni, con i mezzi di trasporto e le forme di assistenza ormai generalizzate, con la scuola secondaria ormai creata anche nelle località minori e minime, con i centri di formazione professionale installati dovunque, occorre proprio riesumare queste iniziative per corrispondenza, sia pure ribattezzate come «insegnamento a distanza», che sanno tanto di scuola ottocentesca? O che possono andar bene per i Paesi socialisti, programmatori rigidi degli accessi secondario-universitari, per offrire una seconda «chance» a quanti, pur dotati di buone o discrete possibilità, sono stati vittime dell'inesorabile legge del numero chiuso? Un problema su cui val la pena di spendere qualche parola.

Insegnare a distanza

In realtà l'insegnamento a distanza ci è ribocciato fra le mani, in questi recenti e recentissimi anni, per una serie di ragioni, tut-



Giulio Falzoni — L'ombrelloiaio di Arogno.

condario e professionale, da una parte; dall'altra l'enorme sviluppo della distribuzione e delle facilitazioni delle reti di trasporto (insieme con le politiche diffuse in tutti i Paesi di quasi gratuità dei costi scolastici e di assistenza ai giovani meno economicamente provveduti) hanno ormai, si può ben dire, dato «la scuola a tutti».

Ben diversi i tempi in cui il giovane, magari capace e meritevole, doveva sobbarcarsi a costi di residenza in ambiente diverso da quello familiare, spesso sprovvisto di mezzi economici necessari, o costretto a richiedere alla famiglia investimenti sproporzionati alle possibilità reali; in tali situazioni la risorsa delle scuole per corrispondenza, dell'autodidattismo, degli arrangiamenti alla meglio per prepararsi a prove d'esame, del resto quasi sempre dure e selettive, erano una

te di estremo interesse, che forse non hanno molto a che vedere con i treni e le autocorriere mattutine o pomeridiane, con l'esplosione scolastica con le politiche di welfare educativo dei vari Paesi. A far riemergere il semisommerso vascello delle «scuole senza insegnanti», o per corrispondenza, o a distanza, sono stati i due fenomeni dell'ondata tecnologica e di quella sociologica.

Le tecnologie anzitutto: esse hanno sconvolto e letteralmente trasformato tutti i canali di comunicazione e di informazione. L'irrompere dei sistemi informatici-elettronici, tipo audio-video o script; il diffondersi delle applicazioni nuove ai canali didattici (ad esempio con l'utilizzazione crescente degli audiovisivi o dei laboratori linguistici); il profilarsi, ancora allo stato inizia-

le ma già ricco di promesse o di minacce, a seconda dei punti di vista, di quell'insegnante-robot che potrebbe esser domani il computer; le applicazioni che, per vie interne e con scambi continui, hanno fornito alla ricerca didattica discipline nuove come la psicologia e antiche come la pedagogia; la schematizzazione del discorso didattico e del relativo processo, lasciato non più al libero corso delle acque defluenti e confluenti per situazioni occasionali, ma regolate, al contrario da argini canalizzatori precisi e rigorosi, attraverso il sistema cosiddetto dell'istruzione programmata; ebbene tutto questo insieme di cose nuove, almeno rispetto al quadro delle vecchie tradizionali didattiche, ha portato quanti si interessano di scuola, di insegnamento e di processi didattici a chiedersi se il ruolo dell'insegnante e quello dell'istituzione scolastica possano ancora «reggere» all'impatto di queste nuove situazioni; o se non sia arrivato il momento di una «rimessa in causa».

Il secondo fenomeno è quello riferibile all'ondata sociologica: essa ha avuto, è chiaro, sulla scuola anche effetti nefasti, che sono poi quelli legati alle vicende del cosiddetto «sessantotto» e relative conseguenze; con i numerosi petardi gettati indiscriminatamente sull'istituzione scolastica e con le ben note cariche di verboso, retorico assembramento; ma ha prodotto anche delle spinte la cui positività sarebbe davvero fuori luogo negare.

Si vorrebbe citare, ad esempio, l'emergere delle teorie della descolarizzazione che certamente, attraverso opere di impegno come quelle di Illich e di Reimer, hanno costretto il mondo e gli operatori dei sistemi formativi ad interrogarsi, ancora una volta, sul proprio ruolo, sulla propria professionalità, sui propri «strumenti di produzione». Descolarizzare vuol dire, in fondo, togliere maestro e cattedra per dare all'allievo qualche cosa d'altro. Qui era in realtà il punto debole dei descolarizzatori; bravissimi nel decretare la morte della scuola e del maestro, quando poi si trattava di stabilire dove, come, quando, con quali modalità il giovane andasse a provvedersi delle «conoscenze e abilità» cadevano nel vago, parlavano di società conviviale (quasi che si tornasse ad imparare con modi e cadenze omeriche) o utopizzavano reti di terminali di calcolatori su cui ciascuno sintonizzasse le sue libere scelte. Ma, a parte questo, resta il fatto che quella specie di processo contestativo che la sociologia del '68 intendeva alla scuola negli ultimi sessanta e nei primi settanta ha costretto tutti ad una salutare revisione di atteggiamenti, convinzioni, comportamenti.

Una scuola che si interroga

Paradossalmente, quindi, quella «non scuola» che è il sistema di insegnamento a distanza, comunque organizzato, con semplici dispense, con testi programmati, con testi e scambi di informazioni (elaborati, compiti, redazioni, problemi ecc.) con o senza supporto di sistemi tele-ironici (TV di rete o di località), con audiovisivi a filo o a cassette, ha costretto a mettere l'accento non sul fatto «distanza» ma sul fatto «scuola». Il merito di questa riemersione dei sistemi a distanza è stato dunque proprio quello di costringere la scuola ad un riesame di tutto il suo arsenale di procedimenti, di processualità, di strumenti: modi di comunicazio-

ne (lezioni); programmazione didattica; definizione dei curricoli e degli obiettivi; strumenti per la loro verifica; sistemi di controllo; valutazione dei risultati del profitto; insomma è tutta la vecchia «strumentazione empirica» della scuola che viene messa in questione.

Siamo proprio sicuri che un insegnante, col suo «discorrere» ottenga risultati reali (misurabili, comparabili e verificabili) superiori a quelli che si possono ottenere con un ben tarato «corso a programma»? Siamo sicuri che un sistema, anche misto, metà a programma, metà tradizionale, ma garantito da una serie di passaggi e unità di controllo «dell'acquisizione» non offra risultati assai superiori a quelli della *lectio* cattedratica, con tutte le sue dispersività e i suoi «stacchi» tra anello ed anello della catena informazionale, riferita a una data serie di conoscenze da trasmettere? Ecco dunque che l'educazione a distanza, la scuola ancillare del sottoscala, in cui si relegavano i *minus habentes* (in senso economico) tra i gruppi di popolazione aspirante agli studi, diventa una specie di punto obbligato di passaggio, di controllo e verifica, per la scuola maggiore, la scuola che dispone di aula, insegnante e allievi (e dei fondi pubblici che la alimentano e degli amministratori che spesso ne sostengono senza batter ciglio le proterve dissipazioni).

Questa «scuola a distanza», inoltre, salvo rare eccezioni (tra le quali sarà bene annoverare il «Centre national de Tele-enseignement» francese, la «Open University» inglese, oltre ai già citati sistemi di scuole per corrispondenza dei Paesi socialisti) è nata sul terreno dell'iniziativa privata, ed ha quindi dovuto misurarsi anche con quella «reddività economica dell'investimento» con cui la scuola pubblica non si misura mai. È vero che del privatismo e del libero mercato l'insegnamento a distanza ha anche i vizi occulti, i piccoli e grandi «trucchi»; ma, proprio per questa sua duplice natura essa esige quel minimo di attenzione all'innovazione e alle economie di processo che alla «scuola maggiore» interessano fino a un certo punto.

Così oggi, per una cospirazione di eventi che forse alcuni anni fa sarebbe stata impensabile (fra l'altro il frequente «rifiuto» degli utenti da un sistema di insegnamento pubblico, devastato dall'epidemia di ideologismi, verso forme privatistiche di istruzione) la questione dell'insegnamento a distanza sta rimbalzando ormai, in quasi tutti i Paesi, dal terreno del discorso riservato ai modesti gruppi interessati a quello più vasto dei tecnici, degli esperti, degli stessi politici. Se, come è ormai noto, si è arrivati addirittura, due anni fa, a farne oggetto di una direttiva comunitaria da parte della CEE (a livello cioè dei nove Paesi) vuol dire per lo meno che il discorso ha anche una sua maturità politica, e addirittura comunitaria.

Qualcuno vede, nel nuovo profilo secondo cui l'insegnamento a distanza viene sempre più chiaramente disegnandosi, una specie di «modo formativo del futuro»; altri, più saggiamente e più realisticamente, vedono nelle forme di insegnamento a distanza un canale parallelo che servirà, sempre più perfezionato e organizzato una crescente clientela di utilizzatori disponibili. In ogni caso sarà difficile che i sistemi scolastici, nel loro complesso, sfuggano a questo appuntamento di verifica.

La verifica dei sistemi di insegnamento «a presenza»

Possiamo riassumere nei seguenti punti fondamentali quelle «necessità di verifica» che, per effetto retroattivo, i sistemi di insegnamento a distanza, pur nella relativa modestia del loro rapporto quantitativo con i sistemi «a presenza», costringono questi ultimi ad accettare, in un confronto che si preannuncerà sempre più ricco di interesse nei prossimi anni.

1. **Revisione delle economie di costo:** non c'è dubbio che i sistemi scolastici hanno costi sproporzionati al loro rendimento. Questo è anche, in parte, giustamente collegato, per i trattamenti economici di personale, alla lievitazione dei salari dovuta alla pressione sindacale; ma vi sono anche aspetti clamorosi di perdite e di inefficienza che, se potevano aver giustificazione di sopportabilità nella dimensione scolastica dei piccoli numeri non possono averla in una scuola di massa.

2. **Rapporto tra investimenti reali (energie, mezzi, personale ecc.) e risultati conseguiti:** analisi delle dispersioni, degli scarti, delle semplici formalizzazioni delle valutazioni finali, senza reale corrispondenza col «sapere o abilità» acquisiti; si può dire che il sistema scolastico tradizionale esige una quantità di energia sproporzionata al reale valore del prodotto. In parte questo può dipendere dal fatto che sulla scuola, struttura quasi sempre pubblica, si riflettono e si riversano gli effetti delle politiche occupazionali, elaborate, in genere, da agenzie diverse da quelle scolastiche. Ma la mancanza di raccordo è negativa.

3. **Revisione delle teorie del curricolo:** tra il termine curricolo (e le relative teorie) e quello di programma (termine tradizionale negli ordinamenti scolastici formalizzati) c'è spesso una notevole confusione. I sistemi a distanza, comunque, implicano una chiara definizione del concetto di curricolo, collegandone l'impostazione al cosiddetto modello di formulazione degli obiettivi didattici; il che esige, fra l'altro, una maggior chiarezza di rapporti tra concetti ancora largamente ricchi di ambiguità (educazione, istruzione, apprendimento, insegnamento, pedagogia, didattica ecc.).

4. **Verifica dei sistemi di definizione dei risultati di profitto nell'apprendimento:** in altri termini ai sistemi a distanza non può essere indifferente il modo di valutazione dei risultati; nè questo può essere confuso, come nella scuola, con altre valutazioni (comportamenti etico-disciplinari ecc.): i sistemi a distanza costringono ad assumere una teoria della valutazione e a misurarsi con questa (o con altre analoghe).

5. **Costruzione di modelli di apprendimento:** anche in questo caso i sistemi a distanza fungono nello stesso tempo da esploratori e da verificatori. In questo senso essi possono offrire un laboratorio sperimentale abbastanza ricco di possibilità e ad alto livello di *feed back* rispetto ai sistemi «a presenza».

6. **Procedimenti didattici per unità concatenate:** poiché i sistemi a distanza tendono sempre più ad avvicinarsi ai sistemi programmati, in parte, anzi, migliorandone l'eccessivo schematicismo e l'isolamento talvolta esasperato del discente, uno degli effetti positivi che essi fanno rifluire sul sistema scolastico è quello del procedimento concatenato, a verifiche interne disposte

lungo le singole tappe del percorso didattico. La figura retorica dello *heri dicebamus* è sostituita dal sistema ad anelli o a legami continui, con verifica costante delle eventuali smagliature.

Per tutte queste ragioni, anche senza pensare a impossibili travolgimenti delle strutture scolastiche esistenti, ad una loro più o meno prossima sostituzione con sistemi individualizzati a distanza, si può ben dire che questo improvviso esplodere di interessi per le nuove modalità di rapporto didattico corrisponde a una situazione di crisi reale dei sistemi attuali e ad un conseguente bisogno di una loro attualizzazione e modernizzazione. Sulla linea del resto di quel processo di informatizzazione che sta investendo tutti i sistemi moderni di produzione, comunicazione, distribuzione e controllo e che soltanto nel settore scolastico ha avuto ancor scarsi effetti di modifica.

Insegnamento a distanza e aggiornamento

Ma non c'è dubbio che l'area propria di espansione, anche a scadenza ravvicinata, dei sistemi di formazione a distanza è quella dell'aggiornamento. Una parola oggi di moda, se dal settore della professionalità tecnica essa è rimbalzata, negli anni recentissimi, perfino su quelli del comportamento religioso, a livello individuale e ministeriale. Aggiornamento è, in parole semplici, l'attualizzazione conoscitiva che ogni qualifica professionale, a qualsiasi livello, esige per mantenere la sua validità iniziale. È chiaro che in tempi di ultrarapide irruzioni dei nuovi dati scientifici e delle nuove applicazioni tecniche il «turning point», come lo chiama Dubin, citato da Giampaolo Bonani nella sua lucidissima relazione al convegno di Roma, e cioè il punto in cui la professionalità senza attualizzazione diventa obsoleta e rischia l'emarginazione, si riduce sempre di più.

Cinquant'anni fa un ingegnere poteva anche pensare ad una vita professionale fondata sul livello conoscitivo acquisito all'università (vita professionale considerata della durata da 20 a 25 anni); dopo un paio di decenni, è cioè negli ultimi anni cinquanta, la vita professionale senza attivazione aggiornativa poteva considerarsi arrivata al «turning» dopo dodici anni; oggi si parla già di cinque anni per l'ingegnere, di altrettanti per il medico generico, di tre, addirittura, per il medico clinico. Il problema si fa più delicato e complesso per l'insegnante; perché, in genere, la sua professionalità non è sintonizzata e regolata tanto sull'orologio scienza-tecnica, quanto sugli obiettivi definiti dal potere politico. Questo spiega ad un tempo il deficit di professionalità reale dei docenti, il relativo ritardo, da parte loro, nello stabilire i rispettivi «turning points» e i modi per affrontarne le conseguenze, la

continua confusione fra aggiornamento in termini di professionalità e adattamento agli obiettivi sociali corrispondenti alle linee di indirizzo socio-ideologico dei governi. Ma è questione che va trattata a parte; e sulla quale, del resto, il Convegno di Roma si è ripiegato con una bella relazione di Benedetto Vertecchi.

Prendiamo dunque il problema generale delle professionalità a livello e a dimensioni di massa (lasciando da parte per il momento le professionalità superiori e dirigenziali, aventi in se larghe possibilità di autosufficienza nel creare i propri moduli aggiornativi). Fissiamoci, invece, sulle grandi categorie sociali dell'occupazione: settori medico-infermieristici, settori trasporti pubblici e privati, settori sicurezza pubblica, settori dei servizi civili-amministrativi, settori dei sistemi difensivo-militari, settori della grande organizzazione bancario-credizio-previ-denziaria pubblica e privata. Ebbene non c'è dubbio che nei prossimi anni, sia pure con indici di priorità e di urgenza diversificati, quasi tutti coloro che operano in questi gruppi dovranno avere a loro disposizione possibilità di aggiornamento, e cioè di attualizzazione professionale, collegate a due punti di riferimento: la modifica dei comportamenti professionali specifici per effetto dei fattori innovativi tecnici (vedi ad esempio l'informatizzazione della società, la cosiddetta «telematica»); e la modifica dei comportamenti medesimi per effetto del nuovo dispiegarsi e caratterizzarsi dei rapporti sociali, dei diritti individuali, delle garanzie civili, delle diverse aree di libera scelta dei propri modi di espressione e di atteggiamento.

Vorremmo pensare allora a riprodurre all'infinito il «modello scuola», già ampiamente superato là dove esso si colloca, nella formazione giovanile cioè, e creare migliaia di corsi diurni o serali o misti per farvi fluire le centinaia di migliaia di persone da «aggiornare»? È qui, mi pare, che i sistemi a distanza danno le risposte più plausibili e più concrete; buoni corsi «parlati» non otterranno mai l'effetto positivo che possono ottenere seri e ottimi corsi «programmati», con sussidio di materiale grafico, iconico, audiovisuale, o anche più sofisticato; le economie realizzabili si sommano con la validità degli effetti. Le possibilità sono quindi, in questo campo, sterminate. E il ruolo dei programmatori che, in *équipe* con gli esperti della materia, della sua visualizzazione e presentazione, preparano programmi rapidamente utilizzabili, modificabili in base a costanti verifiche, contenenti anche elementi autonomi di controllo-verifica-valutazione, si preannuncia di enorme portata.

Ecco perché di questo convegno, che va ben oltre il semplice rilancio di sistemi scolastici a distanza, credo si sentirà parlare a lungo nei prossimi anni. È un punto di partenza, dopo lunghi anni di incertezze.

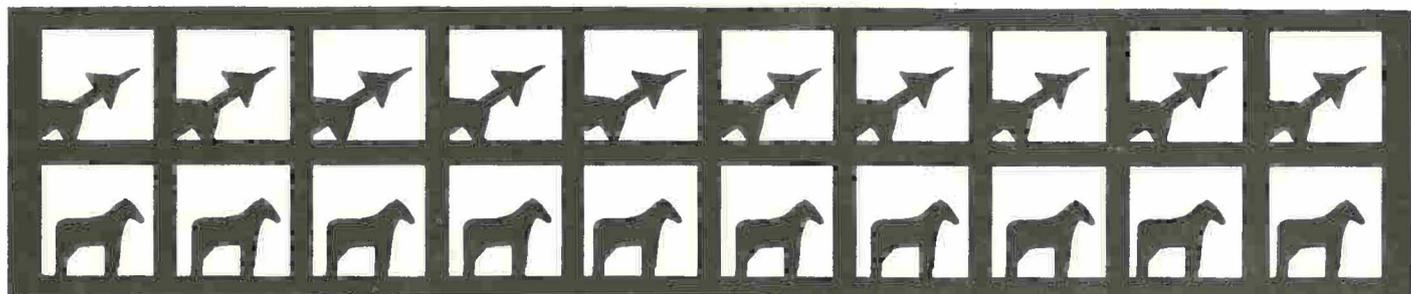
L'intervento della Comunità Europea

Nessuna meraviglia, quindi, che il problema della «regolamentazione» delle iniziative di insegnamento a distanza sia stato oggetto di una direttiva degli organi comunitari, fatta propria ed approvata dal Parlamento europeo; la direttiva è del luglio '77, la decisione del Parlamento del maggio '78. La direttiva, che si collega soprattutto alla legge francese del 1971, tendente a garantire gli utenti dei servizi di insegnamento a distanza e a difenderli contro spesso troppo diffuse forme di truffaldini allettamenti (con il miraggio di facili conquiste di titoli «certificats» e «brevets») non entra nel merito dei problemi sollevati in questa nota; essa si occupa, esclusivamente o quasi, della «protezione dei partecipanti alle attività di insegnamento a distanza», invitando gli Stati della CEE a provvedere conformemente alla direttiva.

Per l'Italia il problema si presenta in modi alquanto più delicati che negli altri Paesi: l'articolo costituzionale che protegge e salvaguarda la libertà di insegnamento di arte e di scienza (art. 33) e il successivamente enunciato diritto di enti e privati di istituire scuole e istituti, rendono difficilmente applicabile una regolamentazione rigida come quella adottata dalla legislazione francese nel 1971 (deposito delle richieste, autorizzazione, diritto di controllo e supervisione da parte degli organi amministrativi, ecc.). D'altro canto appare anche innegabile e ineludibile il principio della «salvaguardia e protezione dell'utente» a cui si ispira la direttiva comunitaria.

In questa situazione un gruppo di deputati, prima firmataria la on. Ernesta Belussi, DC, seguita da altri dodici parlamentari dello stesso partito politico, ha presentato alla Camera la proposta n. 2588 (7 dicembre 1978) in cui vengono formulate, in sei brevissimi articoli, alcune norme relative alla scuola per corrispondenza. Le norme proposte, per quanto riguarda le garanzie degli utenti, ricalcano più o meno quelle della legge francese del 1971; di nuovo invece c'è il tentativo di superare l'invalidabile frontiera dell'articolo 33 della Costituzione affidando, invece che all'organo amministrativo-governativo (Ministero della PI), a «Comitati» ad hoc costituiti presso il medesimo, il compito di fungere da organi di raccordo (di consulenza e autocontrollo più che di controllo) fra istituzioni operanti nel settore dell'insegnamento a distanza e organismi pubblici in qualche modo garanti della tutela del pubblico interesse.

Ovviamente la proposta di legge Belussi non tocca i problemi cui si è più avanti accennato; la finalità dell'intervento legislativo ha soltanto di mira la prevenzione degli aspetti penalmente perseguibili (truffe, incauti affidamenti, ecc.); tuttavia, pur es-



sendo la prima sonda per così dire esplorativa che un progetto di legge getta in questa sommersa e spesso sconosciuta realtà che è l'insegnamento a distanza, il suo significato appare già ampiamente positivo, pur se sollecitato dall'intervento comunitario. Qualche cosa, nei prossimi anni potrà maturare quando il Parlamento si decida, una buona volta, ad uscire dal tunnel senza sbocco delle ingegnerie istituzionali e delle grandi progettazioni riformative per concentrare la sua attenzione sui reali problemi della realtà «formatica» (neologismo coniato mettendo insieme i termini «formativo» e «informatico»).

Alcune semplici conclusioni

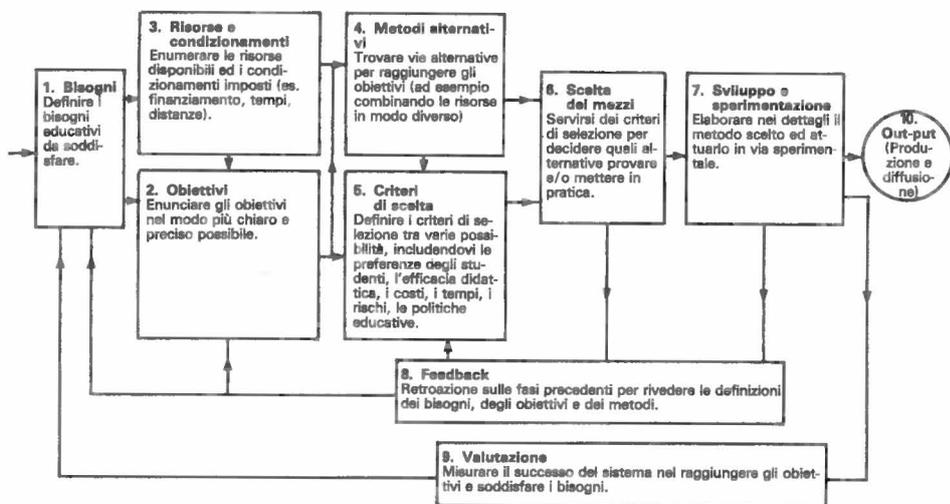
Nella sua relazione al convegno di Roma Boerje Holmberg, che ha diretto per molti anni, in Svezia, la fondazione Hermods per l'insegnamento a distanza e che ora è professore di metodologia di questo insegnamento nell'Università a distanza di Hagen (RFT) ed è quindi una delle massime autorità in materia, ha detto citando gli studi dell'americano G.B. Childs, uno dei massimi studiosi del problema: «Prima di tutto occorre ammettere che noi oggi abbiamo un grande bisogno di sviluppare le ricerche della metodologia dell'insegnamento a distanza o per corrispondenza; in secondo luogo che sarebbe un ottimo servizio reso all'educazione in generale quello di correlare i principi generalmente accettati nelle teorie dell'apprendimento alle loro applicazioni nel campo dell'insegnamento a distanza».

A sua volta John Bääth, capo del dipartimento della svedese Hermod Skola, di Malmö, Svezia, di cui Holmberg è stato direttore, ha analizzato i vari «modelli di apprendimento» oggi elaborati dai ricercatori della psicologia dell'apprendimento (quello comportamentista di Skinner; il modello di Rothkopf; quello di Asubel; la comunicazione strutturale; il modello della scoperta di Bruner; quello socio-riflessivo di Roger; il modello di insegnamento generale di Gagné) ed ha trovato che tutti questi modelli hanno un possibile e fertile campo di applicazione nell'insegnamento a distanza; il che, per lo meno, sfata la convinzione che solo il rapporto «face-à-face» sia produttivo di apprendimento.

Ma qui entriamo già nel discorso tecnico approfondito. La mia intenzione, nello stendere questa nota, era solo quella di dare una visione d'insieme delle molte e interessanti possibilità che nascono dal trasferimento dei problemi dell'insegnamento a distanza nel campo dei problemi omologhi che presenta l'insegnamento «in presenza». Chi poi volesse andare più a fondo potrà consultare l'interessantissimo opuscolo di Hilary Perraton, introdotto da una bella presentazione di Bonani, «Progettare corsi per corrispondenza». Nella sua presentazione Bonani illustra il progetto TE-Accademia, da lui stesso diretto, per le attività di aggiornamento a distanza rivolte al personale insegnante italiano; per ora a quello della scuola primaria; ma il progetto avrà poi ampi e successivi sviluppi.

Dal volumetto di Perraton, comunque, riproduciamo un interessante schema grafico che illustra il modo di programmazione per sistemi di un corso per corrispondenza.

Vorremmo dire, a conclusione di questa rapida rassegna di problemi, di situazioni, di



proposte, di promesse e di speranze per il domani dei nostri sistemi formativi che quello dell'insegnamento a distanza è un appuntamento più importante e più imminente di quel che possa sembrare. Se, come tutto fa supporre, i modelli aggiornativi delle varie aree di professionalità, destinati a coinvolgere milioni di persone, si svilupperanno nei prossimi anni con le dimensioni facilmente già oggi prevedibili, è molto probabile che nessun sistema scolastico possa sottrarsi agli effetti retroattivi che questa esplosione di «bisogni di aggiornamento» sembra destinata a provocare.

Giovanni Gozzer

Nota. - Del Convegno sull'insegnamento a distanza, organizzato da «Accademia» elenchiamo qui i fondamentali documenti di lavoro presentati, illustrati e discussi.

1. Finzi Luciana, Presidente di «Accademia»: «L'istituto Accademia e la sua funzione in 30 anni di attività».
2. Visalberghi Aldo, ord. Pedagogia, Roma: «L'istruzione a distanza, un problema di progresso civile».
3. Karow Willy, del Federal Vocational training institute, Berlin RFT: «Development and state of private correspondence in some countries».
4. Laeng Mauro, pedagogia al Magistero di Roma: «Prospettive di sviluppo ai metodi alternativi per l'insegnamento e l'aggiornamento in Italia».
5. Gozzer Giovanni, esperto di problemi scolastici, Roma: «L'aggiornamento a distanza del personale insegnante; risultati di un'esperienza».
6. Holmberg Boerje, dell'Università a distanza di Hagen RFT: «Lo sviluppo dell'educazione a distanza; un problema internazionale».
7. Bonani Giampaolo, della TE progetti-Accademia, Roma: «La situazione italiana nel settore dell'insegnamento per corrispondenza e a distanza».
8. Bääth John, dipartimento pedagogico dell'Università di Lund, Svezia: «Ricerca sull'educazione per corrispondenza in Svezia».
9. Rowntree Derek, lettore ED alla Open University, Milton Keynes, UK: «Ruolo ed efficacia dei materiali per corrispondenza nel sistema educativo della Open University».
10. Sarramona Jaime, Università autonoma di Barcellona, CEAC, Centro insegnamento a distanza: «Creazione, gestione e valutazione dei corsi per corrispondenza».
11. Pellerey Michele, Università Pontificia Salesiana, Roma: «Tecnologie educative e insegnamento a distanza: un processo didattico individualizzato».

12. Augenti Antonio, Ufficio studi e programmazione ministero PI Roma: «Alcune ricerche in corso sull'insegnamento a distanza».

13. Mannino Gianni, Consultant Engineer CO-TECNO, Roma: «Il ruolo della progettazione didattica nella cooperazione tecnica e l'utilizzazione della multimedialità».

14. Palomba Donatella, della Fondazione Brodolini, Roma: «L'insegnamento a distanza negli studi universitari italiani: una prospettiva ricca di sviluppi».

15. Zoppi Sergio, presidente FORMEZ, Roma: «Una strategia di formazione a distanza nel Mezzogiorno».

16. Braga G., Tarantini A., OPPI, Milano: «Ruolo ed efficacia di mezzi di formazione a distanza in un progetto di tecnologie educative per la riqualificazione e l'aggiornamento degli insegnanti in servizio».

17. Durtschi George, ERO-Consiglio d'Europa per l'insegnamento per corrispondenza CEC, Zurigo: «Gli obiettivi e l'attività del CEC».

18. Vacca Roberto, Consulente di tecnologie della comunicazione: «Diffusione continua in grande scala di istruzioni mediante l'uso dei media».

19. Bonani Giampaolo, TE progetti-Accademia: «L'insegnamento per corrispondenza e il suo pubblico».

20. Midoro V. ed altri, CNR Laboratorio tecnologie didattiche, Roma: «Corso per soccorritori: un'esperienza italiana di scuola aperta».

21. Baudard Jean, responsabile per la Francia del gruppo UNIECO, Unione internazionale scuole per corrispondenza: «La situation de l'enseignement à distance privé en France en 1979».

22. Ballanti Graziella, Magistero, Roma: «L'insegnamento per corrispondenza a livello universitario».

23. Vertecchi Benedetto, Docimologia al Magistero di Roma: «Aggiornamento a distanza dei docenti».

24. Galliani Luciano, metodologia e didattica degli audiovisivi, Università di Padova: «Didattica universitaria e insegnamento a distanza nelle facoltà umanistiche».

25. Anania Piero, direttore didattico, Roma: «Ipotesi metodologiche di un corso di formazione e aggiornamento professionale per insegnanti elementari».

26. Schino Francesco, sez. programmi multimediali, Istituto Enciclopedia Italiana: «La redazione per i programmi multimediali dell'Istituto della Enciclopedia italiana».

27. Tiritico Maurizio: «Formazione individualizzata e a distanza: una esperienza universitaria».

28. Perraton Hilary: «Progettare corsi per corrispondenza»; in Rapporti «Accademia»; quaderno n. 1.